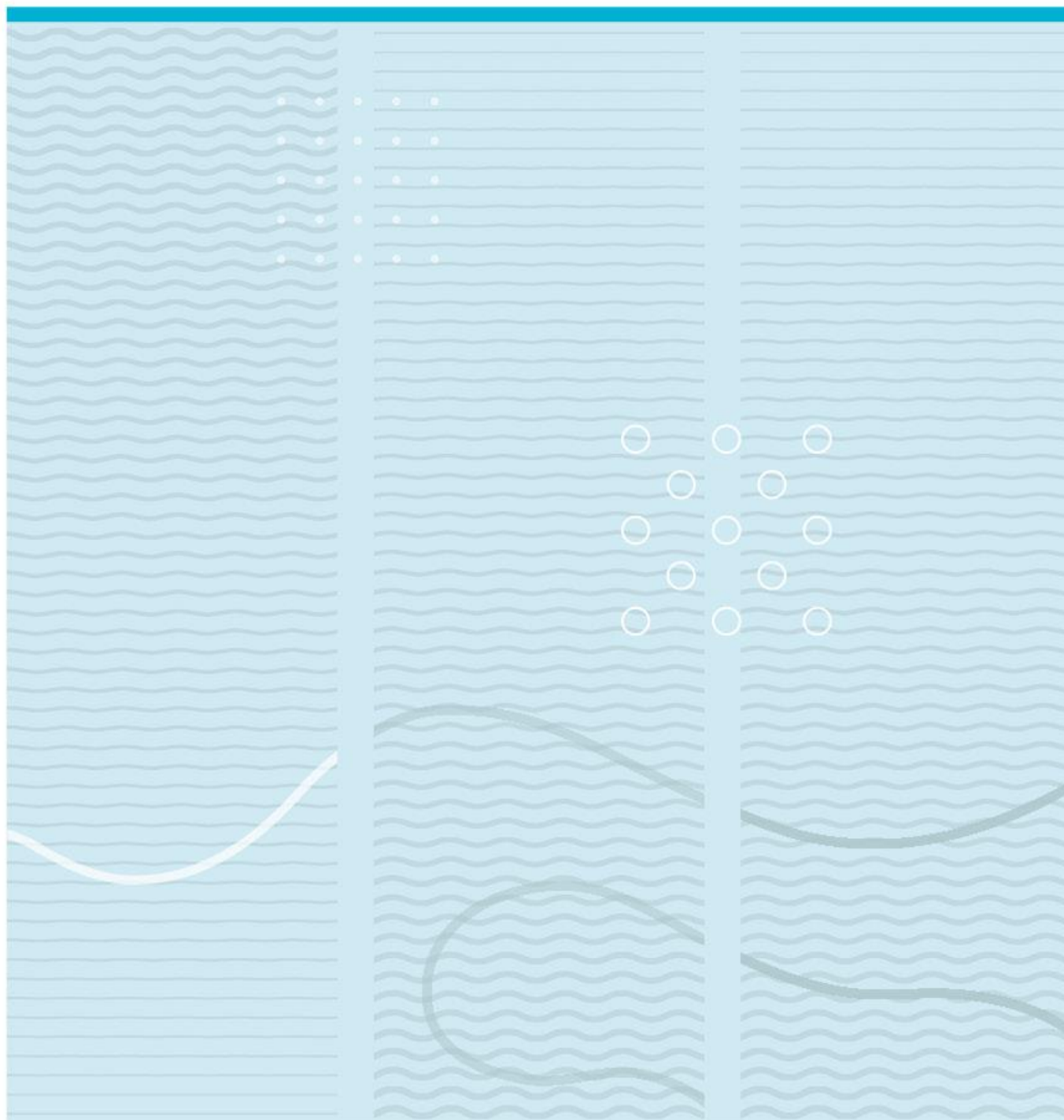


Anesa Car

Anerkjennelse av minoritetsbarn

En kvalitativ forskningsoppgave om anerkjennelse av minoritetsbarn i barnehagen



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<https://www.usn.no>

© 2021 Anesa Car

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne forskningsoppgaven omhandler en kvalitativ studie, der problemstillingen er hvordan en som pedagogisk leder i barnehagen ivaretar behovet for anerkjennelse hos barn med minoritetsbakgrunn, og hvilke utfordringer en møter i den sammenheng. Hensikten med denne studien er blant annet å tydeliggjøre hvor viktig grunnleggende anerkjennelse av minoritetsbarn er for å kunne ivareta barns helhetlige behov som pedagogisk leder. Samtidig som et viktig og uventet funn, var hvordan visse utfordringer en som pedagogisk leder kan møte i den sammenheng, og av den grunn ble blant annet stereotyper en vesentlig faktor i denne studien etter hvert. Teorigrunnlaget i denne forskningsoppgaven er i hovedsak rettet mot Honneths anerkjennelsesteori, ytterligere blir også Berits Baes doktorgradsavhandling som omhandler dialogen mellom førskolelærer og barn brukt. Metoden setter fokus på den kvalitative tilnærmingen, og det ble brukt kvalitative forskningsintervjuer som metode. Formålet med den metoden har vært å innhente empiri fra pedagogiske lederes egne opplevelser og meninger, om anerkjennelse av minoritetsbarn i barnehagen.

Det har i denne forskningsstudien kommet frem at pedagogiske ledere i barnehage har en betydelig innvirkning på minoritetsbarns mulighet til å føle seg anerkjent i barnehagen, og det har blitt presentert mulige tiltak på hvordan en som pedagogisk leder kan tilrettelegge for anerkjennelse. Funnene viser at et vellykket foreldresamarbeid mellom barnehagen og foresatte er av betydning, for å kunne få en god relasjon til barnet. Et signifikant funn fra forskningsintervjuene er at det den dag i dag er tilfeller hvor stereotyper kommer til syne. På bakgrunn av dette er det presentert mulige tiltak en som pedagogisk leder kan iverksette for å forebygge stereotyper blant personalet i barnegruppen.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	8
1.2 Problemstilling.....	10
1.3 Oppgavens struktur.....	10
2.0 METODE	11
2.1 Valg av metode.....	11
2.2 Kvalitativ tilnærming.....	11
2.2.1 Vitenskapelig forankring.....	12
2.2.2 Intervju.....	13
2.2.3 Valg av informanter.....	13
2.2.4 Utvalgsriterier.....	14
2.3 Validitet, reliabilitet og generalisering.....	14
2.4 Datainnsamling.....	16
2.5 Begrensninger i utførelsen.....	17
2.6 Etikk.....	18
2.7 Analysearbeidet.....	19
3.0 TEORI	22
3.1 Anerkjennelse.....	22
3.2 Honneths anerkjennelsesteori.....	23
3.2.1 Berit Baes anerkjennelsesarbeid.....	25
3.3 Mangfold.....	26
3.4 Kultur.....	27
3.5 Utenforskap og tilhørighet.....	28
3.6 Stereotyper.....	29
3.6.1 Integrering og segregering.....	30
3.7 Systemperspektiv.....	30

3.8 Foreldresamarbeid.....	31
3.8.1 Språk.....	32
3.9 Pedagogisk ledelse.....	33
3.10 Medvirkning i samspill med barnehagepersonalet.....	34
3.11 Relasjon mellom voksen og barn.....	34
4.0 PRESENTASJON AV FUNN.....	36
4.1 Anerkjennelsens betydning.....	36
4.2 Dårlig anerkjennelse.....	37
4.2.1 Krenkelse og mistakelse.....	37
4.3 Tilrettelegging av anerkjennelse.....	38
4.3.1 Informantenes egne erfaringer med mislykket anerkjennelse.....	40
4.4 Viktigheten av personalet i barnehagen.....	40
4.5 Foreldresamarbeid.....	42
4.6 Stereotyper.....	43
5.0 ANALYSE OG DRØFTING.....	45
5.1 Betydningen av anerkjennelse.....	45
5.1.1 Honneths anerkjennelsesteori i barnehagen.....	47
5.1.2 Manglende anerkjennelse.....	49
5.2 Tilrettelegging av anerkjennelse.....	50
5.2.1 Honnets anerkjennelsesteori i praksis.....	51
5.2.2 Sosial verdsettelse.....	51
5.2.3 Kjærlighet.....	53
5.2.4 Rettighet.....	55
5.3 Viktigheten av personalet.....	55
5.3.1 Stereotypering i barnehagen.....	56
5.3.2 Utenforskap.....	57
5.3.3 Pedagogisk leder sitt ansvarsområde.....	58
5.3.4 Tospråklige assistenter.....	59
5.4 Foreldresamarbeid.....	60

5.4.1 Språk som utfordring.....	60
5.4.2 Kultur.....	63
5.4.3 Anerkjennelse av minoritetsforeldre	65
6.0 KONKLUSJON.....	67
LITTERATURLISTE.....	70
Vedlegg 1	74
Vedlegg 2	79

Forord

Flere år som pedagogikkstudent nærmer seg nå en ende, og det har vært noen spennende og svært lærerike år. Masteroppgaveskriving kombinert med fulltidsjobb i en pandemi har uten tvil vært det som har utfordret meg mest, med både oppturer og nedturer. Til tross for det, har det medbrakt mye ny kunnskap, relasjoner og nyttige erfaringer for tiden videre.

Først og fremst vil jeg takke alle pedagogiske ledere som frivillig har deltatt i prosjektet!

Videre vil jeg rette en stor takk til min dyktige veileder Paul Thomas, som har vært til stor hjelp under hele denne prosessen. Tusen hjertelig takk for oppmuntrende ord, svært gode tilbakemeldinger og at du alltid har vært tilgjengelig når det trengtes.

Takk til mine to gode venninner Aldina og Ida som har bidratt med stadig oppmuntring, og ikke minst tatt seg tid til korrekturlesing til tross for egne studier. Jeg heier på dere!

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min mor som har tatt imot mye frustrasjon når det rant over til tider. Likevel har hun alltid hatt troen på meg under hele denne studieprosessen, og vært et flott forbilde for meg.

Tusen takk til alle dere!

Oslo, desember 2021

Anesa Car

1.0 INNLEDNING

Hensikten med dette masterprosjektet vil være å gå nærmere inn på anerkjennelsesbetydningen blant minoritetsspråklige barn i barnehagen, og viktigheten av å tilrettelegge for anerkjennelse som pedagogisk leder i barnehagen. Det er flere faktorer som påvirker anerkjennesarbeidet, og noen av faktorene vil bli redegjort for i oppgaven. Deriblant kommer viktigheten av personalet, foreldresamarbeidet og tiltak pedagogisk leder utfører i praksis. Videre vil det bli satt fokus på utfordringer en som pedagogisk leder i barnehagen kan møte i den sammenheng, og i den hensikt kommer informantenes egne erfaringer og meninger frem. Denne masteroppgaven består av en kvalitativ forskningsmetode, der semistrukturert forskningsintervju blir brukt for å innhente data og relevant litteratur for å presentere funn.

Min egen interesse for viktigheten av mangfold og flerspråklighet har vært grunnmuren i valg av tema. Som minoritetsspråklig selv, oppvokst i en liten by med få minoritetsmedlemmer, har det lagt igjen mange inntrykk og erfaringer. Det er blant annet bakgrunnen til min motivasjon for valg av problemstilling og valg av tema. Som forsker har jeg i starten av prosessen gjort meg flere tanker om jeg vil klare å holde meg nøytral under oppgaveskrivingen, med tanke på minoritetsbakgrunnen min. Det har derimot ikke vært en utfordring. Som jeg selv ser det er pedagoger, og det øvrige personalet i barnehagen, ansvarlige for at minoritetsbarn blir anerkjent og at de får følelsen av tilhørighet i barnehagen. Hvordan dette blir gjort i praksis, og hvilke faktorer som påvirker, er sentrale momenter i denne forskningsstudien. Formålet med oppgaven er av den grunn å få frem viktigheten av anerkjennelse av minoritetsbarn, ved hjelp av innhentet data og relevant teori.

1.1 Bakgrunn for valg av tema.

Norge er et mangfoldig og flerkulturelt land, med en voksende flerspråklig befolkning. Folketallet bestående av personer bosatt i Norge totalt, lå på om lag 5 415 166, senest oppdatert 18. november 2021 (Statistisk sentralbyrå, [SSB], 2021). Slik det statistiske sentralbyrået (SSB, 2021) i Norge presenterer, var det i januar 2021 om lag 997 942 personer med innvandrerbakgrunn i Norge, deriblant norskfødte med innvandrerforeldre. Det utgjør om lag en femtedel av befolkningen med innvandrerbakgrunn i Norge i dag. Minoritetsspråklige

barn i barnehagen er av den grunn også en stadig voksende del av befolkningen i Norge, og det har de siste årene vært et stort fokus på mangfold i barnehagene (Ilje-Lien, 2018, s. 42). Et stort mangfold av minoriteter i barnehagen krever også at personalet har kunnskap om det flerkulturelle, og at de kan tilrettelegge for anerkjennelse i barnehagen. Det har derimot av Det nasjonale organet for kvalitet i utdanningene ([NOKUT], 2010, s. 101) blitt presentert at det er mangel på kunnskap og oppmerksomhet på utviklingen av et flerkulturelt samfunn, som vil være en svakhet ved mange førskolelærerutdanninger. Dette fører til at det er flere nyutdannede pedagoger som er usikre i jobben de utfører i arbeid med minoritetsbarn, til tross for at det er et stadig voksende antall minoriteter i Norge.

Anerkjennelse er en nødvendig forutsetning for identitetsdannelse, frihet og selvstendighet (Skoglund & Åmot, 2012, s. 20). Av den grunn er det vesentlig at minoritetsbarn i barnehagen får følelsen av anerkjennelse og tilhørighet. For å kunne lage et overblikk over tematikken jeg har valgt for denne oppgaven, gjorde jeg et enkelt søk på Google Scholar med søkeordene «anerkjennelse» og «barn». Der fant jeg følgende doktorgradsavhandling til Berit Bae (2004), «*Dialog mellom førskolelærere og barn*». Jeg begrenset søket fra året 2001 til 2021 for å få den nyere forskningen på feltet. Det resulterte i stort sett masteravhandlinger og artikler om anerkjennelse, derimot var få av dem rettet mot arbeid med barnehagebarn. Etersom Baes anerkjennesarbeid har hatt stor betydning i barnehagefeltet i Norge, synes jeg at det var av fordel å ha med hennes doktorgradsavhandling.

Utenforskap, stereotyper og kulturforskjeller er sentrale faktorer som henger sammen med anerkjennelse, og har dermed også et fokus i denne oppgaven og vil av den grunn være relevante. Slik Sørenssen, Abebe og Ursin (2021, s. 253) påpeker, oppgir sosiale aktører i opplæringssektoren at kulturforskjeller er et argument når barn erfarer utenforskap. Av den grunn kommer viktigheten av pedagogiske leders tilrettelegging av anerkjennelse til overflaten, både i samarbeid med barnets foreldre og barnehagepersonalets viktighet i å tilrettelegge for anerkjennelse av minoritetsbarn. I denne forskningsoppgaven har jeg dermed som hensikt å finne ut hva pedagogiske ledere kan gjøre for å tilrettelegge for anerkjennelse av minoritetsbarn i barnehagen, ettersom det per i dag er et aktuelt tema.

1.2 Problemstilling.

Dette masterprosjektet vil bli gjennomført med følgende problemstilling:

«Hvordan ivaretar pedagogiske ledere i barnehagen behovet for anerkjennelse hos barn med minoritetsbakgrunn, og hvilke utfordringer møter de i denne sammenheng?».

I tillegg til den overordnede problemstillingen, ble kommende forskningsspørsmål formulert:

«Hva ligger i begrepet stereotype? Hvordan jobber, og hvordan kan pedagogiske ledere i barnehagen jobbe for å motarbeide stereotyper?».

1.3 Oppgavens struktur.

Dette masterprosjektet er delt inn i seks deler, og alle delene speiler problemstillingen. I første delen presenteres temaets bakgrunn, samfunnsmessig aktualitet og formål. Videre blir oppgavens problemstilling presentert. Den andre delen viser til det teoretiske rammeverket, som vil belyse empirien og problemstillingen. Hovedbegrepet som vil bli redegjort for i denne oppgaven er anerkjennelse, og Honneths anerkjennelsesteori. Begreper som mangfold, kulturforskjeller, utenforskap og stereotyper er også begreper som kort blir redegjort for. Den tredje delen av oppgaven presenterer den metodiske tilnærmingen og vitenskapsteoretiske rammer, der det blir vist til valg av metode og verktøy som blir brukt under forskningen. Fremgangsmåten og prosessen i oppgaven er fundamental i denne delen. I den fjerde delen av oppgaven presenteres hovedfunnene av datamaterialet. Diskusjonsdelen av oppgaven belyser og drøfter funnene knyttet opp til teorien og empirien, for å kunne legge grunnlaget for å besvare problemstillingen. Til slutt kommer konklusjonen, der den delen har som hovedmål å besvare problemstillingen og sammenfatte hovedtrekkene i oppgaven opp mot problemstillingen.

2.0 METODE

2.1 Valg av metode.

Mitt valg av metode har vært noe usikker i starten, men etter å ha satt meg inn i problemstillingen og teorien, har jeg konkludert med at den beste måten å innhente materiale på er ved hjelp av forskningsintervju. Det har vært svært utfordrende å finne aktuelle informanter under koronapandemien, men med noe hjelp fra bekjente har det til slutt løst seg. Pedagogiske lederes erfaringer og kunnskaper har vekket interessen min, og dermed har jeg i denne studien valgt å ta i bruk kvalitativt forskningsintervju som metode. På bakgrunn av studiens problemstilling, og interessen min for informantenes opplevelser og erfaringer av livsverden i barnehagen, ble det aktuelt å ta i bruk semistrukturert intervju. Intervjuet ble på den måten en delvis åpen dialog mellom meg som forsker, og informant. Informantene hadde da muligheten til å beskrive sine egne erfaringer og oppfatninger, i arbeid med minoritetsbarn i barnehagen.

2.2 Kvalitativ tilnærming.

For å kunne forstå den kvalitative tilnærmingen best mulig, er det vanlig å se på hovedforskjellene mellom kvantitativ og kvalitativ tilnærming. Den kvantitative tilnærmingen er stort sett teori- og hypotesedrevet, og setter vekt på data i form av tall og forklaringer fremfor forståelse (Tjora, 2018, s. 12). Kvalitativ tilnærming til intervju kan kjennetegnes med at den er lite formalisert, og av den grunn preges mer av innlevelse og kreativitet (Tjora, 2018, s. 12). Likeens forholder den kvalitative tilnærmingen seg til informanters opplevelse og meningsdanning (Tjora, 2018, s. 12). Ettersom det kvalitative forskningsintervjuet i denne oppgaven har som hensikt å forstå verden ut fra intervjupersonens side, ble det sentralt å bruke uformelt intervju som forskningsmetode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). På den måten har informantene friheten til å beskrive sine egne erfaringer og opplevelser, samtidig som oppfølgingsspørsmål blir brukt for å holde seg innenfor relevant data for forskningsoppgaven. Formålet med det kvalitative intervjuet som er brukt, er å innhente data

av informantenes livsverden. Slik kan en få svar på pedagogiske lederes erfaringer innenfor tilrettelegging av anerkjennelse i barnehagen (Dalland, 2017, s. 64).

2.2.1 Vitenskapelig forankring

Befring (2015, s. 26) presiserer at forskjellige verdier vil ha en påvirkning på forskningen, blant annet forskerens forståelsesmåter og forskningsmetoder. Av den grunn er det vesentlig å være bevisst på sitt vitenskapelige ståsted, ettersom det kan ha en innvirkning på hvordan forskningsdata blir fortolket. I denne studien er forskningens utgangspunkt å få frem pedagogiske lederes egne erfaringer og opplevelser i barnehagen. Den vitenskapelige forankringen som ligger til grunn i denne studien er fenomenologi og hermeneutikk. Det sentrale i fenomenologien er læren om fenomener, mens det sentrale i hermeneutikken er å forklare noe som i utgangspunktet er uklart (Dalland, 2017, s. 45). I henhold til Thagaard (2018, s. 36), tar fenomenologien utgangspunkt i den subjektive opplevelse, og en dypere forståelse av den enkeltes erfaringer og opplevelser. Det fundamentale innen fenomenologien er å forstå fenomener på bakgrunn av ståstedet til informantene vi studerer, og at en som forsker skal kunne beskrive omverdenen slik den erfares av dem. Videre presiserer Thagaard (2018, s. 36) at forskerens egne tanker av erfaringer kan danne et utgangspunkt for forskningen. I denne studien har det dermed blitt brukt fenomenologi for å innhente datainformasjon av informanternes egne opplevelser og erfaringer.

Hermeneutikken tar utgangspunkt i at det ikke finnes en egentlig sannhet, og at fenomener kan tolkes svært ulikt (Thagaard, 2018, s. 36). Slik Kleven og Hjordemaal (2018, s. 187) påpeker, er det sentrale i hermeneutikken å finne fram til metoderegler for hvordan en skal fortolke innhentet data. Thagaard (2018, s. 37) presiserer at det ikke er noen bestemt forskningspraksis som gir retningslinjer på hvordan en skal fortolke, og dermed er det vesentlig å tilegne seg en gyldig forståelse av livsverdenen til informantene. Innebærer å forstå delene i teksten ut fra teksten som en helhet, samtidig som helheten kun er forståelig gjennom forståelsen av delene teksten er bygget opp av (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 187). Da det i denne studien blir brukt kvalitativt intervju som metode, resulterer det i at data blir analysert på ulike nivåer. Med ulike nivåer menes informanternes sine fenomener og forskeren sine fortolkninger av fenomener (Thagaard, 2018, s. 37).

2.2.2 Intervju

Den kvalitative metoden innebærer et forhold mellom informantpersonen og forskeren ved bruk av observasjon eller intervju. Hovedtrekket ved den kvalitative metoden er å sikre en forståelse av sosiale fenomener ved hjelp av åpne samtaler med informantpersonen (Thagaard, 2018, s. 11). I denne studien blir det brukt kvalitativt semistrukturert forskningsintervju som metode. Formålet med forskningsstudien er å innhente relevant datainformasjon av pedagogiske ledere egne opplevelser, erfaringer og meninger i arbeid med minoritetsbarn i barnehagen. Det krever som forsker å ta i bruk alle sine menneskelige og faglige ressurser, og sikre seg mot misforståelser (Dalland, 2017, s. 63).

Det kvalitative forskningsintervjuet har som hensikt å få frem informantens opplevelser og erfaringer av livsverden (Dalland, 2017, s. 65). Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) bruker begrepet semistrukturert livsverdensintervju, for å få frem intervjupersoners egne perspektiver på dagliglivet. Det semistrukturerte intervjuet er ikke formelt i form av et spørreskjema, men heller ikke uformelt i form av en åpen samtale. Intervjuet blir utført ved hjelp av en intervjuguide som omfavner bestemte temaer som inneholder flere spørsmål rundt det valgte temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det semistrukturerte intervjuet er blant annet relevant i denne studien da den har en viss grad av frihet når det gjelder rekkefølgen og formuleringen av spørsmål, siden det i noen momenter av samtalen kan falle naturlig å stille oppfølgings spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Muligheten til å holde en samtale med informantene om dagliglivet i arbeid med minoritetsbarn er essensielt i denne studien, samtidig som at spørsmålene bidrar til at intervjuet har et formål for å kunne bruke datainformasjon til å besvare studiens problemstilling.

2.2.3 Valg av informanter

Ved valg av informanter ble det brukt et strategisk utvalg. Med utgangspunkt i problemstillingen valgte jeg informanter som jobber eller har jobbet som pedagogiske ledere med barnehagelærerutdanning. Informantene jobber i ulike kommuner, og har ulik ansiennitet. Dermed er både ganske nyutdannede informanter, og informanter med lang erfaring, presentert i utvalget. Informantene har lik utdanning i bunn, altså en bachelor i førskolelærerutdanningen. Samtidig har noen av informantene en påbegynt

mastergradutdannelse, og noen av informantene har enkeltemner i ulike deler av pedagogikkfaget. Den strategiske utvelgingen baserer seg på et systematisk valg mellom personer som har kvalifikasjoner, som er strategiske i henhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Kvalitative studier baserer seg gjerne på et begrenset antall informanter, og et færre antall informanter kan bidra til en dybdeforståelse. Sett i lys av denne studien har det blitt valgt fem informanter, hvor formålet er å skape en dypere forståelse av informanters livsverden i barnehagen, i arbeid med minoritetsbarn.

2.2.4 Utvalgsriterier

Hovedkriteriene for utvalget av informanter er som nevnt tidligere, ferdigutdannede barnehagelærere, og erfaringen som pedagogisk leder i barnehagen. Det var ønskelig med informanter som hadde bred erfaring innenfor feltet, og informanter med mindre erfaring. Informanten med minst erfaring innenfor feltet jobbet som pedagogisk leder i halvannet år. Samtykkeskrivet med informasjon om intervjuet, og intervjuguiden som ble sendt ut til informantene, sikret at kriteriene om utdanning og erfaring som pedagogisk leder ble utfylt. Intervjuguiden fokuserte stort sett på teamet minoritetsbarn i barnehagen, og hvordan en som pedagogisk leder tilrettelegger for anerkjennelse. Under oppsøking av informanter, var det informanter som ikke antok seg som egnede til denne studien. Begrunnelsen var blant annet liten, eller ingen erfaring med tilrettelegging av anerkjennelse hos minoritetsbarn. Den tilbakemeldingen ble respektert, og de potensielle informantene ble ikke intervjuet i denne studien. Hensikten med å intervju informanter fra ulike barnehager og ulike kommuner, var for å få et bredere spekter av hvordan det blir jobbet med anerkjennelse av minoritetsbarn i ulike barnehager. Den geografiske avstanden var derimot ikke av like stor betydning, slik det var forventet i utgangspunktet.

2.3 Validitet, reliabilitet og generalisering.

For å kunne vurdere kvaliteten til kvalitative forskningsstudier er det nødvendig å rette oppmerksomheten mot forskningens troverdighet. Troverdigheten gir et grunnlag for hvordan en kan vurdere tilnæringsmåten i studien og resultatene en kommer frem til (Thagaard,

2018, s. 181). Det betyr dermed at validiteten og reliabiliteten må være tilfredsstillende (Dalland, 2017, s. 40). Sett i lys av denne kvalitative forskningen tar studien for seg pedagogiske lederes erfaring innen tilrettelegging av anerkjennelse hos minoritetsbarn i barnehagen. Av den grunn var det sentralt å innhente datainformasjon ved å intervju pedagogiske ledere i barnehagen, for å styrke studiens troverdighet.

Validitet

Begrepet validitet har flere ulike definisjoner, deriblant sannhet, riktighet og styrke. Validitet i kvalitative forskningsstudier dreier seg om hvorvidt metoden er i samsvar med det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) presenterer validitet i en bredere fortolkning, der de stiller spørsmål bak hvorvidt metoden er ment til å undersøke det den skulle i utgangspunktet. Den vide forståelsen av validitet kan gi forskningen en gyldig, vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann 2015, s. 276).

Utgangspunktet i dette forskningsprosjektet har vært å gå tett inn på teorien, deretter å gå gjennom analyseprosessen kritisk. For å kunne styrke validiteten i denne studien var det hensiktsmessig å sette teorien og tolkningen opp mot informantene sine egne opplevelser og erfaringer om temaet (Thagaard, 2018, s. 189).

Reliabilitet

Slik Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) påstår, omhandler reliabiliteten forskningsresultatenes oppbygning og troverdighet. Reliabilitet referer i hovedsak til spørsmålet om forskningsresultatene på et annet tidspunkt hadde hatt samme utfall om en annen forsker hadde anvendt de samme metodene (Thagaard, 2018, s. 187). På bakgrunn av denne studien ville spørsmålet vært om de utvalgte informantene hadde presentert de samme svarene om en annen forsker hadde utført intervjuet. Det er vesentlig at forskeren er konkret i beskrivelsen av datainnsamlingens fremgangsmåte (Thagaard, 2018, s. 188). Datamaterialet i denne studien er innhentet ved hjelp av lydopptak. Lydopptak av intervjuene har gitt grunnlag til å utvikle datainformasjonen uavhengig av forskeren, på den måten styrkes reliabiliteten. Informanters utsagn blir lagret på en nøyaktig fremgangsmåte ved hjelp av lydopptak, uten forskerens innflytelse (Thagaard, 2018, s. 188).

Generalisering

Generalisering dreier seg om hvorvidt forskningen kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 194). Slik Thagaard (2018, s. 193) hevder, er det tolkningen av resultatene som gir grunnlaget for generaliseringen, og ikke beskrivelsen av mønstrene i dataene. På bakgrunn av denne studien vil det ikke være realistisk å hevde at denne forskningsoppgaven er generaliserbar. Studiens problemstilling presenterer en liten gruppe mennesker i samfunnet, men generaliseringen vil være mulig i forskning av en tilsvarende gruppe. Intervjupersoner i denne studien ble valgt etter visse kriterier, og inngår dermed i et representativt utvalg. Av den grunn kan ikke resultatene generaliseres, da det ikke er hensiktsmessig å si at denne forskningen kan brukes i andre sammenhenger.

2.4 Datainnsamling.

Som presentert tidligere er det i denne studien valgt fem informanter for å innhente relevant datainformasjon til forskningsoppgaven. Intervjupersonene har ingen relasjon til hverandre, og jobber i ulike kommuner. Ved første kontakt med informantene ble intervjupersonene kort informert om forskningens formål, og hva det vil innebære for dem å delta i prosjektet. Det ble sendt ut samtykkeskjema og intervjuguide en god stund før intervjuene, på den måten kunne informantene sette seg godt inn i temaet og intervjuenes struktur. Intervjuguiden inneholdt studiens problemstilling, formålet med prosjektet og spørsmål som skulle bli stilt under intervjuet. Informantene hadde dermed også muligheten til å stille spørsmål om noen intervju spørsmål var uklare. Ved å informere informantene tidlig om forskningsprosjektet hadde de også muligheten til å trekke seg om ønskelig, da det ikke er i intensjonen å presse deltakerne til å ta del i studien om de ikke har lyst. Informantene ble informert om muligheten til å trekke seg, og deres rett til å ikke svare på spørsmål under intervjuet. Ved å informere informantene om at de ikke trenger å besvare spørsmål de ikke ønsker, letter det på frykten for at informanter blir satt i en ukomfortabel posisjon.

Intervjupersoners anonymitet, og mitt ansvar for å holde taushetsplikten, blir tatt svært alvorlig. Informantene ble informert om taushetsplikten min, og at alt som blir sagt under intervjuet er konfidensielt. Det ble tydeliggjort for informantene at intervjuene vil bli anonymisert når de har blitt transkribert. Denne delen av samarbeidet er essensiell, ettersom det bygger tilliten mellom informantene og meg som forsker. Tilliten vil jeg påstå trygget

informantene til å svare ærlig og utfyllende under intervjuene, da den tryggheten om taushetsplikten sikrer at informasjonen som blir fortalt ikke kan bli sporet tilbake til informantene på et senere tidspunkt.

2.5 Begrensninger i utførelsen.

Det kan ha oppstått utfordringer med henblikk på problemstillingens endringer, som følge av at den gamle problemstillingen fokuserte stort sett på anerkjennelse. Den nåværende problemstillingen derimot sentrerer utfordringer pedagogiske ledere møter i barnehagen. På bakgrunn av at dette, ble det brukt semistrukturerte intervjuer og samtalene var åpne dialoger, der informantene hadde mulighet til å uttrykke seg fritt. Ettersom det var uforventet at stereotyper skulle bli et så omfattende funn, kunne utfallet vært noe mer sentralt med nåværende problemstilling. På bakgrunn av at kvalitative forskningsstudier består av informanternes opplevelser og meninger, skal det ikke overses at det kan oppstå utfordringer underveis. Som følge av at denne kvalitative forskningsoppgaven har som hensikt å forstå verden ut fra intervjupersoners ståsted, var det naturlig å bruke uformelt intervju som forskningsmetode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 29).

Til tross for at informantene ble stilt åpne spørsmål og fikk oppfølgingsspørsmål da det var naturlig, var det i enkelte situasjoner lite utfyllende svar. Det resulterte i at enkelte spørsmål har betydningsfullt mindre datamateriale. I ettertid av intervjuene har tanken vært at det muligens kan ha vært av fordel å ha formulert spørsmålet på en annen måte, og sikre at informanten forstod spørsmålet som ble stilt. Av den grunn har det vært av stor betydning å ha flere informanter. Til tross for at informantene ble stilt de samme spørsmålene og fikk den samme intervjuguiden, var ingen svar helt identiske. Dermed kom det frem uventet empiri under forskningsintervjuene, deriblant temaet stereotyper som ikke var forventet å være en stor del av oppgaven. Det å gi informantene åpne spørsmål resulterte i relativt betydelige funn, der informantene hadde muligheten til å gjengi sine egne erfaringer og opplevelser fra barnehagehverdagen sin. Dette belyser et vellykket kvalitativt forskningsintervju, til tross for oppståtte utfordringer underveis.

2.6 Etikk.

Etiske vurderinger er grunnleggende i kvalitative forskningsprosjekter, og inngår i prosjektet fra start til slutt. Begrepet etikk kan i denne sammenheng defineres som moralske verdier på hva som er rett og galt, hva som er riktige handlinger, og hvordan en som forsker skal inntre i ulike situasjoner (Befring, 2015, s. 28). Som forsker har en et ansvar for å beskytte informanter fra uheldige virkninger grunnet deres deltagelse i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 26). Utgangspunktet for intervjuene er at deltakerne som skal bli intervjuet, har gitt sitt samtykke til å delta i intervjuet. På bakgrunn av dette forskningsprosjektet, har alle informantene mottatt samtykkeerklæringen og gitt sin godkjenning. I 2001 ble personopplysningsloven innført, og fra og med da har alle prosjekter med sensitive opplysninger plikt til å melde prosjektet sitt. Dette forskningsprosjektet inneholder ikke personopplysninger, men prosjektet ble meldt inn til den norske samfunnsvitenskapelige dataanalyse, og godkjent (Norsk senter for forskningsdata, [NSD], 2020).

Som forsker i denne forskningsstudien er det flere etiske dilemmaer som ble tatt hensyn til. Respekt ovenfor informantenes privatliv var sentralt i prosessen, og det ble ikke stilt personlige og nærliggende spørsmål som kunne sette informanten i en ubehagelig situasjon. Grunnet samfunnssituasjonen vi befinner oss i nå med Covid-19, var det av hensiktsmessige grunner naturlig å foreta alle intervjuer via videosamtale. Den manglende nærkontakten til informantene begrenset muligheten til å tolke kroppsspråket og tonefallet til intervjupersonene. Slik Thagaard (2018, s. 114) påpeker, kan tonefall og kroppsspråk gi inntrykk av noe annet enn hva informanten uttrykker med ord. Av den grunn var det essensielt å stille oppklaringsspørsmål om budskapet ble oppfattet riktig eller mistolkende. Det er ikke i samsvar med kontrakten at det blir påpekt motsetninger i informantenes budskap som vedkommende selv ikke er klar over (Thagaard, 2018, s. 114). Slik Thagaard (2018, s. 114) hevder, er det særskilte etiske utfordringer å ta hensyn til når informanter blir intervjuet på internett. Denne utfordringen kunne komme frem under intervjuene, og av den grunn ble kommunikasjon og tillit desto viktigere under dette forskningsprosjektet.

2.7 Analysearbeidet.

Analysearbeidet skal være til hjelp for å finne frem det intervjuene formidler (Dalland, 2017, s. 86). Det er i analysearbeidet forskeren oppdager funnene som skal besvare problemstillingen. I dette analysearbeidet blir det brukt en induktiv tilnærming. Den induktive tilnærmingen brukes i situasjoner der en analyserer et antall tilfeller for å så si noe generelt om den gitte gruppen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). I den induktive tilnærmingen velger ofte forskeren å la empirien velge hvilke spørsmål som er fordelaktig å søke svar på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). I lys av denne studien er det Honneths anerkjennelsesteori som setter hovedfokus på empirien.

Under intervjuprosessen var det grunnleggende å transkribere intervjuene så fort som mulig etter intervjuene ble gjort. Dette for å kunne huske opplevelsen av intervjuene best mulig under transkriberingen. Etter transkriberingen ble alle intervjuene lest flere ganger, for å innfange vesentlig datainformasjon som eventuelt ikke ble bemerket. Videre ble det brukt koding for å kategorisere intervjuuttalelsene. Til å starte med ble alt relevant data kodet. For å få en bedre oversikt ble datainformasjonen kodet ved hjelp av ulike farger, der hvert tema hadde sin egen farge. Formålet med kodingen er å utvikle kategorier som markerer de studerte erfaringene detaljert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Kodingen var behjelpelig for å kunne få med all nyttig datainformasjon. Slik Kvale og Brinkmann (2015, s. 227) hevder, er fordelene med koding at denne metoden oppfordrer forskeren til å gjøre seg godt kjent med hver minste detalj i materialet. Koding gir også en oversikt som kan være nyttig. For å kunne skape en enda bedre oversikt over innhentet materiale ble koder og meningsbærende enheter sammenlignet, og kategorisert slik det er presentert i tabell 1. Formålet med denne analyseprosessen har vært å gi en kort oversikt over noen viktige verktøy for intervjuanalysene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 223).

Tabell 1. Eksempel på analyseprosessen

Meningsbærende enhet	Meningstolkning	Kode	Kategori	Tema
(...) hvis du ikke har en anerkjennende holdning til barn kan du ikke jobbe i barnehagen.	Hvordan holdning personalet har til barn påvirker muligheten til å anerkjenne barnet.	Den voksnes holdning påvirker muligheten til å anerkjenne barnet.	Den voksnes holdning påvirker anerkjennelse.	Anerkjennelse i et systemperspektiv.
(...) det er på en måte å være til stede på jobben, men ikke være tilstedeværende, og ikke være nærværende.	Personalets manglende tilstedeværelse og nærværelse til barna.	Den voksnes interesse til å være nærværende for barna.	Den voksnes interesser til å anerkjenne barna.	Anerkjennelse i et systemperspektiv.
(...) det kommer kanskje litt an på situasjonen, men jeg vil ikke si at hvis det er manglende anerkjennelse av minoritetsbarn, så vil det ikke på en måte være en krenkelse.	Pedagogiske lederes manglende kunnskap om resultater av dårlig anerkjennelse.	Den voksnes tolkning av dårlig anerkjennelse.	Den voksnes mangel på tilrettelegging av anerkjennelse kan resultere i krenkelse.	Anerkjennelse i et systemperspektiv.

<p>(...) vi er veldig sånn påpasselige med at den anerkjennelsen av mangfoldighet og etnisitet ikke skal gå over til at jeg faktisk bidrar til at det blir mer segregering enn integrering.</p>	<p>Personalets fokus på å integrere minoritetsbarn i form av mangfoldighet, etnisitet og anerkjennelse i stor form, kan resultere i segregering.</p>	<p>Den voksnes instinkter til å vite når integrering blir til segregering.</p>	<p>Den voksnes utøvelse av skjønn.</p>	<p>Utøvelse av faglig skjønn.</p>
<p>(...) vi har opplevd å se barn blomstre etter å ha fått inn en vikar eller personal som snakker begge språk. Det gir veldig trygghet.</p>	<p>Minoritetsbarns påvirkning av personalet i barnehagen.</p>	<p>Mangfoldighet som ressurs i barnehagen.</p>	<p>Viktigheten av flerspråklig personale.</p>	<p>Viktigheten av personalet.</p>

3.0 TEORI

I dette kapitlet skal jeg som hovedbegrep ta for meg anerkjennelse, og annerkjennelse i et teoretisk perspektiv. Deriblant kommer kjærlighet, rettighet og sosial verdsettelse som underbegreper knyttet til Honneths anerkjennelsesteori. I anerkjennelsesdelen av teorien blir også Berit Baes doktorgradsavhandling presentert. Videre vil jeg blant annet presentere begrepene mangfold, kultur, stereotyper, foreldresamarbeid og pedagogisk ledelse, da det er sentrale begreper som vil inngå i denne forskningsstudien.

3.1 Anerkjennelse.

Anerkjennelse er en nødvendig forutsetning for identitetsdannelse, frihet og selvstendighet (Skoglund & Åmot, 2012, s. 20). Hos minoritetsbarn henger følelsen av tilhørighet og anerkjennelsesgraden tett sammen (Salole, 2018, s. 183). Slik Skoglund og Åmot (2012, s. 20) presenterer begrepet anerkjennelse, er det et spørsmål om «å bli virkelig» og muligheten til å kunne danne en identitet ved å bli anerkjent. Identiteten vår utvikles ved å bli anerkjent i relasjon med andre, og er et fenomen som oppstår i samspill mellom individet og verden rundt (Skoglund & Åmot, 2012, s. 20). Dermed handler anerkjennelse om at mennesker gjensidig bekrefter hverandre, og på den måten oppnår følelsen av selvtillit, selvspekt og selvverd (Skoglund & Åmot, 2012, s. 24). Undersøkelser viser at minoritetsbarn lykkes best i opplæringssektoren der de opplever anerkjennelse, både på det språklige og kulturelle nivået (Lund, 2017, s. 20).

Ifølge Honneth (1992, s. 140) vil manglende anerkjennelse gå under krenkelse eller mistakelse. Krenkelse representerer en urett som ikke dreier seg om å minske menneskets handlingsfrihet eller å påføre dem skade, men som betegner et aspekt ved en skadelig atferd hvor mennesket krenkes i sin positive selvforståelse (Honneth, 1992, s. 140). Lysaker (2013, s. 18) påpeker at krenkelse ikke kun utsetter mennesket for fysisk eller psykisk skade, men at krenkelse i tillegg er det samme som en samfunnsmessig urettferdighet. Alle vi mennesker, deriblant spesielt barn, er sårbare individer og kan av den grunn utsettes for krenkelse og mistakelse (Lysaker, 2013, s. 20).

3.2 Honneths anerkjennelsesteori.

Axel Honneth (f. 1949), er en tysk filosof og professor som er kjent for sin anerkjennelsesteori. Honneth er inspirert av å videreføre sentrale forståelser av teoretikerne Marx, Hegel og Freud (Straume, 2013, s. 357). Marx har inspirert Honneth med fokuset på sosial urettferdighet og kapitalismens iboende paradokser. Rettsfilosofien til Hegel har interessert Honneth, og Freuds fokus på menneskets indre emosjoner og drivkrefter, som fortrenger ønsker og aggresjoner (Straume, 2013, s. 367). Honneth brukte deres teoretiske arbeid som inspirasjon til sitt eget verk i ettertid. Skoglund og Åmot (2012, s. 21) presenterer Honneths anerkjennelsesteori kort og presist, der teorien omhandler den private sfæren, den rettslige sfæren og den solidariske sfæren. Det vises til at de tre sfærene gir et bilde på hvordan anerkjennelsesformene sees i forhold til hverandre. De tre nevnte sfærene vil bli presentert som *kjærlighet*, *rettighet* og *sosial verdsettelse* i dette arbeidet.

Kjærlighet i denne forstand anser Honneth som den gjensidige, emosjonelle bekreftelsen som omhandler både foreldre-barn-relasjoner, romantiske relasjoner, men også vennsksrelasjoner (Straume, 2013, s. 359). Kjærlighetsforholdet omhandler i denne hensikten alle sentrale relasjoner som består av sterke følelsesmessige tilknytninger mellom signifikante andre (Honneth, 1992, s. 104). Anerkjennelse som kjærlighet er et vesentlig antropologisk behov mennesker har, og det er et nødvendig behov som alle mennesker er avhengige av å få tilfredsstilt (Lysaker, 2013, s. 84). Gjennom kjærligheten inngår vi mennesker i det første steget av tosidig anerkjennelse, ved at mennesker bekrefter hverandre gjensidig i sin konkrete behovsnatur og av den grunn anerkjenner hverandre som behovsvesener (Honneth, 1992, s. 104). Den kjærlighetsbaserte anerkjennelsesformen inngår gjensidig i hverandres private og nære relasjoner, ettersom mennesker forventer av hverandre å skulle bli anerkjent på en kjærlighets- og omsorgsbasert måte (Lysaker, 2013, s. 87).

Slik Lysaker (2013, s. 86) presenterer, har Honneths anerkjennelsesteori i form av kjærlighet flere dimensjoner som omhandler både individuell og sosial dimensjon. Den individuelle dimensjonen innebærer at mennesker gjennom kjærlighetsbasert anerkjennelse utvikler selvtillit som bidrar til at mennesker stoler på seg selv. Derimot utvikler den sosiale dimensjonen ikke bare menneskets selvtillit, men er en betingelse for sosial tillit. Den sosiale tilliten bidrar til at mennesker kan stole på andre personer (Lysaker, 2013, s. 89).

Rettighet er den andre anerkjennelsesformen i Honneths anerkjennelsesteori. I motsetning til kjærligheten som anerkjennelsesform, som er en emosjonell anerkjennelse mellom signifikante andre, bidrar den rettslige anerkjennelse på kognitiv innsikt i alle menneskers prinsipielle likeverd (Straume, 2013, s. 360). Honneth (1992, s. 124) deler de menneskelige rettighetene i liberale frihetsrettigheter, politiske deltagerrettigheter og sosiale velferdsrettigheter. Honneth (1992, s. 124) forklarer de tre subjektive rettighetene slik:

1. Den liberale frihetsrettigheten sikter til negative rettigheter, som beskytter menneskets frihet, liv og eiendom mot statlige inngrep. Eksempelvis fratakelse av frihet, liv og egen eiendom.
2. Den politiske deltagerrettigheten er en positiv rettighet, som for eksempel å ta hensyn til og å delta i offentlig viljedannelse.
3. Den sosiale velferdsrettigheten er en positiv rettighet som gjør at mennesket kan få oppleve en rettferdig fordeling av samfunnsgoder.

Kortfattet vil det si at når vi mennesker når myndighetsalderen, anerkjennes vi formelt som likeverdige rettssubjekter med de samme rettighetene og pliktene som alle andre menneskene i samfunnet (Straume, 2013, s. 360). Ifølge Honneth er denne typen anerkjennelse essensiell for utviklingen av selvrespekt, og ved å bli anerkjent som rettssubjekter av andre, lærer vi mennesker å respektere oss selv og medmennesker (Straume, 2013, s. 360). Den respektbaserte anerkjennelsesformen har i likhet med kjærlighetsformen flere dimensjoner, den individuelle og den institusjonelle dimensjonen. Den individuelle dimensjon er ifølge Honneth at mennesket gjennom anerkjennelsen utvikler selvrespekt (Lysaker, 2013, s. 88). Denne selvrespekten betegner at det anerkjente mennesket forstår seg selv som rettslig likeverdig i likhet med alle andre samfunnsmedborgere. Den institusjonelle dimensjonen derimot innebærer at mennesket respekterer andre samfunnsmedlemmer, og at det anerkjente mennesket tilskrives en rettsstatus (Lysaker, 2013, s. 88), der dette er i form av et statsborgerskap.

Sosial verdsettelse er den tredje anerkjennelsesformen i Honneths anerkjennelsesteori. Den sosiale verdsettelsen innebærer at vi mennesker utvikler et anlegg og talent som skiller oss på

en positiv måte fra andre (Straume, 2013, s. 360). Sosial verdsettelse ifølge Honneth inkluderer også egenskaper hvert enkelt individ bidrar med til samfunnet, som for eksempel gjennom arbeidsyrket (Straume, 2013, s. 360-361). I henhold til Honneth (1992, s. 130) gjør den sosiale verdsettelsen det mulig for mennesket å forholde seg positivt til sine konkrete egenskaper og ferdigheter. Videre presiserer Honneth (1992, s. 131) at den sosiale verdsettingen handler om spesielle egenskaper som skiller menneskene fra hverandre, og at den retten representerer en anerkjennelsesform som uttrykker menneskets allmenne egenskaper på en adskilt måte. Sosial verdsettelse krever en sosial atmosfære som på en allmenn og felles forpliktende måte må kunne gi uttrykk for forskjellene i egenskaper mellom menneskene (Honneth, 1992, s. 131). Videre formulerer Lysaker (2013, s. 90) at den spesielle egenskapen må forstås i vid forstand, der utgangspunktet for å kunne bidra til et sosialt fellesskap må være så lavt som mulig. Honneth ser på dette som et ideelt samfunn, at flest mulig verdifulle ytelser og egenskaper blir oppfattet og anerkjent i det offisielle verdsettelsesnett (Straume, 2013, s. 361).

I likhet med anerkjennelse i form av kjærlighet og rettighet, er også den sosiale verdsettelsen i form av anerkjennelse flerdimensjonal. Den sosiale verdsettelsen kan være både individuell og institusjonell (Lysaker, 2013, s. 91). Lysaker (2013, s. 91) betegner den individuelle dimensjonen innenfor sosial verdsettelse som en mulighetsbetingelse for en positiv selvutvikling. Den institusjonelle dimensjonen presenterer Lysaker (2013, s. 91) som at den samfunnsborgeres sosiale verdsettelse alltid forekommer innenfor et gitt samfunn, men at det er samfunnets ansvar å vurdere hvorvidt menneskers sosiale innsats skal anerkjennes. Når et samfunnsmedlem bidrar til fellesskapet anerkjennes individet ut ifra en sosial verdsettelse, derved også som en aktiv medborger (Lysaker, 2013, s. 91).

3.2.1 Berit Baes anerkjennelsesarbeid

Berit Baes anerkjennelsesarbeid innen barnehagefeltet har hatt stor betydning i Norge (Skoglund & Åmot, 2019, s. 26). Bae synliggjør hvordan ansatte i barnehagen gjennom anerkjennende relasjonserfaringer legger til rette for inkluderende prosesser og barns muligheter til å delta i aktive subjekter (Skoglund & Åmot, 2019, s. 26). Videre setter Bae (2004, s. 9) likeverdighet, selvfølelse og selvutvikling sentralt i arbeidet sitt. Bae påpeker i Dr. Philos-avhandlingen sin at å møte mennesker med anerkjennelse ikke er det samme som ros

eller verdsetting av ytre faktorer. Det handler derimot om å forholde seg til individers indre opplevelsesverden (Bae, 2004, s. 9). Hvis pedagoger i barnehagen skal kunne skape en dialog preget av gjensidig anerkjennelse, skal det påvirke grunnleggende verdier og menneskesyn (Bae, 2004, s. 13). Bae hevder at bekreftelse er en faktor som inngår i anerkjennelse, og med dette presenterer hun at det er betydningsfullt å la individet ha sin opplevelse (Bae, 2004, s. 20). Bekreftelsen Bae presenterer legger grunnlaget for erfaringer med at opplevelser og intensjoner har innsikt i ens eget selv (Bae, 2004, s. 20). I doktorgradsavhandlingen til Berit Bae (2004), der fokuset er dialog mellom førskolelærer og barn, kommer det frem at anerkjennende væremåter gjør en forskjell i dialog mellom pedagog og barn. Bae (2004, s. 221) påpeker i doktorgradsavhandlingen sin at barn som møter voksne som er fokuserte, til stede, lyttende og tolkende, vil frembringe vitalitet og uttrykksfullhet i samspillet med barna. Vice versa-mønster med motsatte kjennetegn virker å dempe vitaliteten og barna blir tilbaketrukkne (Bae, 2004, s. 221). I den hensikt viser Baes (2004, s. 243) studie i undersøkelsen at barnehagepersonalet kan være viktig for barns utvikling både på godt og vondt.

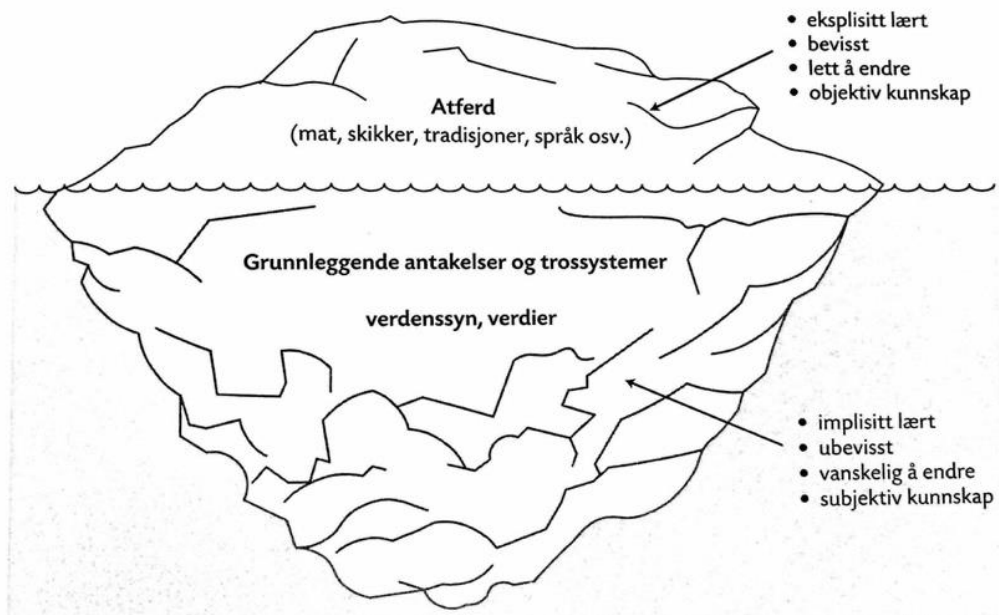
3.3 Mangfold.

Begrepet mangfold er bredt, og brukes i mange ulike sammenhenger (Lund, 2017, s. 31). I utdanningssektoren brukes det et omfattende register av begrepet mangfold, og det er ulike årsaker til det (Lindquist, 2015, s. 188). Beskrivelser av opplæringssektoren som flerkulturell er gjerne basert på barnegrupper som utgjør et etnisk og flerkulturelt mangfold (Lund, 2017, s. 11). Mangfold knytter i tillegg til det flerkulturelle perspektivet også kjønn, seksualitet, funksjonalitet og klasse (Røthing & Bjørnstad, 2015). Av den grunn inkluderer mangfoldsbegrepet alle barn (Lund, 2017, s. 11). Mangfoldsbegrepet brukes på mange områder, deriblant både på individ- og gruppenivå. På gruppenivå brukes gjerne mangfold om etniske grupper, mens individnivået beskriver det enkelte individet med sine forutsetninger og muligheter (Lund, 2017, s. 31-32). Mangfold skal sees på som en ressurs, og en mangfoldig opplæringssektor har sin forankring i ideen om en inkluderende praksis for alle (Lund, 2017, s. 11). Slik Sørensen et al. (2021, s. 77-78) hevder, er barnehagen en arena hvor barn utvikler seg, og der likheter og forskjeller skapes og utfordres. Av den grunn er også barnehagen en del av den mangfoldige barndomserfaringen.

3.4 Kultur.

Eriksen og Sajjad (2020, s. 34) hevder at ordet kultur er et av språkets vanskeligste ord, som følge av at de fleste tror de vet hva det betyr. Begrepet kultur stammer av det latinske ordet «colere», som betyr «å dyrke», og appellerer av den grunn til noe menneskeskapt (Salole, 2018, s. 65). Kultur er en samlet betegnelse på hvordan mennesker tolker, forstår og organiserer omgivelsene rundt seg, og det er derimot vesentlig å være bevisst på at kulturen utvikler og forandrer seg hele tiden (Salole, 2018, s. 65). For å best mulig kunne forklare begrepet kultur er det nyttig å dekonstruere, ved hjelp av isfjellmodellen. Salole (2018, s. 67) presenterer Weavers (1993) isfjellmodell som avbilder et isfjell med en synlig del over vannflaten, og en del som er betydelig større under overflaten slik som presentert i figur 1. Isfjellmodellen forklarer at kulturen består av komponenter som kan observeres eller sanses, men at det er en langt større del som vi ikke kan være bevisst på (Salole, 2018, s. 66). Salole (2018, s. 66) påpeker at den synlige overflaten viser oss språk, ritualer, tradisjoner og skikker. På den andre siden viser den usynlige overflaten verdenssyn, religion, idealer og historie som vi ikke kan observere hos andre individer. Slik Eriksen og Sajjad (2020, s. 38) forklarer, er ikke kultur bare lært, men den overføres fra generasjon til generasjon. Ferdighetene, reglene og kunnskapene hver enkelt av oss bruker til daglig, har vi lært av tidligere generasjoner. Det avhenger av hvor vi kommer fra, og hvilke ulike ting vi har blitt lært (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 38).

Figur 1. Weavers isfjellmodell



3.5 Utenforskap og tilhørighet.

Slik Salole (2018, s. 185) påpeker, er utenforskap en mekanisme som kan forsterke seg gjennom opplevelser som diskriminering og rasisme, men også gjennom transnasjonale bånd. Transnasjonale bånd er en betegnelse som kjennetegner mennesker med tilknytninger både i Norge og hjemlandet sitt (Salole, 2018, s. 185). Sosiale aktører i opplæringssektoren oppgir kulturforskjeller som et argument når barn erfarer utenforskap (Sørenssen et al., 2021, s. 253). Sørenssen et al. (2021, s. 254) hevder også at etnisitet er den eneste kategorien som blir synlig når minoritetsbarn opplever utenforskap, og som markerer en forskjell i forhold til andre. Av den grunn blir andre kategorier som kan skape utenforskap usynlige. I overgangen til et flerkulturelt samfunn kan mange etnisk norske pedagoger mangle innsikt i hvordan ekstrem fattigdom påvirker barn gjennom oppveksten, der slik viten er en sentral faktor som tydeliggjør viktigheten av relevant utdanning (Sørenssen et al., 2021, s. 254).

I nærstudien til Eriksen (2017) har hun utforsket hva etnisitet har å si for opplevelsen av tilhørigheten. Under intervjuene med minoritetslever kom det frem at de ikke følte seg som «ekte» norske statsborgere; de hørte egentlig ikke til her og ved å føle seg som en utlending opplevde en å være en outsider i Norge (Eriksen, 2017, s. 57). Eriksen (2017, s. 19) påpeker at

følelsesuttrykk er en viktig rolle, særlig hvordan følelsen av tilhørighet og utenforskap påvirkes av andres følelser, og hvordan disse følelsene formidles og bearbeides i fellesskap. Det er grunnleggende at en tar hensyn til hvordan opplevelsen av tilhørighet virker i folks, og deriblant barns liv (Eriksen, 2017, s. 19).

3.6 Stereotyper.

Eriksen og Sajjad (2020, s. 56) presenterer stereotyper som forenklende beskrivelser av antagelige kulturtrekk ved bestemte typer av mennesker, som er en type sosialt effektive fordommer. Det er urealistisk å si noe generelt om stereotypenes forhold til oppriktige forhold, der stereotyper er vanligvis overdrevne og omfatter alle som assosieres med gruppen (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 57). Slik Eriksen og Sajjad (2020, s. 58) hevder, kan stereotyper få et uttrykk som fiendebilder, da hele folkegrupper kan tolkes som potensielle trusler mot ens egen gruppe. Stereotyper gir gjerne en ideologisk begrunnelse av etniske grenser, og styrker fellesskapet i ens egen gruppe (Eriksen og Sajjad, 2020, s. 57). Rafiqi og Thomsen (2014) hevder at mennesker ofte vil være skeptiske til hverandre fordi de ikke identifiserer seg med samme gruppe. Slik Eriksen og Sajjad (2020, s. 89) presenterer, har nordmenn et symbolsk overtak når det omhandler relasjoner mellom majoritet og minoritet. Bilder av innvandrere som presenteres i massemediene er stort sett skapt av nordmenn og ikke av innvandrere selv, og ofte gjenspeiler det norske fordommer og stereotyper (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 89).

Rafiqi og Thomsen (2014, s. 415) har undersøkt at kontakt med minoritetsmedlemmer faktisk gjør majoritetsmedlemmer mindre fiendtlige ovenfor minoritetsgruppen. Kontakt mellom mennesker gir ofte positive opplevelser som ikke stemmer overens med de stereotypiske oppfatningene, og av den grunn endrer ofte majoritetsmedlemmer i kontakt med minoritetsmedlemmer sin negative oppfatning i større eller mindre grad (Rafiqi & Thomsen, 2014, s. 421). Analysen har derimot også bekreftet at angst og empati forklarer hvorfor denne typen kontakt har en slik evne til å endre ellers svært motstandsdyktige stereotypeoppfatninger (Rafiqi & Thomsen, 2014, s. 415). Slik Rafiqi og Thomsen (2014, s. 422) presenterer, er angst en negativ følelse som kommer av frykt for andre mennesker, mens empati derimot er en positiv følelse som utgjør en umiddelbar positiv følelse for andre.

3.6.1 Integrering og segregering

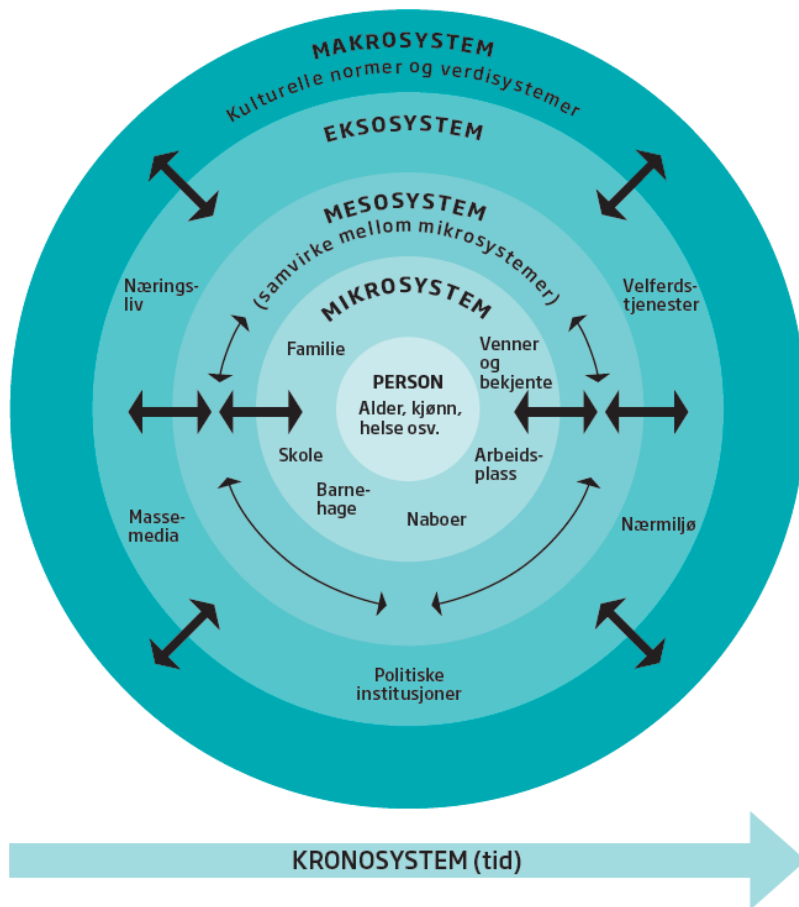
Integrering går ut på at ulike grupper eller individer blir en del av samfunnets felles institusjoner eller en sosial gruppe (Lund, 2017, s. 15). I et samfunn som har integrering vil den enkelte eller gruppen i økende grad kunne få beholde deler av særpreg ved sitt eget språk, gruppeidentiteten eller kulturen sin (Lund, 2017, s. 15). Ifølge Bergman (2004, s. 8) betyr begrepet segregering å skille folket fra flokken, eller separere fra befolkningen. Begrepet i seg selv sier ikke noe om hvilken gruppe eller kategori som blir adskilt fra den andre, men bare den relasjonen eksisterer (Bergman, 2004, s. 8). Segregering kan bli utført frivillig og ufrivillig, men i de fleste tilfeller er det en påtvunget og ufrivillig handling som utføres blant annet grunnet en kombinasjon av raseforskjeller, klasseforskjeller og etnisk stigmatisering av minoriteter (Eriksen og Sajjad, 2020, s. 79).

3.7 Systemperspektiv.

Systemrettet arbeid er arbeid med fokus på systemet, for eksempel i barnehagen som organisasjon eller mot gruppen som helhet. Det blir sett som et system som er sammensatt av deler eller elementer i samfunnet og individet selv, som det finnes relasjoner mellom (Bargel & Samuelsen, 2017, s. 66). På den måten vil det si at om en arbeider med et systemfokus rettet mot for eksempel en barnehagegruppe, skal en være bevisst på at gruppen består av flere sosiale delsystemer som da blant annet barnehagebarn, pedagoger og assistenter, men også interaksjonen mellom dem (Bargel & Samuelsen, 2017, s. 67). Det er vesentlig å ta i betraktning at barnets personlighet som individ også er et avgjørende element.

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell viser konkret hvordan ulike systemer direkte, eller indirekte kan virke inn på barnets utviklingsprosess (Drugli, 2012, s. 18). Den beskriver samtidig hvordan samspill mellom de ulike systemene også er av betydning (Drugli, 2012, s. 18).

Figur 1. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005)



3.8 Foreldresamarbeid.

Ifølge barnehageloven § 1, skal barnehagen samarbeide med foreldrene om det som skjer med barnet i barnehagen (Barnehageloven, 2005, § 1). Vesentlige ting barnehagen og foreldre kan samarbeide om er for eksempel å planlegge og arrangere arrangementer for barna, og inkludere foreldrene i barnehagens ukentlige temaer (Glaser, 2013, s. 74). Slik veilederen til undervisningsdirektoratet (Undervisningsdirektoratet [UDIR], 2018, s. 20) presenterer, skal foreldresamarbeidet skje både på individnivå med foreldrene til hvert enkelt barn, men også på gruppenivå som for eksempel gjennom foreldrerådet. Som pedagogisk leder skal en være bevisst på at foreldrene har ulik kunnskap om barnet sitt, og av den grunn kan det være nyttig for begge parter å utvikle den kunnskapen om barnet (UDIR, 2018, s. 20). Daglig kontakt og

den uformelle småpratene om det som foregår i barnehagen, er en viktig faktor for et vellykket foreldresamarbeid (UDIR, 2018, s. 20).

Slik Glaser (2013, s. 15) hevder, må en lykkes med barnets foreldre for å kunne lykkes med barnet. For å kunne mestre det forutsettes det at en utvikler holdninger, respekt og forståelse for at alle foreldre er forskjellige, og at en ser foreldrene som ressurspersoner for sine barn (Glaser, 2013, s. 13). Som pedagogisk leder krever det at en først og fremst er fordomsfri, lyttende og anerkjennende (Glaser, 2013, s. 13). Det bekrefter Bechers (2006, s. 63) utsagn som påpeker at en anerkjennende væremåte er grundig forankret som en viktig pedagogisk holdning i arbeidet med barn ved barnehager i Norge. For minoritetsspråklige foreldre er utfordringen å bli integrert i majoritetskulturen, uten å måtte gi slipp på egen kultur. Som foreldre kan det resultere i utfordringer i møte med blant annet barnehagen (Glaser, 2013, s. 15).

3.8.1 Språk

Med tanke på minoritetsforeldre er det mulig å kommunisere anerkjennelse, selv om det kan være utfordrende å forstå alt foreldrene prøver å formidle med ord hvis dem ikke behersker norskspråket (Becher, 2006, s. 64). Det kan iblant være at det norske språket ikke strekker helt til. Noen ganger tror en som pedagog at en har tolket innholdet riktig uten at det er tilfellet, og av den grunn er det et positivt tiltak å gjenta det som blir sagt med egne og enkle ord (Becher, 2006, s. 64). Samtidig kan foreldrene noen ganger tro at de har forstått formidlingen, men at det derimot viser seg i ettertid at det ikke er realiteten. Dermed er det viktig at en som pedagogisk leder lærer å kjenne de forskjellige foreldrene og deres språklige kompetanse og uttrykksmåter (Becher, 2006, s. 64).

Tospråklige assistenter har en nyttig betydning både i pedagogisk arbeid og i foreldremøtene. Videre hevder Becher (2006, s. 71) at foreldrene uttrykker at de føler en større trygghet for barna når tospråklige assistenter og pedagoger med likheter i kultur og språk er til stede. Becher (2006, s. 72) påpeker at minoritetsspråklige barnehagepersonale i barnehagen kan være gode «brobyggere» mellom barnehagen og foreldrene. Videre hevder Becher (2006, s. 72) at flere pedagoger med tospråklig bakgrunn og utdanning eller tilleggsutdanning fra Norge, vil antagelig endre utfordringer med hensyn til kommunikasjon, oversettelse,

fortolkning og kulturforståelser. Slik Eriksen (2017, s. 45) presenterer i nærstudien sin, er tilhørighet markert gjennom språk og humor et viktig funn. Dermed kan tospråklig barnehagepersonale være et mulig tiltak for å tilrettelegge for tilhørighet av minoritetsbarn i barnehagen.

3.9 Pedagogisk ledelse.

I den nye rammeplanen for barnehagen er det nedfestet at alle barnehager i Norge har som mål å bygge på verdigrunnlaget som er fastsatt i barnehageloven, og internasjonale konvensjoner som Norge har sluttet seg til (Kunnskapsdepartementet, 2017), eksempelvis FNs konvensjon 20. november 1989. Barnehagen skal møte individets behov for omsorg, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

For å kunne ivareta og iverksette barnehagens overnevnte mål har en som pedagogisk leder forventede arbeidsoppgaver som er beskrevet i rammeplanen;

«Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn. Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet. Den pedagogiske lederen leder arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet i barnegruppen eller innenfor de områdene han/hun er satt til å lede»

(Kunnskapsdepartementet, 2017).

Kort oppsummert har en som pedagogisk leder da ifølge rammeplanen, ansvaret for å veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Videre skal en som pedagogisk leder lede arbeidet med planlegging, gjennomføring og dokumentasjon, vurdering og utvikling i barnegruppen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette indikerer at en som pedagogisk leder blant annet tilrettelegger for anerkjennelse, trygghet og tilhørighet av barn, deriblant også minoritetsspråklige barn. NOKUT presenterte derimot denne konklusjonen: «Mangel på kunnskap om og oppmerksomhet på utviklingen av flerkulturelt samfunn, er en svakhet ved mange av førskolelærerutdanningene» (2010). Det tyder på at førskolelærere, som mest

sannsynlig kommer til å bli pedagogiske ledere, føler seg utrygge i utviklingen av et flerkulturelt samfunn til tross for at det er tydeliggjort i rammeplanen for barnehagen.

3.10 Medvirkning i samspill med barnehagepersonalet.

Slik det er nedfestet i barnehageloven skal barn ha rett til medvirkning i barnehagen.

«Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet» (Barnehageloven, 2005, § 3). For at alle barn skal ha muligheten til å bli hørt, og kunne påvirke sin egen hverdag og barnehagen som institusjon, er det vesentlig å sørge for at hvert enkelt barns stemme blir hørt og tatt på alvor (Sjøvik, 2014, s. 305). Slik Sjøvik (2014, s. 305) hevder, kan det for barnehagepersonalet være utfordrende å implementere medvirkning i en travel barnehagehverdag, der barn gjerne har ulike måter å uttrykke seg på. Det krever at barnehagepersonalet er tilstedeværende og interesserte for å motivere barna til å medvirke i barnehagehverdagen. Deriblant er det også varierende hvordan personalet i barnehagen tolker og ivaretar barnas rettigheter. Slik det er nedfestet i rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) «skal barnehagen være bevisst på barns ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov». Det blir videre presentert at barnehagen skal observere og følge opp alle barns forskjellige uttrykksformer og behov, selv barna som kommuniserer på andre måter enn gjennom verbal tale (Kunnskapsdepartementet, 2017).

3.11 Relasjon mellom voksen og barn.

Relasjoner mellom den voksne og barn kan oppfattes som et miniutviklingsmiljø som har betydning for hvordan barnet og den unge fungerer og utvikler seg både på langsikt og kortsikt (Manger et al., 2013, s. 70). Transaksjonsmodellen kan være et fint eksempel for å forstå relasjonen mellom den voksne og barn, også for å se hvordan denne henger sammen med andre deler av barnets utviklingsmiljø (Drugli, 2012, s. 17). Den vil gi et bilde av de interaksjonene som oppstår mellom individer (Manger et al., 2013, s. 70). Bronfenbrenners isfjellmodell som er presentert under kapittel 3.3 med overskriften figur 2, viser hvordan ulike

faktorer går i interaksjon med hverandre og påvirker barnets utvikling, på en positiv eller negativ måte.

Systemperspektiv, som er redegjort for i del 3.3, viser hvordan ulike systemer direkte eller indirekte virker inn i barnets utviklingsprosess (Drugli, 2012, s. 18). Alle individer har behov for å ta del i en nær relasjon med andre mennesker, og for barn må dette behovet bli møtt både i hjemmet og i opplæringssektoren ettersom barnet tilbringer en stor grad av dagen sin i barnehagen med personalet (Drugli, 2012, s. 21). Slik Manger et al. (2013, s. 75) hevder, er også anerkjennelse et rasjonelt begrep som understreker det gjensidige i relasjonen. Det er når barn blir anerkjent av en voksen som de selv anerkjenner, at den voksne og det hen står for, blir av betydning for barnet (Manger et al., 2013, s. 75).

4.0 PRESENTASJON AV FUNN

I denne delen av oppgaven vil hovedfunnene i datamaterialet bli gjort rede for og fremhevet, og funnene vil senere bli drøftet opp mot teorien i drøftingsdelen. Empirien ble tatt ut fra kvalitative forskningsintervju, der fem pedagogiske ledere fra ulike kommuner i Norge ble intervjuet. For å ivareta anonymiseringen av informantene best mulig vil intervjupersonene bli nummerert.

4.1 Anerkjennelsens betydning.

Informantene hadde noe ulike definisjoner på anerkjennelsesbegrepet, men med samme oppfatning om at anerkjennelse stort sett handler om å se hvert enkelt individ, og imøtekomme barnet der hen er. Det har i intervjuene kommet tydelig frem at informantene har fokus på anerkjennelse i arbeidet sitt som pedagogiske ledere i barnehagen. Slik som informant 3 også fortalte i intervjuet, burde alle som jobber i barnehagen ha en form for anerkjennende holdning til barn.

Informant 3: «Jeg mener jo at hvis ikke du har en anerkjennende holdning til barn, så mener jeg faktisk at du ikke kan jobbe i barnehage. Ikke med barn i det hele tatt. Så jeg mener det er pålagt, det står jo det i rammeplanen også. At det er en væremåte som er utrolig viktig overfor barn da, at de skal føle seg betydningsfulle».

Informant 1: «Jeg tenker anerkjennelse handler om å respektere barnet som det er. Jeg pleier alltid å si, for å kunne anerkjenne så må man ha litt selvkjennelse. Jeg må være bevisst på at, hvordan jeg er mot barnet påvirker også hvordan barnet er. Så respektere barnet som det selv vil være. At en fireåring, ikke er helt lik som en annen fireåring».

Informant 2: «(...) det er jo at man møter andre med en forståelse av at andre har en egen opplevelse av å være seg selv, og at den opplevelsen skal anerkjennes da. Jeg kan ikke si at det gjorde ikke så vondt, eller nei det er ikke så farlig. Ikke sant? Altså at du føler at du blir møtt på den følelsen, eller det du prøver å formidle».

4.2 Dårlig anerkjennelse.

Det kommer tydelig frem i intervjuene at informantene har et systemfokus på anerkjennelse, og påpeker at for å kunne anerkjenne barnet, må en som voksen ansatt ha en anerkjennende holdning til barnet. Informantene blir også spurt om hva de definerer som dårlig anerkjennelse av minoritetsbarn i barnehagen. Der kommer det frem at informantene knytter dårlig, eller ingen anerkjennelse, til et systemperspektiv hvor det blant annet er de voksne ansatte sitt ansvar å bidra til anerkjennelse av barn i barnehagen. På bakgrunn av informantenes svar på spørsmålet, og utsagnet til informant 3, var det vanskeligere å gi en definisjon på dårlig anerkjennelse i motsetning til vellykket anerkjennelse. Informantene formidler også her at dårlig anerkjennelse kan komme som bakgrunn av et systemperspektiv. Av den grunn blir dårlig anerkjennelse et resultat av dårlig tilrettelegging av anerkjennelse.

Informant 3: «Hva jeg vil si er dårlig anerkjennelse ... det var nesten vanskeligere syns jeg. (...) det å ikke for eksempel ta hensyn til barns medvirkning da. Det er jo en form for dårlig anerkjennelse. Det å ikke lytte til barn, og hva de faktisk mener og tenker. Det å overse barn, og ignorere barn. Gi barn tilsnakk i andres påhør. (...) Det å ikke se barn for det de er da tenker jeg».

Informant 4: «Det er på en måte å være til stede på jobben, men ikke være tilstedeværende, og ikke være nærværende. (...), men i vårt yrke så henger det veldig fra gamle dager av at alle kunne jobbe i barnehagen. (...) men det er ikke alle som er interessert i å jobbe med barn, eller innser viktigheten».

Informant 5: «(...) hvis det på en måte blir mer negativt ladet da. Dårlig klima, og at man ikke vil snakke med barna eller vise forståelse og toleranse ovenfor den følelsen de sitter med da».

4.2.1 Krenkelse og mistakelse

Videre fikk informantene som oppfølgingsspørsmål om de mener dårlig anerkjennelse resulterer i krenkelse og/eller mistakelse av barn. Det ble et utfordrende spørsmål, da informantene prøvde å se for seg resultatet av motsatt effekt av god anerkjennelse. Det ble

noe ulike svar på spørsmålet, men helhetlig besvarte informantene spørsmålet med at dårlig anerkjennelse muligens kan resultere i krenkelse og/eller mistakelse. Det ble derimot forsvart med at det nødvendigvis ikke trenger å bety at barnet blir krenket og/eller mistaket, men at det er flere faktorer som kan påvirke det.

Informant 4: *«Jeg vil si at manglende anerkjennelse går under krenkelse av alle barn».*

Informant 5: *«Det kommer kanskje litt an på situasjonen, men jeg tenker jeg vil ikke si at hvis det er manglende anerkjennelse av minoritetsbarn så vil det ikke på en måte være en krenkelse. Bare fordi det er minoritetsbarn så blir det på en måte en krenkelse, fordi de ikke får en anerkjennelse. Så klart skal man alltid vise anerkjennelse, uansett hvem det er, men at det ikke nødvendigvis blir krenkelse».*

Informant 3: *«Det høres ikke helt galt ut, samtidig så tenker jeg at mangel på anerkjennelse ikke nødvendigvis behøver å bety krenkelse. Det kommer jo an på, liksom både hva og hvordan, og over hvor lang tid og om det er en enkelt stående episode. Det kan også være krenkende, det er ikke det, men det kommer litt an på hva det er da. Hvis jeg tenker at det å anerkjenne barn blant annet handler om å ta hensyn til enkeltindivider, hvis jeg en dag ikke har sett alle barn så betyr det ikke. Da har jeg kanskje anerkjennende måte å være på overfor det eller de barna, men det betyr ikke at jeg har krenket de tenker jeg. Det kan henge sammen, men bør ikke nødvendigvis gjør det».*

4.3 Tilrettelegging av anerkjennelse.

Informantene nevnte flere praktiske tiltak de brukte for tilrettelegging av anerkjennelse med minoritetsbarn i barnehagen, og mange av de samme tiltakene ble brukt av flere informanter. Det kom tydelig frem i intervjuene at informantene satte stort sett vekt på de ytre praktiske tiltakene de brukte for å tilrettelegge for anerkjennelse. Informant 3 pekte seg ut, da vedkommende heller satte vekt på indre verdier i arbeid med å tilrettelegge for anerkjennelse. Det kommer blant annet frem at informant 3 jobbet med å løfte frem morsmålet til barnet,

viktigheten av å ha en anerkjennende holdning til barna, å vise interesse i arbeid med barna og å anerkjenne barnets kultur.

Informant 3: «(...) hvis man har en anerkjennende holdning til barna. (...) Det handler om å møte barnet med respekt, og se det barnet for det det er. (...) Det å ivareta, og se verdiene av begge språka. Kanskje løfte det frem, det har jeg og gjort noen ganger. Det å liksom lære noen ord da, på alle de språka som er representert i avdelingen for eksempel».

Av praktisk tilrettelegging brukte flere av informantene konkreter under samlingsstunder, og i arbeid med barn som ikke mestrer norskspråket brukte de fleste informantene konkreter for å styrke barnets forståelse av situasjonen. Informant 4 påpeker også viktigheten av å være påpasselig med å fremheve forskjeller, da det kan bidra til segregering istedenfor integrering av barn i barnehagen.

Informant 2: «Jeg brukte veldig mye konkreter. Når vi fortalte eventyr, og vi passa på å fortelle eventyr fra mange forskjellige land. Gjerne fra landa som var presentert, også var jeg nøye på at prinsessa hadde forskjellige hudfarge. (...) Vi markerte også alle de høytider som var representert i barnehagen».

Informant 4: «(...) og for eksempel nå har vi hatt mye mer fokus på det mangfoldige og de ulikhetene og kulturene. (...) vi lærer mer om forskjellige kulturer. (...). Så vi prøver å anerkjenne alle disse, vi er jo i den daglige dialogen med foreldrene. (...) vi er veldig sann påpasselige med at den anerkjennelsen av mangfoldighet og etnisitet ikke skal gå over til at jeg faktisk bidrar til at det blir mer segregering enn det blir integrering».

Informant 3: «(...) lagde vi en internasjonal uke på avdelingen. Da brukte vi en hel dag, hvor vi reiste til hvert av landene som var representert på avdelingen. Alt fra vi satte oss og lagde fly av stoler, og vi hadde et svært kart på veggen og hadde flagg når vi kom frem da. Da hadde vi jobbet sammen med foreldrene. (...) når vi var ferdige med reise så spiste vi mat da, da dro vi liksom ut å spise og det var stort sett foreldrene som hadde stått for å lage maten. (...). Det var kjempespennende. Særlig i forhold til det blant annet med anerkjennelse av barn, men også foreldrene og kulturen. Det var altså så gøy, det engasjementet foreldrene viste».

4.3.1 Informantenes egne erfaringer med mislykket anerkjennelse

Som et kort oppfølgingsspørsmål ble noen av informantene spurt om de har opplevd å mislykkes med å anerkjenne minoritetsbarn i barnehagen. Informantene som ble stilt spørsmålet bekreftet at de i ettertid kunne sitte igjen med følelsen av å ikke være anerkjennende nok i noen tilfeller. Til tross for at det ikke er en heldig situasjon en sitter i som pedagogisk leder, er det betryggende å vite at pedagogiske ledere er bevisst på hva de kan gjøre bedre for å forebygge slike hendelser.

Informant 1: *«Det er noen ganger at jeg har gjort noe, eller hatt en aktivitet hvor jeg har følt etterpå at nå fikk ikke det barnet det samme ut av samlingen som de andre».*

Informant 2: *«Det har vi sikkert, støtt og stadig. Jeg syns noen ganger (...) Det syns det ofte kan være norske barn også, skjønner du. Som man har mislykkes med, de som utfordrer litt. (...). Det handler egentlig veldig om at man må ha systemfokus, og ikke et individfokus».*

4.4 Viktigheten av personalet i barnehagen.

Flere informanter fremhever fordelene med å ha flerspråklige assistenter i barnehagen som tilrettelegging for anerkjennelse, da det trykker minoritetsbarn i barnehagen som ikke føler seg forstått på bakgrunn av at de ikke mestrer språket. Det fremhever også viktigheten av at barn må bli forstått, for så å kunne tilrettelegges for anerkjennelse.

Informant 1: *«Noen ganger hadde vi også hatt språkassistenter, at vi har hatt støtte for barna. Det fungerte nesten som tolk da, at vi har hatt mennesker inne som snakker samme språket. Det kan være veldig fint, vi har opplevd det litt forskjellig. Det kommer litt an på hvordan de voksne bruker seg. Det er ikke alle som er glad i å leke, og det er ofte barn liker og ønsker det. Så, vi merker jo det. Det er ofte at barn som ikke forstår språket blir veldig sånn urolige og litt engstelige da. Så det blir en trygghet. Vi har opplevd å se barn blomstre etter å ha fått inn en vikar eller personal som snakker begge språk. Det gir veldig trygghet».*

Informant 2: *«(...) vi hadde en god del med utenlandsk opprinnelse som var minoritetspråklige. Det skapte et rom for at mangfold var noe som vi så på som ressurs».*

Det har derimot i noen intervjuer kommet frem at ikke-faglærte ansatte i barnehagen gjerne kunne ha en negativ holdning til minoritetsbarn i barnehagen. God veiledning og kursing av assistenter er en mulighet til å gi ufaglærte barnehageansatte muligheten til å få faglig støtte i arbeid med minoritetsbarn i barnehagen. Det er barnehagens ansvar å gi personalet muligheten til å få relevant faglig oppfølging.

Informant 1: *«(...) jeg har opplevd. Jeg synes det er personalet, kanskje mer ufaglærte som kan være litt sånn ja ... enten henge det på kultur og henge det på religion. Bare hvordan de snakker om at barn ikke skal spise svin for eksempel. Noen kan være litt nedlatende i måten de snakker om sånne ting på. Så det synes jeg handler oftest om oppdragelse».*

Informant 4: *«(...) jeg mener at det er absolutt viktig, og at alle som jobber i barnehagen burde hatt en utdanning. Spør du meg, så burde alle vært pedagoger. Jeg har selv opplevd det, mens jeg har studert så har jeg jobbet. Da husker jeg at jeg kunne sammenligne på en måte det halvåret, og når jeg begynte på en utdanning og jobben min etter utdanning. (...) man var ikke reflektert i det hele tatt, for ikke å snakke om utviklingen».*

Informant 3: *«I den ene barnehagen hvor vi var veldig mangfoldige, så var vel alle pedagogiske lederne på samme linje i forhold til dette her. Det var klart det kom folk fra NAV, som kanskje hadde andre synspunkter. De var under opplæring, så de fikk jo veiledning. Vi hadde veiledning med dem, noen hadde en gang i uka, noen hadde hver fjortende dag. Vi hadde opplæringskvelder hvor vi blant annet snakket om mangfold og identitet. (...). Så lenge du er en profesjonell voksen i en barnehage så har du et etisk og moralsk ansvar for de barna du i enhver tid ivaretar».*

4.5 Foreldresamarbeid.

Et velfungerende foreldresamarbeid er vesentlig i arbeid med barnet i barnehagen. Dermed ble blant annet informantene spurt om hvordan de som pedagogiske ledere opplever foreldresamarbeid med minoritetsforeldre, versus foreldresamarbeid med majoritetsforeldre. Slik informantene påpekte i intervjuene kan kommunikasjonsbarrierer, og frykten for det ukjente, hemme et godt samarbeid mellom barnehagen og skolen. Flere informanter fremhever at språk stort sett er hovedgrunnen til lite kommunikasjon. I henhold til det, er det essensielt at foreldre blir godt informert, og at pedagogiske ledere bruker kommunikasjonshjelpemidler, bygger tillit til foreldrene og viser interesse.

Informant 5: «(...) noen av de trenger kanskje litt mer veiledning. Fordi de kanskje ikke har vært i Norge så lenge da. At de på en måte ikke helt vet hvordan barnehagelivet fungerer, og hva de skal forholde seg til da. De trenger litt mer informasjon egentlig. Jeg føler egentlig, og har erfart at noen av de, de som kan mer norsk vil gjerne ha veldig veldig mye informasjon. De som ikke snakker så godt norsk, de sier ofte bare 'hei' og 'hadet'».

Informant 4: «Det går på språket, rett og slett på språket. Ikke det at de ikke er samarbeidsvillige, eller at de ikke bryr seg. Det handler rett og slett om språkbarriere. Jeg har jo mulighet til å ha med meg en tolk på hvert foreldresamarbeid, og det betaler jo kommunen, så der har vi muligheter. (...). Så språket er en liten barriere, også ressurser. Vi kan jo ikke se bort ifra at vi har noen ressurssvake minoritetsfamilier. Vi har veldig mange sterke, men også ressurssvake. Som på en måte ikke kommer seg på plattform, kommunikasjonsplattform som vi for eksempel bruker i Oslo kommune. Det handler om digitalisering, alt er jo på en måte digitalisert. (...) de fleste har jo telefoner, men de kommer seg ikke på. Det handler om teknologi, det handler om å beherske IT. Da mister vi dessverre mange, de får ikke med seg alt».

Informant 2: «Jeg tror mange gruet seg til å ta kontakt med minoritetsforeldre. (...) majoritetsforeldre i større grad fikk tilbakemeldinger i garderoben og sånt noe. Mens det kanskje var mer praktisk art om klær og sånt til minoritetsforeldre. (...) så vi var veldig bevisst på å møte og være imøtekommende. Jeg vet at de nok har fått

informasjon, og jeg tenker den skriftlige informasjonen de fikk hvor kanskje ikke engang alle kan lese. (...) vi ble bedre, vi brukte tolk i foreldresamarbeid, og der har vi prøvd litt forskjellig. Jeg foretrekker, og anbefaler tolk på det sterkeste. Å ha tolk til stede, ikke på telefon. Da mister du den blikkontakten, og alt dette her som gjør at man kan forstå bedre. (...) selv om far kan da norsk, og egentlig kan oversette så har vi stort sett valgt å ha tolk i tillegg da. Fordi vi synes det har vært viktig med hensyn til at mor skal få med seg».

Informant 1: «(...) Spørre dem hva de synes, sånn at jeg viser dem interesse. (...) Så det har jeg merka på enkelte foreldre, at det har en veldig veldig stor effekt. Faktisk, har vi et eksempel fra barnehagen, der vi skulle ha et foreldremøte på ettermiddagen, og der var det noen som hadde en idé at foreldrene skulle ha med en rett fra sitt hjemland. (...) det gjorde så mye med noen av foreldrene, noen av dem var så stolte. Den ene familien tok toget fra en annen by med kjeler og gryter, og hadde med seg middag som de hadde laget fra bunnen av. (...). Vi hadde bedre kontakt i tiden etterpå, vi fikk liksom et nytt bilde på dem. De hadde en annen utstråling da. Det er en fin relasjonsbygging, det synes jeg var en veldig fin ting».

4.6 Stereotyper.

Informantene ble bedt om å definere begrepet stereotyper, og ble stilt spørsmålet om de anså begrepet stereotype som et negativt ladet eller positivt ladet begrep. Flertallet av informantene bekrefter at de anser begrepet stereotype som negativt, og bekrefter å ha opplevd eller selv erfart at minoritetsbarn i barnehagen kunne bli «satt i båser». Det kan ut ifra noen av intervjuene tyde på at informantene har lite kunnskap om begrepet stereotyper, og av den grunn svarte lite utfyllende og overfladisk på spørsmålene.

Informant 1: «Jeg er ikke noe glad i å stereotypere ... på noen måte så symboliserer det jo noe sånn som vi forventer det da. Jeg tror kanskje jeg har brukt. Jo eldre og mer erfaren jeg har blitt så hadde jeg vel kanskje tenkt normalen skal være større enn det den er nå. Hvem skal definere hva som er riktig. Hvordan er riktig å være, så jeg synes vel egentlig det er at det er et ord som på en måte er stigmatiserende da».

Informant 4: «(...). Det er jo å tro at, la oss si at minoritetsbarn har ofte med seg søtsaker i matboksen. Stereotype for meg da. (...) Nei, jeg får ikke et positivt inntrykk på noe som helst måte. For meg så blir det å sette mennesker i en bås da. Det er sjeldent jeg hører om positive stereotyper. Til og med når man snakker positivt. Selv om folk kanskje mener det positivt, så er det liksom mhmmm».

Informant 3: «I begrepet stereotyper, ja hva legger jeg i det. Det må jo på en måte handle om noe som er likt kanskje. Jeg vet egentlig ikke, men jeg ser for meg at det handler om å ta alle over en kam da. (...). det er kanskje nødvendigvis ikke så positivt ladet. Samtidig er det ikke så negativt ladet heller, jeg tenker liksom hvis det handler om det å ha alle over en kam så vil jeg jo ikke si det er særlig positivt. Da vil jeg si det er negativt, da er det ikke anerkjennende hvis jeg tenker at alle barn er like da». (...). Det kan godt hende jeg har satt i båser selv, uten at jeg tenkte noe spesielt over det».

5.0 ANALYSE OG DRØFTING

I den forrige delen ble funnene fra forskningsintervjuene presentert og belyst, blant annet ved hjelp av tabell 1 i metodedelens som belyser analyseprosessen. Videre vil funnene knyttes opp mot teorien i denne delen av oppgaven. Presentert teori og funnene fra forskningsintervjuene vil bli analysert og drøftet. Problemstillingen som skal besvares er:

«Hvordan ivaretar pedagogiske ledere i barnehagen behovet for anerkjennelse hos barn med minoritetsbakgrunn, og hvilke utfordringer møter de i denne sammenheng?».

Drøftingen skal belyse fire hovedtemaer som er sentrale for å kunne besvare problemstillingen:

1. Betydningen av anerkjennelse.
2. Tilrettelegging av anerkjennelse.
3. Viktigheten av personalet.
4. Foreldresamarbeid.

5.1 Betydningen av anerkjennelse.

«Ethvert menneske har krav på overalt å bli anerkjent som rettssubjekt» (FN-Sambandet, 1948).

FNs verdenserklæring om menneskerettigheter har i artikkel 6 vedtatt at alle mennesker har krav på å bli anerkjent som rettssubjekt. Dette inkluderer barn i barnehagen. Det å bli anerkjent som barn er nødvendig for å kunne oppnå følelsen av selvtilit, selvrespekt og selvverd. Det handler om at mennesker gjensidig bekrefter hverandre (Skoglund & Åmot, 2012, s. 24). Av den grunn er anerkjennelse av barn i barnehagen nødvendig. Det er i tillegg vesentlig å ta hensyn til at minoritetsbarn muligens har et større behov for å bli anerkjent, og på den måten kan få følelsen av tilhørighet i barnehagen. Dette kan blant annet være grunnet sårbarheten ved å ikke kunne språket som blir brukt i barnehagen, skikker og kulturmønstre som ikke faller naturlig for barnet, eller fordi barnet fra tidligere ikke har erfaring med å gå i barnehagen.

I intervjuene kom det frem at informantene innså viktigheten av anerkjennelse i barnehagen. Videre ble det presentert at voksne som jobber i barnehagen burde ha en anerkjennende holdning til barn. Informantene som er pedagoger i barnehager, påpeker at de har et fokus på anerkjennelse i arbeidet sitt som pedagogiske ledere. Slik Skoglund og Åmot (2012, s. 20) hevder, er anerkjennelse en nødvendig forutsetning for identitetsdannelse, frihet og selvstendighet. Som pedagogisk leder i barnehagen har en et ansvar for å bidra til at hvert enkelt barn blir sett og hørt. For barnet vil barnehagen muligens være det første møtet med et felleskap hvor ikke foresatte er til stede, og dermed kan barnet bli satt utenfor sin komfortsone. I den hensikt er det vesentlig å gi barnet følelsen av tilhørighet i barnehagefellesskapet. Salole (2018, s. 183) påpeker at hos minoritetsbarn henger følelsen av tilhørighet og anerkjennelsesgraden tett sammen. Som majoritetspråklig vil det falle naturlig å føle en tilhørighet til barnehagen der alle snakker samme språk og har de samme tradisjonene. Minoritetspråklige barn vil muligens føle en mindre tilhørighet grunnet forskjeller, iblant annet språk, utseende og verdier. For at barn skal kunne få følelsen av tilhørighet, er det nødvendig at barnet blir inkludert i barnehagefellesskapet. Identiteten vår utvikles ved å bli anerkjent i relasjon med andre mennesker, og det som oppstår i samspill mellom individer og verden rundt oss. Dermed handler anerkjennelse om at mennesker gjensidig bekrefter hverandre, og på den måten oppnår følelsen av selvtillit, selvrespekt og selvverd (Skoglund & Åmot, 2012, s. 20).

I tillegg til at barnehagen som nevnt ovenfor muligens er barnets første møte med et felleskap utenfor barnet sitt eget hjem, er det for minoritetsbarn i barnehagen en ekstra påkjenning å ikke kunne språket som blir snakket i barnehagen. Slik Lund (2017, s. 20) bekrefter i sin undersøkelse, viser det seg at minoritetsbarn lykkes best i opplæringssektoren der de opplever anerkjennelse både på det språklige nivået og det kulturelle nivået. Av den grunn er det vesentlig at en som pedagogisk leder tilegner seg nok kunnskap om barnets kultur og bakgrunn, og på den måten vil en kunne bygge en relasjon til barnet ved å vise interesse og forståelse. Det kom tydelig frem i intervjuene at informantene har et systemperspektiv på anerkjennelse fremfor et individperspektiv. Systemrettet arbeid er arbeid med fokus på systemet, for eksempel i barnehagen som organisasjon eller mot gruppen som helhet (Bargel & Samuelsen, 2017, s. 66). I et barnehageperspektiv vil et systemfokus være rettet mot barnehagegruppen, med flere sosiale delsystemer som blant annet barnehagebarn, pedagoger og assistenter. Det kom i intervjuene frem at en vesentlig faktor i barnehagen er å være interessert og til stede på jobb, og ikke bare være nærværende. Å stadig være tilgjengelig og

til stede for barnet er barnehageansattes sitt ansvar. Den tilstedeværelsen er essensiell for å kunne tilrettelegge for anerkjennelse av minoritetsbarn i barnehagen. Dårlig anerkjennelse knytter informantene også til et systemperspektiv, og ifølge informantene kan personalet ha en sentral rolle når det gjelder dårlig anerkjennelse. Dette kan komme i form av å ikke ta hensyn til barns medvirkning, ikke lytte til barn, gi barn tilsnakk i andres påhør og ignorere barn, som er faktorer som kan resultere i dårlig anerkjennelse.

5.1.1 Honneths anerkjennelsesteori i barnehagen

Informantenes systemperspektiv på anerkjennelse kan knyttes opp mot Aksel Honneths tre anerkjennelsesformer som også har et systemperspektiv. Kort beskrevet handler Honneths anerkjennelsesteori om den private sfæren, den rettslige sfæren og den solidariske sfæren. Disse tre sfærene beskriver Honneth som kjærlighet, rettighet og sosial verdsettelse. De tre sfærene formidler et bilde på hvordan anerkjennelsesformene sees i forhold til hverandre (Skoglund & Åmot, 2012, s. 21).

Kjærlighet

Honneth anser kjærlighet i denne forstand som den gjensidige emosjonelle bekreftelsen mellom signifikante andre. Anerkjennelse i form av kjærlighet er et vesentlig antropologisk behov mennesker har, og det er et nødvendig behov som alle mennesker er avhengige av å få tilfredsstilt. Som pedagogisk leder vil det av den grunn være betydningsfullt å gi minoritetsbarnet den gjensidige emosjonelle bekreftelsen. For å kunne anerkjenne barnet på en kjærlighets- og omsorgsbasert måte, er det først og fremst essensielt å være tilstedeværende for barnet. Relasjonsbygging mellom barnet og den voksne vil fremme at barnet føler en emosjonell bekreftelse. Slik Drugli (2012, s. 21) hevder, har alle individer behov for å ta del i en nær relasjon med andre, og for barn må dette behovet bli møtt både hjemme og i barnehagen. Det er vesentlig å ta i betraktning at barnet tilbringer flere timer av døgnet i barnehagen, og av den grunn trenger en kjærlig relasjon til en trygg voksenperson i barnehagen. Her er det sentralt å trekke inn informantenes syn på viktigheten av et interessert og tilstedeværende personal. Fraværende voksne, og voksne som ikke har et positivt syn på mangfoldighet, vil ikke kunne gi minoritetsbarn anerkjennelse i form av kjærlighet og

omsorg. Tvert imot vil det gi barnet et inntrykk av utenforskap. For å kunne trygge personalet, og formidle viktigheten deres tilstedeværelse har for barna i barnehagen, vil en løsning være god veiledning og opplæring. Slik informant 3 forteller i intervjuene var veiledning, opplæring og oppfølging av ufaglærte om mangfold, en vellykket løsning i deres barnehage. Videre presiserer informant 1 å ha opplevd at minoritetsbarn blomstrer etter å ha fått inn en vikar eller personal som snakker begge språk, ettersom det ga barnet veldig trygghet. Det er fullt mulig å gi barn følelsen av kjærlighet uten å bruke verbalt språk, men det fremhever hvor stor ressurs et mangfoldig personale i barnehagen kan være.

Rettighet

Den andre anerkjennelsesformen Honneth presenterer i teorien sin er rettighet. Ifølge Honneth er denne typen for anerkjennelse vesentlig for å kunne utvikle selvrespekt. Ved at en blir anerkjent som rettssubjekt av andre, bidrar det til at vi mennesker lærer å respektere oss selv (Straume, 2013, s. 360). Det står nedfestet i FNs konvensjon om barnets rettigheter artikkel 12: «*Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet*» (FNs konvensjon om barnerettigheter, 1989). Som pedagogisk leder er det da essensielt å se barnet som et rettssubjekt, og gi barnet rom for medvirkning. I barnehageloven er det et eget kapittel om barns og foreldrenes medvirkning, «*Barns rett til medvirkning og hensynet til barns beste*» (Barnehageloven, 2005, § 3). Som pedagogisk leder er det i den hensikt vesentlig å gi barn muligheten til medvirkning i barnehagehverdagen så langt det lar seg gjøre, der det for eksempel kan være muligheten til å være med å bestemme ukens tema. Muligheten til å være med å bestemme i barnegruppen vil gi barnet følelsen av tilhørighet, og slik Salole (2018, s. 183) hevder, henger følelsen av tilhørighet og anerkjennelsesgraden tett sammen hos minoritetsbarn. Honneth deler videre rettighetene inn i liberale frihetsrettigheter, politiske deltakerrettigheter og sosiale velferdsrettigheter (Honneth, 1992, s. 124). I lys av temaet i denne oppgaven, vil derimot politiske deltakerrettigheter ikke være relevante som følge av at barnet ikke har nådd myndighetsalder.

Sosial verdsettelse

Siste anerkjennelsesformen i Honneths anerkjennelsesteori er sosial verdsettelse. Den sosiale verdsettelsen innebærer at barnet utvikler et anlegg og talent som skiller oss på en positiv måte (Straume, 2013, s. 360). Honneth (1992, s. 131) presiserer at den sosiale verdsettelsen stort sett handler om spesielle egenskaper som skiller barna i barnehagen fra hverandre. Den retten presenterer en anerkjennelsesform som uttrykker barnas allmenne egenskaper på en adskilt måte. Sosial verdsettelse kan være både individuell og institusjonell. Som pedagogisk leder innebærer det å gi barn rom for å utforske sine egenskaper, trygge barnet i det det gjør og gi barnet mestringsfølelse. Som minoritetspråklig barn i barnehagen skiller en seg gjerne ut ved å være flerkulturell, og for eksempel det å markere nasjonaldager kan være en sosial verdsettelse. På den andre siden vil det som pedagogisk leder være grunnleggende å ta i betraktning om det er ønskelig fra barnets og foreldrenes ståsted, at fokuset settes på barnets bakgrunn og kultur. Slik det også har kommet frem i forskningsintervjuene må en være varsom med å ikke snu integrering til segregering. Slik segregering vil gi barnet følelsen av å atskille seg fra resten av majoriteten i barnehagen.

Som pedagogisk leder i barnehagen vil det å gi minoritetsbarn muligheten til medvirkning i barnehagehverdagen en måte å verdsette barnet, samtidig som en anerkjenner barnet som rettssubjekt. For at barn skal kunne påvirke sin egen hverdag og barnehagen som institusjon, kreves det av personalet at hvert enkelt barns stemme blir hørt og tatt på alvor (Sjøvik, 2014, s. 305). Videre vil det å sørge for at hvert enkelt barn blir hørt og tatt på alvor av barnehagens personal, vise en form for verdsettelse og anerkjennelse. Ettersom det er nedfestet i barnehageloven at barn skal få muligheten til å aktivt delta i barnehagens planlegging og vurdering, vil det i den hensikt bidra til å verdsette barns rettigheter i barnehagen (Barnehageloven, 2005, § 3). For å kunne gi barn muligheten til medvirkning kreves det av personalet å være tilstedeværende på jobb. Et viktig funn fra intervjuene har vært viktigheten av personalets interesse for jobben, og viktigheten av å være tilstedeværende og ikke bare nærværende for barna.

5.1.2 Manglende anerkjennelse

Slik Honneth (1992, s. 140) presenterer i sin teori, vil manglende anerkjennelse resultere i krenkelse eller mistakelse. Dette kunne ikke informantene se seg helt enige i, men likevel

ville de heller ikke avskrive påstanden. To av informantene forsvarte seg med at det varierte fra situasjonen og ståstedet. Ifølge informantene trenger dårlig anerkjennelse nødvendigvis ikke å bety krenkelse eller mistakelse av minoritetsbarn, men at det kunne det om det oppstår gjentatte ganger. Honneths anerkjennelsesteori på den andre siden hevder at krenkelse presenterer en urett som ikke nødvendigvis dreier seg om å minske menneskets handlingsfrihet, eller å påføre dem skade med vilje. Det betegner et aspekt ved en skadelig atferd, hvor det kan resultere i at mennesket krenkes i sin positive selvfølelse (Honneth, 1992, s. 140). Et funn fra forskningsintervjuene er at informantene knytter dårlig, eller ingen anerkjennelse, til et systemperspektiv. Et systemperspektivrettet arbeid har fokus på systemet, i denne forstand barnehagen som organisasjon, fremfor individperspektivet (Bargel & Samuelsen, 2017, s. 66). Det vil av den grunn kunne være flere faktorer for at minoritetsbarn i barnehagen opplever manglende, eller ingen anerkjennelse. Jeg vil ikke utelukke at manglende anerkjennelse kan være individbetinget, sett i sammenheng med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, som viser at barnets individuelle forhold spiller en rolle i barnets utviklingsprosess. Derimot ble ikke barnets individuelle forhold nevnt under forskningsintervjuene. Slik det er presentert i funnene er dårlig anerkjennelse et resultat av dårlig tilrettelegging av anerkjennelse. Av den grunn er det betydningsfullt at barnehagen kan tilrettelegge for anerkjennelse. På bakgrunn av Honneths anerkjennelsesteori, og empirien til informantenes systemperspektiv, vil barnehagepersonalet være essensielle for å kunne tilrettelegge for anerkjennelse av minoritetsbarn.

5.2 Tilrettelegging av anerkjennelse.

Ovenfor ble Honneths anerkjennelsesteorier redegjort for, og videre ønsker jeg å trekke frem hvordan de pedagogiske lederne som ble intervjuet har tilrettelagt for anerkjennelse av minoritetsbarn i barnehagen. Funnene fra forskningsintervjuet vil bli presentert opp mot valgt teori, og det vil bli redegjort for på hvilken måte tiltakene kan påvirke minoritetsbarn i barnehagen. Samtidig vil jeg trekke frem mulige tiltak en som pedagogisk leder kan iverksette i barnehagegruppen sin, på bakgrunn av Honneths anerkjennelsesteori som kan bli brukt for å tilrettelegge for anerkjennelse av minoritetsbarn.

5.2.1 Honnets anerkjennelsesteori i praksis

Informantene satte under intervjuene stort sett mest vekt på praktisk tilrettelegging av anerkjennelse av minoritetsbarn i barnehagen. Bruk av konkreter under samlingsstunder for eksempel, ble nevnt flere ganger. Det er en fin mulighet å tilrettelegge for barn som ikke mestrer norskspråket, og på den måten bruker pedagoger visuell kommunikasjon. Et eksempel kan være at temaet for samlingsstunden er dyr og bondegård, og da har gjerne pedagogen med dyrefigurer og andre symboler som kan relateres til det temaet. Det ble av flere informanter nevnt at de som pedagogiske ledere jobbet med fokus på det mangfoldige, og løftet frem ulikheter. Samtidig som det kan anses som positivt, er det vesentlig å ha i baktanke at det i verste fall kan resultere i segregering fremfor integrering. Informant 4 som selv har flerkulturell bakgrunn forteller i intervjuet at det er viktig å være påpasselig med å ikke fremheve ulikhetene så mye at formålet med inkluderingen mister fokus. Det skal tas hensyn til at andregenerasjonsbarn som er født i Norge gjerne anser Norge som sitt hjemland, til tross for at foreldrene er innvandrere. Her kan en gjerne trekke frem *sosial verdsettelse* fra Honneths anerkjennelsesteori. Slik Honneth (1992, s. 131) presenterer, krever den sosiale verdsettelsen en sosial atmosfære som på en allmenn og felles forpliktende måte må kunne gi uttrykk for forskjellene i egenskaper mellom menneskene. Slik det er nevnt ovenfor er det nødvendig å være påpasselig at integrering ikke resulterer i segregering.

5.2.2 Sosial verdsettelse

For minoritetsbarn som kan flere språk, vil blant annet språk være et talent som skiller barnet fra de andre på en positiv måte. Dermed vil det også være en del av den sosiale verdsettelsen som inngår i Honneths tre anerkjennelsesformer. Slik Honneth presenterer, er den ideelle solidariske sfæren et samfunn der mennesker bidrar med sine egenskaper og talenter til fellesskapet. Av den grunn er det vesentlig at en som pedagogisk leder er åpen for at barnet kan bruke morsmålet. Slik det er presentert i funnene har informantene ansett flerspråklighet som en ressurs i barnehagen deres. Det skal derimot tas hensyn til at det ikke er alle barn som har et ønske om å fremheve den egenskapen. Andregenerasjonsbarn sitter gjerne med usikkerhet, og følelsen av å ikke helt passe inn noen steder. Transnasjonale bånd er et begrep som kjennetegner barn med tilknytninger både i Norge og hjemlandet sitt (Salole, 2018, s. 185). Følelsen av å ha tilknytninger til flere røtter, har med seg følelsen av at en ikke helt

hundre prosent hører til noe sted. Av den grunn er det vesentlig at en som pedagogisk leder lytter til barnets behov, og møter barnet der hen er. I nærstudien til Eriksen (2017, s. 57) ble det presentert at minoritetsbarn ikke følte seg som «ekte» norske statsborgere; de hørte egentlig ikke helt til her, og ved å føle seg som en utlending opplevde en å være en outsider i Norge.

For å kunne tilrettelegge for sosial verdsettelse av minoritetsbarn i barnehagen som pedagogisk leder, er det først og fremst vesentlig å være nærværende for barna i barnehagen. Det vil da si at en som pedagogisk leder tar aktivt del i barnas lek, fortellinger og dialoger. Ved å ta del i barnas barnehagehverdag vil en kunne observere hva barna er ekstra gode til, og trives med. Den muligheten åpner handlingsrom for å kunne gi barnet rom til å utøve sine spesielle egenskaper. Det kan for eksempel være at barnet er spesielt dyktig til å tegne, og da vil en kunne bruke barnets egenskap slik det blir nyttiggjort og barnet føler mestring. Spesielt for barn som ikke kan norskspråket vil tilrettelegging av praktiske aktiviteter være et fint tiltak. Det kan for eksempel være at barnet sammen med pedagog og en liten gruppe, blir spurt om å tegne barnehagens gruppe logo på tavlen i gangen. Det vil bidra til at barnets egenskaper og ytelser blir oppfanget og anerkjent i det offisielle verdsettelsesnett (Straume, 2013, s. 361). Samtidig som slikt tiltak vil bidra til sosial verdsettelse av barnet, vil det også bidra til at barnet får mestringsfølelse.

Informant 3 presenterte et tiltak som ble brukt i den barnehagen vedkommende jobbet i, der de hadde teamet internasjonal uke felles i barnehageavdelingen. Det ble organisert slik at avdelingen brukte en hel dag hvor de reiste rundt i landene som var representert i avdelingen. I forkant samarbeidet pedagogisk leder sammen med foreldrene, og på den måten kunne de foreldrene som ønsket det, være behjelpelige med å representere de landene foreldrene og/eller barna har røtter fra. Informanten fortalte at de lagde fly av stoler i avdelingen, og et svært kart var hengende på veggen. Da de ankom landet som var planlagt for den dagen, hadde de flagg hengende. Avdelingen brukte hele barnehagedagen til å presentere det som kjennetegnet de landene, og barna lagde plakater og flagg sammen. Når avdelingen var ferdig med å reise dro de ut for å spise, der det var stort sett foreldrene som hadde stått for å lage den maten som var tradisjonell i landet som var presentert den dagen. De foreldrene og barna som ønsket det, lagde utstilling av det barna hadde med seg hjemmefra for å la avdelingen bli kjent med kulturen deres. Informanten bekreftet at det var en utrolig gøy uke, og at foreldrene viste

et stort engasjement. Samtidig følte informanten at de ga barna en følelse av anerkjennelse, men også foreldrene og kulturen som ble presentert.

Praktiske tiltak som nevnt ovenfor tilrettelegger for anerkjennelse i form av sosial verdsettelse, og samtidig inkluderer det hele avdelingen til å ta del i aktivitetene. Det bidrar til at både barna, foreldrene og personalet blir bedre kjent med hverandre og kulturen. Samtidig som det er relasjonsbyggende, bidrar det til at barn viser interesse og respekt for hverandres kultur, forebygger fordommer og kan ha flere samtaleemner. Weavers (1993) isfjellmodell er presentert i teorien som figur 1, der et isfjell er avbildet med en synlig del over vannflaten, og en del som er betydelig større under overflaten. Bli kjent-uker slik informant 3 beskriver den internasjonale uken, bidrar til at en blir kjent med overflaten som for eksempel mat, tradisjoner, språk og skikker. Samtidig kan det åpne rom for at foreldre og barn kan gi et innblikk av den usynlige underflaten. Slik Eriksen og Sajjad (2020, s. 38) hevder, er ferdighetene, reglene og kunnskapene hver enkelt av oss bruker til daglig, lært av tidligere generasjoner. Dermed er mye av det barn gjør og sier tillært av foreldrene.

5.2.3 Kjærlighet

Anerkjennelse i form av kjærighet anser Honneth som gjensidig, emosjonell bekreftelse, som omhandler både foreldre-barn-relasjoner, romantiske relasjoner, men også vennskspsrelasjoner (Straume, 2013, s. 359). Med bakgrunn i forskningsintervjuene som ble gjort til dette prosjektet, var det ingen av de fem informantene som nevnte kjærighet som en mulighet til å tilrettelegge for anerkjennelse av minoritetsbarn. Slik Honneth (1992, s. 104) hevder, inngår vi mennesker gjennom kjærighet det første steget av gjensidig anerkjennelse, ved at vi mennesker bekrefter hverandre gjensidig i vår konkrete behovsnatur. Av den grunn anerkjenner vi hverandre som behovsvesener. Som tidligere nevnt er en som pedagogisk leder mest sannsynlig barnets første møte med en trygghetsperson, utenom hjemmet. På den måten er det vesentlig at en bruker tid på å skape en relasjon til barnet i barnehagen. Slik Honneth (1992) hevder, er vennskspsrelasjoner en form for anerkjennelse gjennom kjærighet. I barnehagen vil gjerne lek være en mulighet til å inngå i en relasjon med barn, og spesielt for minoritetsbarn som mangler språk vil det være et mulig tiltak. Gjennom lek og omsorg kan en som pedagog tilrettelegge for at barn blir inkludert. Personal med stor relasjonskompetanse vil lettere fange opp barn som kan bli utenforstående.

Honneths anerkjenneselsteori i form av kjærlighet har flere dimensjoner, og omhandler både den individuelle og sosiale dimensjon (Lysaker, 2013, s. 86). Den individuelle dimensjonen innebærer at barnet gjennom kjærlighetsbasert anerkjennelse utvikler selvtillit, som bidrar til at barnet stoler på seg selv. Sosial dimensjon derimot, utvikler ikke bare barnets selvtillit, men er også en betingelse for sosial tillit. Den sosiale tilliten bidrar til at barnet kan stole på andre personer, som for eksempel barnehagepersonalet og andre barn i barnehagen (Lysaker, 2013, s. 89). For å kunne fange opp barnets sosiale tillit er det grunnleggende at personalet er tilstedeværende og ser hvert enkelt barn. Slik som hos oss voksne, tar det tid og tålmodighet å bygge tillit til andre mennesker. Som barn som har sitt første møte med andre voksne enn foresatte, i dette tilfellet i barnehagen, kan det være svært skremmende å stole på andre personer. Til tross for det er det essensielt at en som pedagogisk leder skaper en god relasjon til barnet, samt at en er lett tilgjengelig og lytter til barnet. Slik Drugli (2012, s. 21) hevder, har alle individer behov for å ta del i en nær relasjon med andre, og for barn må dette behovet bli møtt både i hjemmet og i barnehagen. Her er det også relevant å trekke inn Bronfenbrenners (2005) utviklingsøkologiske modell, som har blitt vist som figur 2 i teoridelen. Modellen presenterer hvordan ulike interne og eksterne faktorer i en interaksjon med hverandre kan påvirke barnets utvikling på en positiv eller negativ måte. Av den grunn er det vesentlig å tidlig bygge en positiv relasjon til barnet, samt skape tillit. På den måten vil barnet anse den voksne som en trygghetsperson, som vil føre til at barnet enklere søker hjelp hos den voksne.

Jeg anser det som betydningsfullt å trekke inn her at pedagogiske ledere på lik linje som alle andre mennesker kan gjøre feil, og på den måten kan lære av egne feil. Det har i funnene blitt presentert at informantene selv bekrefter å ha mislyktes med å anerkjenne minoritetsbarn i enkelte situasjoner. Mulige måter å forebygge slike situasjoner under blant annet samlingsstunder, kan for eksempel være å planlegge opplegget i forkant, gjøre klart konkreter og i forkant kommunisere med personalet som tar del. Det er derimot vesentlig å ta i betraktning at en som pedagogisk leder kan stå i en stressende periode, ha en dårlig dagsform, eller bare ikke strekke helt til. At informantene selv innrømmer avvik under slike situasjoner bekrefter at informantene har kompetanse nok til å selv realisere feil, og på den måten kunne forebygge slike hendelser.

5.2.4 Rettighet

Ifølge barnehageloven § 16, har barnet rett til plass i barnehagen i den kommunen der det er bosatt (Barnehageloven, 2005, § 16). Barns rett til barnehageplass i likhet med alle andre barn i Norge, viser til likeverd. Slik Honneth hevder i anerkjennelsesteorien sin, er rettslig anerkjennelse essensiell for utviklingen av selvrespekt. Ettersom barn i barnehagen ikke har nådd myndighetsalder er det foreldrene som har foreldreansvaret, og skal utøve det ut ifra barnets behov. Som pedagogisk leder vil det derimot være mulig å tilrettelegge for rettighet ved å gi barn mulighet til å medvirke i barnehagehverdagen sin. Dette vil si å sørge for at hvert enkelt barns stemme blir hørt og tatt på alvor (Sjøvik, 2014, s. 305). I praksis vil dette være mulig å gjennomføre ved å inkludere barn i valg av tema til samlingsstunder, eller å la barn velge hvilken bok som skal bli lest høyt. Det gir barnet muligheten til å medvirke i barnehagehverdagen sin, samtidig som det kan gi en følelse av tilhørighet til fellesskapet ved å kunne delta med egne vurderinger. Å bli møtt med forståelse, og ved at en uttrykker sine egne forståelser enten om det er verbalt eller med kroppsspråk, er en vesentlig forutsetning for blant annet barnets selvfølelse og samhandling med andre (UDIR, 2018). Som pedagogisk leder i barnehagen er en annen nødvendig rettighet å vise og tilrettelegge for likestilling. Det vil i praksis si å behandle, og gi alle barn den samme muligheten uansett bakgrunn. Alle barn skal ha den samme muligheten til å delta, men også muligheten til å velge å ikke delta.

5.3 Viktigheten av personalet.

Som pedagogisk leder skal en ifølge rammeplanen for barnehagen, lede utviklingen av arbeidet i barnegruppen eller innenfor de områdene hen er satt til å lede (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ettersom en barnegruppe mest sannsynlig har flere ansatte, vil en som pedagogisk leder muligens få ansvar for å fordele og veilede personalet i gruppen sin under barnehagehverdagen. I den hensikt er viktigheten av personalet betydningsfullt, og hvordan en som pedagogisk leder styrker og fremhever de gode egenskapene til personalet i barnegruppen sin. Det er selvsagt flere faktorer en som pedagogisk leder må forholde seg til for å kunne ivareta en god faglig utvikling av personalet, men grunnet oppgavens størrelse velger jeg å stort sett fokusere på anerkjennelse, mangfold og kultur i denne sammenheng. Under viktigheten av personalet er det av fordel å trekke inn Berit Bae som har hatt stor betydning i det norske barnehagefeltet, med sitt arbeid innenfor blant annet anerkjennelse.

Bae (2014, s. 13) påpeker at hvis ansatte i barnehagen skal kunne skape en god dialog preget av gjensidig anerkjennelse, skal det påvirke grunnleggende verdier og menneskesyn. For å kunne ha et fornuftig syn på verdier og mennesker, er det først og fremst nødvendig å ha et positivt syn på mangfold. Da norske barnehager er mangfoldige og med en stadig voksende flerkulturell befolkning, er det blant annet av den grunn vesentlig at ansatte har et positivt syn på mangfoldighet. Slik Lund (2017, s. 11) hevder, skal mangfold sees på som en ressurs, og en mangfoldig barnehage har sin forankring i ideen om en inkluderende praksis for alle.

I Baes (2004, s. 221) doktorgradsavhandling blir det presentert at anerkjennende væremåter gjør en forskjell i dialog mellom pedagog og barn. Dette forsvarer Bae (2004, s. 221) med at barn som møter voksne som er fokuserte, tilstedeværende, lyttende og tolkende, frembringer vitalitet og uttrykksfullhet i samspill med barna. Det bekrefter informantenes utsagn under forskningsintervjuene, der informantene presiserer hvorvidt personalets tilstedeværelse og interessen deres for barna er essensiell for å kunne tilrettelegge for anerkjennelse av minoritetsbarn. Samtidig som barnehagepersonalet trenger veiledning i viktigheten av nærværende voksen som er deltakende i barns lek. Slik det er presentert i veilederen til Utdanningsdirektoratet (2018, s. 6), gir noen barn uttrykk for at de opplever at personalet i barnehagen ikke er innenfor rekkevidde eller tilgjengelige når barn har behov for voksne til stede. Som pedagogisk leder er det av den grunn nødvendig å etablere gode rutiner i barnehagegruppen, som gir barn opplevelsen av lett tilgjengelige voksne.

5.3.1 Stereotypering i barnehagen

Et fremtredende funn fra forskningsintervjuene har vært viktigheten av utdannet personal i barnehagen. I enkelte intervjuer kom det frem at noen få ikke-faglærte ansatte i barnehagen kunne ha en negativ holdning til kultur, og muligens en fordomsfull holdning for det ukjente i møte med enkelte i barnehagen. Den holdningen bekrefter at det enda forekommer enkelte som bruker stereotyper. Slik informant 1 påpekte under forskningsintervjuet, kunne ufaglært personale være litt nedlatende i måten de snakket om religion og matsikker på, til enkelte. Informanten forklarer videre at det gjerne kunne «henges» på bakgrunn av religionen, hvordan det enkelte personalet snakker om at barn for eksempel ikke skal spise svin. Eriksen og Sajjad (2020, s. 56) presenterer stereotyper som forenklede beskrivelser av antagelige kulturtrekk ved bestemte typer av mennesker. Stereotyper er ofte overdrevne og omfatter alle

som assosieres med gruppen, der nordmenn har fortrinnsvis et symbolsk overtak når det omhandler relasjoner mellom majoritet og minoritet (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 89). Sett i sammenheng med presentert teori og enkelte forskningsintervjuer kan stereotyper oppleves i barnehagen, på bakgrunn av blant annet barnas eller foreldrenes kulturskikker og religion.

Bakgrunnen til at mennesker gjerne har negative eller fordomsfulle holdninger til visse kulturskikker, eller andres religioner, er ofte uvitenhet om det ukjente. Slik også Rafiqi og Thomsen (2014) har undersøkt, vil kontakt med minoritetsmedlemmer gjøre majoritetsmedlemmer mindre fiendtlige ovenfor minoritetsmedlemmer. Av den grunn vil et mulig tiltak som pedagogisk leder være å gi personalet i barnegruppen nok kunnskap og viten om nasjoner og kulturer som blir representert i barnehagegruppen. Har en som pedagogisk leder selv ikke nok kunnskap om barnets kultur og religion, vil et mulig tiltak være å inkludere barns foresatte. Samtidig som det er lærerikt for barnehagens personale, vil det gjerne også gi foreldrene følelsen av anerkjennelse for kulturen deres. Her ønsker jeg også å trekke frem FN's artikkel 18 om menneskerettigheter, som ivaretar blant annet menneskers religion og kulturfrihet: *«Enhver har rett til tanke-, samvittighets-, og religionsfrihet. Denne rett omfatter frihet til å skifte religion eller tro, og frihet til enten alene eller sammen med andre, og offentlig eller privat, å gi uttrykk for sin religion eller tro gjennom undervisning, utøvelse, tilbedelse og ritualer»* (FN-Sambandet, 1948). Som personal i barnehagen er det i den hensikt grunnleggende å ta hensyn til denne menneskerettigheten. Personalet har ingen rett til å undertrykke barnets tanker om sin egen religion eller tro. Tvert imot skal barnehagen som institusjon i henhold til barnehageloven, motarbeide alle former for diskriminering og fremme likestilling og demokrati. For å lykkes med dette er det nødvendig at barnehagepersonalet jobber i henhold til barnehageloven (Barnehageloven, 2005, § 1).

5.3.2 Utenforskap

Her kan det være viktig å trekke inn utenforskap, som er en mekanisme som kan forsterkes gjennom opplevelser som diskriminering og rasisme (Salole, 2018, s. 185). Ifølge Sørensen et al. (2012, s. 253) oppgir sosiale aktører i opplæringssektoren kulturforskjeller som et argument når barn erfarer utenforskap. Jeg ønsker her å spesifisere at jeg ikke har oppfattet informanter beskrive rasisme og diskriminering under intervjuene. Likevel ønsker jeg med dette å vise til at å ikke forebygge fordommer og negativ holdning til etnisiteter og

minoriteter, kan resultere i utenforskap av barn i barnehagen. Sett ut fra nærstudien til Eriksen (2017) som har forsket på hva etnisiteten har å si for opplevelsen av tilhørighet, har det ut fra intervjuene kommet frem at minoritets elever følte de ikke hørte til i Norge (Eriksen, 2017, s. 57). Henseende til teorien presentert ovenfor er det vesentlig å allerede i barnehagen jobbe for å gi barn følelsen av tilhørighet, som da vil forebygge utenforskap. Slik Skoglund og Åmot (2012, s. 20) påstår, henger følelsen av tilhørighet og anerkjennelsesgraden tett sammen hos minoritetsbarn. Av den grunn er det nødvendig å tilrettelegge for anerkjennelse i form av kjærlighet, rettighet og sosial verdsettelse.

5.3.3 Pedagogisk leder sitt ansvarsområde

Som pedagogisk leder har en ifølge den nye rammeplanen for barnehagen, ansvaret for å veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg viser til barnehageloven § 2 der det er nedfestet at «*barnehagen skal ta hensyn til barns alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur*» (Barnehageloven, 2005, § 2). Videre er det nedfestet at «*barnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt felleskap*» (Barnehageloven, 2005, § 2). Som pedagogisk leder vil det i denne hensikten være essensielt å jobbe for utviklingen av arbeidet i barnegruppen for å kunne sørge for at hvert enkelt barn blir møtt med respekt, tillit og anerkjennelse, uavhengig av minoritet og etnisitet.

Et funn fra forskningsintervjuene viste at enkelte barnehager organiserte veiledning og opplæringskvelder for ufaglærte ansatte. Det ble organisert alt fra en gang i uken, til hver fjortende dag. Informant 3 forklarer at barnehagen deres hadde opplæringskvelder hvor de blant annet snakket om mangfold og identitet. Det er et tiltak en som pedagogisk leder kan utføre innenfor barnegruppen, for å på den måten gi personalet innføring i hvordan en som et voksent forbilde skal forholde seg på arbeidsplassen. Blant annet kan det gis veiledning i hvilke verdier og skikker en som barnehageansatt skal ha i arbeid med barn, for å nå de optimale arbeidsforholdene. Som pedagogisk leder er det grunnleggende at en viderefører viktigheten av rammeplanen, FNs verdenserklæring om menneskerettigheter og barnehageloven til ufaglærte ansatte. Det er eventuelt mulig å henvende seg til

barnehagestyrer for hjelp og veiledning som angår barnehagepersonale. Ifølge rammeplanen for barnehagen har barnehagestyrer det daglige ansvaret for barnehagen, deriblant personalmessig (Kunnskapsdepartementet, 2007).

5.3.4 Tospråklige assistenter

Ifølge informantenes utsagn har det kommet frem at flertallet av informantene fremhever fordelene med å ha flerspråklige assistenter i barnehagen. Disse kan sees på som en ressurs som bidrar til anerkjennelse av minoritetsbarn, ettersom hovedsakelig flerspråklige assistenter trykker minoritetsbarn i barnehagen som ikke føler seg forstått grunnet mangel på språktilegnelsen. Informantene gjenforteller om tilfeller hvor de har opplevd at barn blomstrer etter å ha fått inn en tospråklig assistent i avdelingen. Dette bekrefter Bechers (2006, s. 72) teori om at tospråklige assistenter kan endre utfordringer med hensyn til blant annet kommunikasjon. På den andre siden er det essensielt å påpeke informant 1 sitt argument om at det har mye å si hvordan assistentene bruker seg. Det som menes med dette, er om assistentene tar del i barnas lek og ønsker å være tilstedeværende for barna. Her er det vesentlig å trekke frem viktigheten av personalets interesse for barna, og arbeidet de utfører i barnehagen.

Slik Eriksen (2017, s. 44) presenterer i nærstudien sin, belyste informantene hennes at tilhørighet blir markert gjennom blant annet språk og humor. Som minoritetsspråklig selv så vil jeg av egen erfaring kunne bekrefte at en gjerne naturlig utvikler en relasjon til mennesker med samme morsmål, kultur og ens egen humor. Den naturlige tilhørigheten oppstår gjerne ettersom en finner likhetstrekk som en selv innehar, med vedkommende som har de samme egenskapene. Det kan være en trygghet å ikke være alene, om det å ikke være en del av majoriteten. Dermed kan tospråklige assistenter gi barn i barnehagen en følelse av tilhørighet ved å blant annet snakke samme språk som minoritetsbarna, samtidig som det kan trykke minoritetsforeldre og bidra til et vellykket foreldresamarbeid.

5.4 Foreldresamarbeid.

Forskningsintervjuene har belyst at en informant viser til at flere pedagoger i den barnehagen vedkommende jobbet i, gruet seg til å ta kontakt med minoritetsspråklige foreldre. Hva som er bakgrunnen til det kan være flere faktorer. Noen mulige faktorer vil bli belyst i denne delen av oppgaven. Det skal derimot tas forbehold om at det ifølge barnehageloven § 1 skal samarbeides med foreldre om det som hender med barnet i barnehagen (Barnehageloven, 2005, § 1). Videre er det i den nye rammeplanen for barnehagen kapittel 5 (Kunnskapsdepartementet, 2017), nedfestet at barnehagen skal legge til rette for foreldresamarbeid og god dialog med foresatte. Ut fra veilederen til Utdanningsdirektoratet (2018, s. 20), skal foreldresamarbeidet foregå både på individnivå med foreldrene til hvert enkelt barn, men også på et gruppenivå som for eksempel gjennom foreldrerådet. Som pedagogisk leder skal en være bevisst på at barnets foreldre har ulike kunnskaper om barnet, og av den grunn er det nyttig for begge partene å utveksle den nyttige kunnskapen om barnet som vil fremme barnets opphold i barnehagen (UDIR, 2018). Det er vesentlig at barnehagen og foreldre har et godt samarbeid. Slik Glaser (2013, s. 15) hevder, er det nødvendig å lykkes med barnets foreldre for å kunne lykkes med barnet. Har foreldrene tillit til barnehagen, vil barna ha den samme tilliten til barnehagen. I den hensikt var det essensielt å ha med viktigheten av et vellykket foreldresamarbeid som en del av denne oppgaven.

5.4.1 Språk som utfordring

Kommunikasjonsbarrierer og frykten for det ukjente var det informantene påpekte som mest hemmende for et godt samarbeid mellom foreldre og barnehagen. Flertallet av informantene fremhevet under intervjuene at språk også stort sett var hovedgrunnen til lite kommunikasjon mellom foreldre og barnehagen. Ifølge Becher (2006, s. 64) kan det skapes usikkerhet mellom foreldre og barnehagen, blant annet fordi det norske språket ikke strekker helt til, som resulterer i et utfall av at begge parter kvier seg til å ta kontakt med hverandre. Becher (2006, s. 64) begrunner dette med at personalet tror budskapet foreldrene formidler er tolket riktig, men at det i ettertid viser seg at det ikke var tilfellet. For å forebygge slike misforståelser kan det være av fordel å gjenta med egne ord det foreldrene prøver å formidle, og på den måten får foreldrene bekreftelse på om budskapet har blitt forstått riktig.

Informantene tydeliggjør at tolk er en stor trygghet under foreldresamtaler, og bidrar til at det ikke oppstår misforståelser på grunn av språket. Tidligere har det til en viss grad vært normalt å bruke barn som kan norskspråket som tolk, i for eksempel foreldresamtaler på skolen. Det er i forvaltningsloven § 11 e, lovfestet at det ikke er lov å bruke barn som tolk (Forvaltningsloven, 1967, § 11 e). Barn skal ikke bære det ansvaret med å formidle informasjon. Et funn fra intervjuene har også vært at pedagoger foretrakk tolk til tross for at en av foresatte kunne norskspråket, for å på den måten inkludere begge foreldrene i møtet. Av den grunn er det svært gunstig å leie tolk til å oversette. Informantene som også er pedagogiske ledere i barnehager, bekrefter at det er utrolig nyttig og hjelpsomt å kunne bruke tolk i samtaler med foreldrene som ikke kan norskspråket tilstrekkelig. Utdanningsdirektoratet oppfordrer barnehager og skoler til å bruke tolk i en del tilfeller som møter, utviklingssamtaler, foreldresamtaler eller andre situasjoner der en drøfter barnets trivsel og utvikling (UDIR, 2016).

Det anbefales av utdanningsdirektoratet (2016) at barnehageeiere og skoleeiere legger til rette for bruken av tolk. Ettersom det er pedagogisk leder som gjerne leder utviklingssamtaler mellom foresatte og barnehagen, forventes det av pedagogisk leder å vite hvilke hjelpemidler barnehagen har å by på for å tilrettelegge for et vellykket møte mellom foreldrene, uten å ha språket som en barriere. Foreldresamarbeid med tolk kan i noen tilfeller ta lenger tid, ettersom det er flere deltakere på møtet og informasjonen blir formidlet til flere mottakere. I den hensikt må pedagogisk leder på forhånd planlegge med deltakerne hvordan møtet best mulig kan bli utført, og muligens legge av mer tid til det. På bakgrunn av at språkbarrieren hemmer mye av kommunikasjonen mellom pedagog og foresatte direkte, til tross for tolk, er det et positivt tiltak å planlegge plasseringen av sitteplasser slik at en kan lese kroppsspråket til hverandre.

Et nyttig funn i forhold til foreldresamarbeid som har blitt presentert under forskningsintervjuene, er at noen av informantene satte vekt på å bruke visuell kommunikasjon i kontakt med foreldrene. Det kan være et fint tiltak å bruke under de daglige levere- og hentedialogene med foreldrene. Slik veilederen til utdanningsdirektoratet (2018, s. 20) presenterer, er den daglige kontakten om barnet og det som foregår i barnehagen en viktig faktor for et vellykket foreldresamarbeid. Av den grunn kan visuell kommunikasjon og nettsider som Google Translate, komme til gode når minoritetsforeldre ikke kan norskspråket. Under møter og andre samtaler vil visuell kommunikasjon og Google Translate ikke

nødvendigvis være et aktuelt og tilstrekkelig tiltak. Informantene kunne derimot gjerne forklare hva barnet trengte av vinterklær ved å for eksempel vise foreldrene hva barnet trengte å ha med seg i barnehagen, eller hvilke typer dress det skal brukes i vintersesongen. For minoritetsforeldre som ikke har bodd i Norge lenge kan mye som er vanlig for majoritetsforeldre være nytt og uvant, og av den grunn er det grunnleggende at en som pedagogisk leder holder foresatte godt informert. Selv informasjon som mange foresatte kan ta for gitt, kan være nyttig for minoritetsforeldre som ikke har mye erfaring med barnehagehverdagen fra tidligere. Samtidig er det vesentlig å ta i baktanke at dersom skriftlige meldinger blir sendt ut til foresatte, vil det være nyttig å gjøre seg informert om beskjeden har blitt forstått av minoritetsforeldrene.

Det har i intervjuene også blitt tydeliggjort at informantene føler minoritetsforeldre som ikke kan norskspråket får mindre informasjon, blant annet i garderoben, men også skriftlig informasjon som blir sendt ut på norsk. Korte dialoger mellom pedagoger og foreldre kunne bli utfordrende grunnet språkbarrieren. Det kom frem i intervjuene at kroppsspråk, visuell kommunikasjon og blikkontakt kunne styrke kommunikasjonen til en viss grad. Av den grunn er tospråklige assistenter i barnehagen svært nyttige, både for det pedagogiske arbeidet og til fordel under foreldresamarbeidet. Ifølge Becher (2006, s. 71) uttrykker minoritetsforeldre i barnehagen at de føler en større trygghet for barna, når tospråklige assistenter med lik kultur og språk er til stede med barna deres. Det er betryggende for minoritetsforeldre å vite at barnet har muligheten til å uttrykke seg og bli forstått i barnehagen.

Becher (2006, s. 72) hevder at minoritetsspråklige assistenter i barnehagen kan være gode «brobyggere» mellom foreldrene og barnehagen, men også en stor fordel for minoritetsbarna i barnehagen. Spesielt for den daglige talen om barnets barnehagehverdag vil minoritetsspråklig personale være en stor ressurs. Av den grunn er det betydningsfullt at barnehagen har et mangfoldig og flerkulturelt personale. Som minoritetsspråklig ansatt i opplæringssektoren selv, har jeg opplevd at minoritetsforeldre gjerne henviser seg til meg fremfor majoritetspersonalet. Dette er tross alt ikke på bakgrunn av at de ikke har lyst til å omgås majoriteten, eller ønsker å fornærme vedkommende. Tvert imot, har jeg i ettertid blitt forklart at det er frykten for å ikke bli forstått av majoritetsmedlemmer, og redselen for å ikke kunne utføre det som blir forventet av dem. Det er blant annet en faktor for at minoritetsforeldre henviser seg til minoritetspersonal fremfor majoritetspersonal. Slik Lund (2017, s. 11) påpeker, skal mangfold sees på som en ressurs i en bedrift, og en mangfoldig

barnehage har sin forankring i ideen om en inkluderende praksis for alle. Av den grunn er det vesentlig at barnehagen som institusjon er åpen for flerkulturelle ansatte. Det er vesentlig å trekke inn at betegnelsen mangfold, i tillegg til det flerkulturelle perspektivet, også inkluderer kjønn, funksjonalitet og klasse (Røthing & Bjørnstad, 2015, s. 164).

5.4.2 Kultur

Funnene fra forskningsintervjuene viste at noen informanter tolket det slik at enkelte foreldre muligens trengte litt mer veiledning og opplæring, på bakgrunn av at de ikke har vært så lenge i Norge. Videre blir det begrunnet med at foreldrene muligens ikke helt vet hvordan barnehagehverdagen fungerer i Norge, hva som forventes av dem og hva de som foreldre skal forholde seg til. Minoritetsforeldre trenger rett og slett mer informasjon om barnehagen. Slik Glaser (2013, s. 15) hevder, er det utfordrende for minoritetsspråklige foreldre å bli integrert i majoritetskulturen, uten å måtte gi slipp på sin egen kultur. Den frykten for å miste en del av kulturen sin, kan resultere i at minoritetsspråklige foreldre kan møte utfordringer i samsvar med blant annet institusjoner som skoler og barnehager (Glaser, 2013, s. 15). Slik Rafiqi og Thomsen (2014, s. 422) påstår, er frykt en negativladet følelse og for å unngå den frykten er det som pedagogisk leder vesentlig å bygge en trygg relasjon til foreldrene.

Glaser (2013, s. 15) sin teori bekrefter informantenes oppfatning om at minoritetsspråklige foreldre kan ha en fordel av veiledning og informasjon om barnehagens kjerneverdier, men også barnehagehverdagen barnet deres vil møte, forutsatt at foreldrene er åpne for det. Som pedagogisk leder krever det at en i møte med minoritetsforelder først og fremst er fordomsfri, lyttende og anerkjennende (Glaser, 2013, s. 13). På den måten vil en kunne bygge en relasjon til foreldrene, og en god relasjon er essensielt for å kunne skape tillit til foreldrene og barnehagesystemet. Slik det også er nedfestet i barnehageloven § 1 skal barnehagen samarbeide med foreldrene om det som foregår med barnet i barnehagen (Barnehageloven, 2005, § 1). Dette kan gjennomføres ved at en som pedagogisk leder utvikler positive holdninger, respekt og forståelse for at alle foreldre er forskjellige, og at en ser foreldrene som ressurspersoner for sine barn (Glaser, 2013, s. 13).

For å kunne utvikle positive holdninger og forståelse for at alle foreldre er forskjellige, krever det som pedagogisk leder å vite noe om foreldrenes kultur og bakgrunn. Slik Salole (2018, s.

65) hevder, er kultur en samlet betegnelse på hvordan mennesker tolker, forstår og organiserer omgivelsene rundt seg. For å best mulig kunne forklare begrepet kultur refererer jeg til figur 1, som er presentert i teoridelen. Weavers isfjellmodell (1993) illustrerer et isfjell med en synlig overflate, og en annen betydelig større del som er usynlig under overflaten. Isfjellmodellen fremstiller at kulturen består av elementer som kan observeres eller anses av andre, og den større delen av isfjellet i underflaten sees på som elementer vi ikke kan være bevisst på (Salole, 2018, s. 66). Den synlige overflaten presenterer for eksempel mat, skikker, tradisjoner og språk. Videre presenterer den større underflaten verdier, verdenssyn, trossystemer og grunnleggende antakelser (Salole, 2018, s. 66). Det gjenspeiler at det er mye vi ikke vet om minoritetsforeldre, og at det bilde en gjør seg av foreldrene ikke nødvendigvis stemmer overens med virkeligheten.

Som pedagogisk leder vil det dermed være betydningsfullt å vise interesse for foreldrenes kultur. Det viser også funnene fra forskningsintervjuene, der dette var et vellykket tiltak under foreldresamarbeidet med minoritetsforeldre i barnehagen. Et eksempel fra forskningsintervjuene som ble utført i en av informantenes barnehage, var at foreldrene hadde muligheten til å ta med seg en middagsrett fra hjemlandet sitt på foreldremøtet i barnehagen. Personalet i den barnehagen viste foreldrene interesse for deres kultur ved å invitere dem til å ta med tradisjonell mat til foreldremøtet. På den måten gir det foreldrene muligheten til å bidra, og samtidig presentere kulturen sin til både personalet og foreldrene til barna. Ved å presentere og gi personalet og foreldrene kunnskap om deres kultur, vil det forebygge negative følelser som angst. I tillegg til at det skaper en relasjon til personalet, gir det også de andre foreldrene et bilde av kulturen til andres barn i den barnehagen.

Her ser jeg det som relevant å trekke inn Rafiqi og Thomsen (2014) sin undersøkelse igjen, ettersom jeg anser den som svært relevant. Undersøkelsen viser til at kontakt med minoritetsmedlemmer gjør majoritetsmedlemmer mindre fiendtlige ovenfor minoritetsmedlemmer. Analysen deres hevdet at angst og empati forklarer hvorfor den typen kontakt har en slik evne til å endre svært motstandsdyktige, stereotypiske oppfatninger (Rafiqi & Thomsen, 2014, s. 421). Angst er en negativt ladet følelse som kommer av frykt for andre mennesker og noe ukjent, som igjen kan resultere i en forventning om å bli lurt eller fornærmet. Av den grunn er det nødvendig at en blir kjent med mennesker, og i denne forstand barnets foreldre. Empati på den andre siden er en positivt ladet følelse som utgjør en positiv følelse for andre mennesker. En informant, som også er pedagogisk leder i

barnehagen, fortalte at personalet fikk et nytt bilde av foreldrene med en annen utstråling, etter å ha blitt bedre kjent med dem. Informanten påpeker også at dette tiltaket bygget en fin relasjon til foreldrene, og vedkommende hadde bedre kontakt med de foreldrene i tiden etterpå. Det bekrefter Rafiqi og Thomsen (2014) sin undersøkelse, som hevder at kontakt mellom majoritets- og minoritetsmedlemmer gir positive opplevelser som ikke samsvarer med de stereotypiske oppfatningene. På den måten endrer også majoritetsmedlemmer i kontakt med minoritetsmedlemmer sin negative oppfatning.

5.4.3 Anerkjennelse av minoritetsforeldre

Slik Skoglund og Åmot (2012, s. 24) hevder, handler anerkjennelse om at mennesker gjensidig bekrefter hverandre, og på bakgrunn av det kan oppnå følelsen av selvtillit, selvrespekt og selvverd. Viktigheten av å anerkjenne minoritetsbarn i barnehagen, er like viktig som å anerkjenne barnets foreldre. Som pedagogisk leder har en en vesentlig ansvarsrolle for å holde samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet velfungerende. Her ønsker jeg å trekke frem figur 2, som er Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som beskriver hvordan samspill mellom ulike systemer er med på å utvikle barnets utviklingsprosess (Bronfenbrenner, 2005). Ut fra Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er samarbeidet mellom hjem og barnehagen et mesosystem i et samvirke mellom mikrosystemer. Det vil med andre ord si at endringer i systemene, i denne forstand barnehagen og hjemmet, påvirker hverandre gjensidig. I den hensikt er det grunnleggende at barnehage og foreldre opprettholder et tett samarbeid. Samtidig vil barnet være et individ med egen identitet som igjen er med på å påvirke barnets utviklingsprosess. Kort forklart påvirker alle eksterne og interne faktorer barnets utvikling som individ både positivt, men også negativt. Av den grunn er det grunnleggende å skape et vellykket foreldresamarbeid mellom hjem og barnehagen, gjennom blant annet kommunikasjon, anerkjennelse, respekt og tillit til foreldrene.

Ifølge Honneth (1992, s. 140) vil manglende anerkjennelse betegnes som krenkelse eller mistakelse. Dermed er det nødvendig å tenke på at likedan som minoritetsbarn trenger anerkjennelse, trenger minoritetsforeldre det samme. Som pedagogisk leder burde en først og fremst forebygge fordommer i barnehagepersonalet, og slik som nevnt ovenfor, bruke ressurser til å gi personalet kunnskap gjennom kursing og opplæring. Desto mindre

fordommer personalet har til det ukjente, vil det gjerne være et resultat av mindre stereotypering innenfor barnehagen. Slik Rafiqi og Thomsen (2014) hevder, vil det å blant annet omgås med minoritetsmedlemmer gi majoritetsmedlemmer mindre fiendtlige fordommer. Videre er det vesentlig å bruke tid på minoritetsspråklige foreldre, og på den måten har en mulighet til å skape en relasjon og bygge tilliten deres til personalet og barnehagen. Ifølge Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (2005) påvirker samspillet mellom de ulike systemene utvikling. Av den grunn er det vesentlig å etablere en god relasjon til foreldrene, ettersom et vellykket samarbeid vil påvirke barnets utvikling på en positiv måte.

6.0 KONKLUSJON

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å trekke frem denne studiens problemstilling igjen:

«Hvordan ivaretar pedagogiske ledere i barnehagen behovet for anerkjennelse hos barn med minoritetsbakgrunn, og hvilke utfordringer møter de i denne sammenheng?».

For å kunne besvare problemstillingen best mulig ble den kvalitative tilnærmingen i form av semistrukturert intervju valgt for å innhente materiale. Det semistrukturerte intervjuet har som hensikt å få frem informantenes opplevelser og erfaringer i barnehagen. Å gi informantene åpne spørsmål resulterte i relativt betydelige funn for studien, ettersom dette medførte utfyllende svar fra informantene. Som følge av det, har det blitt belyst uforventede funn som resulterte i endringer av problemstillingen. Dermed kunne utfallet av innhentede data vært noe mer sentral med nåværende problemstilling. Denne forskningsoppgaven har vist at pedagogiske ledere har en betydelig innvirkning på minoritetsbarns mulighet til anerkjennelse. Det har videre i forskningsoppgaven kommet frem til at foreldresamarbeidet, og viktigheten av personalet i barnehagen, er en vesentlig faktor i arbeid med anerkjennelse for barn med minoritetsbakgrunn. Forskningsintervju relatert til denne forskningsoppgaven har vist at anerkjennelse kan ses i et systemperspektiv, og at pedagogiske ledere jobber for å motstå stereotyper i barnehagen.

I diskusjonsfeltet av oppgaven har det blitt diskutert mulige tiltak pedagogiske ledere kan sette i verk for å tilrettelegge for anerkjennelse av minoritetsbarn i barnehagen. Honneths anerkjennelsesteori har vært fundamental for å få frem hva som er vesentlige faktorer for å kunne tilrettelegge for anerkjennelse. Ifølge Honneth er det tre ulike former for anerkjennelse, kjærlighet, rettighet og sosial verdsettelse. Et barn trenger alle formene for anerkjennelse for å kunne bli anerkjent. Det har i diskusjonen kommet frem at det som pedagog er mulig å tilrettelegge for alle tre formene for anerkjennelse, likevel er personalet en vesentlig faktor. Slik det er presentert i diskusjonen har en ifølge den nye rammeplanen for barnehagen, som pedagogisk leder ansvaret for å veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som pedagogisk leder har en av den grunn muligheten til å gi personalet i gruppen sin en innføring i hvordan en som et forbilde skal forholde seg i barnehagen, ved å blant annet tilby veiledning og opplæringskvelder for ufaglærte. Ifølge empirien har slike tiltak kommet frem som vellykkede for å holde hele personalet faglig oppdatert.

Et nyttig funn i forskningsoppgaven har vært utfordringer pedagogiske ledere kan møte i et samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. Kommunikasjonsarbeidere, minoritetsforeldrenes mangel på informasjon og uvitenheten rundt det ukjente, var faktorer som dukket opp under forskningsintervjuene. Slik Glaser (2013, s. 15) påpeker, er det essensielt at en lykkes med barnets foreldre for å kunne lykkes med barnet. Av den grunn ble det i diskusjonsdelen presentert mulig tiltak en som pedagogisk leder kan bruke for å bidra til et vellykket samarbeid. Deriblant ble tolk, tospråklige assistenter og viktigheten av å vise interesse for foresattes kultur og bakgrunn, faktorer som kan tilrettelegge for vellykket samarbeid. Pedagogiske ledere som ble intervjuet bekreftet dette, og påpekte viktigheten av å organisere sammenkomster hvor en har muligheten til å bli kjent med minoritetsforeldre. Slike sammenkomster i fellesskap kan være en fin mulighet for ansatte i barnehage å bli kjent med barns foresatte, og på den måten fjerne mulige fordommer og det ukjente. Viktigheten av et vellykket foreldresamarbeid ble et fremtredende funn for å kunne ha en god relasjon til barnet, og på den måten tilrettelegge for anerkjennelse.

Resultatene viser at en som pedagogisk leder har en betydelig innvirkning på minoritetsbarns mulighet til å føle seg anerkjent i barnehagen. For å kunne gi minoritetsbarn anerkjennelse er det nødvendig å fremme og opprettholde et velfungerende foreldresamarbeid. Kompetent personale, som er nærværende for barna, er essensielt for å ivareta medvirkning og skape en god relasjon til minoritetsbarn. Dette kan fremmes ved å gi personalet veiledning og oppfølging i barnehagens kjerneverdier, deriblant medvirkning, likestilling og anerkjennelse. Dessuten er det viktig å fremme et mangfoldig personale med minoritetsbakgrunn, som vil kunne gi minoritetsbarn en trygghetsfølelse, men også gi personalet kunnskap om kultur og religion. Denne kunnskapen vil forebygge fordommer og stereotyper av minoriteter, samtidig som det vil fremme tilhørighet av minoritetsbarn.

Videre ville det vært interessant å gjennomføre denne studien en gang til på et senere tidspunkt. Dette for å studere om barnehager har et større fokus på anerkjennelse av minoritetsbarn og mangfoldighet, som følge av at samfunnet har en stadig voksende befolkning. Jeg håper at førskoleutdanningene i Norge setter et større fokus på kunnskap og oppmerksomhet på utviklingen av et flerkulturelt samfunn, etter evalueringen av NOKUT i 2010. Etter å ha skrevet ferdig denne forskningsoppgaven, har det kommet tydelig frem for meg, at den beste muligheten for å bidra til en positiv samfunnsutvikling er å investere i barn

og familier. Av den grunn er det også vesentlig å anerkjenne minoritetsspråklige foreldre og barn, for å i fremtiden kunne få ressurssterke samfunnsborgere.

LITTERATURLISTE

- Bae, B. (2004). *Dialog mellom førskolelærer og barn. En beskrivende og fortolkende studie* (Doktorgradsavhandling, Oslo). Hentet fra <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/62/61>
- Bargell, L. H. & Samuelsen, S. S. A. (2017). *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogisk utfordringer. En artikkel samling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen*. Hentet fra https://statped.no/globalassets/publikasjoner/statped-skriftserie/vi_har_provd_alt.pdf#page=65
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Becher, A. A. (2006). *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bergman, A. (2004). *Segregerad integrering. Mønster av kønssegregering i arbeidslivet* (Doktorgradsavhandling, Karlstad). Hentet fra <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:597040/FULLTEXT01.pdf>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Eriksen, H. T. & Sajjad, A. T. (2020). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (6. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole. Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Oslo: Gyldendal.

Figur 1. Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.

Figur 2. Helsedirektoratet. (2015, juni). Trivsel i skolen. Hentet fra

https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf

FN-Sambandet (1948). FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. [Artikkel 6].

Hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>

FN-Sambandet (1948). FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. [Artikkel 12].

Hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>

FN-Sambandet (1948). FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. [Artikkel 18].

Hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>

Glaser, V. (2013). *Foreldresamarbeid. Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Helsedirektoratet. (2015, juni). *Trivsel i skolen*. Hentet fra

https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf

Honneth, A. (1992). *Kamp om anerkjennelse*. Norge: Pax Forlag.

Honneth, A. (2019). *Tingliggjøring og anerkjennelse*. Oslo: Cappelen Damm.

- Ilje-Lien, J. (2018). «*Se, hun snakker!*». *En undersøkelse av etiske og kroppslige måter å snakke sammen på*. Norsk som andrespråk (NOA), 1-2 (23).
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplanen for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. UDIR.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Lindquist, H. (2015). Minoriteter i barnehage og skole: Begrepsbruk i endring. I E. Maagerø (Red.), *Flerkulturelt verksted. Ulike tilnærminger til kompetanse for mangfold* (188-213). Kristiansand: Portal Akademisk.
- Lund, A. B. (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Oslo: Gyldendal.
- Lysaker, O. (2013). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap. Undervisning og læring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning. (2010). Evaluering av førskoleutdanning i Norge 2010. Hentet fra
https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/institusjon_srapporter_flueva.pdf
- NSD. (2021). Norsk senter for forskningsdata. Hentet fra <https://www.nsd.no/>

- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Barns trivsel. Voksnes ansvar*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/#>
- Rafiqi, A. & Thomsen, J. P. F. (2014). *Kontakthypotesen og majoritetsmedlemmers negative stereotyper*. Tidsskrift for samfunnsforskning, 4, 415-438. [https://www-idunn-no.ezproxy1.usn.no/file/pdf/66727997/kontakthypotesen_og_majoritets-medlemmers_negative_stereoty.pdf](https://www-idunn.no.ezproxy1.usn.no/file/pdf/66727997/kontakthypotesen_og_majoritets-medlemmers_negative_stereoty.pdf)
- Røthing, Å. & Bjørnstad, E. (2015). *Kompetanse for mangfold*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 3-4, 163-167. https://www.idunn.no/file/pdf/66791521/kompetanse_for_mangfold.pdf
- Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet. Om resurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Sjøvik, P. (2014). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skoglund, R. T. & Åmot, I. (2019). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk Sentralbyrå. (2021, 9. mars). *Innvandrere og norskfødt med innvandrerforeldre*. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Straume, I. S. (2013). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal.
- Sørensen, I. K., Abebe, T. & Ursin, M. (2021). *Barndsomsstudier i norsk kontekst: Tverrfaglige tilnærminger*. Oslo: Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm.

Vedlegg 1

Informasjonsskriv til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan kan pedagogisk leder tilrettelegge for anerkjennelse i arbeid med minoritetsbarn»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan pedagogisk leder kan tilrettelegge for anerkjennelse med minoritetsbarn i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hensikten med forskningsprosjektet er å utvikle en dypere forståelse om anerkjennelse, minoritetsbarn og arbeidet en har som pedagogisk leder i barnehagen. Dermed har jeg valgt å hevende meg til deg om deltakelse, da du har relevant erfaring/kompetanse innenfor dette feltet

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Problemstilling

«Anerkjennelsens betydning, og hvordan som pedagogisk leder tilrettelegge for anerkjennelse i møte med minoritetsbarn i barnehagen».

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i studien innebærer at det vil bli tatt et intervju, hvor det vil gjøres lydopptak. Jeg vil utarbeide en intervjuguide som vil bli brukt som hjelpemiddel under intervjuet. Spørsmålene skal være relevante til forskningen, og omhandle spørsmål innenfor ditt felt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Lydopptak og transkriberte intervju vil bli oppbevart på en passordsikret PC som kun jeg har tilgang til. Etter intervjuet vil jeg transkribere intervjuene fortløpende. Deltakerne vil bli anonymisert og jeg vil unngå å bruke beskrivelser som kan identifisere informanten, prosjektet skal avsluttes senest 01.01.2022*

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.
- Veileder: Paul Thomas
Paul.Thomas@usn.no

Med vennlig hilsen

Anesa Car

anesa.1997@hotmail.com

Mob: 90 03 32 54

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masteroppgaveprosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling: «Anerkjennelsens betydning, og hvordan som pedagogisk leder tilrettelegge for anerkjennelse i møte med minoritetsbarn i barnehagen».

Innledning

1. Info om studien.

Bakgrunn

1. Hvilken utdanning?
2. Hva jobber du som? Antall år i barnehagen?
3. Er det en mangfoldig barnehage? Er det et flerspråklig personal?
4. Hvilken betydning mener du ordet anerkjennelse har, og hvordan vil du definere begrepet? *Hva vil du si er dårlig anerkjennelse?*
5. Hva er din erfaring innen tilrettelegging for anerkjennelse i møte med minoritetsbarn?
6. Hvordan vil du si at du følger barnehagens rammeplan og regelverk innenfor feltet?

Anerkjennelse

1. Hvilke praktiske tiltak bruker du som pedagogisk leder for å tilrettelegge for anerkjennelse av minoritetsbarn i barnehagen? *Er tilretteleggingen vellykket? Har du opplevd å mislykkes?*
2. Hvilken kommunikasjonsmåte bruker du for å vise anerkjennelse? *Bruker du kroppsspråket?*
3. Hva setter du i begrepet «ros»? *Bruker du ros i arbeid med minoritetsbarn?*
4. Hvordan vil du etter egne erfaringer si at tilrettelegging av anerkjennelse hos minoritetsbarn påvirker det sosiale samværet?
5. Har du opplevd at minoritetsbarn i barnehagen ikke får oppleve anerkjennelse? *I så fall, hva har dårlig/ingen anerkjennelse resultert i?*
6. Vil du si at manglende anerkjennelse av minoritetsbarn vil gå under krenkelse/mistakelse?
7. Hvordan opplever du som pedagogisk leder foreldresamarbeid med minoritetsforeldre kontra majoritetsforeldre?

Stereotyper

1. Hva legger du i begrepet stereotyper? *Vil du si det er et positivt eller negativt ladet begrep?*
2. Har du opplevd at minoritetsbarn blir «satt i båser»/satt på «merkelapper», på bakgrunn av deres kultur/religion? Har du ubevisst gjort/erfart dette selv?
3. Er det noe de vil legge til? *Tenker de at det er noe jeg burde ha spurt om?*