Masteroppgave

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for psykologi

Carl Didrik Brustad Tjernstad

Trygghet til å være - tillit til å lære

En kvalitativ studie om hva det vil si for ungdomsskoleelever å bli sett og ikke sett av lærerne sine

Masteroppgave i Psykologi - læring, hjerne, atferd, omgivelser
Veileder: Sven Hroar Klempe
Februar 2019

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Carl Didrik Brustad Tjernstad

Trygghet til å være - tillit til å lære

En kvalitativ studie om hva det vil si for ungdomsskoleelever å bli sett og ikke sett av lærerne sine

Masteroppgave i Psykologi - læring, hjerne, atferd, omgivelser
Veileder: Sven Hroar Klempe
Februar 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for psykologi

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien har undersøkt hva det vil si for 12 elever i 10. klasse å bli sett og ikke sett av lærerne sine, samt hvordan elevene opplever lærere som ser dem og ikke ser dem. Informasjon ble samlet gjennom semi-strukturerte intervjuer ved en ungdomsskole i Trøndelag. Prosjektet ble gjennomført som en Grounded Theory-studie og dermed ble datamaterialet analysert ved hjelp av Grounded Theory sine prinsipper og retningslinjer. Fire grunnelementer, 14 hovedkategorier og 16 tilhørende konsepter ble konstruert i analyseprosessen. Psykoanalyse, affektteori, mentaliseringsteori, tilknytningsteori, psykologisk pedagogikk og pedagogisk eksistensfilosofi ble brukt for å utforske og diskutere datamaterialet og resultatet. Å ikke bli sett handler om å føle seg separert og ukomplett, neglisjert og fremmedgjort for hvem man føler, og vil føle at man er. Å bli sett handler om å føle seg hel og bekreftet for hvem man føler at man er, vil føle at man er, og fordi man er. Det handler om å bli bevisst bevissthet. Funnene indikerer at det intersubjektive universet mellom elev og lærer er en betydningsfull faktor for elevenes trivsel og læring. Det handler ikke bare om verbal kommunikasjon ettersom affektiv og emosjonell kommunikasjon mellom elev og lærer spiller en viktig rolle for elevenes trivsel, selvfølelse og trygghet. En evne til å se og forstå elevenes indre mentale tilstander fremmer en tillit og gjensidighet som skaper et trygt og sunt klassemiljø. Funnene indikerer dermed at elevene har behov for at deres lærere mestrer mellommenneskelige kommunikasjonsferdigheter utover det språklige og faglige. Det affektive, emosjonelle og eksistensielle er også betydningsfullt. Å se handler om å føle og akseptere andre og seg selv i sin helhet, både det positive og negative. Det handler om å akseptere usikkerhet og se med fordomsfrie øyne. Tillitsforholdet mellom elev og lærer påvirker elevenes trygghet til å være seg selv og til å ikke være det man selv og andre forventer og forestiller seg at man er. Funnene indikerer at dette også er viktig for elevenes trivsel og læring.

Forord

Dette arbeidet er en masteroppgave i psykologi innenfor studieretningen Læring- hjerne, atferd, omgivelser ved NTNU i Trondheim. Utvikling av problemstilling, rekruttering av deltagere, innsamling av data og analysen av data er gjennomført av forfatteren. Arbeidet i denne oppgaven er altså et selvstendig og uavhengig forskningsprosjekt. Det er empirisk rettet med kvalitative data. Ettersom oppgaven tar for seg psykologiske fenomener i skolen, der hvor læring står i høysetet, er den relevant for studieretningen. En interesse for psykologisk velvære og læring kombinert med en fasinasjon for menneskets bevissthet har vært betydelige faktorer i forkant av, og underveis i, forskningsprosessen.

Selv om denne masteroppgaven i stor grad er et selvstendig arbeid har jeg mottatt verdifull veiledning fra Sven Hroar Klempe gjennom hele prosessen. Hjertelig takk for at din dør og ditt sinn alltid har vært åpent for meg og mine spørsmål! Jeg vil også takke den respektive ungdomsskolens rektor som henviste meg til en kontaktlærer som var interessert i prosjektet mitt. En stor takk til kontaktlæreren som var svært behjelpelig, imøtekommende og fleksibel til prosjektet mitt og meg selv da jeg kom på besøk. Det gjorde at jeg følte meg velkommen og kunne senke skuldrene og fokusere på å gjennomføre intervjuene. 12 elever og én lærer stilte opp frivillig til å la seg intervjue og jeg er så rørt og takknemlig for bidragene deres. Dere åpnet dere og tok meg med inn i deres verden, det gav meg dyp innsikt og glede. Tusen hjertelig takk!

Takk til pappa som alltid har heiet på meg, takk til mamma som alltid er med meg, og takk til hele familien for støtten. Alle venner, takk for at dere har løftet meg opp og gitt meg frisk energi da det trengtes! Anja, hjertelig takk for at du har hjulpet meg med oppgaven og lært meg så mye om hva det vil si å se og bli sett, og å ikke se og ikke bli sett. Vi er.

Innholdsfortegnelse

Innledning 1

Forskningsspørsmål 2

Teoretiske rammeverk 4

Selvbegrepet 4

Følelser, affekter og emosjoner 7

Trygghet og utforskning, utrygghet og beskyttelsesmekanismer 11

Epistemisk tillit og mentalisering 14

Mentalisering, markert og umarkert speiling 17

Meningsfull representasjon 20

En separert mental verden? 23

Speiling - å finne seg selv i andre, og å miste seg selv i sitt eget selvbilde 24

Eksistensfilosofi og pedagogikk 26

Den estetiske dimensjonen av pedagogikk 30

Tomkins' affekter 32

Jungs selvaksept 35

Metode 39

Det kvalitative forskningsintervju 40

Intervjuguiden 41

Grounded Theory 46

Konstruktivistisk tilnærming til Grounded Theory 47

Teoretisk utvalg 48

Etiske refleksjoner 49

Koding 50

Validitet 51

Memoer 51

Resultat og analyse 53

Å føle seg sett 55

Å ikke føle seg sett 62

Læreren som ser 67

Læreren som ikke ser 74

Illustrert modell av resultatene 81

Diskusjon 83

Å føle seg sett – et spørsmål om å være, og velvære. 83
Tillit til å være, og ikke være 86
Tillit til å lære 87
Å ikke føle seg sett – et spørsmål om å ikke være, og ubehag 88
En lærer som ikke ser verden «som om» 92
Det forutinntatte selvet 94
En lærer som ser vet at den ikke helt vet 96
Aksept for seg selv 98
Du lurer ikke meg, jeg ser at du er 99
Bevisstgjør bevissthet 102
Begrensninger ved studien 104
Konklusjon og avslutning 105
Referanser 107
Vedlegg 114
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring 114
Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD 115
Vedlegg 3: Intervjuguide 117

Innledning

Ifølge Opplæringslovens kapittel 9A *Elevane sitt skolemiljø* har skolen ansvar for å sikre et læringsmiljø som forebygger sykdom, lidelse og problemer, og som fremmer helse, trivsel og læring. Omfattende forskning har vist at gode relasjoner mellom elev og lærer er betydningsfullt for elevens trivsel og læring i skolen (Drugli, 2012; Krane, Karlsson, Ness & Kim, 2016). Danielsen, Wiium, Wilhelmsen og Wold (2010) argumenterer for at elevers trivsel i skolen er et mål i seg selv og at den har stor betydning for deres resultater og bidrag til samfunnet senere i livet. Bakken (2018) forteller i siste utgave av Ungdatarapportene at flertallet av ungdommene som er med i undersøkelsen har god fysisk og psykisk helse, men at det samtidig finnes en markant økning i selvrapporterte fysiske og psykiske helseplager hos begge kjønn på ungdomsskolen og i videregående. I tillegg trekker han frem at det eksisterer mindre fremtidsoptimisme og skoletrivsel blant elevene.

Ulvik (2013) mener at dagens norske skole tenderer mot å nedprioritere sosiale relasjoner og følelser, og heller vektlegge det målbare. Hun mener at det estetiske (e.g. sanselige og følelsesmessige) kan være et alternativ til en ferdighetsorientert pedagogikk og at det rommer en helhetsforståelse av det å være menneske. Ettersom fremtiden byr på uventede evner og kompetanser mener hun at det eksisterer et behov for alternative perspektiver på utdanning. Hun forutser at samfunnet sannsynligvis vil trenge mennesker som bidrar til fellesskapet heller enn å sette seg selv først, det holder ikke å bare være dyktig, man må også være klok (Ulvik, 2013). Alt dette i en tid der markedstenkningens logikk og begreper ser ut til å lede utdanningssektoren (Bergem, 2009; Hargreaves & Goodson, 2006; Ulvik, 2013).

Ifølge Ulvik (2013) er den utdanningspolitiske retorikken opptatt av testing og målbar kunnskap på nasjonalt eller internasjonalt nivå som for eksempel *Programme for International Student Assessment* (PISA) som er utviklet av OECD, organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling. Biesta (2014) mener skolen er mer enn en produksjonsprosess med faglig kunnskap som mål. Skole og utdanning handler også om mellommenneskelige samspill, og er viktig for barns fremtidige muligheter til å kunne inngå i sosialt forpliktende samarbeid (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016). Ulvik (2013) mener det subjektive trenger å gis et rom som en forutsetning for at selvstendige valg kan påvirkes og raffineres i møte med andres valg. Fokuset på målbare resultater i skolen antyder at prestasjoner er mer verdifullt enn menneskeverdet;

mange vil mislykkes hvis målet er å bli best. Hun sier videre at fagplandelen mangler preg av læreplanens helhetlige mål og mener fokuset nå ligger på at elevene skal bli en funksjonell brikke i nasjonens økonomiske utvikling istedenfor at de skal lære å møte livets utfordringer (Ulvik, 2013).

McKernan (2010) vender et kritisk blikk mot den store plassen kognitive og forhåndsdefinerte mål har fått i skolen, der han hevder at en ikke vil vokse hvis en alltid skal bevege seg i retning av noe som allerede er bestemt og satt. Ikke alt av pedagogisk verdi kan knyttes til målbare kategorier, slik som for eksempel utforskende aktiviteter. Han mener i tillegg at forhåndsbestemte mål kan virke umyndiggjørende på både elever og lærere og derfor er det lite demokratisk. Næss og Haukeland (2005) hevder at det som er nyttig er det som gir oss lyst til å lære mer og at vi bare lærer det vi føler noe for. For å kunne forstå andres mentale tilstander, som følelser, så krever det en viss kontakt med egne mentale tilstander (Ulvik, 2013). Hvis det ekspressive og kreative språket som ofte taler til følelsene våre får leve i skolen, kan det hjelpe oss på vei til å forstå oss selv og andre i større og dypere grad. Hvis det ikke får leve og det målbare og resultatbaserte blir dominerende, mener Ulvik (2013) vi risikerer at den delen av mennesket som uttrykker og forstår seg selv og andre gjennom følelser forblir ukjent og fremmed for oss.

Forskningsspørsmål

Denne masteroppgaven er en utforskende kvalitativ studie som søker å få en dypere forståelse av hva det vil si å bli sett og ikke sett. Mer spesifikt utforsker den ungdomsskoleelevers subjektive opplevelse av å føle seg sett og/eller ikke sett av lærerne sine. Studien forsøker å svare på spørsmålet: *Hva innebærer det for elever på ungdomsskolen å bli sett og ikke sett av lærerne sine?* En interesse for psykologisk velvære blant elever på skolen og hvilken potensiell sammenheng det har med elevenes læring har drevet nysgjerrigheten min i dette prosjektet. En fasinasjon for menneskets evne til å reflektere rundt egen eksistens, tanker og følelser, og en undring rundt oppfattelsen mennesker har om seg selv, har også vært bakgrunn for forskningsspørsmålet. I tillegg har jeg stilt spørsmålstegn ved i hvor stor grad barn og unge får hjelp på skolen til å forstå seg selv og sin plass i verden. Jeg anser problemstillingen i oppgaven som relevant for psykologisk teori og psykologisk-pedagogisk praksis ettersom interessen og behovet for psykologisk kunnskap i den norske skolen har økt de siste årene. I Meld. St. 28

(2015-2016) *Fag - Fordypning – Forståelse* skriver Kunnskapsdepartementet og Solbergregjeringen at fagfornyelsen av kunnskapsløftet skal inneholde «folkehelse og livsmestring» som et flerfaglig tema. Likevel synes det å være en økning i antall elever som opplever at skolen ikke oppfyller Opplæringslovens krav om å fremme trivsel (Bakken, 2018). Ved å undersøke ungdomsskoleelevers subjektive opplevelser og refleksjoner vil jeg få et verdifullt innblikk i opplevelsesverdenene til de som faktisk opplever og erfarer skolens sammensatte hverdag.

En følelse av at andre mennesker ser en selv virker å være viktig for et stort antall elever i skolen, og nyere forskning viser at det er spesielt viktig for elevene at læreren ser dem (Danielsen et al., 2010; Drugli, 2012). Men hva er det læreren ser? En organisme? Et menneske? En sjel? Et sinn? Et ego? Et selv? En blanding? Og hvorfor føles det å bli sett så fundamentalt viktig for mange elever? På bakgrunn av datamaterialet i studien antar jeg at alle elevene jeg intervjuet innehar et selv, eller en følelse av seg selv. Et selv som er meget sensitivt overfor hvorvidt andre ser det eller ikke. Dermed følger det at jeg antar at det å bli sett og ikke sett i stor grad innebærer en følelse.

Teoretiske rammeverk

Jeg har latt meg inspirere av psykoanalytiske ideer i min søken etter teori som kan belyse dataene og analysen min. Spesielt hvordan mennesker danner et selv i form av indre mentale representasjoner har vært inspirerende lesning. Tilknytningsteori, affektteori, mentaliseringsteori og analytisk psykologi (alle med en relasjon til psykoanalyse) har også hjulpet meg med å belyse funnene. Pedagogiske perspektiver som ser på psykologiske og eksistensielle fenomener er også benyttet. Oppgaven tar først for seg psykoanalytiske ideer om selvet, deretter følger teori og empiri om affekter, emosjoner og følelser som ligger i selvets kjerne. Tilknytningens rolle for dannelse av selvet og selvets beskyttelsesmekanismer etterfølges av epistemisk tillit, som er et begrep som tar for seg viktigheten ved tillit i overføringen av interpersonlig kunnskap. Deretter introduseres mentaliseringsteori og rollen omsorgsgivers speiling spiller for at barnet skal føle seg følt og forstå egne og andres mentale tilstander. Dette følges av hvordan selvet blir meningsfullt representert ved hjelp av andres tolkninger og språkets oppbygning, samt hvordan dette fører til en opplevelse av å være separert fra andre. Dette problematiseres videre med Lacans psykoanalytiske ideer som mener selvet er en illusjon. Etter det følger eksistensfilosofi og pedagogikk, samt estetiske pedagogiske perspektiver. Følelseslivets funksjoner etterfølges av Jungs analytiske psykologi som kaster et introspektivt blikk på hvordan selvaksept er vesentlig for å akseptere og se andre. Etter teoridelen følger metodekapittel, resultat og analyse, og dermed diskusjon og konklusjon.

Selvbegrepet

For å få en teoretisk forståelse av deltagernes fortellinger og deres opplevelser har jeg altså valgt å se nærmere på psykoanalytisk teori om selvet. Dette er fordi jeg antar at opplevelsen av å bli sett av noen andre avhenger av et selv.

Freuds «das Ich», eller jeg'et, ble på engelsk oversatt til ego og fikk en tung teknisk forankring som tilsidesatte den mer hverdagslige og intuitive betydningen av jeg'et. Dermed forsvant et begrep for det overordnede og subjektivt samlende fenomenet som ofte refereres til med ordet «selv» (Karterud & Monsen, 1997). Kohut gjeninnførte begrepet i psykoanalysen med sitt arbeid *The Analysis of the Self* (1971). Her kom han med en tradisjonell definisjon av selvet som opplevelsesmessig refererer til en følelse av eierskap, opprinnelse og sammenheng av egne

emosjoner, tanker og handlinger. Teoretisk forstår han selvet som summen av individets selvrepresentasjoner og disse eksisterer både i id, ego og superego, samt i det ubevisste og bevisste. Selvrepresentasjonene utgjør et system, og det som kalles selvet er den bevisste delen av systemet som man kan oppleve.

Representasjonsbegrepet (Mandler, 1983) refererer til en iboende evne mennesker har til å danne mentale modeller, en slags kunnskapsbase om omverden, andre og oss selv. Her er spørsmålet *om* noe er representert og *hvordan* det er representert. Etter hvert virker disse mentale modellene inn på hvordan vi bearbeider egne opplevelser og virker regulerende og til dels styrende inn på vår interaksjon med andre. I tillegg referer representasjonsbegrepet til symbolbruk ved blant annet språklig eller billedlig kommunikasjon der for eksempel ord og bilder representerer noe annet eller mer enn symbolet i og for seg.

Det antas at konstruksjoner av selvbilde, foreldrebilder og bilder av betydningsfulle andre i høy grad påvirker den individuelle utformingen av hvordan individet organiserer sine egne følelsesmessige opplevelser og erfaringer (Karterud & Monsen, 1997). Selvpsykologien påstår at organisering av selvopplevelse i normalutvikling går fra dyadisk regulering og samspill til økt selvorganisering, eller fra umoden til moden avhengighet. Organisering av selvopplevelse foregår gjennom tilknytning til viktige omsorgsgivere og formes gjennom livshendelser og vedvarende kvaliteter i mellommenneskelige relasjoner.

Karterud og Monsen (1997) forstår Kohuts arbeid om selvet som en gjeninnføring av en ontologisk og eksistensiell dimensjon i psykoanalysen, en dimensjon som ble redusert da Freuds «ich» (jeg'et) ble til ego. Kohuts selvbegrep viser til et overordnet fenomen som gir mening, perspektiv og sammenheng til psykens ulike deler ved å ivareta en syntetiserende funksjon, det som danner en helhet og et sentrum som jeg-opplevelsen ofte tilbyr. For Kohut er selvet både iverksetteren av handling og sentrum av opplevelse (Kohut, 1971). Søk etter harmoni, vitalitet, helhet og fylde er for ham den grunnleggende motivasjonen for selvet, der disse er uttrykk for selvets forutsetninger for optimal fungering. En fragmentering av selvet vil oppleves som et ubehag som motiverer til å oppleve sammenheng igjen.

I dypet av selvet ligger «the nuclear self», eller kjerneselvet. Kjerneselvet anses som et opplevelsesmessig sentrum i en selv som ligger til grunn for at man i det hele tatt kan snakke om et selv i betydningen meg selv som noe distinkt, unikt, separert fra andre, med en særegen historie og et enestående syn på verden. Det spesifikke kjerneselvet bærer et unikt program som

strever etter utfoldelse, og kjerneselvet nedfeller seg i tidlig alder som en grunnleggende psykisk struktur via et samlende selvobjektmiljø. Et selvobjekt ser han på som den betydning, en person, et sosialt miljø eller en kultur har for opprettholdelse av ens følelse av å være et meningsfylt og sammenhengende selv (Karterud & Monsen, 1997).

Selvet er gjennomsyret av en evne til å forholde seg til seg selv gjennom selvrefleksjon, noe som forutsetter språklig kompetanse. Drømmer vitner om at det ikke bare er bevisst tenkning som preges av selvrefleksjon, ubevisst tenkning gjør også det. Spenningen mellom det bevisste og ubevisste er en del av selvets dynamikk. Kohut vektla empati og introspeksjon som metode for å studere det han mener er psykoanalysens felt, nemlig analysandens subjektive opplevelsesverden. Psykoanalysen, mente han, burde hente sine begreper fra et slikt erfaringsnært felt istedenfor fra biologi. Ettersom man ved introspeksjon og empati ikke erfarer drifter, beveger han seg bort fra det biologiske driftsbegrepet og mener at det er mer hensiktsmessig å snakke om en følelse av å være drevet (Karterud & Monsen, 1997; Kohut, 1971).

Stolorow og Atwood har videreført selvpsykologien i sin teori om intersubjektivitet. De mener at en opplevelse av psykisk individualitet og uavhengighet (et selv) er et produkt av et intersubjektivt univers. Selvbegrepet, mener de, burde forstås mer avgrenset og spesifikt, nemlig som de strukturene en person opplever seg selv igjennom (Atwood & Stolorow, 2014; Stolorow, Atwood & Brandchaft, 1994; Stolorow, Brandchaft & Atwood, 1987). Fra et psykoanalytisk fenomenologisk synspunkt er selvet dermed å forstå som en psykologisk struktur hvor selvopplevelse får sin kontinuitet, sammenheng, vedvarende organisasjon og karakter. De skiller altså mellom selvet som en psykologisk struktur og mennesket som et opplevende subjekt og eksistensiell aktør som iverksetter handling. Mennesket, som et ureduserbart ontologisk begrep, har en følelse av seg selv (Stolorow et al., 1987).

Avslutningsvis: Selvet anses altså her som en psykologisk struktur som inneholder menneskets unike representasjoner av seg selv, representasjoner som mennesket forstår seg selv og sin relasjon til verden igjennom. Mennesket har en mentalt representert følelse av seg selv. Selvet ivaretar en syntetiserende funksjon som gir mening, perspektiv og sammenheng til psykens dimensjoner, noe som skaper en opplevelsesmessig helhet og sentrum for mennesket. Selvet er drevet av å oppleve harmoni, helhet og fylde. Eierskap og opphav til følelser, tanker og

handlinger kommer gjennom selvet. Selvets karakter og opplevelse av å være uavhengig og selvstendig er her ansett som et resultat av intersubjektivitet.

Stolorow et al. (1987) mener at affekter kan ha en fundamentalt viktig organiserende innvirkning på selvopplevelsen til et individ. Dette avhenger av at barnet blir møtt med bekreftelse, aksept og syntetiserende respons på sine affektive og emosjonelle tilstander fra omsorgsgivere. Ved å møte og ta del i barnets opplevelse og bekrefte barnets aktivitet så bidrar omsorgsgivere til konstruksjonen av en affektiv-sensorisk-motorisk modell for hva som senere blir barnets selvbegrep (Karterud & Monsen, 1997). Modellen blir til selvet som konstruerer personlige emosjoner og har evnen til å oppfatte om det føler seg sett, eller føler seg følt av andre. Affekter som blir følt og tolket blir senere til emosjoner og begge fenomener er en kjerneingrediens i selvet til mange mennesker (Karterud & Monsen, 1997; Kohut, 1971; Stern, 1985; Stolorow & Atwood, 1992).

Følelser, affekter og emosjoner

I denne oppgaven ser jeg på selvet som en forutsetning for en opplevelse av å bli sett og ikke sett av andre. Uten en opplevelse av seg selv som adskilt fra alle andre kan man vel heller ikke føle at andre ser, eller ikke ser en? Selvet er tenkt å være bygget opp av følelser, eller mer spesifikke affekter og emosjoner (Karterud & Monsen, 1997; Stolorow et al., 1987).

Psykoanalysen ser på affekter som noe som har sitt opphav i ubevisste drifter, men som samtidig tilbyr det bevisste egoet, eller selvet, informasjon for å kontrollere seg selv (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2002). Ifølge Karterud og Monsen (1997) mener Stolorow et al. (1987) at affekter ligger i selvets kjerne idet de ser til affektteori som hevder at fra et opplevelsesmessig synspunkt er drifter som sex og aggresjon affektive opplevelser. Affekter er tenkt å være somatiske reaksjoner som har signalfunksjoner for selvregulerende, relasjonsregulerende og selvbeskyttende mekanismer. De anses som et kommunikativt signalsystem, som et motivasjonssystem og for å ha en sentral rolle i organisering av atferdsmønstre i personlighetsutvikling (Karterud & Monsen, 1997).

Daniel Stern (1985) interesserte seg for hvordan spedbarnet utvikler *følelsen* av et selv i takt med at kognitive funksjoner modner. Stern peker på den intime relasjonen mellom kropp og psyke. Han ser for seg at den aller første og mest grunnleggende selvopplevelsen gjelder det kroppslige selvet. Dette såkalte kjerneselvet blir senere utviklet til å inkludere aspekter som gjør

at vi kan dele opplevelser, formidle følelser og så etter hvert verbalt beskrive dem. Den affektive kjernen i det førsymbolske selvet er tenkt å bidra til opplevelse av kontinuitet og forståelse av andre mennesker (Emde, 1983; Karterud & Monsen, 1997). Basch (1983) var av den oppfatning at psykoanalysens teorier manglet forståelse av følelser. Han tar utgangspunkt i Tomkins' affektteori som hevder at affekter er adaptive, somatisk gitte reaksjonsformer med en viss kommunikativ verdi. Basch (1983) mener at affekter er biologiske reaksjonsmønstre som i tidlig alder blir koblet til hukommelsesmønstre og mentale representasjoner.

Basch (1983) bygger opp under hypotesen om at affekter fungerer som et kommunikativt signalsystem både intrapsykisk og interpsykologisk. Intrapsykisk vil affekter i ulike situasjoner forberede barnet til å reagere med tiltrekning eller unngåelse. Interpsykologisk vil tydelige, stereotypiske reaksjonsmønstre virke som informasjon til mottakere som er oppmerksomme og innstilt på disse. Dette kaller han affektiv resonans og mener at det er en grunnleggende og førspråklig kommunikasjonsform (Basch, 1983; Karterud & Monsen, 1997). Kommunikasjonen kan foregå både bevisst og ubevisst. Ifølge Karterud og Monsen (1997) ser Basch (1983) til forskning på spedbarn som viser at barna er samstemte med mors affektive tilstand og ikke lar seg overbevise av foreldres ubevisste eller bevisste metoder for å forvrenge eller skjule autentiske følelser. Han mener dermed at affektiv kommunikasjon mellom mor og barn er svært organisert og aktiv før barnet har utviklet evnen til logisk tenkning og refleksjon. Affektiv kommunikasjon er ansett som raskere enn kortikal kognisjon. Derfor kan affektive persepsjoner og responser noen ganger devalueres og skilles fra det som vanligvis kalles kognisjon.

Russell og Hogan (1980) og Barrett (2017) ser på affekter litt annerledes enn Tomkins og Basch ved at de ikke anser affekter som like spesifikke universelle reaksjonsmønstre. De bruker begrepet affekter om bevisste fornemmelser forankret i somatiske bevegelser, og mener at spedbarnet i starten kun føler helt enkle affekter som gir en opplevelse av behag eller ubehag og opphisselse eller ro. Mer komplekse og meningsfulle følelser og emosjoner utvikles gjennom fortolkning, sosial interaksjon og er påvirket av språk og kultur (Barrett, 2017; LeDoux & Brown, 2017). I følge et slikt sosialkonstruksjonistisk syn er emosjonelle opplevelser mentale konstruksjoner basert på konseptualiseringer av situasjoner. Schachter, Singer og Solomon (1962) påstår at mennesker kan kategorisere og ordlegge emosjonelle opplevelser fordi de oppstår ved at man tolker fysiologisk aktivering på bakgrunn av mentale vurderinger av sosiale

situasjoner. Disse perspektivene mener ikke at kroppslige reaksjoner er direkte årsaker til emosjonelle opplevelser (James, 1884), men at de heller er en modulerende del av de.

LeDoux (2014), i sin forskning på frykt, mener han at man burde begrense begrepet frykt til den bevisste opplevelsen organismen føler når den opplever en form for trussel mot sitt personlige velvære. Enten det er fysisk, mentalt, sosialt, kulturelt, eksistensielt eller en blanding. For å oppleve en emosjon som frykt må man være selvbevisst (LeDoux, 2014). Jeg anser at det å ikke bli sett kan oppleves som en trussel mot elevers personlige velvære i flere av disse dimensjonene. Kompliserte emosjoner som frykt, glede og sinne er altså ikke noe som kommer i medfødte fysiologiske nervebaner i kroppen. De utvikles ved sosial læring og de konstrueres og skreddersys til en gitt situasjon. De er kontekstspesifikke og basert på et formål. Målbaserte konsepter (e.g. intensjoner basert på behov) styrer hvordan hjernen forsøker å forutse hva som skal skje i neste øyeblikk. Hjernen gjør dette ved å simulere en modell av virkeligheten istedenfor å ta inn «hele» virkeligheten til enhver tid. For å opprettholde allostase, fysiologisk ekvilibrium, så predikerer hjernen hva som trengs og matcher det mot innkommende signaler både fra miljøet utenfor og fra indre organer. Noen ganger trenger hjernen å konstruere en emosjon for å tilpasse seg situasjonen så godt som mulig (Barrett, 2017).

I våre tidligste dager opplever vi altså kun enkle fornemmelser som behag/ubehag og opphisselse/ro (Barrett, 2017; Russell & Hogan, 1980). De er enkle oppsummeringer av hva som foregår inne i kroppen. Litt som et barometer. Samtidig inneholder de veldig få detaljer og barnet trenger detaljer for å skape mening og vite hva det skal gjøre for å dekke behovene som følelsene noen ganger så ubehagelig viser til. For å gi mening til kroppslige affekter og tilpasse seg situasjoner best mulig så utvikler barnet evnen til å føle mer kompliserte følelser som etter hvert blir tolket som selvbiografiske emosjoner. Emosjoner er beskrevet som affekter som gjennom erfaring er differensiert, representert og knyttet til selvbiografiske opplevelser (Damasio, 1994; Rydén & Wallroth, 2011). Barrett (2017) mener hjernens viktigste oppgave er å holde oss i live og ved god helse, og at emosjoner er hjernens beste tolkning om hvordan du «bør» føle deg i en gitt situasjon.

Avslutningsvis: Ettersom følelseslivet er komplekst og tolkningene mange med tvetydige begreper som affekter, emosjoner og følelser så ønsker jeg ikke å lage et for konkret skille mellom følelsesmessige opplevelser. Likevel skal jeg forsøke å benytte meg av en enkel og bred definisjon som er hensiktsmessig for denne oppgaven. En meget forenklet begrepsavklaring

tilegnet denne oppgaven ser affekter som enkle bevisste fornemmelser som gir en opplevelse av behag eller ubehag, opphisselse eller ro (Barrett, 2017; Russell & Hogan, 1980). Affekter er tenkt å være kjernen i menneskers selvoppfattelse (Stern, 1985) og affektiv kommunikasjon en grunnleggende og førspråklig kommunikasjonsform (Basch, 1983). Affekter er forbundet med kroppslige reaksjoner, de gir informasjon om fysisk ekvilibrium; de initierer motorikk som tiltrekning og unnvikelse; de styrer oppmerksomhet; og de er sosialt kommunikative (Basch, 1983; Karterud & Monsen, 1997). Emosjoner er mer kompliserte og egenartede bevisste opplevelser som er utviklet fra affektsystemet, som inneholder personlige hukommelsesbilder og meningsfulle selvbiografiske mentale representasjoner (Damasio, 1994). Emosjonene konstrueres for å tilpasse personen og det representasjonelle selvet til en gitt situasjon (Barrett, 2017; Schachter et al., 1962). Følelser er et mer hverdagslig samlebegrep for alle typer affekter og emosjoner.

Ettersom selvet har en affektiv kjerne som er formet via kommunikasjon med andre kan elever oppleve at medelever og lærere har svært mye innvirkning på deres egen selvfølelse. I en klasseromssituasjon er det mange følende elever som bruker sitt affektsystem og sine emosjoner til å føle på hverandre og tilpasse seg medelever og lærere så godt som mulig (Drugli, 2012). Å bli sett handler om å bli følt for sine affekter og senere forstått for sine emosjoner. Affekter, emosjoner og vår evne til å kommunisere følelsesmessig kan sies å være en grunnleggende del av hva det vil si å eksistere som menneske (Basch, 1983). En kan tenke seg at i et klasserom med 20-30 elever så er det en høy affektiv og emosjonell temperatur hvor alle vil tilpasse seg så godt som mulig. Det er mye å forholde seg til og noen vil tilpasse seg bedre og føle mer velbehag og positive emosjoner enn andre. En lærer står midt oppe i det hele og mange elever vil se til læreren som en leder for klassen som regulerer temperaturen og som setter et eksempel som gjør det tydeligere og lettere å tilpasse seg situasjonen (Drugli, 2012). Elevers affekter og emosjoner er en reell del av skolehverdagen som læreren trenger å ta hensyn til for å få fremme et godt og velfungerende klassemiljø. Med tanken om at affekter ligger i selvets kjerne og antakelsen om at selvet er en forutsetning for å bli sett, så følger det at en lærer må evne å kommunisere med og forstå affekter og emosjoner for å se sine elever. Får vi ikke hjelp av tilknytningspersoner (og senere lærere) til å forstå og bearbeide denne delen av oss selv kan vi ende opp med en selvfølelse som er preget av beskyttelsesmekanismer (Karterud & Monsen, 1997).

Beskyttelsesmekanismer som hindrer oss i å føle på og kommunisere følelser, selve kjernen i oss selv.

Trygghet og utforskning, utrygghet og beskyttelsesmekanismer

I denne delen skal jeg se nærmere på betydningen spedbarns og (senere) elevers tilknytning, arbeidsmodeller og beskyttelsesmekanismer har for deres selvfølelse, relasjon til andre (e.g. omsorgsgivere, medelever og lærere) og utforskning.

Bowlby (1969) definerte tilknytning i spedbarnsalderen som et emosjonelt bånd som knytter barnet til én eller flere personer på tvers av sted og tid. Tilknytning handler om overlevelse, men det handler også i stor grad om å se barnet. Tilknytning gir barnet en følelse av å henge sammen og hjelper det med å innse at de affektene som hele tiden vekkes, hører til barnet selv og er mulige å håndtere. Først ved hjelp av en viktig tilknytningsperson og senere på egenhånd (Rydén og Wallroth, 2011). Hvis følelser er fraværende, uregulerte, unormalt uttrykt eller desorganiserte i barnet så mener Bowlby (1969) at det tyder på at omsorgsgiver ikke evner å se, forstå og respondere på barnets affektive og emosjonelle tilstander på en tilstrekkelig måte. Dette fører til at regulering av følelser ofte er knyttet til mentale forsvarsmekanismer som igjen kan integreres i barnets indre arbeidsmodeller om omsorgsgiver, omverden og seg selv. Disse forsvarsmekanismene antas å ville hindre barnet i å uttrykke og/eller oppleve negative følelser, men de kan også hindre barnet i å utrykke og oppleve positive følelser.

Bowlby (1973) tenkte at i samspillet med omsorgsgiver så utvikler barnet rundt 12 måneders alder en indre arbeidsmodell, som er en indre organisering av holdninger, forventninger og følelser. De tidligste arbeidsmodellene er en slags prosedyreorientert modell av relasjonen med omsorgsgivere, men fortsatt uten et avgrenset selvbilde eller selvrepresentasjon (Smith, 2002). Barn utvikler evnen til å forutse mulige fremtidige situasjoner og Bowlby (1973) mener det ikke er noen situasjon som er mer skremmende å forutse enn at tilknytningspersonen kan være utilgjengelig eller borte når den trengs. Tilknytningspersonen må være tilgjengelig både ved fysisk kontakt og at den responderer til barnets behov. Hvis ikke kan barnet utvikle utrygg tilknytning og kronisk frykte at ubehagelige og skremmende situasjoner venter i fremtiden. Prediksjonene barnet gjør om omsorgspersoner, situasjoner og seg selv vil være avgjørende for hvor utsatt det er for å tolke situasjoner som truende for sitt personlige velvære og å reagere med motstand og frykt (Bowlby, 1973; Smith, 2002). Arbeidsmodellene til et utrygt

barn forventer at behov ikke blir møtt og at smerte vil oppstå. Utryggheten og forventningen om smerte og ubehag genererer en motstand og frykt mot de potensielle hendelsene. Et paradoks er at utryggheten, motstanden og frykten er ubehagelige i seg selv. Beskyttelsesmekanismene som hindrer barnet i å føle på ubehagelige følelser kan føre til ubehagelige følelser (Bowlby 1973; Smith, 2002). I situasjoner med omsorgssvikt kan man se på beskyttelsesmekanismer som nødvendige for barnets overlevelse og velvære. Et problem for slike barn er at modellene om omsorgsgiver og barnets egen verdi blir værende i barnet og dermed klarer det ikke å stole på at andre vil det vel. Forventingen om at andre vil påføre en smerte fører til at man tolker andres atferd og situasjoner som ondartede og dermed blir det en slags selvoppfyllende profeti om å oppleve smerte (Smith, 2002). I kontrast til dette står trygge barn som ikke behøver å bruke store mengder energi og tid på en krevende tilpasningsstrategi der de engster seg over omsorgsgivers tilgjengelighet (Smith, 2002). Dette medfører at de kan fokusere sin tid og energi på utforskende atferd som å sette seg inn i andre menneskers mentale tilstander og forstå omverden (Main, 1991).

Bowlby (1973) antar at barnets arbeidsmodell av verden og omsorgsgiver etterhvert også inneholder en komplementær arbeidsmodell av sitt eget selv. Et grunnelement i selvoppfatningen er barnets forestilling av hvor verdsatt og kompetent eller nedvurdert og inkompetent det er i tilknytningspersonens øyne. Barnet baserer sine prediksjoner om hvor tilgjengelig og responderende tilknytningspersoner vil være på grunnlag av disse to modellene. En kan tenke seg at elever på ungdomstrinnet ser på læreren som en person med likende rolle i klasserommet som omsorgsgivere har i hjemmet. Læreren er en person som kan gi trygghet og anerkjennelse, men også utrygghet og devaluering (Brandtzæg et al., 2016; Drugli, 2012). En forventing om å ikke være kompetent og verdig i andres øyne kan være truende og skremmende for mange elever i skolen. I elev-lærer-relasjonen viser forskning at lærerens syn på eleven ikke bare påvirker elevens syn på seg selv, men også medelevenes syn på eleven. Lærerens syn på eleven kan ha mer å si for hvor godt likt eleven blir av sine medelever enn elevens egen atferd (Hamm & Hoffman, 2016). En godt likt elev vil føle seg tryggere til å utforske og utrykke seg enn en elev som blir devaluert. Den devaluerte eleven kan oppleve at forventninger om ubehaget ved devaluering og aktivering av forsvarsmekanismer blir en energikrevende del av hverdagen og dermed rettes ikke oppmerksomheten mot utforskning og læring (Skårderud & Duesund, 2014).

Lærerens rolle overfor elevene er således særskilt viktig for deres trivsel og læring. Fra tilknytningsteorien har man tenkt at elevene trenger at læreren fungerer som en trygg havn og en trygg base som gjør at elevene føler seg trygge nok til å utforske verden (Brandtzæg et al., 2016). Elevene trenger at læreren fungerer som en trygg havn slik at elevene kan søke tilflukt og få fysisk og psykologisk beskyttelse og støtte når de føler seg truet. Elevene trenger også at læreren kan gi følelsesmessig oppmuntring og engasjement for deres utforskning og læring (trygg base). Ved at læreren ser elevens behov og tillater at eleven trenger å være avhengig så kan eleven bli trygg nok til å utforske og bli mer selvstendig (Brandtzæg et al., 2016). En slik evne til å se barnets indre behov og mentale tilstander er tenkt å fremme epistemisk tillit som gjør at barnet har tillit til autentisiteten ved informasjonen som blir formidlet (Fonagy & Allison, 2014).

Avslutningsvis: Bowlby (1973) sier at et grunnelement i barnets selvoppfatning er forestillingen om hvor verdsatt og kompetent eller nedvurdert og inkompetent det er i omsorgspersonens øyne. Han belyser også hvordan beskyttelsesmekanismer kan hindre barnet i å utrykke og kjenne på følelser i frykt for å oppleve separasjon eller avvisning fra omsorgsgiver og ubehaget det medfølger. Dermed kan barnets arbeidsmodell om seg selv i stor grad bære preg av å være konstruert for å unngå eller dekke over en negativ følelse av uverdighet, og for å unngå frykten, smerten og potensielt døden ved separasjon.

Et barn som ikke blir sett av omsorgsgiver kan kronisk frykte ubehaget som oppstår ved separasjonen og omsorgssvikten. En frykt for ubehag er ubehagelig i seg selv og skaper en ond sirkel der beskyttelse mot ubehag generer et ubehag (Bowlby, 1973; Smith, 2002). En kan se for seg hvordan barnets selvorganisering utvikles i retning av hva det forventer å få anerkjennelse for. Foreldre som ikke er svært bevisste barnets affektive og emosjonelle tilstander kan lett komme til å neglisjere barnet og kun gi anerkjennelse for hva de selv mener er verdt anerkjennelse, istedenfor å utforske barnet med en mer fordomsfri nysgjerrighet. Barnet lærer seg derfor å være som andre vil at det skal være og barnets selvverd kommer ut av det omsorgsgivere ser og verdsetter i barnet.

Ettersom barns selvfølelse i stor grad er påvirket av omsorgsgivers anerkjennelse kan man se for seg at elever ser til lærerne sine for en form for anerkjennelse og bekreftelse. Forskning på elev-lærer-relasjonen viser at lærerens syn på og atferd overfor eleven påvirker hvor verdsatt eleven blir av sine medelever. Lærerens atferd overfor eleven kan ha mer å si enn elevens egen atferd (Hamm & Hoffman, 2016). Som spedbarnet, trenger også eleven en trygg

havn der det kan søke tilflukt og beskyttelse mot trusler, hvor det blir sett og akseptert på sitt mest sårbare. Samtidig trenger eleven en trygg base å utforske verden fra som gir eleven oppmuntring og mulighet til å løsrive seg fra avhengigheten og bli mer selvstendig (Bowlby, 1969; Brandtzæg et al., 2016; Smith, 2002).

Beskyttelsesmekanismer gjør at barnet utøver en motstand mot endring av de etablerte arbeidsmodellene og kan dermed være årsak til at utforskning og læring om omverden blir hemmet (Bowlby, 1973). Beskyttelsesmekanismer kan føre til at noen elever tilsynelatende ikke ønsker å knytte seg til lærerne sine, kanskje fordi de ikke tør å kjenne på egne følelser. Utrygge elever som har blitt avvist eller devaluert av omsorgsgivere kan inneha indre arbeidsmodeller om seg selv som representerer elevene som negative, uverdige og inkompetente (Bowlby, 1973; Smith; 2002). Dermed er det fordelaktig om en lærer evner å se eleven som noe annet eller mer enn hva eleven føler og tenker om seg selv. I neste del skal jeg se på hvordan en lærer som ser og forstår elevenes mentale tilstander kan engasjere epistemisk tillit i relasjonen mellom dem.

Epistemisk tillit og mentalisering

Den britisk-ungarske psykologen og forskeren Peter Fonagy har gjort seg bemerket med sitt arbeid innenfor mentaliseringsteori, som er en videreutvikling av tilknytningsteori og psykoanalyse. Mentalisering er definert av Bateman og Fonagy (2004) som kapasiteten til å forstå mentale tilstander i seg selv og andre, inkludert evnen til å forstå at menneskelig atferd er forankret i skjulte mentale tilstander, som begjær og ønsker, tro og oppfatninger (Fonagy & Target, 1997). På norsk kan vi oversette mentalisering til forestillingsevne (Skårderud & Sommerfeldt, 2013). Mentalisering er relatert til konsepter som Theory of Mind, sosial kognisjon, metakognisjon og emosjonell sensitivitet, men betraktet som et bredere konsept ved at det fokuserer på prosessen å forstå og koble atferd og mentale tilstander (Rydén & Wallroth, 2011).

Fonagy og Allison (2014) og Fonagy og Campbell (2015) vektlegger at tilknytningsrelasjonen mellom barn og omsorgsgiver tjener en viktig funksjon forbi det å sikre den fysiske og psykologiske utviklingen til spedbarnet; det spiller også en sentral rolle i utviklingen av epistemisk tillit, som referer til tillit til autentisiteten ved interpersonlig overført kunnskap (Sperber et al., 2010). Fra et utviklingsperspektiv avhenger framveksten av epistemisk tillit av barnets trygge tilknytning til en sensitiv og varm omsorgsgiver som anerkjenner barnet

som en intensjonell agent og som er i stand til å mentalisere barnets mentale tilstand. Dette aktiverer epistemisk tillit i barnet og muligheten til å holde på og bruke meningsfull og sosialt relevant informasjon til personlig utvikling og forandring. Epistemisk viser til å lære og å kunne. Tillitsrelasjonen åpner for at barnet kan innta lærdom (Skårderud & Duesund, 2014). Epistemisk tillit er blitt selektert for i menneskelig evolusjon grunnet økende kompleksitet og konkurransenatur i samfunn, der normer for sosial oppførsel og kunnskap om kulturelt fortolkede gjenstander ikke kunne bli genetisk overført på tvers av generasjoner. Derav må læring om kulturelle vaner, normer, og gjenstander finne sted i en utviklingskontekst i nære forhold med omsorgspersoner som en har tillit til (Fonagy & Allison, 2014).

Teorien om «natural pedagogy» utviklet av Csibra og Gergely (2009) vektlegger at undervisning og læring er fundamentalt for mennesker ettersom informasjon om den sosiale verden ikke kan overføres genetisk, men må anskaffes gjennom sosiale relasjoner (Wilson & Wilson, 2007). I relasjoner med tillit er det tenkt at det åpnes en «epistemisk supermotorvei» av læringsmuligheter som minsker en naturlig epistemisk årvåkenhet. Epistemisk årvåkenhet er evolvert for å hamle opp med potensiell feilinformasjon fra andre og for å ikke bli bedratt ettersom en naiv variant av epistemisk tillit potensielt kan være skadelig (Fonagy, Luyten & Allison, 2015). På den andre siden kan epistemisk årvåkenhet være overdrevet og bli til epistemisk mistillit som kan hindre overføring av verdifull sosial informasjon og blokkere sunn personlig utvikling (Fonagy & Allison, 2014).

Sosialt liv er komplekst og individer møter hele tiden utfordringer angående hva og hvem en skal tro på (Sperber & Wilson, 1995). Teorien om natural pedagogy foreslår at kommunikasjon ikke bare formidler informasjon om et objekt til mottakeren, men også signaler som intensjonalt blir kommunisert til mottakeren (Csibra & Gergely, 2009). I en kommunikasjonskontekst med omsorgsgiver og barn så overføres «ostensive» signaler som inkluderer øyekontakt, tonefall («motherese») og «turn-taking», noe som spedbarn har vist seg å være svært sensitive overfor (Csibra & Gergely, 2009). Ostensive signaler signaliserer til mottakeren at ny og relevant informasjon formidles, det aktiverer epistemisk tillit som igjen fasiliterer kunnskapstilegning som kan bli generalisert til andre settinger.

Sperber (2001) beskriver hvordan kulturelt overført kunnskap kan stoles på enten på grunn av sitt innhold eller på grunn av autoriteten til personen som formidler informasjonen. Han argumenterer for at det er mindre kognitivt krevende å akseptere kunnskap basert på autoriteten

til formidleren enn å vurdere innholdets troverdighet. I takt med Sperbers tanker, sier Fiske, Cuddy og Glick (2007) at det eksisterer to universelle dimensjoner i sosial kognisjon som signaliserer til medlemmer i en art om en person kan stoles på eller ikke: varme og kompetanse. Varme (i.e. er den andre personens intensjoner gode eller onde) virker å være primærfaktoren som mennesker bruker til å bestemme om de skal stole på en annen eller ikke. Kompetanse signaliserer hvorvidt den andre personen har evnen til å handle på og gjennomføre de intensjonene (Fonagy & allison, 2014).

Mishandling, neglisjering og utrygg tilknytning til primære omsorgsgivere er potensielle krefter som fører til vidstrakt mistillit til informasjon formidlet av andre. Konsekvensene av en avvikling av den epistemiske «supermotorveien» for sosial læring er at barnet hindres i å lære om kulturen og den interpersonlige verden. I tillegg hindres barnet i å bruke verdifull respons angående hens personlige liv og umiddelbare handlinger, som er grunnleggende for forandring, utvikling og adaptiv fungering (Fonagy & Allison, 2014). Barn med trygg tilknytning og dype emosjonelle bånd til tilknytningspersoner stoler mer på omverden og er dermed åpne for viktig informasjon som overføres sosialt. Bergin og Bergin (2009) sier at en lærers evne til å sette seg inn i elevens mentale tilstander vil øke sjansene for at eleven åpner seg for læring, selv om lærer og elev ikke alltid danner emosjonelle tilknytningsbånd. Å kunne se elevens ståsted fører til en epistemisk tillit som gjør at elevene åpner seg for endring av sine arbeidsmodeller, også i de mer flyktige relasjonene (Brandtzæg et al, 2016).

Funn fra sosial-kognitive eksperiment har vist hvordan individer som engasjerer seg i virkelige sosiale interaksjoner kan anskaffe bedre kunnskap om seg selv og andre, som igjen kan brukes til å tillegge mentale tilstander til selvet og andre (Gallotti & Frith, 2013). Når pasient og terapeut interagerer så får de en interpersonlig bevissthet gjennom et møte av sinn som utvider forståelsen av følelser, tanker og atferd ved den andre personen, og tilbyr nye muligheter for fremtidige handlinger (Michael, 2011). Delt intensjonalitet referer til prosesser som former og ivaretar en kollektiv psykologisk modus, som Gallotti og Frith (2013) kaller «oss-modus». Gjennom deltakende meningsgiving (Jaegher & Paolo, 2007) oppnår man mening og kunnskap om den andres mentale verden. «Oss-modus» representerer situasjoner der interagerende agenter deler deres mentale verden og anerkjenner bidragene til et felles mål, som noe de gjør sammen, som et «oss» (Gallotti & Frith, 2013). Ved å representere perspektivene til den andre om et tema som en betingelse for å handle i felleskap, endres måten man oppfatter og handler på fordi man

gis informasjon som ikke er tilgjengelig gjennom ren observasjon (Gallotti & Frith, 2013). Med det, foreslås det at epistemisk tillit blir engasjert, og at kapasiteten til å lære tillit og tillit til å lære ny informasjon blir reetablert (Fonagy & Allison, 2014; Landrum, Eaves & Shafto, 2015).

Avslutningsvis: Det er altså fundamentalt viktig at det eksisterer tillit mellom elev og lærer for at eleven skal åpne seg for ny informasjon og integrere den i sine representasjoner og modeller om verden. Overfører man ideene om hvordan kulturelt overført kunnskap kan stoles på til skolen så vil primærfaktorene elevene bruker for å bestemme om de kan stole på en lærer være lærers autoritet, varme og kompetanse (Fiske et al., 2007; Skårderud & Duesund, 2014; Sperber, 2001). Det er lettere å føle og bedømme lærers autoritet og varme overfor seg selv enn å bedømme innholdet i det læreren formidler. En lærer som evner å sette seg inn i elevens ståsted og vise at hen forstår vil kunne klare å få eleven til å føle seg tryggere. Dette mener Bergin og Bergin (2009) øker sjansen for at epistemisk tillit engasjeres i relasjoner uten dype tilknytningsbånd. Interaksjonsrom (e.g. klasserom) åpner for interpersonlig bevissthet der tillit bryter barrierer og forsvarsverk og danner et fellesskap mellom følende elever og lærere. Den delte følelsen endrer separasjonen mellom eleven (jeg) og læreren (deg) til «oss» og åpner opp for sosialt overført læring.

Mentalisering, markert og umarkert speiling

Mentalisering er (i tillegg til tidligere nevnte definisjoner) også beskrevet som evnen til å se andre innenfra og seg selv utenfra. Begrepet handler om at mentale tilstander og fenomener alltid er *om* noe, at menneskesinnet konstruerer mentale forestillinger om virkeligheten, forestillingene *er* ikke virkeligheten. (Skårderud & Sommerfeldt, 2013). Fonagy og Target (1997) utviklet på bakgrunn av empiriske observasjoner en teori om at det psykiske selvet skapes ved at barnet lærer seg å kjenne mentale tilstander, eller føle følelser (Skårderud & Duesund, 2014). Utover genetikk og biologi så lærer barnet seg å observere og forstå seg selv via andre. Gjennom en speilingsprosess med omsorgsgivere lærer barnet å tolke og gi mening til seg selv og verden. Samtidig lærer barnet at ens egen mentale opplevelse av verden er en tolkning av den. Selvet som opplevd agent i eget liv vokser frem fra spedbarnets oppfattelse av sin tillagte intensjonalitet fra omsorgsgivers sinn (Fonagy & Target, 1997). Omsorgsgiver lærer altså barnet at det har agens i eget liv.

Fonagy et al. (2002) foreslår at spedbarnets tidlige oppmerksomhet om mentale tilstander er preget av en likning av det indre og ytre. Det som eksisterer i sinnet må eksistere i verden der ute og omvendt. Derfor er det viktig å lære barnet hvem som føler hva, slik at barnet ikke lærer at følelser og fantasier uunngåelig blir til virkelighet. Fonagy et al. (2002) forklarer at omsorgsgivere formidler hvem som føler hva til barnet ved markert speiling. Markert speiling er når omsorgsgiver korrekt forestiller seg hva barnet føler og hjelper barnet med å forstå den følelsen uten å selv bli oppslukt av den. Omsorgsgiver markerer at hen føler med følelsen samtidig som hen demonstrerer at det er barnet sin følelse. Dette markerer både en likhet og en forskjell som bekrefter barnet i følelsen, men samtidig lærer det barnet om separasjonen mellom mentale verdener og mellom barnets mentale verden og den ytre virkeligheten. Barnets egen evne til å forestille seg og være nysgjerrig på andres mentale verden vokser ut av en slik trygg tilknytning (Fonagy et al., 2002; Skårderud & Duesund, 2014). Ved tilstrekkelig speiling utvikles en sekundær representasjon av den følelsesladete opplevelsen som gjør det mulig å gjøre den til gjenstand for indre bearbeiding, for eksempel ved verbalisering og symbolisering. Evnen til å tolke seg selv utvikles ved en «omvei» via andre. Denne evnen er ansett som kjernen i begrepet om selvet og selvbevissthet (Karterud, 2013).

Umarkert speiling er når omsorgspersonen forveksler egen følelse med barnets eller misforstår hva det er barnet føler (Fonagy et al., 2002). Hvis barnet ikke får tilstrekkelig hjelp til å mestre sine følelser kan det føre til at barnet opplever følelser som uhåndterlige og uforståelige ettersom de mangler funksjonelle sekundære representasjoner som skulle ha blitt internalisert i interaksjon med omsorgsgiver. Ved slik omsorgssvikt antar Fonagy et al. (2002) at det oppstår en feil i konstruksjonen av det psykologiske selvet. De følger Winnicott (1967) sin tilnærming som sier at spedbarnet ikke evner å finne seg selv i morens sinn, men finner heller moren. Spedbarnet blir dermed tvunget til å internalisere representasjonen av objektets (morens) mentale tilstand som en fundamental del av seg selv. Den internaliserte andre kan forbli fremmed og frakoblet fra strukturene til det grunnleggende selvet i tilfeller med omsorgssvikt. På grunn av behovet for å oppleve seg selv som sammenhengende så projiseres den fremmede delen av selvet utenfor seg selv (sitt eget sinn), og de fremmede delene kan oppfattes i andres selv, gjerne i foreldres. En slik desorganisering av selvet desorganiserer tilknytningsrelasjoner fordi det skaper et konstant behov for denne projektive identifikasjonen - eksternaliseringen av det fremmede selvet – i enhver tilknytningsrelasjon (Fonagy et al., 2002).

Følelsen av å ikke kunne plassere følelser meningsfullt og presist blir en grobunn for forvirring og kontrolltap i opplevelsen av eget liv, og følelsen av å være aktør i eget liv kan stå i fare for ikke å bli utviklet (Fonagy et al., 2002). Dermed kan følelsene komme til å finnes i selvet som uforståelige og fremmede øyer av symbolløse deler som grunnet sin intensitet vil true selvets stabilitet. En mestringsstrategi mot trusselen er altså å projisere dem utenfor selvet på noen andre der de på en tilsynelatende avstand kan bli gjenstand for forakt og devaluering. Fonagy et al. (2002) og Bateman og Fonagy (2004) mener at et slikt «fremmed selv» kan være en måte å forstå fenomener som dissosiasjon og ulike former av uvirkelighetsopplevelser på. Det tenkes at alle mennesker har slike øyer av symbolløse affekter og tilstander, men samtidig en evne til å bygge bro i mellom, rette opp og holde sammen selvet. Det er altfor store øyer av symbolløse affekter som truer selvet (Rydén & Wallroth, 2011).

Hvis disse øyene blir for store fordi omsorgsgiver ikke klarer å speile og kommunisere barnet tilstrekkelig, vil det trenge andre metoder for å bekrefte og validere sin egen eksistens. Konkrete og drastiske løsninger som å klemme på kroppen eller interessere seg for eget ytre kan lede til konkretiserte forestillinger om kroppen. Barnet kan oppleve noe Fonagy et al. (2002) kaller psykisk ekvivalens, der indre og ytre virkelighet blir like ved at barnet ikke klarer å skille mellom hva som er egne mentale forestillinger og hva som er andres. Barnet har en opplevelse av: slik jeg tenker og føler er slik verden er. Den psykiske virkeligheten oppleves som den konkrete verden og tar dermed plass i den konkrete verden. For eksempel kan en urolig elev lukke seg for andre perspektiver eller en fortvilet og skamfull elev kan oppleve at hele klassen (inkludert læreren) forakter hen (Skårderud & Duesund, 2014).

Blir ikke barnet tilstrekkelig speilet kan det hele tiden finnes en ubehagelig selvopptatthet fordi følelsen ikke har kunnet tilfredsstilles av omsorgsgivers oppmerksomhet. Derfor har det heller ikke blitt mulig å føle eller tenke at noen andre virkelig kunne interessere seg for ens mentale verden. Det man ikke får hjelp med må man klare på egenhånd og kan føre til at barnet bedriver drastisk selvtrøst og har problemer med å ta imot hjelp fra andre. Barn som gjentatte ganger blir utsatt for umarkert speiling kan få problemer med å identifisere rett følelse og sortere hvem som føler hva. I senere alder kan man havne i forvirrende situasjoner og i en opplevelse av kaos og maktesløshet siden man som barn ikke har fått hjelp til å ta kontroll over eller forstå følelsene (Fonagy et al., 2002; Rydén & Wallroth, 2011). Det foreslås at omsorgsgivers evne til å mentalisere barnet øker barnets sjanse for å utvikle trygg tilknytning. Mot en slik bakgrunn med

en slik tilknytningsrelasjon, er spedbarnet fritt til å utforske andre mentale verdener, inkludert omsorgsgivers. Ved å oppdage seg selv presist representert som et tenkende og følende intensjonelt vesen vil det videre forsikre at barnets egne kapasiteter for mentalisering utvikler seg godt (Fonagy et al., 2002).

Avslutningsvis: Det er altså viktig for utviklingen av barnets forestillingsevne at følelser blir speilet og bekreftet slik at de oppleves som ufarlige og forståelige. Ved å kjenne sine egne følelser kan barnet interessere seg for, og forstå andres følelser. Utvikling av en velfungerende forestillingsevne hjelper barnet å forstå andres mentale verdener og at ens egen mentale verden er en fortolkning. Det er viktig at barnet utvikler en forståelse for at opplevelsen det har av seg selv og verden er en tolkning av ens egen og verdens helhet og egentlighet. Mentaliseringsteori vektlegger viktigheten av å markere hvem det er som føler hva slik at det blir en fellesskapsfølelse men samtidig et skille mellom indre og ytre virkelighet, eget og andres selv. Å bli sett handler om at andre føler ens egne følelser på en sensitiv og korrekt måte. Dette er fundamentalt viktig for at barnet skal stole på andre og sine egne følelser. Elever som ikke føler seg sett kan isolere seg fra lærere og medelever fordi de opplever mentalt kaos og mistillit til andres og egne følelser. En lærers evne til å se elevens indre, og forstå at atferden til eleven kan komme av et indre kaos og utrygghet, virker betryggende på elever som sliter med å fokusere på skolearbeid på grunn av indre vansker. I neste del går jeg nærmere inn på hvordan omsorgsgiveres tolkning av barnets affekter fører til at barnet får en meningsfull og symbolsk oppfattelse av seg selv og verden. En oppfattelse som hjelper oss å skape mening og sammenheng, men som samtidig kan gjøre at vi blir forutinntatte og rigide overfor andre.

Meningsfull representasjon

Innenfor psykoanalytisk tenkning er meningsskaping en av hjørnesteinene. Psykisk determinisme kan tolkes som at psyken ikke aksepterer at noe inntreffer tilfeldig - alt kan gjenkjennes ut fra tidligere erfaringer. Noe helt nytt vil innebære en alvorlig krise for vår psykiske funksjonsmåte. Tanken om at det ikke finnes noen tilfeldigheter handler om behovet vårt for struktur og muligheten til å kunne forutsi fremtiden. Hukommelsen sorterer og omkoder sanseinntrykk som ellers kunne risikere å sprenge psyken vår. Å gi mening er å knytte ting sammen slik at det skal bli mulig å gå videre. Det er også viktig for å forstå en annen persons atferd. Mening binder sammen hendelser, følelser og tanker og gir en kontinuerlig følelse av oss selv. Mening hjelper

oss å oppleve behaget ved kontinuitet og unngå ubehaget ved kaos og tomhet (Rydén & Wallroth, 2011). I denne delen ser jeg nærmere på hvordan omsorgsgivere hjelper spedbarnet med å skape mening ut av barnets symbolløse affektive projeksjoner gjennom nærhet, tolkning av affekter og språk.

Den britiske psykoanalytikeren Wilfred Bion (1984) sier at spedbarnet i interaksjon med omsorgsgiver utvikler en symbolisert og meningsfull tenkning om sine symbolløse tanker. Bion antok at spedbarnet, overveldet av inntrykk fra verden, trengte et annet menneske med kapasitet til å akseptere, absorbere og transformere disse opplevelsene til mening. Hvis spedbarnet opplever en mangel eller noe det ikke kan uttrykke, vekker det en negativ affekt som det har behov for å kommunisere fordi affekten ofte er uhåndterlig. Spedbarnet er tenkt å projisere de symbolløse affektene utover slik at de kan plukkes opp og modifiseres av en omsorgsperson som er sterkere og mer kapabel til å håndtere affekten (Bion, 1994; Fonagy, 2001).

Tilstrekkelige omsorgsgivere vil sannsynligvis transformere disse affektene til en tolererbar form. Dette innebærer en kombinasjon av speiling av de uhåndterlige affektene sammen med signaler som indikerer at affekten er under kontroll. Spedbarnet kan håndtere, akseptere og reinternalisere det som ble projisert, og dermed skapes en mer meningsfull og sekundær representasjon av disse affektene. Spedbarnet internaliserer funksjonen av transformasjon og får evnen til å regulere sine egne negative affektive tilstander. Mors evne til å forestille seg barnets indre utvikler barnets evne til å regulere disse følelsesladete tilstandene (Bion, 1984). Det ikke-verbale ved denne prosessen impliserer at fysisk nærhet til omsorgsgiver er avgjørende (Fonagy, 2001).

Bion (1984) sier at denne interaksjonen er en førspråklig prosess og mener tenkningen som utvikles er selve forutsetningen for at et språk skal kunne utvikles. Tanker og affekter kommer altså før symbolisert og abstrakt tenkning. Spedbarnet skaper en forestilling om det som mangler, men har ikke symbolet for å formidle det. Tenkning kreves for det. Barnets evne til å forstå seg selv avhenger i stor grad av omsorgsgivers evne til å forstå barnet. Bion gjør en kobling mellom omsorgspersonens evne til å håndtere slik symbolløs kommunikasjon og utviklingen av barnets tenkning som blir til en slags indre, stedfortredende omsorgsperson. Ved at barnet får en symbolisert respons på sine projiserte symbolløse behov får det hjelp av omsorgsgiver til å utvikle et eget selv som forstår seg selv, sine behov og affekter gjennom sekundære representasjoner og symboler.

Det kan tenkes at måten språket er oppbygd, med subjekt-verb-objekt, spiller en rolle for hva barnet med årene tenker på som seg selv og hva som ikke er en selv. Språket antar at det er en agent (subjektet) bak prosessen (verbet) som interagerer med noe annet (objektet). Språket setter grenser og er med på å skape en dualisme i tenkningen mellom subjektet og objektet som fragmenterer inntrykkene barnet får av verden (Bohm, 1983). Som Fonagy et al. (2002) var inne på i forrige del så tillegger omsorgspersonen spedbarnet intensjonalitet og agens. Er *du* sulten? *Du* må ikke gjøre sånn! Sa flink *du* var! Tenkningen deler opp virkeligheten og skiller barnet fra prosesser i omverden som barnet egentlig er uatskillelig fra. Et (nesten for) åpenbart eksempel er omsorgsgivers egne tanker, følelser og atferd som nettopp gjennom speiling nedfeller seg i barnets modeller om seg selv og verden (Bion, 1984; Fonagy, 2001). Barnet lærer at tankene, affektene og atferden hører til en selv. Tenkningen skiller mellom en indre privat verden og en ytre verden, hvorfra den ytre verden kommer fortellinger om hvem og hva barnet er. I den indre verden opplever man at man er en avgrenset, definert og separert agent. Et viktig aspekt ved dette er at barnet skal lære seg at det er et *forestilt* skille (Fonagy et al., 2002).

Etter hvert som barnet etablerer modeller av seg selv og andre på et symbolsk nivå av representasjon, vil de mentale representasjonene i økende grad baseres på og formes av symbolbruk og språk (Karterud & Monsen, 1997; Mandler, 1983). Et mulig problem ved dette er at språket skiller, kategoriserer, konkretiserer og definerer, og dermed står man i fare for å oppfatte at sine egne forestillinger og modeller om verden er absolutte, korrekte og uavhengige av prosesser man ikke er klar over eller ikke har kontroll over (Bohm, 1983). De oppfattes ikke lenger som forestilte. Alt gjenkjennes fra tidligere erfaringer og oppfyller vårt behov for mening og sammenheng (Rydén & Wallroth, 2011).

Evnen til å konstruere indre representasjoner av seg selv og omsorgsgivere fører til at oppmerksomheten blir mindre knyttet til ytre stimuli (Mandler, 1983). Til en viss grad blir opplevelsesevnen fristilt fra den umiddelbare situasjonen man til enhver tid befinner seg i ved at kapasiteten til å føre indre dialoger med representasjoner av andre og oss selv øker. Slik sett kan man se for seg at elever og lærere oppfatter seg selv og hverandre på forskjellige måter. En eldre lærer vil kanskje være mer satt i sine symbolske representasjoner av verden, mens elever i utvikling i større grad opplever seg selv og verden gjennom symbolløse affekter. Det er derfor viktig at en lærer er åpensinnet og nysgjerrig på sine elevers opplevelsesverdener som potensielt er vesentlig annerledes fra lærerens.

Avslutningsvis: Bion (1984, 1994) vektlegger hvordan omsorgsgivers evne til å se, holde og forstå projiserte følelsesmessige signaler er fundamentalt viktig for utviklingen av symbolisert psykologisk mening og språk hos spedbarnet. Ifølge Mandler (1983) så skjer det ved etableringen av språket en generalisering av stimulusbundet representasjon, som viser til at mennesker tenderer mot å anvende tidligere etablerte representasjoner i nye sammenhenger. Det knytter seg et system av forventinger til disse indre modellene, hvorav majoriteten er ubevisste og automatiske. Mennesker er seg derfor ofte ikke bevisst at de møter nye situasjoner med en rekke forventinger eller at nye opplevelser gis mening ved at de sammenlignes med et allerede eksisterende nettverk av indre representasjoner. At slik meningsskaping er påvirket av vårt behov for overlevelse, trygghet, sammenheng og kontroll er man kanskje enda mindre klar over (Rydén & Wallroth, 2011). Språkets oppbygning med subjekt-verb-objekt fører til en dualistisk meningskapning som forsterker en følelse av at en selv er konkret og separert fra andre tilsynelatende objekter (Bohm, 1983).

Slik sett kan mennesker utvikle seg til å bli svært forutinntatte i møte med andre mennesker og verden, spesielt hvis de ubevisst tar sine egne representasjoner og språklig forståelse av verden for å være en korrekt og presis gjengivelse av andre mennesker og verden. I stor grad ser man verden og mennesker slik man selv har blitt, ikke slik de egentlig er. Overfører man dette til en klasseromssituasjon så vil læreres indre representasjoner av elever og elevers indre representasjoner av lærere ikke alltid samsvare med hverandre og kan føre til misforståelser, konflikter og en forsterket opplevelse av separasjon (Brandtzæg et al., 2016; Skårderud & Duesund, 2014). Sagt med andre ord, elever kan oppleve å ikke bli sett som seg selv fordi lærerne ser elevene som lærerne er, ikke som elevene selv føler at de er.

En separert mental verden?

Stolorow og Atwood (1992) mener at en persons opplevelse av å inneha en psyke, eller mental verden, som er isolert fra naturen, verden der ute og andre, er en myte. Spesielt trekker de frem at det er dødens faktum som bearbeides gjennom opplevelsen av å ha en mental verden som er isolert, adskilt og uavhengig av naturen og andre mennesker. Dette kan føre til at en følelse av ensomhet løsrives fra sosialt liv og opphøyes til en ontologisk virkelighet. Samtidig kan følelser om selvkonstans og individualitet løsrives og tilskrives den mentale verdens' (psykens) struktur og opptre som kjennetegn ved et tingliggjort selv. Forestillingen om en isolert og uavhengig

mental verden som kan studere den objektivt gitte verden der ute må skilles fra opplevelsen av at det eksisterer et slikt forhold. Ved å tingliggjøre opplevelsen av en verden utenfor selvet så benekter man en sårbarhet man selv har overfor andre og verden som man opplever som adskilt fra seg selv (Stolorow & Atwood, 1992). Dette, mener de, skaper trøstende illusjoner om å være tilstrekkelig og autonom og dekker over ubehaget ved å ikke ha kontroll over interpersonlige hendelser og biologiske prosesser som man er avhengig av.

Det kan tolkes slik at Stolorow og Atwood (1992) viser til hvordan grunnlaget for følelsen av et adskilt og tingliggjort selv kan ligge i et behov for psykologisk trygghet og fysisk overlevelse, og en beskyttelse mot fysisk og psykologisk død. Selvet er slik sett preget av et behov for overlevelse, både for den fysiske organismen og for det psykologiske og interpersonlige selvet. Man kan se på selvet som en slags multidimensjonal psykologisk representert modell for hvordan organismen best kan tilpasse seg, navigere og overleve i de ulike opplevde dimensjonene i verden, det være seg fysisk, mentalt, sosialt, kulturelt, eksistensielt eller en blanding. Som Stolorow og Atwood (1992) er inne på, virker det å være mange multidimensjonale selv som er fundamentalt sett påvirket av, og knyttet til, de dimensjonene som angår overlevelse og beskyttelse mot trusler i de ulike dimensjonene som selvet har manifestert seg i.

Det vil holde seg i live og opplever at det har noe å tape fordi selvstrukturen og dens verdiladning oppleves konkret og tingliggjort. Det separate selvet er dermed relatert til et ønske om overlevelse og en frykt for døden. Bekreftelse fra andre er en måte å leve og overleve i andres øyne på. Fra ung alder har mange selvstrukturer blitt formet av hva det fikk bekreftelse for av sine omsorgsgivere og dermed er det naturlig å opprettholde strukturene og atferden som én gang gav, og fortsatt gir, bekreftelse og en følelse av hvem og hva man er og ikke minst, at man er. Bekreftelse er en måte å se og bli sett på. Bekreftelsen man får ved at andre ser et bilde av oss fører til at vi tingliggjør oss selv og verden utenfor oss selv for å føle oss trygge og udødelige.

Speiling - å finne seg selv i andre, og å miste seg selv i sitt eget selvbilde

Den franske psykoanalytikeren Lacan (1996) bruker speil som metafor for hvordan omsorgsgivers oppmerksomhet og oppfattelse av barnet skaper barnets indre bilde av seg selv. Det å være noen i andres øyne er forutsetningen for å utvikle et eget bilde av seg selv som man

kan iaktta og etter hvert speile. Dette speilbildet blir preget av hvordan vi en gang har blitt betraktet av en annen, hvordan morens blikk har fungert som speil. Speilbildet er et steg vekk fra det han kaller det «Virkelige» og etterhvert vil barnet oppfatte speilbildet som seg selv. I førspråklig alder er barnet tenkt å være nærme det Virkelige ettersom det ikke har lært seg å tenke på seg selv som noe som er adskilt fra noe annet. Lacan vektlegger også, som Bion (1984) og Bohm (1983), rollen språket spiller i å separere barnet fra det Virkelige.

Lacan var inspirert av Hegel som ser at subjektet søker seg selv i den andre gjennom en endeløs rekke av objektiveringer (Haugsgjerd, 1986). Mennesket er for Hegel fundamentalt sett bevissthet om seg selv, som oppnås gjennom et aktivt begjær etter å gripe objektet det begjærer. Det mennesket begjærer er en annens begjær, en annens anerkjennelse. Begjæret etter den andres begjær og anerkjennelse leder mennesket inn i en uendelig serie av Herre-/Slaveforhold og stopper kun ved Døden, den Absolutte Herre. Lacan mener at subjektet konstruerer et jeg i betydningen av et bilde av seg selv som en sammenhengende enhet i løpet av ca. 6 til 18 måneder. Dannelsen av et jeg gjennom gjenspeilingen av seg selv i møtet med «den andre» har stor utviklingsmessig betydning fordi det gir barnet en form (gestalt) som et alternativ til kaos, til opplevelsen av seg selv som «én fragmentert kropp» (Haugsgjerd, 1996).

All senere utvikling bygger på den imaginære og billedlige relasjonen til seg selv som en enhet (hel i seg selv, men adskilt fra resten av verden). Lacan mener at etablering av et slikt selvbilde samtidig innebærer en fremmedgjøring ettersom subjektet ikke opplever *seg selv*, men *bildet* av seg selv, gjenspeilt i den andre (objektet). Subjektets grunnleggende selvforståelse er slik sett en imaginær relasjon i dobbel forstand – den er billedlig og forestilt. Individets forståelse av seg selv er formet av møtet med objektet og forståelsen av objektet er farget av subjektets selvoppfatning (Haugsgjerd, 1986). Det samme gjelder andre veien. Omsorgsgivere var én gang barn og ble formet av objektet, når de selv får barn farges deres forståelse av barnet (objektet) av deres egen selvoppfattelse. Selvbildet som Lacan snakker om kan sees som et objekt i menneskets bevissthet som subjektet identifiserer seg med og dermed objektiviserer subjektet seg selv ved å redusere seg selv til å kun være en forestilling om seg selv.

Ifølge Lacan så er det typisk at subjektet blir identifisert med bildet av seg selv og mister seg selv i det. Beskrivelser som mennesker gjør av seg selv som «jeg er en 40 år gammel ungdomsskolelærer» eller «jeg er en middelmådig elev» oppleves som presist og representerende for hvem og hva de faktisk er. Slike beskrivelser mangler essensen i subjektivitet som egentlig

ikke kan beskrives i det hele tatt ettersom beskrivelser av subjektivitet ikke gir et direkte opplevelsesmessig innblikk av subjektivitet, men er en abstrahert og symbolisert form av opplevelsen. Subjektet er delen som uttaler beskrivelsene og opplever seg selv, men som har glemt seg selv og identifisert seg med erfaringene, bildene og historiene (Haugsgjerd, 1989). I motsetningen til Descartes subjekt som sier «Jeg tenker, derfor er jeg», så sier Det Lacanske subjektet «Jeg er der jeg ikke kan tenke» og «Jeg tenker der jeg ikke er» (Lee, 1990).

Avslutningsvis: Lacan mener at mennesket ikke forholder seg til seg selv på en direkte måte, men på en formidlet måte; gjennom mentale bilder og språkets symboler. Den hverdagslige bevisstheten til mennesker er ikke et redskap der jeg'et kan gripe seg selv, men et resultat av at vi er billeddannende kropper som engasjerer seg i språklig samfunnsmessighet. Jeg'et er en illusjon, og vår sanne subjektivitet oppleves kun glimtvis og uventet i de situasjonene hvor det oppstår et brudd i vår selvbevissthet (Haugsgjerd, 1986). I neste del ser jeg nærmere på pedagogiske og eksistensielle aspekter ved relasjonen mellom elev og lærer. Aspekter som går dypere enn formidlingen av kunnskap og ferdigheter, og dypere enn vår hverdagslige selvbevissthet.

Eksistensfilosofi og pedagogikk

Otto Friedrich Bollnow gir med sin bok *«Eksistensfilosofi og pedagogikk»* (1969) et verdifullt bidrag til hvordan man kan forene eksistensielle og pedagogiske verdier og problemer. Han mener eksistensfilosofien avdekker menneskets natur i form av en indre kjerne, kalt «eksistens» eller «egentlig eksistens». Dette er en dypere og mer fundamental del av mennesket som ikke lar seg forme, men som realiserer seg i øyeblikket og forsvinner igjen med øyeblikket. På det eksistensielle plan finnes det ingen kontinuitet og derfor er det ikke mulig å ivareta det man har oppnådd utover øyeblikket, og derfor gis det heller ingen kontinuerlig fremgang. Det som skjer er alltid kun enkeltstående oppsving som finner sted i øyeblikkets inspirasjon, så faller man ned igjen i en tilstand av «uegentlighet» hvorfra det så i en gitt situasjon kan skje et nytt oppsving.

> Det er altså en oppfatning som fremhever nødvendigheten av alltid å begynne på nytt og som faller sammen med den gamle kristne anskuelse som i Luthers formuleringer lyder slik: Den gamle Adam må druknes gjennom daglig anger og bot og daglig må det oppstå et nytt menneske. (Bollnow, 1969, s. 20).

Eksistensfilosofien benekter dermed en tradisjonell pedagogisk oppfatning om at mennesket er formbart, dersom man med oppdragelse mener å forme mennesket i sin innerste kjerne - og ikke bare formidle kunnskaper og ferdigheter. Bollnow (1969) sier man kan skjelne mellom en mekanisk og en organisk oppfatning av oppdragelsen. Åndshistorisk betraktet hører den første sammen med opplysningstiden, den andre med romantikken. Mest dominerende i pedagogisk hverdag er den mekaniske. De er begge like i det at de mener det er mulig å oppdra mennesket slik at det gjennom en kontinuerlig oppbyggings- eller utviklingsprosess litt etter litt beveger seg mot det fullkomne. Resultatet av denne prosess er dannelse i ordets videste betydning. Den nødvendige forutsetning for denne oppfatning er altså at kontinuitet og gradvis fullkommengjørelse er grunnformen for menneskelig utvikling.

Denne forutsetningen i begge oppfatninger benekter eksistensfilosofi ved at den ikke godtar at livsløpet foregår kontinuerlig, tvert imot er det preget av diskontinuitet og kriser. Bollnow (1969) virker å være talsmann for en mellomting der han sier at krisene kommer en gang i blant og alltid som skarpe brudd i en ellers kontinuerlig utvikling. En krise dreier seg om en forstyrrelse av det normale livsløp, selv om det skjer på en individuell og uensartet måte. Elever som ikke føler seg sett kan tenkes å oppleve en krise, en slags identitetskrise. Hvem er jeg hvis ingen andre bekrefter det? Ordet krise kommer av det greske krisis som betyr atskillelse, avgjørelse, slutning, dom. Det kan føres tilbake til en rot i sanskrit som betyr «rense», gjøre ren. Krise betyr altså: 1. Renselse (atskillelse). Mennesket skal gjennom en smertefull prosess befris fra forutsetninger og gå ut av den med ny renhet. 2. Krise betyr avgjørelse. Mennesket må velge mellom to muligheter. Det er den situasjon der to veier går i hver sin retning, og mennesket må velge én av dem. Det virker som om veien til friheten bare går gjennom krisens trange port (Bollnow, 1969).

Krisen betyr et brudd med fortiden. Den gamle livsordning blir brutt ned og en ny begynner som ikke kan avledes av den gamle. Det er en smertefull prosess. Etter krisen begynner livet igjen på et annet plan. Ofte betyr krisen en overgang til et høyere nivå, og slik er det oftest i den åndelige utvikling. Men alltid er begge muligheter til stede, og nettopp denne «identitet mellom undergang og nyskaping» bestemmer krisens vesen (Bollnow, 1969). Et avgjørende punkt i tolkningen av krisen er at den ikke bare er et brudd i et ellers kontinuerlig livsløp, men at den betegner en inngripen av noe helt nytt og annerledes, noe som ikke har plass i den jevne utvikling og derfor nødvendigvis må gå tapt igjen når krisen er over. Kriser vil alltid oppstå når

en person må gi opp en livsform som er blitt hen kjær. Fra en gammel ordning går mennesket gjennom en dyp fortvilelse og en derpå følgende frigjørende beslutning som fører over i en ny ordning. Dette kan føre til at skapende krefter i mennesket som før har vært hemmet, nå blir frigjort og utfolder seg i produktivt arbeid. Et nytt liv begynner alltid med en krise. Krisen er alltid en pinefull og fryktelig opplevelse, ikke rart man prøver å smyge seg unna så lenge som mulig (Bollnow, 1969).

Krisen kan på samme måte som angsten gi følelsen av at alt svikter; det finnes ingen ting å holde seg til lenger. Dersom man slutter å vike unna og overgir seg til denne erkjennelse, da vil mennesket kunne gripe den egentlige eksistens. Enhver krise innebærer en risiko. Derfor ville det være overmodig om pedagogen bevisst prøvde å fremkalle den for å oppnå en heldig virkning. Ofte behøver man ikke å foreta seg noe spesielt, pedagogens blotte nærvær vil i mange tilfeller være den beste hjelp hen kan gi. Den ansvarsbevisste pedagog vil aldri våge selv å spille skjebne. Samtidig må hen ta hensyn til alle de prosesser som er virksomme i menneskets utvikling, selv om den ikke kan gjøres til gjenstand for planmessig pedagogisk virksomhet. Jo mer pedagogikken utvikler seg i retning av å ville forstå og tolke den pedagogiske virkelighet istedenfor ensidig å beskjeftige seg med den tekniske side ved oppdragerarbeidet, desto mer vil den måtte ta slike prosesser med i betraktningen. Den pedagogiske teori omfatter mange fenomener som pedagogen må forstå og ta hensyn til uten å kunne beherske dem. Til disse hører også krisen (Bollnow, 1969).

Bollnow problematiserer resultatbaserte og planlagte læringsprosesser i didaktikken idet han mener at virkelig innsikt ikke vinnes skritt for skritt, den kommer som et lynnedslag. Opplevelsen er ikke begrenset til det intellektuelle området; den ryster personen i selve grunnvollen for hens erkjennelse. Personen rokkes i sine hittil så sikre meninger, og den ubekymrede selvsikkerhet erstattes av en følelse av forlegenhet som vekker lengsel etter bedre viten. Denne viten dukker opp til slutt i personens bevissthet som personens egen erkjennelse. Det Copei (1969) kaller det «fruktbare øyeblikk». Dette øyeblikk med virkelig innsikt lar seg ikke tvinge fram, en må vente til det «fruktbare øyeblikk» kommer, og gripe det når det kommer. Bollnow (1969) mener det er vanskelig å forene dette med en jevnt fremadskridende undervisning, særlig om en har ansvar for en normal gjennomsnittsklasse. For det fruktbare øyeblikk kommer ikke samtidig hos alle elevene. Pedagogisk planlegging har her sin begrensning.

Bollnow (1969) er også opptatt av tillitens plass i pedagogikken der han sier at en sunn menneskelig utvikling bare kan finne sted i en atmosfære av tillit. Enhver mistillit som man viser et annet menneske, forandrer dette menneske. Det gjør hen nettopp så doven, dum og treg som man i mistillit har vist at man forventer hen skal være. Motsatt så forvandler enhver tillit hen til det bedre menneske som man i sin tiltro til hen har forutsatt at hen er. En slik tillit er et vågestykke der man som i ethvert vågestykke må ta muligheten for å mislykkes med på kjøpet. Det kan bare lykkes der hvor en levende pedagogisk bevissthet står bak og så snart denne bevissthet uteblir og tilliten reduseres til rutine, mislykkes det. Pedagogen må også overfor seg selv være ærlig overbevist om denne tilliten, hen må sette hele sin person inn bak tilliten; ellers virker hen ikke troverdig på eleven. Det vil dog ikke si at hen på en lettsindig og naiv måte skal ta tilflukt til billige illusjoner. Fortsatt trenger hen hele sin skepsis og realistiske viten. Men i klar bevissthet om og til tross for denne viten må hen forsøke å skape den nødvendige tillit til den andre.

Bollnow (1969) anerkjenner at et slikt krav om tillit ikke er en enkel oppgave. Det hører med til yrket at man må oppleve skuffelse og nederlag. Resignasjon og bitterhet er derfor ikke uvanlig. Pedagogens oppgave innebærer i alltid på nytt, til tross for skuffelsene, å rive seg løs fra resignasjonen og alltid få kraft til ny tillit. Et slikt krav til mennesket er ofte større enn det kan bære, og man kan si at når det gjelder tillit, blir det alltid stilt større krav til pedagogen enn hen kan oppfylle. Dette kravet kan være den dypeste årsaken til at mange pedagoger blir tidlig gamle. Men motsatt så gjelder det i like stor grad at det er nettopp gjennom en levende tillit at pedagogen bevarer sinnet sitt ungt.

Bollnow (1969) skriver også om vekkelsen av eleven der hen møter noe som møter en selv. En kan ikke planlegge en slik vekkelse til minste detalj for da blir møtet preget av forutinntatthet og man er dermed ikke oppmerksom nok på egen opplevelse i øyeblikket. Han viser til Maria Montessori sine tanker om at mennesket befinner seg i en slags avsporet tilstand som det som regel ikke evner å løsrive seg fra selv, men må vekkes av en eldre. I begynnelsen føles dette som en ubehagelig forstyrrelse, og den som vekkes vil ikke gi sin indre tilslutning til endringen før vekkelsen er fullbyrdet. Det er altså selve menneskets indre som skal utfolde seg.

Avslutningsvis: Bollnows perspektiver tilbyr et litt annet syn på hva det kan bety å bli sett og ikke sett. Han er mer opptatt av at kriser er en nødvendig del av livet og at du får et innblikk i din «egentlige eksistens» først etter at du er villig til å tillitsfullt overgi deg og legge til

side dine overbevisninger om deg selv og verden. En elev som ikke føler seg sett kan få hjelp av en tillitsfull lærer til nettopp dette. Hvis eleven er identifisert med et snevert, separert og uverdig selv, klarer hen ikke å ta avgjørelsen som kreves for å skille seg med dette selvet. Fordi man kjemper for å kvitte seg med, og samtidig opprettholde, denne ubehagelige og uønskede selvfølelsen som også er den tilsynelatende livsviktige selvfølelsen som bekrefter at man i det hele tatt eksisterer. En lærer som er bevisst slike livsprosesser kan hjelpe eleven ut av den smertefulle krisen og vekke eleven til sitt potensiale og indre egentlighet.

Jeg tolker det som at vår egen selvfølelse, vårt eget selv og behovet for å få det bekreftet ofte kan komme i veien for å oppleve egentlig eksistens. Dette er fordi selvet er så opptatt med å opprettholde et akseptabelt bilde av seg selv som gir trygghet, sammenheng og mening, istedenfor å oppleve seg selv og verden som man «egentlig» er. Det er for smertefullt og fryktinngytende å la sin opparbeidede forestilling om seg selv dø. Det vil være så overveldende for selvet at det aktiverer alle sine forsvarsverk og overlevelsesmekanismer for å unngå noe slikt.

Bollnow (1969) belyser et problem med å være identifisert med sitt eget selv, med en fortolkning av virkeligheten. Å være skråsikker på hvem man er kan tolkes som at man er ganske fordomsfull i sitt møte med verden, og er en lærer slik kan hen fort komme på kollisjonskurs med mange av sine elever. En slik lærer vil ikke sette hele sin person bak en fordomsfri tillit til sine elever og dermed risikere å mislykkes. Det er tryggere å beskytte seg mot en slik krise, ved å holde på sine forestillinger og fortolkninger. Istedenfor å være identifisert med øynene som ser og aksepterer smerten så aksepterer man ikke krisens vesen og følelsen av at det ikke er noe å holde seg til. Bollnow (1969) sier at pedagogen kan være den som vekker eleven opp til sin egentlighet og belyser at pedagogen, hvis hen ønsker å forstå og tolke den pedagogiske virkelighet, må ta hensyn til livsprosesser som hen potensielt ikke behersker, og som ikke kan gjøres til gjenstand for planlegging eller pedagogisk teknikk. Pedagogen må være bevisst sin egen opplevelse i øyeblikket for å kunne imøtekomme eleven og gripe «det fruktbare øyeblikk» når det kommer.

Den estetiske dimensjonen av pedagogikk

Austring og Sørensen (2006) mener at en må ha et helhetlig syn på mennesket, det må sees med hånd, hode og hjerte. De vektlegger at følelser spiller en sentral rolle i de estetiske erfaringene og kan tolkes som en motvekt til dagens dominerende danningsperspektiv som Klafki (2001) mener

i større grad bærer et kognitivt preg. Estetisk læring handler om den kunnskapen som kommer til oss gjennom sansene og vår oppfatning av dette; det handler om hvordan vi erfarer oss selv og verden. For å gjøre dette må vi være bevisste vår egen bevissthet om våre erfaringer, det handler altså mer om hvordan det oppleves og mindre om hva vi vet om det som oppleves. En slik tenkning står i kontrast til dagens resultat- og testbaserte programtenkning i skolen (Ulvik, 2013).

Austring og Sørensen (2006) definerer estetikk som en sanselig symbolsk form som rommer en fortolkning av oss selv og verden, og som kan kommunisere fra, til og om følelser. En estetisk bevisst lærer vil således potensielt vekke elevenes følelser og engasjement med sine egne følelser og engasjement, som igjen hjelper eleven med å oppleve interesse og mening. Slik symbolsk følelsesladet kommunikasjon inneholder kompleksitet og en merbetydning som kan føre til en dypere forståelse. Eisner (2004) mener at ulike representasjonsformer uttrykker ulike typer kunnskap, og gjennom estetiske virkemidler uttrykker mennesker mer enn faktaforhold, de åpner opp for hvordan noe oppleves og føles. Marginaliserer man en slik dimensjon i skolen så reduserer man tenkningen om helhetlig oppdragelse og danning (Ulvik, 2013).

Ifølge Eisner (2004) straffer et syn på intelligens som verbalt formidlet tenkning de elevene som har interesser og evner utenfor skolens tradisjonelle områder. Usikkerhet må ha en plass i undervisningen, mener han, og sier videre at i livet er det ikke alltid klare løsninger på utfordringer eller gitte svar på store og viktige spørsmål. Det innebærer en risiko å slippe inn estetikk i undervisningen fordi estetiske uttrykk som berører oss følelsesmessig gjør oss sårbare og kan føre til at vi aktiverer forsvarsmekanismer. Austring og Sørensen (2006) vektlegger en «stemthet» som kreves for at estetiske uttrykk som følelsesladet kommunikasjon skal kunne fungere i klasserommet. Hvis ikke en slik stemthet for hverandre er til stede i klasserommet kan det være lett å la forsvarsmekanismene ta overhånd, derfor er det viktig å være sensitiv og nysgjerrig når man bruker estetiske uttrykk som taler til følelsene. Hvis man neglisjerer det følelsesmessige som ofte fører til subjektiv erkjennelse så står man i fare for å fremstille verden som objektiv og entydig (Ulvik, 2013). Gardner (2006) mener det finnes mange ulike typer intelligens og spør heller *hvordan* enn hvorvidt en elev er smart eller ikke. Elever kan oppleve å bli utfordret på de samme formene om og om igjen og dermed faller mange utenfor, mange som ville hatt større utbytte av å lære på andre måter med andre representasjonsformer (Ulvik, 2013).

Avslutningsvis: Flere mener altså at pedagogikken bør ta tak i flere fenomener som krever at man er mer bevisst menneskets bevissthet, bevissthet om opplevelser og erfaringer om oss selv og verden. Det handler i større grad om hvordan noe oppleves og mindre om hva vi vet om det som oppleves. Skolen og lærere må se og undersøke elevenes bevissthet og opplevelser for at elevene skal bli kjent med hva og hvem de er. Følelseslivet er en vesentlig del av mange elever og læreres oppfattelse av andre og seg selv.

Tomkins' affekter

Den amerikanske psykologen Sylvan Tomkins (1982) har en teori om det han kaller primære affekter. Tomkins skiller mellom positivt og negativt ladede affekter, samt en nøytral affekt. Han ser affekter som et selvstendig system for hvordan mennesker fungerer, tilsvarende homeostase, drifter, kognisjon og motorikk. Systemene kan fungere selvstendig eller sammen eller være avhengige av alle de andre systemene. Affekter fungerer som forsterkere og skaper en opplevelse av et påtrengende behov i organismen. Tomkins ser på affekter som medfødte eller svært tidlig utviklede (Tomkins, 1982). Selv om jeg ikke nødvendigvis støtter Tomkins' tanker om at affektene kan tillegges universell mening fra fødselen, kan teorien hans om primære affekter gi et verdifullt innblikk i hvorfor vi føler som vi gjør og hva affektenes funksjon kan være. Ut i fra tidligere begrepsavklaring om affekter og emosjoner vil noen av Tomkins' primære affekter gå innenfor begrepet om emosjonelle opplevelser ettersom de krever selvbevissthet og en viss form for sosial bevissthet (e.g. skam). Affektene Tomkins viser til har et mer komplisert meningsinnhold enn de tidligere definerte positive og negative affektive opplevelsene. Følgende del tar for seg noen utvalgte og relevante «affekter».

Affekten 'interesse' er nødvendig for å kunne lære om og kjenne verden utenfor. For å lære om og kjenne verden må man gradvis være i stand til å dele den opp og undersøke den. Det trengs en balansegang mellom å skjermes for å ta inn nye inntrykk og å interessere seg for inntrykkenes betydning for det man vil vite mer om. Interesse er derfor intimt forbundet med kognitive funksjoner som oppmerksomhet og seleksjon. Man trenger å holde liv i interessen tilstrekkelig lenge for å skaffe seg den kunnskapen man trenger. Denne affekten blir ofte understimulert og hemmet av skam, eller frykten for å ikke passe inn og å være mindreverdig (Rydén & Wallroth, 2011).

‘Glede’ oppleves som et velbehag. Tomkins ser på glede som en livsviktig affekt ettersom den gjør at man lærer seg å bli menneske ved å være sammen med andre mennesker. Det trengs et sosialt lim som føyer en sammen med andre, nok til at en lærer seg det en trenger å kunne. Glede har en svært konkret overlevelsesverdi gjennom evnen til å tiltrekke andre mennesker. Har man problemer med å kjenne igjen og uttrykke glede blir det mer utfordrende å tiltrekke seg andre mennesker. Glede er dermed et motivasjonssystem som motvirker sosial isolering. Interaksjonen med andre blir så mye vanskeligere og innskrenker seg ofte til å bare tilfredsstille umiddelbare behov hvis det ikke finnes en delt følelse av glede. For å dele glede behøver barn og voksne en frihet til å utforske verden og kjenne seg trygge ved å gjøre dette. Den delte gleden skaper en temperatur i relasjonen som gjør det mulig å utforske andre følelser og skape en meningsfull sammenheng for følelsene. En åpenhet, kapasitet og toleranse for ulike affekter kan utvikle seg (Rydén & Wallroth, 2011).

‘Ubehag’ og ‘lidelse’ er affekter som på tross av mangler skal få personen til å holde ut og bli motivert til å finne løsninger på mangelen. Tomkins (1982) mener dette er en forutsetning for å klare vanskelige livsvilkår, men det er også viktig å avslutte ubehaget når det ikke lenger trengs. Ønsket om å bli kvitt lidelsen kan være et problem da det kan føre til ulike typer dysfunksjonelle og kortvarige strategier og avledningsmanøvrer for å redusere den. Det blir også et problem hvis ubehaget hele tiden opptar oppmerksomheten og smerten blir kronisk.

‘Skam’ er som tidligere nevnt en affekt som hemmer varig interesse eller glede. Tomkins (1982) sier sjenerthet, skam og skyld er identiske betraktet som affekt, men årsakene og konsekvensene skiller seg delvis fra hverandre. Sjenerthet har å gjøre med fremmede mennesker og hva man føler overfor dem, skam har med mindreverdighetsfølelse å gjøre, og skyld vekkes når man har overtrådt moralske regler. For en elev med en forestilling av seg selv som mindreverdig kan skammen bli dominerende og føre til en følelse av isolasjon og en overbevisning om at egne følelsesmessige behov er uakseptable.

Skam og mindreverdighet kan altså føre til at glede blir vanskelig å kjenne på fordi den avbrytes så brått når skammen kommer. En måte å beskytte seg mot skam blir da å aldri tillate seg å bli veldig glad eller interessert. En mulig forbindelse mellom interesse og lidelse er når den positivt ladede interessen kan forvandles til negativt ladet lidelse hvis tolkningen av det som skjer, og hvorfor det skjer, innebærer at det kommer til å være smertefullt eller plagsomt. Dette kan utvikle seg til at man aldri gir seg selv mulighet til å få belønning, til å kjenne

tilfredsstillelse. Dermed mister man også opplevelsen av å oppnå noe. Et viktig aspekt ved glede er at det er en slags bekreftelse på at man har oppnådd et mål. Hvis ikke dette innfinner seg kan tilværelsen føles meningsløs og tom (Rydén & Wallroth, 2011; Tomkins, 1982). Tomhet oppstår når alt blir meningsløst. Varslingssignaler og kroppssignaler som kan beskrives som affekter blir aldri tolket som dette. De forblir meningsløse, fragmenterte eller kaotiske inntrykk som man ikke kan tenke noe rundt. En måte å forstå tomhet er å se på evnen til å lese og forstå hva man føler som en funksjon av tilknytning eller glede (Rydén & Wallroth, 2011).

Avslutningsvis: Alle de ulike affektene er gode å ha tilgang til og nødvendige for å klare seg i relasjoner med andre mennesker. Ettersom følelser i stor grad er verdiladede så kan ens tolkning og mening om hva man føler i ett øyeblikk få en til å føle noe annet i det neste øyeblikk. En del mennesker har problemer med å tillate seg å føle fordi man er redd for å miste kontroll. Ettersom sterke følelser er handlingsrettede, hemmes tenkningen vår, og gjør det vanskeligere å forstå hvorfor man føler som man gjør. Dette er et paradoks ettersom affekter kan hjelpe til med å få kontroll og forståelse av hva som foregår i en gitt situasjon. Litt enkelt sagt kan man si at mange psykiske problemer handler om at mennesker føler noe som de synes de ikke burde føle (Rydén & Wallroth, 2011).

Følelser påvirker menneskers forestilling av seg selv og andre, og forestillingen av en selv og andre påvirker hva man føler. Positive følelser skaper en samstemthet mellom mennesker som gjør at man engasjerer seg og blir motivert til å lære av hverandre og dermed endre seg sammen med andre. Eleven som føler seg sett kan oppleve glede, mestring og belønning, mens eleven som ikke føler seg sett kan oppleve tomhet, skam og frykt for å være mindreverdig og å miste kontroll. Som sagt i innledningen, hevder Næss og Haukeland (2005) at mennesker lærer bare det de føler noe for. For å slippe følelsene løs og engasjere seg motstandsfritt med all sin kapasitet trenger elever å være trygge på egne og andres følelser. I neste del går jeg inn på et fenomen som kan være vesentlig for å tillate seg å føle på følelser og bli kjent med seg selv og andre i sin helhet. Selvaksept er et fenomen som kan hjelpe til med å se sine egne og andres lyse (positive) og mørke (negative) sider. For å vite hvem andre er må man vite hvem man selv er, for vite hvem man selv er må man akseptere seg selv og slippe til alle sidene ved seg selv.

Jungs selvaksept

Den sveitsiske psykiateren, psykoanalytikeren og grunnleggeren av analytisk psykologi Carl Gustav Jung kan bidra med å kaste et alternativt lys på selvets unnvikelser og beskyttelsesmekanismer fra vonde følelser som kan være en konsekvens av at man opplever seg selv som et separert og ukomplett individ uten tillit til andre. Han mener løsningen ligger i å kunne se og akseptere sine egne og andres lyse og mørke sider. Jung (1992) ser eksistensen som én sammenhengende helhet der de tilsynelatende separerte objektene i verden i grunn er en manifestering av en felles kilde. Jung mener at å være i opposisjon til andre med et ønske om å endre andre er nytteløst ettersom man må akseptere noe for å forandre det. Ved å fordømme andre og se ondskap i andre er vi ikke stand til å se at den ondskapen potensielt eksisterer i oss selv.

Han beskriver hvordan en lege må akseptere seg selv og sin pasient for å lage en felles forståelse mellom dem. Det må skje gjennom en dypere refleksjon av pasientens lyse og mørke sider, styrker og svakheter. Dette kan kun skje hvis legen har en aksepterende holdning overfor sine egne og pasientens sider. Hvis legen skal forstå pasienten må hen føle med pasientens psyke. Hvis legen dømmer pasienten vil hen ikke føle med den. Det hjelper heller ikke å blindt adoptere pasientens syn for det vil fremmedgjøre den like mye som fordømmelse. Jung sier videre at en slik medfølelse kommer kun ved en fordomsfri objektivitet, ikke som en vitenskapelig forskrift eller en ren intellektuell holdning, men som noe han ser som en menneskelig kvalitet, som en dyp respekt for hvordan ting er, og for mennesket som lider følgende.

Fordømmelse frigjør ikke, men undertrykker. For at en person skal kunne akseptere andre som de er må man allerede ha sett og akseptert seg selv som man er. Dette høres veldig enkelt ut, men Jung mener det er en krevende kunst å være enkel i det virkelige liv. Han sier at selvaksept er essensen i det moralske dilemma og syretesten i hele ens livsperspektiv. Videre mener han at det er svært vanskelig å akseptere at man har uønskede sider ved seg selv, at ondskapen man ser i verden også er inne i en selv, og at hvis man skulle komme så langt at man fant ut det, så krever det enda mer å innrømme det for andre, at en selv er fienden som trenger kjærlighet og at en selv trenger vennlighet fra seg selv. Videre sier han at få aksepterer dette og de fleste av oss fordømmer og raser mot denne delen av oss selv. Vi gjemmer denne delen vekk fra resten av verden (Jung, 1968, 1992).

Her belyser Jung hvor viktig og vanskelig det kan være å tillate seg å kjenne på alle sine vonde og negative følelser; å se seg selv i sin helhet. Tidligere har jeg belyst hvordan selvet kan bedrive et slags selvbedrag ved at det beskytter seg fra å kjenne på følelser som det ikke kan forstå, kontrollere eller identifisere seg med. Jeg har også belyst hvor avhengig selvets utvikling er av å bli forstått på en presis og tilstrekkelig måte. For gjør det ikke det så vil man utvikle et selv som ikke aksepterer vitale deler av hva det innebærer å være et menneske, og dermed vil man komme til å føle seg utilstrekkelig eller synes at andre er det. Man evner ikke å se at andre mennesker har psykologiske grunner til sin atferd som man selv ikke fatter. I tillegg vil forestillingene en har om seg selv, andre og verden bære preg av en fragmentering der det er blindsoner i virkelighetsoppfatningen, ettersom man ikke aksepterer fullt ut virkeligheten i sin tilsynelatende ufullkomne og uønskede helhet. En lærer med stor grad av selvaksept vil kunne klare å se flere sider av sine elever enn en lærer som fordømmer seg selv og sine elever. Læreren vil også fremstå som en rollemodell som ikke er redd for sine mørke sider og viser dermed at det er akseptabelt å ikke være perfekt.

Avslutningsvis: I denne teoridelen har jeg forsøkt å gå i dybden for å presentere selvet, et fundament i elevenes selvoppfattelse og verdensanskuelse (Karterud & Monsen, 1997; Kohut, 1971), og en forutsetning for en opplevelse av å bli sett og ikke sett. Selvet konstrueres ved at andre ser det, føler det, tolker det og tillegger det mening. Følelsenes rolle som en kjerneingrediens i selvet er diskutert som en av de primære kommunikasjonsfaktorene mellom barn og omsorgsgiver (Basch, 1983; Bion, 1984; Bowlby, 1969; Karterud & Monsen, 1997; Stolorow et al., 1987). Affekter og emosjoner (følelser) anses som fundamentale for opplevelsen av et selv og for opplevelsen av å bli sett og ikke sett.

Omsorgsgivers evne til å føle og tolke barnet er svært viktig for hvordan barnet utvikler evnen til å føle og forstå seg selv og andre. Barnet konstruerer og identifiserer seg med en modell av seg selv og omverden via andre basert på samspillet med omsorgsgivere (Bowlby, 1973; Fonagy et al., 2002; Karterud & Monsen, 1997; Kohut, 1971; Stolorow et al., 1987; Mandler, 1983). Affekter gir i sin mest grunnleggende form en positiv, nøytral eller negativ opplevelse som gir informasjon til barnet om det lønner seg å unnvike eller oppsøke kilden til følelsen (Barrett, 2017; Basch, 1983). For å unngå separasjon, ubehag og tomhet dannes det beskyttelsesmekanismer og mestringsstrategier som gjør at selvet føler seg trygt, sammenhengende, helt og harmonisk med andre. Å få sin følelse bekreftet av andre er en primær

strategi for å oppnå de målene. Forventinger om trusler, farer (e.g. avvisning) og ubehag kan danne indre modeller som oppleves som ubehagelige i seg selv (Barrett, 2017; Bowlby, 1973; Smith, 2002).

Enkelte mener det er vesentlig at barnet lærer seg, i takt med utviklingen av et selv, å forstå at det er separert fra resten av verden. Det er viktig for selvets overlevelse og for psykisk fungering å skille mellom andre og en selv, men det er også viktig å forstå at det handler om en forestillingsverden (Fonagy et al., 2002). Andre mener at dannelsen av et separert selv er et steg vekk fra verden slik den virkelig er: hel og ufragmentert. Identifisering med, og opprettholdelse av, bildet man har av seg selv hindrer oss fra å oppleve vår sanne subjektivitet (Haugsgjerd, 1986; Lacan, 1996). Uansett tolkning virker tillit å være en vesentlig faktor for at menneskers selv skal kunne møte andre menneskers selv uten forsvarsverk og motstand (Bowlby, 1969; Fonagy, 2001; Fonagy & Allison 2014). Dette tillater blant annet følelsesmessig kommunikasjon og uttrykk, og utforskning av omverden og andre (Basch, 1983; Fonagy et al., 2002; Tomkins, 1982).

Epistemisk tillit viser til hvordan elever trenger å føle at en lærer forstår deres indre verden, har gode intensjoner overfor dem og evner som er nyttige for dem å tilegne seg i livet (Csibra & Gergely, 2009; Fonagy & Allison, 2014). Lærere bør ifølge flere pedagogiske perspektiv ha kjennskap til mer enn det faglige og kunnskapsorienterte (Ulvik, 2013). Det inter- og intrapsykiske, samt det eksistensielle er også viktig (Biesta, 2014; Bollnow, 1969; Drugli, 2012). Blant annet krisens vesen i livet og hvordan den ikke nødvendigvis er farlig, ei heller uunngåelig, men nødvendig for å vokse og blomstre som menneske (Bollnow, 1969). Aksept for sine lyse og mørke sider kan være nødvendig for å komme seg gjennom en krise og for å forstå andres kriser (Bollnow, 1969; Jung, 1992). På ungdomsskolen kan man tenke seg at elevene opplever flere kriser som en lærers fagkompetanse ikke kan gjøre noe med (Bollnow, 1969). Opplevelsen av å ikke bli sett anser jeg som en krise. Ved å interessere seg for elevenes mentale verden og være bevisst sin egen opplevelse i øyeblikket kan læreren bidra til at flere elever føler seg sett i skolen.

Hvis elevene i skolen kun blir vurdert og gitt anerkjennelse for hva de presterer og for hvem de føler selv at de er kan de komme til å aldri oppleve hva, eller hvem, de «egentlig» er. Deres «egentlige eksistens», eller sanne subjektivitet, som oppleves når man ikke er opptatt av sitt eget selvbilde (Bollnow, 1969; Haugsgjerd, 1986). Noen mener skolen er i ferd med å

nedprioritere slike estetiske, psykologiske og eksistensielle dimensjoner som kan være svært viktig for dannelsen av, og velværet til, mange elever (Austring & Sørensen, 2006; Bollnow, 1969; Eisner, 2004; McKernan, 2010; Ulvik 2013).

Metode

I kommende metodekapittel vil jeg gå nærmere inn på hvordan jeg har gått frem for å undersøke hvordan 12 elever opplever fenomener som å føle seg sett og å ikke føle seg sett av lærere på skolen. Jeg var nysgjerrig på fenomenet «å bli sett». Fenomenet så jeg på som noe som blir konstruert inne i og i mellom mennesker. For å studere et slikt fenomen vurderte jeg Grounded Theory (GT) med sin åpensinnede tilnærming til menneskelige livsprosesser og mellommenneskelige interaksjoner som passende. GTs syn på hvordan forskning blir konstruert mellom forsker og deltager speiler mitt sosialkonstruktivistiske syn på hvordan følelsen av å bli sett kan bli konstruert mellom elev og lærer gjennom meningsskapende interaksjon. Dette synet, som er en grunnstein i den konstruktivistiske versjonen av GT, ville hjelpe meg å reflektere over og undersøke forskningsspørsmålet mitt på en utforskende, strategisk, analytisk, refleksiv og abstrakt måte (Charmaz, 2014). Forskningsspørsmålet som jeg ville svare på: *Hva innebærer det for elever på ungdomsskolen å bli sett og ikke sett av lærerne sine?* Istedenfor å teste én eller flere hypoteser, lå min interesse i å få en dypere forståelse av fenomenet og potensielt generere teori som kunne tilby en fortolkende ramme å se virkeligheten gjennom.

Thornberg og Charmaz (2012) definerer teori som noe som klargjør forhold mellom abstrakte konsepter og noe som kan sikte mot enten å forklare eller forstå. Med en fortolkende tilnærming til teori er man ikke like interessert i å forklare virkeligheten, men man spør: Hva antar mennesker er virkelig? Hvordan konstruerer og handler de ved sitt syn på virkeligheten? Fortolkende teori antar fremvoksende, flerfoldige virkeligheter; uvisshet; fakta og verdier som udelelig; sannhet som provisorisk; og sosialt liv som prosessuelt (Charmaz, 2014). Ved å generere teori tar vi et steg tilbake fra deltagernes perspektiver og studerer hvordan de fungerer i det å konstituere sosiale virkeligheter. Derfor er teori en demontering av den måten vi konstruerer virkeligheter, sosiale omstendigheter og oss selv som subjekter (Alasuutari, 1996). Sett slik, tilbyr teorier fortolkende rammeverk som en kan se virkeligheten gjennom.

Kvalitativ forskning søker etter innhold ved at det har som målsetting å kartlegge og utdype et fenomen og dets egenskaper. I denne sammenhengen stiller forskeren spørsmål som angår hva noe handler om og betyr (Widerberg, 2001). Jeg mistenkte at det eksisterer mange antakelser om hva det vil si å bli sett, antakelser som igjen fører til at mange nettopp ikke føler seg sett i hverdagen. I tillegg så jeg det som spesielt relevant å studere fenomenet innenfor

skolens rammeverk ettersom et økende antall studenter og elever virker å slite med både fag og trivsel på skolen (Bakken, 2018). GTs åpenhet for å kunne strekke seg forbi situert og umiddelbar handling gjennom teorigenerering, og derfor ikke bare stille spørsmål om hva og hvordan, men også hvorfor, anså jeg som hensiktsmessig for prosjektet. Symbolsk interaksjonisme er GTs veiledende teoretiske perspektiv og hviler på en antakelse om at mennesker konstruerer identitet, sosiale verdener og samfunn gjennom interaksjon (Charmaz, 2014). Jeg ønsket å studere fenomenet «å bli sett» fra elevers perspektiv, hovedsakelig i henhold til lærer. Symbolsk interaksjonisme søker å forstå hvorfor individer tenker, føler og handler som de gjør, fra deres perspektiv. Samt hvordan de konstruerer mening og handling i hverdagen (Charmaz, 2015). For å få en dypere forståelse av dette gjennomførte jeg en Grounded Theory-studie med kvalitative dybdeintervjuer som metode.

Det kvalitative forskningsintervju

Ifølge Charmaz (2014) ser en konstruktivistisk tilnærming til det intensive forskningsintervjuet på intervjuet som en fremvoksende interaksjon der sosiale bånd kan utvikle seg. Tilnærmingen fremmer derfor gjensidighet gjennom intervjuet. På en slik måte blir intervjuet mer enn en opptreden, det blir heller et sted for utforskning, fremvoksende forståelser, legitimering av identitet og validering av opplevelse. Den konstruktivistiske tilnærmingen skiller seg fra andre ved at den ikke ser på intervjuet som et speil for virkeligheten eller en deskriptiv rapport som blir levert for å svare på et spørsmål (Charmaz, 2014). Jeg så på det kvalitative forskningsintervjuet som noe som kunne legge til rette for en fordypende og åpen utforskning av et område der deltagerne hadde betydelig erfaring. Intervjuet fokuserer temaet samtidig som det tilbyr det interaktive rommet og tiden som kan få deltagerens syn og innsikter til å vokse frem. Det tilbyr også mer kontroll til forskeren angående konstruksjonen av data.

Kombinasjonen av fokusert oppmerksomhet mot et eller flere temaer sammen med åpensinnet utforskning i intervjuet speiler analysen i GT. Vanligvis betyr et intervju en ømfintlig guidet, ensidig samtale som utforsker forskningsdeltagerens perspektiv på deres opplevelser med forskningstemaet. Deltageren gjør mesteparten av pratingen og belyser temaet som undersøkes med relevante opplevelser. Intervjuet søker å få fram hver deltagers tolkning av sin opplevelse på den tiden intervjuet finner sted. Ettersom intervjueren søker å forstå deltagernes språk, meninger,

handlinger, følelser og kroppsspråk er intensive intervjuer en passende metode for fortolkende undersøkelse (Charmaz, 2014). Jeg utviklet intervjuguiden med tanke på å få elevene til å beskrive og reflektere over sine opplevelser på en måte som sjelden skjer i hverdagen, og dermed åpne opp for data som en vanligvis ikke har tilgang til.

Intervjuguiden

Jeg ønsket å utvikle en intervjuguide som samtidig fokuserte forskningsemnet mitt og muliggjorde etterforskning av nye områder som jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd. En semi-strukturert intervjuguide ble derfor vurdert som mest hensiktsmessig fordi den fungerer som en inkubator for idéer og spørsmål før og underveis i intervjuet. Det gjorde at guiden tillot meg å formulere mange konkrete spørsmål basert på min forhåndsforståelse og fungerte som en trygg plattform underveis i intervjuene som gjorde det lettere å navigere mine spørsmål og få fremgang i intervjuet. Samtidig er intervjuguiden strukturert på en slik måte at den lar forskeren følge tonen og tempoet i intervjuet og åpner opp for uventede svingninger (Charmaz, 2014).

For å samle fyldig og dyp data ville jeg formulere en intervjuguide som åpnet opp for at elevene skulle svare på en utdypende måte. Min første intervjuguide inneholdt direkte spørsmål som ordrett handlet om forskningsspørsmålet mitt, men etter rådgivning fra veileder ble vi enige om at jeg skulle omformulere spørsmålene slik at elevene heller fortalte om situasjoner, hendelser og deres opplevelser angående trivsel i skolen enn å svare direkte på spørsmål som inneholdt mitt forskningsspørsmål. Intervjuguiden handlet derfor tilsynelatende om trivsel i skolen der jeg spurte om spørsmål som «Hvordan trives du på skolen?» «Hva er det som gjør at du trives?» «Kan du beskrive en situasjon der du opplevde god kontakt med læreren?» Strategien bak dette var at jeg selv hadde utarbeidet konsepter for hva som er symptomer på å bli sett og at det ville få elevene til å snakke om opplevelser som jeg vanligvis ikke ville fått ved å stille direkte spørsmål som omhandlet mitt forskningsspørsmål. I tillegg anså jeg at det å invitere til et forskningsprosjekt som handlet om trivsel i skolen ville være såpass åpent og generelt at skoleledelse og lærere ikke ville få elevene til å «øve» seg på å svare på en måte som satte dem i et godt lys. Heldigvis var det ikke *for* generelt til at noen ville delta.

Jeg leste meg opp på noen områder (tilknytning, emosjoner, psykologisk pedagogikk) og reflekterte over egne erfaringer for å stake ut symptomer på en opplevelse av å føle seg sett. Slik ville jeg lettere kunne spørre mer presise og utdypende spørsmål for hva som var relevant for

forskningsspørsmålet mitt ettersom jeg fulgte deltagernes tanker og fortellinger med en viss teoretisk forståelse. Samtidig er det viktig å granske implikasjonene av å belage seg på perspektiver og konsepter fra et fagfelt (Charmaz, 2014). Blumer (1986) sine ideer om sensitive konsepter kan komme til nytte her. Et sensitivt konsept er et bredt begrep uten definitive karakteristikker, men det igangsetter forskerens tankeprosess om et emne. De kan hjelpe forskere med innledende og tentative ideer samt spørsmål å stille om emnet. Sensitive konsepter brukes som tentative verktøy for å utvikle ideer om prosesser som blir definert i dataene. De kan sees på som et avreisested for å studere den empiriske verden, men ikke avslutte den. Disse generelle konseptene tilbyr en løs ramme for å se på det forskeren er interessert i.

Symptomene jeg staket ut ved hjelp av litteratur og egne erfaringer som guidet intervjuguiden min, kan sees på som sensitive konsepter som fikk datainnsamlingsprosessen min i gang. De hjalp meg å holde en retning, men samtidig holde sinnet åpent for å utvikle ideene videre. Jeg fikk en generell forforståelse av at mennesker danner og opplever en identitet i samspill med andre. Fra egne erfaringer antok jeg at følelser spilte en viktig rolle for fenomenet å bli sett. Min forkunnskap om tilknytning fortalte meg at trygghet og tillit er viktig for barn i utvikling. Intervjuguiden og min tolkning av elevene, samt analyseprosessen, ble påvirket av en slik konseptuell forforståelse (se vedlegg for komplett intervjuguide). Mer spesifikke konsepter kom frem ved å studere dataene og undersøke mine opprinnelige ideer gjennom påfølgende runder med analyse.

En slik forforståelse kan være relevant å belyse med et hermeneutisk perspektiv (Nyeng, 2012). Som forsker vil man i enhver forskningsprosess ta med seg sin bakgrunn og horisont av forståelse inn i prosessen. Forståelseshorisonten består av blant annet bevisste og ubevisste oppfatninger, holdninger og fordommer (Nyeng, 2012). Både datainnsamling og analyse har derfor bli tolket og konstruert i lys av min horisont, som igjen har formet og gitt ny mening og retning til min horisont. Ved å være bevisst en såkalt hermeneutisk sirkel har det vært lettere å holde fokus på det jeg tolket som relevant og samtidig være åpen for at forskningsprosessen kunne utvikle seg i nye og uventede retninger (Krogh, 2014). Det hermeneutiske perspektivet samsvarer med Charmaz' (2014) prinsipp angående GT-forskeres forutinntatte antakelser og disiplinære perspektiver som kan gjøre dem årvåkne for spesifikke muligheter og prosesser i deres data. Disse antakelsene og perspektivene kan forme forskningstema og konseptuelle vektlegginger, derfor er det viktig at forskere er bevisste hvordan og i hvilken grad de belager

seg på slike antakelser og perspektiver. I tillegg må de være villige til å endre eller fjerne dem hvis tolkningen deres av dataene indikerer at det er nødvendig. Charmaz (2014) anerkjenner at det ikke er realistisk som forsker å intervjue noen uten noen som helst form for forforståelse. Selv opplevde jeg, som førstegangsforsker, at det var til stor hjelp å ha en intervjuguide og noen sensitive konsepter underveis i intervjuene. Det skapte trygghet og fokus, og fungerte som et slags forskningskompass.

Blumer (1986) minner oss om at det er viktig å respektere våre deltagere ved å ivareta deres verdighet på tross av at vi kanskje setter spørsmålstegn ved deres tanker, følelser og handlinger. Charmaz (2014) sier at én måte å gjøre dette på er ved å forsøke å etablere en felles grunn som man kan arbeide ut i fra. Mange forskere har kritisert Glaser og Strauss (1967) sine datainnsamlingsmetoder for å bryte med dette prinsippet og sier at mange prosjekter har nettopp dette som en forutsetning for å samle solid data og opprettholde adgang til videre datainnsamling (Charmaz, 2014). Hvordan forskeren samler data former innholdet i det. Forskeren kan gjøre forsøk på å forstå og lære om deltageres syn og handlinger fra deres perspektiver, men hen behøver ikke nødvendigvis å adoptere eller reprodusere deres syn som sine egne. Heller, forskeren tolker dem. Derfor måtte jeg teste mine antakelser om de verdener jeg undersøkte og ikke ubetenksomt reprodusere antakelsene eller verdenene. I tillegg til å oppdage hva deltagere sier og gjør så jeg på hva de tar for gitt og det de ikke oppgir. Jeg forstod at jeg måtte møte elevene på deres premisser og stille spørsmålene på en måte som resonnerte med deres tankegang for å prøve å se verden fra elevenes perspektiv (Charmaz, 2014). Senere måtte jeg holde fast ved prinsippet om at det er jeg som er forsker og skal analysere og fortolke datamaterialet ettersom det viste seg å være veldig lett å sympatisere fullstendig med elevene og deres meninger da det er de som vet hvordan de selv har det og det er de som interagerer med lærerne sine i hverdagen. Unngåelse av å adoptere og reprodusere elevenes syn i for stor grad grad anså jeg som viktig for å ikke få en for deskriptiv forståelse av datamaterialet.

For å få elevene til å føle seg komfortable fortalte jeg at jeg var interessert i å høre på deres opplevelser, erfaringer og historier fra skolehverdagen, at jeg ikke var noen autoritet som satt med noen som helst form for fasit eller verdivurdering av deres uttalelser. De kunne anse seg selv som ekspert på sitt eget felt og min oppgave var å lytte til dem, oppmuntre og lære av dem, og jeg forsikret om at jeg ikke kom til å videreformidle noe til lærere eller andre. Charmaz (2014) skriver at hva vi kan gjøre og spørre om i en situasjon avhenger av hvordan

forskningsdeltagerne kjenner og identifiserer oss. I utarbeidelsen av intervjuguiden og i tiden før intervjuene brukte jeg mye tid på å tenke ut og øve meg på hvordan jeg kunne fremstå avslappet og vennlig slik at elevene ville føle at det var greit å åpne seg for meg. Jeg brukte meditasjonsteknikker for å være avslappet og tilstedeværende og jeg prøvde ut intervjuguiden på venner. Jeg øvde meg på å være sensitiv overfor hver enkelt deltagers tone og rytme og lot det veilede min egen tilnærming i intervjuet (Charmaz, 2014). Dette for å gjøre det enklere for deltagerne å åpne seg om positive og enkle emner så vel som negative og vanskelige emner ved at de ikke nedtonet de potensielt vanskelige emnene i for stor grad. Jeg passet på å spørre utdypende spørsmål, spesielt når elevene snakket om noe som jeg anså som ekstra interessant, nettopp for å få det GT kaller rik data – fullstendig, dyp, nøyaktig og presis (Charmaz, 2014).

Forskningsintervjuet har fått mye kritikk, noe av den kritikken er rettet mot intervjuets «maskuline metaforer» som minner om erobring og sondering der forskeren sitter med all makt og kontroll i intervjuet (Ezzy, 2010). For å unngå dette forberedte jeg en introduksjonssamtale med deltagerne som fant sted før vi startet intervjuet. Et nøkkeltema var å bli enige om at vi skulle prøve å gjennomføre intervjuet som en samtale mellom to likeverdige individer der det ikke fantes noen rette eller gale, gode eller dårlige svar. Dette for å unngå en følelse av hierarki og at jeg som forsker befant meg mye høyere opp i det. Men også for å tilrettelegge for en dyp samtale som deltagerne potensielt ikke har mulighet til å oppleve i hverdagen og for at samtalen mellom meg og deltager skulle være grobunn for fremvekst av deltagernes synspunkt gjennom refleksiv progresjon (Charmaz, 2014). Refleksiv progresjon betyr at co-konstruksjon av intervjuet blir mer en kreasjon av et interaksjonelt rom for å avsløre tanker og følelser, heller enn et utdrag av sanne eller usanne uttalelser fra deltageren. Mange kritikere av forskningsintervjuet viser til at deltageren kan inneha et spesifikt perspektiv, men unngår å avsløre det. Refleksiv progresjon betyr at deltagerens perspektiv kommer frem gjennom samtalen og potensielt ikke går forut for den (Charmaz, 2014). Refleksivitet er en viktig del av studiens gjennomsiktighet. Ezzy (2010) ser på den emosjonelle strukturen ved et intervju som en fundamental del av «god intervjupraksis», samsvarende med velformulerte spørsmål. Ved å forberede meg på å skape en felles grobunn og gjensidighet var mye av hensikten nettopp å skape en emosjonell struktur som fikk deltagerne til å føle seg trygge nok til å åpne seg i samtalen mellom oss.

Jeg merket at elevene responderte bedre på spørsmål om hva som var en god lærer for dem, hvorfor det var viktig for dem, og hva det betød for dem. Det virket å være mer tilgjengelig

for dem enn mine opprinnelige spørsmål om spesifikke situasjoner der de hadde opplevd «god kontakt med læreren». Ettersom GT antar at mennesker er aktører i sitt eget liv, har mulighet til å tenke selv, handle selv og reflektere over dette bryter ikke endringen som oppstod i intervjuene med det filosofiske utgangspunktet til GT (Charmaz, 2014). Selv opplevde jeg at den måten å stille spørsmål på relaterte mer til elevenes tankegang, og dermed ble det lettere å få informasjon om situasjoner og hendelser etter at de hadde fått fortalt litt om betydningen av lærerens rolle for dem. I tillegg fulgte jeg GTs retningslinjer om å kode og kategorisere underveis i datainnsamlingen og dette førte til at jeg kunne stille mer nøyaktige, presise og hensiktsmessige spørsmål som virket å åpne opp elevene (Charmaz, 2014).

Intervjuet som forskningsmetode har måttet gjennomgå sterk kritikk fra mange ulike grener innenfor både kvalitativ og kvantitativ forskning. Kritikk har blitt rettet mot målsettinger og antakelser som underbygger forskningsintervjuet. Mye handler om forestillinger om presisjon, ettersom intervjuer inneholder retrospektive narrativer er det ikke sikkert at det folk sier stemmer overens med virkeligheten. Det er blitt argumentert for at intervjuer er forestillinger som deltagere leverer for spesifikke formål og derfor skal man ikke anta at det gjengir autentisk opplevelse og formidling av deltagernes private selv. Historiene deltagerne forteller kan være forhåndskonstruert for offentlig konsum (Charmaz, 2014). På grunn av intervjuets avhengighet av person har det blitt kritisert for dets evne til å gi valide data, og ettersom forskjellige forskere ville fått ulike resultat av samme intervju er det blitt kritisert for å ikke være reliabelt. På tross av kritikken er det kvalitative forskningsintervju fortsatt anerkjent som en legitim forskningsmetode og et valid instrument for å undersøke konversasjonelle, diskursive og kvalitative aspekter ved vår sosiale verden (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Av pragmatiske grunner i henhold til prosjektets tid, min egen erfaring og kapasitet hos skolen så vurderte jeg det som hensiktsmessig å kun utføre semi-strukturerte kvalitative dybdeintervjuer med elever fra to forskjellige 10. klasser. Selv om jeg gjerne skulle ha gjennomført etnografiske observasjoner vurderte jeg det som for omfattende til dette prosjektet. I retrospekt har jeg sett at jeg var svært heldig som fikk anledning til å intervjue 12 elever på en ungdomsskole ettersom ingen andre av de omlag 40 forespurte skolene hadde anledning til å delta. Kvalitative dybdeintervjuer ble sammen med veileder vurdert som tilstrekkelig for å få rike data til studien. Intervjuene foregikk på et separat grupperom på skolen, ved siden av klasserommet til elevene. Det var kun én deltager og meg som forsker til stede under intervjuene.

Grounded Theory

Glaser og Strauss (1967) artikulerte i sin utgivelse The Discovery of Grounded Theory systematiske strategier for kvalitativ forskning og argumenterte for å utvikle teorier fra forskning jordet i kvalitative data, istedenfor å dedusere testbare hypoteser fra eksisterende teorier. De sammensveiset epistemologisk kritikk med praktiske retningslinjer for handling. Det skulle hjelpe forskere med å kontrollere deres forskningsprosess og øke den analytiske styrken til deres arbeider. De kom med et revolusjonerende budskap, de foreslo at kvalitativ analyse hadde en egen type logikk og kunne generere teori (Charmaz, 2014). Spesifikt ville de konstruere abstrakte teoretiske forklaringer av sosiale prosesser. De siktet på å gjøre kvalitative studier til noe mer enn deskriptive studier, nemlig til forklarende teoretiske rammeverk som dermed ga abstrakte, konseptuelle forståelser av de studerte fenomenene. *The Discovery of Grounded Theory* (1967) kom med et godt argument som legitimerte kvalitativ forskning som en troverdig og grundig metodologisk tilnærming i og for seg, ikke bare som en forløper for kvantitative instrumenter. Ifølge (Charmaz, 2014) stod Glaser for mye av systematikken ved GTs fremgangsmåter, mens Strauss så på mennesker som aktive agenter i deres egne liv, ikke som passive mottakere av større sosiale krefter. Han antok at prosess, ikke struktur, var fundamental for menneskelig eksistens ettersom mennesker lager strukturer ved å engasjere seg i prosesser. Subjektive og sosiale meninger avhenger av måten vi bruker språket på og kommer frem ved handling. Strauss tok dermed med forestillinger om menneskelig agens, fremvoksende prosesser, sosiale og subjektive meninger, problemløsnings-praksiser og det åpne studiet av handling til GT. Dette fikk han fra den filosofiske tradisjonen pragmatisme som informerte symbolsk interaksjonisme, et teoretisk perspektiv som antar at samfunnet, virkeligheten og selvet er konstruert gjennom interaksjon og avhenger derfor av språk og kommunikasjon. Perspektivet antar at interaksjon er iboende dynamisk og fortolkende, derfor adresserer det hvordan mennesker skaper, iverksetter og forandrer mening og handling. Symbolsk interaksjonisme antar at mennesker har mulighet til og faktisk tenker på sine liv og handlinger heller enn at de bare responderer mekanisk på stimuli (Charmaz, 2014). Symbolsk interaksjonisme inneholder antakelser som jeg selv har hatt med meg både før og underveis i forskningsprosessen. For Glaser og Strauss (1967) forklarer en ferdigstilt Grounded Theory de studerte prosessene i nye teoretiske termer og den forklarer egenskapene ved de teoretiske kategoriene. Ofte demonstrerer den årsakene og betingelsene som ligger til grunn for prosessens fremvekst og variasjon, og

skisserer konsekvensene av dette. Logikken ved GT kan spenne over substansielle områder og bevege seg over i formell teori som innebærer å generere abstrakte konsepter og spesifisere relasjoner mellom dem for å forstå problemer i flerfoldige substansielle områder (Charmaz, 2014).

Konstruktivistisk tilnærming til Grounded Theory

Charmaz (2006, 2014) utfordret og videreutviklet noen av idéene ved den opprinnelige versjonen av GT og så at verken data, kategorier eller teorier blir oppdaget, men heller konstruert av forskeren i interaksjon med deltagere og datamaterialet. Ettersom flere av strategiene ved Glaser og Strauss' versjon av GT fortsatt kan overføres på tvers av epistemologiske og ontologiske forskjeller, adopterte den konstruktivistiske tilnærmingen den induktive, komparative, fremtredende og åpne tilnærmingen ved Glaser og Strauss' (1967) originale verk. Denne tilnærmingen inkluderer den iterative logikken som Strauss vektla i sin tidlige lære, samt den tosidige vektleggingen på handling og mening som er forankret i den pragmatiske tradisjonen. Den fremhever fleksibiliteten ved metoden og motstår mekanisk bruk av den. Konstruktivistisk GT kan brukes uten å støtte antakelser om en objektiv ekstern virkelighet, en passiv og nøytral observatør, eller en frakoplet og snever empirisme. Heller, starter den med antakelsen om at sosial virkelighet er mangfoldig, prosessuell og konstruert, og dermed må man se på forskerens posisjon, privilegier, perspektiver og interaksjoner som en iboende del av den forskningsmessige virkelighet.

Som Clarke, Friese og Washburn (2015) sier, forskningsrealiteten oppstår i en situasjon og inkluderer hva forsker og deltager tar med inn i og gjør i situasjonen. Ved å se på forskning som konstruert og ikke oppdaget fremmes forskeres refleksivitet angående deres handlinger og beslutninger. Relativisme karakteriserer forskningen heller enn objektive, uproblematiske resepter og prosedyrer. Konstruktivistisk tilnærming forkaster forestillinger om en nøytral observerer og verdifri ekspert. Det betyr at forskere må undersøke, ikke overse, hvordan deres privilegier og forutinntattheter kan forme analysen, og det betyr at deres verdier kan forme faktaene som de identifiserer. Konstruktivistisk tilnærming behandler forskningen som konstruert, men anerkjenner at den oppstår under spesifikke betingelser som vi potensielt ikke er klar over og som vi potensielt ikke har valgt selv.

GT vektlegger studiet av prosesser og forstår en prosess som noe som inneholder utfoldende temporale sekvenser som kan ha identifiserbare markører med tydelige begynnelser og ender og milepæler i mellom. De temporale sekvensene er koblet i en prosess og fører til forandring. Dermed blir enkelte hendelser koblet sammen som en del av en større helhet. Nåtiden oppstår med nye karakteristikker (Mead, 1959). Derfor har opplevelsen og utfallet av en spesifikk prosess en viss grad av usikkerhet ved seg, uansett hvor liten den måtte være. Denne tilnærmingen antar at enhver teoretisk gjengivelse tilbyr et fortolket bilde av den studerte verden, ikke et eksakt bilde av den.

Teoretisk utvalg

Kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode krever at en gjør strategiske valg i henhold til hvem som skal være med i studien (Kvale, 1997). For å rekruttere deltagere sendte jeg ut en invitasjonsmail til omlag 30-40 rektorer ved ungdomsskoler og videregående skoler i Trondheim med omegn og Stjørdal. Ettersom jeg ønsket å studere et generelt fenomen i en mer spesifikk setting ble deltagere valgt ut i fra deres kunnskap og erfaring med fenomenet jeg ville undersøke. Jeg siktet meg inn på elever i 10. klasse fordi jeg vurderte deres situasjon i skolen som passende for mitt prosjekt ettersom de har opplevd overgangen fra barneskole til ungdomsskole og potensielt har rukket å reflektere over deres ulike opplevelser og erfaringer med relasjonen til lærere. En annen grunn til at det ble 10. klassinger er at kun én skole jeg kontaktet hadde mulighet til å delta i forskningsprosjektet. Opprinnelig anså jeg seks elever som et tilstrekkelig utvalg, men etter at intervjuene var i gang rekrutterte jeg syv ekstra deltagere der seks var fra samme klassetrinn og én var en ansatt lærer ved skolen. Utvidelsen av det teoretiske utvalget skjedde på bakgrunn av at jeg ønsket å få mer informasjon om, og en dypere forståelse av, fenomenet å bli sett, men også å ikke bli sett. Grunnet mengden data samlet inn fra 12 elever, og begrenset tidsperiode på prosjektet, valgte jeg å ikke inkludere intervjuet av læreren i analyseprosessen.

I GT evaluerer man resonansen mellom opprinnelige forskningsinteresser og dataene som kommer ut i fra de. Forskeren tvinger ikke forutinntatte ideer og teorier på dataene sine, men følger ledetråder som hen definerer i dataene (Charmaz, 2014). Min opprinnelige interesse var om hva det vil si for elever å bli sett av læreren sin, men jeg endte opp med en modell som forteller (fra elevens perspektiv) om hva det vil si å bli sett, ikke sett, samt hva som kjennetegner

en lærer som ser og en lærer som ikke ser. Dette var fordi jeg følte en interesse for elevenes historier om det å ikke bli sett og den vanskelige relasjonen mellom seg selv og lærere som de opplever at ikke ser dem. Teoretisk utvalg ble gjort på bakgrunn av at jeg opplevde et tomrom i dataene som kunne fortelle noe om følelsen av å ikke bli sett. Jeg resonnerte at flere deltagere ville øke sannsynligheten for at noen flere elever ville våge å snakke om vanskelige følelser og situasjoner på skolen. Dette viste seg å være relevant og viktig for flere av de nyrekrutterte deltagerne.

Etiske refleksjoner

Prosjektet ble meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for godkjenning i henhold til kravene i personvernopplysningsloven. NSD, som er personvernombudet for forskning, vurderte meldeskjemaet mitt som tilfredsstillende og ga meg klarsignal til å starte forskningsprosessen. På bakgrunn av intervjuguiden ble det stilt spørsmål om mulig endring av intervjuguiden slik at personopplysninger om tredjepersoner (e.g. lærere) ikke ville komme frem. Eventuelt kunne jeg informere deltagernes lærere på forhånd om forskningsprosjektet. Det ble vurdert som mer hensiktsmessig å informere de aktuelle lærerne på forhånd enn å snevre inn intervjuguiden for å unngå at potensielt sensitiv, men samtidig nyttig og verdifull informasjon kom frem.

Ifølge Kvale (1997) må etiske avgjørelser og refleksjoner gjennomføres helt fra starten av planleggingsfasen og opprettholdes til prosjektet er avsluttet. Jeg ønsker å presisere at jeg aldri oppfordret eller spurte elevene direkte om vanskelige situasjoner eller følelser som de hadde opplevd. Min taktikk var å la elevene prate om trivsel og hva som var viktig for dem i relasjon til læreren. Ut i fra våre samtaler dukket det naturligvis opp historier om positive og negative følelser og opplevelser rundt trivsel og relasjonen til lærere. Samtidig ønsket jeg ikke å overse eller nedverdige deltagere som hadde negative opplevelser, tvert imot ønsket jeg å lytte til og undersøke tankene og følelsene deres nærmere. Samtlige deltagere skrev under samtykkeerklæringen der de ble informert om studiens hensikt, databehandling og deres rett til når som helst å kunne trekke seg uten begrunnelse. Deltagerne var alle gamle nok ifølge NSDs retningslinjer til å kunne skrive under for seg selv. Intervjuene ble tatt opp med båndopptaker og transkribert for dermed å bli slettet.

Koding

For å lage et analytisk rammeverk, starte analyseprosessen og holde meg tett til dataene fulgte jeg GTs retningslinjer for linje-for-linje-koding med aktive koder for å definere hva som skjer i dataene (Charmaz, 2014). Ved å holde meg tett til dataene samtidig som jeg kodet med tanke på å forstå deltagernes handlinger og synspunkt fra deres perspektiv ble jeg mer observant på implisitt meningsinnhold i dataene. På samme tid ble jeg veldig klar over at jeg som forsker er med på å konstruere forskningsdataene i en interaksjon med deltagerne, både i intervjusituasjonen og i analyseprosessen. Jeg merket meg at analysen startet allerede i første intervju ved at jeg automatisk begynte å konseptualisere innholdet. Ved å undersøke hvordan mitt forskningsspørsmål og undersøkelsesmodus formet min senere data og analyse, hjalp det meg å bli selvbevisst angående hvorfor og hvordan jeg samlet data og muliggjorde dermed en vurdering av min effektivitet og presisjon. Jeg ble dyktigere til å fokusere mer av min oppmerksomhet på deltagerne, deres ståsted og fortellinger i intervjuene, og dermed legge vekk min tendens til å analysere for mye underveis.

Sammenligning av data med data hjalp meg å se hva som fremstod som problematisk og betydningsfullt for deltagerne og førte til at koder som hadde fått forskjellig navn, men som markerte liknende fenomener, ble sammenslått. Dette ledet meg videre i analysen til fokusert koding der jeg videreførte de mest betydningsfulle kodene som analytisk sett kategoriserte mine data tilstrekkelig og presist. Dette tvang meg til å gjøre aktive valg og heve analysen til et mer konseptuelt nivå. I denne delen av prosessen utarbeidet jeg konseptuelle kategorier fra kodene der de ble gitt konseptuell definisjon for å forklare idéer, hendelser og prosesser i dataene. Ved å sammenligne data med data der jeg undersøkte forklaringsevnen og omfanget til kategoriene, kunne jeg identifisere variasjoner og likheter innenfor en kategori samt mellom kategoriene.

Charmaz (2014) minner om at en studie basert på rikelig, substansiell og relevant data skiller seg ut, men i tillegg til dataens brukbarhet til å utvikle kjernekategorier er det også viktig at de kan treffende og tilstrekkelig avbilde empiriske hendelser. Aksial koding vil si å relatere kategorier til underkategorier, samt spesifisere egenskapene og dimensjonene ved en kategori, og sammenfatte dataene som har blitt demontert ved innledende koding for å gi sammenheng til den fremtredende analysen. Aksial koding hjalp meg med å konstruere en sammenhengende modell som illustrerer resultatene fra datamaterialet ved hjelp av tegninger, bilder og konseptuelle kategorier som forklarer prosessene i dataene mine på et mer abstrahert nivå. Aksial koding førte

til at jeg kunne konstruere et teoretisk rammeverk for hvordan elevenes perspektiver på trivsel, hva det vil si å bli sett, ikke sett, egenskapene til en lærer som ser og ikke ser, konstituerer deres virkelighet i klasserommet og på skolen. Jeg benyttet meg også av noen teoretiske koder der det ble tydelig for meg at eksisterende teori og empiri ble treffende, presist og utfyllende for datamaterialet. De teoretiske kodene viste til begrepene epistemisk tillit og trygg havn, trygg base.

Validitet

For at forskningen min skulle vise det den påstår å vise gjorde jeg flere tiltak for å forbedre min presisjon og oppnå validitet. I takt med Grounded Theory sin målsetning ønsket jeg å gjennomføre et forskningsprosjekt som bidrar til verdifull innsikt i skoleelevers hverdag (Charmaz, 2014). For å få rik, fyldig og omfattende data rekrutterte jeg som tidligere nevnt seks ekstra deltagere gjennom teoretisk utvalg. For å gjøre en systematisk sammenlikning av kategorier og konsepter med deltagernes uttalelser gikk jeg ofte tilbake til lydopptakene av intervjuene. Dette gjorde jeg også for å forsikre meg om at kategoriene og konseptene var grunnet i datamaterialet og fordi det hjalp meg å få en dypere emosjonell innsikt ved å lytte til elevenes tonefall og tempo. Grunnet mengden og dybden i data og informasjon fra deltagerne utvidet jeg kategoriene til å dekke mer enn hva det vil si å bli sett, utvidelsen dekker også hva det vil si å ikke bli sett, og hvordan elevene opplever lærere som ser og ikke ser. Jeg viet alle 12 intervjuer like mye oppmerksomhet under analyseprosessen og forsøkte å granske kategoriene mine ved å se om det var noen intervjuer som tydet på at kategoriene og konseptene ikke holdt mål. Jeg har forsøkt å vise tilstrekkelig mengde med datamateriale slik at andre som leser oppgaven kan gjøre en uavhengig evaluering av mine påstander.

Memoer

GT oppfordrer til å syntetisere datainnsamling og analyse (Charmaz, 2014). Et middel som har hjulpet meg med å sammenlikne data og strukturere mine tanker underveis i forskningsprosessen er skriving av notater, såkalte memoer. Idéer, tanker, refleksjoner og spørsmål som har dukket opp angående intervjustilen min, spørsmålene i intervjuguiden, teoretisk utvalg, koding og kategorisering er blitt notert som en del av prosessen. Det har hjulpet å kunne gå tilbake til

tidligere notater med refleksjoner for å definere konseptuelle kategorier, utvikle en modell og starte en utforming av hele analysen.

Resultat og analyse

Analyseprosessen produserte fire grunnelementer, 14 hovedkategorier og 16 tilhørende konsepter om hva det innebærer for ungdomsskoleelever å bli sett og ikke sett, samt hva som kjennetegner lærere som ser og ikke ser dem. Tabell 1 gir en systematisk fremstilling av disse og de vil bli presentert og diskutert sammen med sitater fra deltagerne i dette kapittelet. På slutten av kapittelet presenterer jeg en modell (Figur1 og Figur 1.1) som er ment å illustrere resultatenes dynamikk og samspill. I sitatene under står «I» for Intervjuer og «D» for Deltager.

Tabell 1

Grunnelementer, «hovedkategorier» og *tilhørende konsepter*

Grunnelement	Hovedkategori	Tilhørende konsept
Å føle seg sett	«Bekreftet og anerkjent»	*Gjensidig eksistens*
	«Blir trygg og tillitsfull»	*Trygghet til å være gir mulighet til å lære*
	«Utforsker og utfolder seg»	*Selvutvidelse*
Å ikke føle seg sett	«Føler seg neglisjert og devaluert»	*Separasjon*
	«Blir utrygg på andre og seg selv»	*Frykt for ubehag*
		Mistillit
	«Isolerer og beskytter seg»	*Isolasjon*
		Selvbeskyttelse
Læreren som ser	«Aksepterer usikkerhet»	
	«Interesserer seg for elevens mentale verden»	*Inkluderende holdning* *Oppmerksomt nærvær* *Identitetsbekreftelse*
	«Skaper en tillitsrelasjon med eleven»	*Tillater avhengighet og selvstendighet*
	«Forstår og dyrker elevens potensiale»	*Gjenkjenner elevens eksistens*
Læreren som ikke ser	«Aksepterer ikke usikkerhet»	*Ekskluderende holdning*
	«Neglisjerer elevens mentale verden»	
	«Skaper en utrygg relasjon med eleven»	*Ansvarsfraskrivelse*
	«Forsøker å kontrollere»	*Fremmedgjøring*

Å føle seg sett

I: Hva er det som gjør at du trives?

D: Eeh, å ha noen å være med. Det gjør at jeg trives.

I: Hvordan trives du på skolen?

D: Jeg trives veldig bra på skola. Ja, gjør det ganske bra på skolen også har jeg ganske mange venner, også. Jeg synes det er hyggelig å komme på skolen og møte folkene jeg er med og, ja.. (...) det er jo hver dag når jeg kommer på skolen også sier alle sammen hei til meg og snakker, og er interessert i å høre om hva jeg gjorde på trening i går for eksempel (...). Der jeg kan ha samtaler med vennene mine og ja, også da det gjør jo at man føler seg akseptert og verdsatt da.

I: Hvis du vil fortsette på trygghet. Hva vil det si for deg?

D: Trygghet vil si at jeg kan si det jeg mener uten å bli sett ned på. Jeg kan godt bli motsagt, men ikke bli sett ned på. Du respekteres for det du synes selv. Det synes jeg, det legger jeg i ordet trygghet. Og at du vet at du kan svare det du vil, som sagt og ikke få kritikk for det, men at læreren tar det til seg også sier riktig svar på en fin måte istedenfor å si det var feil og så ikke si noe mer.

Over grunnelementet «å føle seg sett» er hovedkategorien «**bekreftet og anerkjent**»: samtlige elever forteller at det som skaper trivsel for dem er å ha noen å være med. Ved de første rundene med koding så jeg på dette sosiale fenomenet om å være med andre som en selvfølge. Etter hvert, under dypere gjennomgang og sammenligning av data, så slo det meg at dette potensielt handlet om noe så grunnleggende eksistensielt at jeg måtte undersøke mine antakelser om det nærmere. Det stod fram som så inderlig viktig for alle deltagerne at jeg så «noen å være med» som: uten andre så eksisterer jeg ikke. Jeg la spesielt merke til noen å *være* med, som tolkes som noen å *eksistere* med. Det er som om andre mennesker tillater elevene å eksistere, andre bekrefter deres eksistens ved at man får reflektert seg selv i andre. Fra et slikt perspektiv har elevene en følelsesbetont representasjon, eller et bilde, av seg selv som de projiserer ut til omverden og som trenger å bli reflektert tilbake til dem. Et slikt behov for bekreftelse gir en positiv følelse, et velbehag, når det blir møtt som forventet. Selvets symbolske verdi øker i eget sinn når det blir bekreftet og anerkjent i andres. Dette funnet førte til at jeg ville undersøke

nærmere hvordan mennesket forstår sin egen eksistens gjennom et selv som har blitt formet via andre mennesker.

Man kan si at elevene føler seg følt av andre og får en økologisk verdi og relevans ved at de opplever at de er representert i andres sinn. En følelsesbetont bekreftelse på at man er verdig ved at ens bilde av seg selv, ens symbolske verdi får gjenklang utenfor en selv. Å føle seg følt av andre gir en bekreftelse på å eksistere slik som man selv føler at man gjør, og slik man vil føle at man gjør. I tillegg får man bekreftet at ens eksistens er verdig andres eksistens. Et slikt behov tyder på en lyst og et driv etter felleskap, men samtidig tolker jeg det som at et slikt behov kommer fra en følelse av separasjon. Et slikt driv etter bekreftelse fra andre er tilstede fordi det finnes en følelse av mangel og ufullstendighet. Derfor har jeg laget to tilhørende konsepter «**gjensidig eksistens**» og «**separasjon**» som jeg ser som to motpoler koblet sammen i én «selv-sfære», de er tilsynelatende motsetninger, men avhengig av hverandre.

I: En lærer du liker godt da?

D: Ja, har ikke hatt så god kontakt med så mange lærere på ungdomsskolen for vi har hatt mye vikarer for det har vært mange syke lærere. Men på barneskolen så fikk jeg god kontakt med noen, men på ungdomsskolen skifter du jo lærere fra time til time og har dem bare én gang om dagen. Mens på barneskolen hadde vi samme lærer nesten hele dagen. Men du får jo bedre kontakt da, på barneskolen når du har dem mye oftere, er mye mer sammen med dem da.

I: Hva liker du best av de to da?

D: Nei, jeg likte jo barneskolen mye bedre enn det er nå. For da fikk jeg jo snakka med læreren mye oftere og de visste liksom hvis, de så jo mye mer enkelt på deg hvis det var noe galt, så kunne de bare komme bort å prate med deg. Mens nå så... også er det mye større klasse, jeg gikk på en veldig liten skole så det var en veldig liten klasse. Mens nå så er det jo over 20 elever og mye å holde styr på for én lærer.

I: Jeg er interessert i det du sier med at hver lærer kunne snakke med deg og se deg enkeltvis. Kan du si litt mer om det?

D: Nei, for eksempel hvis du var lei deg da, så så de fleste lærerne når du var lei deg eller hvis du var sint, for at dem vet hvordan du pleier å være til vanlig og, jeg pleide å være en ganske glad gutt, også når jeg ikke var så gæli glad så så jo alle

> lærerne det, og merka det. Nå så vet jo ikke nesten noen lærere hvordan folk oppfører seg hver dag og, men nå er jo alle forskjellig og. På barneskolen så var jo ofte alle glade hele tiden, nesten. Bortsett fra noen få dager da dem var lei seg. Her så er det jo alltid noen som er lei seg og noen som er glad, så det er veldig mye forskjellig på ungdomsskolen.

«**Gjensidig eksistens**» handler om gjenkjennelse av seg selv i andre. Jeg tolker det som at elevene opplever en følelse av gjenkjennelse eller resonans, at de finner seg selv i andres øyne og opplever at de har noe til felles, nemlig at de eksisterer sammen i samme øyeblikk. Det er neppe en eksplisitt verbal tanke som elevene reflekterer over, men følelsen av gjenkjennelse er sannsynligvis tilstede i deres bevisste sinn. Det virker som at elevene trenger å få sitt selvbilde reflektert i andres øyne ved at de føler at andre føler dem. Det gir en mentalt positiv følelse, en ladning som driver elevene til å projisere sitt selvbilde til andre og få det reflektert tilbake og dermed bekreftet og forsterket (en slags feedback loop). Bekreftelsen skaper et velbehag, en følelse som gjør at elevene føler seg trygge i seg selv. Den underliggende tvilen og usikkerheten på seg selv blir dempet og forsikret, den som noen ganger spør: hvordan kan jeg vite at jeg eksisterer slik jeg føler at jeg gjør hvis ingen andre bekrefter det? I interaksjon med andre får elevene en følelse av at deres bilde av seg selv har en sosial verdi og en økologisk relevans ettersom det er verdt andres oppmerksomhet, bekreftelse og refleksjon. Elevene opplever at læreren interesserer seg for deres subjektive mentale verden, at hen ser på dem som et subjekt med verdi i seg selv, istedenfor å bli objektivisert som en gjenstand for et mål, eller det som kanskje er enda verre, å bli avvist. I utdraget ovenfor ser man hvordan en elev savner stabilitet og nærhet fra barneskolen der lærerne hadde dypere kjennskap til elevens selvbilde og følelsesmessige mentale verden.

En aksept og anerkjennende anskuelse for en selv virker å øke trygghetsfølelsen og tilliten til både en selv og omverden. En slipper å tvile på seg selv og lure på hvem eller hva man skal være for å bli akseptert. Beskyttelsesmekanismer som jobber for å unngå ubehag og opprettholde selvbildet trengs heller ikke i like stor grad. En får også lettelse fra ubehaget ved frykten for å ikke være noen i andres øyne (mer om dette under grunnelementet «å ikke føle seg sett»). Dette er altså den positive polen av «selv-sfæren» der man drives av lysten og velbehaget ved å føle seg bekreftet og anerkjent og vokse gjensidig i et felleskap. Senere, ved grunnelementet «å ikke føle seg sett», skal jeg se på den negative motpolen «separasjon».

I: Nemlig. Kan du beskrive en situasjon der hvor du følte at det var et veldig samarbeid, god kontakt eller dere var på samme bølgelengde med læreren?

D: Ja, i det siste så har jeg vært inn og ut av sykehus, for jeg venter på en operasjon. Jeg har operert fem ganger også venter jeg på en siste operasjon så jeg skal slippe disse operasjonene da. Da har det vært litt mer sånn inn og ut av sykehus og, det har vært veldig viktig for meg at læreren skjønner det at jeg faktisk er operert, at jeg kommer tilbake neste dag og er kanskje litt urolig og skjønner hvorfor og ikke la det gå utover undervisninga da. Så det er det egentlig som jeg legger i det at, ja også når jeg kommer tilbake dagen etterpå så var jeg veldig urolig for det var vanskelig å sitte og sånt. Så veldig urolig og bevegde meg veldig mye men læreren var ganske forståelsesfull og ingen som dømmer noen da.

I: (…) hva betyr det for deg?

D: Det betyr veldig mye for, ja, jeg tror det betyr veldig mye for meg og kanskje for den læreren også for hvis læreren vet hva som foregår i livet mitt, eller til noen andre, så vil jo det bli enklere for læreren og det betyr veldig mye for meg for da vet jeg at den læreren vet det på en måte, hvis du skjønner hva jeg mener? Så læreren vet det og hvis det skjer noe så vet den hvorfor det skjer og sånt.

Påfølgende hovedkategori er «**blir trygg og tillitsfull**» som handler om at bekreftelsen og følelsen av gjenkjennelse skaper et rom for å være seg selv der elevene virker å bli trygge på seg selv som individ og flokkmedlem i tillegg til de andre i flokken. Behovet for å beskytte seg selv mot ubehag og opplevde trusler mot selvbildet i form av angrep fra andre forsvinner ved at man føler seg trygg og stoler på læreren som klasseleder og omsorgsperson, og medelever som aksepterer den man føler at man er, inkludert sine sårbare sider.

Tilliten åpner for motstandsfri utveksling av mentale verdener og mentale tilstander mellom elev og lærer, samt medelever. Frykten for ubehagelige følelser som avvisning og devaluering er ikke tilstedeværende og man tenker ikke «hva hvis noe går galt?» eller «hva vil de andre tenke om dette?» før man handler. En slik tillit til seg selv og omverden fører også til en mer spesifikk epistemisk tillit som innebærer at elevene lettere tar til seg verdifull informasjon fra læreren fordi de tolker at læreren har forståelse og gode intensjoner overfor dem selv. Tilliten fører også til at informasjonen læreren formidler oppfattes som mer verdifull og aktuell for dem

selv. Tilliten er en slags nøkkel som gjør at elevene åpner seg for lærerens budskap og tar det innover seg.

I: Nemlig. Hva legger du i det?

D: Det jeg legger i god lærer at hen snakker til oss sånn at vi skal forstå det og ikke tar for gitt at vi ikke forstår det. Og heller ikke snakker til oss som om vi skulle ha vært yngre enn det vi er. At vi faktisk går i 10ende og hen ikke snakker som om vi går i 7ende, for eksempel, siden det er litt forskjell. Og ja, en god lærer kan du snakke med hvis det er noe som plager deg. Hvis du har problemer hjemme for eksempel så kan du si hvorfor, hvis du har vært litt utafor på skolen. Så hvis du tør å si det til læreren så vil jeg definere det som en bra lærer.

I: Veldig interessant. Hva gjør det med deg og din læring?

D: Jeg vil si at den blir bedre for du har mer tillit til den læreren og da vil du være mer åpen til å lære, vil jeg kanskje si. Ehm, mer åpen til å lære og du blir mer interessert i det, hva læreren har å si da. Hvis det er en lærer du misliker så er det ikke sikkert at du hører like godt på den læreren.

I: Nei. Hvorfor ikke det?

D: Nei, kanskje hvis den læreren er ganske urettferdig da, også har du fått et inntrykk av at den læreren ikke liker deg eller du ikke liker den, så vil kanskje, er det ikke så interessant for at'n har noe med stemmen eller noe sånt, kanskje? Snakker veldig lavt, snakker veldig fort for eksempel. Noe sånt kanskje?

Tilhørende konsept «**trygghet til å være gir mulighet til å lære**» handler om at tilliten mellom lærer og elev er som en nøkkel for læring, utvikling og utforsking. Den epistemiske tilliten der elevene tolker lærers intensjoner som godartet, og tryggheten til å være seg selv fører til en tillit og villighet til å lære og endre seg selv. Et følelsesbetont behag og trygghet gjør at eleven lettere går i læringsmodus enn i beskyttelsesmodus og aktiverer epistemisk årvåkenhet og mistillit. Den epistemiske tilliten som dannes mellom lærer og elev kan åpne opp for mindre motstand og tvil (epistemisk årvåkenhet og mistillit) i informasjonsutvekslingen mellom dem. Det gjør at elevene lettere åpner seg for å endre og utvikle sine indre modeller om verden istedenfor å beskytte de og seg selv i opposisjon til noen som de tolker har ondartede intensjoner. Læring virker altså å skje lettere fordi elevene oppfatter læreren og hens budskap som sosialt viktig og relevant, det er noe de kan identifisere seg med og det føles godt. Tilliten eleven har overfor læreren preges også av

at læreren formidler til eleven at jeg har tillit til deg som menneske og dine evner som elev, jeg vet at du kan gå din egen vei og skape verdi og positivitet. Denne tilliten som læreren viser eleven er med på å bygge elevens tillit til seg selv og omverden, som blir av verdi for eleven og samfunnet videre i livet.

I: Hva med for eksempel om du har fått skryt av læreren da?

D: Ja man blir jo kanskje litt glad og stolt over det man har fått til da. Og, fikk faktisk vist fram at det kunne man og at nå vet flere at du kunne det. For man blir jo stolt hvis folk vet at du kan det ganske bra. Da blir du jo glad. Og ja, stolt da, og øker kanskje litt selvtillit. For med selvtillit så kan du begynne å kanskje rekke opp armen mer og si mer ting og vise at du kan faktisk ganske mye. Hvis du, også hvis du tør å snakke høyt og sånt så får du jo, alt blir jo nesten bedre; du får bedre muntlig karakter og du får jo vist at du kan og, og du får jo økt selvtilliten din til å si ting som du kan høyt foran folk.

I: Hva må til for å få til det?

D: Nei du må ha mot nok til å rekke opp armen først da. Så må du bare satse.. eller ikke satse på at det er riktig, men hvis du vet at det er riktig og du vet det selv, det svaret ditt er riktig, så er det jo bare mot om å ta opp armen og svare på det. Så blir det mye enklere hvis lærerne sier at det er riktig og at det er bra svar og det er rett og sånt. Så læreren må kanskje gi litt skryt når du har et riktig svar og ikke bare gå rett på neste spørsmål. Ikke bare si sånn ja, det var riktig også sier hen neste spørsmål, men det var bra jobba eller et eller annet sånt da. Også kanskje gå videre på neste spørsmål.

Tilliten til seg selv og omverden gjør at elevenes utforskertrang blomstrer. «**Utforsker og utfolder seg**» er en hovedkategori som viser til at elevene våger å prøve og risikerer å feile fordi de føler at de ikke blir devaluert for forsøket, de føler seg trygge nok til å utforske fordi de har tillit til at man blir tatt i mot etter utforskningen. Noen vil til og med føle seg så trygge i seg selv at de ikke bryr seg om hva andre måtte mene om dem. Eleven er i slike øyeblikk fri fra behovet og begjæret etter andres anerkjennelse.

I: Hva vil det si å være seg selv da?

D: Jo, at du på en måte gjør det du har lyst til. At du liksom går for det, og går for det, og hvis du har lyst til å gjøre det så. Ikke sånn at du velger det og det for at dem andre vil at du skal velge det eller for at dem andre velger det.

I: Riktig. Og får du en kroppslig følelse eller er det en..?

D: Altså jeg blir jo dypt konsentrert. Det er jo sånn at jeg bare går inn i tegningen. Altså ja, noen kan stå og rope ved siden av meg, og læll så vil jeg bare døve det ut for jeg hører på musikk og jeg tegner samtidig. Så det at da er jeg så fokusert i hva jeg holder på å tegne at jeg på en måte bryr meg ikke om hva som skjer rundt meg.

I: Hvordan er det?

D: Det er ganske behagelig. For da får jeg vist meg selv, hva jeg liker å gjøre. (...) Og det jeg får vist da er at jeg tenker annerledes at jeg bruker kreativitet til det meste som jeg gjør. Det får jeg noen ganger vist i tegningene mine.

Det tilhørende konseptet «**selvutvidelse**» viser til at en naturlig konsekvens av tillitsrelasjonen virker å være at eleven opplever en selvutvidelse der den utforsker og eksperimenterer med nye sider av seg selv i interaksjon med omverden. Man kan si at selvstendigheten vokser frem fra muligheten til å være avhengig av bekreftelse og aksept, noe som gjør at man får en grunnleggende følelse av trygghet og verdighet fordi man ble bekreftet og akseptert på sitt sterkeste og svakeste. Dette gir rom for kreativt selvuttrykk der elevenes unikhet blir anerkjent og oppmuntret. Eleven får mulighet til å uttrykke et følelsesmessig engasjement i klasserommet, både i interaksjon med lærere og medelever, og med skolearbeidet. Dette oppleves som verdifullt og meningsfullt fordi ens egne følelser, en selv, kommer til uttrykk og til nytte. Eleven som føler seg sett er den trygge eleven som føler frihet til å utforske og være selvstendig, samt aksept for å søke veiledning og støtte og være avhengig. Elevene ønsker både å være likeverdige flokkmedlemmer og unike individer. Hvis man etter utforskningen blir møtt med aksept og oppmuntring så vil opplevelsen forsterkes av positive følelser og tanker og dermed repeteres og forsterkes utvidelsen i det den fortsetter med «føler seg bekreftet og anerkjent» (se Figur 1 på slutten av kapittelet for illustrasjon).

Å ikke føle seg sett

D: Jo, når man er rundt ekte venner, og ikke prøver å gjøre noe med utseendet sitt, utseendet til andre og alt det der. Så tør man å være seg selv og, for da tør dem andre å være seg selv atme. Ja. Men når man er rundt falske venner så prøver dem å gjøre om personen og personligheten, da får man ikke være seg selv liksom, dem tar vekk identiteten. Så ja.

I: Hvordan opplever du det?

D: Nei, det er jo ganske dumt da. Fordi at det er dumt at man sletter identiteten bare på grunn av falske venner. Det har skjedd med meg før men til slutt så bare, jeg fant ut, jeg kom jo på, jeg så gjennom noen videoer av hvordan jeg var før. Så tenkte jeg jo over sånn at, hvorfor er jeg ikke sånn nå? Så fant jeg ut at det var noen flere venner av hen æ va med som hadde prøvd å gjøre dem om til noen andre. Så bare stoppa jeg kontakten med hen med én gang. Så fikk jeg tilbake, så begynte jeg å være meg selv igjen, da ja, da følte jeg det var mye artigere å være meg selv enn å drive og være noen andre.

Grunnelementet «å ikke føle seg sett» er som en negativ motpol til ovennevnte grunnelement. Første hovedkategori er «**føler seg neglisjert og devaluert**». Behovet for bekreftelse, anerkjennelse og trygghet blir ikke møtt og dermed drives ikke eleven av lysten etter å bli bekreftet og de positive følelsene, men heller en frykt for å oppleve ubehaget ved å bli neglisjert og devaluert (altså negative følelser). Ubehaget som oppstår ved avvisning og devaluering tolker jeg som at er knyttet til en oppfattet trussel mot ens selvbilde og dermed en frykt for å ikke være noen med verdi, eller ikke være noen i det hele tatt. En ubehagelig frykt for å ikke eksistere, for «ikke-eksistens» eller ingenting.

D: Jeg vet ikke jeg, man samarbeider bedre når man er med vennene sine.

I: Ja? Hvorfor det?

D: Fordi da tør dem liksom å kommunisere, enn når man ikke er med dem, for da blir man bare stille og sånn ja, ok, hva skal vi snakke om da?

(…)

I: Hva betyr det for deg å kunne gjøre det?

D: Kunne hva?

I: Tøre å kommunisere?

D: Det er bedre enn ingenting, sier nå bare jeg.

Et tilhørende konsept er «**separasjon**» og viser til manifesteringen av den negative motpolen til «gjensidig eksistens» i «selv-sfæren». Jeg tolker det som at et behov for bekreftelse kommer fra en identitet eller selvbilde som føler seg ukomplett og fragmentert. En ubehagelig følelse av utrygghet og mangel. Det behøver ikke være en bevisst følelse ettersom separasjonsidentiteten kan manifesteres på mange ulike måter. Elevenes sterke behov for å bli bekreftet tolkes som at de ikke føler seg komplette og trygge som seg selv alene. Følelsen av å være alene og følelsen av mangel og et behov for mer går hånd i hånd; dette er en ubehagelig følelse som elevene ønsker å unngå. Et behov for å bli bekreftet ser jeg også som et behov for trygghet, sikkerhet, beskyttelse og overlevelse. Elevenes selv virker å være svært sårbare, skjøre og årvåkne mot potensielle trusler som kan oppleves ubehagelig og skade dem psykisk og fysisk. Som nevnt ovenfor ser jeg det som en frykt for å ikke lenger eksistere, død, slutt, ingenting, eller ikke mer opplevelse, altså absolutt tomhet.

Et skjørt selvbilde krever mye vedlikehold og beskyttelse for å eksistere og fungere. Det virker som elevene har et behov for å få en konkret bekreftelse på at man eksisterer, de må føle det, og det må føles som at man «er noen». Det som menes med det er at det mentale selvet, den indre modellen elevene har av seg selv virker å være veldig opptatt av å være noe som er av konkret, definert og nærmest håndfast symbolsk verdi. Hvis det skjer gir det en positiv og behagelig følelse som letter ubehaget ved separasjonsfølelsen, og man søker gjentakelse av den følelsen. Når det ikke skjer tolker jeg det som at man blir bekymret på sine egne vegne, svært selvbevisst og opplever et ubehag ved å føle seg som et separert og ufullstendig individ. Dette selvsentrerte ubehaget skaper klare skiller mellom et konkret og snevert «jeg» som har det vondt og verden der ute som forårsaker smerten. Jeg tolker at behovet er som en forventning om å bli bekreftet som ikke blir innfridd, noe som fører til ubehag. Ettersom ubehaget dreier som en selv blir det veldig tydelig for eleven at den er et separert selv som ikke får en positiv følelsesbetont kobling med andre.

Mangel på bekreftelse oppleves som truende og gir en ubehagelig følelse. Årvåkenhet og søk etter potensielle trusler aktiveres. Jeg ser det som en beskyttelsesmekanisme som aktiveres når omverden oppleves som truende for det konseptuelle selvet og dets verdi. Hvis eleven ikke føler seg bekreftet virker hen å ta en forsvarsposisjon for å ivareta seg selv ved å klamre seg til sine kjente mentale konstrukter og modeller om seg selv og føler seg derfor som noe konkret,

men også separert. Barrierer settes opp mot potensielt negativ og ubehagelig innflytelse fra andre. For å redusere ubehaget som oppstår ved å føle seg separert og utrygg, og samtidig devaluert ved at det konseptuelle selvets symbolske verdi synker, så åpner ikke elevene seg like mye for andre. De føler at de ikke kan gi like mye makt til andre i verdisettingen av dem selv ettersom de opplever at andre allerede har devaluert dem. En ivaretakelse av selvet skjer på egenhånd ettersom tilliten til omverden er på vaklende grunn.

D: Også blir jeg jo lei meg og sur for det ja, det er dumt at jeg ikke kan ha noen som jeg kan stole på, som er lærer.

I: Hva gjør det med deg?

D: Det gjør at jeg ikke liker å ha den læreren som lærer da. Og kan ikke si det til læreren hvis det er noe som har skjedd.

I: Nei? Hvordan får det deg til å føle deg?

D: Det gjør jo sånn at jeg ikke vil dra på skolen. Det er mange ganger jeg bare later som jeg er syk for å ikke være på skolen fordi jeg vil ikke.

(...)

D: Vi har ikke så bra klassemiljø egentlig, for vi er delt opp i tre forskjellige grupper nesten. Så vi har mine venner, vi sitter der sånn til maten. De kule liker å sitte innpå der for der sitter dem kule. Når vi prøvde å sitte innpå der så fikk vi sånn bitch-blikk tilbake, så.

I: Så fikk dere?

D: Bitch-blikk. Sånne stygge blikk.

Andre hovedkategori er «**blir utrygg på andre og seg selv**». Denne tolkningen av seg selv som et separert individ i en truende verden skaper en følelse av utrygghet og aktiverer epistemisk årvåkenhet og mistillit som preger elevens persepsjon av seg selv og verden utenfor. Tilhørende konsepter er «**frykt for ubehag**» og «**mistillit**». «**Frykt for ubehag**» viser til at etter gjentatte opplevelser av smertefull avvisning og devaluering så integrerer elevene den vonde følelsen til sin indre modell om seg selv og begynner å forvente at de skal oppleve ubehag i skolehverdagen. Dette skaper en frykt for å oppleve ubehag og er ubehagelig i seg selv. En ond sirkel. En slik sirkulær tanke- og følelsesprosess kan være selvkonstituerende og hvis den vedvarer kan det føre til at eleven differensierer de ubehagelige følelsene gjennom erfaring, tolker dem som egne og opplever personlige emosjoner som tilskrives deres identitet og selvbiografi. Dette blir da en

vedvarende negativ følelse som farger opplevelsen av seg selv og andre. Oppmerksomheten til eleven er mer rettet mot hvordan beskytte seg selv, eller hva den kan gjøre for å passe inn. Dette er svært energikrevende og gir ikke mye til overs til andre aktiviteter som skolearbeid og sosialt samvær.

D: Også er det veldig viktig at man føler seg trygg på at man ikke blir gjort narr av hvis man sier noe litt dumt eller feil. For det synes jeg er litt ekkelt for jeg kan si litt mye rart og dumt innimellom og da er det en del som flirer av det og det er litt ekkelt, synes jeg.

I: Hvordan får det deg til å føle deg?

D: Hvordan det får meg til å føle meg? Vet ikke, det er litt ekkelt da, at jeg kan kvie meg litt for å si ting innimellom da, det er litt ekkelt så da blir man litt nervøs for å si ting da. Og da blir det litt vanskelig å uttrykke seg.

«**Mistillit**»: elevene forventer at omverden vil gi dem ubehag og derfor er det ingen grunn til å åpne seg i tillit til andre og stole på andres intensjoner, handlinger og tilbakemeldinger. Mistilliten gjør at tvil blir hverdagslig og at man er i opposisjon mot omverden. En ubehagelig selvopptatthet som er i beredskap mot trusler og som samtidig søker bekreftelse, men som ikke får det da tvilen og mistilliten til andre og seg selv farger den mentale selvoppfattelsen og gjør det umulig å kjenne trygghet og bekreftelse. En indre kamp der man opplever et ønske om å bli bekreftet men samtidig har en forventing om å ikke bli det, skaper en ubehagelig indre konflikt. En ser ikke selv hvordan man etter hvert konstruerer sin egen lidelse fordi man er identifisert med de repetitive tankene og følelsene som skaper ubehaget.

I: Hva med de timene hvor læreren er veldig streng da, kan bli sint og hvor folk ikke tør. Hvordan vil du beskrive stemningen der?

D: Jeg blir i hvert fall sur!

I: Du blir sur?

D: Ja. Eller mest oppgitt.

I: Okei. Hvordan da?

D: Ehm, hvis hen er sur for ingenting, hvis læreren er i dårlig humør da, og hen blir sur, blir man sur tilbake også bare blir det en sånn klikk mellom læreren og deg også blir det litt sånn, ha.

I: Riktig. Men klarer du å jobbe noe, klarer du å.. så da trives du ikke med andre ord da?

D: Nei.

I: Riktig. Hva med, klarer du å konsentrere deg om skole da, hvis læreren er forbanna og du..?

D: Gir f. Hvis jeg bare gir f i læreren ja. Da kan det gå. Hvis du kan det. Hvis du bare vet hva du skal gjøre så er det bare å gjøre det. Overse hen.

Dette fører videre til tredje hovedkategori «**isolerer og beskytter seg selv**» der «**isolasjon**» og «**selvbeskyttelse**» er tilhørende konsepter. Ovenfor ser jeg hvordan eleven må aktivt gå inn for å isolere seg fra og beskytte seg for lærerens mentale tilstand. «**Isolasjon**»: for et selv som ønsker utvidelse, bekreftelse og trygghet så blir det ekstra vanskelig og smertefullt å kjenne på at det motsatte skjer. Isolasjon av sin mentale verden og sitt konseptuelle selv virker å være en mestringsstrategi for å redusere opplevd smerte, men også for å klamre seg til en følelse av seg selv.

I: Hva tror du det har å si for å kunne være kreativ?

D: Jo det er sikkert veldig viktig for det. Og det å gjøre det bra skolen også sikkert, for det at det er hvis man går og holder på å tenke hele tiden på at man må gjøre det bedre og at man må være ja, kanskje kulere da eller, noe sånt. Hvis man går og tenker på det hele tiden så får man jo ikke noe fokus på skolen, også blir man sikkert mye mer redd for å rekke opp hånda og sånt hvis du føler at andre i klassen ikke liker deg og sånt. Så, det er absolutt viktig ja. For at du skal, for et godt læringsmiljø sikkert. (…) Mhm. Ja, man kan fokusere på skolen da. På oppgavene, det man skal ha fokus på når man er på skolen. Istedenfor å bare sitte å tenke på sånne fæle tanker om.. ja, hvordan man burde være og sånt for eksempel.

«**Selvbeskyttelse**» referer til det jeg ser på som en form for beskyttelsesmekanisme der en er veldig forsiktig med hva en slipper inn og ut, hva en deler med andre og hva en tar til seg. Alt som ikke er gjenkjennelig og identifiserbart som trygt for en selv blir tolket som en trussel. Tidligere nevnte jeg en negativ spiral (ond sirkel), et stort problem er at det blir mindre og mindre som oppleves som trygt og velmenende overfor en selv og dermed blir man mer og mer tvilende og mer og mer alene i sin mentale verden. En slik forsvarsposisjon er en måte å føle at

man eksisterer på ved at man klamrer seg til et konkret bilde av seg selv og kjemper i mot det som virker truende mot det. Motstanden blir en slags bekreftelse på at man eksisterer. Det er ubehagelig, men identifisering med denne følelsen er bedre enn å ikke vite hvem man er og ikke ha kontroll, mening og selvfølelse i det hele tatt. Det er også mindre smertefullt og skremmende enn å bli avvist av andre.

Videre ser man at når eleven mobiliserer mye krefter til forsvarsmekanismer så er det vanskelig å fokusere på noe annet, som skolearbeid, undervisning og sosialt samvær. Selv om eleven tyr til forsvarsmekanismer for å beskytte sitt selvbilde så plages man altså av en ubehagelig selvopptatthet. Frykten for ubehaget gjør at man blir redd for å kjenne på egne følelser og dermed blir eleven fremmed for seg selv. Etterhvert når man tilskriver gjennom erfaringer disse negative følelsene og tankene til sin selvbiografi så blir eleven ikke bare fremmedgjort fra seg selv, men også andre ettersom den er identifisert med negative følelser og tankemønstre som forteller at en ikke er verdt andres bekreftelse og ingen vil at en skal føle seg bra. Slik kan man begynne å devaluere og tvile på seg selv og andre fordi den psykiske virkeligheten blir absolutt og overveldende.

Læreren som ser

I: Tenk deg et fag hvor du føler at det er lett å bli interessert da. Hva slags egenskaper er det læreren i det faget har? For å klare å vekke den interessen?

D: For den interessen som jeg har så må jo den læreren skjønne hva jeg mener. Også må jo den vite hva jeg snakker om. Ja, jeg kan snakke til en sekstiåring om hvordan datamaskiner ble oppbygd, men hen skjønner ikke hvordan det er for det er alt for nytt for hen. Så hen må skjønne hva jeg mener. Så må jo den personen være litt, altså ikke være sånn strukturert at sånn skjedde og sånn skjedde, men også være litt nysgjerrig på hvorfor jeg synes det skjedde sånn. Også tenke litt sånn hvorfor, hvorfor det skjedde og hva som skjedde. Hva er det som på en måte det og det skjer på grunn av at det skjer. Nysgjerrighet på læreren også.

Hovedkategorien «**aksepterer usikkerhet**» handler om at en lærer som aksepterer og omfavner usikkerheten ved seg selv og verden erkjenner at den ikke helt vet; at hens bilde av seg selv og verden er en fortolket, forenklet og snever modell som (sannsynligvis) ikke tilsvarer en direkte gjengivelse og som ikke omfatter ens egen og verdens helhet, kompleksitet og potensiale, og

dermed ikke kan tilby absolutte konklusjoner. En bevissthet rundt sin egen begrensede verdensanskuelse åpner opp for en villighet til å se med nye øyne. I relasjon til elevene fører det til et fokus på sin egen forestillingsevne i henhold til elevenes mentale verden. En tar ikke for gitt hva elevene føler/ikke føler og tenker/ikke tenker.

En slik lærer vet hvordan et snevert og definert syn på seg selv kan føre til et snevert og predefinert syn på sine elever. Selv det å være identifisert med tittelen «lærer» kan virke hemmende ved at man alltid tar posisjonen som den som skal lære bort, men ikke lære av elevene. Hvordan du ser på deg selv og hva du identifiserer deg med farger hvordan du ser på andre. Læreren føler seg trygg på det ukjente og aksepterer det potensielle ubehaget.

I: Hva er det læreren gjør som får deg til å føle deg anerkjent og akseptert da?

D: Dem kan jo for eksempel, hvis du sier at du ikke skjønner det da. Så kanskje de setter seg ned ved siden av deg og hjelper deg. Bare deg. Da aksepterer jo de på en måte at du ikke skjønner det. At dem gir deg litt ekstra hjelp eller, ja, sånne ting.

I: Mhm. Hva betyr for deg at de gjør det?

D: Eh, det blir jo enklere fordi du skjønner det til slutt. Også at dem faktisk gidder å bry seg om hver enkelt og ikke en klasse. Det er viktig.

I: Vil du si litt mer om det hvorfor det er viktig?

D: Alle trenger det, uansett liksom. At hvis du... ikke noen... hvis du trenger hjelp også er det ingen som gidder å sette av tid til deg så føler du deg litt sånn alene og ensom og ikke får... at du bare er til bry for folk. Men hvis dem faktisk setter seg ned og hjelper deg og bruker den tida du trenger på å lære uten å klage og uten å si: nå må du lære det, eller sånne ting. Så føler du at det blir, at dem bryr seg da, at dem vil hjelpe deg på det beste, alt dem kan.

I: Mhm, hva betyr det for en elev å kjenne på det?

D: Det kan bety ganske mye. For noen kan det jo hende at det betyr alt. Og uten det så hadde det jo gått kjempedårlig med en person for eksempel. Mens for andre så kan det jo hende at du egentlig ikke trenger så veldig mye ekstra hjelp. Så det er forskjellig fra person til person. Men alt i alt så setter folk pris på at dem bryr seg og vil hjelpe deg og ikke dere.

I: Hvorfor er det sånn tror du?

D: Nei, du føler at du ikke blir oversett da. Og at du.. at folk bryr seg om deg. Ja.

«**Interesserer seg for elevens mentale verden**» er andre hovedkategori og viser til det elevene opplever som en autentisk nysgjerrighet for hvem de føler at de er. Læreren viser villighet til å forstå dem og er genuint interessert i deres tanker, følelser, meninger, interesser, behov, valg og drømmer. Deres mentale verden, deres tvil og håp, deres usikkerheter og deres styrker. Læreren ser på elevene som intensjonelle vesener med egne tanker og følelser som trenger uttrykk og bekreftelse. En aksept for usikkerhet og avkall på konklusjoner muliggjør nysgjerrighet. Læreren er ikke ute etter å konkludere med hvem elevene er, men heller å utforske deres mentale verden- hvem de føler at de er, hvem de vil føle at de er og hvem de er redd for å føle at de er.

Et tilhørende konsept er «**inkluderende holdning**». Ettersom læreren erkjenner at hen ikke vet har hen en iver etter å forstå elevene. Uvisshet blir grunnlaget for å utforske og forstå. Dette fører til en åpenhet og undring overfor elevene og autentisk nysgjerrighet for å forstå hva som driver dem og hva som foregår i deres mentale verden. For å oppnå en mer direkte, klar og sann opplevelse av eleven tilsidesetter læreren sine forutinntatte modeller, forestillinger og konsepter om hen. Dette er en enorm tillitserklæring til livet og eleven ettersom man slipper sitt behov for å se verden gjennom sin vante struktur og lager dermed rom for at eleven kan utfolde seg i sine åpne, klare og fordomsfrie øyne. Interaksjonsrommet mellom lærer og elev blir mer åpent og motstandsfritt ettersom det ikke er like fylt med forventninger og antakelser basert på deres selvbiografier, og dermed blir det færre parallelle historier og virkeligheter som kolliderer. En erkjenner at min horisont og modell av verden kan være fylt med hull og feiltolkninger, men er samtidig tilfreds med det istedenfor å være i en indre konflikt i frykt og skam over å ikke være fullkommen. Læreren er ikke identifisert med sin tolkning av verden som en konklusjon om verden. En slik inkluderende holdning åpner opp for elevenes mangfoldige mentale verdener til å utfolde seg og utforske trygt og fordomsfritt. Samtidig åpner det for at læreren får se sine elever med nye øyne samt verden og seg selv gjennom deres.

Læreren er der som et «**oppmerksomt nærvær**». Dette tilhørende konseptet viser til at for å se og forstå andres mentale verden hjelper det om en selv har et klart og fordomsfritt eller ”tomt” sinn. Istedenfor å projisere sine egne mentale forestillinger over på elevene så slipper læreren inn elevenes sinn i sitt oppmerksomme nærvær der det er plass til å romme elevenes mentale verden. Slik sett er ikke læreren like identifisert med sin egen fortolkning av seg selv og verden, sin selvbiografi og dens relative og sammenliknende natur, men heller det rommet som

det skjer innenfor. Læreren kjenner seg selv som øynene som muliggjør observasjon, ikke som kommentatoren som definerer det som skjer. Jo stillere du er jo mer kan du høre. Jo mindre du ser av deg selv jo mer kan du se andre. Jo tommere du er jo mer har du plass til.

«**Identitetsbekreftelse**» er et tilhørende konsept som viser til at ved å interessere seg for mentale verdener så bekrefter læreren hvem elevene føler at de er og hvem de vil føle at de er. Elevene opplever at læreren prioriterer og verdsetter deres indre mentale verden og deres identitet (selvbilde) og tolker det som at læreren har godartede intensjoner. Dette gjør at elevene føler seg forstått og det legger grunn for at de stoler på lærerens intensjoner overfor dem. Elevene føler en bekreftelse av deres følelsesmessig representerte selvbilde, hvem de føler at de selv er og hvem de vil føle at de er. En slik bekreftelse av selvet er grobunn for tillit ettersom elevene tolker lærers signaler som at det er trygt å være seg selv.

Som nevnt ovenfor, preges ikke det mentale interaksjonsrommet mellom lærer og elev av forventninger og antakelser basert på et separert, definert og konkret selvbilde og dermed blir det færre parallelle historier og mentale virkeligheter som kolliderer. Det rommet som skapes i forholdet mellom lærer og elev er fylt med aksept og tillit som er grobunn for kreativ utfoldelse og læring. Læreren er komfortabel nok med sine egne begrensinger og vanskelige følelser til å ikke dømme elevenes begrensninger og vanskelige følelser. Frykten for ubehaget ved å feile og ikke være god nok forsvinner fordi fokuset skifter fra å dømme etter et forventet resultat (som enten er en forestilling om hvordan en elev skal opptre, eller en fasit til en oppgave) til en mer gjensidig utforskning av en selv, oss og verden. Tilliten åpner for at ubehagelige følelser og beskyttelsesmekanismer skrus av og positive følelser slipper til i læringsprosessen.

Det blir et rom der man kan dele følelser med hverandre. Det delte velbehaget skaper også en temperatur i relasjonen som muliggjør utforsking av andre følelser og en sammenhengende mening for følelsene. Aksept for positive og negative affekter og emosjoner kan dermed utvikle seg, samt en mulig opplevelse av utvidelse og kompleksitet av følelseslivet, relasjoner og en selv. Man er ikke lenger et separert selv som må beskytte seg i frykt for å oppleve smerte som i devaluering eller avvisning, men et større «oss» eller «vi» som i tillitens grobunn våger å utfolde seg og utforske. Aksepten og tilliten avvæpner, tillater og åpner.

I: Hva kan læreren gjøre for å få det til?

D: Kanskje tenke litt utafor boksen, kanskje. Hvis det gjelder mer spesifikke ting sånn som prøver å lære oss å forstå en matteoppgave da, som er veldig vanskelig.

Så er det ikke alltid boka kan hjelpe med den teoretiske måten. Men å fa det forklart på en kanskje mer kreativ måte, og litt mer muntlig språk istedenfor matematisk da. (...) Det vil jeg si, at det blir enklere når læreren kan være på samme bølgelengde, hvis man kan kalle det det. Samme tankesett da, sånn at hvis den læreren kjenner deg godt nok at den vet hvordan hjernen din fungerer, hvordan du egentlig tenker når du ikke får det til, for eksempel. Så er det lettere for den læreren å komme å hjelpe deg. Enn en lærer som ikke vet det.

I: Hva kommer det av?

D: Nei, igjen kanskje trygghet da. Du får jo, når læreren vet hvordan hjernen din jobber og hvordan du tenker forskjellige ting, så er det enklere for den læreren å komme inn på spesifikt en metode du kan gjøre det på. Som er kanskje helt forskjellig fra en annen elevs metode å lære på og, eller, ja hvis du skal bygge noe spesifikt i kunst og håndverk eller noe sånt. Så er det ikke sikkert at en annen elevs metode er den beste for deg. Sånn at læreren kan legge opp litt sånn, ja, sånn kan du gjøre og fortsatt får samme resultat.

Videre fører dette til at læreren «**skaper en tillitsrelasjon med eleven**», som er tredje hovedkategori. Jeg ser at lærer fungerer både som trygg havn og trygg base ved at den gir eleven tillatelse til å være sårbar og avhengig (trygg havn) i tillegg til å være selvstendig, utforskende og uavhengig (trygg base). Læreren står fram som en klasseleder som viser elevene ved sin aksept for dem at deres vanskelige følelser og sider er tålelige og at man ikke trenger å frykte de (det er greit å være avhengig). I tillegg viser den at deres positive sider er verdifulle ved at hen skjenker eleven tillit til selvstendig utforsking og utfoldelse. Tilhørende konsept «**tillater avhengighet og selvstendighet**» handler altså om at læreren tillater elevene å være avhengige av bekreftelse, støtte og oppmuntring. Samtidig oppmuntrer den eleven til å være fri og selvstendig til å utforske, vokse og løsrive seg.

I: Kan du komme på en situasjon der hvor du opplevde dette, å bli respektert, sett for den du er? Hvor det ble klart for deg?

D: Ja, en gang vi hadde samfunnsfag og vi hadde om demokrati og sånt også ble vi spurt om å si våres egne meninger om et tema og da hadde alle forskjellige meninger og alle ble like godt mottatt, det var ingenting som var skummelt med det egentlig. For læreren var ganske fleksibel med det og elevene var ganske

fleksible. Så, ja hvis jeg skal trekke fram en situasjon så var det den timen da vi snakket om det og da var det, alle kunne si sine egne meninger og læren kunne si sine egne meninger, også ble vi enige om å være uenige, om du skjønner hva jeg mener.

I: Har du noen gang følt at egenskapene dine kom godt fram på skolen?

D: Jaa, det gjør de egentlig i de fleste fag der vi får lov til å si våres egne meninger og uttrykke oss sånn som *vi* er. Så vil jo det jeg er flink til, og det de andre er flink til, komme bedre fram. Der for eksempel hvis vi blir stilt et spørsmål som vi blir bedt om å reflektere over, og begynner å reflektere så vil jo læreren, og andre elever, se hvordan vi tenker på en måte, hvordan vi ville ha sagt det uten at det er et konkret svar.

I: Nemlig. Hvorfor er det viktig? Eller hva betyr det for deg at du får lov til å gjøre det?

D: Det betyr veldig mye for hvis skolen hadde bare vært teori, teori og bare skulle ha vært et konkret svar hele tiden, ingen mulighet til å reflektere eller noe for å ja, si dine egne meninger og du kan godt ha et konkret svar, men at du får lov til å si litt mer om hva det betyr for deg og, ja.

Ettersom relasjonen mellom elev og lærer er fylt med tillit har læreren fått se mer av elevens utfoldelse, både elevens positive og negative sider. Fjerde hovedkategori er en lærer som «**forstår og dyrker elevens potensiale**». Læreren kjenner, aksepterer og hjelper eleven mestre sine sterke og svake sider. Lærers aksepterende og tillitsfulle øyne skaper et rom der elevene ikke trenger å streve etter og være noe konkret og definert med en viss symbolsk verdi, som er konstruert av elevenes forventninger til fellesskapets forventninger om en selv. Dette skifter fokuset fra «jeg må streve etter å være noe som noen liker, noe som har verdi», til «jeg har verdi fordi jeg er», og derfra kan elevenes energi rettes mot å skape mer verdi som strekker seg forbi behov for selvbekreftelse og bekymring rundt mangel på det. Elevens mentale verden utvider seg fra selvbekymring og frykt for ubehag, prestasjonsangst og selvhevdelse overfor andre, til selvutfoldelse og utforskning sammen med andre som videre skaper verdi for en selv og felleskapet. Eleven føler seg ikke vurdert kun på bakgrunn av sin selvbiografi, sitt symbolske selvkonstrukt, sine prestasjoner eller relasjoner i det sosiale hierarkiet. Den føler seg rett og slett verdifull fordi den eksisterer der, akkurat i det øyeblikket, sammen med læreren.

I: Men har du opplevd noen gang at læreren forstår deg veldig godt?

D: Ja, jeg liker jo vel én lærer som vi har veldig godt. Jeg synes at hen har vært flink til å snakke med elevene og, men det som er med hen da er at hen skjemmer oss bort littegranne med at hen hører litt for mye på oss og da blir det sånn at hvis man skal klage til noen så klager man til den læreren. Så hen får liksom litt for mye klager, tror jeg. På grunn av at hen prøver veldig å forstå oss og sånt. Så da er det som regel at man kommer til hen istedenfor de andre som ikke skjønner seg på deg.

I sitatet overfor mener jeg man ser et glimt av hvor viktig det er at læreren evner å se på en slik måte at den ikke tar elevens kommuniserte behov for gitt. Elevene virker å trenge en lærer som er klar over at den følelsen og den forestillingen elevene presenterer av seg selv ikke nødvendigvis alltid er det eleven trenger å få bekreftet og forsterket. Jeg tolker det som at elevene trenger en lærer som vet at deres mentale verden er en forestillingsverden og som evner å se dypere inn i elevens eksistens, forbi selvbildet som blir presentert. For å vekke eleven opp fra identifiseringen med et definert og separert selvbilde og dermed dyrke elevens potensiale.

D: Ja. Det blir jo at man føler at man blir verdsatt sikkert da. At ja, en glad følelse. Og at det er et samhold. Ja.

I: *Føler* du et samhold?

D: Ja, det vil jeg nå si. Det er jo liksom bare den klassen her, vi er jo i lag liksom. Man føler at man blir tatt vare på, at man blir sett, at man ikke bare er et, ehh, en gjenstand, men mer sånn at man føler at man blir verdsatt som et menneske og, ja jeg vet ikke jeg. Ja, da blir det at man føler seg litt glad da. Ja.

«**Gjenkjenner elevens eksistens**» er et tilhørende konsept. Jeg tolker det som at det handler om en følelse av gjenkjennelse som ligger dypt i eleven. Følelsen av gjenkjennelse som inntreffer når man blir sett som noe som ser gir en følelse av samhold, gjensidighet og helhet. Her finner eleven seg selv, sin egen eksistens i lærers blikk og nærvær. Det er da den delen av eleven som vet at den eksisterer blir gjenkjent og påminnet på at den *er*. Ikke som et objekt i en annens bevissthet, men som subjektet i seg selv, som bevissthet. Forut for alle mentale tolkninger om hva den er og hvilken verdi den har. Frykten for det forventede ubehaget rundt fenomenet om å *ikke være* forsvinner helt i slike øyeblikk. Gjenkjennelsen kaller jeg (som tidligere nevnt) «gjensidig eksistens» ettersom både lærer og elev erkjenner at de har noe grunnleggende til

felles; de eksisterer. En slik gjensidighet og gjenkjennelse danner også grunnlag for tillit som fører til at læreren vil få mer innsikt i og tilgang til elevenes originale og egenartede kreative uttrykk og virkelig se hva som «bor i dem». En selvutvidende og godartet prosess er startet og fortsetter med at læreren aksepterer usikkerheten ved fortsettelsen av utviklingen og vier den tillit.

Læreren som ikke ser

D: Ja hvis du holder på med samme tingen hele tida så blir du sånn, helt innestengt da.

I: Innestengt?

D: Ja, det er bare sånn, du får ikke bestemme selv. Du må bare sånn, én person skal bestemme alt hva du skal gjøre, så da blir det ikke noe fri.. frihet.

Dette er grunnelementet «læreren som ikke ser» og er motpolen til «læreren som ser». Her ser jeg en motsatt effekt i de tre første kategoriene. «**Aksepterer ikke usikkerhet**» viser til at elevene opplever noen lærere som forutinntatte og bastante i sin oppfattelse av seg selv og elevene. Modellene om seg selv og verden virker å fungere mer som konklusjoner enn modeller ettersom de oppleves som rigide og at de gir et absolutt bilde av verden. Lærers indre mentale modell oppleves som dominerende, eksklusiv til seg selv og lite inkluderende. Her oppfatter elevene få signaler som tyder på at læreren er nysgjerrig på deres mentale verden. Læreren føler seg utrygg på det ukjente og genererer en motstand mot det potensielle ubehaget. Det fører til mer ubehag og uro.

I: Og det må da læreren tillate?

D: Mhm.

I: Ved å?

D: Nei, som sagt, være åpen da. Hvis en lærer er veldig sånn ett område der dem må være innafor sånn at læreren er veldig sånn straight forward, hvis jeg skal si det sånn da. Har én læringsmetode og som skal skje i timene og planlegger timene sånn dem skal være. Også får ikke elevene noen mulighet til å endre på den timen da. For eksempel med at det kommer et spørsmål, jeg har vært borte i lærere der du stiller et spørsmål, også får vi ikke svar på det spørsmålet for det ligger ikke i

planen til læreren, i den timen! Så hehe, ja. Så det er viktig at læreren er åpen til at timene går ikke alltid som planlagt.

I: Og da, hva slags effekt vil det ha på deg igjen da, tenker du?

D: Jeg vil si en god effekt, for hvis du har en rolig lærer og du er litt stressa sjøl, så vil du bli mer rolig av at du ser at hvis det kommer opp spørsmål som læreren ikke kan svare på for eksempel, så er fortsatt læreren rolig og svarer ordentlig på det at den ikke vet svaret, og da er det liksom greit. For hvis læreren er veldig sånn stressa så blir jo du og stressa. For en blir jo påvirka av dem rundt deg.

Det tilhørende konseptet «**ekskluderende holdning**» viser til at elevene opplever at en lærer som ikke ser ekskluderer det som den ikke kjenner igjen og kan identifisere seg med. En posisjon som viser at hen vet allerede best og trenger ingen endringer. Fra en slik posisjon oppfattes ikke verdien i mangfoldet av mentale verdener blant elevene ettersom det ikke passer inn i egen oppfatning og forventning om hvordan verden allerede er. Eleven i sitatet ovenfor setter pris på en lærer som aksepterer seg selv på tross av at hen ikke vet svaret på alle spørsmål som elevene stiller. Læreren fremstår som et forbilde og klasseleder som viser at det er greit å ikke være perfekt. En slik lærer står i kontrast til en lærer som ikke ser og som er ekskluderende og ufeilbarlig. Den ekskluderende og ufeilbarlige læreren medvirker til en opplevelse av neglisjering og devaluering og danner mistillit mellom elev og lærer ettersom elevene ikke oppfatter noen signaler om at læreren genuint investerer sin tid og oppmerksomhet i hvem de føler at de er.

Det oppfattes eksempelvis blant elevene som at deres egen verdi for læreren er lavere enn målet om å komme gjennom timeplanen, og ettersom elevene opplever at læreren ikke forstår dem, stoler de heller ikke på at læreren vil det beste for dem. Epistemisk årvåkenhet og mistillit aktiveres i relasjonen. Elevene anser lærers intensjon, budskap og atferd som truende for seg selv og sin selvfølelse. Istedenfor å være bevisst sitt snevre syn på seg selv og verden så klamrer en slik lærer seg til det snevre synet for å holde det i live i frykt for smerten og krisen som kan oppstå ved en endring av strukturen. En slik fryktbasert bastanthet vil lett komme til å dømme andre som ikke passer inn i modellene en har konstruert om verden og seg selv. Det er altså ikke rom for mangfoldet av elevenes mentale verdener i lærers øyne.

I: Hva er det læreren gjør i disse fagene?

D: Det spørs jo hva slags lærer det er da, men eh ja, dem lærerne vi har nå, ja.. neida tulla bare. Nei, det er greit og de sier jo for det meste det som står i boka lærerne og da. Men i de fleste tilfellene så synes jeg det er bedre å lese i boka istedenfor å høre på at lærerne snakker om det.

I: Hva kommer det av tror du?

D: Nei, kanskje at dem snakker litt kjedelig da. Neida.

I: Hehe.

D: Hehe!

I: For hvis du skal beskrive en god lærer da? Hva gjør den?

D: Det er en som forstår seg på elevene og som klarer å legge opp undervisningen sånn at det ikke, sånn at det er veldig interessant og ja, ikke holder på å jabbe om masse annet rart. For det er det noen som gjør. Det er noen som er veldig glad i å snakke om seg selv for eksempel.

I: Hva med de som er flinke da, hva kjennetegner de?

D: Dem klarer å ha en dialog med elevene. Og dem klarer å ha en samtale med dem, at dem forstår litt hvordan det er å være ungdom. Også er det mange lærere som undervurderer oss litt synes jeg, som snakker til oss som vi er barnehageunger og sånt.

I: Hvordan får det, hva føler du da?

D: Nei, man blir jo bare litt irritert. Men man er jo ikke alene om det liksom, alle sammen i klassen opplever jo det som regel sånn da. Så ja, det hadde vært verre om det hadde vært moren min for eksempel. Nei...

I: Hva betyr det for deg a? At det blir enklere å få samarbeida?

D: Det gjør at det blir artigere ja, også når læreren hører mer på deg eller retter setter, tilrettelegger det etter året vi er nå og vi liksom så blir det bedre for du merker at læreren prøver at de liksom vil at det er du som skal lære det og ikke at de ikke bare sier det på gammeldags måte for å bli ferdig med det for å tjene penger liksom. Det er sånn du merker at de faktisk bryr seg litt. At de prøver å være med oss ikke mot oss.

(...)

I: Hva er det som gjør at man interesserer seg i noe a tror du?

D: Du får et bra førsteinntrykk av det. (…) Så på barneskolen hadde vi sikkert sånn 1-2 oppgaver i matte for de synes det er viktigere at vi synes det artigere på en måte, enn at vi skal lære 17 oppgaver og synes det er drittkjedelig og bare synes det er helt pyton. Også kommer vi på ungdomsskolen også får vi 17 oppgaver og alt de bryr seg om er at du skal gjøre de. Og repetere, repetere, repetere. Så du får jo vist mer det du kan, men det er jo helt forferdelig styr å måtte gjøre dem for dem går jo som regel ned til g) mange sånne. Og da er det jo bedre å gjøre to som du synes det er artig å gjøre enn å gjøre 17 som du hater helt intenst. Spør du meg. Og da blir jo matte artigere også.

Andre hovedkategori er **«neglisjerer elevens mentale verden»** og oppfattes som en konsekvens av at læreren er mer rigid og forutbestemt og dermed ikke spesielt interessert i å danne nye autentiske og ektefølte bånd med elevene. Elevenes behov for å få bekreftelse blir ikke møtt og det fører til at de ikke har tillit nok til å knytte seg og investere i en relasjon med læreren. Det at læreren i et av sitatene ovenfor blir sammenlignet med mor tolker jeg som at eleven ser på læreren som en person med liknende posisjon og lederrolle som mor, men samtidig så knytter hen seg overhodet ikke på samme måte til læreren ettersom læreren devaluerer eleven. Noen elever bemerker at de føler seg objektivisert av lærere som kun ønsker at elevene skal gjøre arbeidet de setter dem til å gjøre. Et overfokus på resultater og gjennomføring av timeplan og pensum fører til at elevene føler seg devaluert fordi deres behov blir neglisjert. Læreren virker å ha en mental representasjon av seg selv som «overmakt» i klassen med en slags resultatbasert målbevissthet og setter dermed elevens prestasjoner foran deres følelser og behov. Disse mentale representasjonene er også mer rigide og mindre åpne for usikkerheten og potensialet ved interaksjonsprosessene som foregår i enhver time, samt ny informasjon og typer kommunikasjon som potensielt kunne endret representasjonene. Elevene beskriver blant annet at en lærer snakker til dem med nedlatende språk og andre lærere bare bryr seg om at de gjør oppgavene. Her er det mindre rom for delte følelser og tanker, og kreativ utfoldelse og utforsking.

D: For det gjør jo noe med deg da. Hvis du har en lærer som er veldig anonym og ikke bryr seg om hvis, ja hvis vi tar den situasjonen da, som ja noe har skjedd også har du vært innblanda i det, men har faktisk ikke gjort noe. Så kommer det en lærer som er veldig anonym og ikke bryr seg så veldig mye, så vil jo kanskje

den læreren være litt vanskelig å snakke med. Også vil jo kanskje den læreren være litt mer fjern da fra det som har skjedd. Ikke vært, hvis det hadde vært en lærer som ja, har brydd seg da og begynt å stille spørsmål ved saken og ikke bare tatt fordommer som kanskje en anonym lærer ville ha gjort.

I: Hva skjer da hvis læreren gjør det?

D: Nei, det har jo litt sånn med person til person, men til meg så ville det vært hvis den anonyme læreren ikke hadde gått inn på saken og jeg hadde prøvd og sagt at det var ikke min feil, jeg gjorde ingenting. Og den læreren bare ikke vil høre på meg, så blir jeg jo ganske lei meg og ganske frustrert. For jeg vil jo ikke få skylda for noe jeg ikke har gjort. Så kommer det en lærer som er litt mer sånn eh, bryr seg og spør hva det er og sånn så får du jo en godfølelse for du føler at læreren respekterer deg for at du er elev, du er ikke bare elev og jeg bestemmer over deg når du er på skolen. Det er litt sånn, vi er på lik linje. Sånn menneskelig sett da.

I: Hva legger du i det? Menneskelig sett?

D: At vi ikke skal behandles forskjellig selv om det er en voksen og det er en lærer og en elev. Jeg skjønner jo at vi ikke skal behandles helt likt, for det er en voksen, det er jo mindreårige og sånt. Men vi skal ikke bli behandla annerledes bare fordi at vi ikke er like gamle som dem. At noen kan ha like gode tanker, en elev kan ha like gode tanker som en lærer. Så at man ikke blir dømt eller fordomsdømt da for noe som ikke er der.

«**Skaper en utrygg relasjon med eleven**» er tredje hovedkategori. Elevene føler seg fremmedgjort av læreren og opplever at læreren er fremmed for dem. En epistemisk årvåkenhet og mistillit aktiveres ved at lærers atferd og intensjoner tolkes som truende og ikke noe elevene selv vil adoptere og tilskrive sin egen identitet. Læreren er verken trygg havn eller trygg base ettersom elevene ikke føler at de kan komme til denne læreren som ikke forstår dem med sine vansker (kanskje er nettopp læreren mye av årsaken), de tør heller ikke å utforske og være selvstendige i frykt for smerten ved å bli devaluert og kjeftet på fordi de har tolket verden annerledes enn læreren og gjort noe de ikke «skulle» gjøre.

Tilhørende konsept «**ansvarsfraskrivelse**» handler om at læreren ikke tar innover seg ansvaret og påvirkningskraften som ligger i hens hender. Med det tenker jeg på posisjonen læreren har relatert til flertallige sensitive elever som er i utvikling og søker bekreftelse av en

som er mer erfaren i livet og som er i en posisjon til å vurdere deres verdi. Den psykologiske innvirkningen læreren har på elevene sine virker å være svært stor og derfor er det høyaktuelt at læreren er klar over hvordan hens egen mentale tilstand og atferd påvirker sine elever.

D: Så det er ganske, det utgjør jo ganske stor forskjell istedenfor en lærer som bare sitter og deler ut oppgaver og sitter og HYSJ!! Bare kjefter og er sur og. Da sitter du bare og irriterer deg over at hen er så sur. Når du sitter og gjør oppgaver så tenker du uff kan ikke bare hen gå vekk. Kan vi ikke bare få inn den vikaren som faktisk er grei og positiv og alt det der istedenfor at vi skal sitte å høre på den surpissen din. Så det utgjør ganske stor forskjell, ja.

I: Hvordan føler du at du jobber med arbeidet hos en sur lærer da?

D: Ja du får gjort det, men det går betraktelig mye seinere. Nei, det blir ganske mye vanskeligere å jobbe fokusert hvis du har en ganske streng lærer og mye lettere hvis det er en ganske positiv lærer, hvis du skjønner.

I: Ja? Vil du si litt mer om det, hvorfor blir det vanskeligere å jobbe med denne læreren?

D: Ja, det er jo tankegangen når du sitter og jobber. Så sitter du og irriterer deg mens du skriver og det.. da blir du ikke fokusert på det du skriver, du bare skriver for å skrive det. Og da lærer du ingenting av det du skriver, hvis du sitter og tenker på noe annet mens du skriver at for eksempel noe om olje og gass da, så får du ikke med deg det du skriver bare andre ting som hodet som du tenker på. Og da lærer du ikke noe av det du skriver og det er jo bortkasta.

«**Forsøker å kontrollere**» er fjerde hovedkategori og viser til at læreren er ubevisst sin egen uvitenhet, sin egen ignoranse, og projiserer et behov for å kontrollere og konkretisere over på elevene for å presse verden inn i sine egne forestillinger om den. Dette sender signaler om mistillit ved at læreren ikke stoler på elevenes evne til å tenke og føle og utvikle seg utenfor de konkrete rammer som eksisterer i lærers mentale verden. Relasjonen mellom elev og lærer preges av et ubehag som elevene vil vekk fra.

«**Fremmedgjøring**» er et tilhørende konsept som handler om at lærer, istedenfor å utforske seg selv og verden med en undring og erkjennelse om uvitenhet, projiserer den et mer låst bilde utenfor en selv som krever bekreftelse fra elever som ikke kjenner seg igjen i denne virkeligheten. Man kan se at en slik selv- og verdensanskuelse fører til fremmedgjøring av seg

selv og elevene i klasserommet. I sitatet ovenfor forteller en deltager om en lærer som oppleves som sint og sur. Det virker som at læreren ikke evner å se seg selv utenfra, gjennom sine elevers øyne. Elevene forteller om en mental tilstand som virker å være ubehagelig å interagere med og i tillegg hemmende for deres læring. Her kolliderer lærers mentale verden med elevers mentale verden på en måte som gir negative konsekvenser for elevene. De meddeler at de blir «smittet» av et slikt humør og følelser og må håndtere det enten ved å forsøke å ignorere fenomenet eller så lar de seg rive med og blir sinte selv. Man kan tenke seg at det finnes mange andre strategier blant elevene for å mestre en lærer i dårlig humør. Andre som er mer sensitive overfor ubehagelige følelser vil kanskje bli redde og usikre på seg selv og lure på om det er dem selv det er noe galt med.

Uansett mestringsstrategi så er det sannsynlig at opplevelsen enhver elev har med en slik lærer er belastende og at det har en form for negativ følelse ved seg. Ubehaget og utryggheten går utover tilliten i relasjonen mellom elev og lærer. Hvis dette vedvarer så vil negative følelser prege relasjonen mellom elev og lærer og dermed (som jeg har nevnt tidligere) så vil det bygges opp forventninger om ubehagelige følelser, muligens en frykt for disse følelsene, motstand mot å åpne seg for denne læreren, forsvarsverk for å beskytte egen mentale verden og deretter en fremmedgjøring mellom partenes mentale verdener som ikke gagner læringen til elevene eller formidlingen til læreren.

Jeg tolker det altså som at læreren har en manglende evne til å se seg selv utenfra gjennom sine elevers øyne, og i hvor stor grad ens egen sinnstilstand påvirker elevenes mentale verden negativt. Det kan tenkes at dette negative humøret er en ubevisst reaksjon på noe som plager læreren og at det egentlig ikke er rettet intensjonelt mot elevene. Uansett er det lærers ansvar å være seg bevisst sin mentale verden og hvordan den påvirker elevene som skal lære av denne læreren. Dette tolkes av elevene som en neglisjering og devaluering av deres mentale verden. Videre fører det til at de føler seg fremmedgjort ettersom de opplever at lærers negative følelser blir dumpet over på dem og dermed mister de tilliten til læreren og de føler at de må beskytte seg mot dette ubehaget. Hvis læreren hadde hatt en bevisst intensjon om å se seg selv gjennom sine elevers øyne så tolker jeg det som lite sannsynlig at den ville tillate seg selv å utøve en slik atferd som elevene opplever som ubehagelig og belastende.

En potensielt positiv konsekvens er at elevene samler seg og danner trygge relasjoner med hverandre i opposisjon mot læreren. En negativ konsekvens er at mer sårbare og utsatte

elever som ikke like lett danner trygge bånd med medelever blir fremmedgjort omverden og seg selv ved at det ikke er noen som utforsker og bekrefter deres indre mentale verden. Tvert i mot så virker lærers manglende evne til å se sine elever som smertefullt og hemmende for deres selvbilde og utvikling. I begge tilfeller vil det sannsynligvis hindre læring og utfoldelse ettersom tilliten er svak og motstanden mot å endre sine indre modeller er sterk.

Illustrert modell av resultatene

I tillegg til tidligere presenterte Tabell 1 har jeg konstruert en modell (bestående av Figur 1 og Figur 1.1) som illustrerer funnene i analysen ut i fra grunnelementene og hovedkategoriene (uten de tilhørende konseptene). Modellen er inspirert av et symbol som kan illustrere hvordan tilsynelatende motsetninger er avhengige av hverandre og en del av samme helhet. «Yin Yang-symbolet», som er blitt kjent gjennom den kinesiske filosofien Taoisme, viser to krefter som kan se ut som de virker mot hverandre, men som i virkeligheten eksisterer i et samspill som tillater kreftene å eksistere sammen (Halligan, 2010). Dag blir til natt og natt blir til dag.

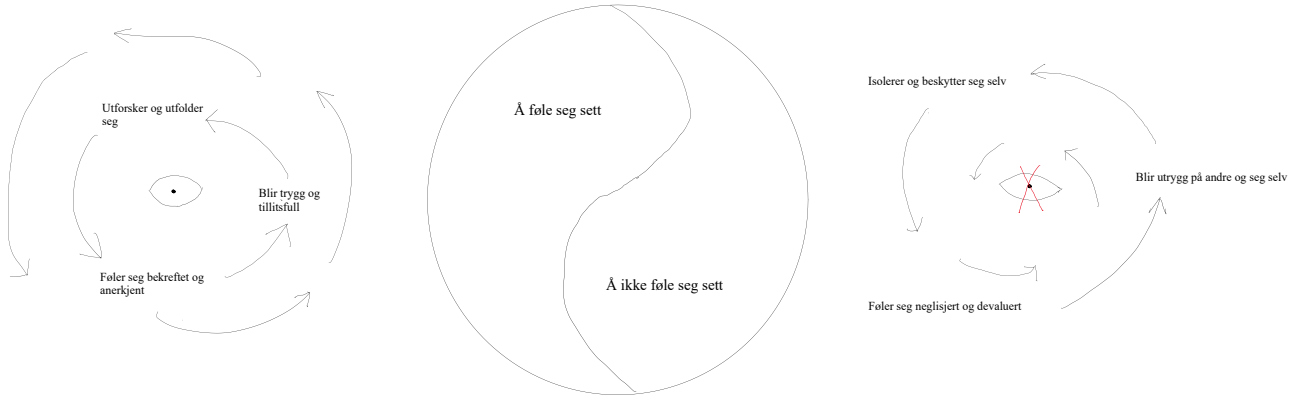
Dette symbolet har inspirert modellen min der jeg skisserer at to forskjellige grunnelementer kan virke å være separerte fenomener, men samtidig kan de tolkes som forenlige og nødvendige å se i en helhet. Modellen forsøker i tillegg å illustrere at en lærer som skal evne å se eleven må være fortrolig med at den kanskje kan komme til å være en lærer som ikke ser eleven. Likefullt må en elev akseptere at den kan komme til å ikke føle seg sett av læreren. En grunn til dette er at psyken og selvet har en affektiv kjerne som spenner mellom positiv og negativ (Barrett, 2017; Basch, 1983), der positiv og negativ fungerer i et samspill i ett system. Der det er positive følelser vil det også være negative følelser. Dette diskuterer jeg nærmere i diskusjonsdelen. Jeg ser også en relevant link mellom symbolet og relasjonen mellom barn og omsorgsgiver og utviklingen av et selv som skiller mellom sin indre mentale verden og den ytre verden, men i virkeligheten er den indre og ytre verden deler av ett samspill.

Modellen viser hva det vil si å føle seg sett, å ikke føle seg sett, en lærer som ser og en lærer som ikke ser, alt fra elevens perspektiv (i interaksjon med forsker). Tanken bak konstellasjonene ved hvert grunnelement er at de illustrerer interaksjonsprosesser som er sirkulære og dynamiske der det i virkeligheten ikke er noen tydelig adskilt rekkefølge på fenomenene. Konstellasjonene som viser hva det vil si å føle seg sett og se er forsøkt illustrert ved en voksende spiralformet sfære (åpenhet og utfoldelse), mens konstellasjonene som

illustrerer det å ikke føle seg sett og å ikke se har en spiralform som krymper innover (lukkethet og beskyttelse). De symboliserer også en sirkulær tenkning, en repetitiv tenkning som er typisk for et selv som forsterker sine tankemønstre for å skape mening, sammenheng, trygghet og velbehag for seg selv. Modellen er delvis inspirert av Jung (1968) sine tanker om komplekser og følelsesbetonte grunnelementer som ligger til grunn for psykiske konstellasjoner. Å føle seg sett og å ikke føle seg sett, samt en lærer som ser og en lærer som ikke ser er tilsvarende grunnelementer og hovedkategoriene i modellen tilsvarer psykiske konstellasjoner og atferdsmønstre.

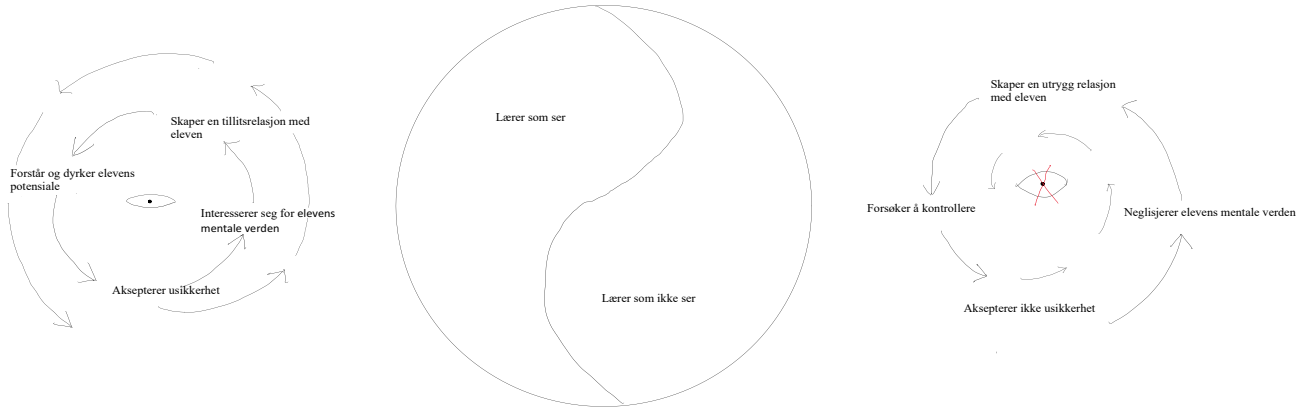
Figur 1

Sirkelen (i midten) representerer eleven med to grunnelementer som gir opphav til to konstellasjoner med tre hovedkategorier hver



Figur 1.1

Sirkelen (i midten) representerer lærer med to grunnelementer som gir opphav til to konstellasjoner med fire hovedkategorier hver



Diskusjon

I dette kapittelet skal jeg diskutere funnene i analysen sammen med tidligere presentert teori og empiri. Grunnelementene «å føle seg sett», «å ikke føle seg sett», «læreren som ikke ser» og «læreren som ser» vil bli diskutert hver for seg i nevnte rekkefølge. Jeg vil diskutere hvert grunnelement generelt uten å legge særskilt vekt på hovedkategoriene og konseptene. Grunnen til dette er at hovedkategoriene og konseptene er først og fremst konstruert for å strukturere, kategorisere og konseptualisere dataene, analysen og modellen. I tillegg bærer analyse- og resultatdelen preg av diskusjon som jeg ikke ønsker å repetere i for stor grad nedenfor. Påfølgende diskusjon er en teoridannelse grunnet i funnene fra analysedelen om hva det vil si for ungdomsskoleelever å bli sett, å ikke bli sett, samt hva som karakteriserer en lærer som ikke ser og hva som karakteriserer en lærer som ser.

Å føle seg sett – et spørsmål om å være, og velvære.

Samtlige elever svarte på mitt første spørsmål om trivsel at det å ha noen å være med skaper trivsel for dem. Alle deltagerne ser altså på trivsel som uatskillelig fra deres relasjon til andre. Et av studiens mest fremtredende funn kom ved at jeg sjekket mine antakelser om hva det vil si å ha noen å *være* med. Jeg tolker det som at elevenes selv føles ekte og kommer til live når andre bekrefter det, ser det og føler det. Det forteller meg at elevenes selv føler seg separert, avgrenset og ufullkomment når det ikke opplever å være sammen med andre. Uten andre så har elevene ingen å *være* med. Uten andre eksisterer de ikke. Dette tyder på at eleven, eller subjektet, er identifisert med det følelsesladete bildet det har av seg selv, bildet som blir speilet i andres øyne, eller følt av andres følelser. Subjektet er blitt identifisert som et tingliggjort og avgrenset objekt, et forestilt bilde (Haugsgjerd, 1986; Lacan, 1996; Stolorow & Atwood, 1992).

Jeg ser altså på elevenes selv som en relasjonelt konstruert affektiv-sensorisk-motorisk modell med en følelsesladet og billedlig mental forestilling av mennesket det representerer (Bion 1984; Bowlby; 1973; Fonagy et al., 2002; Karterud & Monsen, 1997; Kohut, 1971; Lacan, 1996; Mandler, 1983; Stern, 1985; Stolorow et al., 1987). Ettersom selvet har blitt skapt og formet ved at omsorgsgivere har tolket og speilet følelsesmessige mentale tilstander i en selv så tolker jeg det som at elevene trenger å føle seg «bekreftet og anerkjent» ved at lærere og medelever

reflekterer deres selvfølelse tilbake til elevene. En interessant observasjon er at et slikt behov logisk sett kommer fra en følelse av at man er et separert og avgrenset selv (objekt) som ikke føler seg komplett alene. Ettersom man har blitt til sammen med andre (Bion, 1984; Fonagy & Target, 1997; Rydén & Wallroth, 2011) så vet man ikke helt hvem, eller *om*, man *er* uten andre. Å ikke ha noen å være med oppleves som truende, skremmende (LeDoux, 2014) og ubehagelig for elevenes selv.

Et liknende eksempel er når tilknytningsatferd (som å søke trøst) hos spedbarnet avsluttes når mor dekker behovet på en tilstrekkelig måte (Bowlby, 1969; Smith, 2002). Hvis man føler anerkjennelse og tilhørighet er behovet for trygghet dekket i det øyeblikket og man vil ikke føle på en mangel av anerkjennelse, bekreftelse eller trygghet. Man opplever en «gjensidig eksistens». Likefullt virker det som om en slik følelse er flyktig, og selvet vil gang på gang søke bekreftelse for å føle at det eksisterer. Selvet søker seg selv i andres øyne, i andres følelser, med et begjær om å oppleve mer helhet og harmoni, derav mindre separasjon og kaos (Haugsgjerd, 1986; Karterud & Monsen 1997; Kohut, 1971).

Følelseslivet kan hjelpe til med å forstå hvorfor det er slik. Ettersom vi mennesker er født med affekter som vi opplever som enten positive og behagelige, nøytrale, eller negative og ubehagelige så vil vi streve etter å oppleve positive og behagelige affekter, og samtidig streve etter å unngå negative og ubehagelige affekter (Barrett, 2017; Basch, 1983; Russell & Hogan, 1980; Tomkins, 1982). Til en slik bakgrunn koker jeg ned funnene mine om å føle seg sett og ikke føle seg sett til at det fundamentalt sett handler om et behov for å være og en frykt eller unnvikelse fra å ikke være. Enkelt sagt, så kan man si at den positive følelsen som oppstår når man får bekreftet at man *er* skaper en ladning som gir en følelse av mer meg, en større og sterkere opplevelse av å eksistere og å være hel. På den andre siden kan man si at den negative følelsen som oppstår når man ikke får bekreftet seg selv skaper en negativ ladning som føles som en trussel mot det å være, mindre meg, mer separasjon og nærmere det å ikke være. Slike opplevelser fører til at man på ny søker trygghet, helhet og bekreftelse på at man er. Dette er en meget enkel måte å se på hva som driver selvet. Jeg kaller det «selv-sfæren» som inneholder disse to ladningene der selvet forsøker å oppnå positive følelser og unngå negative følelser. Samtidig eksisterer det et paradoks ettersom selvet *i seg selv* er noe som representerer det selvet prøver å unngå: separasjon. Ikke rart selvet er drevet av å oppleve helhet og harmoni (Karterud

& Monsen, 1997; Kohut, 1971) og å finne seg selv i andre (Fonagy et al., 2002) når det i seg selv er separert fra helheten og andre. Selvet er drevet vekk fra seg selv.

Fra tidlig alder blir barnet tillagt intensjonalitet og lærer seg gjennom en meningsskapende speilingsprosess at det er separert, at det har et selv som er adskilt fra andres selv (Bion, 1984; Fonagy & Target, 1997). Andre vil si at barnet ikke lærer seg at det har et selv, men at det *er* et selv, og dermed blir barnet redusert til et mentalt forestilt bilde, et bilde som kommer fra den andres sinn. Det oppstår en fremmedgjøring ettersom subjektet ikke opplever seg selv, men et bilde av seg selv (Haugsgjerd, 1986; Lacan; 1996). Stolorow og Atwood (1992) mener det er dødens faktum som bearbeides gjennom opplevelsen av å være isolert, separert og uavhengig av naturen og andre mennesker. Selvet som hjelper oss med å skape mening og sammenheng om verden og oss selv er utviklet via andre for å beskytte oss mot ubehag, separasjon fra omsorgsgiver og død. Samtidig kan selvet være selve årsaken til at det ikke opplever de positive følelsene som kommer med helheten og harmonien som det søker. Nettopp fordi selvet oppleves som avgrenset, fragmentert og separert fra andre og omverden.

Det kan finnes mange forskjellige måter å søke behag og helhet samt unngå ubehag og separasjon og én av måtene for å oppnå begge de målene er å skape mening og sammenheng. Mening er en måte å sy sammen hendelser, tanker og følelser som gjør at vi unngår ubehaget ved for mye kaos og tomhet (Fonagy et al., 2002; Rydén & Wallroth, 2011). Den affektive kjernen i selvet har utviklet seg til å inneholde meningsfulle representasjoner som har kommet gjennom en et samspill med omsorgsgivere og omverden (Bion, 1984; Bowlby, 1973; Mandler, 1983; Kohut, 1971). Ettersom en kontinuerlig følelse av et selv kan være en svært effektiv måte å skape mening på, så er det naturlig å forstå det slik at selvet er noe elevene ønsker å opprettholde og beskytte hvis det trengs. Hvis man aksepterer en slik tolkningsramme kan en tenke seg til at selvets interesser er bygget opp rundt hva som føles godt og hva som gir det en følelse av sammenheng og å *være,* spesielt det å være noen i andres øyne. Samtidig er det bygget opp av prosesser som unngår ubehagelige følelser, som opplevelsen av å være separert og fragmentert og opplevelsen av å ikke være noen i andres øyne (Bowlby, 1969; Karterud & Monsen, 1997; Lacan, 1996; Stolorow & Atwood, 1992). På en slik måte ser jeg på kommunikasjon og meningsskaping på et intersubjektivt nivå som svært viktig for selvet.

I analysedelen om «å ikke føle seg sett» skildres noe av ubehaget ved trusselen selvet opplever når det føler seg neglisjert og dets eksistens er truet. Selvet føler at det ikke blir

representert i andres sinn slik det ønsker. I analysedelen om «å føle seg sett» ser man hvordan opplevelsen av å være noen i andres øyne slik man selv forventer og vil fremstå gir en trygghet og tillit som kan være viktig for psykisk velvære og læring på skolen ettersom man åpner seg for å integrere ny informasjon som kan være gunstig for en selv (Brandtzæg et al., 2016; Csibra & Gergely, 2009; Drugli, 2012; Fonagy & Campbell, 2015).

Tillit til å være, og ikke være

Elevene utrykker et behov for å bli respektert for sine meninger og det å få muligheten til å utrykke seg som de selv er. Min tolkning er at når elevene føler at de er noen i andres øyne så føler de seg følt av andre og opplever en positiv følelse som bekrefter at de eksisterer som de selv føler at de gjør og som de vil føle at de gjør (Fonagy et al., 2002; Skårderud & Duesund, 2014). Det gir en følelse av helhet, tilhørighet og «gjensidig eksistens» som skaper mental trygghet for elevenes følelse av å være og for deres mentale verden. Jeg ser det som en slags følelse av gjenkjennelse som oppstår i eleven, en følelse som oppfyller forventingen om å bli bekreftet, og som forteller at man har noe til felles med noen utenfor seg selv og dermed brytes følelsen av separasjon (Austring & Sørensen, 2006; Bollnow, 1969; Bowlby, 1969).

Eleven «blir trygg og tillitsfull». Ut i fra gjenkjennelsen, bekreftelsen og følelsen av å eksistere kommer tryggheten rundt å være seg selv og tilliten til andre. Jeg tolker det som at trygghet til å være seg selv også gir mot til å gi slipp på og ikke være seg selv. Man har en tillit til å ikke være det andre forventer og bekrefter at man er, samt tillit til å være annerledes fra det du tror du er og må være for å bli anerkjent. Tilliten gjør at man ikke føler presset til å være «noen», dermed kan subjektet bli mindre knyttet til bildet det har av seg selv. Selvet mister seg selv i slike øyeblikk, tillitsfullt så gir det slipp på barrierer og forsvarsverk og overgir seg til noe mer enn seg selv som det ikke har kontroll over. For noen vil dette kanskje innebære en krise, men som Bollnow (1969) sier så er krisen nødvendig for å vokse, og nødvendig for å oppnå virkelig innsikt. Haugsgjerd (1986) mener Lacan er inne på samme tanker om at var sanne subjektivitet oppstår når vi ikke er opptatt av vårt selvbilde.

Tillit til å lære

Man kan se på trygghet og tillit som et fravær av frykt og tvil i form av opplevde trusler mot en selv (LeDoux, 2014), eller som en forventing om at det neste øyeblikk ikke byr på farer, trusler og ubehag (Bowlby, 1973; Basch, 1983). Innenfor konteksten i skolen og klasserommet fant jeg at begrepet epistemisk tillit var hensiktsmessig å se nærmere på. Mens Bowlby (1969, 1973) vektla viktigheten ved trygg tilknytning mellom omsorgsgiver og spedbarn, tar Fonagy og Allison (2014) og Fonagy og Campbell (2015) tilknytningstenkningen videre og ser på epistemisk tillit som et fundamentalt virkestoff for sosial læring ettersom det øker sjansen for at ny sosialt formidlet informasjon blir tatt imot og integrert i vår modellerte representasjon av verden.

Elevene forteller at det oppleves som lettere og mer trivelig å jobbe med skolearbeid og ta del i muntlige diskusjoner hvis de føler seg trygge på læreren og klassen, «trygghet til å være gir mulighet til å lære». Tryggheten gjør at elevene føler at de kan investere mer av sine følelser, mer av seg selv, i skolearbeidet og det hjelper dem med å skape mer mening og engasjement i henhold til arbeidet og skolehverdagen. I analysen har det også blitt belyst at elevene trenger å tolke lærers intensjoner som godartede overfor dem selv for at de skal skru av beskyttelsesmekanismer og være villige til å endre sine indre mentale modeller i takt med hva læreren formidler (Csibra & Gergely, 2009; Fonagy et al., 2015). I slike tilfeller vil ikke elevene være redde for å gi slipp på sitt gamle selv for å utvikle sine forestillinger om verden og utforske nye horisonter. Den trygge relasjonen mellom elev og lærer gjør at den potensielt smertefulle og krisepregede separasjonen som kan skje ved endring og læring heller oppleves som et positivt tilskudd idet man våger å gi slipp på det gamle og stupe ut i det nye (Bollnow, 1969; Eisner, 2004; Fonagy & Allison, 2014; Fonagy & Campbell, 2015).

I analysen fant jeg at eleven som føler seg sett føler at den er fri til å utforske, utfolde og frigjøre seg og samtidig søke støtte, omsorg og bekreftelse. Selvstendigheten virker altså å bygge på en aksept for, og trygghet til, å være avhengig av læreren som fungerer som trygg havn og trygg base (Bowlby, 1969, 1973; Brandtzæg et al., 2016). I hovedkategorien «utforsker og utfolder seg» ser jeg hvordan elevenes kreative selvuttrykk og utfoldelse kommer frem fordi de har tillit til at de blir tatt imot etter utforskningen og utfoldelsen. I konseptet «selvutvidelse» forteller en deltager at det å være seg selv handler om å velge det en selv har lyst til, uavhengig av hva andre velger og hva andre synes om valget. En annen deltager beskriver hvordan hen blir

så oppslukt av kreativ tegning at hen ikke enser omverdenen. Dette belyser hvordan selvet løsriver seg fra tilknytningen det har til begjæret om å være noen i andres øyne (Haugsgjerd 1986), begjæret etter å bli bekreftet slik man vil bli bekreftet opphører. I slike tilfeller engasjerer eleven (subjektet) seg i klasserommet med sine følelser nettopp fordi den ikke er knyttet til at andre må se en slik som en selv og andre forventer (objektet), i et spesifikt lyst, og i de fleste tilfeller et positivt lys. Frykten for ubehaget ved å bli devaluert, frykten for å ikke tilhøre og følelsen av skam dominerer ikke elevens selv i slike øyeblikk. Frykt og skam kan være svært hemmende for en følelse av interesse og glede (Tomkins, 1982) og dermed også for konstruksjonen av nye mentale modeller. En måte å beskytte seg mot skam er å aldri tillate seg å føle glede, og føler man ikke glede er det vanskelig å interessere seg for noe fordi belønningen og opplevelsen av å ha oppnådd noe uteblir (Rydén & Wallroth, 2011; Tomkins, 1982). En løsrivelse fra frykten om å være mindreverdig og ikke tilhøre kan man se på som et «fruktbart øyeblikk» der eleven våger å bryte med eksisterende mentale modeller og konstruere nye (Bollnow, 1969; Copei, 1969).

Å ikke føle seg sett – et spørsmål om å ikke være, og ubehag

Som sagt så koker jeg funnene mine ned til at det å bli sett og ikke sett handler fundamentalt sett om å være og ikke være. En deltager svarte på et spørsmål om hva det vil si for hen å våge å kommunisere med andre: «Det er bedre enn ingenting, sier nå bare jeg». I den delen av resultatet og analysen der elevene opplever å ikke bli sett får man et nærmere innblikk i hva som skjer når de opplever trusselen om å ikke være noen i andres øyne. Man «føler seg neglisjert og devaluert». Ettersom elevene er identifisert med sitt selvbilde så blir elevens mentale verden preget av et behov for å overleve som noe med en viss symbolsk verdi (Austring & Sørensen, 2006; Bion, 1984) eller økologisk relevanse i andres sinn. Det er svært skremmende og ubehagelig å kjenne på at det ligger en mulighet for at man ikke er anerkjent i andres sinn, kanskje man ikke engang eksisterer der inne.

Konseptet «separasjon» viser til at opplevelsen av å være et separert selv med mange potensielle trusler mot seg selv kan bli kraftig forsterket i slike tilfeller. Eleven «blir utrygg på andre og seg selv» og dette genererer en «frykt for ubehag». Jeg tolker det som at eleven som ikke blir sett kan bli så redd for ubehaget ved å ikke bli bekreftet og anerkjent at den opplever en konstant frykt for å føle ubehag, som paradoksalt nok er ubehagelig. Utryggheten genererer et

ubehag som er ubehagelig i seg selv (Barrett, 2017; Bowlby, 1973; Smith, 2002). Stolorow og Atwood (1992) mener at en tingliggjøring av seg selv og opplevelsen av en verden utenfor selvet er en benektelse av en sårbarhet overfor verden og andre «der ute». En følelse av ensomhet kan dermed løsrives fra sosialt liv og opphøyes til en ontologisk virkelighet. I slike situasjoner kan man bli så opptatt av sitt selvbilde på en negativ og vond måte at man tviler på om man eksisterer i det hele tatt, i alle fall om man eksisterer i andres øyne. En identifisering med selvet kan gjøre at man ikke oppfatter paradokset i at selvet representerer separasjonen man er drevet av å unngå. Ettersom man er identifisert med selvet vil man også beskytte det og tviholde på det i frykt for å ikke være, i frykt for død og tomhet. Dette er smertefullt og en elev som opplever dette trenger ofte en eldre og klokere lærer til å hjelpe hen med å gjennomgå atskillelsen og renselsen til en ny livsordning (Bollnow, 1969).

For å forstå problemet rundt mangel på bekreftelse fra andre så vender jeg blikket mot hvor viktig det er for et barn å få sine følelser speilet av omsorgspersoner. Bowlby (1969) og Fonagy et al. (2002) ser på omsorgsgivers rolle som speil og regulerer av indre tilstander som tanker og følelser i barnet som uhyre viktig for at barnet skal få en følelse av å henge sammen og kunne håndtere og forstå seg selv og sine følelser og tanker. Hvis ikke dette fungerer fordi tilknytningspersonen ikke klarer å speile mentale tilstander og kommunisere på en tilstrekkelig måte kan det bli vanskelig for barnet å tenke at andre virkelig kan interessere seg for ens mentale verden (Rydén & Wallroth, 2011). En elev som ikke føler seg sett kan tolke verden ut i fra en ubehagelig følelse om å ikke være verdig andre (e.g. skam) og dette fører til at man devaluerer seg selv, lærere og medelever. De indre mentale forestillingene om seg selv og verden blir farget av denne negative følelsen av utilstrekkelighet (Bowlby, 1973; Smith, 2002).

Mangelen på bekreftelse kan også skape en opplevelse av utrygghet, kaos og tomhet (Haugsgjerd, 1986). Man se på det som en mestringsstrategi og beskyttelsesmekanisme å klamre seg til sitt separerte selv for å føle at man i det hele tatt eksisterer i en verden der man ikke føler man kan stole på noen (Bowlby, 1973; Fonagy & Campbell, 2015; Rydén & Wallroth, 2011; Smith, 2002). Konseptene «isolasjon» og «selvbeskyttelse» handler om en slik mestringsstrategi og beskyttelsesmekanisme for å ivareta selvet. I situasjoner der omsorgspersoner er skadelig for barnet er det hensiktsmessig å beskytte seg mot sosial innflytelse (Bowlby, 1973; Smith, 2002). I analysen så jeg at den negative og ubehagelige følelsen av å ikke bli bekreftet kan etter gjentatte ganger oppleves som personlige emosjoner og tilskrives elevenes følelsesladede forestilling om

seg selv (Bowlby, 1973; Damasio, 1994). Dermed blir ubehaget en del av selvet, det blir regelen istedenfor unntaket.

Det vil si at mestringsstrategiene i relasjoner der det muligens er hensiktsmessig, videreføres til situasjoner der det ikke er nødvendig å bruke dem. På en slik måte kan opplevelsen av å ikke bli sett som den man føler at man er, eller vil føle at man er, føre til at eleven blir sin egen verste fiende. Vedvarende aktivering av beskyttelsesmekanismer kan føre til at elevens skeptiske og følelsesmessig negativt ladede atferd overfor andre fører til at andre blir negative i sin respons til eleven og dermed har man startet en selvkonstituerende prosess som forsterker følelsen av å ikke bli bekreftet. Etter hvert vil opplevelsen av at andre ikke bekrefter og anerkjenner en selv føles rett og riktig fordi man er identifisert med følelsen om å ikke være verdig andres oppmerksomhet og anerkjennelse (Bowlby, 1973; Rydén & Wallroth, 2011; Smith, 2002).

Eleven får dermed ikke tilgang til sin egen mentale verden på en balansert måte og kan bli fremmedgjort fra andre og seg selv. Dette skaper en «mistillit» til seg selv, sine egne følelser og andre. Følelsene kan komme til å finnes i selvet som fremmede øyer av usymboliserte ubegripelige deler som i kraft av sin intensitet truer stabiliteten til selvet. Fonagy et al. (2002) og Bateman og Fonagy (2004) kaller dette fenomenet fremmed selv (alien self). På tross av at dette er en ubehagelig prosess så tolker jeg det som at det oppleves som enda farligere og mer ubehagelig å bli avvist og devaluert av andre. Den indre stedfortrederen (Bion, 1984) virker å være så redd for smerten andre kan påføre en at den forsøker å ta ansvar ved å beskytte seg selv og straffe seg selv slik at man slipper å bli straffet av andre. Det er ikke nødvendigvis en intensjonell selvstraff, men man kan se på det som en form for straff ettersom separasjonen, isolasjonen og avvisningen fra omverden oppleves som at man fortjener smerte.

Fonagy et al. (2002) og Winnicott (1967) ser på hvordan et barn som ved mangel på bekreftelse og speiling ikke finner seg selv og sine følelser i morens sinn, men finner heller moren. Barnet blir tvunget til å internalisere representasjonen av morens mentale tilstand som en fundamental del av seg selv. Over lengre perioder på skolen kan det tenkes at elever som blir utsatt for å ikke bli sett opplever at de ikke finner seg selv i andres sinn, men internaliserer den neglisjerende læreren eller de overlegne og slemme medelevene som en del av seg selv. Dette fører til at elevene må projisere denne fremmede og uønskede delen av seg selv over på noen andre. Følelsen av å være aktør i eget liv kan bli truet ettersom eleven ikke klarer å plassere

følelser meningsfullt og presist. Forvirring og kontrolltap kan oppstå hvis man ikke opplever seg selv som sammenhengende, helt og harmonisk med andre (Fonagy et al. 2002).

Ved mangelfull speiling kan også andre metoder for å bekrefte og validere sin egen eksistens benyttes av barnet. Barnet kan oppleve noe Fonagy et al. (2002) kaller psykisk ekvivalens, der indre og ytre virkelighet blir like ved at barnet ikke klarer å skille mellom hva som er egne mentale forestillinger og hva som er andres. Barnet har en opplevelse av: slik jeg tenker og føler er slik verden er. Den psykiske virkeligheten oppleves som den konkrete verden og tar dermed plass i den konkrete verden. Hvis dette skjer i en skolesetting kan for eksempel en urolig elev lukke seg for andre perspektiver eller en fortvilet og skamfull elev kan oppleve at hele klassen (inkludert læreren) forakter hen (Skårderud & Duesund, 2014).

Hvis ikke eleven føler seg sett av læreren så aktiverer eleven epistemisk årvåkenhet og mistillit som fører til at den ikke stoler på lærers intensjoner eller budskap som velmenende overfor en selv. Dermed tar eleven ikke til seg ny informasjon og endrer ikke sin representasjon av verden, ei heller engasjerer hen seg med positive følelser i læringsprosessen (Eisner, 2004; Fonagy & Allison, 2014; Fonagy et al., 2015; Sperber et al., 2010). Resultatene antyder at eleven som ikke føler seg sett bruker enormt med energi på å bli kvitt dette ubehaget. Ettersom eleven kjemper en indre kamp om å opprettholde seg selv og samtidig rømme vekk fra seg selv og de vonde følelsene, trenger hen noen som kan se, akseptere og holde denne smerten og forvirringen (Brandtzæg, 2016; Jung, 1992).

Jeg ser dette altså som den negative motpolen til det å bli sett. Dette fenomenet viser til hvor skjørt selvet kan være og hvor mye opprettholdelse og vedlikehold det trenger hvis det ikke blir reflektert i andres sinn. Selvet forventer smertefull avvisning (å ikke være noen) og blir dermed redd for den oppfattede trusselen mot seg selv. Forventingen om smerte oppleves som ubehagelig i seg selv. Over tid kan følelsene differensieres gjennom erfaring og oppfattes som egne, personlige emosjoner som tilskrives elevens indre modell av seg selv (Basch, 1983; Bowlby, 1973; Damasio, 1994; Barrett, 2017; Karterud & Monsen, 1997; Rydén & Wallroth, 2011). I delen om å ikke føle seg sett mener jeg man ser hva som kan skje når selvet ikke blir anerkjent av andre slik det vil og trenger å bli anerkjent. Dermed svikter selvets livsviktige kommunikative funksjon, og subjektet, som er identifisert med selvet, føler at det svikter med det. Videre skal jeg se nærmere på hvilken rolle en lærer som ikke ser kan spille for et selv som trenger bekreftelse og trygghet.

En lærer som ikke ser verden «som om»

Flere av elevene sier at de mistrives med lærere som er bastante, nedlatende, fraværende, sure og sinte i klasserommet. Elevene må jobbe ekstra hardt for å tilpasse seg slike lærere og i tillegg forsøke å konsentrere seg om skolearbeidet. Hovedkategorien «aksepterer ikke usikkerhet» viser til noe jeg tolker som et grunnleggende problem ved en lærer som ikke makter å se sine elever: at hen ikke evner å se seg selv og forstå at ens eget selv er en fortolkning, ikke en absolutt sannhet. Læreren har mistet seg selv i sitt selvbilde og tar selvbildet for å være en konkret og virkelig sannhet om hvem og hva en selv er (Haugsgjerd, 1986; Lacan, 1996). En sannhet som ifølge elevene virker å være lite fleksibel og forståelsesfull overfor deres mentale verdener fordi læreren allerede vet og trenger ikke endre seg eller sin oppfattelse. Læreren har en «ekskluderende holdning» overfor elevene. Jeg tolker det som at læreren ikke ser hvordan selvets paradoks om å være separert og samtidig søke helhet og harmoni skaper et evig jag etter noe selvet ikke kan oppnå så lenge det tviholder på seg selv. Dette er spesielt gjeldende for den sure og sinte lærer. Læreren er midt oppe i en krise (Bollnow, 1969), men klarer ikke gi slipp på seg selv i frykt for det ukjente og det potensielle ubehaget som følger. Dette fører til at elevenes og lærerens mentale verdener kolliderer eller eksisterer parallelt istedenfor å eksistere gjensidig i harmoni med hverandre.

Lærerens selvbilde kan sies å være preget av en dualistisk tankegang som språket er med på å konstruere grunnet oppbygningen subjekt-verb-objekt (Bohm, 1983). Språket, som læreren forstår seg selv og verden igjennom, deler opp verden i objekter. Det fører til at lærerens subjektivitet identifiserer seg med bildet (objektet) av seg selv og ser seg selv som et objekt som er separert fra alle andre objekter, deriblant sine elever (Mandler, 1983; Stolorow & Atwood, 1992). Grensene, skillene og separasjonen mellom lærer og elever forsterkes. Elevene opplever lite varme (Fiske et al., 2007) og interesse (Bergin & Bergin, 2009) rundt deres eget velvære fra denne type lærere som «neglisjerer elevens mentale verden». Her finner ikke elevene seg selv i lærerens sinn og føler seg dermed neglisjerte og fremmedgjort. En slik lærer aksepterer ikke usikkerheten som eksisterer mellom sin egen forestilling av verden og elevenes forestilling av verden.

Eisner (2004) mener at usikkerhet hører hjemme i undervisning; man kan ikke alltid vite løsningene på utfordringer eller ha gitte svar på store spørsmål. Det er risikabelt å slippe til estetiske uttrykk i undervisningen fordi det som berører oss følelsesmessig gjør oss sårbare og

kan føre til aktivering av forsvarsmekanismer. I tilfellet med sinte lærere kan det tenkes at lærerens selvbilde som klasseleder og «overmakt» gjør at lærers indre modeller tolker det som at den mest passende emosjonen som kan konstrueres i den gitte klasseromssituasjonen er sinne projisert ut mot elevene (Barrett, 2017; Schachter et al., 1962). Dette tyder på at læreren ikke mestrer eller aksepterer usikkerheten og sårbarheten ved det estetiske og følelsesmessige i den pedagogiske virkeligheten (Bollnow, 1969; Eisner; 2004). Læreren «skaper en utrygg relasjon med eleven».

Tidligere i diskusjonen var jeg inne på Fonagy et al. (2002) og Bateman og Fonagy (2004) sine ideer om fremmed selv. Utilstrekkelig speiling kan føre til en negativ selvopptatthet og følelser som man ikke forstår eller har tilgang til. Når våre egne følelser blir fremmede for oss kan de oppleves som truende for stabiliteten til selvet vårt. Én måte å håndtere dette på er å plassere de ubehagelige, uforståelige og truende følelsene over på noen andre der de kan bli gjenstand for forakt og devaluering (Fonagy et al., 2002; Rydén & Wallroth, 2011). Dermed ser jeg likhetstrekk ved en sint lærer som ikke ser og en elev som ikke blir sett. Jung (1968, 1992) minner oss på viktigheten av å kjenne seg selv i sin helhet ved å være i kontakt med sine mørke og lyse sider, for er vi ikke det, er vi heller ikke i stand til å se hvordan ondskapen vi ser i andre også finnes i oss selv. Jeg ser dette som en slags «ansvarsfraskrivelse» ettersom elevene lider av lærerens manglende evne til å være en aksepterende og tillitsfull klasseleder (Bollnow, 1969; Brandtzæg et al., 2016). Det kan tenkes at det er noe slikt som skjer i situasjonene der elevene forteller om lærere som er sinte og sure og kjefter på dem. Læreren aksepterer ikke ubehaget som genereres når elevene ikke oppfører seg akkurat som forventet og identifiserer årsaken til sitt eget ubehag og manglende evne til å akseptere usikkerhet med elevenes atferd.

Istedenfor å ha tillit til denne læreren så tolker elevene lærers autoritet, kompetanse og varme som lav (Fiske et al., 2007; Sperber, 2001) og aktiverer epistemisk årvåkenhet, mistillit og beskyttelsesmekanismer (Fonagy & Allison, 2014; Fonagy & Campbell, 2015; Landrum et al., 2015; Sperber et al., 2010) for å minimere ubehaget som truer velværet til elevene i relasjonen. De har heller ikke tillit til at informasjonen som formidles er relevant for dem selv (Csibra & Gergely, 2009). Elevene opplever det derfor som mer krevende å lære av en slik lærer ettersom de føler at de ikke vil identifisere seg med en som gjør det ubehagelig og utrygt å være seg selv. Dermed får de ikke den bekreftelsen de ønsker, eller mulighet til å være sårbare og avhengige. Ei heller tryggheten til å utforske fritt og selvstendig uten trusler om utilstrekkelig speiling,

devaluering og feilinformasjon (Bowlby, 1969, 1973; Brandtzæg et al., 2016; Fonagy & Allison, 2014; Fonagy et al., 2002).

Det forutinntatte selvet

Flere av deltagerne forteller at noen lærere virker å være forutbestemt til minste detalj om hva som skal foregå i timene. De uttrykker også misnøye rundt lærere som ikke er oppdatert angående deres språkbruk og foretrukne læremetoder. Elevene opplever at lærere kan være avlukkede, avvisende og kontrollerende. En slik manglende evne hos læreren til å se sine elever, samt sine egne mørke og lyse sider (Jung, 1968, 1992) ser jeg altså som en konsekvens av å være identifisert med et selv som er separert, begrenset og ukomplett. Et separert selv som benekter en avhengighet og sårbarhet overfor andre og verden (Stolorow & Atwood, 1992). Man identifiserer seg med noe fordi man ønsker å føle helhet, velbehag, trygghet, mening og sammenheng (Karterud & Monsen, 1997; Kohut, 1971). Det gir en opplevelse av agens og kontroll (Fonagy et al., 2002). Et problem med dette er at man har en tendens til å tviholde på sine sannheter om seg selv og verden fordi man er så sikker og trygg på dem. Det føles så behagelig, trygt og meningsfullt. Dette kan sies å være svært vanlig blant mennesker og det er derfor heller ikke så rart at vi mennesker ofte ser på andre mennesker som arrogante og fordomsfulle. Selvet kan fungere som en barriere og en fast struktur (Karterud & Monsen, 1997; Mandler, 1983; Stolorow et al., 1987) som ikke evner å forme seg og møte andres selv. Dette kan skape et kronisk ubehag for selvet som egentlig vil oppleve helhet, harmoni og sammenkobling med andre.

Et predefinert selv som tolker verden ut i fra hvordan en selv er kan sies å bedrive en slags fordomsfull tolkning av øyeblikket og verden (Bollnow, 1969; Karterud & Monsen, 1997; Mandler, 1983). I analysen har dette vist seg å være et problem både for elever og lærere. Elevene vil ha det på sin måte og lærerne på deres måte. Ettersom deres mentale representasjonsverdener i stor grad er identifisert med hva som er positivt, behagelig og trygt for en selv (og ikke nødvendigvis for andre) har det vist seg at de ofte kan havne på kollisjonskurs. Det er også lett å ville beskytte denne trygghetsbringende identiteten fra hva enn som måtte true den (Bion, 1984; LeDoux, 2014; Stolorow & Atwood, 1992). Det betyr at man kan komme til å se verden og andre slik man selv er, ikke slik verden og andre er (Mandler, 1983). Dette blir et problem for elever som føler at de trenger bekreftelse, veiledning og oppmuntring når de opplever at læreren virker å ha mer enn nok med seg selv og sin verdensanskuelse som fører til at

det blir en belastning for elevene å være i timen sammen med læreren. Både i henhold til deres psykiske trivsel og prestasjon på skolen. En «fremmedgjøring» mellom lærer og elev oppstår.

Læreren har ikke forestillingsevnen som skal til for å se elevenes ståsted og mentale tilstander. Forestillingsevnen som kan aktivere epistemisk tillit på tross av at elever og lærer ikke danner dype emosjonelle bånd (Bergin & Bergin, 2009; Brandtzæg et al., 2016). Mangelen på aksept, trygghet og tillit til seg selv og omverden, kombinert med frykt for et ubehag og kaos som kan oppstå hvis man gir slipp på sin egen sannhet, fører til at læreren «forsøker å kontrollere». Læreren har en modell av seg selv og verden som sier: sånn må det være. Istedenfor å si: for meg så virker det *som om.* Dette er en lærer som ikke evner å se eleven innenfra eller seg selv utenfra gjennom sine elevers øyne (Bateman & Fonagy, 2004; Skårderud & Duesund, 2014). Her står ikke forståelse av og nysgjerrighet rundt elevenes mentale tilstander og verden på dagsordenen. Elevene forteller at de føler seg objektivisert og brukt som en gjenstand for et mål istedenfor å være et mål i seg selv.

Ut i fra min tolkning av datamaterialet virker det som om både elever og lærere lider hvis de ikke har et tillitsfullt fellesskap i klasserommet. Bollnow (1969) minner om hvordan kravet om tillit ofte kan være større enn pedagogen kan oppfylle, at det kan føre til skuffelse, resignasjon og bitterhet. Samtidig er pedagogens oppgave å alltid løsrive seg fra dette og få kraft til ny tillit. Kanskje kommer den opplevde objektiviseringen av at læreren har et behov for at elevene skal oppfylle kravene til sine predefinerte forventninger og forestillinger om hvordan elevene skal oppføre seg. Men det kan også komme av at læreren er mer opptatt av konkrete læringsmål i timen enn elevenes mentale verden og velvære. Som nevnt i innledningen kritiserer McKernan (2010) den store plassen kognitive og forhåndsdefinerte mål har fått i skolen, der han hevder at man ikke vil vokse hvis man alltid skal bevege seg i retning av noe som allerede er bestemt og satt. Han mener i tillegg at forhåndsbestemte mål kan virke umyndiggjørende på både elever og lærere. Biesta (2014) sier skolen er mer enn en produksjonsprosess med faglig kunnskap som mål. Skole og utdanning handler også om mellommenneskelige samspill, og er viktig for barns muligheter til å kunne inngå i sosialt forpliktende samarbeid (Brandtzæg et al., 2016). Ulvik (2013) mener det subjektive trenger å gis et rom som en forutsetning for at selvstendige valg kan påvirkes og raffineres i møte med andres valg.

I relasjonen mellom elev og lærer mener jeg at dette kaster et lys på hvor viktig det kan være at læreren som klasseleder kjenner seg selv og sin evne til å være åpen for sine egne og sine

elevers mangfoldige mentale verdener og selvbilder. Lærer ikke elevene at det er greit å utrykke følelser i sosiale settinger som et klasserom forblir store deler av elevenes vesen fremmed og undertrykt i relasjonen til læreren. I et klasserom der elever i utvikling lærer seg om seg selv og omverden vil det være følelser i sving. En lærer som forsøker å kontrollere ved å true med kjeft og negative følelser vil skape en usikkerhet og fremmedgjøring som tilbyr mye mindre personlig innflytelse og kontroll enn hva det tilsynelatende gjør. Flere av elevene forteller om hvordan de overser og tar avstand fra slike lærere. Dette fører til utrygghet, motstand og barrierer mellom partene. Ettersom dette er energikrevende virker det hemmende på deres interesse, utforskning og læring (Tomkins, 1982). Dette kan gi ringvirkninger for elever som opplever at deres følelsesmessige behov ikke er relevant for andre. Utryggheten kan bli med videre i livet og skape problemer ettersom elevene er avhengige av å danne tillitsrelasjoner med andre (Biesta, 2014; Brandtzæg et al., 2016; Fonagy & Allison, 2014). I Opplæringslovens kapittel 9A *Elevane sitt skolemiljø* står det at skolen har ansvar for å sikre et læringsmiljø som forebygger sykdom, lidelse og problemer, og som fremmer helse, trivsel og læring. Å kunne engasjere seg med følelser i skolearbeidet fremstår som viktig for elevenes trivsel og læring, og de forteller at læreren deres spiller en sentral rolle for følelseslivet deres i skoletimene. Austring og Sørensen (2006) mener at en estetisk bevisst lærer kan vekke elevenes følelser og engasjement med sine egne følelser og engasjement, som igjen hjelper elevene med å oppleve mening og interesse. I neste del diskuterer jeg hvordan elevene opplever en lærer som ser dem.

En lærer som ser vet at den ikke helt vet

Elevene virker å være svært positivt innstilt til lærere som interesserer seg i dem og bryr seg om dem og lar dem få litt spillerom til å være seg selv. I tillegg vektlegger de at det er viktig at en lærer er åpen for nye og kreative måter å tenke på og at uforutsigbare ting kan skje i klasserommet. For å forstå bedre fenomenet ved en lærer som ser og «aksepterer usikkerhet» vil jeg se nærmere på Bollnows (1969) tanker om viktigheten av å akseptere døden og være villig til å starte på nytt. Han mener pedagogens jobb innebærer et vågestykke ved at man trosser separasjon og krise som kan oppstå ved å «dø» fra sitt gamle selv for å starte på nytt med elevene og se de med nye øyne. For en vet egentlig aldri når «det fruktbare øyeblikk» inntreffer. Det (ikke-fruktbare) øyeblikket læreren konkluderer med hvem og hva eleven er så begrenser hen eleven til den konklusjonen og slutter å utforske elevens verden og potensiale. Bollnow (1969)

skriver videre at pedagogen må akseptere at det er en vedvarende mulighet for å ikke lykkes i sitt arbeid, derfor må en være villig til å ikke planlegge alt til punkt og prikke, men heller være oppmerksom på sin egen opplevelse i øyeblikket.

Læreren «interesserer seg for elevens mentale verden». En aksept og bevissthet rundt sin begrensede verdensanskuelse skaper en villighet til å se med nye øyne. Uvisshet blir grunnlaget for å forstå og utforske elevenes mentale verden og selvbilde. Ved å være mindre opphengt av sitt eget behov for trygghet, forutsigbarhet, bekreftelse og kontroll så skaper læreren et oppmerksomt rom mellom seg selv og eleven. I dette rommet finner eleven seg selv i lærerens øyne der hen føler at læreren føler hen *som* noe som føler, som subjektet i seg selv, ikke som objektet i lærerens øyne (Fonagy et al., 2002; Lacan, 1996). I tillegg til å føle seg følt som den man vil føle at man er så minner læreren eleven på at potensialet hens strekker seg forbi selvbildet. Læreren føler og aksepterer elevens selvbilde og historien som følger med det, men fokuserer med nye øyne på elevens potensiale. For elever som kjemper en indre kamp om å rømme fra vonde følelser og samtidig tviholde på selvet som gir dem en følelse av å eksistere, kan en lærer som ser deres potensiale og iboende eksistensielle verdi potensielt være et trygt og aksepterende nærvær som gjør at eleven våger å skille seg fra sitt gamle selv og tar steget ut i det ukjente (Bollnow, 1969; Jung, 1992). Læreren «skaper en tillitsrelasjon med eleven».

Eleven føler seg altså trygg på at lærerens ostensive signaler tilsier at informasjonen som formidles er ny og relevant for seg selv (Csibra Gergely, 2009). I tillegg opplever eleven en «identitetsbekreftelse», at læreren har en forståelse av hva det vil si å være meg, og hva det vil si å være et vesen som føler og har intensjonelle tanker (Fonagy et al., 2002). Denne gjenkjennelsen og dette fellesskapet, eller denne «gjensidige eksistensen» skaper en tillit som bryter ned barrierer og separasjonen mellom mentale verdener og tillater eleven å utforske sin indre verden sammen med andre. Austring og Sørensen (2006) mener at en «stemthet» kreves for at estetiske uttrykk som følelsesladet kommunikasjon skal fungere i klasserommet. En slik stemthet i et klasserom er grobunn for positive følelser og læring ettersom det oppleves som behagelig og trygt å kunne være seg selv, og også gi slipp på og endre seg selv. Følelsene kan gi rommet og relasjonen en temperatur og de motiverer til handling. Som Tomkins (1982) sier, så er interesse en viktig følelse for å klare å holde seg konsentrert over lengre tid og glede er som et motivasjonssystem som motvirker sosial isolering. Glede er også en belønning og bekreftelse på at vi har oppnådd noe av betydning for oss (Rydén & Wallroth, 2011; Tomkins, 1982). Næss og

Haukeland (2005) er inne på liknende ideer og mener at man lærer bare det man føler noe for. Ved å interessere seg for elevens følelsesmessige mentale verden viser læreren at hen ikke er ute etter å se hva eleven kan prestere og hva eleven er verdt. Istedenfor viser læreren at hen vil utforske og oppleve livet sammen med eleven.

Aksept for seg selv

Elevene bemerker at det er behagelig å være i undervisning med en rolig lærer som er avbalansert og i godt humør. De sier at de blir lett påvirket av hvordan læreren opptrer overfor dem. Mentaliseringsteori vektlegger viktigheten av å kunne bruke sin forestillingsevne til å se andre innenfra og seg selv utenfra (Bateman & Fonagy, 2004; Skårderud & Duesund, 2014). Jung (1968, 1992) kan gi et dypere innblikk i hvorfor det er viktig å være i kontakt med seg selv for å kunne skape en genuin kontakt med andre og ha en «inkluderende holdning». Ut i fra hans tanker tolker jeg det som at det som skal til for at en elev skal føle seg sett ligger dypere enn i de riktige ordene fra lærerens munn. Det må skje gjennom en dypere refleksjon av elevens lyse og mørke sider, styrker og svakheter. Dette kan kun skje hvis læreren har en aksepterende holdning overfor sine egne og elevens sider. Hvis en lærer skal guide eleven må læreren føle med elevens psyke. Hvis læreren dømmer eleven vil den ikke føle med den. Ettersom flere elever kan ha et selvbilde som er preget av beskyttelse mot egne følelser (Bowlby, 1973; Karterud & Monsen, 1997; Smith, 2002), hjelper det heller ikke å blindt adoptere elevens syn for det vil fremmedgjøre hen like mye som fordømmelse. Jung sier videre at en slik føling kommer kun ved en fordomsfri objektivitet. Ikke som en vitenskapelig forskrift eller en ren intellektuell holdning, men som noe han ser som en menneskelig kvalitet, som en dyp respekt for hvordan ting er, og for mennesket som lider følgende.

Han mener vi ikke kan forandre noe vi ikke aksepterer. Det er svært vanskelig å akseptere at man har uønskede sider ved seg selv (at ondskapen man ser i verden også er inne i seg selv) og hvis man skulle komme så langt at man fant det ut, så krever det enda mer å innrømme det for andre at en selv er fienden som trenger kjærlighet. Folk flest fordømmer denne delen av seg selv. Vi gjemmer denne delen vekk fra resten av verden (Jung, 1968, 1992). Slik sett tolker jeg det som at det er av høyeste relevans for en lærer som ønsker å se sine elever at den aksepterer at den har potensialet til å være en lærer som ikke ser sine elever. Læreren kan komme til å neglisjere elevene og tenke og føle negative tanker og følelser overfor sine elever, samtidig som elevene

kan føle seg oversett og dermed mislike læreren. Ved å akseptere dette så er ikke læreren lenger truet av og redd for ubehaget ved å erkjenne og føle disse følelsene i seg selv og dermed så evner hen å romme sine egne, og elevenes, følelser uten å dømme de. Den vil da stå frem som en klasseleder som viser at følelser ikke er farlige eller uakseptable, i tillegg viser læreren at hen aksepterer sitt feilbarlige og sårbare selv. Dette kan hjelpe elevene å forstå og akseptere seg selv og sin mentale verden bedre. Elevers frykt for ubehag, smerte, avvisning, devaluering og separasjon minker og virker mindre truende ettersom læreren viser at man ikke trenger å være redd for og skjule, fornekte, eller skamme seg over vonde følelser og tanker. Læreren evner å se og akseptere selvets paradoks om å flykte fra seg selv og sin ufullstendighet for å oppleve helhet. Aksept for ufullstendighet kan være et steg på veien til helhet.

Det kan virke vel omfattende og mye å be om at en lærer må bli kjent med hele sin mentale verden og alle sine elevers mentale verdener attpå. Jeg vil presisere at en lærer ikke burde trenge å gå utallige timer i psykoterapi for å være en lærer som ser. Læreren er heller ikke en tanke- eller følelsesløs person som er fri fra mentale fenomener. Læreren føler alle disse positive og negative følelsene, men har ingen problemer med seg selv for at hen føler eller for hva hen føler. På en slik måte vil hen kanskje kunne klare å bryte selvets paradoksale flukt fra seg selv og den onde sirkelen som ble fremstilt i dataene der frykt for ubehag generer et konstant ubehag.

Du lurer ikke meg, jeg ser at du er

Jeg mener selvets paradoks reflekteres i dataene ved at elevene gir uttrykk for at de vil være unike individer og samtidig likeverdige flokkmedlemmer. En lærer som aksepterer dette har større sjanse for å «forstå og dyrke elevenes potensiale». Likevel betyr det ikke at en lærer burde bekrefte og speile elevenes mentale tilstand og selvfølelse til enhver tid. Det er relevant å presisere at elevene gir uttrykk for at de ikke alltid vil få en umiddelbar bekreftelse på hvordan de føler seg. En lærer som ser føyer seg ikke etter alle sine elevers behov og ønsker på en ettergivende måte. Ved å være i kontakt med seg selv så vil hen ha en evne til å skille mellom hva som er hensiktsmessig og ikke i det gitte øyeblikk (Bollnow, 1969; Ulvik, 2013). Ved å se og kjenne sitt eget mentale drama så vet læreren at det ikke alltid er hensiktsmessig å ta elevenes tanker og følelser for gitt. Noen ganger vil en bekreftelse av elevenes mentale verden forsterke deres følelse av å være uverdig eller utilstrekkelig (Bowlby, 1973; Smith, 2002). Læreren er klar

over at elevene har et behov for å «være noen» og noen ganger føles det bedre for en elev å få kjeft eller sympati enn å ikke få oppmerksomhet i det hele tatt. Læreren vet hvor skremmende og smertefullt det kan være å ikke være noen og kjenner dermed til ulike mestringsstrategier som selvet bruker for å bekrefte sin eksistens og for å unngå ubehag (Tomkins, 1982). Det betyr ikke at læreren overser den urolige eller triste eleven, tvert imot så ser og holder læreren eleven med sine aksepterende øyne, og dermed ser hen også sin egen automatiske reaksjon om å møte uroen med en truende pekefinger eller et nedlatende klapp på hodet.

Hamm og Hoffman (2016) mener at lærerens syn på og atferd overfor eleven kan ha mer å si for hvor godt likt eleven blir av sine medelever enn elevens egen atferd. Derfor kan det være viktig at en elev som skammer seg eller føler seg mindreverdig ikke bare blir bekreftet i følelsen, men også får hjelp til å bli kjent med og akseptere følelsen. Istedenfor å bekymre seg over de negative følelsene og bli bekreftet som «den stakkars lille eleven» foran hele klassen. Kanskje kan lærerens øyne både hjelpe elevens selvfølelse og samtidig endre medelevens syn på eleven som igjen vil hjelpe hens selvfølelse. En lærer som ser er bevisst sin påvirkningskraft og ansvarsrolle. Likevel gjør læreren altså mer enn å bare bekrefte og anerkjenne elevens selvfølelse, hen står ikke kun i elevens tjeneste for å gi den alt den føler at den trenger til enhver tid. Hvis en skulle stå i tjeneste til ethvert ønske og behov enhver elev har ville ikke klassen i sin helhet klart å utvikle seg, og en selv som klasseleder ville blitt overarbeidet på kun ett område. Læreren som ser forstår, aksepterer og anerkjenner at de fleste (om ikke alle) elevene hens har behov for identitetsbekreftelse, som kommer fra et behov om å føle at man *er* og at man er trygg – både psykisk og fysisk (Bowlby, 1969, 1973; Stolorow & Atwood, 1992). Ved å anerkjenne et slikt fundamentalt behov og sørge for at det blir møtt gjennom en aksepterende og fordomsfri tilstedeværelse (Bollnow, 1969; Jung, 1992) er mye av grunnlaget for sosialt overført læring om seg selv og verden lagt (Fonagy & Allison, 2014). Behovet aksepteres, men energien rettes mot potensialet til eleven og læreren spør seg: Hvem er der inne? Hvordan opplever du meg og deg selv? Hvordan kan jeg hjelpe deg på en best mulig måte? Dette fokuset på elevens potensiale vier en tillit til eleven som da kan føle interessen og gleden ved å utrykke seg og ved å oppnå et mål (Tomkins, 1982; Rydén & Wallroth, 2011). Eleven kan også sette seg inn i andres verden og glede seg på andres vegne ved å ta del i andres utfoldelse og utforskning (Fonagy & Allison, 2014).

En slik lærer rommer elevens positive og negative potensiale og sier: Uansett hvem du føler at du er eller ikke er, så er jeg her med deg og for deg. Ikke for hvem du er, men fordi du er. Læreren går dypere enn å få eleven til å føle seg verdig for sin posisjon i det sosiale hierarkiet, sine prestasjoner på skolen, eller for bildet hen presenterer av seg selv. En slik lærer «tillater avhengighet og selvstendighet» og skaper en grunnstruktur for elevene som opplever at læreren fungerer både som en trygg havn og en trygg base det er trygt å utforske fra og søke tilflukt hos (Bowlby, 1969, 1973; Brandtzæg et al., 2016; Smith, 2002). Fonagy og Allison (2014) og Fonagy og Campbell (2015) mener dette aktiverer epistemisk tillit og anser dette som essensielt for sosial læring og utvikling. Hvis elevene føler seg trygge vil de kunne ta i bruk sine egne evner og nyttiggjøre seg av sitt eget potensiale i større grad og blir derfor mer selvstendige og mindre avhengige av bekreftelse fra læreren. Subjektet våger å løsrive seg fra objektet det har identifisert seg med (Haugsgjerd, 1986; Lacan, 1996) fordi lærerens tilstedeværelse gjør det trygt å være og å ikke være den man trodde man måtte være for å bli sett.

Elevenes trygghet og tillit aksepterer at en lærer ikke kan være en tankeleser som ser hver eneste mentale tilstand til hver av sine elever. Elevene aksepterer at de ikke kommer til å motta umiddelbar bekreftelse for alle sine tanker og følelser. Med dette aksepterer elevene også at noen ganger så vil det føles som at læreren ikke ser dem. Tryggheten og tilliten gjør at det ikke er nødvendig. Istedenfor å bli «bortskjemte» og søke i overkant mye bekreftelse som én deltager nevnte, så finnes det en følelsesmessig kommunikasjon i relasjonen mellom lærer og elev som er preget av tillit og autentisitet. Elevene får tillit til lærerens intensjoner og blir trygge i seg selv. Kommunikasjonen ser jeg på som autentisk og direkte ved at den ikke så lett kan skjules eller vrenges med språket (Basch, 1983). Den følelsesmessige tillitsrelasjonen ligger som et fundament for formidling og læring fordi det er trygt for elevene å engasjere seg med følelsenes kraft i skolen (Austring & Sørensen, 2006; Brandtzæg et al., 2016; Fonagy & Campbell, 2015; Næss & Haukeland, 2005; Skårderud & Duesund, 2014; Tomkins, 1982; Ulvik, 2013).

En lærer som ser klarer å etablere en interpersonlig bevissthet mellom seg selv og sine elever som utvider forståelsen av tanker, følelser og atferd. Dette skaper en fellesskapsfølelse i klasserommet som gjør opplevelsen av å være separerte individer (jeg og deg) om til «oss». Et «oss» der interagerende agenter (elever og lærere) deler sine mentale verdener og anerkjenner hverandres bidrag til fellesskapet (Gallotti & Frith, 2013). Dette kan føre til at både elever og lærere endrer måten de oppfatter og handler på fordi de får tilgang til informasjon som ikke er

tilgjengelig ved ren observasjon. Epistemisk tillit blir aktivert og kapasiteten til å lære tillit og tillit til å lære ny informasjon øker (Fonagy & Allison, 2014; Landrum, Eaves & Shafto, 2015).

Læreren som ser er ikke fullstendig identifisert med sitt eget personlige og separerte selvbilde, men har en aksept for usikkerhet når det kommer til seg selv og sin selvoppfattelse. Læreren vil derfor ikke være like betinget til å ubevisst påvirke sine elever med sine egne mentale preformulerte modeller om verden (Bollnow, 1969; Karterud & Monsen, 1997; Mandler, 1983). Heller, læreren vil utforske det ukjente sammen med eleven. Denne læreren trenger ikke å få bekreftet sin egen identitet eller sine forventninger, men ser klart og tydelig og gjør det som trengs ved å være som et «oppmerksomt nærvær» for eleven. Det gir at læreren evner å romme hverdagens dualiteter med positive og negative verdiladninger som konstrueres i menneskesinnet (Barrett, 2017; Russell & Hogan, 1980). Dette forener de naturlige dualitetene ved psykiske tilstander og skaper en aksept for at positiv og negativ går sammen (Jung, 1992, 1968), de er avhengige av hverandre for å eksistere og er deler av en felles helhet (Halligan, 2010). En slik evne til å se helheten klart gir læreren en tilstedeværelse som skaper mental balanse og trivsel i klasserommet og for den enkelte elev.

Det handler altså ikke om å alltid trøste og bekrefte, men også slippe taket og utfordre, vekke potensiale, akseptere og føle hva som er hensiktsmessig når (Brandtzæg et al., 2016; Ulvik, 2013). Med en slik lærer er elevene fundamentalt sett gode nok og verdifulle fordi de er. En aksept for at feil og kriser egentlig ikke betyr at det er noe grunnleggende feil og galt ved menneskene som opplever det, hindrer at følelser som skyld og skam over å ikke strekke til dominerer elevene i skolehverdagen. Læreren forstår at urolig atferd, lav konsentrasjonsevne og lave karakterer ikke nødvendig er på grunn av fraværende ferdigheter. Forestillingsevnen til læreren gjør at hen kan se at eleven kanskje sliter med noe på innsiden (Fonagy & Allison, 2014; Skårderud & Duesund, 2014). Noen vil mene at feil og kriser er naturlige og nødvendige prosesser for å vokse og lære (Bollnow, 1969). Dette kan frigjøre energi og nysgjerrighet som kanskje får elever og lærere til å innse at det nærmeste vi kommer en feil er å la frykten for å ikke være gode nok i andres øyne hindre oss i å utforske oss selv, hverandre og verden.

Bevisstgjør bevissthet

Det er en dualistisk tankegang ved psyken og selvet (Bohm, 1983; Fonagy et al., 2002; Jung, 1968) som gjør at indre og ytre verdener, samt positive og negative opplevelser synes å kunne

skilles fra hverandre og dermed oppsøkes og unnvikes (Basch, 1983), selv om de konstrueres og eksisterer inne i samme affektsystem (Barrett, 2017; Karterud & Monsen, 1997). En dualistisk oppfattelse av å være et selv som er separert fra andre, men som samtidig er avhengig av andre krever en aksept for usikkerhet ettersom det ligger en usikkerhet i om andre vil oppfylle ens forventinger og behov om å føle velbehaget ved trygghet og bekreftelse. Er man helt avhengig av trygghet og bekreftelse fra noe som i seg selv er usikkert så er sannsynligheten stor for at man vil lide. En avhengighet av å få forventinger om bekreftelse møtt av andre kan dermed skape utrygghet og lidelse fordi man ikke har kontroll over andre «der ute» (Bowlby, 1973; Smith, 2002; Stolorow & Atwood, 1992). Dette mener jeg er en grunn til at elever i skolen bør få hjelp til å utforske og bli kjent med sin egen oppfattelse og bevissthet «her inne». Det som føler følelsene, ubehaget og velbehaget. Det som tar seg selv for å være et separat selv med en unik historie (Haugsgjerd, 1986; Karterud & Monsen, 1997; Kohut, 1971; Lacan, 1996). Det som alle opplevelser skjer innenfor. Det som alltid er der, uavhengig om «noen andre» ser det eller ikke.

Jeg argumenterer for at det mest grunnleggende en lærer som ser gjør, ikke er å legge all sin oppmerksomhet i å opprettholde elevens bilde av seg selv. Det mest grunnleggende en lærer som ser gjør, er å se det som ser, eller føle det som føler i eleven. Konseptet «gjenkjenner elevens eksistens» viser til dette. Bollnow (1969) skriver om hvordan eleven kan vekkes av pedagogen ved at hen møter noe som møter en selv. Denne følelsen av å bli møtt av noe som er og føler, *som* noe som er og føler skaper en gjensidighet som er behagelig og gjenkjennbar. Eleven føler seg som noe større og dypere enn sitt separate og begrensede selv. Trusselen og frykten for å ikke være forsvinner. Antakeligvis er det å bli gjenkjent som noe som er, eller ser, eller føler, så grunnleggende fordi evnen til å føle er opprinnelig og originalt til eleven. Den har alltid vært der og var på plass før selvet som trenger å være noen og er redd for å ikke være noen ble konstruert (Barrett, 2017; Bion, 1984; Fonagy et al., 2002; Kohut, 1971; Stolorow et al., 1987). Før språket skilte eleven fra det Virkelige (Bohm, 1983; Lacan, 1996). Man kan si at eleven som blir sett blir bevisst sin bevissthet (Bollnow, 1969; Ulvik, 2013), og i det øyeblikket så føler hen ikke hva det vil si å være noen *med* en bevissthet, men heller hvordan det er å *være* bevissthet; subjektet som ikke kan objektiviseres (Haugsgjerd, 1986; Lacan, 1996). Her kan eleven finne seg selv, sin helhet, sin «egentlige eksistens» (Bollnow, 1969) i lærerens øyne.

Begrensninger ved studien

Det er flere begrensninger ved denne studien. Selv om denne studien er grunnet i data så ville etnografiske observasjoner av elever og lærere i klasserommet potensielt gitt rikere data og dypere innsikt i fenomenet. Ett intervju av en lærer på den aktuelle skolen ble ikke benyttet av pragmatiske grunner, noe som kan ha ført til at jeg gikk glipp av verdifull innsikt fra perspektivet til en lærer. Studien har ingen data utover deltagernes egne fortellinger som kan bevise at elevenes opplevelse av å bli sett faktisk fører til økt læringsutbytte og prestasjoner i skolen. Misforståelser kan ha skjedd i det deltagerne satte ord på hendelser og følelser som igjen ble fortolket av meg som forsker. Ettersom dette er en kvalitativ studie med et teoretisk utvalg så er det begrenset i hvor stor grad funnene kan sies å være gjeldene og aktuelle utover utvalget i denne studien.

Konklusjon og avslutning

I dette mastergradsprosjektet har jeg undersøkt hva det vil si å føle seg sett for 12 ungdomsskoleelever i 10. klasse. I den forbindelse har jeg intervjuet elevene om trivsel i skolen og hvilken rolle læreren spiller for deres opplevelse av å trives og mistrives. Deltagernes erfaringer, fortellinger, tanker og følelser er blitt undersøkt med forskningsmetoden Grounded Theory sitt sosialkonstruktivistiske perspektiv. Semi-strukturerte intervjuer ble benyttet som datainnsamlingsmetode. Analysen resulterte i 16 konsepter fordelt på 14 hovedkategorier og 4 grunnelementer. Ut i fra forskningsspørsmålet om hva det innebærer å føle seg sett og ikke sett så utviklet analysen og resultatene seg til å generere et teoretisk rammeverk som belyser hva det vil si å føle seg sett, å ikke føle seg sett, samt hva som kjennetegner en lærer som ser og en lærer som ikke ser. Analysen viser hvordan følelsen av å bli sett er viktig for elevenes personlige velvære og læring i skolen, og hvordan det å ikke bli sett kan være svært ubehagelig, belastende og ødeleggende for trivsel og læring. Samtidig viser den hvordan lærers evne til å se, føle og forstå sine elevers og sin egen mentale verden er en viktig faktor for elevers trivsel og læring. Lærers manglende kapasitet til dette kan være en hemmende faktor for mange elevers læring og trivsel.

Masteroppgaven er et bidrag til en dypere kvalitativ psykologisk innsikt og forståelse av unge elevers mentale verden. Hvis psykologien ønsker å forstå de kvalitative, opplevelsesmessige og estetiske dimensjonene som utgjør skoleelevers virkelighet trengs det forskning som med nye øyne ser, tolker og formidler elevenes subjektive opplevelser og erfaringer fra skolen. Affekter og emosjoner er en fundamental del av disse opplevelsene og burde ikke skilles fra eller vurderes som mindre viktige enn elevers kognisjoner og prestasjoner. Jeg ser i denne oppgaven en oppfordring til et skifte fra å fokusere på hva eleven må være, uttrykke, prestere og oppnå for å bli dannet og føle seg verdig, til å se på hva eleven er og tolker at hen er, i tillegg til hvordan hen kan føle seg verdig og uttrykke seg. Et fokus på å utforske sin egen bevissthet, bevisstheten som rommer alle opplevelser og følelser, og all kunnskap eleven noen gang har og noen gang kommer til å tilegne seg. I en klasseromssituasjon vil det muligens skape en bedre balanse mellom uttrykt atferd og innvendig persepsjon og tolkning. Hvis det blir for mye vekt på elevenes prestasjon kan det føre til en neglisjering av, og et uhåndterlig press på, den indre mentale verden. Hvis det ikke blir balansert med at elevene får mulighet til å bli kjent

med sine indre mentale verdener kan det få negative konsekvenser for elevens læring, selvfølelse og relasjoner til andre. Dette kan prege eleven senere i livet, og hvis det skjer med et betydelig antall elever kan det også prege samfunnet ettersom skolen påvirker barns muligheter til å inngå i sosialt forpliktende samarbeid.

Å bli sett handler om å bli sett for den man føler at man er og vil føle at man er, men det handler også om å bli sett som noe mer, eller annet, enn bildet eller modellen man har av seg selv. Å bli sett innebærer å føle seg følt som noe som føler. Å bli sett med fordomsfrie øyne som et subjekt, ikke som et objekt. Å føle seg sett og akseptert i sin helhet, for sine positive og negative sider. Å bli bevisst sin bevissthet. Å bli sett som et mål i seg selv istedenfor som en gjenstand for et mål, for ingen annen grunn enn at man *er,* kan hjelpe eleven med å utvikle sitt potensiale i skolen. Å ikke bli sett innebærer å føle seg neglisjert og uverdig andres oppmerksomhet. Å bli redusert til et objekt i andres sinn og ikke bli bekreftet som den man føler, eller vil føle, at man er. Dette oppleves som truende og ubehagelig og fører til utrygghet, mistillit og fremmedgjøring. Læreres kapasitet til å være bevisst bevissthet og læreres evne til å se, føle, akseptere og forstå følelser, selvbilder og mangfoldige mentale verdener påvirker elevers trygghet og tillit til å være, ikke være og lære. Hvis fokuset på målbare og forutbestemte objektiver og kunnskapsformer (objekter) i skolen fører til en neglisjering av det subjektive og estetiske kan det føre til at skolen ikke oppfyller Opplæringslovens krav om et læringsmiljø som fremmer trivsel. Elever og lærere kan bli fremmedgjort sin egen subjektivitet, følelsesliv og eksistens og de kan dermed bli identifisert med og overveldet av objekter i sin egen bevissthet.

Referanser

Alasuutari, P. (1996). Theorizing in Qualitative Research: A Cultural Studies Perspective. *Qualitative Inquiry, 2*(4), 371-384. https://doi.org/10.1177/107780049600200401

Atwood, G. E. & Stolorow, R. D. (2014). *Structures of Subjectivity: Explorations in Psychoanalytic Phenomenology and Contextualism* (2 utg.). Sussex, England: Routledge Ltd. https://doi.org/10.4324/9781315770680

Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Reitzel.

Bakken, A. (2018). *Ungdata. Nasjonale resultater 2018* (NOVA Rapport 8/18 utg.). Oslo: NOVA. Hentet fra http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjonar/Rapporter/2018/Ungdata-2018.-Nasjonale-resultater

Barrett, L. F. (2017). The theory of constructed emotion: an active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 12*(1), 1-23. https://doi.org/10.1093/scan/nsw154

Basch, M. F. (1983). Empathic Understanding: A Review Of The Concept And Some Theoretical Considerations. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 31*(1), 101-126. https://doi.org/10.1177/000306518303100104

Bateman, A. W. & Fonagy, P. (2004). Mentalization-based treatment of BPD. *Journal of personality disorders, 18*(1), 36. https://doi.org/10.1521/pedi.18.1.36.32772

Bergem, T. (2009). Hvorfor vakler skolen? I T. Bergem & S. Helgesen (Red.), *Soria Moria - neste? Perspektiver på skoleutviklingen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review, 21*(2), 141-170. https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0

Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bion, W. R. (1984). *Second thoughts: Selected papers on psycho-analysis*. New York: Jason Aronson.

Bion, W. R. (1994). *Learning from experience*. Northvale, N.J: Jason Aronson.

Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley, California: University of California Press.

Bohm, D. (1983). *Wholeness and the implicate order*. London: Ark Paperbacks.

Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk* (R. Myhre, Overs.). Oslo: Fabritius.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss 1. Attachment*. London: Hogarth Press.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss 2. Separation: anxiety and anger*. London: Hogarth Press.

Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. utg.). København: Hans Reitzel.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage.

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2. utg.). London: Sage.

Charmaz, K. (2015). Grounded Theory. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Reasearch Methods* (3. utg.). London: Sage.

Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. (2015). *Situational Analysis in Practice: Mapping Research with Grounded Theory*. Walnut Creek: Left Coast Press.

Copei, F. (1969). *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess* (9. utg.). Heidelberg: Quelle & Meyer.

Csibra, G. & Gergely, G. (2009). Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences, 13*(4), 148-153. https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.01.005

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Grosset/Putnam.

Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U. & Wold, B. (2010). Perceived Support Provided by Teachers and Classmates and Students' Self-Reported Academic Initiative. *Journal of School Psychology, 48*(3), 247-267. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.02.002

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

Eisner, E. W. (2004). What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education? *International Journal of Education & the Arts, 5*(4), 1-13. Hentet fra http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=507792242&site=ehost-live

Emde, R. N. (1983). The prerepresentational self and its affective core. *The psychoanalytic study of the child, 38*(1), 165-192.

Ezzy, D. (2010). Qualitative Interviewing as an Embodied Emotional Performance. *Qualitative Inquiry, 16*(3), 163-170. https://doi.org/10.1177/1077800409351970

Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C. & Glick, P. (2007). Universal dimensions of social cognition: warmth and competence. *Trends in Cognitive Sciences, 11*(2), 77-83. https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.11.005

Fonagy, P. (2001). *Attachment Theory and Psychoanalysis*. New York: Other Press.

Fonagy, P. & Allison, E. (2014). The Role of Mentalizing and Epistemic Trust in the Therapeutic Relationship. *Psychotherapy, 51*(3), 372-380. https://doi.org/10.1037/a0036505

Fonagy, P. & Campbell, C. (2015). Bad Blood Revisited: Attachment and Psychoanalysis, 2015. *British Journal of Psychotherapy, 31*(2), 229-250. https://doi.org/10.1111/bjp.12150

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. & Target, M. (2002). *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. New York: Other Press.

Fonagy, P., Luyten, P. & Allison, E. (2015). Epistemic Petrification and the Restoration of Epistemic Trust: A New Conceptualization of Borderline Personality Disorder and Its Psychosocial Treatment. *Journal of personality disorders, 29*(5), 575-609. https://doi.org/10.1521/pedi.2015.29.5.575

Fonagy, P. & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Develop. Psychopathol., 9*(4), 679-700. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1017/S0954579497001399

Gallotti, M. & Frith, C. D. (2013). Social cognition in the we-mode. *Trends in Cognitive Sciences, 17*(4), 160-165. https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.02.002

Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: BasicBooks. Hentet fra http://web.b.ebscohost.com/ehost/results?vid=1&sid=85e33231-ce1d-42b5-86bf-80cc0e25dea0%40sessionmgr103&bquery=(JN+%22Multiple+Intelligences%3a+New+Horizons+in+Theory+%26+Practice%22)+AND+FT+Y&bdata=JmRiPWV1ZSZ0eXBlPTEmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Halligan, F. R. (2010). Taoism. I D. A. Leeming, K. Madden & S. Marlan (Red.), *Encyclopedia of Psychology and Religion* (s. 899-899). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-71802-6_683

Hamm, J. V. & Hoffman, A. S. (2016). Teachers' influence on students' peer relationship and peer ecologies. I K. R. Wentzel & G. B. Ramani (Red.), *Handbook of Social Influences in School Contexts: Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes*. London: Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9781315769929

Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006). Educational Change over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly, 42*(1), 3-41. https://doi.org/10.1177/0013161X05277975

Haugsgjerd, S. (1986). *Jacques Lacan og psykoanalysen : en presentasjon av Lacans liv og verk*. Oslo: Gyldendal.

Jaegher, H. & Paolo, E. (2007). Participatory sense-making. *Phenomenology and the Cognitive Sciences, 6*(4), 485-507. https://doi.org/10.1007/s11097-007-9076-9

James, W. (1884). What is an Emotion? *Mind, 9*(34), 188-205. Hentet fra http://www.jstor.org/stable/2246769

Jung, C. G. (1968). *Psykisk energi* (H. Wergeland, Overs.). Oslo: Cappelen.

Jung, C. G. (1992). *Analytisk psykologi* (T. Winje, Overs.). Oslo: Cappelen.

Karterud, S. (2013). Emosjoner i mentaliseringsbasert terapi (MBT). *Tidsskrift for Norsk psykologforening, 50*(8), 759-764. Hentet fra https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2013/08/emosjoner-i-mentaliseringsbasert-terapi-mbt

Karterud, S. & Monsen, J. T. (1997). *Selvpsykologi: Utviklingen etter Kohut*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier* (B. Christensen, Overs.). Århus: Forlaget Klim.

Kohut, H. (1971). *The Analysis of the Self: A Systematic Approach to the Psychoanalytic Treatment of Narcissistic Personality Disorders*. New York: International Universities Press.

Krane, V., Karlsson, B., Ness, O. & Kim, H. S. (2016). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. https://doi.org/10.15714/scandpsychol.3.e11

Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2002). 9A. Elevane sitt skolemiljø. I *Lovdata* Det Kongelige Kunnskapsdepartement. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#%C2%A79a

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Meld. St. 28 Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Ad notam Gyldendal.

Lacan, J. (1996). *Écrits: Spegelstadiet och andra skrifter* (2. utg., I. Matthis, Overs.). Stockholm: Natur och Kultur.

Landrum, A. R., Eaves, B. S. & Shafto, P. (2015). Learning to trust and trusting to learn: a theoretical framework. *Trends in Cognitive Sciences, 19*(3), 109-111. https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.12.007

LeDoux, J. E. (2014). Coming to terms with fear. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111*(8), 2871. https://doi.org/10.1073/pnas.1400335111

LeDoux, J. E. & Brown, R. (2017). A higher-order theory of emotional consciousness. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 114*(10), 2016-2025. https://doi.org/10.1073/pnas.1619316114

Lee, J. S. (1990). *Jacques Lacan*. Boston: Twayne Publishers.

Main, M. (1991). Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs. multiple (incoherent) models of attachment. I C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Red.), *Attachment across the life cycle*. London: Routledge.

Mandler, J. M. (1983). Representation. I P. Mussen (Red.), *Handbook of child psychology, Vol III, Cognitive Development* (s. 420-494). New York: Wiley & Sons.

McKernan, J. (2010). A Critique of Instructional. *Education Inquiry, 1*(1), 57-67. https://doi.org/10.3402/edui.v1i1.21929

Mead, G. H. (1959). *The Philosophy of the Present*. La Salle: Open Court.

Michael, J. (2011). Interactionism and Mindreading. *Review of Philosophy and Psychology, 2*(3), 559-578. https://doi.org/10.1007/s13164-011-0066-z

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Næss, A. & Haukeland, P. I. (2005). *Livsfilosofi. Et personlig bidrag om følelser og fornuft* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Russell, J. A. & Hogan, R. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*(6), 1161-1178. https://doi.org/10.1037/h0077714

Rydén, G. & Wallroth, P. (2011). *Mentalisering. Å leke med virkeligheten* (L. Nygaard, Overs.). Oslo: Pax Forlag.

Schachter, S., Singer, J. & Solomon, R. L. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review, 69*(5), 379-399. https://doi.org/10.1037/h0046234

Skårderud, F. & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 98*(3), 152-164. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2014/03/mentalisering_og_uro

Skårderud, F. & Sommerfeldt, B. (2013). *Miljøterapiboken. Mentalisering som holdning og handling*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Sperber, D. (2001). An Evolutionary Perspective on Testimony and Argumentation, *Philosophical Topics*(1/2), 401-413. https://doi.org/10.5840/philtopics2001291/215

Sperber, D., Clément, F., Heintz, C., Mascaro, O., Mercier, H., Origgi, G. & Wilson, D. (2010). Epistemic Vigilance. *Mind & Language, 25*(4), 359-393. https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2010.01394.x

Sperber, D. & Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and cognition* (2. utg.). Malden, MA: Blackwell.

Stern, D. N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic Books.

Stolorow, R. D. & Atwood, G. E. (1992). *Contexts of Being*. Hillsdale: The Analytic Press.

Stolorow, R. D., Atwood, G. E. & Brandchaft, B. (1994). *The Intersubjective Perspective*. London: Jason Aronson.

Stolorow, R. D., Brandchaft, B. & Atwood, G. E. (1987). *Psychoanalytic Treatment. An Intersubjective Approach*. Hillsdale: The Analytic Press.

Thornberg, R. & Charmaz, K. (2012). Grounded Theory. I S. D. Lapan, M. T. Quartaroli & F. J. Riemer (Red.), *Qualitative research: An introduction to methods and designs* (s. 41-67). San Francisco: Jossey-Bass.

Tomkins, S. S. (1982). Role of the specific affects. I E. V. Demos (Red.), *Exploring affect: The selected writings of Silvan S. Tomkins* (s. 68-86). Cambridge: Cambridge University Press.

Ulvik, M. (2013). Pedagogikk og estetikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 97*(6), 418-428. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2013/06/pedagogikk_og_estetikk

Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: En alternativ lærebok* (K. Bolstad, Overs.). Oslo: Universitetsforlaget.

Wilson, D. S. & Wilson, E. O. (2007). Rethinking the theoretical foundation of sociobiology. *The Quarterly Review of Biology, 82*, 327-348. https://doi.org/10.1086/522809

Winnicott, D. W. (1967). Mirror-role of mother and family in child development. I P. Lomas (Red.), *The Predicament of the Family: A Psycho-Analytical Symposium* (s. 26-33). London: Hogarth.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

"Trivsel i skolen for lærere og elever"

Bakgrunn og formål
Med denne studien er formålet å belyse elevers og læreres opplevelse av å trives i skolen. Spørsmål som studien søker svar på er hvordan elever og lærere skaper mening ut fra trivsel i skolen. Prosjektet er et mastergradsstudie ved NTNU.

Utvalget er trukket på grunnlag av et krav om deltagere som har erfaring med trivsel i skolen.

Hva innebærer deltagelse i studien?
Studien vil samle inn data ved hjelp av intervjuer med deltagerne. Hvert enkelt intervju varer ca. 30-60 minutter og vil bli tatt opp med lydopptaker. Spørsmålene vil omhandle deltagernes opplevelse av å trives i skolen. Elever og lærere intervjues enkeltvis.

Hva skjer med informasjonen om deg?
Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun mastergradsstudent og veileder som vil ha tilgang til personopplysninger og opptak. Personopplysningene og opptakene lagres adskilt for å ivareta konfidensialitet.

Deltagere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av prosjektet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.5.18. Datamateriale som personopplysninger og lydopptak anonymiseres ved prosjektslutt.

Frivillig deltagelse
Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Carl Didrik Brustad Tjernstad via telefon 99300080 eller e-post carldt@ntnu.no. Veileder Hroar Klempe kan også kontaktes via e-post hroar.klempe@ntnu.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltagelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---
(Signert av prosjektdeltager, dato)

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Hroar Klempe

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 12.01.2018 Vår ref: 57669 / 3 / OOS Deres dato: Deres ref:

Tilrådning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 08.12.2017 for prosjektet:

57669	*Trivsel i skolen for lærere og elever*
Behandlingsansvarlig	*NTNU, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig	*Hroar Klempe*
Student	*Carl Didrik Brustad Tjernstad*

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i Meldingsarkivet.

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.05.2017 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Øyvind Straume

Kontaktperson: Øyvind Straume tlf: 55 58 21 88 / Oyvind.Straume@nsd.no
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Carl Didrik Brustad Tjernstad, carl.tjernstad@gmail.com

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 57669

FORMÅL

Formålet med prosjektet er å belyse elevers og læreres opplevelse av å trives i skolen. Masteroppgaven vil gjøre kvalitative dybdeintervjuer med elever og lærere for å kaste lys over både elevers og læreres levde opplevelse fra skolehverdagen.

SAMTYKKE OG INFORMASJON

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet, og vi har ingen innvendinger til dette.

SENSITIVE DATA

Studien vil inkludere spørsmål om elever sin trivsel på skolen. Personvernombudet tar høyde for at det kan inngå informasjon om helseforhold i datamaterialet, og har ingen innvendinger til dette.

INFORMASJON OM TREDJEPERSONER

Prosjektet vil kunne samle inn enkelte data om lærere som omtales av elevene i intervjuer. I e-post 11.01.2018 presiserer studenten at lærerne vil bli informert om prosjektet på forhånd. Det er ikke planlagt å innhente samtykke, men gi informasjon. Personvernombudet vurderer det til å ikke være snakk om omfattende eller sensitive opplysninger om tredjeperson, og det heller ikke er tredjeperson som er i fokus. Personvernombudet vurderer fremgangsmåten som tilfredsstillende, og vurderer et fritak fra samtykke fra lærerne som potensielt omtales til å være rimelig i prosjektet.

DATASIKKERHET

Behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet er NTNU. Personvernombudet forutsetter at du/dere behandler alle data i tråd med NTNU sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet.

PROSJEKTSLUTT

Prosjektslutt er oppgitt til 01.05.2017. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt.

Personvernombudet gjør oppmerksom på at anonymisering innebærer vanligvis å:
- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn og e-post
- slette eventuelle bakgrunnsopplysninger som kan identifisere deltakerne som skole, alder, kjønn

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:
https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide om trivsel i skolen.

Dette er et utkast med hovedspørsmål som kan anses som veiledende for utdypingen i intervjuene. Utdypingen vil være improvisert i øyeblikket, men skal følge hovedspørsmålene.

Til elev

- Hvordan trives du på skolen?
- Er det noen fag du liker ekstra godt?
    - Hva er det som gjør at du liker det?
    - Hvordan føler du deg når du opplever det?
- Kan du si litt om læreren i disse fagene?
    - Hva slags type lærer er det?
    - Hva gjør læreren?
    - Hvilken rolle har læreren?
    - Hvordan kommuniserer læreren med deg? (Ros? Kjeft?)
    - Hvordan kommuniserer du med læreren?
    - Kan du beskrive en situasjon der du opplevde god kontakt med læreren?
- Kan du beskrive klassemiljøet i de timene som du trives?
    - Hva er det som skaper det gode miljøet?
    - Hvordan føler du deg i et slikt klassemiljø?
    - Hva gjør du i disse timene? (hva opptar deg? er du engasjert, aktiv, kreativ, motivert?)
- Hva gjør du hvis du føler at du ikke forstår noe som læreren har sagt? (spør du læreren? sidegutten/jenta? Later du som ikke noe?)
- Hvis du er lei deg eller sinna en dag, hvordan påvirker det deg i timen?
    - Hvordan kommuniserer du med læreren?
    - Hvordan kommuniserer læreren med deg? (prøver læreren å forstå deg?)
    - Kan du beskrive en slik situasjon?
- Kan du fortelle om en situasjon der du følte at dine egenskaper kom tydelig frem?
    - Hvordan reagerte læreren?

    - Klassekameratene?
    - Hvordan følte du deg?
- Kan du fortelle om noen situasjoner på skolen der du har følt deg akseptert og anerkjent for den du er? (du prøvde ikke å passe inn eller leve opp til andres forventning.)
    - Hvordan føltes det?
    - Hvilken rolle spilte læreren?

Carl Didrik Brustad Tjernstad

Trygghet til å være - tillit til å lære

NTNU
Kunnskap for en bedre verden