

«Kamp om anerkjennelse» og «det oppbyggelige», en drøfting mellom to ulike tilnærminger i møte med den sjenerte eleven i klasserommet

Masteravhandling i pedagogikk
med vekt på spesialpedagogikk

av

Marlene Torvnes Strøm

Veileder: Solveig Magnus Reindal

NLA Høgskolen, Bergen

Høsten 2014

Sammendrag

Anerkjennelsesbegrepet er komplekst, sammensatt og skiftende. Forskning viser at den sjenerte eleven i skolen har et behov for å bli sett og møtt av voksne som virkelig bryr seg (Lund, 2004; Drugli, 2011). Men allikevel risikerer disse elevene å bli usynliggjort i klasserommet, da de gir mindre positive tilbakemeldinger til læreren enn andre elever (Henricsson og Rydell, 2004). Dersom anerkjennelsen skal ha verdi, må den oppleves som troverdig overfor elevene. Schibbye (2012, s. 259) snakker om anerkjennelsens indre og ytre side. Den indre handler om det å *være* et medmenneske overfor andre, mens den ytre er preget av en teknisk rasjonalitet der anerkjennelsen virker som et redskap for en bakenforliggende hensikt. Den ytre siden viser til debatten rundt den omfattende målingskulturen som preger pedagogisk virksomhet (Mollenhauer, 1996; van Manen, 1993; Biesta, 2010). Med dette som bakteppe vil jeg gå i dybden av anerkjennelsen med utgangspunkt i sosialfilosofen Axel Honneths (2007) samfunnskritiske teori; *Kamp om anerkjennelse*. Teorien bygger på en gjensidig anerkjennelse som utgangspunkt for utvikling av individ og samfunn. Utviklingen av den personlige identiteten er betinget av anerkjennelsen fra andre, som et utgangspunkt for å bli kjent med alle sider ved seg selv og etablere et helhetlig selvforhold. Det er en utvikling som skjer gjennom tre nivåer for anerkjennelse. Jeg finner at det hviler noe sårbart og usikkert ved denne teorien, som det i stor grad henvises til i pedagogiske sammenhenger. I *Kjerlighedens Gjerninger* (1847) fremmer Kierkegaard en ubetinget kjærlighet som i nestekjærlighetsbudet forplikter oss til å elske alle mennesker i enhver situasjon. «Det oppbyggelige» er i Kierkegaards forstand det som har denne kjærligheten i seg (SV 12, s. 208). Det er en kjærlighet som inngår i alle relasjoner, også i de asymmetriske pedagogiske relasjonene. En anerkjennelse som er forankret i nestekjærligheten vil i likhet med Kierkegaards betraktninger om «å elske sin neste», omhandle det å *være* et medmenneske som støtter den enkelte elev på veien mot å bli en selvstendig, fri og ansvarlig person. «Det oppbyggelige» og kampen om anerkjennelsen er to tilnærminger som vil være utgangspunkt for en hermeneutisk analyse. I analysen tar jeg opp og drøfter dilemma som dukker opp i forhold til anerkjennelsen i møte med den sjenerte eleven i klasserommet. Jeg argumenterer for at Kierkegaards begrep om «det oppbyggelige» kan gi anerkjennelsen et dypere fundament, enn en gjensidig og betinget anerkjennelse.

Forord

Det er uvirkelig og rørende at jeg nå skriver de siste linjene på denne avhandlingen som har vært i tankene mine så lenge. Arbeidet har vært en dannelsingsprosess og en spennende reise. Jeg har gått flere ganger rundt meg selv for å komme frem til at det er Kierkegaards begrep om «det oppbyggelige» jeg ønsker å formidle inn i dagens skole, og særlig i møte med den sjenerte eleven i klasserommet. Det å formidle en ubetinget kjærlighet anser jeg som vesentlig overfor de som har et sårbart behov for anerkjennelse. Det er mange jeg ønsker å takke.

TAKK til Gud for at du har vært med meg og ledet meg i arbeidet med avhandlingen. Du har gitt meg tanker og inspirasjon og styrket meg gjennom hele prosessen.

TAKK til min kjære mann Per som har gitt meg håp, motivasjon og tro på meg selv. Du har stadig oppmuntret meg og lyttet tålmodig når jeg har delt mine tanker fra avhandlingen. Du er og har vært en forståelsesfull og støttende.

TAKK til familien som min som tidlig har vist meg hva det vil si å elske på en ubetinget måte. Det er enestående hvordan vi støtter hverandre og står sammen i en tøff kamp mot sykdom. Takk til mamma og pappa som har vært der for meg hele tiden og gitt meg pågangsmot. Takk til farmor for omtanke, forbønn og gode samtaler. Du viser meg hva det vil si å stå på, håpe og tro på gode muligheter i andre.

TAKK til min veileder Solveig Magnus Reindal som har introdusert meg for Kierkegaards filosofi og hans verk, *Kjerlighedens Gjerninger*, som jeg er blitt så grepet av. Takk for at du har hjulpet meg med flyt i avhandlingen og til å reflektere over viktige sammenhenger. Takk for din innsikt og tro på meg som skribent.

Takk til mine gode venninner Runa og Ane som jeg stadig har snakket med, og til tider delt min frustrasjon med. Takk for at dere har vært så forståelsesfulle og gitt meg mot til å stadig fortsette arbeidet.

Ålesund, august 2014, Marlene Torvnes Strøm

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----|
| Sammendrag..... | 3 |
| Forord | 4 |
| 1. Innledning..... | 7 |
| 2. Problemstilling og argumentasjon..... | 15 |
| 3. Hermeneutisk analyse innen pedagogisk filosofisk metode..... | 17 |
| 4. Perspektiver på sjenanse og den sjenerte eleven | 25 |
| 5. Det pedagogiske møtet og ansvaret overfor den sjenerte eleven..... | 31 |
| 6. Anerkjennelsen og Honneths teori: <i>Kamp om anerkjennelse</i> | 39 |
| 6.1. Selvbevisstheten og utviklingen av identiteten..... | 43 |
| 6.2. De tre anerkjennelsessfærene | 45 |
| 6.2.1. Anerkjennelse i den private sfæren | 46 |
| 6.2.2. Anerkjennelse i den rettslige sfæren..... | 48 |
| 6.2.3. Anerkjennelse i den solidariske sfæren | 50 |
| 7. Kierkegaard om selvet, subjektiv tenkning og «det oppbyggelige»..... | 55 |
| 7.1. Kierkegaards syn på selvet..... | 56 |
| 7.2. Kierkegaard om subjektiv tenkning..... | 59 |
| 7.3 Kierkegaard og «det oppbyggelige»..... | 62 |
| 7.3.1. Kjærligheten som fundament..... | 64 |
| 7.3.2. Den sant elskende og tjenende karakteren..... | 69 |
| 8. En drøfting mellom «kampen om anerkjennelse» og «det oppbyggelige»- Det <i>betingede</i> og det <i>ubetingede</i> | 75 |
| 8.1. Det <i>betingede</i> og <i>ubetingede</i> i utviklingen av et helhetlig selvforhold..... | 75 |
| 8.2. Det <i>betingede</i> og <i>ubetingede</i> i anerkjennelsens innhold | 83 |
| 8.3. Det <i>betingede</i> og <i>ubetingede</i> i anerkjennelsen som en forpliktelse | 90 |
| 9. Sammenfatning av drøftingen | 99 |
| 10. Oppdragelse som oppbyggelse | 107 |
| Litteraturliste..... | 111 |

1. Innledning

Bakenfor bråket eller den stille, avvisende masken finnes det et menneske av kjøtt og blod. Langt der inne er det et barn som mest av alt ønsker å være en del av fellesskapet. Et barn som vil bli likt. Et barn som ønsker å være som de andre, men som ikke har de beste forutsetningene for å klare det. (Apeland og Hjermand, 2012)

Sitatet er hentet fra en kronikk i Sunnmørsposten med tittelen *Raushet til å se bakenfor?*, og omhandler den voksnes møte med barn og unge som avviser og signaliserer: «Ikke bry meg!». Men i realiteten trenger og ønsker de mest av alt at noen virkelig bryr seg. Apeland og Hjermand sier at voksne ofte kan ha en negativ holdning overfor barn og unge som avviser dem, og kaller dem «vanskelige», mens det egentlig er barnet som har det vanskelig. De fremhever at det er synd dersom barn og unge som føler seg ensomme, blir mer ensomme fordi voksne ikke benytter muligheten til å bli kjent med deres innside. Den voksne må tørre å stoppe opp og se bak deres «maske». Uavhengig av bakenforliggende årsaker er Apeland og Hjermand (2012) opptatt av hvordan man skal være overfor barn og unge for i det hele tatt å kunne nærme seg deres livssituasjon, nemlig det «å bry seg». Mange av de barn og unge de har snakket med gjennom sitt arbeid i UNICEF og i barneombudet, forteller at de sjeldent har opplevd at en voksen har satt seg ned og stilt de viktige spørsmålene om hvordan de har det i hverdagen, både hjemme og på skolen. Men i de tilfellene den voksne har vist interesse til å prøve å forstå deres situasjon, så har det gitt håp fordi de har følt seg sett. Ofte har det vært nok med bare en som virkelig har brydd seg.

I artikkelen *Klasseledelse i møte med det stille atferdsproblemet* poengterer Lund (2012b) at lærere kan oppleve en følelse av usikkerhet og maktesløshet i møte med elever som trekker seg tilbake i klasserommet og signaliserer at de helst vil være i fred, med et nedslått blikk. De fleste elever er naturlig sjenert en gang i blant, særlig i forbindelse med nye situasjoner og overfor fremmede. Samtidig opplever noen elever at sjenansen blir så sterk at den virker hemmende når de er sammen med andre. *Sjenanse* er et komplekst fenomen med ulike beskrivelser som tilbaketrukket atferd, innagerende atferd og sosial tilbaketrekking, og varierer mye i både omfang og uttrykk (Kearney, 2011, s. 5). Psykologen Philip G. Zimbardo (1977, s. 3) forklarer sjenanse med et scenario der den sjenerte er fanget i eget vakthold over seg selv, noe som hindrer fra å foreta

handling. En sjenert elev kan eksempelvis sitte i klasserommet og vite svaret på det spørsmålet som læreren stiller, men tør ikke rekke opp hånden av frykt for å bli flau og latterliggjort. Eleven lar være å svare for å unngå å eksponere seg selv for risikoen. Zimbardo (1977) viser til ulike beskrivelser av sjenanse som «easily frightened ... difficult to approach, owing to timidity, caution or distrust» (s. 13). Han finner at det er en sammensatt og følelsesmessig tilstand som varierer i omfang fra en utilpasshet i enkelte nye situasjoner overfor noen mennesker, til en mer gjennomgående og uforklarlig frykt i sosiale sammenhenger. I *Listening to Shy voices. Shyness as an Emotional and Behavioural Problem in the Context of School*, omtaler Ingrid Lund (2010, s. 1) sjenanse i et spenn fra en naturlig utilpasshet i fremmede eller nye situasjoner, til en gjennomgående sosial isolasjon, ensomhet og selvforakt. I avhandling vil fokuset være rettet mot møtet med den sjenerte¹ eleven som opplever at negative tanker om seg selv og i samhandling med andre, som medfører sosial tilbaketrekking og ensomhet i skolehverdagen.

Sjenerte barn og unge driver en konstant undertrykking av følelser, tanker og opplevelser som de ikke vil synliggjøre: «It is in the inner mental world where shy people really live out their lives» (Zimbardo, 1977, s. 29). Selv om den utvendige atferden er stille og tilbaketrukket, vil det være et konstant kaos i deres indre tankeverden. Mens noen barn og unge vender det indre kaoset *utover* mot sine omgivelser for å bli sett, vender andre det *innover* mot seg selv. I boken *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*, definerer Lund (2012a) en sterk sjenanse som et atferdsproblem i skolen med utagerende atferd som motsats. *Innagerende atferd* benevnes som en atferd; «der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvissende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet» (ibid., s. 27). Det gjelder ikke elever som *er* innagerende, men elever som viser en atferd i en skolekontekst som signaliserer at de ikke har det så bra. Konsekvensene av den tilbaketrukne atferden for barnet eller den unge kan være en manglende evne til læring, til å skape stabile relasjoner med

¹ Jeg velger å anvende begrepet *sjenanse* fremfor *innagerende atferd*, fordi *sjenanse* eller *shyness* er en internasjonal term som kan gi en felles forståelse for elevens atferdsuttrykk. Kearney (2011, s. 2) viser til et spekter av sosialt ubehag bestående av fem trinn der en gjennomgående sjenanse skisseres på det nest øverste nivået. Det er dette nivået som den sjenerte eleven jeg omtaler i avhandlingen.

jevnaaldrende og voksne, og følelsen av tristhet og moderat frykt tilknyttet personlig og/eller skoleproblematikk (ibid., s. 25). Men samtidig har et sjenert atferdsuttrykk lett for å bagatelliseres, overses og ignoreres i skolen da det ikke rammer omgivelsene i like stor grad som utagerende atferd i form av uro, bråk og forstyrrelser (Lund, 2010, s. 2). Ved å rette søkelyset mot tydelig klasseledelse knyttet opp mot innagerende atferd, understreker Lund (2012b, s. 50) viktigheten av å ta tak i elevens vansker heller enn å overse dem og tenke at det vil gå over av seg selv. Læreren har et ansvar i å gripe inn enten man føler seg velkommen til å nærme seg eleven eller ikke. Hun mener, i likhet med Apeland og Hjermand (2012), at en ignorering av disse barn og unges situasjon i klasserommet kan medføre ytterligere isolasjon og ensomhet på skolen.

I henhold til *Den generelle delen av læreplanen* (1993) står det i forbindelse med tilpasset opplæring at: «Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte» (s. 10). Alle elever skal være en del av fellesskapet, selv de som trekker seg tilbake og befinner seg på sidelinjen. Men samtidig gir skolens verdisyn signaler om at det er de skapende, aktive, initiativrike og samarbeidende ferdighetene som fremmes gjennom dannelsesarbeidet. Sosial taushet og tilbaketrekking kan dermed anses for å kolliderer med skolens verdigrunnlag som helhet, og man kan spørre seg om skolens krav og forventninger rommer alle, også de sjenere. I utdypingen av det *Samarbeidende mennesket* beskrives et elevansvar som omhandler å ta del i aktiviteter og få plikter i et arbeidsfellesskap der man skal «tre fram for andre, presentere et syn, legge planer, sette dem i verk og gjennomføre et opplegg» (ibid., s. 17). Skolereformen *Kunnskapsløftet* (2006, s. 2) understreker viktigheten av grunnleggende ferdigheter som «å kunne uttrykke seg muntlig», som en viktig forutsetning for utvikling og læring. Elever som vender tanker og følelser innover mot seg selv, vil dermed ikke ha de samme forutsetningene for faglig, personlig og sosial utvikling som mer aktive og initiativrike elever. Det å være sjenert, utover å være litt stille og forsiktig, samsvarer altså ikke med en skolekultur som fremmer aktivitet og samhandling. Dermed ligger det et ekstra ansvar fra lærerens side om å ha blikk for den sjenerte eleven som trekker seg unna, men som innerst inne vil bli sett og inkludert.

Forskning viser til at sjenerte elever står i risikozonen for å usynliggjøres i klasserommet fordi de krever mindre oppmerksomhet og kontakt med læreren enn

elever som ikke viser tegn til tilbaketrekking (Henricsson og Rydell, 2004; Lund, 2004). I Somby og Hausstätters (2010, s. 12) kvalitative studie av situasjonen til elever med innagerende atferd i skolen, fant de en tendens til at disse elevene ikke blir lagt tydelig merke til av læreren sin. Zimbardo (1977) mener en mulig årsak til sjenerte elevers usynliggjøring er at de ikke når inn til læreren på et emosjonelt plan på grunn av manglende respons og interesse: «the shy's don't engage the teacher on a personal level, do not allow him or her to give the counsel and expertise they are ready to give, and offer little or no feedback for the effort the teacher is making» (s. 70). Flaten (2010, s. 68) skriver at sjenerte barn gir få emosjonelle signaler på at de ønsker kontakt eller liker å være sammen med andre. Mindre ikke-verbal kommunikasjon, som blikkontakt, kan derfor tolkes som avvisning av den voksne. Elever med internaliserte vansker har i følge studien til Henricsson og Rydell (2004, s. 132) en høyere risiko for å utvikle en mindre optimal relasjon til læreren enn andre elever. Dette har en sammenheng med at de nettopp gir færre signaler til læreren og trekker seg tilbake i klasserommet.

Drugli (2011, s. 30) viser til resultater i en nasjonal undersøkelse blant elever i barneskolen, der hun konkluderer med at elever med internaliserte vansker er sårbare og vil i liten grad være i stand til å kunne etablere et godt forhold til læreren sin. Det er dermed læreren som må ta initiativ til å se og anerkjenne eleven. I studien, *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*, forteller lærerne at det er ekstra utfordrende å etablere en god relasjon til svært sjenerte elever (Lund, 2004). De ønsker å gi mer oppmerksomhet til de stille elevene, men føler på et krav og tidspress i forhold til hva som skal ha hovedfokuset i skolehverdagen. Mange opplever usikkerhet i forhold til hva elevene forventer av dem og har spørsmål og meninger knyttet til deres oppgave i relasjonen. På spørsmål om elevenes opplevelse av skolehverdagen, er det tydelig at de ofte føler seg oversett og usynliggjort (ibid., s. 129). De trenger å bli anerkjent, men dersom anerkjennelsen skal ha verdi må den voksne som bryr seg oppleves troverdig (Unneland, 2012). Den bekreftelsen læreren gir må ha en verdi i seg selv, uten å være et middel for en bakenforliggende hensikt.

Anerkjennelse er et skiftende begrep som dukker opp i mange sammenhenger. Begrepet varierer alt etter betydningen vi legger ned i det. I sin bok om dialektisk relasjonsteori snakker Schibbye (2012, s. 258) om anerkjennelse som et begrep som lett kan bli

*reifisert*². Det innebærer at et indre fenomen blir tatt ut av sin opprinnelige betydning og gjort til noe ytre og objektivt styrbart. I dagligtalen forbindes begrepet ofte med en positiv tilbakemelding eller belønning for god innsats, i form av ros, der vi «gir noen litt anerkjennelse». Denne oppfatningen henvender seg til en ytre, «ovenfra-og-nedholdning», som gjør anerkjennelsen instrumentell. Selve ånden i fenomenet vil forsvinne dersom anerkjennelsen gis på en mekanisk måte, *utenfra*. Det indre fenomenet omhandler en væremåte overfor andre: «Anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er» (s. 259). I *Praising Otherwise* argumenterer Sæverot (2011, s. 454) for at en direkte form for ros, der man er opptatt av å fremme læringsprestasjoner og ønsket atferd, binder og kontrollerer elever. En indirekte form for ros frigjør og selvstendigjør derimot elevene.

Den tyske sosialfilosofen Axel Honneth (f. 1949) (2007) tar for seg fenomenet anerkjennelse i sin samfunnskritiske teori, som han presenterer i boken *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*³. Teorien bygger på en grunnleggende tanke om at alle mennesker har et følelsesmessig behov for gjensidig anerkjennelse, som et dyptgående mellommenneskelig fenomen. Honneth (2007) er opptatt av et intersubjektivt gjensidighetsperspektiv i anerkjennelsen, noe som innebærer at to subjekter møter hverandre på en likeverdig måte. Han fremmer en forståelse av at vi trenger hverandre for å få den nødvendige bekreftelsen på oss selv, som en betingelse for å utvikle en personlig identitet. Med utgangspunkt i Hegels tidlige skrifter, utarbeider han en nivåteori som omhandler at mennesket trenger å oppleve anerkjennelsen på ulike sfærer eller livsområder i livet på veien mot et helhetlig selvforhold. Innenfor hvert område ligger både muligheten for anerkjennelse og for krenkelse (Pettersen og Simonsen, 2010, s. 20). Krenkelsene gjør samfunnsmedlemmene til handlende overfor den undertrykkende situasjonen de opplever. Men det er først ved erfaringen av den gjensidige anerkjennelsen, at «kampen» kan begynne. Forskere på det pedagogiske fagfeltet finner i stor grad Honneths teori relevant for å beskrive anerkjennelsens kompleksitet, i møtet mellom

² Begrepet kommer av det latinske ordet *res* som betyr *ting*. I begrepet ligger det at noe blir tingliggjort.

³ I referering til verket underveis i avhandlingen, vil jeg heretter kun anvende den første delen av verkets tittel: *Kamp om anerkjennelse*.

barnet og den voksne i pedagogiske institusjoner (Pettersen og Simonsen, 2010; Kermit, 2012; Skoglund og Åmot, 2012).

Honneths tanker om anerkjennelsen er dyptgående og forklarer vår inderlige avhengighet til hverandre, men samtidig vil avhengigheten av andre for å bli et helhetlig selv innebære noe usikkert og betinget. Schibbye (2012, s. 266) beskriver en anerkjennende væremåte som handler om å *være* et medmenneske med viktige egenskaper som å kunne lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte. Samtidig er hun opptatt av «noe mer» i anerkjennelsen, som et dypere verdifundament i retning av den Andre. Det er den danske filosofen Søren Kierkegaards (1813-1855) betraktninger om kjærlighet i *Kjerlighedens Gjerninger* (1847) hun henviser til (ibid., s. 258). For Kierkegaard er kjærligheten en gave alle er gitt i kraft av å være mennesker skapt i Guds bilde (Wivestad, 2013). I tråd med nestekjærlighetsbudet som analyseres gjennom verket, har vi en oppgave i plikten om å elske de menneskene vi er henvist til (SV 12, s. 28)⁴. Ved å elske ethvert menneske vi møter, bygger vi også opp kjærligheten som er nedlagt i den enkelte. «Det oppbyggelige» og kjærligheten henger uløselig sammen ifølge Kierkegaard. Vi har et ansvar i å bygge opp kjærligheten i andre ved å gi den næring til å vokse seg sterk gjennom kjærlige ord og handlinger (Schibbye, 2012, s. 258). Kierkegaard gir ikke en enkel oppskrift for hvordan vi skal elske hverandre, men han kommer med konkrete eksempler og stiller reflekterte spørsmål som får leseren til å granske seg selv og måten man lever på i forhold til nestekjærlighetsbudet. Måten han skriver på får leseren til å reflektere over hvordan budet spiller inn på «mitt» liv (som pedagog) i hverdagen.

I forståelsen av hva som skal til for at mennesket skal bli forpliktet av noe eller til noe, på en måte som rører oss til handling, har jeg gått inn i to av Kierkegaards verker: *Afslutende uvidenskabelig Efterskrift* (1846) og *Sygdommen til Døden* (1849)⁵. Der har jeg funnet viktige tanker om hva som skal til for at mennesket blir et helhetlig selv og hva som er forutsetningene for at mennesket kan bli *subjektiv*. Kierkegaard er opptatt av at vår kunnskap må være subjektiv og ikke objektiv for å komme nært nok til å leve ut

⁴ I *Søren Kierkegaard. Samlede Værker* (3. utg. 1964), er *Kjerlighedens Gjerninger* bind nummer 12. Jeg anvender forkortelsen SV, i betydningen *Samlede Værker*.

⁵ I teksten vil *Afslutende uvidenskabelig Efterskrift* refereres til som SV 9, og *Sygdommen til Døden* som SV 15. Da de henholdsvis er bind nummer 9 og 15.

tenkningen i det faktiske livet. I objektiv kunnskap mangler subjektive element som inderlighet og interesse som beveger mennesket til å foreta valg eller avgjørelser i livet (SV 9, s. 32). Det er disse som gjør oss i stand til å tilegne oss det vi *vet* på en så personlig måte at vi handler. I møte med *Kjerlighedens Gjerninger* (SV 12) vil Kierkegaards subjektive tenkning være en viktig bakgrunnsforståelse, da subjektive element blir en forutsetning for å handle. Flere av Solveig Magnus Reindals (2007; 2013; 2014, under utg.) tekster tar for seg Kierkegaards subjektive tenkning og knytter det til en pedagogisk sammenheng. I boken *Funksjonshemming, kroppen og subjektet* (2007, s. 124) skriver hun om *en pedagogikk for den andre* som har en forståelse av mennesket som hviler på Kierkegaards subjektive tenkning, som stedet der vi møter det moralske ansvaret til å handle ansvarlig overfor den Andre. Uten en ansvarlighet som tvinger oss, vil elementer i anerkjennelsen, som å se og bekrefte andre, være tomme prinsipper. I forordet til *Kjerlighedens Gjerninger* poengterer Kierkegaard (SV 12, s. 9) at kjærligheten må studeres som en kokret verdi som føres ut i praksis, og ikke bare som et vakkert ord og en svevende tanke.

Med bakgrunn i Kierkegaards subjektive tenkning ønsker jeg å argumentere for hvordan Kierkegaards begrep om «det oppbyggelige»⁶, kan gi en dypere forankring av anerkjennelsen, da det rommer grunnleggende sider av det å *være* menneske. I Honneths teori er kommunikasjon og gjensidighet viktige elementer i anerkjennelsen (Pettersen og Simonsen, 2010). Han bygger på et intersubjektivt gjensidighetsperspektiv som innebærer at vi må anerkjenne andre for å selv bli anerkjent, og omvendt, som en forutsetning for å etablere et helhetlig selvforhold med kjennskap til alle sider ved seg selv. Kierkegaards begrep om «det oppbyggelige» innebærer derimot noe ubetinget i møte med andre, som ikke forutsetter en gjensidighet for å utøve kjærlige gjerninger. I nestekjærligheten ligger også en fordring om å være god mot alle, selv de man ikke umiddelbart finner elskverdige (Wivestad, 2008). I en hektisk skolehverdag er det ofte de elevene som roper høyest læreren legger merke til. Eleven som sitter stille bakerst i klasserommet uten å gi respons er det vanskeligere å stoppe opp ved, ofte på grunn av usikkerhet og tidspress (Lund, 2004). Men bak den sjenerte elevens tilbaketrunkne maske er det et menneske som kanskje mer enn andre elever, trenger å bli tatt på alvor,

⁶ I avhandlingen velger jeg å referere til en norsk oversettelse av den danske uttalelsen Kierkegaard anvender: «det Oppbyggelige» (SV 12, s. 205).

sett og møtt som den han eller hun *er* (Flaten, 2010, Apeland og Hjermand, 2012). Med denne bakgrunnskunnskapen om den sjenerte eleven ønsker jeg å fremme Kierkegaards tanker om «det oppbyggelige» som en verdiforankring i anerkjennelsen i det pedagogisk praksis. Det åpner opp for en overordnet diskusjon rund de verdiene den enkelte pedagog legger til grunn for møtet med den enkelte elev, også den sjenerte.

2. Problemstilling og argumentasjon

I avhandlingen er jeg altså opptatt av pedagogens møte med den svært sjenerte eleven som gjemmer seg bak en maske av tilbaketrukkethet i klasserommet. Min hensikt med å fokusere på den sjenerte eleven er ikke å definere sjenanse som et atferdsproblem i skolen, men heller belyse perspektiver rundt forskning om sjenanse som sier noe om hvordan eleven har det på skolen. Derfor ønsker jeg å belyse ulike perspektiver i forståelsen av den sjenerte, som et utgangspunkt for det pedagogiske møtet. I karakteristikker av møtet mellom læreren og den sjenerte eleven anvender jeg sentrale tanker fra en europeisk kontinental tradisjon. Det er en pedagogisk filosofisk tilnærming som er fortolkende med innflytelse fra Europa (Heyting, 2001, s. 5). Noddings (2012, s. 61) understreker at det er en kontinental filosofisk retning⁷ med stor utstrekning, også blant amerikanske tenkere. Det er en tradisjon som bygger på en forståelse av barn og unge som unike og uerstattelige i enhver situasjon (Friesen og Sævi, 2010, s. 124).

I tråd med denne tradisjonen vil jeg belyse viktigheten av å reflektere over hvilke verdier den voksne fremmer, mer eller mindre bevisst, i det pedagogiske møtet. Honneths (2007) teori fremmer anerkjennelse som et helhetlig behov som inngår på alle livsområder. Samtidig ligger det en betingelse i anerkjennelsen som jeg ikke finner i Kierkegaards begrep om «det oppbyggelige». Det er et begrep som tar opp noe fundamentalt ved det å være menneske, som også omhandler det «å være elsket» og «å elske» som en etiske oppgave (Magnus, 1987). Dermed vil jeg argumentere for at «det oppbyggelige» ivaretar noen sider ved det å være menneske som et skiftende anerkjennelsesbegrep ikke rommer. Jeg omtaler det som et dypere fundament i møte med den sjenerte eleven i avhandlingens problemstilling:

Hvordan kan «det oppbyggelige» være et dypere fundament i anerkjennelsen, i møte med den sjenerte eleven i klasserommet?

⁷ I avhandlingen vil jeg bruke termen *europeisk kontinental tradisjon* da det gir en nyansert forklaring på en tradisjon som ikke er begrenset til europeiske tenkere, selv om opphavet stammer fra Europa (Heyting, 2001).

I spørsmålet finner jeg implisitt tre viktige underspørsmål knyttet til anerkjennelsen i pedagogisk praksis: Hvorfor anerkjenner vi? Hva ligger i anerkjennelsesbegrepet? Hva fører anerkjennelsen til? Disse spørsmålene vil særlig være sentrale i drøftingen mellom kampen om anerkjennelsen og «det oppbyggelige». Spørsmålene belyser på ulike måter hvordan Kierkegaards oppbyggelige tenkning kan bevirke som et dypere fundament i møte med den sjenerte eleven i klasserommet. I betraktningen *et dypere fundament*, er Kierkegaard (SV 12) opptatt av hvordan oppbyggelige handlinger kan utføres overfor et annet menneske. Gjeringene er preget av en ubetinget form for kjærlighet- *agape* (Wivestad, 2013, s. 65). Den ubetingede kjærligheten har en evig dimensjon, forankret i nestekjærlighetsbudet, og eksisterer uavhengig av skiftende og subjektive oppfatninger av det som betraktes som elskverdig eller verdifullt i samtiden.

Ut fra problemstillingen er mitt hovedanliggende å (i) analysere Honneths begrep om anerkjennelse og (ii) analysere Kierkegaards begrep om «det oppbyggelige» med bakgrunn i hans eksistensielle temaer om selvet og hans subjektive tenkning. Deretter vil jeg (iii) drøfte tenkningen omkring anerkjennelse og det oppbyggelige opp mot hverandre som en ramme for å møte den sjenerte eleven i pedagogisk praksis. Avslutningsvis vil jeg vise til hvordan «det oppbyggelige» er et viktig bidrag i en danningssammenheng forstått som en helhetlig oppdragelse⁸.

⁸ Mollenhauer (1996, s. 104-105) gir en forståelse av danning som en helhetlig oppdragelse innen en europeisk kontinental tradisjon, som handler om å bli formet og preget av kulturen barnet lever i og samtidig være selvstendig i egen selv- danning. Barnet ledes i en selvstendigjøringsprosess, der de er ansvarlige for egne valg, for hvordan det blir som person.

3. Hermeneutisk analyse innen pedagogisk filosofisk metode

Pedagogisk filosofisk metode anvender filosofien som hjelp til å utforme pedagogisk praksis. Heyting (2001, s. 4) understreker at det ikke finnes en spesifikk metode som kan beskrive hva pedagogisk filosofisk metode er. Hun viser til ulike perspektiver innen pedagogisk filosofi, fra en analytisk filosofi som stammer fra den engelsktalende delen av verden, til en mer tolkende tilnærming i en europeisk tradisjon (ibid.). Det er ingen markant skille mellom retningene, for pedagogiske filosofer kan være preget av dem begge. I boken *Methods in Philosophy of Education* belyses ulike problemstillinger knyttet til barns rettigheter i utdanningen (Heyting, Dieter og White, 2001). De metodiske retningene inkluderer blant annet analytisk filosofi, strukturalisme, dekonstruksjon og hermeneutikk. I henhold til min problemstilling har jeg hatt muligheten til å velge flere innfallsvinkler for å studere anerkjennelsen overfor den sjenerte eleven og hvordan Kierkegaards tenkning kan være et viktig bidrag gjennom «det oppbyggelige». En analytisk innfallsvinkel, en metode for å klargjøre de ordene vi bruker, ville vært aktuell for å analysere sentrale begreper i avhandlingen (som eksempelvis *sjenanse, anerkjennelse* eller *oppdragelse*) (Noddings, 2012, s. 43). Jeg har heller valgt en hermeneutisk tilnærming som tar for seg hvordan «jeg» som fortolker kommer til forståelse av tekster. Det er en tilnærming som trekker sentrale linjer fra filosofisk tenkning til pedagogisk praksis (Langewand, 2001). Gammel og ny forståelse møter hverandre og gir en revidert forståelse av problemstillingen som studeres.

Under overskriften *Continental Philosophical Hermeneutics Post War*, skriver Sherratt (2006, s. 86) om Hans-Georg Gadamer (1900-2002) som i sine skrifter (*Sannhet og Metode*) er opptatt av under hvilke forhold vi kan forstå kunnskap og sannhet. Her er fortolkning sentralt. For Gadamer er det visse aspekter ved tekstens natur som må anerkjennes for at den kan bli forstått, og disse er autoritet, informasjon og sannhet (ibid., s. 86). Utgangspunktet for fortolkningen er at teksten anerkjennes som sann med kunnskap og informasjon. Teksten er med andre ord en meningsbærende enhet som kan fortelle oss noe sentralt om livet. I det jeg leser *Kamp om anerkjennelse og Kjerlighedens Gjerninger*, så møter jeg tekstene med åpenhet. Jeg bekrefter at de inneholder meningsbærende kunnskap som forteller meg henholdsvis hvordan den gjensidige anerkjennelsen og nestekjærligheten vil ha praktiske konsekvenser for livet.

Sherrat (2006, s. 87) understreker at alle deler av teksten med ord, setninger og avsnitt, bidrar til å gi den sitt meningsinnhold, og det er dette som gjør fortolkningen mulig. I fortolkningen søker jeg først en helhetlig forståelse av Honneths og Kierkegaards tanker, før jeg går mer spesifikt inn i deres tekster, og fokuserer på de delene som jeg finner viktigst for å belyse problemstillingen. I *Kjerlighedens Gjerninger* vektlegger jeg i størst grad del I i *Første Følge* og *Anden Følge*, der Kierkegaard skriver om kjærlighetens skjulte liv og hvordan den kommer til uttrykk i gjerningene, og om hvordan kjærligheten bygger opp. I Honneths (2007) verk, er det henholdsvis del I om den historiske gjenskallelsen og Hegels opprinnelige idé, sammen med del II om den systematiske aktualiseringen og de sosiale anerkjennelsesforholdenes struktur jeg vektlegger. Del III om moralsk og samfunnsmessig utvikling finner jeg mindre relevant for analysen.

I fortolkningsprosessen beveger jeg meg mellom og analyserer tekstens deler og den overordnede helheten. Det er denne bevegelsen frem og tilbake som omtales som den hermeneutiske⁹ sirkelen (Sherrat, 2006, s. 87). I denne prosessen er tolkeren som menneske forankret til sin historiske periode, «being in time», preget av kultur og tradisjoner (ibid., s. 89). Teksten tilnærmes på en subjektiv måte, med utgangspunkt i de kulturelle normene, kunnskapene, erfaringene og oppfatningene man bærer med seg. Gadamer omtaler dette som *prejudice*¹⁰ eller *fordommer*; en førstruktur for forståelsen (ibid., s. 90). Forutsetning for å kunne utvide egen forståelse, er nettopp at «jeg» møter teksten fra sin historiske samtid med «mine» bakgrunnskunnskaper. Analysen av Honneths samfunnskritiske teori og Kierkegaards verk, *Kjerlighedens Gjerninger*, kan i denne forstand ikke ses uavhengig av mine fordommer. De er preget av min oppvekst med den kulturen jeg er født inn, sammen med den kunnskapen og de erfaringene jeg har tilegnet meg som lærer. Gjennom utdanningen har jeg fått innblikk i og interesse for diskusjonen rundt oppdragelsens formål i skolen. Diskusjonen fremmes i en europeisk

⁹ Selve begrepet hermeneutikk kommer av det greske ordet *hermenvein*, som betyr å tolke og gjøre noe ukjent kjent (Wivestad, forelesning ved NLA Sandviken, 12. januar 2012). Det handler om å åpne noe "skjult" som man prøver å forstå.

¹⁰ Det er disse som i fortolkningsprosessen smelter sammen med tekstens tidligere historiske mening, til en revidert forståelse eller ny horisont; *fusion of horizon* (Sherrat, 2006, s. 92).

kontinental tradisjon, der blant annet Mollenhauer (1996) og Biesta (2010) sine tanker er sentrale for min forståelse.

Det er i denne tradisjonen Langewand (2001, s. 144) skriver at hermeneutikken har utviklet seg til å bli en kunst for å løse filosofiske «problemer». Han understreker at målet med en hermeneutisk tilnærming er å få en forståelse av den problemstillingen som undersøkes. Forståelsen kan ikke reduseres til en metode da enhver form for fortolkning er subjektiv, preget av ulike fordommer: «Historicity is not determined methodologically. It is experienced in concrete interpretation and in reflection» (ibid., s. 147). I det jeg tolker Kierkegaards og Honneths tanker, gjør jeg altså en subjektiv fortolkning som er preget av mine fordommer. Tekstens fordommer erfarer gjennom den tolkningen og de refleksjonene jeg foretar. I analysen stiller jeg reflekterende spørsmål som stadig søker oppklaring i problemet jeg undersøker, som omhandler hvordan det oppbyggelige kan være et dypere fundament i anerkjennelsen av den sjenerte eleven i klasserommet. De tre underspørsmålene som tas opp i drøftingen er med på å gjøre analysen mer spesifikk og konkret i forhold til en pedagogisk praksis.

Langewand (2001, s. 147) understreker at en hermeneutisk analyse må åpne opp for begrepets historiske kontekst og om å trekke linjer til relevans for dagens praksis, enten sammenhengen er tydelig eller skjult. I drøftingen trekker jeg stadig linjer fra Kirkegaards tanker til lignende tanker som er å finne innen en europeisk kontinental tradisjon knyttet til det pedagogiske møtet mellom barnet eller den unge og den voksne. Når det gjelder anerkjennelsesbegrepet, er det opprinnelig den tyske filosofen Georg W. F. Hegels (1770-1831) filosofiske begrep (Schibbye, 2012). I analysen av Kamp om anerkjennelse skisserer jeg derfor hvordan Honneth (2007, s. 7) utvikler en moralsk motivert kamp om anerkjennelse fra Hegels tanker. Jeg trekker stadig paralleller til hvordan både Honneths og Kierkegaards tanker kan være relevante for pedagogisk praksis med henvisning til aktuell litteratur. Kermit (2012) vurderer eksempelvis hvor vidt Honneths (2007) teori har relevans i skolen, og Reindal (under utgivelse., 2014) gjør en vurdering av Kierkegaards subjektive tenkning i en pedagogisk sammenheng.

Hermeneutikken hjelper til å diskutere tekstens relevans for praksis og på hvilken måte den er relevant (Langewand, 2001). Ved å anvende hermeneutisk analyse kan jeg i

avhandlingen diskutere hvordan «det oppbyggelige» kan gi anerkjennelsen av den sjenerte eleven et dypere fundament. Oppsummert viser Langewand (ibid., s. 147-148) til tre aspekter han mener er sentrale i en hermeneutisk analyse. I avhandlingen tar tekstfortolkningen utgangspunkt i disse punktene:

1. Hvilken kontekst problemet er tatt opp i: Problemet rundt ros og anerkjennelse har ikke oppstått av seg selv, men er særlig knyttet til en pedagogisk virkelighet. Jeg viser til denne sammenhengen ved å plassere anerkjennelsens kompleksitet i en overordnet danningssammenheng, der formålet med oppdragelsen er et sentralt tema. For å fatte forståelse for anerkjennelsens kompleksitet i en mer historisk og filosofisk kontekst går jeg i dybden av Honneths (2007) teori, sammen med sentrale tanker fra Levinas (1969).
2. Hvilke implikasjoner som ligger i problemet: Før jeg går mer spesifikt inn på anerkjennelsen diskuterer jeg problematikken rundt ros og anerkjennelse. De tre underspørsmålene, som jeg vil komme tilbake til i drøftingen, henviser til de implikasjonene som ligger i anerkjennelsens innhold og hensikt.
3. Hva den praktiske betydningen av problemet som behandles er: I forståelsen av tekstene vil jeg stadig trekke tråder til pedagogisk praksis, og mer spesifikt til møtet med den sjenerte eleven i klasserommet. Analysen av Kierkegaards begrep om «det oppbyggelige» sammen med hans forståelse av selvet og subjektiv tenkning, er viktig for å belyse den praktiske betydningen av anerkjennelsen. Dette vil tydeliggjøres i drøftingen mellom sentrale tanker fra Honneth og Kierkegaard, der jeg spesifikt tar opp hvordan hans oppbyggelige tenkning kan tilføre noe fundamentalt til et skiftende og betinget anerkjennelsesbegrep.

«Problemet» angående anerkjennelsen må, som nevnt, ses i lys av min forforståelse og bakgrunnskunnskap. En del av denne kunnskapen er diskusjonen knyttet til formålet med oppdragelsen, og den omfattende målingskulturen som har sneket seg inn i det pedagogiske fagfeltet de siste ti årene. Den tyske pedagogen Klaus Mollenhauer (1928-1998) bok med tittelen *Glemte sammenhenger: Om kultur og Oppdragelse*¹¹, viser innledningsvis til en omfattende trend der oppdrags- og utdanningssystemer

¹¹ Verket har originaltittelen *Vergessene Zusammenhänge: über Kultur und Erziehung* (Friesen og Sævi, 2010). Her refereres det til den norske utgaven oversatt av Stein S. Wivestad.

institusjonaliseres i den grad det blir et samfunnsmessig delsystem (Mollenhauer, 1996, s. 21). Spesifikke problemstillinger bearbeides av noe han omtaler som å være en oppfunnet vitenskap for formålet, *pedagogikken*. Han mener diskusjonen rundt danningen bør ses i en helhet, som inngår i både formelle og uformelle områder av oppdragelsen (ibid.). De glemte sammenhengene han refererer til er for det første at pedagogisk praksis styres av et overordnet samfunnssystem med en åpen eller skjult overordnet agenda, og for det andre at danningen innebærer en overlevering gjennom generasjoner. Det skjer en overlevering av den voksnes levemåte: «I den grad vi lever sammen med barn, må vi - noe annet er umulig - leve vårt liv sammen med dem» (ibid., s. 22).

Disse tankene kan ses i sammenheng med dagens metodiske bekymringer i pedagogisk filosofi. Bekymringene er rettet mot at de tradisjonelle epistemologiene orienterer seg i retning av den naturvitenskaplige tenkningen. Kunnskap anses i større grad som en avgrenset virkelighet, fjernet fra «common- sense beliefs and observable experience» (Heyting, 2011, s. 8). I boken *Pedagogiske takt: betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*, snakker den nederlandske pedagogen Max van Manen (1993, s. 4) om at begrepet oppdragelse, som en levende prosess mellom barnet og den voksne, kan bli borte gjennom en stadig mer teknifisert og administrert kultur. I *Good Education in an Age of Measurement* viser Biesta¹² (2010) til en omfattende målingskultur som har spredd seg til pedagogisk virksomhet, til måling av utfallet av opplæringen. Pedagogisk praksis som bygger på belegg om hva som «fungerer», omtales som *evidens- basert* og er influert av det medisinske fagfeltet (ibid., s. 33). Overordnede mål som det siktes mot er «gitte», derfor blir det aktuelt å kun undersøke den mest effektive intervensjonen frem mot måloppnåelsen av eksempelvis et bestemt læringsmål. De områdene av opplæringen som ikke er målbare (holdninger, egenskaper) faller ofte utenfor. Man kan spørre seg om en slik mål-middel tenkning vil være forenlig med oppdragelsen av barn og unge?

¹² I *Methods in Philosophy of Education* skriver Biesta (2001a, s. 125) om refleksjoner rundt barns rettigheter i en dekonstruktiv retning, der han er opptatt av hvordan oppdragelsen kan være kritisk. Dekonstruksjon er en filosofisk og litterær retning som hovedsakelig er formet av Jacques Derrida (ibid., s. 131). Han retter en kritikk mot en forståelse av vitenskap som sikker eller endelig.

Mollenhauer (1996, s. 20) mener at en viktig grunn til at vi ønsker å være sammen med barn er at vi vil la barna ta del i det vi opplever som godt i våre liv. Innen pedagogisk praksis handler det om å overlevere det vi anser som viktige holdninger og kunnskaper for fremtiden. Men den tekniske rasjonaliteten som har sneket seg inn på det pedagogiske fagfeltet gir derimot ikke rom for normative vurderinger om det gode, som hva det gode man ønsker å videreformidle er. I en europeisk kontinental tradisjon er det ingenting som med sikkerhet kan bestemme hva som er godt for barnet (Friesen og Sævi, 2010, s. 128). Enhver situasjon er unik og spesifikk og må derfor være gjenstand for en vurdering etter barnets beste. Den pedagogiske intensjonen er rettet mot det som tjener til *det gode* for barnet eller den unge, med en intensjon om å styrke den enkeltes muligheter for *å være* og *å bli* (van Manen, 1993, s. 16).

van Manen (1993) understreker at ingen allmenngyldige regler, metoder eller teknikker kan fortelle oss hva man skal gjøre i den spesifikke pedagogiske situasjonen, for det handler om å «ta seg av barnet i den konkrete situasjonen her og nå» (s. 41). Denne avhandlingen vil heller ikke fokusere på metodiske retningslinjer eller teknikker for hvordan læreren spesifikt skal handle overfor den sjenerte eleven i klasserommet, da det ikke er mekaniske handlinger som setter læreren i stand til å vokse som «sjelelig leder» for barn og unge (ibid., s. 9). Faren ved å følge en evidens- basert tilnærming er at pedagogisk praksis i stadig større grad forstås som en teknologisk prosess der undervisningsmetoder og teknikker anvendes som redskaper for å fremme spesifikke mål (Biesta, 2010, s. 35). Refleksjonen rundt hvilke gode holdninger og verdier man ønsker å fremme gjennom opplæringen faller i bakgrunnen. Men uten en åpen diskusjon om hva som tjener til *det gode* for barn og unge, kan vi risikere at opplæringen i større grad styres etter overordnede normer og standarder (Sævi, 2013, s. 244). Nasjonale og internasjonale tester av elevers kompetanse er eksempler på dette.

Ruhloff (2001) er opptatt av at pedagogisk filosofi ikke må begrenses til metodiske teknikker: «By restricting the question of method in philosophy of *Bildung*¹³ and

¹³ Det tyske begrepet *Bildung* betyr en avbildning, og stammer fra det greske ordet *paideia* (Ruhloff, 2001, s. 58). Det er et begrep som har en åpenhet til det å være menneske.

education to a way of 'doing' (in the sense of procedural technique) something important may be lost» (s. 57). *Bildung* er et begrep som inneholder noe mer enn det moderne begrepet *pedagogikk* eller *education*, som er opptatt av barn og unges utvikling uten å ta for seg retningen eller formålet med utviklingen (ibid., s. 58). Konseptet *Bildung* tar derimot opp i seg dilemma rundt de oppfatningene, verdiene og holdningene som ligger til grunn for og preger den pedagogiske virksomheten. I pedagogisk filosofi er *Bildung* en dimensjon som diskuterer danningens formål.

Stein S. Wivestad (2013) bruker det tyske ordet *die Erziehung* som viser til begrepet *danning* (s. 56). Selve begrepet *Eziehen* betyr å dra ut eller opp i en positiv retning. På norsk vil *oppdragelsen* være et dekkende begrep, som viser til denne fremoverrettede bevegelsen (ibid.). Begrepet legger vekt på en bred forståelse av danning som den voksnes etiske ansvar gjennom generasjoner i all kontakt med barn, i formelle og uformelle settinger, både hjemme og på skolen. Oppdragelsen omfatter livet som helhet, som en selv-kultiverende og formende prosess fra fødselen av. Reindal (2013, s. 537) ser *Bildung* som et kritisk konsept som handler om å ta ansvar for egen humanitet eller menneskelighet. Ruhloff (2001) har lignende tanker om en pedagogikk som er basert på en forståelse av danning som en helhetlig og formende prosess: «An education based on *Bildung* intends humanity; it refers to those things human beings should be engaged in so as to be able to lead a life that can be considered 'human', striving towards human 'excellence' (arete)» (s. 58). I en europeisk kontinental tradisjon forstås altså pedagogiske handlinger som menneskelighet eller menneskeliggjøring (Mollenhauer, 1996, s. 82). Det handler om å gjøre barn og unge i stand til å møte andre og delta i fellesskapet som et medmenneske.

Anerkjennelsens innhold og hensikt er en del av diskusjonen knyttet til formålet med oppdragelsen. I diskusjonen vil altså ikke fortelle hvordan pedagogen spesifikt skal handle ovenfor den sjenerte eleven i klasserommet, men å sette i gang en refleksjon rundt bakenforliggende forståelser og holdninger som preger måten pedagogen anerkjenner på. I tråd med Kierkegaards subjektive tenkning vil refleksjonen skape nærhet til «problemet» eller problemstillingen i den grad subjektive elementer kommer inn med lidenskap og interesse. Reindal (2013, s. 537) understreker at Kierkegaards subjektive tenkning kan ses i sammenheng med den menneskelige ansvarliggjøringen

knyttet til det vi *vet*. Kunnskapen om den sjenerte elevens situasjon i klasserommet er dermed et viktig utgangspunkt for analysen og diskusjonen rundt anerkjennelsens innhold. I det følgende vil jeg derfor belyse hvilke ulike perspektiver som preger forståelsen av sjenanse innen sosiale, psykologiske og i senere tid pedagogiske fagkretser.

4. Perspektiver på sjenanse og den sjenerte eleven

Innen pedagogisk forskning har sjenerte elever fått et betydelig mindre fokus enn de urolige elevene i klasserommet (Lund, 2010, s. 2). Sosiale og psykologiske fagkretser har derimot rettet fokuset mot sjenanse og individuelle ulikheter som i stadig større grad får innflytelse på det pedagogiske eller nærmere bestemt det spesialpedagogiske fagfeltet. Begrepet *spesialpedagogikk* er tradisjonelt sett bygd opp rundt ulike elevgrupper som avviker fra det som betraktes som «det normale» (Nordahl og Overland, 2009, s. 27). Fagfeltet er ofte forbundet med diagnostisering og kategorisering av elever i slike «avviksgrupper». I avhandlingen ønsker jeg derimot ikke å gruppere eller kategorisere sjenerte elever og kalle dem «avvikende», men heller underbygge en forståelse av hvordan det er å være stille og sjenert i en skole som aldri slutter å snakke. Kunnskapen om det å være sjenert kan også bidra til en mer utvidet forståelse av *spesialpedagogikk*, som et bidrag til å fremme livskvalitet og positiv utvikling på faglige, personlige og sosiale områder (Reindal, 2007, s. 10). Jeg ønsker altså å fremme en forståelse av spesialpedagogikk som gjør rom for og ivaretar alle elever, også de som er svært sjenerte.

Det er mange ulike perspektiver på *sjenanse*. Noen forskere er opptatt av sjenanse som en subjektiv erfaring, andre som et psykologisk fenomen, en genetisk komponent eller som et resultat av sosiale faktorer (Lund, 2008, s. 78). En forsker som vektlegger subjektive erfaringer av å være sjenert er Zimbardo (1977). I en omfattende spørreundersøkelse blant amerikanske college studenter, om hva sjenanse innebærer for elevene, viser han til «the personal world of the shy» (ibid., s. 24). Han finner at flesteparten av studentene (80 %) har vansker med å snakke foran andre, noen har vansker med øyekontakt (50 %) og flere av dem (40 %) dømmer seg selv for sin forsiktighet. De fleste unngår helst andre og tar ikke initiativ i sammenhenger der samhandling er naturlig (ibid.). På et psykologisk nivå rapporteres symptomer som følge av skam og flauhet med hjertebank, økt puls og rødming. Og hele 85 % svarte at de er ekstremt opptatt av egen fremtreden overfor andre (ibid., s. 29).

Undersøkelsen viser til at sjenanse oppleves svært ulikt fra person til person. Følelser som skam og flauhet oppstår i større eller mindre grad og karakteriseres som

selvbevisste følelser. En viktig komponent ved sjenanse er en *ekstrem selvbevissthet* som medfører stor sårbarhet for andres evalueringer. Selvbevisstheten har både en offentlig og privat side (Zimbardo, 1977, s. 30). Den offentlige siden reflekterer den sjenertes bekymringer tilknyttet hva andre tror, føler og tenker om seg selv. En privat selvbevissthet vender seg derimot mot seg selv med en indre anklage, med tanker som sier at; «jeg er dum, stygg, utenfor og strekker ikke til». Zimbardo (ibid., s. 153) understreker at sjenerte ofte er preget av negative tanker om seg selv med henvisning til forskning med stor korrelasjon mellom lav selvfølelse (*self esteem*) og sjenanse. Juul og Jensen (2003, s 74) beskriver selvfølelsen som en evne til å føle seg, og forholde seg til det man oppdager om seg selv. Når man føler seg selv, får man også innsikt i seg selv, i den man *er*. De understreker at selvfølelsen er en eksistensiell dimensjon, til forskjell fra selvtilliten som innebærer en pedagogisk dimensjon (ibid.). Det er en viktig forskjell som jeg vil komme tilbake til i analysen av Honneths forståelse av anerkjennelse og Kierkegaards begrep om «det oppbyggelige». Selvtillit er som et ytre stillas man kan støtte seg til, og viser til det man er flink til og mestrer. Det handler om det man *kan*. Zimbardos (1977) forskning viser at sjenerte barn og unge først og fremst trenger bekreftelse på den de *er* for å styrke en eksistensielle dimensjon.

En ekstrem form for selvbevissthet kan medføre økt grad av tilbaketrekking. Tilbaketrekking kan skape en større hindring og sårbarhet i relasjon til medelever på grunn av bekymringen for sosial evaluering (Lund, Ertesvåg og Roland, 2010). Gjentatte negative erfaringer i samhandling har en tendens til å skape mistillit i elevene, overfor seg selv og andre. I en studie tilknyttet selvbevissthet blant ungdommer, snakker Lund (2009) med 15 jenter i videregående skole om deres bevissthet om egen sjenanse som et sosialt og emosjonelt problem på skolen. De forteller om en privat form for selvbevissthet som medfører en økende grad av ensomhet og frykt for å delta i fellesskapet (ibid., s. 393). Alle jentene er klar over sin tilbaketrukne atferd, og dens virkinger, men ingen av dem tør å gjøre noe med det som opplevdes som vanskelig. Slike subjektive erfaringer vil være viktig i forståelsen av den sjenerte eleven. I diskusjonen rundt sjenanse har derimot personlige erfaringer fått mindre oppmerksomhet enn biologiske og miljømessige årsaksfaktorer (Lund, 2010, s. 2).

Kagen, Reznick og Gibbons (1989) er opptatt av sjenanse som en genetisk predisposisjon hos barn. I studien finner de tegn til atferdsmessig tilbaketrekking hos spedbarn som gjennomgående engstelighet i nye situasjoner basert på mål av hjerterefrekvens. De undersøker 100 barn, i en alder på 14, 20 og 32 uker og 4 år, uten noen spesifikk atferds komponent. I et laboratorium koder de om atferden viser tegn til tilbaketrekking eller ei. Barna utsettes for ulike episoder overfor fremmede objekter og mennesker, som forskerne vurderer atferden ut ifra. Målingen av barnas puls, før og etter samhandlingen med de fremmede tingene og personene, gir indikasjoner på utviklingen av atferdsmessig tilbaketrekking. Funnene viser at de barna som er ekstremt tilbaketrukne på de to tidlige stadiene (uke 14 og 20), viser større tegn til kognitivt stress i 4 års alderen, med korrelasjon mellom en høyere hjerterytme i forkant og etterkant av de sosiale testsituasjonene (ibid., s. 842). Men samtidig finner de ingen tydelig sammenheng mellom graden av tilbaketrukken atferd fra uke 14 og 20 og senere tilbaketrekking. En økt hjerterytme i tilknytning til fremmede situasjoner, trenger altså ikke ha en signifikant sammenheng med utviklingen av en synlig tilbaketrekking eller sjenanse. Forskningen viser at det ikke er alle sjenerte barn som er født med en genetisk predisposisjon, men at en slik predisposisjon kan gjøre det mer sannsynlig å utvikle sjenanse.

Senere studier orienterer seg vekk fra individuelle, genetiske årsaksfaktorer til sosiale og kontekstbaserte årsaker. Studier i dette perspektivet understreker at barn og unge som er preget av en sterk tilbaketrekking, ofte faller utenfor i sosiale sammenhenger. Undersøkelsen *The best Friendships of Shy/withdrawn Children: Prevalence, Stability and Relationship Quality*, viser at sjenerte elever på mellomtrinnet og deres venner rapporterer en lavere kvalitet i relasjon enn de som ikke er sjenerte rapporterer om sine vennskap (Rubin et al., 2006). Andre studier poengterer også at en sterk sjenanse oppleves hemmende i etablering av nære relasjoner og skaper vansker i sosial sammenhenger på skolen. Lund, Ertesvåg og Roland (2010) utfører dybdeintervjuer av 10 sjenerte jenter i ungdomsskolen og i videregående skole som opplever å bli mobbet. De finner at mobbingen ofte tar en relasjonell form som preges av å bli sosialt ekskludert, baksnakket og ignorert av både jenter og gutter i klassen, fordi de er sjenert. Noen ganger opplever de også å bli avvist av læreren. Negative erfaringer, som å bli mobbet, vil virke som en negativ spiral med ytterligere tilbaketrekking og risiko for å bli

et offer for andres vurderinger. Informantene forteller om et ikke-støttende klassemiljø som en hovedgrunn til at mobbingen forekommer (ibid., s. 224).

I *The medicalization of shyness: from social misfits to social fitness*, snakker Scott (2006, s. 133) om en forståelse av sjenanse på et samfunnsmessig plan som ikke bare hindrer i etableringen av nære og stabile relasjoner, men også i å delta og skaffe seg en karriere på lik linje med andre. Hun er opptatt av at de verdiene som anses for verdifulle i vestlige samfunn, som kommunikasjon, initiativ og samhandling, både vanskeliggjør og synliggjør en tilbaketrukket atferd. Det er en utbredt holdning i samfunnet som sier at sjenanse er et sosialt problem som bør behandles. Hun peker på en økende diagnostisering av sjenanserelaterte uttrykk, og argumenterer for at tendensen er et resultat av denne sosiale holdningen rettet mot tilbaketrukket atferd (ibid., s. 149). Sjenerte innfrir altså ikke samfunnets krav om å kunne kommunisere og ta initiativ, og budskapet er tydelig; «noe må gjøres». Scott konkluderer med at sjenerte møter en utfordrende hverdag med forventninger som er vanskelig å tilfredsstille. Den sosiale holdningen hun viser til kan ses i sammenheng med en skole som belønner aktive og samarbeidende elever. En slik utrovert kultur kan skape hindringer for introverte elever. De har ofte vansker med å innfri skolens forventninger og krav (Lund, 2004; 2008; 2012a).

Lund (2008; 2010; 2012a) er opptatt av sjenanse som et emosjonelt og atferdsmessig problem i en skolekontekst. Hun fremmer barn og unges følelser og tanker rundt det å være sjenert, deres subjektive opplevelse, i et mer filosofisk perspektiv på emosjoner og atferd enn det de biologiske og sosiale forståelsene representerer. Et *eksistensiell-fenomenologisk* perspektiv vektlegger andres nærvær som et grunnlag for det vi sier, gjør, føler og tenker: «To exist is to co-exist» (Lund, 2010, s. 6). Sjenanse er et fenomen som ikke kan ses isolert, men i sammenheng med faktorer som påvirker hele individet, både biologiske, kulturelle, sosiale og psykologiske. I dette perspektivet må sjenert atferd alltid forstås i relasjon til andre, da vi er «kastet» inn i verden (ibid.). I det unge kastes ut i en uforutsigbar og utrygg voksenverden, kan sjenerte uttrykk utvikles som en naturlig konsekvens. Lund kombinerer det eksistensiell-fenomenologiske perspektivet med tanker fra sosialpsykologien. Sosialpsykologien er opptatt av «hvordan individers tanker, følelser og atferd påvirkes av virkelig, innbilt og implisert nærvær av andre

mennesker» (Lund, 2012a, s. 35). Det skolemiljøet barn og unge befinner seg i, preget av visse holdninger og verdier, spiller i denne forstand inn på deres følelser og atferd og kan trigge genetiske predisposisjoner til å komme på overflaten. Lund (ibid., s. 65) fremmer gjennom et eksistensielt-fenomenologisk perspektiv, en forståelse av sjenert atferd må ses i lys av elevenes sammenvevde verden, både den indre følelsesverden og den sosiale som omgir dem.

I studien *I Just sit there. Shyness as an emotional and behavioral problem at school*, utforsker Lund (2008) hvordan elever beskriver egen sjenanse. Med bakgrunn i de skisserte tankene over, presenterer hun 10 jenters opplevelser av skolehverdagen. De beskriver hvordan de har det med seg selv, om relasjonen til jevnaldrende og om hvordan de ønsker at læreren skal være. Av resultatene kommer det frem at alle jentene føler seg usynliggjort på skolen. Måten de omtaler seg på er preget av en lav selvfølelse: «I'm boring ... I'm an outsider» (ibid., s. 82). Slike erfaringer bygger opp under de negative tankene om seg selv og kan medføre ytterligere sjenanse. Elevene beskriver sin sjenerte atferd som aktiv isolasjon, men opplever også avvisning fra andre til tross for eget ønske om å delta og være en del av fellesskapet. De er preget av en indre konflikt, at de vil være delaktige samtidig som det er vanskelig å ta initiativ på grunn av tidligere dårlige erfaringer. Informantene mener det er bedre å avvise andre, enn å bli avvist selv. Budskapet om hva eleven trenger fra lærerens side er tydelig; å bli utfordret til å tre frem og delta i klassen. Behovet for støtte og det å bli sett og møtt av noen som virkelig bryr seg kommer også frem av resultatene: «I want the teacher to really ask me how I'm doing at school» (ibid., s. 84). Lund stiller i forlengelsen av dette resultatet spørsmål til hvem som er de ansvarlige i et slikt tilfelle, læreren eller eleven?

Forskere som Zimbardo og Lund er opptatt av å fatte forståelse for den sjenerte elevens livsverden, med den subjektive opplevelsen av å være sjenert i hverdagen. I Lunds (2004; 2008) forskning fremmer hun gjennom et eksistensiell- fenomenologisk perspektiv både den sjenerte elevens oppfatning av seg selv og egen sjenanse, sammen med den miljømessige konteksten han eller hun befinner seg i. Eleven kan i tråd med eksistensialistiske tanker ikke forstås uavhengig av den verden vedkommende er «kastet» ut i og eksisterer i. Det er dette perspektivet jeg ønsker å fremme i avhandlingen, som et utgangspunkt for diskusjonen rundt anerkjennelsens innhold.

5. Det pedagogiske møtet og ansvaret overfor den sjenerte eleven

I det følgende vil jeg diskutere spørsmålet Lund (2008) stiller avslutningsvis i sin studie. Jeg ser spørsmålet rundt ansvarlighet i lys av den europeiske kontinentale tradisjonen. Innen denne tradisjonen kan pedagogikk¹⁴ defineres som «en viss form for møte og samvær mellom foreldre og barn, mellom lærer og elev ... - kort sagt et praktisk handlingsrettet forhold mellom en voksen og et ungt menneske på vei mot sitt voksne liv» (van Manen, 1993, s. 29). Veiledningen av barn og unge vil i denne forstand dreie seg om en personlig hjelp i deres utvikling, noe som antyder en moralsk ansvarlighet som hviler hos den voksne. I enhver pedagogisk situasjon kreves og forventes det noe av den voksne, en avgjørelse, enten det består i å handle eller å la være å handle. van Manen (ibid., s. 38) karakteriserer det som et *pedagogisk øyeblikk*, som er rettet mot den gode intensjonen overfor barnet eller den unge.

Sævi (2013, s. 236) er opptatt av at relasjonen mellom barnet og den voksne i utgangspunkt er tom, åpen og fri fra forhåndsbestemt innhold. Relasjonen oppstår ikke i møtet mellom barn og voksen, men begynner før den voksne og barnet tenker over at man er i en relasjon med hverandre. Dermed vil ethvert møte og enhver situasjon, bringe med seg en mulighet til å velge hvilket innhold som skal være med å prege den (ibid., s. 237). Men samtidig vil en analyse og refleksjon over handling i pedagogiske situasjoner og hvorvidt de gjenspeiler viktige verdier i livet, være nødvendig for å bli bevisst muligheten til å velge. Sævi (ibid., s. 238) mener denne refleksjonsprosessen er vesentlig fordi man som voksen er ansvarlig for et annet menneske. Hvert øyeblikk i møte med barn og unge krever en handling og dermed en refleksjon over hva som er godt eller hensiktsmessige i den konkrete situasjonen (van Manen, 1993, s. 55).

Pedagogisk praksis er i denne forstand en vedvarende tolkende og tenkende handling, noe som innebærer at voksne står ansvarlig når det gjelder innflytelsen overfor barn og unge. Den voksne drives til å handle ut fra bevisstheten om ansvaret og oppgaven som følger med opplevelsen av autoritet (van Manen, 1993, s. 64). Det å være en autoritet er ikke det samme som å være autoritær, selv om forholdet viser til en skjev maktbalanse. I

¹⁴ I den opprinnelige greske tanken er pedagogikk forbundet med ledelse eller veiledning overfor barnet, på en måte som viser omsorg (van Manen, 1993, s. 36).

den europeiske kontinentale tradisjonen er tanken om asymmetri mellom barnet og den voksne sentral (Friesen og Sævi, 2010, s. 138). Den voksne har utelukkende hovedansvaret for relasjonens kvalitet og for dens konsekvenser (Juul og Jensen, 2003, s. 123). Selv om relasjonen har et ønske om gjensidighet, så er den ensidig og det forventes at den voksne tar ansvar for å sette seg inn i barnets situasjon og opplevelsen av å være barn. Det samme kan ikke forventes av barnet overfor den voksne.

I sin fenomenologiske analyse av tillit påpeker Løgstrup (1991) at barn ikke er i stand til å vise forbeholden tillit, fordi de ennå ikke har lært å reservere seg slik som voksne har gjennom livserfaring. Barn lytter tillitsfullt til voksnes vurderinger og kommentarer. Sjenerte elever er ekstra sårbare for evalueringer fra læreren (Lund 2004; Lund, Ertesvåg og Roland, 2010). Gjentatte negative erfaringer, som å bli avvist, er vonde opplevelser som bidrar til å farge elevenes tanker om seg selv. I følge Løgstrup (1991) inngår tillit i enhver form for mellommenneskelig samhandling. Vi tror i utgangspunktet godt om hverandre før det motsatte er bevist. Det er kun når forventningene til tillit ikke innfris, at vi opplever en skuffet tillit, en utrygghet og usikkerhet overfor andre. Ettersom relasjonen mellom barnet og den voksne er preget av en skjev maktbalanse, vil barnet være en mer sårbar part i behovet for en tillitsfull imøtekommelse. Dette innebærer et moralsk ansvar i møte med barn, men også i alle forhold der vi har med den andre å gjøre: «Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd» (ibid., s. 25). Vi henvises til hverandre på en umiddelbar måte, noe som betegner et maktforhold. Det *pedagogiske øyeblikket* er ifølge van Manen (1993, s. 89) preget av at et barn vender seg til den voksne for å få hjelp. I henvendelsen oppleves en fordring om å svare og om å vise ansvar. Han mener en tillitsfull samfølelse er viktig i møte med barn og unge (ibid.). Tilliten karakteriseres av et gjensidig avhengighetsforhold i møte med hverandre, noe som er å finne igjen i Løgstrups tenkning, og det er i denne gjensidigheten at tilliten oppstår. Den voksne kan altså ikke fraskrive seg ansvaret om å imøtekomme barnets henvendelse.

I Lunds (2004, s. 132) undersøkelse er lærerne maktesløse og usikre overfor de sjenerte elevene i forhold til deres ansvarsområde som pedagog. Løgstrup (1991, s. 25) mener vi har en tendens til å tenke at man ikke har et ansvar i den andres verden. Han undres over forestillingen om at menneskers liv simpelthen bare berører (tangerer) hverandre,

men han understreker at det forholder seg ganske annerledes: «Vi er hinandes verden og hinandes skæbne» (ibid., s. 25-26). I ethvert møte mellom mennesker ligger en uuttalt fordring, uavhengig av situasjon og omstendigheter, om at vi må ta vare på tilliten som vi henvises til. I møtet med hverandre har vi altså et ansvar om ivaretagelse, som er særlig viktig å huske på overfor sårbare barn og unge som lytter tillitsfullt til voksne. Sårbarheten gjør det vanskelig for dem å beskytte seg mot å bli et redskap for den voksnes formål (Sævi, 2013, s. 238).

Bae og Waastad (1992, s. 37) er opptatt av at asymmetrien mellom barn og voksen i pedagogiske møter, skaper en form for definisjonsmakt hos den ansvarlige i relasjonen. Barnet strever etter å bli anerkjent av voksne som det har tillit til. Den voksne må være bevisst at han eller hun står i en valgposisjon der man enten kan imøtekomme behovet om anerkjennelse eller ei. Et valg som det pedagogiske øyeblikket krever. De understreker at anerkjennelsen vil være viktig for at barn og unge skal få nødvendig tillit til seg selv, selvaksept og selvstendighet (ibid., s. 38). Fraværende anerkjennelse kan derimot underbygge tvil og usikkerhet. Sjenerte elever trenger positiv bekreftelse for å styrke en lav selvfølelse (Zimbardo, 1977). I følge Juul og Jensen (2003, s. 70) innebærer omsorgen for elevens selvfølelse en viktig del av den voksnes ansvarlighet. De skiller mellom begrepene ros og anerkjennelse. Ros bygger opp selvtilliten, mens anerkjennelse styrker selvfølelsen. De mener begrepene ikke bør blandes, da det er anerkjennelse og ikke ros som gir barn og unge den nødvendige næringen for at selvfølelsen får vokse seg sterk (ibid., s. 75).

Schibbye (2012, s. 256) snakker om at det vi legger ned i et ord skaper en virkelighet, dermed kan ord være forførende og føre oss bort fra sin egentlige betydning. Dette krever en konstant refleksjon over hva man legger ned i begreper som anerkjennelse og ros. Hun viser til anerkjennelsens ytre og indre side (ibid., s. 259). En anerkjennelse som verdsetter den andre omtaler hun som en *indre anerkjennelse*. En *ytre anerkjennelse* knytter hun opp mot en mekanisk måte å rose på, som et redskap for bakenforliggende hensikter. Hun er opptatt av anerkjennelsen som et fenomen, i betydning av å *være* et medmenneske overfor andre. Det er ikke noe man *har* for å gi som en utvendig belønning for å forsterke ønsket atferd. Dersom anerkjennelsen blir ytre, i form av ros og kritikk, beveger vi oss bort fra ordets opprinnelige kjerne. Når anerkjennelsen er et

fenomen man er for andre, vil den ha en verdi i seg selv uten bakenforliggende hensikter, og den får en troverdighet i møte med barn og unge (Unneland, 2012, s. 112). Det å være en autoritet i klasserommet handler om å være innflytelsesrik og troverdig overfor elevene, og er basert på kjærlighet og hengivelse uten makt eller kontroll (van Manen, 1993, s. 65). I pedagogiske sammenhenger kritiseres en ytre form for anerkjennelse eller ros for å virke styrende overfor barn og unge, da det anvendes som et redskap for å fremme ytre prestasjoner eller overordnede måloppnåelser.

Sæverot (2011, s. 455) argumenterer for at en instrumentell form for ros, som belønning for ønsket atferd, heller binder og kontrollerer elever enn å frigjøre dem. Det er en karakteristikk av ros som minner om den ytre formen for anerkjennelse. Han retter en kritikk mot dagens pedagogiske praksis som har innført en produksjonstenkning i skolen etter samfunnsnyttige verdier. Den sterke målorienteringen medfører at undervisning og læring blir produkter, produsert etter forhåndsbestemte mål definert av markedet. Elever skal tilpasse seg de ferdighetene, evnene og kunnskapen som samfunnet trenger. PISA (Program for International Student Assessment) undersøkelsene er et eksempel på denne føringen for pedagogisk praksis. De måler elevers kompetanse hvert tredje år i de grunnleggende ferdighetene, lesing, matematikk og naturfag. Dette kan ses i sammenheng med den evidens- baserte innvirkningen på pedagogisk praksis som har fått innvirkning fra en klinisk praksis de senere årene (Biesta, 2010).

Spørsmål rundt hva som er *det gode* vi ønsker å videreformidle til barn og unge, får mindre plass. Wivestad (2013) viser til den tradisjonelle forståelsen av oppdragelse handler om en indre utvikling mot å nå gode og verdifulle egenskaper (ibid., s. 56). Den voksne støtter barna og viser veien fra restriksjoner og begrensninger til et godt liv preget av frihet og åpenhet. I likhet med tendensen Biesta (2010) og Sæverot (2011) skisserer ser også Wivestad (2013) at dagens pedagogiske virksomhet dreier seg bort fra spørsmålet om hva som virker til *det gode*, til en mer målorientert virksomhet som tjener samfunnet. Opplæringen drives i stadig større grad av en teknisk rasjonalitet med fokus på læring: «The old meaning of education- as guidance out of restricted and limited life towards a more free and open, better life- is almost forgotten» (ibid., s. 57).

Mollenhauer (1996, s. 23) anvender begrepet selvvirksomhet som en viktig del av det oppdragelsen bør fremme. I samvær med barn og unge ligger også en forutsetning om at de lar seg forme og danne. Selvvirksomheten omhandler at barnet er aktivt og medvirkende i egen oppdragelse, i utviklingen mot å bli en selvstendig person. Men Mollenhauer er tydelig på at selvvirksomhet ikke samsvarer med en teknisk rasjonalitet i undervisningen (ibid., s. 110). Det eneste som forutsettes i selvvirksomheten er en oppmerksomhet fra pedagogens side til å kunne lytte, være avventende og tålmodig. Biesta (2010, s. 19) fremmer tre viktige overlappende funksjoner som er sentrale i diskusjonen rundt oppdragelsens formål; «qualification, socialization and subjectification». I likhet med Mollenhauer (1996) anser han selvvirksomheten eller subjektivering¹⁵ som en viktig del som bør inngå i all oppdragelse av barn og unge, uten å la seg overskygge av kvalifiserende og sosialiserende prosesser (Biesta, 2010, s. 74).

Subjektivering innebærer prosessen mot å bli et særegent, ansvarlig og selvstendig individ som er frigjort fra en sosial «orden». Sosialiseringen og kvalifiseringen bygger derimot på en tilpasning etter gjeldende koder, normer og verdier som fremmes i samfunnet. I denne sammenhengen argumenterer Biesta (2010, s. 74) for en pedagogikk som åpner opp for avbrytelser («a pedagogy of interruption»). Det er en pedagogisk tankegang som vektlegger barn og unges mulighet til å komme til syne med sine initiativ og sine særegenheter i rammen av fellesskapet. Avbrytelser fra den sosiale «orden» anses som et skritt på veien mot kjennskap til seg selv og selvstendigjøring. I utviklingen av subjektivitet er fellesskapet nødvendig, for det er der man har mulighet til å få bekreftelse som den man *er*, som et unikt og uerstattelig individ. Den pedagogiske ansvarligheten handler i subjektiveringens perspektiv om å gi rom for at unike individer kan tre frem; «it is only when we give up the idea that human subjectivity can in some way be educationally produced that spaces might open up for uniqueness to come into the world» (ibid., s. 91). Den enkelte elev må få muligheten til å være seg selv og samtidig en del av fellesskapet, uten å måtte bli lik andre. Læreren har ingen garanti for

¹⁵ Fagbokforlagets oversettelse av Biestas (2014, s. 26) nyeste bok, *Utdanningens vidunderlige risiko*, anvendes begrepet *subjektivering* for *subjectification*. Det omhandler interessen for subjektivitet i utdanningen.

utfallet av en pedagogisk praksis som fremmer avbrytelser, annet enn en åpenhet for utviklingen av det særegne ved den enkelte elev.

Den kontrollen som målorienteringen innen pedagogisk praksis fremmer, er ikke til stede i en oppdragelse som fremmer avbrytelser fra overordnede krav og forventninger om tilpasning. Sævi (2013) understreker at relasjonen mellom lærer og elev ikke må reduseres til å være et kontrollerende formål for den ene part, for da begrenses elevens mulighet til å ta initiativ og påvirke i fellesskapet. Skolens vektlegging av aktive og samhandlende elever oppleves som en utfordring for elever som er redd for sosiale evalueringer (Scott, 2006; Lund, 2012a). Det kan være vanskelig å avbryte i undervisningen og komme til syne med sitt initiativ i klassen. I tråd med Biesta (2010) handler det å gi rom for avbrytelser om å utfordre elever, slik at de kan bli ansvarlige og selvstendige. Elever som Lund (2008, s. 82) har snakket med forteller at de synes det er vanskelig å delta i klasserommet, men at de ønsker at læreren skal se dem og utfordre til å delta på lik linje med alle andre. Men de trenger støtte og bekreftelse fra voksne som virkelig bryr seg for å tørre å delta.

I møtet med den sjenerte eleven vil det være viktig å reflektere over begreper som ros og anerkjennelse. Hva legger man ned i begrepene man bruker? Studier viser altså til at anerkjennelsen er viktig i møtet med den sjenerte eleven (Lund, 2004; Drugli, 2011). Men faren ved anerkjennelsen, er at den anvendes på en ytre og instrumentell måte som orienterer seg mot bakenforliggende hensikter. Dersom bekreftelsen fra læreren har et formål utover seg selv, vil ikke intensjonen være rettet mot det beste for eleven. Da er det heller måloppnåelser ut fra skolens og samfunnets verdier som fremmes. En ytre form for ros eller anerkjennelse kan hindre elever i å tiltre med seg selv, med sin særegenhet. Den binder heller enn å frigjøre elever fra ytre krav og forventninger (Sæverot, 2011). Et resultat kan være at den sjenerte eleven i større grad utvikler usikkerhet og mindre tro på seg selv. Men samtidig trenger den sjenerte eleven at læreren stiller krav på en støttende måte. En lærer i Lunds (2004) studie hevder at «altfor mange behandler denne gruppen elever med silkehansker. For at de skal tro mer på seg selv, må vi vise at vi har tro på dem gjennom at vi gir dem oppgaver som de mestrer» (s. 130). Voksne som tror på barn og unge, gir dem tro på seg selv. van Manen (1993, s. 150) understreker at læreren må tro på muligheten og godheten hos de

elevene man er henvist til. Dersom læreren ikke gir elevene rom for å tiltre med egne initiativ, så kan han eller hun risikere å frata dem muligheten til å vokse og bli selvstendige. En elev som møtes med mistro og mistillit, kan altså miste troen på seg selv.

En oppdragelse som fremmer subjektivering har en intensjon rettet mot elevens beste, med en frihet og åpenhet til personlig vekst og selvstendighetsutvikling (Biesta, 2010). Oppnåelsen av bestemte læringsmål eller en ønsket atferd, faller i bakgrunnen, fordi oppmerksomheten er rettet mot å hjelpe eleven på veien mot å bli en voksen. Den pedagogiske situasjonen krever en konstant refleksjon over de holdningene og verdiene som ligger til grunn for våre handlinger (Sævi, 2013). Vi er ansvarlige for hva vi legger ned i møtet med den sjenerte eleven og hvordan vi ivaretar den tillitsfulle henvendelsen eleven kommer med, som ofte formidler et behov om anerkjennelse. Anerkjennelse er et velbrukt begrep som det er lett å ta for gitt. Refleksjonen må derfor starte med en bevissthet om et begrep som kan være skiftende alt etter hva som legges ned i det (Schibbye, 2012). I analysen av Honneths (2007) anerkjennelsesteori går jeg derfor i dybden av hans forståelse av anerkjennelse som et grunnleggende behov hos alle mennesker.

6. Anerkjennelsen og Honneths teori: *Kamp om anerkjennelse*

I analysen vil jeg innledningsvis redegjøre for den tyske sosialfilosofen Axel Honneth (f. 1949), og tradisjonen han er en del av. Hegels filosofi utgjør et fundament for anerkjennelsesteorien som Honneth (2007) gjør greie for ved verkets første del. Jeg vil deretter stoppe opp ved hans forståelse av selvbevisstheten, som et utgangspunkt for identitetsdannelsen. Her finner han vitenskapelig støtte i sosialpsykologien. Ettersom det er den sjenerte eleven i klasserommet som er gjenstand for anerkjennelse, vil jeg stadig belyse sammenhenger til forskning rundt sjenanse. Det vil jeg også gjøre i analysen av de tre anerkjennelsessfærene som utgjør selve rammen i Honneths teori.

Schibbye (2012, s. 256) viser til at det ikke er lett å gi en endelig definisjon på anerkjennelsen (*re-cognize*), da det er et komplekst begrep som innebærer det å se noe om igjen, og være erkjennende, bekreftende og styrkende overfor andre. Egenskaper som å lytte, se, søke forståelse og respektere et annet menneske er egenskaper som inngår i denne væremåten. Hun understreker at det er et filosofisk begrep som opprinnelig stammer fra Hegels tenkning. Det er Hegels systematiske argumentasjon Honneth (2007) bygger på som fundament for en kritisk samfunnsteori. Som professor i sosialfilosofi og direktør ved *Institut für Sozialforschung*, med en forskningstradisjon som springer ut av en *kritisk teori*, er hans hovedtema maktrelasjoner, anerkjennelse og respekt (Honneth, 2003, s. 7). Felles for prosjektene innen kritisk teori er oppfatningen om at den sosiale praksisen og holdninger i det moderne kapitalistiske samfunnet forårsaker noe etisk problematisk¹⁶ i det å bli nektet utfoldelse av rasjonelle muligheter (Kermit, 2012, s. 43). Et eksempel han viser til er opplevelsen av manglende anerkjennelse som fratrar individet muligheten til å utvikle et helhetlig eller intakt¹⁷ selvforhold, med ringvirkninger både for individ og samfunn. Honneth (2003) forstår anerkjennelsen som et gjennomgripende følelsesmessig behov alle mennesker har, som en betingelse for å utvikle en personlig identitet. I hans sosialfilosofiske hovedverk, *Kamp om anerkjennelse*, er det menneskers formelle muligheter til selvrealisering han

¹⁶ Begrepet Honneth bruker her er *patologisk deformasjon* som han anvender for å betegne «smerten individer eller kollektiver av mennesker kan oppleve når deres mulighet til å utfolde sin rasjonalitet på en eller annen måte nektes dem i en sosial kontekst» (Kermit, 2012, s. 43). Patologien tilhører også hele den sosiale konteksten.

¹⁷ *Intakt* viser til en identitet som er fullstendig, som ikke er skadet, som gjennom fraværet av anerkjennelse ved krenkelser.

undersøker (ibid., s. 12). I selvrealiseringen¹⁸ vil den gjensidige anerkjennelsen være nødvendig for å få et bevisst forhold til sitt eget indre og svare på spørsmålet om hvem man er.

Honneth (2007) utvikler en normativ samfunnsteori fra Hegels filosofiske tanker om anerkjennelsen. Hegel er opptatt av anerkjennelsen som en nødvendighet for utvikling av individ og samfunnet som helhet. Med utgangspunkt i en uferdig nivåteori fra Hegels tidlige *Jena- skrifter*¹⁹ finner han grunnlaget for en moralsk motivert kamp om anerkjennelse: «Individets krav på intersubjektiv²⁰ anerkjennelse av deres identitet er i utgangspunktet nedfelt i samfunnslivet som moralsk spenning» (ibid., s. 13). Han starter med Hegels essay om *vitenskapelig behandling av naturretten* (1802), der Hegel fremmer en mellommenneskelig intersubjektiv tilstand som naturgrunnlag for dannelsen (ibid., s. 22). Essayet er preget av en aristotelisk fremstilling der sosiale relasjoner kommer til full utvikling gjennom bystatene, *polis*²¹, som et integrert fellesskap av frie borgere. For Honneth blir det tydelig at Hegel anser intersubjektive forpliktelser for å være en betingelse i menneskets identitetsdanning og sosialisering. Hegel ser for seg en danning av fellesskapet i et samfunn, en sedelighetsprosess, der behovet for intersubjektiv anerkjennelse gjenspeiles i et *organisk samhold* (ibid. s. 24). Anerkjennelsen er altså en nødvendighet, ikke bare for individet, men også for samfunnets utvikling. Samfunnets drives fremover av en slags «sosial kamp» om å nå et stadig høyere nivå av sedelighet²².

I intersubjektiviteten ligger en forutsetning om den gjensidige anerkjennelsen. Dette innebærer at vi møter hverandre som to likeverdige subjekter (et subjekt-subjekt-syn)

¹⁸ Denne tanken om selvrealisering og utfoldelse av rasjonaliteten har dype røtter i den tyske idealismen (Kermit, 2012, s. 43).

¹⁹ *Jena- skrifter* viser til Hegels professorat i byen Jena i Tyskland, i 1805-1807.

²⁰ Begrepet intersubjektivitet kommer av det latinske ordet *inter* (mellom) og derav mellom subjekter (Schibbye, 2012, s. 33). Derfor kan man si at intersubjektivitet er vilkårene vi har for gjensidig forståelse, at vi møter hverandre som to likeverdige subjekter.

²¹ *Polis* er det greske ordet for by eller statsborgerskap. En betegnelse som viser til den greske by-staten.

²² Sedelighet betegner en moralsk, ærbar og anstendig livsførsel og tenkemåte. Ordet sed refererer til en nedarvet tradisjonell norm i samfunnet. I Hegels forstand dreier det seg om en virkeliggjøring av *det gode* (Honneth, 2007).

med en gjensidig forståelse av at den andre har en indre opplevelsesverden med egne tanker, følelser og meninger (Schibbye, 2012, s. 36). Dersom man utelater å bekrefte den andres opplevelser og fortolkninger av omverdenen, så risikerer man å frata den andre retten til å ha et reflektert syn på seg selv (ibid.). Dermed er det nødvendig å bekrefte og ta med den andres selvfortolkning eller perspektiv i egen forståelse for å ivareta den Andre. I denne forstand trenger vi å bekrefte hverandre for å bli kjent med alle sider ved oss selv og utvikle et helhetlig selvforhold. Honneth (2003, s. 87) karakteriserer et selvforhold som den selvbevisstheten en person har i forhold til de muligheter og rettigheter man står overfor som likeverdig i forhold til andre mennesker.

Den sosiale kampen for anerkjennelse dreier seg om at vi trenger anerkjennelse fra andre, for å kunne oppdage stadig nye sider ved oss selv, samtidig som den er vanskelig å gi (Honneth, 2007). Schibbye (2012, s. 40) viser til Hegels «formidable dilemma» i anerkjennende relasjoner som handler om å ville være suveren overfor andre, samtidig som man er avhengig av andres anerkjennelse for å ha suverenitet. Den moralske spenningen ligger i at vår egoistiske natur ikke ønsker å anerkjenne andre, samtidig som vi har et grunnleggende behov for anerkjennelse for å bli kjent med oss selv eller bli selvbevisst. For Hegel er utviklingen av selvbevisstheten en dialektisk prosess der vi påvirker hverandre gjensidig (Schibbye, 2012, s. 42). Mennesket er bevisst fra det øyeblikket det sier «jeg», men samtidig eksisterer bare selvbevisstheten som «anerkjent av en annen bevissthet» (ibid.). I denne forstand kan man si at den egne selvbevisstheten utvikles gjennom andre, og vi blir et *selv* i forhold til andres selv.

I Hegels tenkning er altså forutsetningen for en genuin anerkjennelse at to likeverdige subjekter møter hverandre på en gjensidig måte, som en nødvendighet i den enkeltes selvrealisering (Kermit, 2012, s. 45). Kravet om anerkjennelse medfører derfor en intersubjektiv konflikt²³ (Honneth, 2003, s. 82). Oppløsningen av denne består i å nå et høyere nivå av anerkjennelse. I gjennomlesningen av Hegels argumentasjoner finner Honneth (2007, s. 34) en modell som beskriver at kampen om anerkjennelse utspiller seg på tre ulike områder eller sfærer av livet; den private, den rettslige og den

²³ Honneth (2007, s. 26) anvender Hegels begrep om *forbrytelser og konflikter*, som et senere grunnlag for eget begrep om krenkelser. I likhet med krenkelsene virker konfliktene inn mellom de ulike dimensjonene og avbryter den virksomme prosessen av gjensidig anerkjennelse.

solidariske. Det er nivåer for anerkjennelse som berører ulike områder i utviklingen av individet²⁴: Den private sfæren innen nære og familiære relasjoner, den rettslige sfæren innen staten og den solidariske sfæren innen det kulturelle, politiske og arbeidsmessige fellesskapet (Honneth, 2003, s. 103). I den enkelte av disse sfærene ligger både muligheten for intersubjektiv anerkjennelse og muligheten for å oppleve konflikt eller krenkelser ved erfaringen av manglende anerkjennelse. Moralske krenkelser rammer utviklingen mot et helhetlig selvforhold. Men for å kunne oppleve krenkelser må individet først ha en erfaring av hva det vil si å være anerkjent.

Pettersen og Simonsen (2010, s. 20) viser til Honneths forståelse av anerkjennelsen som kommunikasjon. I likhet med språket trenger anerkjennelsen en grammatikk som viser hva som er rett og galt. Honneth utarbeider en moralsk grammatikk som kan vise vei ut av krenkelser, og være en drivkraft for å protestere og endre på samfunnsforhold (ibid.). Ved krenkelseserfaringer vil altså en reaksjon være nødvendig for å gjenvinne personlig integritet²⁵. Den personlige integriteten omhandler opplevelsen av komplementaritet mellom en ytre ansvarlighet, formet av sosiale normer og verdier, og en indre eksistensiell ansvarlighet, formet av emosjonelle erfaringer i samhandling med andre (Juul og Jensen, 2003, s. 44). Ved anerkjennelsens moralske grammatikk gir altså Honneth (2003, s. 90) teorien et normativt grunnlag for utvikling av både individ og samfunn, der moralske holdninger har noe å gjøre med utøvelsen av anerkjennelse.

²⁴ Honneth (2007, s. 139) bruker ulike personbegreper som individ, subjekt og person, knyttet til hver av anerkjennelsessfærene. Individ i den private, subjekt i den rettslige og person i den solidariske. Her velger jeg å anvende individbegrepet som det første og grunnleggende i utviklingen av selvforholdet.

²⁵ Integritet kommer fra det latinske ordet *integritas* og handler om at mennesket er i stand til å handle selvstendig og ærlig i samsvar med sine moralske prinsipper (Juul og Jensen, 2003, s. 42). Juul og Jensen ser integritet i sammenhengen mellom ytre og indre ansvarlighet, i en integrasjonsprosess av disse.

6.1. Selvbevisstheten og utviklingen av identiteten

Hos Honneth (2007) er selvbevisstheten en viktig forutsetningen for å bli kjent med seg selv, gjennom anerkjennelsen fra andre, og dermed utgangspunktet for å utvikle identiteten. I det følgende vil jeg analysere hvordan han, som sosialfilosof, bygger ut Hegels tanke om at identiteten formes og dannes gjennom gjensidig anerkjennelse. Han anvender den amerikanske sosiologen Georg Herbart Mead (1863-1931) sin teori om symbolsk interaksjonisme. Deretter vil jeg trekke linjer til den sjenere eleven og Lunds (2010; 2012a) henvisninger til sosialpsykologien.

I følge Mead (1934) er vi i stand til å erfare vår egen kropp og stille oss utenfor den: «The self has the characteristics that it is an object to itself» (s. 136). Dette innebærer at individet er i stand til å både erfare seg selv som subjekt og objekt. Muligheten til å være et objekt for seg selv kommer gjennom sosial erfaring. Honneth (2007, s. 81) er opptatt av hvordan vi blir bevisst betydningen av våre handlinger gjennom å gjenskape handlingens svar i oss og vurdere andres reaksjoner. I mellommenneskelig kommunikasjon fremkalles en reaksjon i andre som får oss til å endre våre handlinger ut fra den responsen vi får (Mead, 1934, s. 141). Når man forstår konsekvensene av sine handlinger er man i stand til å se seg selv utenfra som sosialt objekt, og får slik et bilde av seg selv gjennom slik andre oppfatter «meg».

Honneth (2007) viser til Meads sentrale tese om at utviklingen av selvbevisstheten skjer i spenningen mellom «jeg» og «meg». «Meg» representerer et utenfra perspektiv på selvet, mens «jeg» er en indre ukontrollerbar kilde til egne handlinger: «I cannot turn around quick enough to catch myself» (Mead, 1934, s. 174). Selvbevisstheten utvikles gjennom en indre dialog mellom den umiddelbare responsen i jeg og meg- ets refleksjon over handlinger og følelser som formes av andres reaksjoner på seg selv. Relasjonen mellom jeg og meg i den enkeltes personlighet er en kontinuerlig dialog, som medfører en stadig større selvbevissthet. Honneth (2007, s. 82) mener Mead gir selvbevisstheten et intersubjektivt teoretisk konsept, der vi er avhengig av den gjensidige anerkjennelsen. En forutsetning for å bli bevisst seg selv, er å være bevisst andre.

Begrepet «meg» handler om å kunne betrakte seg selv og lære å forstå seg selv gjennom en annen persons perspektiv. Dette kaller Mead (1934, s. 154) «den generaliserte andre», som virker som en moralsk instans for egne handlinger. Det er her Honneth (2007) finner grunntanken for identitetsdannelsen. Eksempelvis lærer barn om handlingene sine er gode eller dårlige gjennom foreldrenes tilbakemeldinger. Honneth trekker linjer fra tilpasningen innenfor primære relasjoner til sosialisering av normer, regler, krav og forventninger som vi tilpasser oss som en representasjon *de generaliserte andre* i samfunnet. Mead (1934) mener identitetsutviklingen er avhengig av å godta samfunnets holdning og samarbeidskultur: «He is successful to the degree that the final me reflects of all in the community» (s. 187). Honneth (2007) er enig med Mead i at internaliseringen av den generaliserte andres sosiale handlingsnormer er en viktig forutsetning for den intersubjektive anerkjennelsen. Som Hegel snakker Mead om at identiteten virkeliggjøres i relasjon til andre da anerkjennelsen er nødvendig for å få den verdien vi ønsker at den skal ha (ibid., s. 95). Verdien vi får, gjennom vår identitet, er i denne forstand avhengig av bekreftelsen fra andre. I dette perspektivet blir individet kjent med seg selv gjennom anerkjennelsen på ulike livsområder.

Lund (2012a, s. 35) anvender Meads tanker i et sosialpsykologisk perspektiv som omhandler hvordan individers tanker, følelser og atferd påvirkes av andre mennesker, både virkelige og innbilte. I likhet med Honneth viser hun til Meads (1934) teori om symbolsk interaksjonisme for å belyse hvordan den sjenertes selvforståelse formes og preges av sosialt samspill, da den sosiale identiteten virkeliggjøres i relasjon til andre. Det fremmer en forståelse av sjenanse i en indre dialog mellom «jeg» og «meg» (Lund, 2010, s. 20). Andres reaksjoner og vurderinger spiller i stor grad inn på barn og unges forståelsen av seg selv som sjenert. De vurderer seg selv opp mot «kompetente andre», som dyktigere enn seg selv i en bestemt sosial situasjon, noe som kan medføre negative tanker om seg selv. En lav selvfølelse preget av en indre kritikk kan gi en begrenset mulighet til å komme i kontakt med seg selv og sin personlige integritet (Juul og Jensen, 2003, s. 68).

I tråd med Meads teori henviser «det sjenerte jeg» til ubehagelige og urolige følelser på innsiden som individet selv ikke klarer å sette fingeren på, da de er ubevisste (Lund, 2012a, s. 45). «Det sjenerte meg» er derimot det utvendige bildet av seg selv som

sjenert, reflektert gjennom andres oppfatninger og vurderinger av seg selv (ibid., s. 48). Juul og Jensen (2003, s. 71) understreker at vi gjør negative vurderinger av oss selv som ikke er autentiske, men representasjoner av andres kritikk. Barn og unge tar til seg vurderinger fra personer de har tillit til, som lærere eller foreldre (jf. generaliserte andre). Negative vurderinger av seg selv gir en begrenset mulighet for å komme i kontakt med den indre ansvarligheten, fordi de kan være så smertefulle at dørene til eget indre stenges (ibid.). Dermed rammes også muligheten for å utvikle personlig integritet i tråd med et helhetlig selvforhold. Gjentatte negative erfaringer i samhandling kan medfører at sjenerte barn og unge bygger opp en grunnleggende mistillit både til seg selv og menneskene rundt. Samtidig mener Lund (2012a, s. 44) at den indre dialogen mellom «jeg» og «meg» vil være en hjelp til å justere atferden i sosiale sammenhenger og reflektere over hvordan man oppfattes av andre.

6.2. De tre anerkjennelsessfærene

Det er skrevet mye om anerkjennelsen i pedagogiske sammenhenger med utgangspunkt i Honneths teori. I *Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner* er Skoglund og Åmot (2012) opptatt av utfordringene som ligger i anerkjennelsen som et komplekst fenomen som inngår i barn og unges identitetsdanning. Pettersen og Simonsen (2010) knytter anerkjennelsen til etiske aspekt, med utfordringer rettet mot profesjonsutøveren. De anser anerkjennelsen for å være en måte å sikre universelle rettigheter og samtidig akseptere ulikheter (ibid., s. 14). I skolen er det eksempelvis en trend der inkludering og aksept for mangfoldet står sterkt. Pedagogens oppgave vil være å imøtekomme barn og unges behov for anerkjennelse både som individ og som en del av fellesskapet. Kermit (2012) studerer hvordan Honneths anerkjennelsessfærer er relevant i en pedagogisk sammenheng, fra barnets perspektiv (ibid., s. 42). Han henviser til hvordan anerkjennelsen er betinget og ubetinget ved de tre nivåene. I det følgende vil jeg analysere Honneths (2007) fremstilling av de tre anerkjennelsessfærene og knytte de til en pedagogisk sammenheng og møtet med den sjenerte eleven. Jeg henviser underveis til aktuell faglitteratur, som den jeg skisserer over. Analysen av sfærene vil være viktig i forståelsen av anerkjennelsens identitetsutviklende funksjon.

Honneth (ibid., s. 77) knytter aktuelle empiriske og samfunnsvitenskapelige resultater til sfærene for å kunne belyse hvordan de fungerer som tre fullstendige anerkjennelsesformer. Med utgangspunkt i den teoretiske bakgrunnen fra Hegel og Mead argumenterer han for at individet trenger å gjennomgå alle de tre områdene av anerkjennelse for å oppnå en intakt identitetsutvikling. Han gir anerkjennelsessfærene belegg ved å tilknytte empiri fra utviklingspsykologien og samfunnsvitenskapen, og finner at de har tre tilhørende lag som til sammen utgjør det praktiske selvforholdet: Selvtillit, selvrespekt og selvverd (Honneth, 2003, s. 87). De tre lagene anses som viktige trinn i selvrealiseringsprosessen. Slik sett handler nivåene i anerkjennelsens private, rettslige og solidariske sfære om en mulighet for å virkeliggjøre menneskets potensiale (Kermit, 2012, s. 48). Fraværet av anerkjennelse skader derimot denne muligheten, i form av krenkelser.

6.2.1. Anerkjennelse i den private sfæren

I den private sfæren inngår det tette følelsesmessige båndet som oppstår i primærrelasjoner som i familien og mellom venner eller par. Her er den gjensidige anerkjennelsen nødvendig for å dekke grunnleggende behov for kjærlighet og omsorg, gjennom å bekrefte hverandre som «behovsvesener» (Honneth, 2007, s. 104). I den gjensidige erfaringen av kjærlighet innser begge parter at de er avhengige av hverandre for å få dekket sine følelsesmessige behov. Honneth (2007) viser til teorier om barns utvikling med et syn på primærrelasjoner i en «sårbar balanse mellom selvstendighet og binding» (s. 105). Den engelske psykologen David Winnicott (1896-1971) sier at barnet modnes gjennom det intersubjektive samspillet med mor der de begge lærer hverandre å bli selvstendige vesen (ibid., s. 107). Hun snakker om en bevegelse i forholdet mellom mor og barn fra en absolutt til en gradvis overgang, der barnet stadig blir mer selvstendig og i større grad i stand til å skille mellom seg selv og omverden.

Mor og barn må lykkes med en gjensidig grensesetting for å oppleve seg som avhengig av hverandres kjærlighet uten å smelte sammen i en enhet. Det er altså en spenning mellom binding (symbiose) og selvstendigjøring (autonomi). Barnet bruker overgangsobjekter (smokk, tommel, leke) i løsrivingen fra moren. Hvis barnet opplever

at det kan stole på morens kjærlighet og omsorg, vil barnet i ly av en følt intersubjektivitet kunne være alene med seg selv: «Hvis morens kjærlighet er varig og pålitelig, vil barnet i ly av hennes intersubjektive pålitelighet også utvikle tillit til at dets egne behov vil bli tilfredsstilt sosialt» (Honneth, 2007, s. 113). Gjennom å være trygg på morens kjærlighet blir barnet i stand til å utvikle tillit til seg selv som gjør at det kan være alene uten angst eller bekymringer for å bli forlatt. I den private sfæren gir kjærlighetens emosjonelle anerkjennelse selvtillit til barnet som et grunnlag for å delta både i nære fellesskap og i samfunnsmessige forhold (Honneth, 2003, s. 15). Den grunnleggende anerkjennelsen preget av kjærlighet vil altså være forutsetningen for å kunne tre inn i intersubjektive forhold, ettersom det er her barnet bygger opp grunnleggende tillit til seg selv som et utgangspunkt for å inngå i gjensidige anerkjennende relasjoner. Manglende anerkjennelse i den private sfæren, er i sitt ytterste, former for fysiske krenkelser som vold eller mishandling (Honneth, 2007, s. 136). Den tillitsfulle hevdelsen fra barnet om kjærlighet, imøtekommes ikke, og fratår det dets mulighet til å utvikle en følelse av selvtillit, trygghet og fysisk sikkerhet.

Omsorgspersoner står i sentrum for barn og unges utvikling (Pettersen og Simonsen, 2010, s. 31). Dette vil kreve et høyt nivå av følelsesmessig involvering, ikke bare fra foreldre men også fra pedagogens side om å imøtekomme behovet for anerkjennelse. Kermit (2012) snakker om en ubetinget anerkjennelse i nære relasjoner og mener anerkjennelsen i denne sfæren «må utvises gjensidig på arenaer der et barn opptrer utenfor hjemmet», som på skolen. (s. 49). Den følelsesmessige anerkjennelsen er fullstendig ubetinget, med et syn på barn og unge som verdifulle uavhengig av ytre prestasjoner. Selv om det er et ønske om gjensidighet tilstede i det pedagogiske møtet, så er det preget av en grunnleggende asymmetri (Juil og Jensen, 2003). Den voksne har makt i relasjonen, og må derfor søke ivaretagelse av barn og unges menneskelighet som helhet og i enhver situasjon (Sævi, 2013, s. 238).

Ivaretagelsen krever en sensitivitet i balansen mellom å være *for mye* eller *for lite* overfor den enkelte eleven. van Manen (1993, s. 52) viser til en pedagogisk spenning mellom trygghet²⁶ og frihet som ligner Winnicotts tanker om den hårfine balansen i

²⁶ Her viser van Manen (1993) til det latinske ordet *secura*, som betyr «fri fra bekymringer, fri fra sorger» (s. 52).

oppdragelsen, mellom binding og selvstendighet. Denne balansegangen vil være en nyttig bakgrunnskunnskap i møte med den sjenerte eleven i klasserommet. Dersom læreren er for involvert i eleven kan det resultere i en tett tilknytning preget av lite selvstendighet, og er læreren for lite involvert kan eleven føle seg oversett. Forskning viser til at svært sjenerte elever heller blir oversett enn synliggjort av læreren (Henricsson og Rydell, 2004; Lund, 2004). Dersom eleven ikke opplever omsorg og kjærlighet (gjennom anerkjennelsen) fra voksne, kan konsekvensene være at han eller hun mangler en trygg plattform for å tørre å delta i fellesskap med jevnaldrende. Betydningen av en følelsesmessig involvering i barns hverdagsliv og livsverden er vesentlig i deres positive utvikling (Pettersen og Simonsen, 2010, s. 26). van Manen (1993, s. 52) understreker at en omgivelse preget av kjærlighet, trygghet og sikkerhet, gir barnet et viktig utgangspunkt for å utforske seg selv og sine omgivelser. Sjenerte elever i Lunds (2004, s. 41) undersøkelse forteller at de ikke tør delta i klassen, ordene setter seg fast og vil ikke ut og frem. I mindre grupper er det lettere, fordi de føler seg tryggere: «Det er mye fælere å sitte inne i et rom med mange og skulle si noe. Når jeg er på gruppe med noen få er jeg liksom annerledes» (ibid., s. 43).

6.2.2. Anerkjennelse i den rettslige sfæren

I den rettslige sfæren er anerkjennelsen i form av rettigheter en grunnleggende forutsetning for å utvikle selvrespekt. Det handler om å møte den andre på en likeverdig måte med respekt for individuelle rettigheter (Skoglund og Åmot, 2012). De sosiale kravene om gjensidighet imøtekommes ved å anerkjenne hverandre som rettighetsinnehavere, som viser til de normative forpliktelsene vi har overfor hverandre. Honneth (2007) refererer her til Hegel og Mead som forstår «rettsforholdet som en form for gjensidig anerkjennelse» (s. 117). Gjennom anerkjennelsen bekrefter man hverandre som autonome med formell kapasitet til å ta moralske beslutninger og utøve moralske handlinger i det sosiale fellesskapet. Bekreftelsen av egen autonomi (av *autos*, *jeg*, *nomi*, *lov*) skal altså ikke gå på bekostning av den Andre. Et fravær av anerkjennelse i form av løgn, tyveri, marginalisering og diskriminering, vil ikke bare medføre manglende mulighet for utviklingen av selvrespekt hos den som krenkes men også hos den krenkede (Kermit, 2012, s. 50).

Honneth (2007, s. 122) studerer en teori innen samfunnsvitenskapen som Thomas Humphrey Marshalls (1893-1981) har utviklet i et forsøk på å forstå hvordan klasseforskjeller kan utjevnes. Hensikten er å få en dypere innsikt i hvordan anerkjennelsen kan gi den samme individuelle autonomien til alle i et fellesskap, og i hvordan subjekter kan anerkjenne hverandre som moralsk tilregnelige personer. Marshall beveger seg tilbake til den tradisjonelle retten, som stendersamfunnet representerer, og tilstanden som følge av oppløsningen av sosial status. Ved denne oppløsningen ble individuelle rettighetskrav frigjort fra de få til å gjelde de mange. Prinsippet om allmenn likhet ble ikke lenger knyttet til enkelte grupper og deres privilegier, men til alle som fullverdige medlemmer av det politiske fellesskapet. Ved dagens moderne rettssystem er altså anerkjennelsens innhold stadig i utvikling gjennom å hevde individuell frihet og likhet i rammen av fellesskapet (ibid., s. 125). Utvidelsen av individuelle grunnrettigheter har skjedd i en gradvis utvikling gjennom historien, i en slags kamp for anerkjennelse. For å delta som moralsk tilregnelig person trenger individet rettslig beskyttelse og rettslig mulighet til å delta i offentlige prosesser. Med utgangspunkt i denne samfunnsanalysen er Honneth (2007) overbevist om at retten vil drives fremover av et økt press for større likhet når det gjelder individuelle rettigheter og universalisering av disse. Han ser at denne prosessen er viktig for at stadig flere personer skal føle seg anerkjent ved å gis respekt som autonome og moralsk handlende i rammen av det sosiale fellesskapet. På samme måte som den private sfæren muliggjør selvtilliten, vil den rettslige sfæren muliggjøre selvrespekten. Når vi møter hverandre som moralske individer med universelle behov for respekt og rettigheter, dannes altså grunnlaget for å utvikle selvrespekt.

Pettersen og Simonsen (2010, s. 26) mener skolen er en viktig arena som inngår i denne rettslige sfæren som binder staten og familien sammen. Anerkjennelsen handler her om etiske vurderinger overfor barn og unge, som spørsmål knyttet til ivaretagelse av rettigheter (Skoglund og Åmot, 2012). Rettigheter skal bidra til likeverd. Men for å oppleve likeverd kreves ofte forskjellsbehandling av noen. Møtet med den sjenerte eleven krever en ekstra arbeidsinnsats for å etablere en trygg plattform, som utgangspunkt for å tørre å delta i klasserommet på linje med andre elever (Lund, 2012b). Elever med særskilte behov har rett på flere læretimer og midler for å tilpasse

undervisningen etter skolens lovgivning i *Opplæringslova* (§ 5-1) (1998). Knappe ressurser kan by på utfordringer for å fremme likeverd i skolen, men setter man rettigheter til side kan det medføre krenkelser i form av en «frarøvet» rettighet. Når man opplever å bli oversett og neglisjert kan følelsen av å bli usynliggjort oppstå, noe en sjenert elev i Lunds (2004) undersøkelse også forteller om: «Noen ganger tenker jeg at ingen har sett meg. At jeg er gjennomsliktig. Det virker nesten sånn noen ganger. Det kan gå en hel dag uten at noen har snakket med meg» (s. 98).

Kermit (2012, s. 51) understreker at forholdet mellom profesjonelle voksne og barn i høy grad er regulert av rettigheter og forpliktelser som er institusjonalisert i samfunnet. En del av lærerens mandat handler om å ivareta den tilliten man som profesjonsutøver har fått fra samfunnet og fra barna selv, og verne om deres rettigheter her og nå og for fremtiden (Kermit, 2012; Skoglund og Åmot, 2012). Pettersen og Simonsen (2010) understreker at anerkjennelsen i denne sfæren handler om å møte hverandre gjensidig «som moralske individer med universelle behov for aktelse og rettigheter» (s. 27). Men samtidig er det vanskelig å tenke seg en gjensidig anerkjennelse i det asymmetriske pedagogiske møtet mellom barnet og den voksne. Elever vil ikke anses for å være moralske autonome aktører på lik linje med voksne. Kermit (2012, s. 51) mener gjensidigheten kan forklares med at eleven er den voksnes oppdragsgiver, underlagt en viktig del av pedagogens ansvarsområde. Et ansvarsområde som setter profesjonelle grenser mellom eleven og læreren.

6.2.3. Anerkjennelse i den solidariske sfæren

I den solidariske sfæren skjer anerkjennelsen gjennom å bli verdsatt som en del av et sosialt fellesskap, der personlige evner og ferdigheter bekreftes som verdifulle bidrag. Det er et nivå der kampen for individuelle forskjeller utspiller seg (Kermit, 2012, s. 53). Honneth (2007, s. 137) definerer *solidaritet* som en type interaksjonsforhold hvor man tar del i hverandres liv ved å verdsette hverandre på lik linje, med sine egenskaper og ferdigheter. Betingelsen for å kunne verdsette hverandre hviler på gjensidighet og på en felles forståelse av normer og verdier som er viktige for fellesskapet. Dette betyr ikke at alle må bli like og tilpasses samfunnets ideelle krav, men heller at samfunnet må gi rom

for unike egenskaper og forskjeller mellom mennesker. Honneth (2007, s. 130) sier at dette krever et sosialt medium som intersubjektivt gir uttrykk for subjekters særegenheter, og finner en løsning i et verdisystem som bedømmer personers evner og ferdigheter, ut ifra den grad de bidrar til å realisere kulturelt definerte verdier. En gradert vurdering av det som verdsettes og gir sosial status, fra *mer* til *mindre*.

Honneth (2007, s. 134) viser igjen til Marshalls samfunnsanalyse og bruddet med individuelle rettigheter tilknyttet sosial status i stendersamfunnet. Etter dette bruddet blir ikke lenger subjektet bestemt som verdi i henhold til sosial gruppe, men i forhold til egen person. Det skjer en endring der den sosiale verdsettingen heller orienterer seg mot individuelle egenskaper enn kollektive egenskaper. Fra et tidligere snevert verdibegrep blir det nå bredt nok til å romme de manges ulikheter. Endringen fører til at målestokken for *det verdifulle* utvides. Jo flere samfunnsgrupper som får påvirke verdissetingen, jo flere vil føle seg som en del av fellesskapet. Den solidariske anerkjennelsen tjener både til individers selvrealisering og som målestokk for hva som anses for verdifulle egenskaper i samfunnet (ibid., s. 135). En gjensidig verdsetting innebærer at alle får lik mulighet til å erfare at sine evner er verdifulle for samfunnet, og får slik utvikle en følelse av selvverd.

Utviklingen av selvverd handler altså om å bli verdsatt som den man *er*, det man *kan* og det man har å *bidra* med i en sosial kontekst (Skoglund og Åmot, 2010, s. 21). Pettersen og Simonsen (2010, s. 30) understreker at det er viktig å erfare at sitt bidrag, i form av personlige egenskaper og evner, er viktige for fellesskapet for å kunne verdsette seg selv. Samtidig bidrar den graduelle vurderingen av egenskaper og ferdigheter til å gi sosial status i fellesskapet. Sjenerte elever opplever oftere å være observerende på sidelinjen, enn å bli verdsatt som en del av den sosiale konteksten de befinner seg i. En elev i Lunds (2004) undersøkelse forteller om denne opplevelsen på følgende måte: «Jeg har egentlig aldri hørt ordentlig til i klassen min. Jeg har alltid stått litt sånn på utsiden og kikket inn på de andre» (s. 60). Etersom anerkjennelsen er preget av bekreftelsen av verdifulle evner og ferdigheter, kan man spørre seg om ikke den sjenerte eleven faller utenfor? Skolens krav om sosialt samvær og deltakelse kan oppleves som et press eller en tilleggsbelastning (Lund, 2012a, s. 24). Scott (2006, s. 149) snakker om en omfattende diagnostisering av sjenert atferd de siste ti årene, noe som tyder på

manglende sosial aksept for å være sjenert. Krenkelser i den solidariske sfæren oppleves nettopp gjennom en degradering av status og marginalisering, at noen bekreftes som viktigere enn andre (Kermit, 2012, s. 53).

Et solidarisk fellesskap skal i prinsippet gjøre rom for alle som særegne mennesker i fellesskapet, men samtidig vil det som er verdifullt for samfunnet legge føringer for hvilke egenskaper, evner eller ferdigheter som anerkjennes. Spørsmålet er om anerkjennelsen i den solidariske sfæren også vil romme den sjenerte eleven? Læreren må ta seg tid til å stoppe opp for å kunne bli kjent med eleven for å se hvilke viktige ressurser som ligger bak deres «maske». Det hviler en betingelse i anerkjennelsen på det solidariske området da den kun kan realiseres i et likeverdig forhold, som i et konkret og likeverdig verdifellesskap; «en type interaksjonsforhold hvor subjektene tar del i hverandres livsbaner fordi de verdsetter hverandre gjensidig» (Honneth, 2007, s. 137). Anerkjennelsen mellom likeverdige medlemmer er derimot vanskelig i en pedagogisk sammenheng, mellom barn og voksne.

I møtet med den sjenerte eleven ligger der, i tråd med Honneths (2007) teori, både en mulighet for anerkjennelse og en mulighet for fraværende anerkjennelse i form av ringeakt og krenkelser. Sårbarheten for anerkjennelse er stor i dette perspektivet, da det er selve forutsetningen for å utvikle identitet. Den voksne må derfor være bevisst sin definisjonsmakt overfor barn og unge (Bae og Waastad, 1992). Vi møter hverandre med en fordring om tillit, men asymmetrien mellom barn og voksen gjør henvendelsen hos barn ekstra sårbar (Løgstrup, 1991). Lund (2004, s. 61) viser til at sjenerte barn og unge er svært sensitive overfor andres vurderinger og tilbakemeldinger, som bidrar til å farge egne definisjoner på deg selv. Erfaringen fra samspill med andre, kan forsterke en følelse av å være avvist fra både lærere og medelever. I det pedagogiske møtet har altså den voksne et stort ansvar i forhold til barn og unges sårbarhet.

Den franske filosofen Emmanuel Levinas (1969) anvender begrepet anerkjennelse (*recognize*), om møtet med den Andre (the Other), som en mer sårbar part: «The nakedness of the face is destituteness. To recognize the Other is to recognize a hunger. To recognize the Other is to give» (s. 75). Å anerkjenne den Andre innebærer en oppmerksomhet rettet mot den Andres behov. Mellommenneskelige møter, ansikt-til-

ansikt, innebærer en eksistensiell og moralsk forpliktelse ifølge Levinas (ibid., s. 161). Det er et ansvar som ikke kan velges bort, forankret i tilværelsen. I likhet med Løgstrup (1991) er Levinas (1969) opptatt av det moralske ansvaret i henvendelsen eller appellen fra den Andre. De vektlegger begge nærhet og tar utgangspunkt i relasjonen «som fundament og opphav for omsorg og ansvar» (Reindal, 2007, s. 118). Møtet med ansiktet krever en umiddelbar respons som kan by på utfordringer fordi man ikke helt kan fatte den Andre: «the Other cannot be contained by me: he is unthinkable ... This recognition is not produced again as a thought, but is produced as morality» (Levinas, 1969, s. 230). Levinas ser den Andre som et unikt individ, ikke på grunn av forskjellene, men fordi den andre er den andre, uerstattelig i situasjonen (Biesta, 2010, s. 86). Selv om vi ikke fullt ut kan forstå hverandre, er vi likeverdige og må vise hverandre respekt og godhet ved å gi.

Skoglund og Åmot (2012, s. 35) viser til at det er en forskjell mellom ansikt-til-ansikt-relasjonen, som Levinas skisserer, og rettferdigheten i pedagogiske institusjoner. De mener det er en grense for hvor langt følelsesmessige bånd kan strekke seg, og at rettferdighetstanken må til. Det er en tanke som ikke er basert på følelser, men på hva som er rettferdig og godt for alle. Likhet i rettferdighetstanken innebærer ikke at alle skal møtes på samme måte, men at det skal forekomme tilsvarende tilpasning for den enkelte elev etter behov, slik som det er nedfelt i *Opplæringslova* (§ 1-3) (1998). Men samtidig understreker van Manen (1993, s. 89) at denne følelsen av «kallet» fra barnets henvendelse, er selve meningen med det å være en oppdrager. Det er et kall som trenger å imøtekommes på en omsorgsfull måte. Man kan spørre seg hvor grensen for å imøtekomme den enkelte elev med en følelsesmessig godhet trekkes i forhold til lærerens profesjonalitet.

Den tjenende og omsorgsfulle anerkjennelsen Levinas (1969) fremmer, kan forsvinne i en teori som er betinget av en intersubjektiv gjensidighet. Når vår eksistens er rettet mot den Andre, så eksisterer vi på en annen måte enn for oss selv, og det er her moraliteten ligger: «The fact that in existing for another I exist otherwise than in existing for me is morality itself» (ibid., s. 261). Å rette sin eksistens mot den Andre handler om å være god og inneha en tjenende holdning. For Levinas er ikke eksistensen fundert på å motta anerkjennelse fra andre, slik et intersubjektivt gjensidighetsperspektiv fremmer,

men på å gi og være et tjenende medmenneske overfor den andre. Vi er altså ikke like avhengig av en gjensidig anerkjennelse for å utrette gode gjerninger mot de menneskene vi møter, da likhet ikke er en betingelse. Men samtidig kan menneskelige kamper for likhet, som den for anerkjennelsen, bidra til «grunnleggende vekst i menneskets karakter» (van Manen, 1993, s. 17). Gjennom krenkende og undertrykkende erfaringer kan en kamp om kjærlighet, rettigheter og verdsetting medføre at man kommer styrket gjennom ulike situasjoner.

7. Kierkegaard om selvet, subjektiv tenkning og «det oppbyggelige»

Den danske filosofen Kierkegaard er heller ikke like opptatt av den gjensidige anerkjennelsen for å utvikle et helhetlig selvforhold. Det eneste vi vet sikkert er at vi eksisterer, derfor må vi begynne med oss selv. Han er opptatt av grunnbetingelser ved tilværelsen, som hva det vil si å være et selv og leve et sant liv, på en måte som gjenspeiler våre kunnskaper og meninger (Reindal, 2007). Schibbye (2012, s. 259) skriver at: «Grunntonene i Kierkegaards livsverk er at vi skal kjenne oss selv». Det er gjennom kontakten med oss selv at vi kan forstå andre. Som tenker vektlegger Kierkegaard livets eksistensielle side. Han setter mennesker i kontakt med de store spørsmålene ved livet, og berører tema på en dikterisk måte som inngår i både teologien, psykologien og filosofien (Jor, 1995, s. 9). Ved å anvende pseudonymer²⁷ i de fleste av sine hovedverk, dikter han opp personer som befinner seg i ulike situasjoner med forskjellige livsoppfatninger. Dette underbygger Kierkegaards tanker om at mennesket ikke kan forstås utenom sin relasjonelle sammenheng, utenom de menneskene man er henvist til. I enhver situasjon er man stilt overfor hverandre, i et gjensidig avhengighetsforhold, som et grunnvilkår i møte med hverandre (Reindal, 2007, s. 117). Mennesket kan ikke tas ut av sin livssituasjon, den konteksten det eksisterer i sammen med andre. Det kan heller ikke utslette seg selv eller være nøytralt i sin sammenheng.

Før jeg går videre inn på og analyserer Kierkegaard begrep om «det oppbyggelige», vil jeg først gjøre greie for hans tenkning om eksistensen og hva som skal til for at noe blir nært nok til at vi foretar avgjørelser til å handle. For å få en nærmere forståelse for Kierkegaards syn på selvet og hans subjektive tenkning, vil jeg i det følgende gå inn på litteratur av Reindal (2007; under utg., 2014) og to av Kierkegaards verker; *Afsluttende uvidenskabelig Efterskrift* (SV 9) og *Sygdommen til Døden* (SV 15). Der redegjør henholdsvis pseudonymet Johannes Climacus for den subjektive tenkningen i Kierkegaards filosofi, og Anti-Climacus redegjør for hans tanker om selvet og utvikling av et helhetlig selvforhold.

²⁷ Jor (1995, s. 10) skriver at Kierkegaard i begynnelsen skjulte målet han ville oppnå, og til en viss grad seg selv ved hjelp av pseudonymer. Det er det mest berømte av hans virkemidler.

7.1. Kierkegaards syn på selvet

I *Antologi, eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*, skriver Reindal (under utg., 2014), at for Kierkegaard handler det å bli et selv om «å innhente seg selv» (s. 4). Det handler ikke om å bli et individ, som i Kierkegaards forstand innebærer å bli et medlem av menneskeslekten. Han mener sosialiseringen er et bedrag som former mennesker etter en bestemt kultur (Sæverot, 2013, s. 266). Kierkegaard fremmer den avsosialiserte som et menneske som er i stand til å være ansvarlig for sin egen ansvarlighet uten å la seg styre av prinsipper, regler og normer. Han er altså mer opptatt av enkeltmennesket enn systemer og teorier som beskriver hvordan mennesket dannes og utvikles til å bli en del av menneskeslekten. Kierkegaard retter en kritikk mot modernitetens²⁸ vektlegging av fornuften som overordnet for subjektet, som ble kontekstløst i prosessen: «Alt skulle drives bort fra subjektet som ikke strengt tatt var forenelig med den 'rene' fornuft [som:] Konvensjoner, tradisjoner, ønsker og begjær» (Reindal, 2007, s. 107).

Gjennom hele sitt forfatterskap skriver Kierkegaard til «den Enkelte» (hiin Enkelte), som en etisk oppgave, for å gi mennesker mulighet til å komme i kontakt med seg selv og dimensjonene i livet (Magnus, 1987, s. 3). Det å bli et selv er ikke det samme som å bli et individ og utvikle en identitet, som for Kierkegaard handler om å være «forskjellig fra det allmenne ... [og] ha sitt liv differensene (forskjellighetene)» (Reindal, under utg., s. 4). Når man har sitt liv i differensene er man opptatt av det som skiller «meg» fra andre, noe som innebærer en sammenligning opp mot de man har rundt seg til enhver tid. Man forstår seg selv sammenligningsvis (Reindal, 2007, s. 81). Da er utviklingen av identiteten knyttet opp mot realiseringen av unike egenskaper og evner som skiller oss fra andre. I Kierkegaards forstand handler ikke det å bli et selv om utviklingen av individualitet og identitet, men om å bli «en Enkelt» og innhente seg selv.

I *Sygdommen til Dødens* første avsnitt beskriver Anti-Climacus hvordan mennesket utvikler et helhetlig selvforhold, og blir et selv:

²⁸ Moderniteten er ikke det samme som modernismen, som «var en intellektuell (filosofisk, litterær og kunstnerisk) trend som kulminerer i begynnelsen av forrige århundre» (Reindal, 2007, s. 106). Moderniteten vektlegger fornuft, vitenskap og teknologi.

Mennesket er Aand. Men hvad er Aand? Aand er Selvet. Men hvad er Selvet? Selvet er et Forhold, der forholder sig til sig selv ... Mennesket er en Synthese af Uendelighed og Endelighed, af det Timelige og det Evige, af Frihed og Nødvendighed, kort en Synthese. En Synthese er et Forhold mellem To. Saaledes betragtet er Mennesket endnu intet Selv. (SV 15, s. 73)

Mennesket eksisterer i en spenning mellom ulike dimensjoner i livet. Det er et forhold som forholder seg til seg selv i tiden og det evige, i friheten og det nødvendige og i endeligheten og det uendelige (Reindal, 2007, s. 85). Anti-Climacus sier her at det er en kort syntese, noe som trolig henviser til livet som forbigående. Å forholde seg til dimensjonene i livet er å forholde seg til det faktum at man som menneske eksisterer både som ånd, sjel og legeme, og at man først blir et selv når man forholder seg til alle sider ved seg selv. På en måte kan man si det handler om å bli selvbevisst. Ånden er et uttrykk for menneskets bevissthet overfor seg selv, og setter det i stand til å merke seg selv, forholde seg til seg selv og bli seg selv (Thielst, 1994, s. 184). Anti-Climacus omtaler ånden som det positive tredje i syntesen mellom to (sjel og legeme). Når mennesket forholder seg til livets dimensjoner, ved det positive tredje (ånd), så forholder det seg også «til hvad der har sat hele Forholdet», som i betydningen er Skaperen (SV 15, s. 73). Fortvilelse i mennesket er ifølge Anti-Climacus «Misforholdet i en Syntheses Forhold», som oppstår når mennesket ikke forholder seg til seg selv, livets dimensjoner og den guddommelige dimensjonen i livet (ibid., s. 75). Fortvilelsen forsvinner derimot ved å forholde seg til denne spenningen i livet og «Makten» som satte det. Når Anti-Climacus sier «Gud, der gjorde Mennesket til Forholdet, ligesom slipper det ud af sin Haand», henviser han til menneskets eksistens etter syndefallet (ibid.). Da ble mennesket ansvarlig for seg selv og fikk samtidig friheten til å velge.

Reindal (under utg., 2014, s. 8) sier at selvet er noe gitt, som samtidig skal realiseres som en oppgave. Livet er ifølge Kierkegaard en gave, og oppgaven består i å innhente seg selv. For å innhente seg selv trenger altså mennesket å bli bevisst seg selv og sin eksistens som er preget av spenningene i livets dimensjoner. Det er først da mennesket kommer i kontakt med seg selv som ånd. Unngår man derimot å ta stilling til seg selv som ånd, så fortviler man. Alle mennesker vil ha muligheten til å innhente seg selv i

dette spenningsforholdet, for å realisere seg selv og leve et sant liv (Reindal, under utg., 2014, s. 10). Jor (1995, s. 112) poengterer at *muligheten*, i Kierkegaards tenkning, er en tenkt virkelighet som blir konkret, og gjør mennesker i stand til å foreta valg og handle. I muligheten ligger friheten til å velge, noe som også innebærer ansvarligheten for seg selv. Utviklingen av et helhetlig selvforhold handler i denne forstand om å komme i kontakt med seg selv, og bli bevisst alle sider ved eksistensen.

Kierkegaards eksistensialistiske tanker om selvet, er også sentrale i forståelsen av den sjenerte eleven. Lund (2010) anvender sosialpsykologien sammen med eksistensiell-fenomenologien for å utdype hvordan det er å være sjenert i en skolekontekst. I det eksistensielle perspektivet er bevisstheten knyttet til måten man eksisterer på i verden på, «væren- i- verden»²⁹ (ibid., s. 21). Eksistensen kommer før essensen, i betydningen av at innholdet vi har som mennesker med våre ferdigheter og evner, kommer etter det faktum at vi eksisterer (Schibbye, 2012, s. 26). Innholdet viser til andres ytre definisjoner på den man *er*. Men eksistensialismen tar avstand fra deterministisk eller forut bestemte definisjoner av selvet. Den muliggjør heller en eksistensiell frihet, som innebærer en frihet fra ytre definisjoner med en åpenhet knyttet til essensen (ibid., s. 27). Forutsetningen for å virkeliggjøre denne friheten er å ha kontakt med den man *er* som menneske. Det Kierkegaard sier gjennom *Anti- Climacus* om at selvet må forholde seg til seg selv i alle livets dimensjoner for å bli bevisst seg selv, er en nødvendighet for å etablere et helhetlig selvforhold. Når man er i kontakt med seg selv er det lettere å vite hvordan man har det i sitt indre, og være fri fra forventninger og roller som ikke stemmer overens med de indre «stemmene» (Schibbye, 2012, s. 27). I den eksistensielle friheten ligger også ansvarligheten overfor seg selv og de valgene man tar, slik som *Anti- Climacus* skisserer. Det handler om å bli bevisst seg selv og ta stilling til seg selv, i det timelige, åndelige og i det evige.

Ordet *eksistens* betyr å bli synlig for seg selv og tre frem for seg selv (Lund 2012a, s. 59). Når vi er synlig for oss selv vil vi også være i stand til å reflektere over oss selv. Eksistensen muliggjør altså refleksjonen over selvet i livets dimensjoner. Lund (2012a)

²⁹ Heideggers «væren- i- verden» begrep handler om at vi er født inn i eksistensen, verden, og vi skaper essensen som kommer etter det faktum at vi først eksisterer (Schibbye, 2012, s. 25).

understreker at det er så altfor lett at andres definisjoner om oss selv blir gjort til egne definisjoner, særlig for sjenerte som er ekstra sensitive for andres evalueringer. Derfor vil det være nødvendig å stadig stille spørsmålet om hvor man befinner seg i forhold til andres opplevelser, om de stemmer overens med de indre stemmene som forteller hvordan man har det: «En selvforståelse som ikke har gått veien om vår 'befinnethet', er ikke egentlig selvforståelse» (ibid., s. 60). For å få en tilstrekkelig kjennskap til eller innsikt i seg selv, vil det være nødvendig med en kontinuerlig refleksjon over om den man er utad er forenlig med den innvendige «meg». Refleksjonen over selvet i alle livets dimensjoner, vil altså være viktig for å komme i kontakt med eksistensen.

7.2. Kierkegaard om subjektiv tenkning

Spørsmålet Kierkegaard stiller om hvordan man kan bli seg selv, kan ifølge Reindal (2007, s. 144) besvares i forhold til hvordan vi skal forstå spørsmålet om sannhet. I Kierkegaards verk *Afsluttende uvidenskabelig Efterskrift* (SV 9), skiller forfatteren Johannes Climacus mellom to ulike former for sannhet. Den ene dreier seg om «å være i sannhet» og stiller spørsmål om det er mulig å leve et sant liv, mens den andre er «sannheten som sådan» og er opptatt av en teoretisk og systematisk forståelse av virkeligheten (ibid., s. 145). I tråd med å være et selv som forholder seg til seg selv, livets dimensjoner og til det guddommelige, så er Kierkegaard mer opptatt av hvordan livet leves i sannhet, enn av logiske sannheter og saksforhold. Han kritiserer Hegels dialektiske³⁰ system som vektlegger at man først kommer frem til sannheten i «den fortsatte verdenshistoriske Proces» (SV 9, s. 32). Med andre ord er han kritisk til en forståelse av sannhet som bygger på fornuften i form av objektiv tenkning, som systematiserer tilværelsen og vender seg spekulativt bakover uten egentlig å kunne si noe med sikkerhet.

³⁰ Hver slekt og hvert stadium er et moment i sannheten, i utviklingen av *verdensånden* (der Weltgeist), den allmenne fornuft, gjenspeiles opp gjennom historien. Hegel mente at virkelighetens eller sannhetens lover og tenkningens lover samsvarer, slik at man forstår virkeligheten når man forstår at logisk tenkning utvikler seg i en kontinuerlig prosess av tese- antitese og syntese (meditasjon) (Jor, 1995, s. 108).

Innledningsvis i verket eksemplifiserer Climacus de to formene for sannhet ved å vise til kristendommens «problem». Han mener problemet ikke ligger i om kristendommen er sann eller ikke, men i subjektets forhold til kristendommen. Han er ikke opptatt av iveren for å systematisere kristendommen i sannheter, men av det «uendelig interesserede Individets Bekymring betreffende sit Forhold til en saadan Lære» (SV 9, s. 18). Climacus holder frem det bekymrede og interesserte subjektet i relasjon til en nær og konkret sannhet, og ikke en abstrakt og vitenskapelig sannhet i form av teorier om virkeligheten. Selv vil Climacus heller være der han er ved sin «uendelige Interesse, ved Problemet, ved Muligheden», enn i likegyldigheten (ibid. s. 19). Den interesserte bekymring for den sannsynlige sannheten er nødvendig for å ta beslutninger og handle. Om man ikke er «uendelig personlig i Lidenskab interesserede», så vil betraktningen altså være objektiv og interesseløs (ibid., s. 24). Climacus understreker at vi er avhengig av subjektive element som lidenskab og interesse for å overhode kunne foreta avgjørelser:

Saasart man tager Subjektiviteten bort, og af Subjektiviteten Lidenskab, og af Lidenskab den uendelige Interesse, saa er der overhovedet slet ingen Afgjørelse, hverken i dette eller i noget andet Problem. Al Afgjørelse, al væsentlig Afgjørelse ligger i Subjektiviteten. En Betragter (og dette er den objektive Subjektivitet) har paa intet Punkt nogen uendelig Trang til en Afgjørelse, og seer den paa intet Punkt. Dette er Objektivitetens Falsum [...]. (SV 9, s. 32)

Dersom man subjektivt fjerner seg eller tar avstand fra et problem i tilværelsen, så er man ikke lenger nær nok til å kunne foreta avgjørelser. Dette innebærer at vår kunnskap og tenkning, må bli så personlig at det påvirker måten vi lever på. Climacus snakker om betrakteren som ikke har denne trangten til avgjørelser, fordi han nettopp betrakter fra avstand, slik at situasjonen eller kunnskapen ikke kommer nær nok og blir objektiv («Objektivitetens Falsum») (SV 9, s. 32). Selv om det objektivt forstått er mange resultater, er ingen av dem tilfredsstillende nok til å kunne foreta en avgjørelse. For Climacus er subjektiviteten nødvendig for at et «problem» kan bli synlig, for å foreta avgjørelser. Objektiviteten utsetter derimot avgjørelsen. Kunnskap om en sak i seg selv tvinger oss ikke nok til å handle, men subjektiviteten må til, «netop [fordi] subjektiviteten er Sagen» (ibid., s. 107).

Climacus uttaler at det å bli et subjekt eller subjektiv er den høyeste oppgaven som et menneske er satt til (SV 9, s. 111). For det å bli et subjekt handler om å bli seg selv, ikke om å bli selvisk, men om å leve i samsvar mellom sitt ytre og indre, mellom sin tenkning og handling. Derfor fordrer subjektiviteten avgjørelse. Avgjørelsen ligger i det etiske konkrete med oppmerksomheten mot seg selv i hvert øyeblikk. Man må tenke på en måte slik at tenkning blir en handling, noe som innebærer å internalisere tenkningen: «at han altså virkelig tenker det Tænkte ved at virkeliggjøre det, at han altså ikke tenker et enkelt Øieblik: nu skal Du hvert Øieblik passe paa, men at han hvert Øieblik passer paa» (ibid., s. 141). Det å virkelig tenke det tenkte er for Climacus å virkeliggjøre tenkningen til handling. Svaret på hvordan man skal få til dette er ved å gjennomarbeide eksistensielle tanker i seg selv, om liv, død, kjærlighet, hat, angst, fortvilelse, glede osv. Dette kommer tydelig frem i det Climacus omtaler døden både som noe man vet og som en realitet (SV 9, s. 138). Det er et eksistensielt forhold ved livet som man kan vite og mene mye om, men det er først når den kommer nært at det rører ved noe i den enkelte.

Gjennom Climacus understreker altså Kierkegaard at kunnskap om et saksforhold ved livet først blir en gjeldende sannhet³¹ i det enkelte mennesket når det kommer nært nok på eget liv, i den grad det refererer til levd liv. Det er først da det spiller inn på valg og prioriteringer. Likegyldigheten rammer så altfor lett ved avstand, og man blir heller objektivt vurderende enn subjektivt og lidenskapelig interessert. Climacus sier nettopp innledningsvis, at han heller vil bli ved sin bekymring over seg selv og forhold ved livet, enn å bli likegyldig. Oppfordringen fra Kierkegaard er antakelig at vi må tørre å la kunnskap eller sakkunnskap komme så nært at man kan tenke at «det også gjelder meg». Det at subjektiviteten med inderlighet og interesse er sannheten, er altså Climacus tese (SV 9, s. 211). I tilleggsdelen til *Afsluttende uvidenskabelig Efterskrift*, understreker han at det kun er den oppbyggelige sannheten som er en egentlig sannhet (ibid., s. 268). Dersom et saksforhold er oppbyggelig for den enkelte, blir det en internalisert kunnskap med tilknyttet lidenskap og interesse. Men hva ligger i Kierkegaards betraktning av at noe er «oppbyggelig»?

³¹ Det at sannheten er subjektiv er ikke det samme som at den er relativ, at noe er sant for meg og noe annet for deg (Reindal, 2013, s. 544).

7.3 Kierkegaard og «det oppbyggelige»

Gjennom hele forfatterskapet skriver Kierkegaard oppbyggelige taler og skrifter, med formål om å bygge opp den enkelte leseren (Magnus, 1987, s. 3). I forordet til det oppbyggelige forfatterskaps hovedverk, *Kjerlighedens Gjerninger*³² (1847), understrekes det at det er «hiin Enkelte» leser han skriver til. I de oppbyggelige skriftene er henvendelsen til den enkelte egentlig en henvendelse som gjelder alle og enhver. I oppbyggelsen handler det om å granske seg selv og bli en enkelt overfor Gud (Magnus, 1987, s. 7). Kierkegaard inviterer altså leseren til å vende seg innover mot seg selv, mot sine livserfaringer og sitt forhold til det guddommelige. Wivestad (2011, s. 616) poengterer at Kierkegaards hensikt er å gi leseren en anledning til å vende tilbake til en individuell situasjon, alene med Gud. Å være alene hentyder til et indre plan, og ikke en isolasjon fra mellommenneskelige relasjoner. Etersom Kierkegaard forankrer mennesket relasjonelt, kan ikke forholdet til det guddommelige avgrenses fra de menneskene man til enhver tid har rundt seg: «Det tenkende mennesket er ikke et isolert fenomen i tilværelsen, men står i en ubeskrivelig relasjon til andre» (Jor, 1995, s. 171).

I *Kjerlighedens Gjerninger* er Kierkegaard opptatt av hvordan det å elske får konsekvenser for de handlingene man utretter mot andre mennesker, i tråd med hans subjektive tenkning. Kierkegaard oppfordrer, gjennom apostelens Johannes ord (1. Joh. 3:18, bibelselskapet, bokmål, 2011), om å elske hverandre i gjerning og sannhet og ikke i tomme ord (SV 12, s. 357). Kjærligheten må få konsekvenser for vår tenkning og handling. I følge Kierkegaard har den kjærlige en iboende trang til å elske (ibid., s. 16). Trangen til å elske *nesten* starter med å erkjenne at kjærligheten forplikter gjennom nestekjærlighetsbudet: «Du skal elske din neste som deg selv» (Matt. 22:39, bibelselskapet, bokmål, 2011). Kierkegaard analyserer budet for finne ut hva det i sannhet vil si å elske sin neste som seg selv og hvordan budet får innvirkning på våre gjerninger. For å besvare spørsmålet om hvem nesten er, henviser Kierkegaard til lignelsen om den barmhjertige samaritan fra Lukasevangeliet (10:25-37) (SV 12, s. 27). Av lignelsen kommer det frem at nesten er den som møter andre med en inderlig

³² Med en unntagelse, *Kjerlighedens Gjerninger*, er alle hans hovedverk skrevet under forskjellige pseudonymer (Jor, 1995, s. 10).

medfølelse og utfører barmhjertige handlinger. Kierkegaard understreker at nestekjærlighetsbudet forplikter oss til å elske ubetinget alle på samme måte. Det spiller ingen rolle om det er den elskede vennen eller den forhatte fienden vi finner skamslått langs veien, for budet fordrer å vise barmhjertighet. Ved å ta plikten på alvor, er vi en *neste*: «Den jeg har Pligten mod er min Næste, og naar jeg fuldkommer min Pligt viser jeg, at jeg er Næsten» (ibid., s. 28). For å være en neste må vi derfor imøtekomme det gjensidige ansvaret vi har i møte med hverandre.

For Kierkegaard er kjærligheten, i likhet med Guds ord, en gave vi har blitt gitt (Wivestad, 2011, s. 616). Han beskriver Gud som selve kilden til kjærlighet: «Som den stille Søe grunder dybt i de skjulte Kildevæld, hvilke intet Øie saae, saaledes grunder et Menneskes Kjerlighed endnu dybere, i Guds Kjerlighed» (SV 12, s. 15). Slik som vi ikke ser forbi eget speilbilde ved en blikkstilte sjø, slik ser vi heller ikke kilden til kjærligheten, men kun de menneskene som reflekterer den. Kjærligheten er ikke noe man *har* for seg selv, men det er noe man skal *være* for andre (SV 12, s. 216). I verkets innledning om *Kjerlighedens skjulte Liv og dets Kjendelighed paa Frugterne* bruker Kierkegaard en metafor som omhandler hvordan kjærligheten i mennesket kommer til syne gjennom gode gjerninger rettet mot *nesten*. Et menneske kan ha mye kjærlighet, men det er ikke før man retter sin tenkning og handling mot de menneskene man har rundt seg at den blir virkeliggjort og bærer frukter. Men *Kjerlighedens Gjerninger* er ingen etikk, som kommer med en oppskrift som sier hva man konkret skal gjøre for å elske sin neste (Jor, 1995, s. 79). Det er ingen bestemt gjerning som beviser kjærligheten, men det handler om *hvordan* gjerningen gjøres.

I følge Kierkegaard er det gjerninger som har kjærlighet i seg som bygger opp andre mennesker. I verkets *Anden Følge* utdyper han hva som ligger i begrepet *oppbyggelig*. Det er sammensatt av to ord, av å *bygge* og av *opp*. Det å bygge i seg selv er ikke nødvendigvis en oppbyggelig handling, for den positive retningen oppover må være med. Han bruker bygningsmannen som bilde og sier at «det oppbyggelige» er å føre noe oppover i høyden fra grunnen av (SV 12, s. 205). «Å bygge opp» anvendes i en overført betydning, til å gjelde en indre åndelig prosess. På tilsvarende måte som bygningsmannen reiser huset på en solid grunnmur som står til høyden, er den ubetingede kjærligheten fundamentet som det enkelte mennesket bygges opp ifra.

Kierkegaard trekker et likhetstegn mellom kjærlige og oppbyggelige ord og handlinger. Selv det minste ord og den minste handling i kjærlighet er oppbyggelig: «Overalt, hvor det Oppbyggelige er, er Kjerlighed, og overalt, hvor Kjerlighed er, er det Oppbyggelige» (ibid., s. 208). Men uten kjærligheten vil ingen handlinger eller ord være oppbyggelige, de blir tomme og mister sin kraft. For å kunne bygge opp kjærligheten i andre gjennom gode gjerninger, må man forutsette at kjærligheten ligger i det andre menneskets hjerte. Ved å bygge opp kjærligheten i andre, så «lokker» man det gode i dem fram.

7.3.1. Kjærligheten som fundament

I det følgende vil jeg analysere Kierkegaards beskrivelser av kjærligheten som fundament og den sant elskende og tjenende karakteren ut fra hans skildringer i *Kjerlighedens Gjerninger*. Skildringene om den ubetingede kjærligheten er samtidig en beskrivelse av det oppbyggelige, da han trekker et likhetstegn mellom dem. Jeg vil stadig trekke Kierkegaards tanker om kjærligheten inn i en pedagogisk sammenheng ved å henvise til litteratur fra den europeiske kontinentale tradisjonen. Litteraturen anvendes for å beskrive møtet med den sjenerte eleven i klasserommet.

Det er den første delen av nestekjærlighetsbudet Kierkegaard dveler ved og ikke ved den siste; «som deg selv». Han understreker at det er mye lettere å være opptatt av seg selv, sitt og sine, enn å være orientert mot andre (SV 12, s. 255). Men den som lar seg forplikte av nestekjærligheten endrer tenkningen bort fra det egne: «*Kjerlighed søger ikke sit Eget; thi i Kjerlighed er der intet Mit og Dit*» (ibid.). Begrepene *mitt* og *ditt* viser til selvkjærligheten og egoismen som oppstår ved å fokusere på seg selv og egne motiv. I møte med nesten fraskrives den egoistiske menneskenaturen, vi er et *jeg* og et *du* som møter hverandre som to likeverdige subjekter. Kierkegaard skiller mellom den kristne nestekjærligheten og den menneskelige lidenskapelige forkjærligheten³³

³³ Det forkjærlige er ensbetydende med det mennesket bryr seg ekstra mye om eller har en spesiell interesse for. Kierkegaard (SV 12) bruker begrepet «forkjærlige» om den egoistiske som en egen form for kjærlighet. Jeg vil også anvende dette begrepet for å vise til skillet mellom det "å elske seg selv", til forskjell fra "å elske sin neste som seg selv". Men forutsetningen for å elske nesten er samtidig å elske seg selv eller å ha det

(selvkjærligheten) (Taraldsen, 2012, s. 192). Forkjærligheten inngår i vennskap og romantiske forhold, da elsker man det som er likt seg selv. Mens nestekjærligheten er rettet ubetinget mot alle mennesker uten unntak, for «at elske Næsten, at elske hele Slægten, alle Mennesker, endog Fjenden, og ikke gjøre Undtagelse, verken Forkjerlighedens eller Afskyens» (ibid., s. 25).

Den umiddelbare kjærligheten forandres stadig og det er noe usikkert ved den. I det ene øyeblikket er man alt for den andre og uttrykker kjærlighet, og i det neste er man ingenting og uttrykker forakt (SV 12, s. 39). Den evige og sanne kjærligheten er derimot konstant og *blir* uavhengig av situasjon og følelser. Nestekjærligheten bygger altså ikke på gjensidighet i ord og handling, den elsker ubetinget alle uavhengig av hvordan man elskes selv. Forkjærligheten gir derimot ikke mer enn man får, for den elsker sammenligningsvis sier Kierkegaard (ibid., s. 40). Den umiddelbare kjærligheten kan forandres og miste sin glans i det vanen kommer inn med årene og virker sløvende på mennesket. Men den evige kjærligheten kan aldri bli en gammel vane da den stadig fornyes gjennom den evige plikten om å elske sin neste, «kun da er Kjerligheden evig frigjort i salig Uafhængighed» (ibid., s. 42). I ansvarligheten overfor nesten ligger det også en frihet til å velge å elske nesten i enhver situasjon.

Nestekjærligheten fordrer også at vi elsker alle likt uten forskjellsbehandling. Når alle forskjeller er tatt vekk, vender man seg ydmykt til de menneskene man har rundt seg til en hvert tid. Kierkegaard understreker at det ikke er noen gjenstand eller bestemmelse for kjærligheten, for alle mennesker er dens gjenstand, «uden nogen Forskjellighedens nærmere Bestemmelse, hvilket vil sige, at denne Kjerlighed kun kjendes paa Kjerligheden» (SV 12, s. 70). Han understreker at en kjærlighet som ikke er opptatt av forskjeller mellom mennesker, som besittelse av egenskaper og ferdigheter, skurrer med et samfunn som rangerer i sosial status. Men allikevel kan vi ikke helt se vekk fra forskjellighetene her på jorden (ibid., s. 71). Vi eksisterer i verden og kan ikke tas ut av den, men vi kan bevares i verden fra forskjellighetens fristelser som sammenligning med andre. Forskjelligheter blant mennesker er ikke noe negativt, men en rikdom som

godt med seg selv, men det må ikke misforstås med selvkjærlighet sier Kierkegaard (ibid., s. 23).

medbringer mangfold. På samme måte som kjærligheten ikke gjør forskjell, gjør den uendelig forskjell ved å elske den enkeltes eiendommelighet (ibid., s. 259). I nestekjærligheten elskes ethvert menneske som det er i sin særegenhet, uten at det gjøres forskjell ved å elske noen mer og andre mindre. Det er altså kun når vi elskernesten at egoismen i forkjærligheten utryddes og evighetens likeverdighet bevares.

I forklaringen av kjærlighetens karakter viser Kierkegaard til Paulus kjærlighetshymne (1. Kor. 13, bibelselskapet, bokmål, 2011). Kjærligheten er langmodig da den er utholdende og tålmodig overfor andre. Den «søker ikke sit Eget», men den *er* for andre (SV 12, s. 213). Kjærligheten tåler alt uten å gi opp om noe menneske. Den tror alt og kan derfor aldri bedras (ibid., s. 219). Det å bli bedratt handler heller om å elske på en betinget måte, med en forventning om å få noe igjen. Kierkegaard omtaler det som et selvbedrag. Bedrageren tror han må gjøre seg fortjent til kjærligheten, men den sanne kjærlighet elsker fordi den elsker alle ubetinget. Den sanne kjærlighet blir desto rikere jo mer den får å elske, og jo mer man gir avkall på gjenkjærlighet. Kjærligheten håper også alt for andre som en kjærlighetens gjerning, og blir derfor aldri gjort til skamme (ibid., s. 239). Den kjærlige velger stadig å håpe for andre, i ethvert øyeblikk, like mye for andre som for seg selv. Om man slutter å håpe, så vil derimot fortvilelsen ta håpets plass. Håpet og kjærligheten henger sammen i den grad kjærligheten vokser i takt med håpet (ibid., s. 248). Ved å håpe og tro forutsetter den kjærlige at kjærligheten er til stede i de menneskene vedkommende møter, og den elskes frem ved håpets og troens oppbyggelige gjerning.

van Manen (1993, s. 61) understreker at pedagogikk, forstått som oppdragelse, betinges av kjærlighet og omsorg for barn og unge. Han snakker om en kjærlighet mellom barnet og foreldrene som er mye sterkere enn den til venner og mellom kjærester. Det knyttes et sterkt bånd som ikke vitenskapen kan måle eller forklare (ibid., s. 62). Denne kjærligheten inngår også i all oppdragelse av barn og unge, og ligner nestekjærligheten Kierkegaard skildrer. I likhet med Kierkegaard viser van Manen til håpet som en kjærlighetens gjerning, som en måte å *være* på i møte med barn og unge (ibid., s. 63). Håpet kommer inn i forhold til de man elsker med en pedagogisk kjærlighet (jf.

nestekjærligheten). Denne kjærligheten bringer med seg et budskap om at læreren ikke vil gi opp eleven, men ubetinget være der.

Gjennom håpet er det i ethvert øyeblikk, også i et pedagogisk, en mulighet for det gode. Kierkegaard oppfordrer til at vi aldri skal gi opp om noe menneske, men holde fast ved håpet til det siste: «Haab Alt, opgiv intet Menneske, thi at opgive ham, det er at opgive Din Kjerlighed til ham- hvis du nemlig ikke opgiver den, saa haaber Du: men opgiver Du Din Kjerlighed til ham, da ophører Du selv at være den kjerlige» (SV 12, s. 245). I en pedagogisk sammenheng kan man si at læreren ikke må fortvile, men håpe alt for alle elever, for å møte dem på en ubetinget måte. Lunds (2004) undersøkelse viser derimot til usikkerhet og maktesløshet blant lærerne overfor svært sjenerte elever. En av dem uttrykker sin frustrasjon på følgende måte:

Jeg vet at jeg som lærer betyr mye for mange av elevene, og det er nettopp det jeg opplever som utfordrende med tanke på denne gruppen. Jeg vil på en måte være betydningsfull, men på en annen måte skulle jeg ønske at jeg bare kunne undervise og ikke tenke på alt det andre som forventes [...]. (Lund, 2004, s. 73)

Uttalelsen kan ligne fortvilelsen Kierkegaards snakker om. Læreren har et ønske om å være der, men samtidig uttrykkes et motløst sukk i form av et oppgitt håp. Men håpet er viktig fordi det holder elevens muligheter åpne. Læreren kan ved troen og håpet bidra til en elevens tro på seg selv, og en bevegelse vekk fra et negativt tankemønster. van Manen (1993, s. 150) poengterer viktigheten av å tro på elevene for å bidra til å styrke deres tro på seg selv (se s. 36-37).

Nestekjærligheten bygger ikke på gjensidighet eller forventningen av å bli møtt på tilsvarende måte tilbake. Elever som vender tanker og følelser innover mot seg selv, opplever ofte en avvisning fra medelever og fra læreren (Lund, 2004, s. 56; Lund, 2008, s. 84). De føler seg oversett. Zimbardo (1977, s. 70) viser til at sjenerte elever usynliggjøres av læreren fordi de gir få tilbakemeldinger og tar lite initiativ i klasserommet. De gir sjelden emosjonelle signaler som tyder på at de er interessert i sosial kontakt, derfor står de også i fare for en mindre optimal relasjon til læreren (Henricsson og Rydell, 2004). I nestekjærligheten, som en grunnleggende verdi i møte

med sjenerte elever, vil derimot ikke læreren være avhengig av respons eller interesse fra elevens side for å ta kontakt med eleven og vise at man bryr seg.

Det er ingen forskjellsbehandling i nestekjærligheten som bygger opp under en sosial degradering (SV 12, s. 70). Den streber etter likhet for alle, og ser forbi sosial status. van Manen (1993, s. 62) poengterer at læreren ikke velger elevene sine, i motsetningen til valg i kjæresteforhold og vennskapsforhold. Det eksisterer heller ingen familiær tilhørighet, som mellom et barn og foreldrene. Men samtidig vil det pedagogiske møtet gi muligheten for kjærlighet, og det er det som omformer pedagogen til en virkelig oppdrager ifølge van Manen (ibid.). I denne sammenhengen viser han til filosofen Martin Buber³⁴ (1878-1956) som snakker om at elever i klasserommet representerer hele skaperverket, fra de forsiktige til de mer utadvendte. I det læreren trer inn foran dem, rommes alle elever i lærerens blikk. Læreren møter et kall i henvendelsen fra den enkelte om omslutning og ivaretagelse. Disse tankene minner om nestekjærligheten som forplikter til å elske alle og enhver. Fysisk utseende eller elevenes væremåte gjør ingen forskjell. I dette pedagogiske perspektivet må ikke den sjenerte eleven gjøre seg fortjent til lærerens oppmerksomhet. I tråd med Kierkegaard kan man si at skolen ikke må være mer opptatt av hva som skal fremelskes i elevene, enn av hvordan man viser kjærlighet overfor elevene (SV 12, s. 154).

Kierkegaard er opptatt av motivene bak gjerningene, som får innvirkning på hvordan man utretter handling (SV 12, s. 19). Kjærlige gjerninger kan ikke utrettes på en egoistisk måte, for da beveger man seg i retning mot selvkjærlige handlinger. I artikkelen *The Educational Challenges of Agape and Phronesis*, understreker Wivestad (2008) at: "Agape is a love that is freed from the ego and that frees us from it" (s. 318). Det er en ubetinget kjærlighet som ikke legger det vi foretrekker til grunn for våre valg. Når man er fridd fra egoismen vil ikke pedagogens egne motiver være en bakenforliggende årsak i anerkjennelsen av eleven. Den uegennyttige kjærligheten må være til stede dersom handlingene skal virke til oppbyggelse.

³⁴ Martin Buber skriver i en jødisk tradisjon, og vektlegger ansvarligheten i det å forholde seg til et annet menneske og til Gud (Noddings, 2012, s. 62-63). Han er opptatt av Gud som en partner i en Jeg- Du- dialog. I likhet med Kierkegaard er han opptatt av at mennesket i kontakt med en Gud som avslører seg litt og litt gjennom mellommenneskelige møter.

7.3.2. Den sant elskende og tjenende karakteren

Kierkegaard bruker naturen som et bilde på kjærlighetens arbeid (SV 12, s. 211). På samme måte som vi mennesker ikke merker at naturen jobber både dag og natt, slik merkes heller ikke arbeidet med å bygge opp det enkelte mennesket. Kjærligheten arbeider ubemerket, i all hemmelighet, som om man ikke gjorde noen ting. Det er et indre arbeid i det enkelte mennesket og kun resultatet av at det er synlig: «Ethvert Liv, saaledes ogsaa Kjerlighedens, er skjult som saadant, men aabenbart i et Andet» (ibid., s. 14). Kjærlighetens oppbyggelige arbeid krever selvfornektelse. Motivasjonen for handlingene rettet mot nesten må ikke være å bli beundret, for da råder den egoistiske forkjærligheten, men fokuset må være rettet mot å tjene nesten (Wyller, 1998, s. 24). Da kommer kjærlighetens skjulte liv til syne i det andre mennesket.

Nestekjærligheten innebærer en uegennyttighet som kommer til uttrykk i måten den sant elskende hjelper nesten på. Den største velgjerningen er ifølge Kierkegaard å hjelpe et annet menneske til å stå på egne ben (SV 12, s. 263). Det er en hjelp som må skje på en ubemerket måte som ikke skaper avhengighet eller en gjeldsfølelse i den andre. Han analyserer setningen; «dette Menneske staaer ene ved min Hjælp», og finner at den kan forstås på to ulike måter, etter motivene bak (ibid.). Når man sier setningen rett frem, så er det ikke *dette menneskets* fortjeneste men hjelpen «min» som gjør at han eller hun står på egne ben. Vedkommende havner i et skyldsforhold, og er blir avhengig av hjelperen. Kierkegaard mener at dette er en måte å bedra andre på. Men likevel er det den måten han finner at de fleste velgjerninger utføres på i verden, som følge av den menneskelige natur (Wyller, 1998, s. 80). Den sanne måten, i tråd med nestekjærlighetsbudet, handler om å gjøre hjelpen usynlig for å frigjøre fra dette avhengighetsforholdet:

Dersom derimot En siger dette Menneske staaer ene – ved min Hjælp, og det er sandt hvad han siger: ja saa har han gjort for dette Menneske det Høieste, det ene Menneske kan gjøre for det andet, gjort ham fri, uafhængig, til sig selv, til sin Egen, og netop ved at skjule sin Hjælp hjulpet ham til at staae ene. (SV 12, s. 264)

I denne formuleringen er tankestreken vesentlig. Her ligger den største motsigelsen ifølge Kierkegaard, et tungt sukk og samtidig en stor lettelse (SV 12, s. 267). Sukket viser

til hjelperes tanker over det store ansvaret som har hvilt i egne hender. Dette mennesket er blitt selvstendig uten å vite om det harde arbeidet bak med søvnløse netter, fortvilelse og alle bekymringene. Lettelsen kommer ved at hjelpen har skjedd ubemerket. *Dette mennesket* er nå blitt fri og uavhengig, og innsatsen bak er det ingen som ser. Det eneste tydelige er at vedkommende er blitt selvstendig. Om hjelpen var synlig ville derimot avhengigheten og gjelden til hjelperen blitt stående. Ved å skjule hjelpen rettes fokuset heller mot den åndelige dimensjonen i livet og Gud- forholdet (SV 12, s. 266). I selvstendigjøringsprosessen er alle livets dimensjoner med, også den åndelige. Kierkegaards beskrivelser av den største velgjerningen er altså å handle på en ubemerket måte slik at det ikke skaper avhengighet, men frihet og selvstendighet.

For Kierkegaard inngår barmhjertigheten i det å være kjærlig (SV 12, s. 303).

Barmhjertighet dreier seg ikke om hva eller hvor mye man har å gi til andre, men om å gi selv det lille man har i inderlighet og sannhet. Han er først og fremst opptatt av hvordan man gir og motivene bak handlingene. Det er kun personen selv som kan vite hva som bor i hjertet bak gjerningene. Plikten om å elske nesten binder hjertet: «Et reent Hjerte er ikke et i denne Forstand frit Hjerte ... thi et reent Hjerte er først og sidst et bundet Hjerte ... Altsaa først den uendelige Bundethed, og saa kan Talen om Friheden begynde» (ibid., s. 145). Hjertet er bundet i den forstand man er ansvarlig overfor et annet menneske. Friheten til å handle ansvarlig begynner her. Nestekjærlighetsbudet innhenter den enkelte på en måte som bevisstgjør ansvaret om å ivareta hverandre i et gjensidig avhengighetsforhold (Reindal, 2007). I ansvarligheten ligger muligheten til å være god og tjene, som også blir den nestekjærliges frihet. I *Synspunktet for min Forfatter- Virksomhed*³⁵ (1848) skriver Kierkegaard om den tjenende, ydmyke og tålmodige holdningen den sanne hjelpen overfor andre innebærer: «Hjælperen maa først ydmyge seg under Den, han vil hjælpe, han herved forstaae, at det at hjælpe er ikke det at herske, men det at tjene, at det at hjælpe ikke at være den Herskesygeste, men den taalmodigste» (SV 13, s. 97).

Kierkegaard strekker uegennyttigheten til det ytterste ved å si at den sanne kjærligheten må være slik som når vi minnes et kjært menneske som har gått bort; «at erindre en Afdød er en Gjerning af den mest uegennyttige» (SV 12, s. 333). I uegennyttigheten ligger

³⁵ Her refererer jeg til bind nummer 13 i *Samlede Værker*.

det at å sette den andre høyere enn eller foran seg selv i måten man henvender seg til andre på. Erindringen av den avdøde er også den frieste formen for kjærlighet for der ligger det ingen skjult tvang eller forventning om gjengjeld i forholdet. Det er en gjerning av den trofaste, for man holder fast uten å bli holdt tilbake (Wyller, 1998, s. 159). Kierkegaard retter en oppfordring om at vi også skal elske vår neste på denne måten, uegennyttig, fritt og trofast (ibid., s. 163).

Levinas omtales for å være den eneste franske filosof som går rett inn i tradisjonen fra Kierkegaard med et helhetlig syn på det tenkende og handlende mennesket plassert i en ubeskrivelig relasjon til andre (Jor, 1995, s. 171). Sæverot (2011, s. 466) henviser til Levinas tenkning om å rose den avdøde, som i likhet med Kierkegaards tenkning handler om en uegennyttig gjerning der vi setter den andre høyere enn oss selv. Det er en måte å rose på som ikke kan være kontrollerende, fokuset er rettet mot en *hyllest* til den andre. I *Kjerlighedens Gjerninger* sitt siste kapittel skriver Kierkegaard om *Den Kjerlighedens Gjerning at anprise Kjerlighed*, som omhandler en lovprisning eller hyllest av kjærligheten som oppsummerer hele verket (SV 12, s. 342). Han mener lovprisning ikke er noen kunst men en gjerning. Alle kan vel uttrykke kjærlighet, men det er derimot den selvoppofrende gjerningen, av et rent, bundet og samtidig fritt hjerte som er kunsten. Med tid og anstrengelse kan en voksende ydmykhet, lidenskap og kjærlighet overfor *nesten* vokse fram.

Juul og Jensen (2003, s. 70) understreker at voksne må kunne være sammen med barna på en måte som tilbyr oppmerksomhet, uten å kreve oppmerksomhet tilbake. I tråd med en uegennyttig væremåte vil anerkjennelsen som en følelsesmessig bekreftelse rettes mot å ivareta barn og unge, uten forventninger om gjengjeld. Det er ingen krav om gjensidighet. Kierkegaards (SV 12, s. 263) betraktninger om den uegennyttige hjelpen handler også om å sette seg selv til side for å hjelpe dette andre mennesket. Fokuset er ikke rettet mot den som hjelper, men mot den som hjelpes til å stå på egne ben. I en pedagogisk sammenheng vil lærerens oppmerksomhet, i likhet med helperen, være rettet mot eleven. Det er elevens personlige utvikling som er viktig, ikke at egen arbeidsinnsats skal beundres eller gis personlige fordeler. På en tilsvarende måte fremmer Biesta (2010, s. 81) subjektivering som en faktor i oppdragelsen som setter barnet og ikke den voksne i sentrum for handlingene. Formålet med en pedagogikk som

fremmer at barn og unge får komme til syne med seg selv, er selvstendigjøring, ansvarliggjøring og frihet fra en sosial orden som binder og kontrollerer (ibid., s. 74)

Biesta (2001b, s. 51) beskriver et pedagogisk møte som unikt og uforutsigbart, noe som krever en *etiske nøling* (*ethical hesitation*), i den spesifikke pedagogiske situasjonen. Det er en form for sensitivitet i valgene som foretas overfor eleven. Velger man en handlemåte, så velger man samtidig vekk en annen. I denne forstand sier han at enhver form for anerkjennelse av eleven, samtidig innebærer en manglende anerkjennelse (*misrecognition*). For i det man ser og bekrefter noe, er det samtidig noe annet man overser. Han mener den etiske nølingen er en nødvendighet i enhver situasjon for å forberede eleven på selvstendigjøring – «*preparing for its coming*» (ibid.). Wivestad (2008) viser også til hvordan oppdragelsen fordrer moralske vurderinger. Han anvender begrepet *phronesis*³⁶ som stammer fra en klassisk tradisjon og innebærer en moralsk form for resonnering (ibid., s. 309). *Phronesis* sammen med *agape*, fra en kristen tradisjon, vil være to konsepter som utfyller hverandre i ivaretagelsen av den gode intensjonen i oppdragelsen av barn og unge. Mens *agape* vil hjelpe den *vise* til å avstå fra egoismen i den menneskelige natur og innta en tjenende væremåte, vil *phronesis* gi et realistisk perspektiv til den som utøver kjærlige gjerninger (ibid.). De to konseptene styrker hverandre i vurderinger som må foretas i ethvert pedagogisk øyeblikk. Tankestreken som Kierkegaard viser til i den kjærliges hjelp rettet mot det andre mennesket, minner om en etisk form for nøling og moralsk vurdering med hensikt om å fremme den andres selvstendighet (SV 12, s. 267).

van Manen understreker at en av de mest grunnleggende konfliktene i oppdragelsen er spenningen mellom frihet og kontroll (van Manen, 1993, s. 57). Friheten omhandler begreper som selvstendighet (autonomi), uavhengighet, valg og rettigheter, mens kontroll viser til en binding i orden, disiplin og regler. Selv om man fremmer elevs valgfrihet og selvstendighet, så fordrer oppdragelsen en veiledning der man styrer barn og unge i en positiv retning mot et fritt og bedre liv (Wivestad, 2013). En frihet uten noen form for veiledning, eller kontroll er ingen egentlig frihet ifølge van Manen (1993, s. 57). Han mener barn og unge trenger en form for styring som samtidig vil medføre større frihet. Dermed vil en gylden middelvei omhandle en ledelse av barn og unge der

³⁶ *Phronesis* kommer av gresk og betyr «moralsk klokskap» (Wivestad, 2008).

det gis rom for at alle elever, også sjenerte, kan komme til syne med sine initiativ. Barn og unge trenger veiledning i selvstendighetsprosessen, noe som krever en sensitivitet og varsomhet i ethvert pedagogisk øyeblikk. van Manen (1993, s. 114) går til roten i begrepet, *tactus*³⁷. Å være *taktfull* handler om å rette oppmerksomhet mot barnet eller den unge og hjelpe på en varsom, omtenksom og veloverveid måte. En taktfullhet overfor den sjenerte eleven vil kreve tilbakeholdenhet og venting, i en balansegang mellom for mye og for lite involvering, slik at eleven kan tre frem i eget tempo for å beholde og utvikle selvstendighet. En taktfull væremåte overfor den sjenerte eleven, vil i en pedagogisk sammenheng ligne Kierkegaards karakteristikk av en tjenende og tålmodig måte å hjelpe et annet menneske på (SV 13). *Det gode* ved den andre løftes frem, slik som det oppbyggelige arbeidet elsker frem det gode i et annet menneske ved å forutsette kjærligheten.

Sæverot (2011, s. 456) fremmer en sensitiv og indirekte form for ros som ikke er styrende overfor elevene. Denne formen for ros åpner opp for elevenes valgfrihet til å respondere eller ei. Da må læreren altså gi slipp på kontrollen og gi rom for elevens subjektivering. Begrepet *praise* eller ros ligner en indre form for anerkjennelse som Schibbye (2012, s. 259) viser til. En indirekte form for ros eller anerkjennelse er en uegennyttig form for ros der du setter den andre høyere enn deg selv, uten andre motiver enn å være for den andre (Sæverot, 2011, s. 463). Læreren gir tilbakemeldinger og handler på en indirekte måte som viser godhet og takknemlighet overfor eleven, uten å forvente noe tilbake. Det krever å gå ut av den styrende rollen og heller være en trygg og tydelig leder som frigjør elevene fra kontroll. Da vil ikke undervisningen være sentrert rundt målsettinger læreren ønsker å oppnå, men rundt elevens beste. Den tjenende holdningen overfor nesten eller den Andre, som er å finne igjen hos Kierkegaard (1848) og Levinas (1969), snur opp ned på det pedagogiske møtet mellom barn og voksen. I det læreren anerkjenner sin plikt eller ansvarlighet overfor den sjenerte eleven, setter man eleven foran seg selv for å fremme hans eller hennes selvstendigjøring, ansvarliggjøring og frihet. Oppfordringen er rettet mot å tjene hverandre, uansett status og skjev maktbalanse. For kjærligheten er en samvittighetssak

³⁷ Begrepet kommer fra latin og betyr berøring (tangere) eller virkning (van Manen, 1993, s. 114). Det har en rekke betydninger som å være «omtenksom, fintfølede, årvåken, oppmerksom, veloverveid ... hensynsfull, varsom, forsiktig» (ibid.).

sier Kierkegaard (ibid., s. 144). Ansvarer for barn og unge binder den voksnes hjerte i samvittigheten. Samtidig er det der den oppbyggelige oppgaven begynner.

8. En drøfting mellom «kampen om anerkjennelsen» og «det oppbyggelige»- Det *betingede* og det *ubetingede*

Etter analysen av Honneths *Kamp om anerkjennelse* og Kierkegaards *Kjerlighedens Gjerninger*, sitter jeg særlig igjen med to overordnede begreper som skisserer hvor tenkningen både berører hverandre og går i forskjellige retninger; det *betingede* og det *ubetingede*. Disse begrepene vil være en overordnet ramme for drøftingen mellom de to tilnærmingene til anerkjennelsen som jeg finner hos Kierkegaard og Honneth. Gjennom drøftingen vil jeg argumentere for hvordan «det oppbyggelige» kan være et dypere fundament i anerkjennelsen. Dette vil jeg gjøre ved å besvare spørsmålene som jeg skisserer innledningsvis, i følgende rekkefølge: Hva fører anerkjennelsen til? Hva ligger i anerkjennelsesbegrepet? Hvorfor anerkjenner vi? Ved å anvende litteratur innen en europeisk kontinental tradisjon, viser jeg hvilket pedagogisk perspektiv «det oppbyggelige» bevirker i møte med den sjenerte eleven i klasserommet.

8.1. Det *betingede* og *ubetingede* i utviklingen av et helhetlig selvforhold

Kierkegaard og Honneths tenkning er plassert i to vidt forskjellige tradisjoner, i en svært ulik samtid, som forståelsen av det helhetlige selvforholdet må ses i lys av. Kermit (2012, s. 42) viser til Honneth som en sosialfilosof og samfunnskritiker som er orientert innen en kritisk teori, en tradisjon som «frankfurterskolen»³⁸ bygger på. I anerkjennelsesteorien inngår forståelsen av individet i en form for *kamp* der man kjemper for å ikke være mindre verd enn andre mennesker: «Honneths anerkjennelsesteori bygger på en oppfatning av at alle mennesker kjemper for å oppnå og opprettholde det som kan kalles en fullstendig selvrelasjon, eller en intakt autentisk identitet» (ibid.). Kampen må ses i lys av den kritikken den kritiske teorien retter mot det moderne kapitalistiske samfunnet som begrenser utfoldelsen av individets muligheter til selvrealisering i form av krenkelser. Honneths utarbeiding av den moralske grammatikk, som forteller om rett og galt, kan anvendes som et redskap for å verne om anerkjennelsen (Pettersen og Simonsen, 2010, s. 20).

³⁸ Det er en forskningstradisjon som bygger på kritisk teori, med opphav i *Institut für Sozialforschung* i den tyske byen Frankfurt am Main (Kermit, 2012, s. 42).

Anerkjennelsesteorien er tydelig på at utviklingen av et helhetlig selvforhold er betinget av den gjensidige anerkjennelsen på det private, rettslige og solidariske området (Honneth, 2007). Det er tre områder som fremmer en gradvis identitetsbygging gjennom selvtillit, selvrespekt og selvverd, som praktiske sider ved selvforholdet. Forståelsen av hvorfor intersubjektiviteten er nødvendig i den personlige utviklingen, bygger på Hegels filosofiske tanker om at selvbevisstheten eksisterer som «anerkjent av en annen bevissthet» (Schibbye, 2012, s. 42). I mellommenneskelige møter taper individet sin egen bevissthet i den andre, kjenner seg igjen eller speiler seg selv i den Andre, for så å ta seg tilbake igjen som forandret (ibid., s. 51). Slik blir individet et selv gjennom andre i en gjensidig anerkjennelsesprosess. Anerkjennelsen er i denne forstand betingelsen for å bli kjent med seg selv som et unikt individ med sine ferdigheter, evner og egenskaper. Et fravær av anerkjennelse, enten det gjelder i den private, rettslige eller solidariske sfæren, fratrar individet denne muligheten til å bli kjent med seg selv (Honneth, 2003, s. 90). Det ligger en sårbar avhengighet i anerkjennelsen ettersom det positive selvforholdet vokser ved hver nye anerkjennelsesform: «Mulighet for selvtillit er nedlagt i kjærlighetserfaringen, muligheten for selvrespekt i erfaringen av rettslig anerkjennelse og muligheten for selvverdsetting i erfaringen av solidaritet» (Honneth, 2007, s. 181). Muligheten for en sunn utviklet identitet er altså kun gitt ved erfaringen av gjensidig anerkjennelse. Uten en viss grad av selvtillit, rettslig garantert autonomi og trygghet knyttet til egne ferdigheter, kan man ikke lykkes i selvrealiseringen.

Jor (1995, s. 12-13) viser til Kierkegaards verk *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed* (1848) der det kommer tydelig frem at han i sannhet anser seg selv som en religiøs forfatter, med en virksomhet som forholder seg til kristendommen. Dermed er Kierkegaard plassert som dikter, filosof og teolog innen en kristen tradisjon. Hans forståelse av selvet må ses i lys av dette perspektivet, da han er opptatt av at mennesket først blir en helhet når man forholder seg til alle livets dimensjoner, også til den åndelige (SV 15, s. 73). *Kjerlighedens Gjerninger* må forstås i lys av denne betraktningen, da verket setter leseren i kontakt med denne dimensjonen. Kierkegaard omtaler også seg selv som en slags fødselshjelper³⁹ i *Synspunktet*, som tilrettelegger problemene slik at

³⁹ Jor (1995, s. 17) viser her til en sammenligning med Sokrates *majeutiske* virksomhet, som innebærer å sette i gang en selvrefleksjon.

den enkelte leseren oppdager spørsmålene i teksten som man må finne svar på selv (ibid., s. 17). Det mest sentrale eksistensielle spørsmålet han stiller indirekte, omhandler hvordan det er mulig å bli seg selv, på en måte som er tro mot eksistensen (Reindal, 2007, s. 144). Dette er et spørsmål om sannhet som må ses i lys av Kierkegaards kritikk rettet mot modernitetens kontekstløshet og den ensidige vektleggingen av det rasjonelle, uten subjektive element som inderlighet og interesse (ibid., s. 107). Kritikken rettet mot Hegel er en del av denne (se s. 59).

Anti- Climacus (SV 15) skildringer viser til Kierkegaards forståelse av et helhetlig selv. I *Sygdommen til Døden* er det tydelig at vi ikke er avhengig av andre for å bli et *selv*, for menneskets oppgave er «å innhente seg selv» (Reindal, under utg., 2014, s. 4). Å innhente seg selv er ikke forstått som selvrealisering med utviklingen av unike ferdigheter og egenskaper, men det handler om å forholde seg til livets dimensjoner. I det man forholder seg til seg selv som ånd, sjel og legeme, først da er mennesket bevisst seg selv som helhet: «Det vi kaller for menneskets selv er ikke bare sammensetningen av legeme og sjel, det timelige og det evige, men at mennesket forstår sammensetningen og er seg sin natur bevisst» (Jor, 1995, s. 128). Og det er her ånden kommer inn som et uttrykk for menneskets bevissthet, og setter det i kontakt med det guddommelige i tilværelsen. I Kierkegaards skildringer om den sant kjærlige hjelpen i *Kjerlighedens Gjerninger* er formålet rettet mot å hjelpe *dette mennesket* til å bli selvstendig, men også til å komme i kontakt med Guds- forholdet (SV 12, s. 266). For å utvikle et helhetlig selvforhold må mennesket forholde seg til alle dimensjoner ved livet; å være et menneske i verden med en indre følelses- og tankeverden, samtidig som det har en evig og åndelig dimensjon å forholde seg til. Refleksjonen over selvet er altså viktig for å forholde seg til seg selv på en måte som er i kontakt med eksistensen som helhet. Dermed kan man si at selvbevisstheten, etter Kierkegaards tradisjon, handler om å reflektere over seg selv i livet.

Med en forståelse av den tradisjonen Kierkegaard og Honneths tenkning springer ut fra, kan man spørre seg om hva anerkjennelsen egentlig fører til med tanke på den sjenerte eleven i klasserommet til? Forståelsen av anerkjennelsens konsekvenser, vil være svært ulik hos en religiøs forfatter og en samfunnskritisk forfatter. Selv om Kierkegaard ikke har utarbeidet noen systematisk teori om anerkjennelse, da han er kritisk til

objektivering av forhold ved livet, finner jeg at hans tenkning om *selvet* og det oppbyggelige er viktig i forståelsen av hva en anerkjennelse som bygger på nestekjærligheten kan medføre.

Begreper som ros og anerkjennelse kan lett flyte over i hverandre. Juul og Jensen (2003, s. 74) gjør derimot et tydelig skille mellom begrepene der de knytter ros til bygging av selvtilliten, som et ytre stillas, og anerkjennelsen til styrking av den indre selvfølelsen. I denne forstand er altså ikke ros det samme som anerkjennelse eller selvtilliten det samme som selvfølelsen. De mener selvfølelsen er knyttet til en eksistensiell dimensjon mens selvtilliten tilhører en pedagogisk (se s. 26). Selv om Honneths anerkjennelsesteori i stor grad anvendes i en pedagogisk sammenheng, er teorien først og fremst rettet mot symmetriske voksne relasjoner og ikke mot en asymmetrisk pedagogisk relasjon (Kermit, 2012, s. 41). Allikevel er det første steget i selvrealiseringsprosessen knyttet opp mot anerkjennelsen i nære asymmetriske forhold, mellom barnet og foreldrene, preget av en gjensidig kjærlighet mellom to likeverdige subjekter (ibid., s. 49). Gjennom denne bekreftelsen utvikler barnet en grunnleggende tillit til seg selv, som en trygg plattform for å gå inn i det sosiale og kommunisere behovet for anerkjennelse (Honneth, 2003, s. 182). Selvtilliten er det første nivået på veien mot et helhetlig selvforhold, eller den første byggesteinen i identitetsutviklingen. Kermit (2012) viser til den gjensidige kjærligheten i anerkjennelsen som noe ubetinget og grenseløst. Men samtidig viser begrepet selvtillit til noe betinget, da det rommer en ytre forståelse av det individet *kan* i form av ferdigheter og egenskaper (Juul og Jensen, 2003). Det er en positiv bekreftelse som gir signaler om at individet utretter en verdifull handling.

Gjennom Honneths (2007, s. 82) henvisning til Mead blir utviklingen av selvbevisstheten gitt et teoretisk konsept. I teorien om symbolsk interaksjonisme representerer altså «den generaliserte andre» et utenfra perspektiv på egne handlinger, som en moralsk instans (Mead, 1934, s. 154). Individet en forståelse for hvor vidt egne handlinger er verdifulle ved andres respons. Honneth (2007) trekker linjene fra «den generaliserte andre» opp på et samfunnsnivå, der vi tilpasser oss representasjoner av samfunnsmedlemmenes oppfatninger, forventninger og krav. I tråd med Mead hviler anerkjennelsen på at individet godtar og imøtekommer gjeldende normer og kulturelle

verdier. Det praktiske selvforholdet er preget av bevisstheten om at man har egenskaper og evner som verdsettes og bekreftes av fellesskapet, der «erfaringen av anerkjennelse korresponderer med et praktisk selvforhold hvor individet kan føle seg trygg på den sosiale verdien av sin identitet» (ibid., s. 87). Individet har et behov for å oppleve å bli sosialt akseptert med sine egenskaper for å verdsette seg selv. Man kan altså si at opplevelsen av å være verdifull betinges av å inneha særegne egenskaper og ferdigheter som det sosiale fellesskapet verdsetter. Honneth (2007, s. 130) mener en verdidebatt er viktig for å utvide verdibegrepet slik at flest mulig kulturelle grupper inngår i forståelsen av det verdifulle. Selv om sjenerte mennesker ikke utgjør noen kulturell gruppe, kan man spørre seg om de får være med på å utvide forståelsen av det verdifulle?

Scott (2006) argumenterer for at den økte diagnostiseringen av sjenanse nettopp er et resultat av manglende sosial aksept av sjenerte atferdsuttrykk i samfunnet (se s. 28). Hun mener verdier som kommunikasjon, initiativ og samhandling i stor grad fremmes i vestlige samfunn. Dette er verdier som ikke tar høyde for at noen er så sjenerte at de opplever det som en stor utfordring å skulle delta i det sosiale fellesskapet på lik linje med andre. De som er rammet av en sterk sjenanse opplever at de ikke passer inn, og i økende grad utbredes en holdning som sier at sjenanse er et «sosialt problem» (ibid., s. 136). Konteksten den sjenerte befinner seg i gir ikke tilstrekkelig rom for å være den han eller hun er. Flaten (2010, s. 58) påpeker at den voksne må kommunisere at det er helt greit å være stille og trenge tid til å tenke seg om i skolehverdagen. Det er nødvendig for å gi sjenerte elever en opplevelse av sosial aksept. Men samtidig vil *Kunnskapsløftet* (2006) legge overordnede krav til muntlig uttrykk, deltakelse og initiativ i undervisningen, noe som kan være urimelig for de som er preget av en sterk sjenanse med tilknyttet frykt for sosiale situasjoner.

Kierkegaard er ikke opptatt av sosialiseringens eller «mengdens» krav om tilpasning etter spesifikke ferdigheter og evner som anses for å være verdifulle. Han mener derimot at sosialiseringen bedrar mennesket fra å være seg selv (Sæverot, 2013, s. 226). Det avsosialiserte mennesket er ansvarlig for seg selv uten å la seg tilpasse og bli et medlem av menneskeslekten. Å være et selv handler heller ikke om å være en unik identitet, for da er fokuset rettet mot det som gjør «meg» forskjellig fra alle andre, og

man forstår seg selv sammenligningsvis (Reindal, 2007, s. 81). Kierkegaard omtaler sosialisering som; «denne Lære om alle Menneskers Lighed ... [som er] at blive i Forskjelligheden» (SV 12, s. 80). I Kierkegaards tenkning er det ikke tilpasningen til samfunnets definerte krav og forventninger som definerer om vi er «suksessfulle», «verdifulle» eller om vi innehar unike kvaliteter og egenskaper som samfunnet trenger. For vi er elsket som en eksistensiell grunnbetingelse: «ethvert Menneske er, elsket af Gud» (SV 12, s. 347). I den kristne tradisjonen er «jeg» verdifull fordi det finnes bare en av akkurat «meg», og ingen andre er lik meg. Det gode som bor i den enkelte blir i Kierkegaards forståelse synlig når det elskes frem av kjærlige mennesker (ibid., s. 210). I følge Levinas (1969) er altså den Andre unik fordi vedkommende er uerstattelig i situasjonen, ikke fordi man er forskjellig fra andre: «the other is the Other» (s. 251). I denne forstand blir ikke den sjenerte eleven et *selv* gjennom lærerens eller andres oppfatninger, men på grunn av den han eller hun *er*- unik i kraft av å eksistere. Dermed gis det ingen sammenligningsgrunnlag i forståelsen av selvet.

Lunds (2008; 2010; 2012a) perspektiv på sjenanse rommer både tanker fra eksistensialismen og sosialpsykologien, da vi er mennesker som eksisterer i felleskap med andre som vi påvirkes av. Mollenhauer (1996, s. 138) kritiserer sosialpsykologiens oppfatning som bygger på at identiteten er en enhet som rommer alle opplevelsene av selvet i relasjon til andre, og at det vil være umulig med en slik optimal identitet. I Honneths teori karakteriserer Kermit (2012, s. 52) identitetsdannelsen som et sårbart prosjekt, fordi individet i «kampen» kjemper for å få anerkjennelse, som en betingelse for å bli kjent med alle sider ved seg selv. Anerkjennelsen fra andre er altså en betingelse for å utvikle identiteten. Men Mollenhauer (1996, s. 138) understreker at selv om vi speiler oss i andres oppfatninger, så er vi ikke i stand til å la oss prege av dem alle⁴⁰. Det er et mer eller mindre bevisst valg som må tas. Barn og unge befinner seg i en dannelsingsprosess og dermed i en åpen skisse mot fremtiden, «til hvordan jeg selv kan bli» (ibid., s. 141). De er i en stadig forandring, derfor vil det *mulige* være mer enn det virkelige. van Manen (1993, s. 63) snakker om at barn og unge er verdifulle «her og nå», for man vet ikke hva de kommer til å bli i fremtiden. De er i en utvikling mot å bli seg

⁴⁰ Her er det den generaliserte andres oppfatning han snakker om, som en representasjon av samfunnsmedlemmenes oppfatninger, forventninger og krav (Mead, 1934, s. 187).

selv. Sjenerte barn og unge er mer sårbare i denne selvstendighetsutviklingen, da de er preget av en ekstrem form for selvbevissthet (Zimbardo, 1977). Denne selvbevisstheten fanger opp alle signaler som andre sender, og er med på å danne en lav selvfølelse.

I Honneth teori er bygging av selvtilliten den første og grunnleggende delen av det praktiske selvforholdet. Men i litteratur knyttet til sjenanse er det hovedsakelig begrepet selvfølelse som fremmes for å beskrive elevens livsverden, ikke selvtillit. Lund (2004, s. 74) omtaler den sjenerte eleven som et menneske med lav selvfølelse som er utydelige overfor seg selv og andre. De trer lite frem i sosiale sammenhenger fordi de opplever seg som ubetydelig sammenlignet med andre. En negativ indre selvkritikk preger selvfølelsen. Den private selvbevisstheten bidrar med tanker som sier at «jeg er dum, stygg, utilstrekkelig», osv. (Zimbardo, 1977, s. 30). Disse tankene er en del av den sjenerte elevens innside.

Anerkjennelsen er vesentlig for å gi selvfølelsen næring til å vokse seg sterk (Juul og Jensen, 2003, s. 74). Ettersom selvfølelsen er knyttet til en eksistensiell dimensjon, og fremmer den man *er* som et verdifullt menneske, bygger den opp om menneskeverdet. I betydningen av å eksistere settes selvet i stand til å tre frem for seg selv og reflektere over seg selv (Lund, 2012a, s. 59). I refleksjonen over *selvet* kommer man i kontakt med den indre selvfølelsen som bevisstgjør en om hvordan man har det på innsiden. Lund mener forståelsen av seg selv, først blir en egentlig selvforståelse når den samsvarer med den egne følelsen (ibid., s. 60). Hun understreker viktigheten av å vite hvor man befinner seg i forhold til andres ytre definisjoner, særlig for den sjenerte eleven. Juul og Jensen (2003, s. 66) mener prosessen i å finne seg selv og sin egen selvfølelse, vil være en individuell prosess, uansett hvor støttende relasjonene er rundt. På en tilsvarende måte er også Kierkegaard opptatt av at prosessen om å «innhente seg selv» er en ensom prosess, da man må reflektere over seg selv på egenhånd. Samtidig innebærer det ikke en isolasjon fra andre mennesker, for vi står i en ubeskrivelig relasjon til hverandre (Jor, 1995, s. 171; Reindal, 2007, s. 117).

Juul og Jensen (2003, s. 66) mener at det å handle i tråd med den personlige integriteten, er det beste man kan gjøre for å styrke en lav selvfølelse. Det er en handling der man ivaretar det indre ansvaret for egne følelser, og er tro mot seg selv, i møte med en ytre

ansvarlighet formet av sosiale normer og verdier. Dersom det er en komplementaritet mellom disse sidene, er det vanskeligere for at utvendige krav og forventninger tar overhånd. I prosessen mot å finne seg selv, er det derfor viktig å ivareta egne følelser og kommunisere dem i møte med andre (ibid., s. 68). Lund (2012a) har her et viktig poeng i å stadig stille seg spørsmålet om de utvendige vurderingene samsvarer med den indre følelsen om «meg». Den voksnes oppgave vil i tråd med en anerkjennelse som styrker selvfølelsen, være å minne om at det er eleven selv som definerer hvem han eller hun er. Det er ingen andre enn eleven som helt og fullt kan forstå og kjenne seg selv. I følge Kierkegaard vil refleksjonen over selvet i alle sider ved livet være viktig for å etablere et helhetlig selvforhold (SV 15). Det å være seg selv handler verken om å være lik eller forskjellig fra alle andre.

Den egennyttige hjelpen Kierkegaard fremmer omhandler en indre oppbygning av et annet menneske slik at det kan stå på egne ben (SV 12, s. 263). For å komme i kontakt med eksistensen, som rommer alle livets dimensjoner, så må hjelpen som er rettet mot mennesket være skjult. Kontakten med alle sider ved selvet er viktig for å etablere et helhetlig selvforhold i Kierkegaards tradisjon. Reindal (under utg., 2014) hevder at en åpen tolkning av mennesket som en syntese av ulike dimensjoner i livet, vil tilrettelegge for en dannelse som fremmer subjektivering: «Det medfører en anerkjennelse av mennesket som en syntese av ånd, sjel og legeme» (s. 10). Biestas (2010) tanker om subjektivering i all form for oppdragelse av barn og unge, er en hjelp på vei mot deres selvstendigjøring. Subjektiveringen gir rom for at den enkelte får muligheten til å reflektere, tenke selv, ta egne valg og protestere i kvalifiserende og sosialiserende prosesser. Kierkegaards tenkning fremmer heller det å føre enkeltmennesket framover⁴¹ enn menneskeslekten (Jor, 1995, s. 110). En pedagogikk som gir rom for avbrytelser åpner opp for muligheten til at den enkelte elev kan gjøre motstand mot kulturens påvirknings- eller pregningsprosess (Sævi, 2013, s. 245). Refleksjonen er i denne forstand også viktig for å unngå og «blindt» følge en masse. Biesta (2010, s. 129)

⁴¹ Her ligger en henvisning til Kierkegaards stadieteori, bestående av tre stadier; det estetiske, det etiske og det religiøse (Jor, 1995, s. 110). Jor mener at Kierkegaard har vært influert av Hegels *dialektiske skjema* i utarbeidningen av stadiene, selv om han var hans kritiker. Reindal (2007) viser til teorien som «en refleksjon over ulike livsanskuelser og måter å leve på i forhold til å realisere hvordan man blir et subjekt» (s. 147).

mener *subjektivering* er et mer passende begrep enn *individualisering* fordi de initiativene vi tar ikke kan ses isolert fra at vi sameksisterer og er avhengig av hvordan andre imøtekommer dem.

Den ubetingede kjærlighet bygger opp det andre mennesket ved å forutsette at kjærligheten ligger der fra grunnen av, klar til å bygges opp (SV 12, s. 215). I en pedagogisk sammenheng vil en oppbyggelig handling være rettet mot den enkelte eleven i klasserommet. Gjennom det ubemerkede arbeidet kan læreren bidra til å bygge opp elevens indre kjærlighet, som også omhandler en kjærlighet til seg selv. van Manen (1993) sier at «omsorg kan forandre elevens liv» (s. 53). Når læreren viser at han eller hun bryr seg og tror på eleven, så styrkes også elevens indre. Evalueringer og urealistiske forventninger bidrar derimot til innbyrdes stress og rangering (ibid.). Nederlagsfølelsen kan sette seg fast og prege elevens selvfølelse. I den kristne tradisjonen kan anerkjennelsen medføre en oppbyggelse av selvet. Selvfølelsen styrkes i det den indre kjærligheten bygges opp. Det oppbyggelige arbeidet, vil i tråd med Kierkegaards tenkning handle om å gi den sjenerte eleven en indre selvfølelse som sier at man er verdifull på en ubetinget måte, uansett om man mestrer eller feiler.

8.2. Det betingede og ubetingede i anerkjennelsens innhold

Ut fra Kierkegaards og Honneths tenkning vil det være ulike tilnærminger i anerkjennelsen som definerer hva som ligger i anerkjennelsen og preger dens innhold. Hos Kierkegaard er kjærligheten noe eksistensielt som er til stede fra grunnen av, som et fundament (SV 12, s. 213). Kjærligheten er ubetinget da den er rettet mot alle, som dens gjenstand. Honneths (2007) teori viser hvordan utviklingen av mennesket er betinget av den gjensidige anerkjennelsen i den private, rettslige og solidariske sfæren. Men det er kun i den første sfæren at kjærlighetsbegrepet inntreer og preger relasjoner som inngår i familien, i vennskap og i parforhold.

I Hegels filosofi finner Honneth (2007, s. 46) et anerkjennelsesbegrep som karakteriserer forholdet av «gjensidig selverkjennelse i den andre». Betingelsen for den grunnleggende selvtiliten hviler på at den andre *er* for «meg» når man erkjenner seg

selv i den andre. Omsorgen eller kjærlighetens moralske ytelse forlanges kun der hvor det er et gjensidig følelsesmessig bånd (Honneth, 2003, s. 93). I den første utviklingen er det særlig den primære relasjonen mellom barnet og dets tilknytningspersoner som er sentralt. Den private sfæren karakteriseres av den kjærligheten og omsorgen som en mor møter barnet sitt med. De følelsesmessige behovene bekreftes i et gjensidig og nært forhold der to mennesker er avhengig av hverandre, noe som gir en forståelse av intersubjektivitet. Selv om relasjonen mellom moren og barnet er preget av et asymmetrisk maktforhold, vil kjærligheten prege anerkjennelsen i en ubetinget form: «Moren og barnet anerkjenner hverandre helt betingelsesløst i en gjensidig relasjon hvor den andre har en umistelig verdi fullstendig uavhengig av hva man ellers måtte prestere eller gjøre» (Kermit, 2012, s. 49). Samtidig kan en gjensidighet i kjærligheten legge betingelser på hvem vi er kjærlige mot, da det begrenser seg til de aller nærmeste relasjonene.

I *Kjerlighedens Gjerninger* omtaler Kierkegaard en kjærlighet som inngår i nære relasjoner som forkjærlighet: «Elskov og Venskab er Forkjerlighed og Forkjerligheds Lidenskab» (SV 12, s. 56). I forkjærlighetens lidenskap handler det kun om å elske et *eneste* menneske. Kierkegaard er streng i forhold til den typen kjærlighet som elsker ett menneske over alt på jord, da det ikke krever noen anstrengelse i det å være selektiv og foretrekke noen mer enn andre (Taraldsen, 2012, s. 193). Forkjærligheten er orientert mot «seg selv», «sitt» og «sine». Den elsker det som er likt seg selv (se s. 64). Nestekjærligheten er derimot orientert mot den nærmeste i enhver situasjon, som er ubetinget alle: «Næsten er alle Mennesker, ubetinget ethvert Menneske» (SV 12, s. 71). Når kjærligheten er ubetinget trengs ingen gjensidig følelsesmessig bånd mellom to. Om det var en forutsetning, ville nestekjærligheten blitt en betinget forkjærlighet i Kierkegaards forstand.

Ved den rettslige og solidariske anerkjennelsessfæren tydeliggjøres kampen for anerkjennelse i mer symmetriske relasjoner. Individet trenger anerkjennelsen i selvrealiseringsprosessen, samtidig som den både er vanskelig å gi og få, slik som Hegels formidable dilemma skisserer (Schibbye, 2012, s. 40). I den rettslige sfæren kjemper individet for å anerkjennes som autonomt handlende med sine rettigheter og plikter for å oppnå selvrespekt. Mens individet streber etter anerkjennelse av sine særegne

ferdigheter og egenskaper for å oppleve en følelse av selvverd i den solidariske sfæren (Honneth, 2003, s. 93). Kermit (2012, s. 41) viser til at anerkjennelsesteorien hovedsakelig er rettet mot symmetriske relasjoner mellom voksne aktører. Det er kun den private sfæren som beskriver en asymmetrisk relasjon som er preget av ubetingethet, i den forstand barnet ikke må gjøre seg fortjent til å motta anerkjennelse.

Anerkjennelsen i den rettslige sfæren er betinget av at to individer møter hverandre gjensidig og respekterer hverandre som selvstendige individer som er i stand til å foreta moralske vurderinger (Honneth, 2007). Men samtidig hviler utviklingen av selvrespekt på utvidelsen av de individuelle særrettighetene i samfunnet, noe som gradvis skjer gjennom kampen om anerkjennelse (ibid., s. 125). Kampen er en betingelse for at stadig flere skal føle seg anerkjent ved å gis respekt som autonome. Selvrespekten er slik knyttet opp mot bevisstheten av at det man gjør er godt og nyttig for fellesskapet, som en forutsetning for å bli akseptert som del av en større sammenheng. I den solidariske sfæren er den intersubjektive anerkjennelsen betinget av en gjensidig bekreftelse av hverandres særegne egenskaper som anses for å være verdifulle i fellesskapet. Her er det altså «samfunnets kulturelle selvforståelse som leverer kriteriene for den sosiale verdsettingen av personer» (Honneth, 2007, s. 131). Individer får i denne forstand ulik sosial status alt etter den betydningen de har for det sosiale fellesskapet. Anerkjennelsen er noe individet «gjør seg fortjent til gjennom å bidra til å realisere samfunnets abstrakte mål» (ibid., s. 135). I dette perspektivet er dermed verdiegenskaper sosialt konstruert og anerkjennelsen betinges av det som tjener fellesskapet. Dermed synliggjøres forskjellene mellom mennesker.

Det «å uttrykke seg muntlig» er en del av samfunnets abstrakte målsetting som er formidlet i skolen. Ut ifra skolens produktive⁴² funksjon skal opplæringen fremme et skapende og samarbeidende menneske (*Den generelle delen av læreplanen*, 1993). Men å uttrykke seg muntlig vil være en utfordring for en svært sjenert elev (Lund, 2012a).

⁴²Imsen (2006, s. 119) viser til *Skolens oppgave og funksjon i samfunnet*, som innebærer den reproduktive, produktive og identitetsskapende funksjon. Den reproduktive omhandler en videreføring av kulturarv, mens den produktive omfatter «å forsyne samfunnets mange sektorer med nødvendig kompetanse, slik at styringsorganer, institusjoner og næringsliv kan fungere godt» (ibid.). Den identitetsskapende er skolens bidrag til å gi den enkelte personlig vekst.

Sjenerte elever som vender tanker og følelser innover mot seg selv, blir ikke lagt merke til i like stor grad som sine medelever (Somby og Hausstätters, 2010, s. 12). De står i risikozonen for å usynliggjøres i klasserommet. Tilbaketrekkingen hindrer den sjenerte både i å gi og i å motta anerkjennelse. Selv om eleven har et inderlig ønske om å bekrefte andre og være en del av fellesskapet, så har ikke han eller hun de beste forutsetningene for å klare det (Apeland og Hjermand, 2012). Ordene stanser på tungen og gjerningene forblir ved tanken: «Jeg har ikke noe å si. Det er bare en følelse som er inni meg. Det er derfor jeg ikke har en munn – det er sånn det kjennes» (Lund, 2004, s. 42). Samtidig mottar sjenerte elever i mindre grad anerkjennelse fra læreren enn andre elever, fordi de gir mindre positiv respons (Zimbardo, 1977; Henricsson og Rydell, 2004). Dersom anerkjennelsen er betinget av gjensidighet og av det som betraktes som verdifullt i samfunnet, som å være initiativrik og kunne uttrykke seg muntlig, vil sjenerte elever oppleve et fravær av anerkjennelse. Et fravær av anerkjennelse er nettopp det som omtales som en *krenkelse* i Honneths (2007) teori. I denne forstand kan man spørre seg om en anerkjennelse som er betinget av gjensidighet ivaretar den sjenerte eleven i klasserommet?

Nestekjærligheten er ubetinget og rettet mot alle, uavhengig av sosial status, egenskaper og ferdigheter eller ytre måloppnåelser. Den ser forbi forskjellene mellom mennesker. Det er ingen særskilt bestemmelse for det som elskes, da kjærligheten ikke har noen; «Forskjellighedens nærmere Bestemmelse» (SV 12, s. 70). Selv om forskjellene eksisterer legger ikke den kjærlige merke til dem, fordi han eller hun elsker med en evighetens likhet:

Denne Forskjel «Ven eller Fjende» er en Forskjel i Kjerlighedens Gjenstand, men Kjerlighed til Næsten har jo den Gjenstand, som er uden Forskjel, Næsten er den aldeles ukjendelige Forskjellighed mellem Menneske og Menneske, eller er den evige Lighed for Gud – denne Lighed har Fjenden ogsaa. (SV 12, s. 71)

Nestekjærligheten er rettet mot alle og enhver, selv den som betraktes som en fiende. I den kristne tradisjonen er alle mennesker like for Gud, i betydningen av å være like verdifulle. Den er ikke opptatt av å forskjellsbehandle og lage sosiale graderinger av mennesker basert på ytre prestasjoner.

van Manen (1993, s. 62) stiller spørsmål til hvordan en lærer møter barn og unge som man skal inngå i en relasjon med. Han understreker at læreren ikke velger sine elever, slik som man velger i vennskaps- og kjærlighetsforhold. Dermed kan ikke læreren være selektiv og velge de som i forkjærlighetens forstand er «lik meg». Læreren dukker simpelthen opp i klasserommet, men samtidig gir møtet med eleven «muligheten for en viss 'pedagogisk eros', som omformer læreren til en virkelig oppdrager» (ibid.). Denne pedagogiske kjærligheten anses som en forutsetning for å etablere en relasjon til eleven. Det er i denne sammenhengen van Manen forteller om Marin Bubers beskrivelse av en lærer som trer inn i klasserommet for første gang og ser alle elevene i sin særegenhet, som representasjoner for hele skaperverket (se s. 68). Blikket læreren ser med omslutter alle, omslutningen er en del av pedagogens «kall».

I følge Levinas (1969, s. 138) oppleves en henvendelse eller et kall i møte med den Andres sårbare ansikt. I mellommenneskelige møter, ansikt-til-ansikt, ligger en moralsk forpliktelse til å respondere og imøtekomme behovet som ligger der (ibid., s. 161). Han omtaler svaret som en anerkjennelse, der eksistensen er rettet mot å tjene og være god mot den Andre: «Existence does not consist in receiving the recognition of the Other, but in offering him one's being. To be in oneself is to express oneself, that is, already to serve the Other. The ground of expression is goodness» (s. 183). Eksistensen er altså ikke rettet mot å motta anerkjennelse, men av å gi. Wivestad (2008) understreker lignende tanker om den kristne tradisjonen der man ikke er opptatt av å fremme seg selv og sine ressurser, men av å *være* for den andre: «The main task is not to become strong, but to serve» (s. 313). Det er en iboende tjenende holdning der man fornedrer seg selv. van Manen (1993, s. 125) belyser noen aspekter ved å være taktfull, der et av dem er å være orientert mot andre, og sette dem i sentrum. Det er en annerledes tanke enn den naturlige, i likhet med forkjærligheten, at «jeg» er i sentrum av «mitt» liv. Han mener at det er først når man ser den Andre som et sårbart menneske, at «jeg kan åpne meg for den andres virkelige vesen» (ibid., s. 126). Det handler om å glemme seg selv et øyeblikk i møte med den sjenerte eleven i klasserommet, og være til stede for eleven i sin sårbarhet. Da glemmer man egne bekymringer og eksisterer for eleven. Kierkegaard og Levinas viser i det ytterste hva det vil si å sette den andre høyere eller foran seg selv, ved å beskrive en erindring og en hyllest av et menneske som ikke lenger lever (SV 12;

Sæverot, 2011). Det er en gjerning av den mest uegennyttige ifølge Kierkegaard, som en målestokk for kjærlige gjerninger (SV 12, s. 333).

Den tjenende holdningen kommer tydelig frem i Kierkegaards beskrivelser av den uegennyttige hjelpen, der tankestreken viser til at det *kun* er hjelperen selv som vet om alt slitet som ligger bak den andres selvstendigjøring (SV 12, s. 267). I prosessen har fokuset vært rettet bort fra «meg» og mot *dette mennesket*, uten andre formål enn å hjelpe til å oppnå selvstendighet, frihet og uavhengighet. Det har ikke lagt noen skjult agenda eller egoistiske motiver bak gjerningene (SV 12, s. 263). I Biestas (2010, s. 81) skisseringer av en pedagogikk som fremmer avbrytelser eller forstyrrelser, settes eleven i sentrum for handlingene. Den gode intensjonen i oppdragelsen, mot å bli fri, selvstendig og ansvarlig, kommer foran overordnede eller bakenforliggende målsettinger. Den enkelte får komme med sine initiativ og forstyrre den pågående tilpasningen etter samfunnsordenen. Sæverot (2011, s. 457) trekker linjer fra en ytre og indre form for ros til Biestas begrep om en sterk og svak danning. En sterk danning legger sosialiserende føringer gjennom en ytre form for anerkjennelse som sikter mot å fremme en viss type atferd eller et spesifikt læringsresultat. En svak danning fremmer derimot elevens valgfrihet ved en indirekte og anerkjennende væremåte. En svak form for danning kan ikke kontrollere utfallet av den pedagogiske virksomheten: «A pedagogy of interruption is not a 'strong' pedagogy; it is not a pedagogy that can in any sense guarantee its 'outcomes'. It rather is a pedagogy that acknowledges the fundamental weakness of education» (Biesta, 2010, s. 91). Det er en pedagogisk praksis som gir rom for subjektivering, der den enkelte elev kan komme til syne med seg selv som unik i situasjonen. Det som samlet preger denne væremåten i møte med barn og unge, er den tjenende og uegennyttige holdningen som setter den Andre i sentrum for egne handlinger.

I Honneths (2007) anerkjennelsesteori ligger det en betingelse i «kampen», der man må få for å gi eller prestere for å få bekræftelse. Kermit (2012, s. 53) mener at anerkjennelsen i Honneths teori legger særlige betingelser når det gjelder gjensidighet i møtet mellom barn og voksne, spesielt på det rettslige og solidariske området. Den gjensidige anerkjennelsen og dermed identitetsdannelsen blir et sårbart prosjekt for barnet da den voksne sitter med makten i den asymmetriske pedagogiske relasjonen.

Bae og Waastad (1992, s. 37) mener asymmetrien skaper en form for definisjonsmakt. Barn og unge er den sårbare parten i behovet om anerkjennelse overfor den voksne som kan velge å anerkjenne eller ei. Fraværende bekræftelse underbygger tvil og usikkerhet. I denne forstand er det også den voksne som velger om man vil anerkjenne og hva man anser som verdifullt nok til å anerkjenne. Unneland (2012, s. 117) viser til etterordet i *Kamp om anerkjennelse* der Honneth skisserer at det ligger en spenning i anerkjennelsen som går ut på at vi kun anerkjenner det som allerede anses som verdifulle egenskaper og ferdigheter. Det verdifulle er bare virkelig innen en bestemt livsverden eller erfaringshorisont: «Det vi anerkjenner er det vi gjenkjenner og selv har gitt verdi» (ibid.).

Et møte mellom læreren og den sjenerte eleven i klasserommet som er preget av nestekjærlighet, vil ikke være selektiv og lete etter «det verdifulle» som gjenstand for anerkjennelsen. Nestekjærligheten er alles gjenstand og er ikke opptatt av forskjellene mellom mennesker (SV 12, s. 71). Alle er elsket med en evighetens likhet, uavhengig av ytre prestasjoner. En anerkjennelse som bygger på nestekjærligheten retter oppmerksomheten ubetinget mot alle elever, uten å forvente noe tilbake. Dermed er det heller ikke noe den sjenerte eleven må gjøre seg fortjent til. Den ubetingede kjærligheten er altså ikke bygget på ytre kriterier eller betingelser. Å anerkjenne er i denne forstand å tjene, vise respekt og godhet overfor den Andre (Levinas, 1969). For van Manen (1993, s. 115) inngår det å «respektare andres verdighet og subjektivitet» som en del at det å være taktfull. I en lærers perspektiv kan man si at; i det *jeg* anerkjenner den sjenerte eleven respekterer *jeg* han eller henne og viser at *jeg* bryr meg om elevens selvstendighetsutvikling. Eleven henvender seg til meg på en åpen og tillitsfull måte, og i ethvert svar på elevens henvendelse ligger noe av elevens liv i *min* hånd (jf. Løgstrup, 1991, s. 25).

8.3. Det betingede og ubetingede i anerkjennelsen som en forpliktelse

I både Kierkegaards og Honneths tenkning innebærer møtet med et annet menneske en moralsk ansvarlighet. Spørsmålet om hvorfor vi anerkjenner og er kjærlige mot andre mennesker må ses i lys av denne gjensidige ansvarligheten vi har overfor hverandre. Men i den kristne og samfunnskritiske tradisjonen, vil forpliktelsen som møter oss i det mellommenneskelige ha ulike tilnærminger. Skoglund og Åmot (2012, s. 35) understreker at det både ligger en betingelse og forpliktelse i anerkjennelsestanken. Det er en moralsk fordring som beveger seg fra et individnivå til et samfunnsnivå. Alle mennesker er forpliktet til å møte hverandre på en gjensidig måte som fremmer liket og rettferdighet, i tråd med universelle likhetsrettigheter. For Kierkegaard er verken likhet eller rettferdighet grunnbetingelsen i det gjensidige ansvaret vi har overfor hverandre, men kjærligheten. I *Kjerlighedens Gjerninger* er kjærligheten en gave som man blir forpliktet av og til (Jor, 1995, s. 80). Kierkegaard setter nesten og plikten forut for selvet i det han vektlegger at «du skal elske din neste» mer enn «som deg selv» (Thielst, 1994, s. 250). Denne vektleggingen understreker at plikten fastholder kjærligheten som realitet. Når man tar plikten om å elske nesten på alvor bli kjærligheten evig og uforanderlig: «*Du skal elske*. Kun naar det er Pligt at elske, kun da er Kjerligheden for evig trygget mod enhver Forandring; evig frigjort i salig Uafhængighed; evig lykkelig sikkert mod Fortvilelse» (SV 12, s. 34). Fortvilelsen inntreder der usikkerhet og tvil rår. Den umiddelbare forkjærligheten blir ulykkelig og fortviler, fordi den er skiftende og trenger en konstant etterprøving (SV 12, s. 39). Men nestekjærligheten som er evig og konstant har allerede bestått sin prøve da den strekker til for alle.

Honneth (2007, s. 139) oppsummerer anerkjennelsesteorien i en modell som forklarer hvordan selvforholdet konstitueres gjennom de tre nivåene for anerkjennelse. Forpliktelsen i anerkjennelsen synliggjøres gjennom gjensidigheten knyttet til hvert nivå av den intersubjektive anerkjennelsen. Ved det første private området ligger det en ansvarlighet overfor hverandres følelsesmessige behov for kjærlighet og omsorg. Ansvarligheten ved det rettslige området bygger på en gjensidig likhetsbehandling, der man bekrefter hverandre som autonomt handlende med egne rettigheter og plikter for å bygge en følelse av selvrespekt. Til slutt hviler ansvarligheten ved det solidariske området på en gjensidig verdsetting av hverandres særegne ferdigheter og egenskaper

for fellesskapet for å bygge en følelse av selvverd. Totalt sett utgjør dette moralske holdninger for etableringen av den personlige integriteten (Honneth, 2003, s. 93). Betingelsen for å oppleve en komplementaritet mellom indre og ytre ansvarlighet, vil i dette perspektivet være fundert på den gjensidige anerkjennelsen. I anerkjennelsen er vi intersubjektivt avhengig av hverandre, dermed blir det også en moralsk oppfordring i enhver mellommenneskelig relasjon. Man har en plikt til å synliggjøre den andre og fremme den andres autonomi.

Pettersen og Simonsen (2010, s. 20) forteller om anerkjennelse som en moralsk grammatikk i Honneths teori. Grammatikken inneholder regler om rett og galt i forhold til anerkjennelsen (se s. 42). På en tilsvarende måte fremmer Thielst (1994, s. 250) at kjærligheten betraktes som direkte kommunikasjon mellom mennesker i *Kjerlighedens Gjærninger*. Dette bygger på en forståelse av at vi er gjensidig avhengig av hverandre i eksistensen. Kjærligheten er dermed ikke noe man skal beholde for seg selv, men gi videre til andre: «Kjerlighed er ikke en forsigværende Egenskab, men en Egenskab, ved hvilken eller i hvilken Du er for Andre» (SV 12, s. 216). Det å *være* en neste handler dermed om å være orientert mot den Andre på en oppmerksom og omsorgsfull måte, noe som innebærer å være stille og lyttende (Thielst, 1994, s. 251).

Juul og Jensen (2003, s. 69) understreker i likhet med Biesta (2001b; 2010) at voksne trenger å inneha en avventende og omsorgsfull væremåte for at barn og unge kan komme med egne initiativ. van Manen (1993, s. 131) viser til at *takt* innebærer en aktiv lydhørhet eller årvåkenhet rettet mot den andres subjektivitet. Det handler om å se inn i en situasjon som krever sensitivitet og forståelse. Takt styres intellektuelt, men hviler på følelser. Wivestad (2008, s. 309) har lignende tanker om hvordan konseptene *phronesis* og *agape* utfyller hverandre i ivaretagelsen av den gode pedagogiske situasjonen. En kombinasjon av moralske vurderinger og en ubetinget kjærlighet vil bidra til å handle på en måte som ivaretar barn og unges behov. Grunnlaget for takt er basert på en sensitivitet og oppmerksomhet rettet mot den Andre, som et fundament for menneskelig samhandling (van Manen, 1993, s. 132). Det er ingen enkle regler, teorier, metoder eller teknikker som gir oppskriften på hvordan takt skal utøves, for det handler om situasjonsspesifikke vurderinger.

En *taktfull taushet* består i å lytte (van Manen, 1993, s. 159). Det innebærer ikke at man alltid skal være stille, men at man noen ganger kan la være å si noe. I likhet med Biestas (2001b, s. 51) tanker om en *etisk nøling* i den pedagogiske situasjonen, er taktfullhet en sensitivitet overfor den enkelte elev. Valg som foretas overfor eleven, noe det pedagogiske øyeblikket fordrer, kan like godt bestå i å la være å foreta en handling. Men *takt* formidles først og fremst gjennom kroppsspråket. Lærerens kroppsspråk kan være toneangivende for atmosfæren i klasserommet (ibid., s. 162). Det handler om den måten læreren lytter, ser og bekrefter elevene på, som kan gi den pedagogiske situasjonen mening og betydning. Kroppsspråket sender et vesentlig budskap i møte med eleven. Blikket kan formidle kjærlighet eller hat, håp eller motløshet. Det forteller noe om *hva* som befinner seg på innsiden, om ordene stemmer overens med det man egentlig mener (ibid., s. 160). Dersom det ordene og væremåten formidler er selvmotsigende, vil *blikket* veie tyngst og være mest troverdig.

Sævi (2013, s. 239-240) forteller om en elev som opplever at læreren ser henne med et tillitsfullt blikk som forventer noe positivt i spørsmålet han henvender til henne. Læreren både *ser* og *ser ikke* eleven på samme tid. Han velger å se forbi elevens opplevde tilkortkommenheter på skolen, og ser heller elevens kvaliteter og muligheter, de eleven selv ikke er oppmerksom på. Blikket læreren ser med tar vekk elevens opplevelse av å være dårligere enn de andre i klassen, som en gjenstand for sammenligning, og gir heller en grunnleggende tro og tillit til seg selv. Den sensitive væremåten gir frihet og rom til å besvare spørsmålet som læreren stiller (Friesen og Sævi, 2010, s. 134). van Manen (1993, s. 161) understreker at nøkkelen for å ivareta den gode pedagogiske intensjonen i møte med barn og unge nettopp handler om å se og samtidig la være å se. Det dreier seg om å se inn til sårbarheten i barnet eller den unge.

Druglis (2011) undersøkelse viser til at: «Barn med internaliserte vansker er sårbare barn som selv i liten grad vil bidra til å etablere et godt forhold til sin lærer. Disse barna har et stort behov for å bli sett» (s. 31). Det er lærerens ansvar å ta initiativ til å se. Lund (2004, s. 98) mener at evnen til å se elevene bør være en sentral målsetting for lærere, ettersom alle elever trenger å bli sett, og særlig den sjenerte eleven i klasserommet. Det gir den enkelte elev større mulighet til å komme i kontakt med seg selv og mennesker i miljøet rundt. En lærer i hennes undersøkelse finner det utfordrende å ta seg tid til å

stoppe opp og se de sjenerte elevene i hverdagen:

Disse elevene trenger mitt blikk, det vet jeg . Det er bare det at alt går liksom så fort, og da blir disse elevenes langsomhet og taushet ekstra utfordrende. Det er lettere å feste blikket på de åpne ansiktene, selv om jeg vet at alle har krav på min oppmerksomhet. (Lund, 2004, s. 136)

Skolehverdagen går i et raskt tempo for denne læreren og for lærere flest. Tidspress og travelhet kan hindre den voksne i å se barnets sårbarhet (Wivestad, 2008, s. 321). Men denne læreren forteller også at det er lettere å se de elevene som ser «meg» tilbake. Grunntanken bak den gjensidige anerkjennelsen er at man gir ved å få og omvendt, da to likeverdige individer imøtekommer hverandres behov, intersubjektivt (Honneth, 2007). Tanken om gjensidighet hviler i den menneskelige naturen, som en forutsetning for å gå inn i relasjoner, med en bakenforliggende forventning om å få tilbake det man investerer (SV 12, s. 40). I tråd med forkjærligheten er det naturlig å se det andre mennesket fordi han eller hun møter blikket «mitt» og er interessert i det «jeg» kommuniserer. I nestekjærligheten hviler derimot ingen betingelse av gjengjeld i relasjoner, og man ønsker å se andre mennesker uavhengig av om man selv blir sett. Det å se uavhengig av å bli sett tilbake, krever en ekstra bevissthet og arbeidsinnsats fra lærerens side.

Wivestad (2008, s. 318) viser til at den ubetingede kjærligheten (*agape*) befri oss fra egoismen som bor i oss. Friheten gis ved å binde hjertet i plikten om å elske nesten, for det er først da man kan snakke om friheten i egentlig forstand (SV 12, s. 145). Nestekjærligheten har en trang til å elske enhver i sine svakheter, feil og ufullkommenheter, for den er romslig nok «til at kunne elske os Alle» (ibid.). Det forplikter til å elske de menneskene man ser, «at elske ham saaledes, som Du seer ham» (ibid., s. 169). På samme måte som denne læreren, som Sævi (2013) forteller om, gir eleven en opplevelse av å virkelig bli sett, er det nestens oppgave å se de gode mulighetene i de menneskene man er henvist til ved å forutsette kjærligheten. Thielst (1994, s. 250) omtaler det å forutsette kjærligheten fra grunnen av som en eksistensiell og førmoralsk plikt. Gjennom å bli oppmerksom på kjærligheten i den Andre, kan den bygges opp og foldes ut (eksistere). Ved å kjærlig forutsette, åpner man også opp for den andres muligheter ved å håpe: «Han haaber altsaa kjerligt, at der i ethvert Øieblik er

Mulighed, er det Godes Mulighed for det andet Menneske» (ibid., s. 244). De gode kvalitetene elses frem i den Andre ved kjærlighetens oppbyggelige arbeid.

Schibbye (2012, s. 256) beskriver anerkjennelse som en væremåte som omfatter det å gjenkjenne, bekjenne og styrke et annet menneske ved å «se om igjen». I likhet med oppbyggelige gjerninger er det en væremåte som løfter opp andre. I Kierkegaards kjærlighetsbegrep finner hun noe dypere og mer *fundamentalt* i anerkjennelsen enn å være bekræftende og medfølende (ibid., s. 264). Det er en kjærlighet som ikke kan kontrolleres og studeres vitenskapelig, slik som en ytre anerkjennelsesform med ros og belønning. Kjærligheten er lagt ned i den enkelte og kan berøre i (det pedagogiske) øyeblikket. Kierkegaard stiller leseren spørsmålet: «Har Du ikke selv erfaret dette m. T.?» (SV 12, s. 215). Han unders over om man ikke har opplevd situasjoner der et annet menneske har snakket eller handlet på en måte som gjorde at man følte seg oppbygget etterpå. I likhet med anerkjennelsen er det å være oppbyggelig eller nestekjærlig nettopp en egenskap man *er* for andre. En indre form for anerkjennelse, er forenlig med «det oppbyggelige» som en egenskap rettet mot andre mennesker. Dermed kan den ubetingede kjærligheten, i likhet med Schibbyes (2012, s. 258) forslag være «noe mer», som et dypere fundament i anerkjennelsen. Ved budet er også nestekjærligheten en plikt som *består* uavhengig av situasjoner og følelser (SV 12, s. 37). Det er en uforanderlig og evig plikt forankret til kristendommen. Dermed kan det oppbyggelige forankre et skiftende anerkjennelsesbegrep som varierer alt etter hva som legges ned i det. Gjennom en tjenende og uegennyttig væremåte, kan læreren anerkjenne eleven uten andre formål enn å være en nødvendig støtte i levns personlige utviklingen mot å bli ansvarlig, fri og selvstendig.

Pedagogisk litteratur knytter Honneths teori opp mot den pedagogiske profesjonen og diskuterer hvordan pedagogen kan ivareta elevens behov for anerkjennelse (Pettersen og Simonsen, 2010, Skoglund og Åmot, 2012). Pettersen og Simonsen (2010, s. 30) plasserer pedagogen i midten av den private, rettslige og solidariske sfæren, som inngår som del av pedagogens ansvarsområde. Eksempelet de bruker er knyttet til barnehagen som et supplement til og forlengelse av oppdragelsen i hjemmet. De mener skolen er et eksempel på en arena «hvor reglene for anerkjennelse primært er knyttet til rettigheter og solidaritet» (ibid., s. 32). I *Kamp om anerkjennelse* overskrider ikke kjærligheten de

primære relasjonene, derfor møter teorien et dilemma når det gjelder anerkjennelse mellom voksne i pedagogiske profesjoner, særlig i skolen, og barn. Men vil det ikke være mulig for læreren å bevare sin profesjonalitet og samtidig anerkjenne på en måte som formidler en ubetinget kjærlighet overfor elevene i klasserommet?

Skoglund og Åmot (2012, s. 36) viser til dilemma som oppstår mellom den betingede og ubetingede formen for anerkjennelse, da det betingede opphører i møte med den rettslige og solidariske sfæren. De snakker om pedagoger i barnehagen som først og fremst forholder seg til barna på grunnlag av sitt mandat og ikke så mye av en ubetinget kjærlighet. Men formidlingen av en ubetinget kjærlighet er en del av lærerens mandat. Nestekjærligheten inngår som en del av skolens verdiforankring, nedfelt i formålsparagrafen: «Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet» (*Opplæringslova*, 1998, § 1, 2. ledd). Formidling av nestekjærlighet vil dermed være en del av lærerens profesjonelle ansvarsområde, som en grunnleggende verdi i pedagogisk praksis. Men samtidig finnes det ingen fasit for hvordan denne verdien skal formidles i skolen, overfor den enkelte elev. Avgjørelser i det pedagogiske øyeblikket er i stor grad preget av skjønnsmessige vurderinger (Skoglund og Åmot, 2012, s. 37). Det er dermed opp til den enkelte lærer å la seg forplikte og prege av en ubetinget kjærlighet som rommer alle og inngår på alle livsområder.

I følge Climacus ligger all avgjørelse i subjektiviteten (SV 9, s. 32) (se s. 59-61). Han trekker inn subjektive element som personlig lidenskap og interesse om en sak eller et forhold ved livet, som nødvendig for å foreta avgjørelser. Objektiv kunnskap medfører derimot distanse fra saken og utsetter avgjørelsen (ibid.). Kunnskapen om en sak eller et forhold ved livet må komme så nært at tenkningen i oss blir til handling (Reindal, 2007). I denne forstand er det kun når plikten om å elske nesten kommer nær nok på livet, at man velger å være en neste. Thielst (1994, s. 251) sier at: «Kjærlighetens pulsslag er subjektiviteten», for det er der sannheten ligger. Subjektiviteten bringer frem en sann lidenskap og interesse for å elske nesten som seg selv:

Bare et ærlig subjekt som har overtatt ansvaret for seg selv (du), kan forholde seg lidenskapelig til sin plikt (skal), gjenstanden (nesten) og kjærligheten (innholdet) og samtidig forstå at som seg selv betyr en hengivelse hvor man setter seg selv i parentes. (Thielst, 1994, s. 252)

Betraktningen av at subjektiviteten er sannheten, er kanskje noe av grunnen til at Kierkegaard ikke gir en oppskrift på hvordan kjærlige gjerninger spesifikt skal utrettes. Han stiller heller spørsmål som får leseren til å reflektere over erfaringen av å ha blitt elsket av et annet menneske. Refleksjonen tilfører kunnskapen om «det oppbyggelige» (jf. nestekjærligheten), interesse og lidenskap. Det er disse elementene som medfører et indre ønske om å gi oppbyggelig opplevelser videre til de man er henvist til i hverdagen.

I subjektiviteten ligger det en uendelig bekymring for saken (SV 9, s. 18). De subjektive elementene holder bekymringen ved like og hindrer fra likegyldighet og selviskhet. Kunnskapen om møtet med den sjenerte eleven skaper ulike tanker hos lærere. Noen lærere i Lunds (2004, s. 73-80) undersøkelse er frustrerte over de tause elevene med «psykiske vansker» og mener det ikke er deres ansvar, mens andre er mer ydmyke og bekymrede over deres opplevelser i klasserommet. Dersom læreren ikke setter seg inn i elevens situasjon og viser sympati, kan antipati råde som likegyldighet og fjernhet (van Manen, 1993, s. 90). I Kierkegaards subjektive tenkning vil de subjektive elementene være sentrale for å kunne nærme seg elevenes situasjon, og være medfølende og bekymret nok til å foreta en avgjørelse. Teoretisering og prinsipiell tenkning om anerkjennelse i pedagogisk praksis, vil ikke medføre handlingsendring overfor den sjenerte eleven. Trangen til endring ligger i subjektiviteten, som kommer med at noe blir vesentlig for mennesket (SV 9, s. 32). Det å vite og være opptatt av hvordan den sjenerte eleven har det i skolehverdagen, vil være en nøkkel til å handle etter den gode pedagogiske intensjonen overfor eleven. Forutsetningen for å foreta en avgjørelse er nemlig å se han eller henne i sin sårbarhet (van Manen, 1993, s. 126). Dersom kunnskapen om den sjenerte elevens sårbarhet og behov kommer nært nok, vil man trolig være mindre opptatt av grensen for «mitt» ansvarsområde i møte med eleven. Bekymringen vil heller være rettet mot hvordan «jeg» kan være kjærlig på en måte som ivaretar og imøtekommer behov. I tråd med en oppdragelse som femmer subjektivering

er formålet rettet mot å veilede eleven på veien mot selvstendighet, ansvarlighet og frihet (Biesta, 2010).

Plikten har et kall (van Manen, 1993, s. 24). Den kaller med en samvittighetens røst til en oppgave man føler seg forpliktet av og til. Kierkegaard sier om nestekjærligheten, at det er en samvittighetens sak (SV 12, s. 144). Plikten om å elske de menneskene man er henvist til, kaller til å handle med kjærlighet overfor den enkelte. I møte med den sjenerte eleven kan en oppmerksom støtte fra læreren være avgjørende for videre vekst og utvikling: «Lærer-elev-relasjonen vil kunne fungere som en buffer mot videre problemutvikling for barn med internaliserte vansker, og det er lærer som må sikre dette gjennom en sensitiv, omsorgsfull og støttende tilnærming» (Drugli, 2011, s. 31). I følge van Manen (1993) handler det å være taktfull om å møte barn og unge «med et varmt og støttende blikk ... [og] virkelig føle varme overfor dette barnet» (s. 161). Læreren må være det *blikket* han eller hun møter eleven med. Å være anerkjennende på en indre og kjærlig måte, fordrer noe mer enn ord og teknikker. Der er noe man *er* med hele seg. Mollenhauer (1996, s. 82) understreker at oppdragelsen ikke handler om en forming og bearbeiding av et materiale, men om et dialogisk forhold («om rop og svar») der man støtter en «kraft» under utvikling.

Dersom nestekjærligheten skal forplikte den enkelte lærer til å handle nestekjærlig overfor elevene må læreren, i tråd med Kierkegaards subjektiv tenkning, reflektere over opplevelsen av hva det vil si å være oppbygd eller elsket i eget liv. Erfaringen av «det oppbyggelige», bevisstgjør om hvordan man kan være en *neste* i mellommenneskelige møter. Forståelsen av subjektiviteten som sannheten, får man kun ved å leve det ut i eget liv (Reindal, 2013). For at det vi *vet* skal oppleves som sant, må det komme så nært at det omsettes til handling i eget liv. Dersom vi lever i tråd med en oppbyggelig sannhet, så lever vi et sant liv (ibid., s. 454). Subjektiviteten plasserer den enkelte i et moralsk ansvar overfor andre mennesker, da de subjektive elementene setter i stand til avgjørelser og handling (Reindal, 2007, s. 124). Avgjørelsen må derfor begynne med interesse for den sjenerte elevens situasjon, først da kan man anerkjenne på en ubetinget og kjærlig måte. Uten en ansvarlighet som tvinger til å ta avgjørelser vil elementer i anerkjennelsen som å se, lytte og bekrefte, være tomme prinsipper. Nærhet kommer med erfaringer fra livet, det er disse som forteller «meg» hva det vil si å bli møtt

på en betinget og en ubetinget måte. Selv har jeg opplevd to tilsvarende situasjoner, der jeg sitter igjen med to forskjellige opplevelser, preget av det *betingede* og det *ubetingede*:

I den ene situasjonen opplever jeg at et annet menneske møter meg på en hyggelig måte, men allikevel ligger det et krav bak ordene som sies. Jeg føler meg usikker fordi jeg fornemmer at jeg settes på «prøve», som for å undersøke om jeg er god nok for oppdraget. Jeg vender mine tanker innover mot meg selv, jeg er usikker og redd for å mislykkes. Det er akkurat som om bekreftelsen gis en betingelse, betinget av min prestasjon. Anerkjennelsen oppleves ikke troverdig, jeg sitter igjen med en bitter bismak. I en annen tilsvarende situasjon er tilnærmingen helt annerledes. Det andre mennesket henvender seg til meg på en måte som gjør at jeg føler meg spesiell. Jeg er ikke utilstrekkelig i møtet. Det ligger ingen usagte krav eller forventninger og gnager bak ordene som sies. I situasjonen møtes jeg med respekt, åpenhet og godhet. Den andre vil meg vel. Jeg opplever at jeg får større tro på meg selv, og samtidig håp i form av at noen ser mitt potensial. En indre selvanklage vendes og blir til en oppmuntrende stemme. Mine muligheter blir synlige, også de som ligger der i omgivelsene rundt meg. Verden åpnes opp på en måte som gjør meg mer oppmerksom på de menneskene som omgir meg. På en tilsvarende måte ønsker jeg å være god mot andre og gi dem tro og håp på seg selv. Dette møtet har gitt meg et forbilde. Det har gitt meg en opplevelse av hva det vil si å bli anerkjent på en ubetinget måte: «Jeg er god nok som jeg er».

9. Sammenfatning av drøftingen

Mitt hovedanliggende i avhandlingen har vært å: (i) analysere Honneths begrep om anerkjennelse og (ii) analysere Kierkegaards begrep om «det oppbyggelige» med bakgrunn i hans eksistensielle tema om selvet og hans subjektive tenkning. For det tredje har mitt anliggende vært å (iii) drøfte disse to tilnærmingene opp mot hverandre, som et utgangspunkt for anerkjennelsen i møte med den sjenerte eleven. Analysen av Honneths (2007) samfunnskritiske teori viser at anerkjennelsen er et grunnleggende behov i individets personlige utvikling. Alle mennesker har et behov for bekreftelse av hvem de er, et behov som vokser og utvider seg til flere livsområder. Honneth bygger på Hegel og Meads tanker om at vi blir kjent med oss selv gjennom andres reaksjoner; den egne bevisstheten blir gjennom den andre (Mead, 1934; Schibbye, 2012). På samme måte som den gjensidige anerkjennelsen er nødvendig for å etablere et helhetlig selvforhold, er også kampen om anerkjennelsen en drivkraft for å endre samfunnsforhold (Pettersen og Simonsen, 2010, s. 20). van Manen understreker at krenkende og undertrykkende erfaringer kan medføre vekst og styrking av menneskets karakter (van Manen, 1993, s. 17).

Samtidig medfører anerkjennelseskampen en del konflikter, da gjensidighetstanken er fundert på en betingelse av at man kun gir dersom man får (Schibbye, 2012, s. 40). Selv om anerkjennelsen i den private sfæren er preget av en ubetinget kjærlighet, er det allikevel kun i denne sfæren at Honneth (2007) anvender kjærlighetsbegrepet. Betraktningen av «det verdifulle», i form av individuelle egenskaper og ferdigheter, gis også en betingelse gjennom «den generaliserte andres» oppfatning. Sosiale vurderinger av det verdifulle underbygger en rangering innenfor fellesskaper i samfunnet. Honneth (ibid., s. 130) ser altså verdidebatten som en løsning for å inkludere flest mulig under denne betraktningen. Sjenerte mennesker, særlig barn og unge, har derimot ikke de beste forutsetningene for å bidra i en slik debatt og kjempe for sin rett til å bli inkludert i fellesskapet (Scott, 2006). Dermed har de heller ikke de samme mulighetene for å motta anerkjennelse, i like stor grad som barn og unge som imøtekommer kravene om «det verdifulle».

Det asymmetriske pedagogiske møtet mellom den voksne og den sjenerte eleven vil også skape begrensninger for en gjensidig anerkjennelse (Kermit, 2012). Det er den voksne som sitter med makten i relasjonen, og avgjør hvilken atferd som anerkjennes eller ikke ut fra betraktningen av hva som er verdifullt. Det er en subjektiv betraktning, da anerkjennelsen er preget av skjønnsmessige vurderinger (Skoglund og Åmot, 2012). I den europeiske kontinentale tradisjonen er det nettopp asymmetrien som gjør den voksne ansvarlig i relasjonen med barn og unge. van Manen (1993, s. 65) viser til begrepet autoritet som har en asymmetri i sin kjerne, der den voksne står i en innflytelsesrik posisjon overfor eleven. Men samtidig er ikke innflytelse basert på makt, men på kjærlighet. Det er et ansvar som er innvilget den voksne om «å være moralsk ansvarlig for de verdiene som sikrer barnets velferd og vekst fram til modent egenansvar» (ibid., s. 66).

I likhet med van Manen (1993) mener Biesta (2010) at subjektivering, som en sentral funksjon i all oppdragelse, fremmer ansvarligheten i elever ved at de gis valgfrihet til å ta initiativ i egen danning. På denne måten utvikler de også selvstendighet. Han understreker at vi er grunnleggende avhengig av hverandre i friheten til å handle, da det alltid henger sammen med den friheten som gis fra andre (Biesta, 2010, s. 129). Det handler om å respondere på hverandres initiativ eller begynnelse. Det å være eller bli selvstendig innebærer i denne forstand å ta ansvar for seg selv, men også for andre. I Kierkegaards tenkning er altså mennesket relasjonelt forankret i en gjensidig avhengighet (Reindal, 2007).

Nestekjærlighetsbudet forplikter til å elske alle og enhver og den nærmeste i enhver situasjon (SV 12, s. 71). Det er et ansvar som inngår i alle relasjoner, ubetinget av om de er symmetriske eller asymmetriske. I denne forstand er plikten like gjeldende i det pedagogiske møtet mellom den voksne og barnet. Nestekjærligheten er altså ikke betinget av gjensidighet, men er derimot evig, uavhengig og frigjort fra enhver form for egoisme i menneskenaturen. Det å være *en neste* handler om å sette den andre foran seg selv: «Goodness consists in taking up a position in being such that the Other counts more than myself» (Levinas, 1969, s. 247). Men det er ingen enkel oppgave Kierkegaard oppfordrer til i *Kjerlighedens Gjerninger*, om å fornede seg selv for å tjene den Andre. I pedagogisk praksis innebærer det å sette eleven i sentrum for handlingene. Men

samtidig er det lettere å gi oppmerksomhet til de som møter «meg» på tilsvarende måte tilbake. Den sjenerte eleven i klasserommet trekker seg tilbake og er ikke like synlig som andre elever (Lund, 2004). Forskning understreker at de i mindre grad etablerer en god relasjon til læreren sin (Henricsson og Rydell, 2004; Drugli, 2011). Det ligger i den menneskelige natur at man må gjøre seg fortjent til å motta. Elever som imøtekommer skolens krav og forventninger om å være aktive, initiativrike, deltakende og samarbeidende, vil derfor i større grad oppleve å bli anerkjent enn den sjenerte eleven i klasserommet.

Kierkegaards betraktninger om nestekjærligheten i *Kjerlighedens Gjerninger* kan forankre et skiftende og usikkert anerkjennelsesbegrep. Anerkjennelseskampen som Honneth (2007) bygger sin teori på, viser til en gjensidighetsbetingelse i anerkjennelsen. Det er noe den enkelte må streve etter å få. I diskusjonen mellom *det betingede* i Honneths anerkjennelsesteori og *det ubetingede* i Kierkegaards «kjærlighetsfilosofi», besvarer jeg tre spørsmål som dukker opp i forhold til problemstillingen. Det er disse som til sammen oppsummerer hvordan «det oppbyggelige» kan være et dypere fundament i møte med den sjenerte eleven i klasserommet:

Hva fører anerkjennelsen til?

For det første bygger en anerkjennelse som er fundert på nestekjærligheten opp den sjenerte eleven ved å tro på og styrke de gode mulighetene i eleven (SV 12). Elevens selvfølelse styrkes ved en indre anerkjennelse som bekrefter hvem eleven er (Juul og Jensen, 2003). Anti-Climacus (SV 15) betraktninger av at selvet er et forhold som forholder seg til seg selv i livets dimensjoner, fremmer refleksjonen over sidene ved livet for å komme i kontakt med eksistensen. Å komme i kontakt med eksistensen er vesentlig for å vite hvor man befinner seg i forhold til andres ytre definisjoner (Lund, 2012a). I følge Juul og Jensen (2003, s. 44) må det være et samsvar mellom den ytre og indre ansvarlighet, for å handle med personlig integritet og styrke en lav selvfølelse. Da handler man overens med egne moralske prinsipper, som en helhetlig person, i møte med ytre krav og forventninger.

Kierkegaards tenkning om selvet gir ingen betingelser for anerkjennelsen. Det helhetlige selvforholdet omhandler å komme i kontakt med eksistensen og reflektere over sidene i

livet; i det timelige, sjelelige og åndelige (SV 15). Dette bygger på en forståelse av mennesket i alle livets dimensjoner, som en syntese av ånd sjel og legeme. Kierkegaards tanker om selvet som forholder seg til seg selv og sidene ved livet, omhandler dermed å bli bevisst den man er som menneske. Den uegennyttige hjelpen har selvstendigjøring som formål. En del av det å bli et selvstendig og reflektert *selv* omhandler kontakten med det guddommelige (Guds- forholdet) (SV 12, s. 266). Det å hjelpe et annet menneske på denne måten, setter det i kontakt med selve «kjærlighetskilden» som en viktig dimensjon ved selvforholdet.

Lund (2012a, s. 46) understreker at den voksne må møte den sjenerte eleven på en ikke- dømmende, kjærlig og avventende måte som signaliserer at man bare ønsker eleven godt. Når eleven vet at det er noen som ubetinget er der på en god måte, vil det gi en grunnleggende trygghetsfølelse for å tørre å tre frem i klasserommet. Eleven vil da oppleve å være en del av fellesskapet. I en skolekontekst kan sjenerte elever føle at man ikke strekker til i møte med skolens forventninger og krav om initiativ og samhandling (Scott, 2006; Lund, 2012a). Følelsen av å ikke strekke til, vil forme måten de tenker om seg selv og i relasjon til andre.

I følge Kierkegaard er det å *elske* oppgaven som er alle oppgavers opprinnelse (SV 12, s. 55). Det er det største et menneske kan gi til et annet menneske, og indikerer en oppbyggelig handling som forutsetter kjærligheten. Det å forutsette kjærligheten handler om å tro og håpe på den andre som en kjærlig gjerning. Ved oppbyggelige gjerninger tror læreren på elevens muligheter og potensiale. Når noen ser og tror på eleven, så får eleven tro på seg selv og den indre selvfølelsen styrkes (van Manen, 1993). Gjennom «det oppbyggelige» kan altså selvfølelsen få næring til å vokse seg sterk ved erfaringen av å bli elsket.

Hva ligger i anerkjennelsesbegrepet?

For det andre er det ingen betinget gjensidighet i en anerkjennelse som er fundert på nestekjærligheten. Den er rettet mot ubetinget alle, da den ser forbi alle forskjeller mellom mennesker. I den kristne tradisjonen som Kierkegaard tilhører, er alle mennesker like verdifulle overfor Gud (SV 12, s. 71). Dermed gjør den ingen forskjeller basert på ytre kriterier, som grunnlag for sosiale graderinger.

Sjenerte elever opplever ofte å være på sidelinjen av det sosiale fellesskapet i klassen, selv om de har et inderlig ønske om å delta på lik linje med alle andre (Lund, 2004; 2008). Samtidig er det vanskelig å delta på grunn av de negative tankene og følelsene om seg selv og i samhandling med andre (Zimbardo, 1977). Sårbarheten for evalueringer er stor. En anerkjennelse som er preget av en ubetinget kjærlighet vil ikke kreve noen form for gjensidighet, da den *gir* uavhengig av ytre prestasjoner eller av å *få* tilbake. Den sjenerte eleven trenger dermed ikke å gjøre seg fortjent til å motta anerkjennelse.

Den nestekjærlige har ingen bakenforliggende motiver med anerkjennelsen, for den tar avstand fra menneskets egoistiske natur. Det handler ikke om å være selektiv, men om å tjene de menneskene man er henvist til. Levinas (1969) forteller, i tradisjon med Kierkegaard, om en tjenende og god karakter som retter sin eksistens mot den Andre i sin sårbarhet. Den uegennyttige hjelpen hos Kierkegaard (SV 12, s. 263) innebærer en væremåte som er vendt mot andre med sikte mot menneskets personlige vekst og utvikling til å stå på egne ben. En anerkjennelse som er preget av en ubetinget kjærlighet vil på denne måte sette den Andre i sentrum for ord og handlinger. Med en forankring i nestekjærligheten, vil ikke anerkjennelsen ha noen bakenforliggende og egennyttige motiver annet enn å *være* for andre. Denne formen for bekreftelse gis troverdighet ved å ha en grunnleggende verdi i seg selv (Unneland, 2012). Dersom anerkjennelsen har en samfunnsnyttig orientering, vil elevens grunnleggende behov for å bli sett og møtt på en ubetinget måte falle i bakgrunnen. Når læreren *er* på en uegennyttig og kjærlig måte i møte med den sjenerte eleven, vil ikke anerkjennelsen skape noen form for gjelds- eller avhengighetsforhold. Den vil heller gi eleven rom til å bli selvstendig, fri og ansvarlig.

Hvorfor anerkjenner vi?

For det tredje vil en anerkjennelse med nestekjærligheten som fundament forankre et begrep som er skiftende. Den ubetingede kjærligheten forplikter en til å se alle elever og elske de man er henvist til. Nestekjærligheten forplikter i *budet*, som er evig betrygget og *består* mot enhver forandring (SV 12, s. 34). I budet er den sikret mot skiftninger i tiden, uavhengig og frigjort. Den omfattende målingskulturen som preger dagens pedagogiske praksis fremmer elevens kompetanse på ulike fagområder (Sæverot, 2011). Det er oppnåelsen av spesifikke læringsmål som er gjenstanden for målingen, det som ikke er

målbart faller derimot utenfor. Det er ofte de ferdighetene og egenskapene vi allerede anser for å være verdifulle som anerkjennes i skolen (Unneland, 2012). Det å være sjenert betraktes som et svakhetstegn i skole og samfunn, da det hindrer fra å være aktiv og samarbeidende i fellesskapet (Scott, 2006).

En anerkjennelse som er forpliktet av nestekjærligheten omhandler det å være en *nexte* i møte med alle elever i klasserommet, ubetinget av ytre måloppnåelser. I følge Kierkegaard (SV 12, s. 216) er ikke det å være kjærlig og barmhjertig en egenskap man holder for seg selv. I en pedagogisk sammenheng innebærer det å være orientert mot den sjenerte eleven i klasserommet på en oppmerksom og sensitiv måte, der man er kjærlig og samtidig moralsk vurderende i enhver pedagogiske situasjon (van Manen, 1993; Biesta, 2001b; Wivestad, 2008). Det er ingen oppskrift på hvordan man skal handle kjærlig gjennom anerkjennelsen, for det dreier seg om situasjonsspesifikke vurderinger som også innebærer å holde tilbake handlinger på en taktfull og etisk nølende måte.

Det som bor inni den svært sjenerte eleven oppdages ikke umiddelbart, det krever en kjærlig avventning. I denne prosessen er lærerens blikk talende (Sævi, 2013). I tråd med den uegennyttige hjelpen vil en tjenende væremåte gi rom for å fremme elevens handlinger på veien mot å bli selvstendig. Den kjærlige ser med et blikk som tilsynelatende ser forbi «feil og mangler», da det ser og respekterer mennesket akkurat som det *er*. van Manen (1993) understreker at kjærligheten ikke gjør blind, men «den får oss til å se den andre som den andre»(s. 90). Nestekjærligheten forplikter til å elske enhver slik man ser dem, i sine svakheter, feil og ufullkommenheter (SV 12, s. 169). På denne måten fordrer den til å se forbi den sjenerte elevens tilbaketrukne eller avvisende maske, til det potensial som ligger uløst på innsiden.

I følge Kierkegaards subjektive tenkning er det ikke tilstrekkelig med kunnskap om nestekjærligheten for å la seg forplikte til handling overfor den sjenerte eleven i klasserommet (SV 9). Forpliktelsen skjer først når opplevelsen av nestekjærligheten kommer nært nok til å foreta en avgjørelse og handle. Den subjektive tenkningen plasserer læreren midt i det moralske ansvaret overfor eleven (Reindal, 2007, s. 125). Når ansvaret blir personlig setter det den enkelte i stand til handling. Lidenskap,

bekymring og interesse er subjektive elementer som må til. I *Kjerlighedens Gjerninger* fremmer Kierkegaard refleksjonen rundt erfaringer knyttet til «det oppbyggelige» i leseren (SV 12, s. 215). Dersom nestekjærligheten skal forankre en usikker anerkjennelse, vil det være nødvendig å reflektere over hva det vil si å være en *neste* med utgangspunkt i egne erfaringer av å ha blitt bygget opp i det indre mennesket. Nestekjærligheten er en verdi, forankret i kristendommen. Verdien er nedfelt i *Opplæringslova* (1998, § 1, 2. ledd) som en del av lærerens mandat. På denne måten strekker den ubetingede kjærligheten seg ut over de primære relasjonene, til den mer formelle og profesjonelle pedagogiske relasjonen. I relasjonen til elevene er det altså lærerens ansvarsoppgave å formidle nestekjærligheten som en ubetinget verdi.

I avhandlingen har jeg gjennom den hermeneutiske analysen foretatt subjektive fortolkninger av Kierkegaards og Honneths tekster. Men samtidig er det nettopp *det subjektive* som har gjort det mulig å skrive om «problemet», som gjelder anerkjennelsen av den sjenerte eleven, med lidenskap og interesse. Gjennom avhandlingen fremmer jeg en åpen diskusjon rundt anerkjennelsen i pedagogisk praksis, der jeg stiller spørsmål til dens innhold, formål og hensikt. Jeg finner at Kierkegaards begrep om «det oppbyggelige» gir anerkjennelsen *et dypere fundament* enn Honneths betraktninger av en betinget anerkjennelse, som ikke er helt forenelig med den asymmetriske relasjonen mellom barn og voksne. Den intersubjektive anerkjennelsen utveksles hovedsakelig i symmetriske relasjoner. «Det oppbyggelige» legger ingen betingelser av gjensidighet, for nestekjærligheten er ubetinget rettet mot alle. En ytre form for anerkjennelse er preget av en teknisk rasjonalitet, som har fått innflytelse i skolen, anvendt som et middel (ros) for å fremme et ønsket resultat i elevene (Sæverot, 2011; Schibbye, 2012; Wivestad, 2013). Men dersom anerkjennelsen har en samfunnsnyttig orientering, vil den sjenerte elevens grunnleggende behov for å bli sett og bekreftet falle i bakgrunnen. En anerkjennelse som har et dypere fundament i nestekjærligheten, vil derimot være orientert mot å bygge opp og styrke eleven gjennom kjærlige ord og handlinger.

Det elevene i Lunds (2004) undersøkelse ønsker mest av alt er å bli sett, hørt og regnet med av noen som virkelig bryr seg. Men «det som er avgjørende for om den enkelte føler seg sett midt oppi alle gode og vanskelige situasjoner er om noen retter blikket mot dem og er genuint opptatt av å få tak i deres opplevelse» (ibid., s. 129). Elever som trekker

seg tilbake i klasserommet har altså et sårbart behov om å bli anerkjent av læreren. Dermed er det viktig å sette seg inn den sjenerte elevens situasjon i klasserommet for at kunnskapen kan komme nært nok til å gjøre noe konkret med elevens opplevelse av å bli oversett. Voksne som ledes av *agape* kan ikke lukke sine øyner og hjerter for informasjon om vonde opplevelser som bryter ned barn og unge (Wivestad, 2008, s. 317). Det handler om å la seg forplikte overfor eleven, uten å tenke at det ikke er «mitt» ansvarsområde å ivareta den stille eleven bakerst i klasserommet. van Manen (1993, s. 127) omtaler at ansvaret om ivaretagelse gjelder alle elever da hvert enkelt menneske er den Andre- et menneske som potensielt er svakt og sårbart. I det «jeg» opplever eleven som en stemme som kaller på «meg», befinner jeg meg midt i pedagogens livsoppgave (ibid.).

Som et forslag til *veien videre* ønsker jeg å løfte frem «det oppbyggelige» som et viktig bidrag i en danningssammenheng forstått som en helhetlig oppdragelse. Taraldsens (2012) anser «kjærlighetsfilosofien» til Kierkegaard er et dannelsesideal til etterfølgelse. Han mener *Kjerlighedens Gjerninger* bør være «premissleverandør i en hvilken som helst dannelsesdiskurs [diskusjon rundt dannelsens innhold og formål] dersom dannelse skal romme hele spekteret av et menneskeliv» (s. 192). Sammen med Taraldsen foreslår jeg en oppdragelse som bygger på Kierkegaards tanker om den ubetingede kjærligheten. Jeg mener det er et viktig tema innen pedagogisk filosofi, og vil derfor avslutningsvis skissere viktigheten av å fremme «det oppbyggelige» som en grunnleggende verdi i oppdragelsen av barn og unge i skolen.

10. Oppdragelse som oppbyggelse

Dersom det pedagogiske møtet mellom den voksne og barnet, som Sævi (2013, s. 237) skisserer, i utgangspunktet er fritt, åpent og tomt for forutbestemt innhold, vil det være viktig med en konstant refleksjon over de verdiene og holdningene som ligger til grunn for pedagogisk praksis. I følge van Manen (1993, s. 90) er refleksjon på en måte det samme som å tenke. Men i en pedagogisk sammenheng innebærer det noe i retning av overveielse, valg, beslutninger og alternative handlemåter. Et eksempel som avhandlingen har tatt for seg er begrepet anerkjennelse og refleksjonen rundt hva vi legger i begrepet.

En sterk målorientering i skolen kan komme i veien for refleksjonen rundt grunnleggende verdier. Sæverot (2011) og Wivestad (2013) ser en økende tendens til at pedagogisk praksis styres av en teknisk rasjonalitet. Utdanningssystemet hviler på utbyggingen av pedagogikk som vitenskap, noe som blant annet har medført testing (som PISA- testen) av barn og unges kompetanse. I en mål-middel-tenkning vil undervisningen anvendes som en metode for å fremme forhåndsbestemte mål definert av hva samfunnet trenger. Mollenhauer (1996, s. 79) er kritisk til en oppdragelse som ensidig sikter mot en tilpasning etter den gjeldende samfunnsordenen. Han viser til pedagogikkens apori (paradoks) eller «danningsberedskapens problem». Oppdragelsen innebærer et paradoks, i det et fritt og uavhengig mennesket går en vei via «danningsberedskapen skinnegang» for å bli et selvstendig menneske som skal dras over i det intersubjektive (ibid., s. 80). Man dannes altså for å bli selvstendig, men samtidig skal man i selvstendigheten tilpasses den sosiale ordenen. Eksempler på ulike begrep som er nyttet for å dra barn og unge over i det intersubjektive er «deltakelse», «tilpasning» og «medlem».

Det å handle etter en teknisk rasjonalitet, og håndtere undervisningsmetoder som fremmer spesifikke læringsmål, vil ikke være ensbetydende med å være en god lærer overfor elevene (Friesen og Sævi, 2010). Tillit og respekt vinnes ikke gjennom metodiske teknikker, det er noe som stadig må opprettholdes gjennom et tålmodig arbeid med sensitivitet og omtenkksomhet rettet mot eleven (ibid., s. 140). Pedagogisk praksis må begrunnes etter intensjonen om *det gode* for barnet, og ikke etter det som er

mest effektivt. Spørsmål rundt hva det gode og riktige er, kan føre til en kontinuerlig refleksjon og diskusjon rundt oppdragelsen. van Manen (1993, s. 88) understreker at enhver som står i et oppdagende forhold til barn og unge vil ha deres utvikling og modning for øyet. Det er dette som preger en oppdragelsesorientert pedagogisk praksis. Han fremhever at det er en stor utfordring for den voksne «å stå barnet nært nok til å ønske det beste for det, og stå langt nok unna barnet til å kunne se hva som er best for det» (ibid.).

I diskusjonen rundt hva som er det *gode* vi vil gi til barn og unge gjennom oppdragelsen, viser Wivestad (2013, s. 56) til Kierkegaards begrep om «det oppbyggelige». Det oppbyggelige er i likhet med oppdragelsen en indre prosess der barn og unge bygges opp i en positiv retning. I den europeiske kontinentale tradisjonen skjer oppdragelsen hovedsakelig i det indre mennesket. Mollenhauer (1996, s. 84) forteller om St. Augustine (år 354- 430) tanker om at det guddommelige allerede er nedlagt i mennesket før enhver dannelsingsprosess. Mennesket er blitt gitt en inderlighet som ikke kan fremstilles i det ytre: «Det som foregikk ved danningen ble ikke tenkt 'utvendig', men 'innvendig'; den ytre forskjellen mellom barn og voksen ble følgelig holdt for å være uvesentlig» (ibid.). Her betyr danning at sjelen blir klar over sitt eget åndelige innhold. Dette ligner Kierkegaards tanker om selvet som settes i kontakt med den åndelige dimensjonen gjennom den uegennyttige hjelpen (SV 12). Hjelpen er utrettet på en tjenende og kjærlig måte som bygger opp selvstendigheten i den andre.

Kierkegaard mener «det oppbyggelige» er en nødvendighet i all dannelse (Wivestad, 2011, s. 615). I et av Kierkegaards (2013) skrifter *Inbydelse til forlæsninger og til subskripsjon*, snakker han om sammenhengen mellom dannelse og oppbyggelse under overskriften *Oppbyggelig Læsning*. Han sier at dannelse ikke gjør oppbyggelsen overflødig, men tvert imot at «den gjør den just mere og mere fornøden» (ibid., s. 454). For det er det oppbyggelige som gir sjelen næring og pleie. Derfor har vi en umiddelbar trang til oppbyggelse i oss som stiger i takt med danningen. Men det er kanskje ikke alle som har denne trangen, derfor er oppbyggelsens oppgave å utvikle en stadig dypere trang i den enkelte. Kierkegaard mener all danning uten oppbyggelse, skaper ulikheter eller forskjeller mellom folk og forstås som en «misdannelse»:

Ved Opbyggelse kan man dannes uden al anden Dannelse; al anden Dannelse uden Opbyggelse er, evig forstaaet, Misdannelse. Thi det Opbyggelige – ja, saa lidet som Kjerlighed, om den end altid fordrer To, vil sætte Splid, og saa lidet som Verdenshavet vil adskille: saa lidet vil det Opbyggelige befæste Forskjel mellem Menneske og Menneske. Men, som Kjerlighed, vil det Opbyggelige, om muligt forene de meest Forskjellige i den væsentlige Sandhed. (Kierkegaard, 2013, s. 455)

I *Kjerlighedens Gjerninger* er det tydelig at den uegennyttige og ubetingede kjærligheten er en nødvendig betingelse for «det oppbyggelige» (SV 12). Uten den vil ingenting være oppbyggelig og dannelsen skaper splid ved forkjærligheten (selvkjærligheten) som fremmer forskjellene mellom mennesker. Nestekjærligheten er altså forutsetningen for en dannelse som bygger opp og gjør mennesket selvstendig, nettopp ved å forutsette at kjærligheten ligger der i grunnen klar til å bygges opp (ibid., s. 208). Det handler om å bygge opp kjærligheten ved å være kjærlig. Men utgangspunktet for oppbyggelige gjerninger er at vi må komme nært nok det kjærligheten fordrer, til å kunne foreta avgjørelser og handle.

Reindal (2013, s. 546) viser til et eksempel som er hentet fra Perkins (2002, s. 233)⁴³. Historien illustrerer den oppbyggelige karakteren i forståelsen av Kierkegaards subjektive tenkning. I historien er der to mødre, der den ene handler med utgangspunkt i en subjektiv sannhet. Saken eller problemet gjelder om sønnen har begått en forbrytelse eller ei. Hun tror dette er tilfellet til noe annet er motbevist og venter til at fakta erklærer den ene eller andre muligheten. Kjærligheten til sønnen vil være konstant og ubetinget uansett dom: «Now, the truth will turn out either way, but his mothers relation to the truth is that the subjectivity is the truth» (ibid.). Hennes holdning til sannheten er oppbyggelig. Den andre moren er derimot villig til å bedra seg selv, ved å fornekte forbrytelsen og beskytte sønnens uskyld. Denne holdningen er derfor ikke oppbyggelig. Respekten for sannheten bygger opp i det første tilfellet og manglende respekt for sannheten bryter ned i det andre. Ut fra dette eksempelet vil en oppdragelse i tråd med «det oppbyggelige» fremme en inderlig subjektivitet, fri fra selvsentrering,

⁴³ Reindal har henvist meg til eksempelet fra hennes artikkel (2013). Den fulle kilden er følgende: Perkins, R. L. (2002). Kierkegaard, a kind of epistemologist. I D. W. Conway & K. E. Gover (red.), *Søren Kierkegaard Critical assessments of leading philosophers* (vol. 2, s. 224-236). London: Routledge.

der den enkelte er ansvarlig for seg selv. Reindal (2013, s. 546) understreker at om den enkelte (jf. pedagogen) lever overens med det man tror, vil han eller hun oppleve en oppbyggelig karakter i livet.

Wivestad (2008; 2013) er opptatt av at barn og unge lærer gjennom de eksemplene de gis og trenger derfor gode rollemodeller til etterfølgelse. Ved å gi nestekjærligheten videre som en grunnleggende verdi til barn og unge, lærer også barna hvordan man kan være en neste overfor andre. Dette innebærer at den voksne oppdrar på en måte som får fokuset bort fra en selv, og over på den man har nærmest til enhver tid i hverdagen. van Manen (1993, s. 165) poengterer at vi ikke kan «ungå å være eksempler for den yngre generasjonen». Enten man liker det eller ikke, så er voksne eksempler for elevene. Gjennom våre liv gir vi barn og unge et forbilde på hvordan livet skal leves. Friesen og Sævi (2010, s. 140) understreker at en sensitiv, omtenkksom og tålmodig pedagog, kan lære elever hva det vil si å være et menneske.

Reindal (under utg., 2014, s. 3) viser til Kierkegaards tanker om danning i *Frygt og Bæven*, som den Enkeltes gjennomløp for å innhente seg selv og bli en enkelt. Et viktig formål ved opplæringen vil i denne forstand være å berøre og utruste alle sider ved livet, i elevens personlige utvikling. Den voksne har et ansvar i å integrere det faktiske og opplevde livet for å hjelpe barn og unge til å forholde seg til livet her og nå og til fremtiden (Sævi, 2013, s. 240). En forutsetning vil være tid og rom for refleksjon. Pedagogisk praksis kan være et sted der eleven får reflektere over erfaringer fra levd liv. Den voksne må forholde seg moralsk ansvarlig for sin trang til å ta kontroll over pedagogiske situasjoner i en oppdragelse som fremmer elevens selvstendigjøring (ibid., s. 245). Det er et viktig utgangspunkt for at den enkelte elev kan komme med egne initiativ i undervisningen. I den moralske ansvarligheten ligger også den voksnes frihet til å velge sine tanker og handlinger overfor barn og unge i enhver ny situasjon. For at oppdragelsen skal virke i tråd med «det oppbyggelige», kreves det altså en konstant refleksjon over de verdiene voksne legger til grunn for pedagogiske praksis. I likhet med van Manen (1993, s. 51) mener jeg at en refleksjon rundt de verdiene man ønsker å fremme i skolen, kan bidra til større omtenkksomhet og forståelse i det daglige samværet med barn og unge.

Litteraturliste

- Apeland, B. G. og Hjermann, R. (2012, 19. juni). *Raushet til å se bakenfor?* [kronikk]. Sunnmørsposten. Hentet fra <http://www.smp.no/meninger/kronikk/article475810.ece>
- Bae, B og Waastad, J. E. (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2001a). How can philosophy of education be critical? How critical can philosophy of education be? Deconstructive reflections on children's rights. I Heyting, F., Lenzen, D. og White, J. (ed.), *Methods in Philosophy of Education* (s. 125-143). London: Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2001b). Preparing for the incalculable: Deconstruction, justice and the Question of education. I Biesta, G. J. J. og D. Egea- Kuehne (Red.), *Derrida & Education* (s. 32-54). London: Rutledge.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. USA: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Den generelle delen av læreplanen. (1993). Hentet fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_b m.pdf?epslanguage=no
- Drugli, M-B. (2011). Kvaliteten på lærer- elev-relasjonen i norsk grunnskole. Tidsskrift: *Spesialpedagogikk*, 2011(4), s. 26-33. Hentet fra <http://lillegarden.files.wordpress.com/2011/05/artikkel-drugli.pdf>
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Friesen, N. og Sævi, T. (2010). Reviving forgotten connections in North American teacher education: Klaus Mollenhauer and the pedagogical relation. *Journal of Curriculum Studies*, 42(1), s. 123-147.
- Henricsson, L., og Rydell, A. - M. (2004). Elementary School Children with Behavior Problems: Teacher-Child Relations and Self-Perception. A Prospective Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), s. 111-138.
- Heyting, F. (2001). Methodological traditions in philosophy of education. Introductions. I Heyting, F., Lenzen, D. og White, J. (Red.), *Methods in Philosophy of Education* (s. 1-12). London: Routledge.

- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkjendelse: en tekstsamling*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Honneth, A (2007). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* (norsk utg.). Oslo: Pax Forlag.
- Imsen, G. (2006). *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jor, F. (1995). "Til hiin enkelte". *Søren Kierkegaards liv og verk*. Oslo: Forlaget Oktober.
- Juul, H. og Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet- pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kagen J., Reznick, J. S. og Gibbons, J. (1989). Inhibited and uninhibited types of children. *Child development Journal*, 60(4), s. 838-845.
- Kearney, C. A. (2011). *Silence is not Golden. Strategies for Helping the Shy Child*. New York: Oxford University Press.
- Kermit, P. (2012). Barn, barnefellesskap og fellesskap. En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. I Skoglund, R. I. og Åmot, I. (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 41-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kierkegaard, S. (1964). *Samlede Værker* (3. utg. ved P. P. Rohde) av A. B. Drachmann, J. L. Heiberg og H. O. Lange, 1862-64. Bind. 9, 12, 13 og 15. København: Gyldendal.
- Kierkegaard, S. (2013). *Søren Kierkegaards Skrifter*. Elektronisk versjon 1.8 v/ Karsten Kynde. København: Søren Kierkegaard Forskningscenteret. Hentet fra <http://www.sks.dk/>
- Kunnskapsløftet (2006). *Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet fra <http://www.norway.gr/PageFiles/372262/Kunnskapsloftet.pdf>
- Langewand, A. (2001). The problematic employment of Reason in philosophy of *Bildung* and education. I Heyting, F., Lenzen, D. og White, J. (Red.), *Methods in Philosophy of Education* (s. 57- 72). London: Routledge.
- Levinas, E. (1969). *Totality and infinity. An essay on exteriority*. Pittsburgh. Pa.: Duquesne University Press.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lund, I. (2008). I just sit there. Shyness as an emotional and behavioral problem at school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), s. 78-87.

- Lund, I. (2009). An exploration of self-awareness among shy adolescents, *Young*, 17(4), s. 357-397.
- Lund, I. (2010). *Listening to Shy Voices. Shyness as an Emotional and Behavioural Problem in the Context of School* (Doktoravhandling). Stavanger: The University of Stavanger.
- Lund, I., Ertesvåg, S. og Roland, E. (2010). Listening to Shy Voices: Shy Adolescent's Experiences with Being Bullied in School. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 3(3), s. 205-223.
- Lund, I. (2012a). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lund, I. (2012b). Klasseledelse i møte med det stille atferdsproblemet. *Bedre Skole*, 2012(1), 49- 52. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_1_11/BS_1-12/UTD-BedreSkole-0112-WEB_Lund.pdf
- Løgstrup, K. E. (1991). *Den etiske fordring*. (2. utg., 11. oppl.). København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Magnus, S. (1987). *En analyse av kategorien den Enkelte i Søren Kierkegaards forfatterskap* (Magisteravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and Society. From the standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University Press.
- Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse* (norsk utg. ved Wivestad, S.). Oslo: Ad Notam.
- Noddings, N. (2012). *Philosophy of education* (3. utg.). Colorado: Westview Press.
- Nordahl, T. og Overland, T. (2009). Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole (2. utg., 7. opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Opplæringslova (1998). *Formålet med opplæringa m. v. av 27. november 1998*. Endringslov m. v. av 19 desember 2008 nr. 118. Hentet fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Opplæringslova (1998). *Tilpassa opplæring og tidleg innsats m. v. av 27. november 1998*. Endringslov m. v. av 19. juni 2009 nr. 94. Hentet fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

- Reindal, S. M. (2007). *Funksjonshemming, kroppen og subjektet. Noen grunnlagsproblemer innenfor spesialpedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke A/S.
- Reindal, S. M. (2013). Bildung, the Bologna Process and Kierkegaard's Concept of Subjective Thinking. *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), s. 533-549.
- Reindal, S. M (under utgivelse, 2014). Kunnskapens gode? En undersøkelse av kunnskapens gode i lys av Søren Kierkegaards forståelse av selvet, I Brunstad, P. O., Reindal, S. M, og Sæverot, H. (Red.), *Antologi, eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*. (under utgivelse) (utkast til kap., s. 1-15). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rubin, K. H., Wojslawowics, J. C., Rose-Kransor, L., Booth. LaForce, C., og Burgess, K. B. (2006). The Best Friendships of Shy/Withdrawn Children: Prevalence, Stability, and Relationship Quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), s. 143-157.
- Ruhloff, J. (2001). The problematic employment of Reason in philosophy of *Bildung* and education. I Heyting, F., Lenzen, D. og White, J. (Red.), *Methods in Philosophy of Education* (s. 57- 72). London: Routledge.
- Schibbye, A- L. L. (2012). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Scott, S. (2006). The medicalization of shyness: from social misfits to social fitness. *Sociology of Health & Illness*, 28(2), s. 133-153.
- Sherrat, Y. (2006). Continental Philosophical hermeneutics post war. I: Y. Sherrat, *Continental philosophy of social science: Hermeneutics, genealogy, critical theory* (s. 85-118). Cambridge: Cambridge University Press.
- Skoglund, R. I. og Åmot, I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I Skoglund, R. I og Åmot, I (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 17-40). Oslo: Universitetsforlaget.
- Somby, H. M. og Haustätter, R. S. (2010). En kvantitativ studie av situasjonen til elever med innagerende atferd i skolen. *Spesialpedagogikk*, 75(10), s. 4-12.
- Sævi, T. (2013). Ingen pedagogikk uten en tom relasjon. Et fenomenologisk- eksistensielt bidrag. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(3), s. 236-247.
- Sæverot, H. (2011). Praising Otherwise. *Journal of Philosophy of Education*. 45(3), s. 455-473.

- Sæverot, H. (2013). Du er en pedagog, jeg er ingen pedagog! Et ironisk- aporetisk innlegg. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(3), s. 223-235.
- Taraldsen, E. (2012). *Dannelse som oppbyggelse* (1. utg.). Inderøy: Norsk pedagogisk forlag.
- Thielst, P. (1994). *Historien om Søren Kierkegaard*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Unneland, A. K. R. (2012). Så flink du er! Om anerkjennelse og vurdering, I Skoglund, R. I. og Åmot, I. (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 108-130). Oslo: Universitetsforlaget.
- van Manen, M. (1993). *Pedagogiske takt: betydningen av pedagogisk omtenksomhet*. Bergen: Caspar forlag
- Wivestad, S. M. (2008). The Educational Challenges of Agape and Phronesis. *Journal of Philosophy of Education*, 42(2), s. 307-324. Hentet fra http://www.fagsider.org/sw/artikler/0811JOPEchallenge-of-agape-phronesis_final.pdf
- Wivestad, S. M. (2011). Conditions for 'Upbuilding': A Reply to Nigel Tubbs' Reading of Kierkegaard. *Journal of Philosophy of Education*, 45(4), s. 613-625.
- Wivestad, S. M. (2013). On becoming better human beings: Six stories to live by, I: *Studies in Philosophy and Education*, 32(1), s. 55-71.
- Wyller, E. A. (1998). *Søren Kierkegaard. Kjærlighetens gjerninger* (2. serie.). Oslo: Spartacus Forlag.
- Zimbardo, P. G. (1977). *Shyness. What it is. What to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley.