

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Connie Livden

## Masteroppgave

# Anerkjennelse av minoritetsspråklige barn i barnehagen.

Recognition of minority children in kindergarten.

Tilpasset opplæring

2021

---

# Innhold

<b>INNHold</b> .....	<b>2</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>5</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>6</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>7</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>8</b>
1.1 TIDLIGERE FORSKNING PÅ FELTET.....	10
1.2 BEGRUNNELSE FOR VALG AV PROBLEMSTILLING .....	11
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	12
<b>2 TEORI</b> .....	<b>13</b>
2.1 INNLEDNING .....	13
2.2 HONNETHS ANERKJENNELSESTEORI .....	14
2.2.1 <i>Kjærlighetsbasert anerkjennelse</i> .....	16
2.2.2 <i>Rettslig anerkjennelse</i> .....	17
2.2.3 <i>Sosial verdsetting</i> .....	19
2.2.4 <i>Krenkelse</i> .....	20
2.2.5 <i>Oppsummering</i> .....	22
2.3 EN RELASJONELL TILNÆRMING TIL ANERKJENNELSE .....	23
2.3.1 <i>Diskurser og anerkjennelse</i> .....	23
2.3.2 <i>Relasjonenes betydning for anerkjennelse</i> .....	24
2.3.3 <i>Oppsummering</i> .....	27
2.4 ANERKJENNELSE AV MANGFOLD .....	28
2.4.1 <i>Språklig mangfold – normalitet eller avvik?</i> .....	30
2.4.2 <i>Anerkjennelse i foreldresamarbeidet</i> .....	32

---

2.5	OPPSUMMERING .....	34
<b>3</b>	<b>METODE .....</b>	<b>37</b>
3.1	FORSKNINGSMETODISK TILNÆRMING .....	37
3.1.1	<i>Fenomenologi</i> .....	38
3.1.2	<i>Hermeneutikk</i> .....	39
3.2	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET .....	40
3.2.1	<i>Utvalg</i> .....	41
3.2.2	<i>Utarbeiding av intervjuguide</i> .....	42
3.2.3	<i>Gjennomføring av intervju</i> .....	43
3.2.4	<i>Analyse</i> .....	45
3.3	ETISKE REFLEKSJONER.....	47
3.4	STUDIETS GYLDIGHET .....	49
3.4.1	<i>Validitet</i> .....	49
3.4.2	<i>Relabilitet</i> .....	50
3.4.3	<i>Mitt ståsted som forsker</i> .....	51
<b>4</b>	<b>PRESENTASJON AV RESULTATER OG ANALYSE.....</b>	<b>53</b>
4.1	TILRETTELEGGING OG ORGANISERING AV PEDAGOGISK INNHOLD.....	53
4.2	SYNLIGGJØRING AV MANGFOLD.....	57
4.3	ANERKJENNELSE AV BARNAS MORSMÅL.....	61
4.4	FORELDRESAMARBEIDETS BETYDNING FOR ANERKJENNELSE .....	64
4.5	BARNEHAGELÆRERNES FORSTÅELSE AV ANERKJENNELSESBEGREPET .....	68
4.6	OPPSUMMERING .....	71
<b>5</b>	<b>DRØFTING .....</b>	<b>73</b>
5.1	HVORDAN KAN ANERKJENNELSESBEGREPET FORSTÅS I EN BARNEHAGEKONTEKST? .....	73

---

5.2	HVILKE FORHOLD KAN SE UT TIL Å HA INNVIRKNING PÅ MULIGHETEN FOR Å SKAPE EN ANERKJENNENDE PRAKSIS FOR MINORITETSSPRÅKLIGE BARN I BARNEHAGEN?.....	76
5.2.1	<i>Tilrettelegging og synliggjøring av mangfold i barnehagen</i> .....	77
5.2.2	<i>Anerkjennelse av barnas morsmål</i> .....	80
5.2.3	<i>Foreldresamarbeid og anerkjennelse</i> .....	83
5.3	AVSLUTTENDE KOMMENTARER OG REFLEKSJONER .....	87
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>90</b>
	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>94</b>
VEDLEGG 1	INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKE .....	94
VEDLEGG 2	INTERVJUGUIDE.....	97
VEDLEGG 3	GODKJENNING AV PROSJEKT .....	99

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lang og krevende prosess, men samtidig har det vært utrolig lærerikt, engasjerende og motiverende å få muligheten til å gå mer i dybden på et så viktig fenomen som anerkjennelse er. Jeg sitter igjen med mye ny kunnskap, nye refleksjoner og en større forståelse for hvor viktig og krevende anerkjennelse er i møte med andre.

Jeg ønsker å benytte meg av anledningen til å takke min veileder Sigrun Sand for god støtte og hjelp med dette prosjektet. Hennes fagkunnskaper, engasjement og refleksjoner rundt temaet og prosjektet har hatt en stor verdi for meg og mitt arbeid.

Mine informanter fortjener også en stor takk for å ha delt sine tanker, erfaringer og refleksjoner med meg. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt til, Jeg er svært takknemlig for at jeg fikk mulighet til å få ett innblikk i deres tanker rundt anerkjennelse, og hvordan dere reflekterer rundt arbeidet med å legge til rette for å skape en anerkjennende praksis for barna i barnehagen.

Til sist ønsker jeg å takke min samboer for støtte og tålmodighet under hele dette studiet og i prosessen med å skrive denne avhandlingen. Selv om frustrasjons- og stressnivået mitt til stadig har nådd nye høyder, så har du vært der og hjulpet det du kunne med refleksjoner, og ikke minst med barna og hverdagen.

Hamar, 17 mai 2021

Connie Livden

## Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven i tilpasset opplæring er en kvalitativ studie hvor formålet er å undersøke hvordan anerkjennelse tolkes og forstås av barnehagelærere, samt å se på forhold som kan fortelle noe om minoritetsspråklige barns mulighet til å oppnå anerkjennelse i barnehagen. Tidligere studier har vist at minoritetsspråklige barn ikke nødvendigvis blir møtt og anerkjent på samme måte som barn med majoritetsspråklig og majoritetskulturell bakgrunn blir. Samtidig er anerkjennelse av enkeltbarnet en av de verdiene som, gjennom rammeplanen for barnehagen innhold og oppgaver, knyttes til barnehagens verdigrunnlag. Det er derfor grunnlag for å hevde at dette er et tema som det er nødvendig med videre studier på.

Oppgavens teoretiske grunnlag søker å belyse anerkjennelse som fenomen ut fra Axel Honneth og Anne-Lise Løvlie Schibbye sine teoretiske tilnærminger til anerkjennelse. Anerkjennelse av barnets identitetsdannelse, selvutvikling og opplevelsesverden er relevant å se opp mot eksisterende diskurser og verdisystemer.

Som metodisk tilnæringsmåte er det benyttet kvalitative forskningsintervju for innsamling av data i denne studien. Datagrnnlaget for denne oppgaven baserer seg på uttalelsene til tre informanter fra tre ulike barnehager i Norge. I presentasjon av funn har jeg valgt å i stor grad benytte meg av direkte sitater for å få frem informantenes stemmer. Videre i oppgavens drøftingsdel blir disse sett i sammenheng med tidligere forskning og studiens teoretiske grunnlag for å best mulig kunne belyse oppgavens problemstilling.

Sett i lys av teorigrnnlaget viser funnene at anerkjennelse knyttes til faktorer som å se barnet og møte barnet der det er. De ansattes tilnærming i relasjonene trekkes frem som avgjørende, sammen med respekt og erkjennelse for barnets opplevelsesverden. Når det kommer til de ulike indikatorene som jeg har knyttet til anerkjennelse i denne studien, har informantene noe ulike tilnærminger. Dette blir spesielt tydelig når det kommer til minoritetsspråklige barns morsmål. Videre fremstår pedagogenes bevissthet og holdninger knyttet til mangfold, som en avgjørende faktor for arbeidet med å sikre at minoritetsspråklige barn blir anerkjent på en likeverdig måte som majoritetsspråklige barn.

## Engelsk sammendrag (abstract)

This master's thesis in adapted education is a qualitative study where the purpose is to investigate how recognition is interpreted and understood by kindergarten teachers, as well as looking at what conditions that can tell something about minority children's ability to achieve recognition. Previous studies and research have shown that minority children not necessarily are met and recognized in the same way as children with a majority language- and cultural background are. At the same time, recognition of the child as a subject is one of the values in the framework plan for kindergartens. There is basis for claiming that this is a topic that is necessary for continued study.

The theoretical basis of the thesis seeks to elucidate recognition as a phenomenon based on Axel Honneth and Anne-Lise Løvlie Schibbye's theoretical approaches to recognition. Recognition of the child's identity formation, self-development and world of experience is relevant to see in context with existing discourses and value systems.

As a methodological approach, qualitative research interviews have been used for data collection in this study. The data basis for this thesis is based on statements of three informants from three different kindergartens in Norway. I have chosen to make extensive use of direct quotation in the presentation of findings, to bring out the informant's voices. In the discussion part of this thesis, the findings are seen in connection with previous research and the theoretical basis of this study. This is done in order to be able to best elucidate the thesis' problem.

Seen in the light of the theoretical basis, the findings show that recognition is linked to factors such as seeing the child and meeting the child where he or she is. The employees' approach in the relationship is highlighted as crucial, together with respect and recognition for the child's world of experience. When it comes to the various indicators that I have linked to recognition in this study, the informants have somewhat different approaches. This becomes especially clear when it comes to the first language of minority children. Furthermore, the educators' awareness and attitudes related to diversity appear to be a decisive factor in the work to ensure that minority language children are recognized in an equal way such as majority language children.

# 1 Innledning

I denne oppgaven skal jeg ta for meg anerkjennelsesbegrepet i en barnehagekontekst. Jeg ønsker å søke innsikt i hvordan pedagoger forstår og anvender begrepet, og forsøke å finne frem til noen faktorer som er relevante for å ivareta anerkjennelse av minoritetsspråklige barn. «Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, *etniske og kulturelle bakgrunn* [min utheving] [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2005, §2). I 2020 gikk det 272 264 barn i norske barnehager (Statistisk sentralbyrå, 2021a), og av disse er 52 004 under definisjonen minoritetsspråklige barn (Statistisk sentralbyrå, 2021b). Dette viser at andelen barn med minoritetsspråklig bakgrunn i norske barnehagene er relativt stor.

«Minoritetsspråklige barn defineres her som med en annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk, med unntak av barn som har samisk, svensk, dansk eller engelsk som morsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 18). Faktorene språk og kultur trekkes også frem av Engen og Kulbrandstad (2004, s. 18), da de sier at det finnes ulike faktorer som kan ligge til grunn for hvordan vi tolker og anvender minoritetsbegrepet, men at kultur og språk er to faktorer som ofte er med på å danne definisjoner av minoriteter (s. 19). Kulturbegrepet kan defineres på mange ulike måter, og det er et stort og dynamisk begrep som det er vanskelig å kort gjøre rede for. Men i denne oppgaven blir kultur i hovedsak anvendt i form av å være et meningsfellesskap, som går ut på at vi som mennesker har ulike normer, verdier, skikker og tradisjoner som er en del av vår identitet.

I rammeplanen og Barnehageloven finne man føringer som sier at mangfold, sosial og kulturell bakgrunn skal ivaretas og fremheves. I Rammeplanen står det; «Barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger. Barnehagen skal synliggjøre variasjoner i verdier, religion og livssyn.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Disse føringer kan leses som at man skal arbeide for at mangfold skal ses og fremmes som en ressurs og naturlig del av barnehagen. Da blir barns ulike språklige- og kulturelle bakgrunner en viktig faktor å trekke inn i barnehagens pedagogiske innhold og praksis.

Hvordan personalet arbeider med å inkludere mangfold i barnehagen, for å kunne skape et utviklende miljø for alle barna i barnehagen, mener jeg også er relevant når man skal se nærmere på anerkjennende praksiser. Inkludering er i likhet med anerkjennelse et stort og komplekst begrep, og jeg kommer derfor ikke til å gi en utfyllende redegjørelse for inkludering. Men grunnen til at jeg har valgt å anvende begrepet, blant annet i intervjuguiden



---

(se vedlegg 2), er fordi jeg mener det henger tett sammen med anerkjennelsesbegrepet, da begge handler om barns mulighet til å være en del av fellesskapet ute fra sine individuelle forutsetninger. Engen og Kulbrandstad (2004) hevder inkludering handler om at «hele den menneskelige variasjonen» (s. 271) må få plass i institusjonene. Dette tydeliggjør også forbindelsen mellom inkludering og anerkjennelse, da også anerkjennelse handler om alle de menneskelige variasjonene.

Individuelle forskjeller knyttet til personlighet, erfaringer og behov vil alltid eksistere, uavhengig av etnisk, kulturell eller språklig tilhørighet. I vår tilnærming og anerkjennelse av barn som selvstendige individer er det nødvendig med bevissthet om dette. Det å bli anerkjent for den du er som person kan sies å være ett grunnleggende behov, da dette påvirker vår utvikling av selvfølelse, selvrespekt og selvverd. Vi inngår i konstante samspill med andre mennesker og samfunnet som omgir oss. Og alle disse relasjonene er av stor betydning for vår utvikling og våre selvforhold. Dette ligger også forankret i Vygotskys sosiokulturelle perspektiv på læring og utvikling, og han mente at samhandling mellom mennesker i en sosial kontekst «er selve utgangspunktet for tenkning og for språk» (Vygotsky, 2001, referert i Askland & Sataøen, 2009, s. 189).

Gjennom relasjonelle og kommunikative prosesser finner utviklingen sted, og dette blir en viktig forutsetning for egen utvikling, da vi trenger å oppleve oss selv i møte med andre for at vi fullt ut skal kunne bli kjent med oss selv. Jeg anser Schibbye og Honneth sine tilnærminger til anerkjennelse som et viktig bidrag. Anerkjennelse handler, ifølge Schibbye (2009) ikke om kun språket i seg selv, men om de «levende, sammensatte væremåtene» (s.257) som skapes i møtet mellom to eller flere mennesker. Og med utgangspunkt i Hegels dialektiske perspektiv, mener Schibbye at det å anerkjenne et annet individ kan beskrives som en levende måte å inngå i samhandling med andre på (2009, s. 259). Variasjoner knyttet til språklige forutsetninger og evner blir på den måten ikke et hinder for å se den andre som et subjekt med egen forståelses- og opplevelshorisont, men heller et bidrag til et intersubjektivt fellesskap, hvor ulikheter løftes frem og ivaretas. Honneths anerkjennelsesteori tilbyr en enda bredere forståelse av anerkjennelse, da han knytter fenomenet opp mot både det nære og relasjonelle, det rettslige og det sosiale. Disse to teoretikernes forståelse av anerkjennelse danner grunnlag for denne oppgavens teoretiske tilnærming.

## 1.1 Tidligere forskning på feltet

Flere undersøkelser viser at barn med minoritetsspråklig bakgrunn kan risikere å bli marginalisert og miste muligheten til likeverdig anerkjennelse i institusjoner som barnehagen. Charlotte Palludan mener at minoritetsspråklige barn kan ha redusert mulighet for å kunne delta i språklig interaksjon med voksne. Gjennom forskning i danske barnehager, peker hennes funn mot at barns språklige evne og kapasitet, knyttet til samfunnets majoritetsspråk, spiller en rolle for om barnet møtes på en anerkjennende måte i samspillet mellom barn og pedagoger (Palludan, 2012, s. 84). Gjennom studie av pedagogers tilnærming til barn, mener hun å kunne identifisere ulike tonearter som preger interaksjonen og dialogen mellom pedagoger og barn. Disse toneartene mener hun kan knyttes til barnets språklige- og kulturelle bakgrunn. Slik skapes et skille i barns samspillmuligheter (Palludan, 2012, s. 73). I likhet med Palludan finner også Camilla Andersen (2002, s. 17) en tendens til at barns evne til verbal kommunikasjon på samfunnets majoritetsspråk, er en viktig faktor i samspillene mellom barna og de ansatte når det kommer til å oppnå anerkjennelse (2002, s. 107).

Helle Bundgaard og Eva Gulløv har sett på ulike eksklusjonsprosesser som finnes sted i møtet mellom minoritetsbarn og barnehagehagen. De mener det er grunnlag for å hevde at pedagoger sjeldent aktivt arbeider med å løfte frem familiers ulikheter som ressurser i det pedagogiske arbeidet (Bundgaard & Gulløv, 2008, s. 123). De finner også grunnlag for å trekke frem nedtoning av ulikheter som en relevant faktor når det gjelder mangfold i barnehagen, og at det eksisterer en tendens til at enkelte minoritetsbarn og familier «tvinges» til å følge dominerende skikker og praksiser knyttet til majoritetskulturen i landet (s. 125).

En annet relevant studie er gjort av Berit Zachrisen. Hun har sett på minoritetsspråklige barns lek i barnehagen. I sin doktorgradsstudie mener hun å finne en tendens til at ulike etniske morsmål og bakgrunner blir underkommunisert i leken. «I det store bildet synes samspillene mellom barn med etnisk minoritets- og majoritetsbakgrunn å utspille seg innenfor en majoritetskulturell referanseramme. Dette gir barna svært ulike muligheter når det gjelder å kunne ta i bruk egne kunnskapsbaser og eget morsmål» (Zachrisen, 2013, s. 273). Dette kan, som hun videre påpeker, skape et marginaliserende miljø som ikke ivaretar og anerkjenner de ulikhetene som eksisterer i barnehagen. Skal man kunne skape anerkjennende praksiser ute i barnehagene, mener hun at det å synliggjøre og legge verdi til ulikheter og barnas subjektive kunnskapsgrunnlag er av stor betydning (s. 291). Når det

---

kommer til barnehagepersonalets interaksjon og samspill med barn, mener Berit Bae at et anerkjennende samspillsmønster kan gjenkjennes ved at det eksisterer en grunnleggende holdning fra de voksnes side om at barna er medmennesker, som har subjektive opplevelser og intensjoner (Bae, 2011, s. 125).

## 1.2 Begrunnelse for valg av problemstilling

Barnehagen og samfunnet som helhet, er i dag flerkulturelt og preget av et stort mangfold. Vi lever i et felleskap preget av mange ulike og individuelle forskjeller som kan knyttes til både ulike kulturer, bakgrunner og verdier. Dette gjenspeiles også i barnehagen, og barn møter barnehagen med ulike bakgrunner, forutsetninger og behov. En av ulikheten jeg selv har erfart at får stor oppmerksomhet er det språklige. Barn som har et annet morsmål enn norsk kan, etter min erfaring, ofte danne grunnlag for både diskusjon og bekymring blant personalet. Men uavhengig av barns forutsetninger knyttet til majoritetsspråket og majoritetskultur, har alle like stor rett til å bli anerkjent for den de er, og dere bidrag til fellesskapet må etterspørres og verdsettes. Dette kommer tydelig frem i innledelede sitat fra rammeplanen, hvor det vises til at det skal tas hensyn til barns etniske og kulturelle bakgrunn. Samtidig har jeg pekt på at tidligere forskning viser et behov for å rette søkelys på minoritetsspråklige barn og anerkjennelse i barnehagen. Dette danner utgangspunktet for min interesse til å gå mer i dybden på anerkjennelsesbegrepet. Jeg har valgt å avgrense oppgaven til relasjoner mellom minoritetsspråklige barn og barnehagelærer i barnehagen. Gjennom samtaler med barnehagelærere ønsker jeg å få et innblikk i hvordan de tenker rundt det å arbeide med anerkjennelse, hvordan begrepet tolkes og hvilke holdninger som ligger til grunn for møte mellom ansatte og de barna som har et annet morsmål enn norsk. Dette har ledet meg til følgende problemstilling;

*Hvilke forståelser legger barnehagelærere i anerkjennelsesbegrepet? Og hvilke forhold kan se ut til å ha innvirkning på muligheten for å skape en anerkjennende praksis for minoritetsspråklige barn i barnehagen?*

## 1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av fem deler. Den første delen er den foregående innledningen, hvor jeg har lagt frem bakgrunnen for valg tema, tidligere forskning på feltet og begrunnelse for valg av problemstilling. Videre består det første kapittelet av denne korte presentasjonen over innhold videre i oppgaven.

I del to presentere og redegjøre jeg for det teoretiske grunnlaget som er knyttet til dette arbeidet. Her vil sentral teori knyttet til anerkjennelse og mangfold bli presentert og redegjort for. Anerkjennelse som fenomen vil i stor grad bli belyst ut fra Honneth og Schibbye sine ulike tilnærminger til begrepet. Avslutningsvis i denne delen kommer jeg også til å redegjøre kort for språklig mangfold og foreldresamarbeid, da jeg anser dette som sentrale elementer når man skal studere hvordan man kan tilrettelegge og sørge for en anerkjennende praksis.

I del tre kommer en teoretisk presentasjon av metode, og en redegjørelse av oppgavens metodiske tilnærming. Her presentere jeg min forskningsmetodiske tilnærming, og jeg gjøre rede for fenomenologi og hermeneutikk. Videre vil jeg gå nærmere inn på det kvalitative forskningsintervjuet, og presenteres arbeidet som er knyttet til innsamlingen av datamateriell for denne studien, samt etiske refleksjoner rundt metodevalg og bearbeiding av data. Avslutningsvis i dette kapittelet redegjøres det for studiet gyldighet.

Fjerde del er en presentasjon av resultater og analyse. Datamaterialet vil i stor grad bli presentert gjennom sitater fra informantene. Innledningsvis under hvert tema/kategori vil jeg gi en begrunnelse for hvorfor jeg har vektlagt de kategoriene jeg har gjort.

I oppgavens femte og siste del blir funnene fra undersøkelsen drøftet og diskutert opp mot det teoretiske grunnlaget fra oppgavens teorikapittel og tidligere forskning. Dette mener jeg muliggjør en utfyllende og grundig bearbeiding av problemstillingen. Til slutt vil jeg komme med noen avsluttende refleksjoner og kommentarer.

---

## 2 Teori

### 2.1 Innledning

I denne teoridelen skal jeg legge frem og redegjøre for aktuell teori innenfor temaene anerkjennelse, mangfold og minoritetsspråklige barn. Det er to hovedperspektiver på anerkjennelse som blir presentert og benyttet. Det første er Honneth sin anerkjennelsesteori, som går inn under en sosiologisk retning, og som kan sies å ha en kulturell tilnærming på individens mulighet til å oppnå anerkjennelse. Det andre perspektivet er Schibbye sin mer individrettede forståelse av anerkjennelse gjennom en psykologisk tilnærming. Selv om dette er to ulike tilnærminger til begrepet, mener jeg begge er viktige og relevante når man skal undersøke anerkjennelse som fenomen i barnehagen, da de utfyller hverandre. Begge disse teoretiske grunnlagene vil bli videre belyst og redegjort for i egne deler senere i dette kapittelet.

Rammeplanens vektlegging av anerkjennelse og mangfold er også viktige, da det her ligger føringer som påvirker barnehagens pedagogiske praksis. «Barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, og synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Ved å forta et ordsøk i rammeplanen på ordet 'minoritetsspråklig' får man null treff. Når jeg endret søket til ordet minoriteter kom det opp tre treff, hvor alle er knyttet til samiske minoriteter og deres kultur og språk. I oppgavens innledningskapittel avgrenset jeg minoritetsbegrepet til den gruppen minoriteter som Engen og Kulbrandstad (2004, s. 19) omtaler som innvandrende minoriteter. At det i nasjonale føringer for barnehagens innhold ikke skilles mellom barn som er majoritetsspråklig eller minoritetsspråklig, kan leses som en bevissthet rundt likeverd og likestilling. Dette er også i tråd med sentrale føringer, som; «Barnehagen skal fremme likeverd og likestilling, avhengig av kjønn, funksjonsevne, seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk, etnisitet, kultur, sosial status, språk, religion og livssyn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Dette følges opp med å tydeliggjøre personalets ansvar knyttet til refleksjon over egne holdninger i møte med forskjeller. Refleksjon over egne holdninger og praksiser er avgjørende dersom man skal være i stand til å formidle likeverd og fremme mangfold som en ressurs.

Våre holdninger til språk har en viktig plass når man snakker om anerkjennelse. I rammeplanen uttrykkes følgende; «personalet skal bidra til at språklig mangfold blir en

berikelse for hele barnegruppen, støtte flerspråklige barn i å bruke sitt morsmål og samtidig fremme og utvikle barnas norsk-/samiskspråklige kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24). Her trekkes språklig mangfold frem som en ressurs for fellesskapet. Jeg kommer tilbake til rammeplanenes føringer for arbeid med språk når jeg senere skal se på språklig mangfold og normalitet, hvor normalitetsbegrepet blir brukt i betydningen av at noen verdisystemer og normer er styrende for hva som anses som normalt og ikke.

Slik jeg leser Rammeplanen, står anerkjennelse av mangfold sentralt for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Både mangfold knyttet til etnisitet, kultur og språk er fremhevet, og det ligger klare føringer om at alle barn, uavhengig av bakgrunn, forutsetninger og evner skal bli møtt som et likeverdig individ som har noe å tilføre fellesskapet.

## 2.2 Honneths anerkjennelsesteori

En aktuell teori om anerkjennelse finner vi hos Axel Honneth. Grunnlaget for hans teoretiske perspektiv vil i denne oppgaven være basert på hans hovedverk *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. I tillegg har jeg valgt å anvende Arne Jordet sin forståelse og tolkning av Honneths anerkjennelsesteori, for å utvide det med en pedagogisk vinkling. Anerkjennelsesteorien som er utarbeidet av Honneth bygger på Georg W. F. Hegels (1770-1831) og George H. Meads (1863-1931) sine teorier. Hegel identifiserte anerkjennelse som en grunnleggende betingelse for mennesker, og for å forstå deres sosiale utvikling i samfunnet (Jordet, 2020, s.91).

Honneth fokuserer i sin teori på at anerkjennelse må være til stede dersom vi som mennesker skal kunne bli selvstyrte individer. Dette er knyttet til vår utvikling av identitet, og tar utgangspunkt i hver enkelt sine interesser, evner og anlegg (2008, s. 179). Han hevder at det eksisterer et avhengighetsforhold mellom personers identitetsutvikling og «bestemte former for anerkjennelse gjennom andre subjekter» (Honneth, 2008, s. 46). Gjennom anerkjennelse blir vi til, vi blir sett for den vi er, og slik kan også vår identitet dannes i samspill med våre omgivelser. Dermed blir anerkjennelse en viktig brikke i individers selvrealisering (Jordet, 2020, s. 89). Jordet (2020, s. 30) anser anerkjennelse som en forutsetning for at utdanningsinstitusjoner skal kunne dekke alle barns eksistensielle og psykologiske behov, uavhengig av bakgrunn, kultur og forutsetninger de stiller med. «Menneskelige subjekter oppnår nemlig kun et intakt selvforhold ved at de opplever seg selv som bekreftet eller

---

anerkjent ut fra at bestemte egenskaper eller rettigheter har verdi» (Honneth, 2009, s. 173). Det som omtales som troverdig anerkjennelse blir sentral for å skape en opplevelse av bekræftelse og anerkjennelse. Troverdig anerkjennelse handler, ifølge Honneth (2008), om mer enn ord og «symbolske ytringer», og våre handlinger og atferd sier mye om hvorvidt vi anerkjenner den andre som et subjekt (s. 233). Jordet (2020, s. 86) omtaler ros som overfladisk anerkjennelse, og mener at ros er en mer overfladisk og ytre form for interaksjon enn hva som ligger i en indre anerkjennelse.

Fenomenet anerkjennelse må, ut fra Honneths (2008) forståelse, studeres i sammenheng med samfunn og menneskelige interaksjoner. Han fremhever at det til enhver tid eksisterer verdisystemer som vil påvirke individets mulighet til å oppnå anerkjennelse;

Muligheten for subjektens positive selvforhold er avhengig av betingelser i form av normativt regulerte former for gjensidig anerkjennelse, det vil si betingelser som har samfunnsmessig karakter, mens et bestemt samfunns mulighet til å møte utvungen tilslutning fra sine medlemmer er avhengig av dets evne til å organisere anerkjennelsesformer, som på sin side gjør det mulig for individene å utvikle slike former for positivt selvforhold. (Honneth, 2008, s. 227).

Slike verdisystemer kan medvirkende til at det skapes ulikheter mellom individer, gjennom at det legges premisser som gjør at tilgjengeligheten av anerkjennelse blir ulikt fordelt mellom mennesker med ulike bakgrunner og forutsetninger. Dette vil kunne skape praksiser hvor enkeltindivider opplever krenkelse. I Kamp om anerkjennelse fremhever Honneth (2008) anerkjennelsens kraft gjennom å argumentere for hvordan fraværet av anerkjennelse, eller mangelfull anerkjennelse, kan virke ødeleggende på individers mulighet til å utvikle seg fullt ut og leve et godt liv, nettopp fordi anerkjennelse kun kan eksistere som fenomen mennesker imellom. Krenkelse av anerkjennelse kommer jeg nærmere inn på senere i dette teorigapittelet.

Ifølge Honneth kan anerkjennelse ses ut fra en tredeling. Han har identifisert og beskrevet tre former for anerkjennelse som eksisterer mellom mennesker, og som alle er viktige for individets utvikling av et godt selvbylde, følelsen av å ha betydning for og være inkludert i fellesskapet (Honneth, 2008, s. 103). Disse ulike anerkjennelsesformene vil igjen påvirke ulike deler av vår identitetsdannelse, og jeg vil i det følgende gå nærmere inn på hver enkelt av disse.

### 2.2.1 Kjærlighetsbasert anerkjennelse

Kjærlighetsbasert anerkjennelse dreier seg om de nære og følelsesmessige relasjoner, og kan i stor grad knyttes til den private sfære av individers liv. Det er viktig at man ikke snevrer inn kjærlighetsbasert anerkjennelse til å kun dreie seg om romantiske kjærlighetsforhold. Det kan i like stor grad dreie seg om andre nære relasjoner, som relasjonen mellom barn og foreldre, og mellom venner (Jordet, 2020, s. 95). Honneth (2008) bruker definisjonen «[...] alle primære relasjoner som består av sterke følelsesmessige bindinger mellom få personer [...]» (s. 104). En viktig side ved denne anerkjennelsesformen er at den avhenger av et annet menneske. Når man får og opplever anerkjennelse og kjærlighet fra personer i nære relasjoner, er ikke dette noe man alene har kontroll over eller garanti for at vil vedvare. Dermed kan man ikke som individ alene skaffe erfaringen av anerkjennelse. Man inngår i et samspill hvor anerkjennelsen baserer seg på en tiltrekning mellom to parter (Honneth, 2008, s. 116).

Sett i en barnehagekontekst er det ikke denne formen for anerkjennelse som er mest relevant, lest ut fra Honneth sin forståelse av anerkjennelsesformen. Men relasjonene som dannes i barnehagen har i stor grad et emosjonelt aspekt ved seg. Man kommer tett inn på barnas utvikling, opplevelser og hverdag. Og den følelsesmessige kontakten som oppstår i samspill og relasjonen med barna, et av kjennetegnene Honneth (2009, s. 173) bruker på individers utvikling av selvforhold. Ifølge Jakobsen (2013, s. 359) kan utviklingen av selvtilit knyttes til en sunn utvikling av individers psykiske selvbylde. Hvordan vi anerkjennes for den vi er i møte med andre, vil påvirke hvordan vi ser på både egne behov og egne følelser. Slike prosesser skjer gjennom hele livet i møte med mennesker som omgir oss, men de er spesielt viktige i de tidlige og nære relasjonene fra vi er spedbarn.

Siden barn i dagens samfunn møter den institusjonelle hverdagen fra tidlig alder, mener jeg det er viktig at de også møter denne formen for anerkjennelse i barnehagen. Jordet (2020, s. 211-212) sier at et subjekt-subjekt-syn i relasjonene mellom elever og pedagoger i skolen fordrer at lærerne må arbeide med sin evne og vilje til å sette seg inn i hvordan virkeligheten ser ut og oppfattes fra elevenes side. Noe som i stor grad krever at man som voksen er villig og åpen for å anerkjenne den andres livsverden og opplevelsesverden. «Grunnlaget for intersubjektiv deling legges av lærere som møter elevene med anerkjennelsesformen kjærlighet. Det er bare slik eleven vil åpne seg for læreren og invitere ham inn i sin subjektive verden» (Jordet, 2020, s. 264-265). I dette ligger det visse krav til den voksne



---

dersom han/hun ønsker å få innsikt i barnets livsverden og oppfatninger. Både en subjekt-subjekt-holdning og en genuin empatisk og aksepterende holdning fra den voksne må eksistere i møtet (Jordet, 2020, s. 265). Først når personalets tilnærming er preget av genuin vilje, forståelse og respekt for barna som individuelle subjekter, med en egen opplevelsesverden, kan man skape de nære og tette bånd som videre vil danne et godt grunnlag for barns selvutvikling. Ved å skape relasjoner i barnehagen mellom ansatte og barn som er preget av empati og emosjonell varme, uavhengig av barnets bakgrunn, skaper man grunnlag for at barnet kan bygge opp sin selvfølelse (Jordet, 2020, s. 121).

### 2.2.2 Rettslig anerkjennelse

Rettslig anerkjennelse knyttes til at vi, i form av å være mennesker i et samfunn, har like rettigheter. Rettsforhold, eller den rettslige anerkjennelsen, handler om hvordan allmenne rettigheter og plikter er med på å skape et gjensidighetsforhold mellom individ og samfunn (Honneth, 2008, s. 117). Gjennom subjektiv opplevelse og erfaring av rettslig anerkjennelse, blir man som individ i stand til å se seg selv som et likeverdig medlem av fellesskapet (Honneth, 2008, s. 129). Dersom ivaretagelse av rettslig anerkjennelse i den offentlige sfære finner sted, vil man på individnivå ideelt sett kunne sørge for at alle mennesker får følelsen og opplevelsen av å være respekterte medlemmer med like rettigheter og plikter (Jordet, 2020, s. 259). Individens evne til å forholde seg positivt til seg selv som et likeverdig medlem av fellesskapet er en viktig forutsetning for utviklingen av selvrespekt (Honneth, 2008, s. 129). Det må ses i sammenheng med det offentlige, med de lover og rettigheter som er styrende og førende i samfunnet og for de individene som inngår i det.

Den enkelte gjør seg fortjent til denne anerkjennelsen ved at han gjennom å overvinne sin naturlige selvbevissthet adlyder det allmenne, det vil si viljen i seg selv og for seg, eller loven, det vil si at han forholder seg på en allmenngyldig måte til andre og anerkjenner dem som det han selv vil bli anerkjent som, nemlig et fritt vesen, en person. (Hegel, 1970, gjengitt i Honneth, 2008, s. 117).

På denne måten knyttes rettslig anerkjennelse til det å inngå i et samfunn med gitt normer og regler. Vår selvutvikling henger sammen med omgivelsene og de menneskene som inngår i dem. Om rettighetsbegrepet sier Honneth (2008); «de individuelle kravene som en person legitimt kan håpe blir innfridd fordi personen i kraft av å være et fullverdig medlem av

fellesskapet deltar i dets institusjonelle orden på lik linje med alle andre» (s. 142). Når det gjelder barn i norske barnehager kan dette blant annet knyttes til de retningslinjene barnehageloven, barnekonvensjonen og rammeplanen legger for både norsk lovgivning og det pedagogiske arbeidet i norske barnehager, samt retten til tilpasset opplæring.

«Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke til fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette er helt grunnleggende verdier og rettigheter som må være på plass for barnets trivsel og utvikling. Å gi alle barn opplevelse av likeverd i form av at rettigheter blir ivaretatt vil også være viktig i barnas individuelle utvikling av selvforhold, da spesielt utviklingen av selvrespekt hos individet (Jordet, 2020, s. 121). Jakobsen (2013, s. 360) sier at opplevelsen av å bli respektert som et rettssubjekt, gjennom at vi får våre rettigheter ivaretatt, er nødvendig for å lære å respektere seg selv. Han trekker også frem at nettopp prinsippet om menneskers likeverd er essensen i denne anerkjennelseskategorien.

Om rettslig anerkjennelse skriver Jordet (2020); «Teorien retter søkelys mot systematiske forhold i kultur og samfunn som påvirker menneskets mulighet for å erfare anerkjennelse på andre områder i livet enn det relasjonelle» (s. 89). I motsetning til i den private sfære, hvor kjærlighet og omsorg utgjør grunnlag for relasjonene og anerkjennelsens utgangspunkt, og den sosiale sfære, hvor relasjoner og fellesskap er avgjørende, skal den rettslige sfæren kunne bidra med anerkjennelse ut fra andre betingelser. Det dreier seg om rettigheter man har gjennom å være et likeverdig individ, og at man skal anerkjennes ut fra det faktum at man er et menneske (Jordet, 2020, s. 259). Rettslig anerkjennelse handler om et gensidighetsforhold mellom individ og samfunnet, hvor vi er likestilt når det gjelder rettigheter. Til tross for at man snakker om rettigheter som er allmenne for mennesker i samfunnet, vil man også her kunne finne krenkelser. Dette vil da dreie seg om ekskludering eller manglende innfrielse av rettigheter på et individnivå. I en pedagogisk sammenheng vil for eksempel mangel på tilpasset opplæring kunne ses som manglende anerkjennelse i ett rettslig perspektiv.

---

### 2.2.3 Sosial verdsetting

Sosial verdsetting, eller solidaritet, er den siste av Honneths anerkjennelseskategorier. «For å oppnå et ubrutt selvforhold trenger subjektene ikke bare å erfare affektiv hengivelse og rettslig anerkjennelse, men også sosial verdsetting. Denne gjør det mulig for subjektene å forholde seg positivt til sine konkrete egenskaper og ferdigheter» (Honneth, 2008, s. 130). For en fullverdig utvikling av selvforhold hos individet er det altså ikke nok med den kjærlige og omsorgsfulle anerkjennelsen som dannes i nære relasjoner, eller anerkjennelse gjennom rettighetene man har. Alle individer trenger også å oppleve og føle at de anerkjennes for egenskapen knyttet til seg selv i et sosialt fellesskap, og kjenne på en følelse av at man blir verdsatt og satt pris på for å være den man er i en fellesskapskontekst.

Enkeltindividers mulighet til å tre frem i sine sosiale sfærer på en måte som støtter opp under deres mulighet til å anvende sine ferdigheter, kunnskaper og evne, vil ha påvirkning for personenes utvikling av hans eller hennes selvforhold gjennom utvikling av selvrespekt og selvtillit (Jordet, 2020, s. 102). Tidligere viste jeg til at Honneth var opptatt av at ulike verdssystemer i samfunnet vil legge føringer for hvilke egenskaper, evner og kunnskaper som verdsettes og anerkjennes, og at disse systemene dermed vil være med på å styre hvilke personer som klarer å oppnå anerkjennelse. Når det kommer til sosial verdsetting av individer vil disse føringene ha stor betydning, da «De verdier og horisonter som dominerer, er et resultat av hvilke sosiale grupper som har lyktes i å gi sine verdier gjennomslag og prioritet [...]» (Jordet, 2020, s. 103). Man vil i de fleste samfunn og sosiale grupper finne at noen former for kulturell kapital vil være høyere verdsatt enn andre. Dette vil kunne føre til at enkeltindivider ikke blir anerkjent for sine bidrag til fellesskapet på lik linje med resten av gruppen, noe som igjen vil kunne føre til skade på enkeltpersoners selvutvikling, og man risikerer at noen opplever krenkelse. Det vil også kunne føre til at vi skaper og opprettholder praksiser og sosiale arenaer som er preget av en homogenitet, hvor man på sikt vil kunne risikere krenkelse av enda flere individer.

«Å verdsetter hverandre symmetrisk betyr å betrakte hverandre gjensidig i lys av verdier som gjør at de andres ferdigheter og egenskaper kan fremtre som betydningsfulle for den felles praksisen» (Honneth, 2008, s. 138). I fellesskapet må det skapes plass for alle. Og skal man ha et inkluderende og mangfoldig samfunn vil det være viktig at vi skaper rom for ulike egenskaper, og ikke minst at disse blir verdsatt. I de verdifellesskapene som hver enkelt av oss inngår i, blir bekreftelse av individuelle evner viktig for å legge til rette for at alle skal

oppleve seg som en likeverdig og viktig deltager i fellesskapet (Honneth, 2009, s. 175). Honneth (2008, s. 138) påpeker at det ikke bare handler om at vi aksepterer eller passivt tolererer de bidrag og egenskaper som tilføres fellesskapet, men at dette er noe som også må etterspørres fra den sosiale arenaen eller fellesskapet som man inngår i. Dette fordrer en subjekt-subjekt-tilnærming til den andre, og Honneth (2008, s. 47) trekker frem gjensidighet som en avgjørende faktor for at anerkjennende relasjoner skal kunne dannes. Jordet (2020, s. 105) mener vi aktivt må gå inn for å etterspørre bidrag fra andre, samt verdsette disse slik at man skaper et sosialt fellesskap som erkjenner at vi alle er likeverdige til tross for ulikheter både i verdier, egenskaper og personlighet. Gjennom å skape sosiale arenaer og fellesskap som er preget av slike holdninger og forståelser, vil man kunne støtte opp under individers utvikling av selvværd på en måte som skaper en individuell trygghet, og gjør de i stand til å ta del i de sosiale sfærene.

Selvværd, som er det å kunne verdsette seg selv for den man er, er essensen i sosial verdsettelse. Gjennom opplevelsen av å bli sosialt verdsatt av andre, dannes grunnlaget for at man klarer å verdsette sine egne ferdigheter, kunnskaper og egenskaper. Slik jeg tolker Honneth (2008, s.131) er det egenskaper knyttet til ulikheter mellom oss mennesker som er noe av essensen i denne anerkjennelsesformen. Gjennom etterspørsel og verdsettelse av barnets ytelser og ressurser i et fellesskap, vil barnets selvtillit bygges opp (Jordet, 2020, s. 121). Sett opp mot sosial verdsetting i utdanningsinstitusjoner mener Jordet (2020, s. 277-279) at det eksisterer tre krav til kvaliteten ved fellesskapet dersom man skal kunne snakke om et solidarisk fellesskap; at det tilrettelegges for at barnas ytelser og prestasjoner, at disse prestasjonene og ytelsene etterspørres i fellesskapet og ikke minst at vi viser verdsettelse og tar imot det barna bidrar med.

#### 2.2.4 Krenkelse

Krenkelse, som Honneth også omtaler som ringeakt (2008, s. 102), handler om fravær av anerkjennelse. Muligheten for at anerkjennelse kan være fraværende er det som skaper 'kampen om anerkjennelse', som Honneth mener pågår hos alle individer.

Rettens og den sosiale verdsettingens anerkjennelsesformer utgjør derimot en moralsk ramme for samfunnsmessige konflikter fordi de er avhengig av sosialt generaliserte kriterier for å fungere. I lys av slike normer, for eksempel prinsippet om

---

moralsk tilregnelighet eller samfunnsmessige verdioppfatninger, kan personlige erfaringer av ringakt tolkes eller fremstilles som noe som kan berøre andre subjekter (Honneth, 2008, s. 170).

Videre mener han at ringeakt, eller krenkelse, må ses som en ekvivalent til anerkjennelse for at vi fullt ut skal få grep om hvor sterk krenkelsens virkning kan være for mennesker. Når et individ blir utsatt for ringeakt handler det ifølge Honneth (2008) ikke om at man frarøves handlingsrom eller handlingsfrihet. Det handler heller ikke om fysisk vold, men om at det skjer en krenkelse av det enkelte individs «intersubjektive ervervede positive selvforståelse» (s.140). Jordet (2020, s. 106) beskriver denne typen krenkelse som en handling hvor individer påføres en mindreverdighetsfølelse, og knytter det sammen med opplevelsen av skam hos individer. En viktig side ved krenkelse er, som Jordet (2020) påpeker, at «Det er kun individet selv som vet hvordan en krenkelse rammer» (s.107). Dette betyr at definisjonsmakten av krenkelse ligger hos individet. En annen viktig side av dette er, som Jakobsen (2013, s. 361) uttrykker, at fravær av anerkjennelse kan virke ødeleggende for individers selvrealiseringsprosess. Han beskriver fravær av de tre anerkjennelsesformene på følgende måte:

Manglende kjærlighet innvirker negativt på den kroppslige-emosjonelle identitetsdanning; manglende rettslig likestilling går ut over utviklingen av selvrespekt; og manglende sosial verdsettelse deformerer evnen til å realisere våre særegne evner og egenskaper. [...] for eksempel i form av mishandling og overgrep i privatsfæren, juridisk forskjellsbehandling i den rettslige sfæren, eller kulturell forakt i den sosiale sfære. Anerkjennelsesteorien åpner dermed opp for en kritisk etterprøving av hvorvidt våre sosiale institusjoner og praksiser [...] tillater eller likefrem fremmer bestemte former for misaktelse og krenkelse. (s. 361).

Jordet (2020, s. 367) skriver at tilbakeholdelse av kjærlighet kan knyttes til relasjonelle problemer og mangel på omsorg og empati. Dette vil kunne svekke barnets selvfølelse. Ved tilbakeholdelse eller mangel på rettigheter vil barnets selvrespekt kunne svekkes, da følelsen av å ikke være en likeverdig aktør med like rettigheter som resten av fellesskapet vil påvirke barnets syn på seg selv. Dersom krenkelsen ligger i tilbakeholdelse av sosial verdsettelse kan det være at det ikke legges opp til at barnets iboende ressurser blir tatt i bruk og verdsatt. Dette vil kunne føre til at barnets selvillit svekkes. Ut fra både Honneths (2008) og Jordets (2020) fremstilling av krenkelse i de ulike sfærene, tydeliggjøres det hvor bredt og omfattende anerkjennelse, og eventuelt fravær av det, treffer individet.

### 2.2.5 Oppsummering

Honneths teoretiske tilnærming til anerkjennelse er ikke direkte rettet mot barnehagen. Likevel mener jeg at hans teori er et viktig bidrag for å bedre forstå anerkjennelse i en barnehagekontekst. Som tidligere vist til, knytter Honneth enkeltmenneskers mulighet for utvikling av selvforhold til samfunnskapte normer og betingelser. Jordet (2020) hevder at samfunnets syn på hva som anses og oppfattes som rettigheter og plikter vil påvirke hvilke bidrag fra samfunnets borgere som anerkjennes (s.89).

Refleksjoner rundt de samfunnskapte holdninger og føringer som til enhver tid dominerer, vil kunne påvirke hvilke individer som vil kunne oppnå anerkjennelse. Hvilke verdier som verdsettes, hva som anses som å være både moralsk, politisk og kulturelt 'riktig', samt hvilke egenskaper og ferdigheter som verdsettes i samfunnets, vil påvirke individers mulighet til å oppnå anerkjennelse. Dette skaper ulik tilgang til å utvikle det Honneth (2008) omtaler som et positivt selvforhold. Knyttet til barnehagen mener jeg dette tydeliggjør hvor viktig det er å kritisk reflektere rundt hvilke verdisystemer og praksiser vi formidler. Barnehagene blir små, lukkede samfunn, hvor det gjerne eksisterer mye taus kunnskap og holdninger. Disse vil kunne virke styrende på hverdagen og det pedagogiske innholdet uten at vi nødvendigvis reflekterer kritisk over hva det gjør med tilgangen på anerkjennelse. Om man ikke stopper opp for å reflektere over og sette søkelys mot egen praksis, blir det vanskelig å fange opp styrende verdisystemer som kan frata enkeltbarn muligheten til anerkjennelse.

En annen faktor som jeg finner sentral å trekke ut fra Honneth sitt teoretiske perspektiv når man skal se på anerkjennelse i en barnehagekontekst, er skillet mellom det han omtaler som troverdig anerkjennelse (Honneth, 2008) og det Jordet (2020) kaller overfladisk anerkjennelse. Om vår forståelse av anerkjennelsen i møte med barna bygd på ros og verbale tilbakemeldinger på ytre faktorer, eller er det et genuint ønske om å få innsikt i barnas livsverden som ligger til grunn, er viktig. Jordet (2020, 86) trekker frem at vi ofte bruke «positive verbale tilbakemeldinger» i møtet med andre og i relasjonene vi inngår i, nettopp for å løfte frem sider og evner hos vedkommende. I møte med barn i barnehagen må man reflektere over hva som ofte utløse denne formen for positive tilbakemeldinger. Det er ikke prestasjoner knyttet til kroppslige, sosiale eller intellektuelle side ved barnet som skaper den anerkjennende relasjonen vi er ute etter. Det handler om at vi må ha og vise respekt for barnets livs- og opplevelsesverden om vi skal oppnå en anerkjennende tilnærming og relasjon.

---

De tre anerkjennelseskategoriene som er presentert; anerkjennelse i den private sfære, i den rettslige sfære og i den sosiale sfære er alle relevante for barnehagen og relasjonene mellom barn og ansatte.

## 2.3 En relasjonell tilnærming til anerkjennelse

I denne delen av teorigapittelet skal jeg gå nærmere inn på Schibbye sin teoretiske tilnærming til anerkjennelse. Men først ønsker jeg å gå kort inn på diskursbegrepet, da jeg anser dette som et viktig begrep når man snakker om anerkjennelse i barnehage, skole og samfunn som helhet.

### 2.3.1 Diskurser og anerkjennelse

Filosofen Michel Foucault viet stor oppmerksomhet til å gå i dybden på hvordan eksisterende diskurser er forbundet med makt, og hvordan dette påvirker enkeltindivider. Han hevdet at det eksisterer mange prosedyrer i ethvert samfunn som er med på å kontrollere, organisere, fordele og sortere menneskers muligheter, noe han omtaler som utelukkelsesprosedyrer (Foucault, 1999, s. 9). Jeg kommer ikke til å gå inn på hans teori knyttet til disse her, da det å redegjøre for Foucault sitt arbeid vil være svært tidkrevende. Jeg ønsker likevel å nevne den ene utelukkelsesprosedyren han identifiserer, da jeg finner den relevant sett opp mot minoritetsspråklige barns muligheter til å oppnå anerkjennelse i et samfunn som er preget av sterke diskurser om hva som er verdifullt og ikke. Foucault (1999) hevder at «viljen til sannhet» er en utelukkelsesmekanisme som står sterkt i dagens moderne samfunn. Dette vil være med på å skape føringer, regler og sannheter som kan virke ekskluderende og krenkende, gjennom fravær av en likestilt tilgang til dem. Han hevder at det dreier seg om «uttyning av de talende subjekter» (Foucault, 1999, s. 22). Gjennom de krav diskursene formidler, skapes det et skille mellom de som er «kvalifisert til å delta, og de som blir stående utenfor (s. 22). Et slikt skille vil kunne legge føringer for hva som anses som normal og ikke, og blir dermed førende får hvorvidt det er rom for mangfold og ulikheter i et sosialt fellesskap. Dette vil videre påvirke enkeltindividets mulighet til å oppnå anerkjennelse i samspillene. Dette gjør det relevant å se på eksisterende diskurser når man skal vurdere tilgangen på anerkjennelse i barnehager.

Pihl (2010, s. 213) er opptatt av definisjonsmakt, og viser til Foucaults teori om maktbegrepet og vitenskap. Den kunnskapen som man er i besittelse av som profesjonsutøver, kan være med på å danne kategoriseringer som videre kan virke førende for hvordan man ser på og møter andre individer, blant annet minoritetsgrupper i befolkningen. Definisjonsmakten som eksisterer i kraft av å være barnehagelærer i møte med barn, samt den økende tendensen til å skulle kartlegge, mål og vurdere barn, kan ifølge Schibbye og Løvlie (2017, s. 56) bidra til en tilnærming til barn som kan være krenkende for barna gjennom at det skapes merkelapper som bygger på ytre faktorer ved individet. Når det kommer til makt og den pedagogisk-psykologiske diskursen, sier Pihl (2010); «Den pedagogiske-psykologiske diskursen produserer data om minoritetslevende, deres bakgrunn og forutsetninger som «unormale»» (s. 213). Dette viser hvordan sterke og førende diskurser i vårt samfunn kan være med på å marginalisere og bidra til krenkelse av enkeltindivider, ved at de settes inn i kunstige kategorier som er produsert gjennom vitenskap og forskning. Jeg kommer ikke til å gå videre inn på Pihl og den pedagogisk-psykologiske diskursen her, da anerkjennelse ut fra en slik tilnærming vil danne grunnlag for en selvstendig studie. Men jeg mener hennes forståelse av definisjonsmakt i møte med minoritetspråklige er sentralt og fruktbart å trekke frem når anerkjennelsesbegrepet skal studeres, nettopp fordi det viser at anerkjennelse og definisjonsmakt henger så tett sammen.

### 2.3.2 Relasjonenes betydning for anerkjennelse

«Anerkjennelse, slik jeg bruker begrepet, innebærer at den andres indre opplevelsesverden blir fokusert og verdsatt som en selvfølge nettopp fordi det dreier seg om et menneske» (Schibbye, 2009, s. 258). Schibbye (2009, s.259) viderefører Hegels bruk av begrepet, da noe av essensen i hans filosofi var individers verdi i form av å være et medmenneske. Menneskers behov for å oppleve anerkjennelse er å anse som et grunnleggende behov, og er en nødvendig faktor for at vi som individer skal utvikle en trygg identitet (Schibbye & Løvlie, 2017, s.49; Jordet, 2020, s. 25). I et likeverdig møte preget av gjensidighet vil begge parters opplevelsesverden bli ivaretatt gjennom anerkjennelse og respekt, noe som danner grunnlaget for en positiv utvikling av selvforhold på individnivå (Schibbye og Løvlie, 2017, s. 139). Denne forståelsen er også å finne hos Bae (1992, s. 37) som hevder at alle mennesker i utvikling streber mot å bli anerkjent, nettopp fordi det er nødvendig for vår selvutvikling og for å bli kjent med seg selv og sitt indre. Relasjoner er altså en forutsetning



---

for både utvikling og læring, men også for å ha det bra med oss selv. Hos Schibbye er det relasjonelle en viktig side ved anerkjennelsesbegrepet, da anerkjennelse ikke kan skje uten at det er et møte mellom mennesker. Det er også gjennom anerkjennende dialoger at barn lærer hvordan de selv kan anerkjenne andre (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 140).

Schibbye (1996) har både en filosofisk og teoretisk tilnærming til anerkjennelsesbegrepet, samt med en terapeutisk praktisk tilnærming. Sistnevnte kommer jeg ikke til å gå inn på her. På et overordnet filosofisk nivå sier hun at den grunnleggende tanken rundt anerkjennelse krever en holdning om at individer har rett til å eie sine opplevelser, og at egne opplevelser og forståelser er en nødvendig forutsetning for utviklingen av selvforhold. Å se andre som objekter, i den forstand at vi mener å kunne styre dem gjennom og videreføre og formane hvilke kunnskaper, holdninger, følelser og handlinger de skal ha, føle og gjøre, strider mot det å inneha en anerkjennende holdning til andre (Schibbye, 1996, s. 531). På et teoretisk nivå knytter Schibbye (1996, s. 532) anerkjennelse til selvaktelse og selvbevarelse.

Begrepene innebærer at individet har «følelsen av å ha verdi for andre» og for seg selv, noe som er sentralt å se i sammenheng med å inneha en overlevelsesverdi. Gjennom å ha verdi for andre sikrer man overlevelse ved at andre ønsker å hjelpe deg og ta vare på deg.

Schibbye skiller også mellom anerkjennelse som begrep og som fenomen. Hun mener at vi i hverdagstale har en tendens til å anvende anerkjennelsesbegrepet på en måte som knytter det til ytre kvaliteter og prestasjoner ved individer. Anerkjennelse som fenomen er som hun påpeker «ikke det samme som å belønne, og heller ikke ytre ære, som i å anerkjenne den andres innsats» (Schibbye, 2009, s. 257). Dette kan ses opp mot begrepene troverdig anerkjennelse (jf. Honneth, 2008) og overfladisk anerkjennelse (jf. Jordet, 2020). Ytre anerkjennelse beskriver de prosessene der hvor vi snakker om anerkjennelse av ytre faktorer og prestasjoner hos individer (Schibbye, 2009, s. 257), mens den indre anerkjennelsen handler om å støtte opp under barnets indre selv og prosesser knyttet til at barnet skal bli trygt på seg selv, sine følelser og sine egenskaper i form av å være et menneske (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 59). Også Bae (2004) mener at det å møte ett annet menneske på en anerkjennende måte handler om noe mer enn å vise verdsettelse og positivitet gjennom ros av ytre faktorer (2004, s.10). 'Ros' anses som et av kjennetegnene på et trangt interaksjonsmønster.

Kvaliteten på samspillet som skjer mellom to eller flere individer, vil legge grunnlag for hvorvidt vi er i stand til å se den andre. Gjensidighet mener Schibbye er å anses som essensen i slike samspill (2009, s. 63). Vi må være i stand til å tone oss inn på den andre,

være villig til å se verden fra den andres ståsted, og ikke minst være bevisst på at vi aldri fullt ut kan vite hvordan noen andre opplever eller forstår noe. I dette ligger noe av kjernen i anerkjennelse, sett ut fra en relasjonell forståelse ifølge Schibbye og Løvlie: «Jeg kan vite noe om hvordan du har det – det er mulig for oss på dyptfølt vis å ha et opplevelsesfellesskap – men samtidig er jeg meg hele tiden bevisst at jeg ikke vet alt om hvordan du har det, og hva du opplever» (2017, s. 49) Dette blir relevant når man arbeider med barn.

Å møte barnet med en holdning som tilsier at vi vet hva de føler, trenger og opplever bedre enn de gjør selv, skaper et dårlig utgangspunkt for anerkjennelse av deres opplevelsesverden. Barna må få eie sine egne opplevelser og følelser. Evne til å vise forståelse for at andre ikke opplever det samme som deg selv, samt ha forståelse for at vi ikke kan vite akkurat hvordan noen erfarer det som skjer i et fellesskap, er viktig. Først da kan man skape de gode relasjonene som legger til rette for at barnet fullt ut får bidra med sine erfaringer og kunnskaper. Forståelse blir derfor en viktig forutsetning for anerkjennelse (Schibbye, 2009, s. 272). I en barnehagekontekst vil dette innebærer et ansvar for å ikke trække over disse grensene, og ikke misbruke vår definisjonsmakt når det kommer til forståelsen av hvert enkelt barns opplevelses- og livsverden. Når forståelsen uteblir, mener Schibbye og Løvlie (2017) at vi kan møte motstand fra barna, en motstand, som ofte kan ses som sinne eller trass fra voksnes side. De kaller dette en «kamp for å ivareta egen subjektivitet» (s.53-54), noe som også er sentralt å se opp mot Honneths «kamp om anerkjennelse».

Alle har rett til å eie sine egne opplevelser, og barns opplevelsesverden skal tas hensyn til «[...] barnehagen skal ha respekt for barnets opplevelsesverden» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Det å møte barnet med en holdning om at vi er i stand til å definere hvordan de opplever noe, vil kunne være krenkende. Ingen kan vite mer om den andre og deres opplevelsesverden enn de vet selv, og vi kan ikke bestemme hvordan de skal oppleve noe (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 49). Forståelse er også et av stikkordene Bae (2004, s. 126; Bae, 2011, s. 119) bruker for å beskrive det hun kaller et romslig samspillsmønster. «[...] den voksne henvender seg til barnet som et subjekt; et individ med egne intensjoner det er mulig å forholde seg til» (s. 127). En slik tilnærming hvor det eksisterer et genuint ønske om å forstå barnet slik at man klarer å få tak i dets opplevelsesside, vil danne et godt grunnlag for at pedagoger klarer å ha fokusert oppmerksomhet i samspillet, være lyttende, mottagelig og tolerant, samt tilpasse seg barnet. Slik kan man støtte barnets utvikling ved en anerkjennende tilnærming (Bae, 2004, s. 126). Gjennom en støttende og fokusert tilnærming på samspillet legger den voksne et godt grunnlag for at barnet skal kunne få frem sin

---

opplevelsesside og tanker. Schibbye og Løvlie (2017) oppsummerer anerkjennelse nettopp gjennom beskrivelse av en slik tilnærming til den andre som et subjekt; «Vi lever oss inn i, deler og bekrefter barnets opplevelsesverden. Barnet får dermed mulighet til å oppdage sin indre verden i den voksne, utenfor seg selv. På denne måten utvikles også barnets evne til selvrefleksjon» (s. 59). Men skal vi kunne legge til rette for at slike prosesser skal kunne finne sted i alle barns utvikling, krever det at de ansatte i barnehagen har en fokusert, lyttende og tolerant tilnærming til hvert enkelt barn.

### 2.3.3 Oppsummering

Jeg har nå gjort rede for Schibbye sin tilnærming til anerkjennelsesbegrepet, og sett på hvilken rolle det relasjonelle aspektet spiller i arbeidet med anerkjennelse. I en barnehagekontekst er relasjoner grunnleggende for alle de mellommenneskelige interaksjonene som skjer gjennom hele dagen. I anerkjennelse ligger det et krav om gjensidighet og bekræftelse av den andre. Noe av essensen i Schibbye sin tilnærming til begrepet er verdsettelse av den andres individuelle opplevelsesverden, gjensidighet i relasjonen, forståelse og evnen til å tone seg inn på andre og deres opplevelses- og livsverden.

Baes interaksjonsmønstre kan fortelle noe om kvalitetene og mulighetene som ligger i de ulike måtene å samhandle med andre på. Et romslig interaksjonsmønster støtter opp under en anerkjennende holdning til barnet, da det i stor grad handler om en velvillig fortolkning av barns uttrykk, opplevelser og meninger fra den voksnes side, som gjør oss i stand til å ta del i barnets indre livs- og opplevelsesverden. Hvilken holdning vi møter den andre med, vil gi utslag for hvilke væremåter og tilnærminger som preger samspillet. Schibbye og Løvlie (2017, s. 48) knytter anerkjennelse av den andre til en bestemt type holdning, et bestemt menneskesyn og spesifikke samværsmåter til grunn. Denne holdningen innebærer at man ser, verdsetter og respekterer den andre som et likeverdig individ. Dersom relasjonen er preget av en subjekt-subjekt-holdning, vil utgangspunktet for barnets utvikling og mulighet for deltagelse bli et helt annet, enn om det ligger en subjekt-objekt-holdning til grunn fra den voksnes side (Schibbye, 2009, s. 33). Hvis relasjonen er preget av at pedagogen anser barnet som et objekt i samspill og utvikling, vil interaksjonene i liten grad støtte opp under barnets utvikling av selvbevissthet og selvforståelse. I det å møte barnet som et likeverdig individ ligger det et krav om at vi erkjenner at de er eksperter på seg selv (Schibbye & Løvlie, 2017,

s. 52), og at vi aksepterer deres egen rolle i egen utvikling, med alt det medfører av både emosjoner og behov.

## 2.4 Anerkjennelse av mangfold

Jeg startet dette teorikapittelet med å presentere sentrale teoretiske perspektiver knyttet til anerkjennelsesbegrepet. I denne delen kommer jeg til å gå inn på mangfold, diskurser, språk og foreldresamarbeid, og se det i sammenheng med anerkjennelse. Disse elementene mener jeg er sentrale for å belyse min problemstilling, og de har derfor også fått en sentral plass i datainnsamlingen.

I rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9) ligger det klare føringer om at barnehagen skal arbeide for å synliggjøre, fremme og verdsette mangfoldet sammen med respekt for menneskeverdet. Når man snakker om forskjeller og mangfold er det viktig med bevisst rundt at dette også handler om forskjeller og mangfold som ikke nødvendigvis er knyttet til etniske, kulturelle eller religiøse aspekter på tvers av landområder. «Mangfold finnes ikke bare mellom barn med ulik etnisk bakgrunn, men også mellom barn med samme etniske bakgrunn» (Zachrisen, 2015, s. 108). Barn møter fellesskapet i barnehagen med ulike bakgrunner, både språklig, kulturelt og sosialt som preger deres familie og hjemmemiljø. De møter fellesskapet i barnehagen med sin egen livsverden og forståelseshorison, og det er denne det er så viktig å få innblikk i, noe det også fokuseres på i Schibbye sin tilnærming til anerkjennelse. Uavhengig av hvilket språk som er morsmålet til barnet eller foreldrene, hvilket land barnet er født i, eller hvilken sosiokulturell eller sosioøkonomisk bakgrunn barnet har med seg, er det viktig for barnets selvutvikling å bli møtt med en anerkjennende holdning. Og som det har blitt redegjort for gjennom Honneth og Schibbye sine tolkninger av anerkjennelse, ligger mye av individets mulighet for å oppnå anerkjennelse i de andres hender. Våre holdninger blir avgjørende, og det Zachrisen (2015) sier om mangfold mener jeg er en sentral holdning for å ivareta anerkjennelse av minoritetsspråklige barn; «Et multietnisk fellesskap kan forstås som et rikt fellesskap. Det er et fellesskap med stort potensial til å lære barna å forstå, verdsette og respektere mangfold og diversitet» (s. 108). Mangfoldet hvert enkelt barn bringer inn i fellesskapet må anerkjennes. Dette kan gjøres gjennom å synliggjøre og normalisere ulikheter og mangfold, samt erkjenne at det er viktig for fellesskapets sosiale miljø og samfunnet som helhet.

---

I dagens barnehagelærerutdanning står det holistiske synet på barn sterkt. Det er synet på barnet som en aktiv deltager i eget liv fra fødselen av som formidles, og som beskrives som den dominerende holdning i dag i Norge. Det har, ifølge forskning, skjedd et paradigmeskifte i vårt syn på barn. Fra å se barn som 'tomme tavler' som skal fylles, slik som de gjorde innen et behavioristisk syn på barn og utvikling, anser man nå barn som aktive deltagere i egne liv og egen utvikling fra fødsel av (Jordet, 2020, s.119; Askland & Sataøen, 2009, s. 14). Disse to tilnærmingene til barn og barndom legger grunnlag for to veldig ulike utgangspunkt for våre møter med barna i barnehagen.

Et viktig spørsmål å stille seg er om dagens eksisterende diskurser innen dette feltet muliggjør genuin og ekte anerkjennelse, og om det er mulig å anerkjenne barna for hvem de er som individ. Eller om det eksisterer holdninger og praksiser knyttet til det ukjente som hindrer oss fra å fullt ut verdsette og inkludere det som kan virke litt ukjent. Engen og Kulbrandstad (2004, s. 273) hevder at et ensidig fokus rettet mot at det er de med minoritetsspråklig bakgrunn som skal tilegne seg «våre» norskkunnskaper, altså majoritetskulturen, ikke er i samsvar med et flerkulturelt og inkluderende samfunn. Knyttet til barnehagefeltet vil det å få ta del i barns ulike livsverdener og kulturer, bidra til at man som profesjonsutøver får unike innblikk i barns verden. Dette vil videre bidra til at personalet utvikler sin kulturelle kompetanse i barnehagen. «Ved å anerkjenne og forholde seg til barn med minoritetsspråklig bakgrunn, får hun for eksempel kunnskap om ulike kulturer og får ta del i andre familiemønstre» (Bae, 2011, s. 127). Slik jeg forstår Bae må vi også se den verdien barnas livsverden, deres kultur og deres språk har for oss som pedagoger. Men det er da nødvendig at vi viser interesse for barna og familienes bakgrunn, kulturer, språk og hverdagsliv, og at vi aktivt arbeider med vår tilnærming og relasjoner, slik at vi kan bli kjent med dem og det som er knyttet til deres kulturer og språk.

Zachrisen (2013) har i sin studie funnet grunnlag for å hevde at «De interetniske møtene mellom barna i ulike lekesituasjoner kan forstås som omsluttet av en majoritetskulturell referanseramme - Samspillet foregår innenfor en institusjon, et felt og et samfunn hvor majoritetskulturen er dominerende» (s. 226). Dette påvirker minoritetsspråklige barns mulighet til å oppleve gjenkjennelse i leke og sosiale interaksjoner. Ifølge Zachrisen (2015) vil gjenkjennelse i lekemiljøet være viktig for at «alle kan få mulighet til å utvide sine kunnskaper og erfaringer» (s.85). Muligheten til gjenkjennelse kan sies å speile hvilket fokus, og hvilken bevissthet som ligger hos de ansatte når det kommer til mangfold, ulike kulturer og språk. Også Bundgaard og Gulløv (2008) trekker frem barns mulighet for

gjenkjennelse som en viktig faktor: «Genkendelse af referencer har således noget at sige for, hvor meget social gjennomslagskraft man kan opnå i hvilke sammenhænge, og børnene lærer gjennom deltagelse at vurdere egen viden i forhold til de alment kende referencer i fællesskapet» (s.92).

### 2.4.1 Språklig mangfold – normalitet eller avvik?

I oppgavens innledning viste jeg til at tidligere forskning peker mot at barns beherskelse av samfunnets majoritetsspråk kan være en påvirkende faktor, når det kommer til muligheten for å oppnå anerkjennelse. Samtidig er det å fremme og normalisere likheter og ulikheter en oppgave som er forankret i rammeplanen. Under barnehagens fagområder i rammeplanen tydeliggjøres det barna skal møte et mangfold av språk og språklige uttryksformer; «I barnehagen skal barna møte ulike språk, språkformer og dialekter gjennom rim, regler, sanger, litteratur og tekster fra samtid og fortid» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Mangfold i utvalget av eventyr og fortellinger som benyttes og som er tilgjengelig for barna, er et av punktet dette utdypes med. Zachrisen (2015, s. 101) knytter barnehagens litterære utvalg i lesekroken til synliggjøring av status og verdi. Med andre ord vil utvalget av bøker kunne gjenspeile noe av det verdigrunnet som eksisterer. Dersom det kun er norske fortellinger og bøker som er tilgjengelig for barna, kan det tyde på liten bevissthet når det kommer til synliggjøring av språklig mangfold som normalitet.

«Om barnehagen definerer seg som multikulturell eller ikkje, om mangfold og forskjell er sett på som normalt eller forstyrrende, er viktig for om barn med ein annan kulturbakgrunn enn etnisk norsk blir oppfatta som vanskeleg og krevjande, eller som ein sjølvstøtt del av norske barnehagar» (Lauritsen, 2011, s. 55).

Når man skal se nærmere på anerkjennelse av minoritetsspråklige barn, finner jeg begrepene mangelfokus og ressursperspektiv relevante. Lauritsen (2011, s.60) bruker begrepene mangelfokus og ressursperspektiv for å forklare de to ytterkantene man kan snakke om når det kommer til holdninger som preger møtet med minoritetsspråklige barn og foreldre i norske barnehager. Dersom fokuset blir liggende på minoritetsspråklige barns manglende norskspråklige kunnskap, risikerer man at språkopplæringen overskygger muligheten til å se barnet som et individ med ressurser som kan komme gruppen som helhet til gode. Om minoritetsspråklige barn i Danmark sier Horst (1988); «Fra mange sider betragtes børnenes

---

manglende danske sprog som et stort problem og handicap, og sættes mange kræfter ind på at løse dette. [...]» (s. 160). Det vil selvsagt være viktig at barn som strever med språket får den hjelpen og støtten de har krav på, men da må det være barnets behov som ligger til grunn, ikke en mangel-tenkning. Gjennom å arbeide godt med barnehagens pedagogiske innhold og personalets holdninger, vil man kunne gi de fleste minoritetsspråklige barn god språkstimulering i et mangfoldig og anerkjennende fellesskap, samtidig som de får språkstimulering gjennom å være en del av barnehagens inkluderende miljø.

Eksisterende normer og forståelser knyttet til normalitet (jf. Honneth) vil spille en rolle her. Dersom det kun er majoritetsspråket og sider ved majoritetskulturen som blir ansett som normalt, vil det kunne medføre at det oppstår en ramme for praksis hvor man anser mangfoldet og det flerkulturelle som unormalt i barnehagen (Holten, 2011, s. 188). Her vil våre språkholdninger utgjøre en viktig faktor. Språkholdninger handler om både den tospråklige/flerspråklige personen sine egne holdninger til sitt språk, og om de holdningene som finnes hos andre mennesker knytte til ulike språk og de som snakker språkene. Engen og Kulbrandstad (2004, s. 43) hevder at en persons holdninger til et språk ofte henger sammen med holdningene vedkommende har til kulturen som er knyttet til språket. Dersom man har en grunnleggende negativ innstilling til et språk, mener de altså at sjansen er stor for at man møter personer som anvender dette språket på en lite anerkjennende måte. Holten (2011, s. 190) trekker frem ulike begreper og merkelapper som brukes om minoritetsspråklige barn sine språkevner, som «språkvansker», «språkproblemer» og «språkforvirret». Hun mener det er en diagnostisk undertone knyttet til slike merkelapper, og påpeker at slike betegnelser ikke forteller oss noe om barnets indre subjektivitet. Slike betegnelser kan fortelle oss noe om eksisterende forståelser av språk og de ulike innretningene som eksisterer i samfunnet.

Ifølge Palludan (2012, s. 73) finnes det grunnlag for å hevde at det eksistere en tendens til at verbal kommunikasjon på landets majoritetsspråk anses som mer verdifull enn andre typer interaksjoner. I barnehagen kan dette bety at barns individuelle evner og forutsetninger knyttet til verbal kommunikasjon på et spesifikt språk, blir en forutsetning for å oppnå anerkjennelse. Dersom dette er tilfellet, vil det stride mot barns rett til å ha en språklig utfoldelse på morsmålet sitt. Dette berører anerkjennelse i den rettslig sfære. Anerkjennelse i den sosiale sfære blir også berørt dersom beherskelse av majoritetsspråket anses som en avgjørende faktor for å bli møtt som en likeverdig deltager i interaksjonene.

Undervisningstone og utvekslingstone kan føre til en differensiering av anerkjennelse fra personalets side (Palludan, 2005, s.131). Slike differensieringsprosesser mener Palludan (2012, s.73; 2005, s.165) kan skape et skille mellom hvilke barn som anses som fullverdige samtalepartnere, og det hun omtaler som mangelfulle samtalepartnere. Gjennom en utvekslingstone har man en tilnærming til barnet som en fullverdig samtalepartner. Dette er også relevant å se opp mot det romslige interaksjonsmønsteret man finner hos Bae. Palludan hevder at det å bli møtt med dialog som er preget av en subjekt-tilnærming er nødvendig for alle individer (2012, s. 72). Når dialogen er preget av utvekslingstone blir barn og voksne ansett som likestilte parter i dialogen. (Palludan, 2012, s.76). Her anser man hverandre som subjekter, som likestilte parter i dialogen. Dette legger i mye større grad til rette for meningsutveksling og deling av opplevelser og tolkninger, noe som ivaretar et subjekt-subjekt-syn som gjør det mulig for barna å føle anerkjennelse av sitt indre selv og skape forståelse av selv.

I begrepet undervisningstone ligger det en mindre anerkjennende tilnærming. Denne interaksjonsformen kjennetegnes av instruksjoner, korrigerende og mye enveis-kommunikasjon. Begrepet undervisningstone er relevant å se opp mot en subjekt-objekt-tilnærming, hvor man ikke har barnets indre livsverden i fokus (Palludan, 2012, s. 75). Dette kan også ses i sammenheng med det Bae kaller trange interaksjonsmønstre. Dersom dette blir dominerende for relasjonen mellom pedagog og barn, vil holdningen fra den ansatte være preget av lite innlevelse og undring for barnets opplevelser, noe som gjør at barnets perspektiver og uttrykk få liten plass. Jeg finner det relevant å se denne tilnærmingen opp mot et behavioristisk læringssyn, hvor barn ble ansett som 'tomme tavler', og maktforholdet i pedagog-barn-relasjonen var veldig asymmetrisk. En slik tilnærming til barn på bakgrunn av språklig kompetanse strider imot muligheten til å skape anerkjennende møter om man leser Schibbye (2009), da det verken ivaretar inntoning eller forståelsen av barnet som et individ med egen opplevelses- og livsverden. Også barnets mulighet til å bidra i fellesskapet svekkes, jf. Honneths (2008) anerkjennelsesform solidaritet, siden et slikt skille vil kunne skape større etterspørsel på deltagelse fra noen barn enn andre.

#### 2.4.2 Anerkjennelse i foreldresamarbeidet

I St. meld. 6 fra 2019-2020 Tett på: tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO kan man lese; «Barnehagene og skolene må sammen med foreldrene legge til



---

rette for at barna og elevene etablerer gode relasjoner og trygg tilknytning til de ansatte og andre barn og elever, og at de opplever anerkjennelse, tilhørighet og trivsel.» (s. 18). Dette samsvarer med både i Lov om barnehager og i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver når det kommer til samarbeid med foreldre og hjemmet. Samtidig påpekes det i rammeplanene at «Samarbeidet skal sikre at foreldre får medvirke til den individuelle tilretteleggingen av tilbudet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29).

Når det kommer til personalets kunnskaper og holdninger i møte med minoritetspråklige foreldre, trekker Sand (2020) frem to tilnæringsmåter som kan si noe om anerkjennelsen av den andre. Hun sier at man kan skille mellom en ressursorientert og en problemorientert tilnærming (Sand, 2020, s. 148). Gjennom en ressursorientert tilnærming vil samspill og dialog være preget av at man anser foreldre er ressurspersoner i barnas liv og oppvekst. Til tross for ulikheter, både knyttet til språk, kultur og religion, ser man ikke på det som et problem, og man fokuserer på det foreldrene kan tilføre til barnets utvikling og barnehagehverdag. Et godt foreldresamarbeid fordrer at man er i stand til å se forbi de samfunnsgitte normene knyttet til det å oppdra barn og være foreldre, slik at man evner å se verdien av de bidragene foreldre med annen kulturell bakgrunn kan tilføre fellesskapet (Becher, 2006, s.17). På denne måten kan kulturell variasjon fremheves og verdsettes, og dermed også sikre anerkjennende samhandlinger på individnivå. Det motsatte av en slik tilnærming vil være å se den andre, og det ukjente ved kulturer, språk og religioner, som problematisk. En slik tilnærming til samspillet kan knyttes til det Sand (2020, s. 149) beskriver som en problemorientert tilnærming. Da går man inn i samhandlingen med en holdning om at det eksisterer mangler ved den andre personen. Fokuset i interaksjonen mellom personalet og foreldrene vil i et slikt tilfelle ligge på mangler ved foreldrenes kompetanse og språk, samt ulikheter i oppfatninger på barneoppdragelse og barnets beste.

«Det fins store variasjoner i hvordan voksne ser på barn og på det å være foreldre, og hva som har betydning her og nå og i fremtiden til barna» (Becher, 2006, s. 17). Slik variasjon er ikke ensidig knyttet til et skille mellom majoritetsbefolkningen og minoriteter. Slike variasjoner kan også eksisterer mellom familier med samme etniske bakgrunn i et lokalsamfunn, som mellom familier fra ulike verdensdel. Kulturforskjeller vil være et sentralt stikkord når man snakker om foreldresamarbeid. Ulike forventninger og holdninger knyttet til faktorer som barneoppdragelse, barns utvikling, syn på barn og barns medbestemmelse, kan være grunnlag for uenighet. Andersen (2002, s.120) hevder i sin avhandling at det skjer en kolonisering av mennesker som har andre verdigrunnlag,

meninger og syn på barn og barneoppdragelse enn hva som er gjeldende normer og diskurser for majoritetssamfunnet. Derfor kan den norske barnehagediskursen virke krenkende og marginaliserende med tanke på ikke-vestlige bidrag og forståelser i møtet mellom minoritetsspråklige foreldre og barnehagen.

Kulturrelativisme, de ansattes evne til kulturell desentrering og deres kulturelle identitet er relevante begreper å se i sammenheng med foreldresamarbeidet og anerkjennelse.

Kulturrelativisme beskrives av Sand (2020, s. 85-86) som en undrende og meningssøkende tilnærming til kulturer. Man forsøker å tilnærme seg det ukjente på en måte som kan bidra med ny kunnskap, innsikt og forståelse for hvorfor de med den kulturen handler eller tenker på den måten de gjør. Det motsatte vil være etnosentrisme hvor man sammenligner andre kulturer opp mot den kulturen man selv er en del av. I en barnehagesammenheng vil dette være en mer fruktbar tilnærming enn å anse andre kulturer utelukkende som noe som skiller seg fra det man selv er vant med. Personalets bevissthet rundt egen kulturell identitet er da nødvendig. Den kulturelle identiteten er en del av oss som mennesker, og denne utvikles i samhandling med både miljøet, samfunnet og menneskene rundt oss. Sand (2020) belyser kulturell identitet på følgende måte; «Det sosiale aspektet, det vi kan kalle kulturell identitet, beskriver individets gruppeidentitet som opplevelsen av fellesskapet, et vi, som individet forstår og mestrer når det gjelder språk, verdier og normer, tenkemåter, vurderinger og omgangsformer» (s. 112). Dette er faktorer som påvirker vår identitetsdannelse, og som kan påvirke hvordan vi møter og oppfatter kulturer og normer som fremstår som annerledes. Vår egen «kulturelle bagasje» kan, i møte med foreldre som har andre kulturelle identiteter, påvirke anerkjennelsen av den andre i samarbeidet. Det Sand (2020) omtaler som kulturell desentrering handler om menneskers evne til «å kunne se sin egen kultur utenfra» (s. 83). Både når det gjelder bevissthet knyttet til egen kulturelle identitet, med de verdier og tenkemåter som preger den, og hvordan man ser på og møter andre kulturelle preferanser, vil denne evnen bidra til at man kan møte forskjeller på en anerkjennende måte.

## 2.5 Oppsummering

Ut fra det teoretiske grunnlaget som nå er lagt frem, mener jeg at det eksisterer noen forhold som kan si noe om minoritetsspråklige barns muligheten til å oppleve anerkjennelse i barnehagen. Pedagogisk tilrettelegging og synliggjøring av mangfold kan si noe om hvilken

---

plass ulikheter og forskjeller får, og om det er rom for barns ulike forutsetninger, evner og bidrag. At mangfoldet blir gjenspeilet i barnehagens hverdagspedagogikk og barnehagens fysiske utforming, vil, ut ifra presentert teori, kunne påvirke minoritetsspråklige barns mulighetene til å oppleve gjenkjennelse og anerkjennelse knyttet til egen identitet og opplevelsesverden. Dette er relevant for både det Honneth (2008) omtaler som kjærlighetsbasert anerkjennelse og sosial verdsettelse.

Kulturelle referanserammer og verdisystemer blir viktige begreper når det kommer til å muliggjøre anerkjennelse av alle barn, uavhengig av bakgrunn. Når det kommer til konteksten for samspill og anerkjennelse, sier Heggvold (2019); «Hva som anerkjennes hos barnet er avhengig av diskursen, institusjonene og den voksnes tolkninger, forståelser og definisjoner» (s.98). Dette er i tråd med Foucault (1999) sin bruk av diskursbegrepet. Samfunnets diskurser og syn på barn vil være førende for de praksiser som skapes ute i barnehagene, sammenvevd med personalets individuelle forståelser og tolkninger av anerkjennelsesbegrepet og mangfold. Dette kan føre til store forskjeller i hvorvidt enkeltindivider klarer å møte samfunnets og pedagogenes forventninger og krav (jf. Palludan, 2012). Derfor vil begrepene verdisystem og kulturelle referanserammer være blant begrepene som blir brukt videre i oppgavens drøftingsdel.

Gjennom teorien har det kommet frem at ansattes holdninger er en sentral faktor som kan påvirker enkeltbarns møte med fellesskapet. Bae (1992, s.37) mener at de verdier og holdninger som ligger hos den enkelte, vil være med å påvirke relasjonene gjennom at det eksiterer ulike verdi- og kulturformidlinger i samspillene mellom barn og voksne, Gitz-Johansen (2009, s. 393) snakker om at en deprivations forståelse fra de voksnes side handler om å knytte vansker, problemer og utfordringer som barnet opplever til deres personlighet, familie, oppvekst og kultur. En slik mangeltenkning-tilnærming til barns ulike forutsetninger og utgangspunkt i møte med barnehagen, vil kunne skape både krenkelse og stigma knyttet til barnets bakgrunn og selvutvikling. Tre aktuelle faktorer han tar opp knyttet til dette er barnets språk, kultur og sosiale utvikling (Gitz-Johansen, 2009, s. 395). En slik tilnærming til individet blir også trukket frem av Schibbye og Løvlie (2017): «I flere sammenhenger kan vi oppleve at vårt subjektive selv defineres av ytre-styrte, generaliserbare oppfatninger, normer og «sannheter»» (s.150). Dette danner grunnlag for at jeg finner det relevant å se nærmere på hvilke tankeprosesser og refleksjoner som ligger til grunn hos barnehagelærer når man snakker om å møte en mangfoldig barnegruppe, hvor barn møter barngruppen med ulike forutsetninger, erfaringer og bakgrunner.

Siden det eksisterer forskning som peker mot at viktigheten av morsmål ofte underkommuniseres, og at det ikke får noe særlig plass i norske pedagogiske institusjoner, mener jeg det er relevant å videre se på hvordan det tenkes om og tilrettelegges for morsmål i barnehager. Hvilke holdninger som finnes hos personalet, samt hvordan det tilrettelegges for og arbeides med ulike morsmål, kan ses i sammenheng med Honneths (2008) kategori om anerkjennelse i det rettslige sfære. Heggvold (2019) hevder at «Gjennom en standardisering av pedagogisk praksis kan anerkjennelse som grunnleggende forutsetning i realiteten befinne seg i nærheten av krenkende handlinger overfor barnet» (s. 87). Dette er relevant i lys av barns rett til tilpasset opplæring.

Videre er foreldresamarbeidet en viktig faktor i arbeidet med å skape en anerkjennende tilnærming til mangfold og ulikheter. Personalets holdninger med tanke på om man ser foreldrene som en ressurs, eller om de anses som et problem på grunn av ulikheter, spiller en viktig rolle. Foreldre møter også barnehagen med ulike forutsetninger, og hvilke forventninger pedagoger har til foreldres kunnskap, kompetanse og ressurser kan skape et skille også i anerkjennelsen av foreldrene (Sand, 2020, s. 122). I denne sammenhengen vil begreper som definisjonsmakt, samt personalets evne til kulturell desentrering og bevissthet over egne kulturelle preferanser, være nyttige begreper, som jeg kommer til å trekke med videre til oppgavens drøftingsdel.

---

## 3 Metode

Forskning handler ifølge Dalland (2017, s. 38) om en grundig søken etter forståelse av et fenomen, en sammenheng eller et forhold. Forståelse er nødvendig for oss mennesker, men hva som anses som sannheter, fakta og kunnskap vil også variere fra individ til individ. Å skulle gjennomføre et forskningsprosjekt innebærer mange valg, refleksjoner og begrunnelser. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for og begrunne mine vitenskapsteoretiske valg. Jeg kommer også til å redegjøre for hvordan jeg har arbeidet med de ulike sidene ved datainnsamlingen, for å gi best mulig innsikt i hvordan jeg har gått frem med mitt arbeid.

### 3.1 Forskningsmetodisk tilnærming

Når det i forskning snakkes om valg av metode og metodeorientering handler det om hvilke verktøy eller redskapet vi benytter oss av i forskningsprosessen (Dalland, 2017, s. 52). Det første valget som må tas når man skal gjøre et forskningsprosjekt, er å finne ut om problemstillingen retter seg mot en kvalitativ eller kvantitativ metode. I mitt prosjekt var det naturlig å benytte seg av en kvalitativ forskningsmetode, da jeg gjennom problemstillingen søker å finne individuelle synspunkter, meninger og holdninger til fenomenet anerkjennelse. Gjennom problemstillingen søker jeg også innblikk i enkeltpersoners tanker knyttet til forhold som kan fortelle noe om hvordan man kan støtte opp rundt minoritetsspråklige barns selvutvikling.

Kvalitative metoder er å se som en samlebetegnelse på metoder som søker å beskrive og undersøker sosiale fenomener (Nyeng, 2012, s. 71). I kvantitative metoder søker man i større grad å finne og identifisere allmenngyldige teorier, for å kunne generalisere gjennom store tallmengder. Kvalitative metoder har et større fokus på å samle mye og detaljert informasjon, eller datamateriale, fra relativt få enkeltindivider. Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 12) knytter kvalitativ metode opp mot det å skape en forståelse av individer og sosiale prosesser. Mer spesifikt ønsker jeg å anvende fenomenologi som kvalitativ metodisk tilnærming. I korte trekk kan fenomenologi sies å handle om å kunne «... beskrive hendelser og handlinger slik de fremstår» (Skirbekk & Gilje, 2000, s 579). Fenomenologi kommer jeg nærmere inn på senere i dette metodekapitlet.

Problemstillingen for undersøkelsen eller prosjektet, er å regne som utgangspunktet for den forskningen som skal finne sted (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 54). Det er spørsmålene i denne som skal besvares, og dermed vil formuleringen(e) man finner i denne være førende for hvilke tilnærminger, og dermed metoder, som er hensiktsmessig å ta i bruk for å kunne finne svar på det man skal undersøke. Siden mitt prosjekt best kan studeres og undersøkes gjennom en kvalitativ tilnærming, var det relevant å finne ut hvilke verktøy innen denne forskningsmetodiske tilnærmingen som ville være mest hensiktsmessig å ta i bruk. Jeg vurderte å bruke både intervju og observasjon, da dette kunne ha gitt meg et mer utfyllende datamateriale, siden jeg da kunne ha sett observasjonene i lys av intervjuene. Likevel endte jeg opp med å benytte meg av det kvalitative intervjuet alene som metode, på grunn av tidsaspektet som er satt av til oppgaven. I etterkant av prosjektet ser jeg at dette var et fornuftig valg, da situasjonen med den pågående pandemien ville gjort gjennomføring av observasjoner vanskelig. «In qualitative research interviewing is one of the most frequently used methods when generating data» (King, Horrocks & Brooks, 2019, s. 7). Ettersom problemstillingen for denne oppgaven er å identifisere forståelse av anerkjennelsesbegrepet, samt finne hvilke faktorer barnehagelærere mener er avgjørende for å skape en anerkjennende praksis for minoritetsspråklige barn, mener jeg at intervju alene er et passende og dekkende verktøy å anvende i søken etter svar for denne oppgaven.

I en kvalitativ forskningstilnærming utgjør både fenomenologien og hermeneutikken viktige deler når man skal skape forståelse og system i datamaterialet. Når vi møter datamaterialet, både i form av selve intervjuet, som er å anse som rådata, og transkripsjonene som foreligger i etterkant, vil fortolkning og mening være av avgjørende karakter for hva vi både legger vekt på, hva vi finner i datamaterialet, og ikke minst for hva vi velger å utelukke. Jeg vil i det følgende gå litt nærmere inn på fenomenologi og hermeneutikken, og se på hvordan dette er av relevans for mitt prosjekt.

### 3.1.1 Fenomenologi

Enkeltpersoners livsverden står i fokus innen denne tilnærmingen. «Det finnes én verden, men mange virkeligheter.» skriver Nyeng (2012, s. 31) om fenomenologi. Sentralt i anvendelsen av en fenomenologisk tilnærming til forskning, er at fokuset ligger på å studere individers virkelighetsoppfatninger (Johannessen et al., 2016, s. 78). Med andre ord tar man, i en slik kvalitativ tilnærming, utgangspunkt i at det er vi mennesker som individer som er

---

med på å konstruere den virkeligheten som omgir oss, ikke at virkeligheten former oss som individer (Johannessen et al., 2016, s. 78).

Fænomenologiens bidrag udgøres ikke af et forsøg på at forklare mennesket via videnskapen, men derimod af et forsøg på at gjøre videnskabeligheten, den videnskabelige rationalitet og praksis, forståelig via en detaljeret analyse af de former for intentionalitet, som det erkendende subjekt betjener sig af. (Zahavi, 2003, s. 137).

Gjennom å anvende fenomenologi som kvalitativ metodisk tilnærming til forskningsspørsmålet og innhenting av data til arbeidet, vil man nærmere kunne studere de ulike livsverdene som ligger til grunn for de ulike oppfatningene av fenomenet. Ifølge Skirbekk og Gilje (2000, s. 580) er et av hovedmålene ved fenomenologien nettopp det å finne frem til de ulike vilkårene i individers livsverdener, da disse danner utgangspunktet for de handlinger, valg og vurderinger mennesker til enhver tid gjør. Menneskers livsverdener har en stor plass innen denne filosofiske retningen, og kan som Skirbekk og Gilje (2000, s. 579) påpeker, sies å ha en kunnskapsteoretisk forrang.

I arbeid med forskningsspørsmål som søker kunnskap om individers tanker knyttet til enkeltfenomener som anerkjennelse, vil det være nødvendig å få ett innblikk i deres profesjonelle og personlige livsverden får å kunne skape en forståelse av hvordan ulike individer tolker, anvender og reflekterer over begrepet og den praksisen begrepet medfører. Om fenomenologi som metode skriver Johannessen et al. (2016) at: «Fenomenologisk metode brukes for å studere verden slik folk oppfatter den. Målet er å gi en presis beskrivelse av aktørenes egne perspektiver, opplevelser og forståelseshorisonter.» (s. 78). Å ta i bruk en slik tilnærming for å innhente datamateriale vil skape et godt utgangspunkt for å kunne analysere hvilke ideer, verdier og tanker som ligger til grunn bak de anerkjennende møtene mellom ansatte og barn i barnehagene, samt eventuelt hvilke faktorer som er med på å skape relasjoner og praksiser som i liten grad kan sies å være anerkjennende.

### 3.1.2 Hermeneutikk

«Hermeneutikken har utspring i humanistiske fag. Her er det forståing, mening og refleksjon som er sentrale siktepunkt» (Befring, 2007, s. 220). Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og handler om hvordan vi tolker det vi møter av tekst (Dalen, 2011, s.17). Gjennom et fokus på å fortolke og finne frem til dypere mening i det vi leser, kan vi skaffe

oss informasjon, forståelse og refleksjoner som kan bidra til å gi oss ny kunnskap. Fortolkning kan videre sies, som Dalland (2017, s.45) påpeker, å handle om at vi søker og finne meningene eller forklaringer i noe, for eksempel i fenomener. I mitt tilfelle vil det handle om å finne mening i, og forsøke å forstå mer av fenomenet anerkjennelse.

En sentral del av en hermeneutisk tilnærming er det som omtales som den hermeneutiske sirkel, som kan forklares som en vekselvirkning mellom helhet og deler av teksten, samt samspillet mellom forskeren og hans/hennes førforståelse og teksten eller datamaterialet (Dalen, 2011, s. 18). Et viktig poeng i hermeneutikken er at vår egen forståelseshorisont og oppfatninger spiller en sentral og avgjørende rolle. Vi vil alltid møte tekster med en viss forhåndsoppfattelse, kunnskapsbase og forventninger. Krogh (2014, s. 55) viser til at Gadamer anvender horisontbegrepet for å vise til forståelsesbegrepet. Gjennom våre forutsetninger og forståelser har vi som individer et bilde, eller en horisont, på fenomener som vil med oss i møtet med en tekst og i tolkninger. Johannessen et al. (2016, s. 34) trekker frem nødvendigheten av forforståelse i møte med verden, virkeligheten og fenomener. De oppfatningene og kunnskapene vi har med oss blir sentrale for hva vi ser, hører og sanser, selv om dette ofte skjer ubevisst. Men siden våre førforståelser både er nødvendige og uunngåelige, blir de desto viktigere at man som forsker blir klar over, slik at man kan skille mellom det teksten forteller oss, og det som er våre egne tolkninger og forståelser av materialet.

## 3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

«Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2011, s. 15). Det kvalitative forskningsintervjuet har som formål å undersøke og avdekke forståelser av informantenes perspektiver i dagliglivet og få frem subjektive perspektiver og livsverdensorientering (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 42; Fog, 2004, s. 11). Gjennom å søke forståelse av fenomener som inngår i informantenes livsverden, kan man skape mening ved å analysere de svarene og signalene man får fra intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 47). For mitt prosjekt fant jeg det fruktbart å intervjuer pedagoger som kunne bidra med innsikt i hvordan anerkjennelsesbegrepet tolkes og vektlegges, samt hvordan de arbeider for å skape en anerkjennende praksis som ivaretar minoritetsspråklige barn. En svakhet knyttet til



---

anvendelse av intervju som metode, er at jeg i etterkant av intervjuene ikke vil kunne uttale meg om eksisterende praksiser, da jeg kun vil få innblikk i enkeltpersoners tanker, refleksjoner og syn på aktuelle temaer og fenomener.

En sentral side ved å anvende intervju som metode påpekes av Fog (2004, s. 20); det er samtalen i seg selv som blir forskningsinstrumentet. Dermed foreligger det ikke på forhånd noen konkrete redskaper som gir en ferdig og klar bruksmetode for prosessen. Det vil være opp til hver enkelt forsker å sette seg inn i og lære seg intervjuteknikk, for å sikre produksjonen av best mulig empirisk grunnlag i samspill med informantene. Når man skal benytte seg av et kvalitativt intervju som metode, må man også ta stilling til hvilken form for intervju man ønsker å benytte. Det er vanlig å skille mellom åpne intervjuer og strukturerte intervjuer (Dalen, 2011, s. 26). Innen sistnevnte finner vi også en form som kalles semistrukturert intervju. «Å ha ein intervjuguide basert på konkrete tema og intervju spørsmål er utgangspunktet for det semistrukturerte intervjuet, men også med moglegheiter til å følge opp ikkje nedskrivne moment er eigenarten til denne typen intervju» (Krumsvik, 2015, s. 125). Jeg har valgt å benytte meg av sistnevnte, det semistrukturerte intervjuet, da jeg finner fleksibiliteten intervjuformen gir, formålsmessig når man skal få tak i individers subjektive tanker, opplevelser og erfaringer. Da har man både et utgangspunkt for samtalen, med temaer som skal tas opp, samtidig som det åpner for at informantens innspill får være med å styre innholdet.

### 3.2.1 Utvalg

I gjennomføringen av et prosjekt som dette er valget av informanter en viktig del av forhåndsarbeidet. For å kunne samle inn relevant datamateriale som gir et godt grunnlag for å belyse problemstillingen, og dermed sikre validitet, var jeg avhengig av å finne informanter som hadde visse forutsetninger for å uttale seg om det fenomenet som skulle undersøkes. Dalen (2011, s.45) fremhever at utvalget av informanter har en spesiell stor betydning innenfor kvalitative intervjuer, da dette vil spille en stor rolle for hvilket datamateriale man sitter igjen med til grunnlag for analyse av funn.

Størrelsen på utvalget av informanter for undersøkelsen utgjør, som tidligere nevnt, et av de store skillene innen kvalitativ og kvantitativ metode. Når man skal forta intervjuer hvor man går i dybden på fenomener, samt informantenes opplevelse og forståelse av disse, vil man

sitte igjen med store mengder datamateriell som igjen skal transkriberes og behandles. «Et utgangspunkt er at antallet informanter ikke kan være for stort fordi både gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen av dem er en tidkrevende prosess» (Dalen, 2011, s.45).

Derfor kom jeg, sammen med min veileder, tidlig i prosessen frem til at jeg skulle holde meg til maks fire informanter. Det endelige resultatet bygger uttalelsene til tre informanter.

I utvelgelsesprosessen valgte jeg å benytte meg av det Dalland (2017, s. 74) omtaler som et strategisk utvalg. Grunnlaget for dette er at jeg søker erfaringer, kunnskaper og refleksjoner rundt spesifikke fenomener knyttet til barnehagepedagogikk og barnehagepraksis. For min del fant jeg det da mest nyttig å selv finne barnehagelærere i barnehager med litt ulike utgangspunkt for språklig og kulturelt mangfold. Dermed var ett av kriteriene jeg hadde geografiske, da jeg ønsket innsikt både fra pedagoger fra relativt små byer og fra store byer. For å finne informanter benyttet jeg meg av kjennskapen jeg hadde til ulike barnehager som det kunne være aktuelt å kontakte. Jeg benyttet meg også av barnehagenes hjemmesider og leste i årsplaner for å skaffe meg et bilde av hvilket fokus de ulike barnehagene hadde på det flerkulturelle og flerspråklige, og dette brukte jeg for å vurdere hvilke barnehager jeg skulle kontakte.

En annen faktor jeg vektla når jeg skulle innhente informanter var variert erfaring fra barnehagen. Jeg endte opp med informanter som hadde ulik arbeidserfaring. En av informantene hadde i tillegg til erfaring fra barnehage, også erfaring fra SFO, to av de hadde lang erfaring fra barnehage, to hadde erfaring fra ulike barnehager, og en av informantene var relativt nyutdannet. Dette mente jeg var nyttig for å prøve å få inn varierte erfaringer, tanker og refleksjoner. I de ulike barnehagene som informantene arbeider i er det også et variert mangfold knyttet til etnisitet og språk. Dette var bevisst fra min side, da dette kan gi ulike erfaringer og tanker rundt det å arbeide med anerkjennelse av minoritetsspråklige.

### 3.2.2 Utarbeiding av intervjuguide

Intervjuguiden som jeg utarbeidet for mitt prosjekt består av både overordnede temaer som tilrettelegging, sosialt fellesskap, foreldresamarbeid og anerkjennelse, og mer generelle spørsmål og underspørsmål knyttet til disse temaene (se vedlegg 2). Temaene som jeg har valgt å benytte, ble valgt på grunn av at de var naturlige å anvende når jeg så på kombinasjonen av problemstillingen og den aktuelle teorien som jeg har valgt for å belyse

---

mitt arbeid. Ifølge Johannessen et al. (2016, s. 149) er det den overordnede problemstillingen for et forskningsprosjekt som vil være ledende for hvilke delelementer som viser seg, og som vil være viktige og sentrale i en intervjuguide.

Selv om jeg har valgt å utarbeide en relativt detaljert intervjuguide, har jeg hele tiden vært bevisst på at denne skal være veiledende, både ovenfor meg selv og informantene mine. Jeg ønsket ikke at intervjuguiden skulle være for dominerende og styrende i møte med mine informanter, da dette kan gjøre at man blir for fastbundet og kan gå glipp av viktig og verdifull innsikt i deres livsverden og refleksjoner. Samtidig har jeg tidligere erfart at noen informanter synes det er godt å ha en liste med temaer og spørsmål og forholde seg til, da det kan gjøre det lettere å vite hva man skal snakke om og reflektere rundt. Det samme gjelder også for min egen del som forsker, da det er fort gjort å snakke seg litt bort fra de sentrale temaene og det som er relevant for studien dersom man ikke har noen knagger å forholde seg til. «Delvis strukturerte intervjuer kan gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet» (Johannessen et al., 2016, s. 149). Dette åpner både for å ha en godt utformet og utfyllende intervjuguide, samtidig som informantenes bidrag i stor grad kan være med på å styre intervjuet dersom de ønsker å vektlegge noe eller trekke inn andre sentrale momenter.

Arbeide med intervjuguiden har vært en lang prosess, hvor jeg har tatt utgangspunkt i problemstilling, relevante teoretiske perspektiver og spørsmål som har vært brukt i tidligere forskningsprosjekter. En av de største utfordringene har vært å formulere spørsmål som i stor nok grad åpner for informantenes subjektive opplevelse og refleksjoner. King et al.(2019) trekker frem nettopp dette som en viktig faktor i arbeidet med å innhente data; «[...] it is possible for the research question in itself to be leading, such that it may blinker the way in which you go about exploring your topic with your participant” (s.55).

En av metodene jeg brukte for å vurdere og bearbeide spørsmålene var å teste ut spørsmålene gjennom å benytte meg av pilotintervju. Dette var en nyttig prosess som hjalp meg til å luke vekk unødvendige og unyttige spørsmål, samtidig som det har ført meg inn på nye formuleringer og nye spørsmål som har vært mer nyttig i videre arbeidet.

### 3.2.3 Gjennomføring av intervju

I utgangspunktet hadde jeg planlagt å gjennomføre intervjuene ute i barnehagene der hvor de ulike informantene arbeidet. På grunn av Covid-pandemien ble dessverre dette umulig å

gjennomføre på grunn av smittevern. Fra før hadde jeg kun erfaring med intervjuer ansikt-til-ansikt, og jeg var usikker på hvordan datainnsamlingen skulle gå når jeg måtte omstille meg til å gjennomføre intervjuene via telefon eller teams. Befring (2007, s. 127) viser til at telefonintervju også blant enkeltforskere kan være hensiktsmessig med tanke på reise og tidsbruk.

Intervjuene ble gjennomført i januar og starten av februar 2021 via telefon. Informantene hadde i forkant av intervjuet fått tilsendt intervjuguiden slik at de kunne se over og forberede seg dersom de ønsket det. I starten av intervjuene fikk informantene en presentasjon av hvem jeg er og en kort presentasjon med begrunnelse av valg av formål for min oppgave. Videre informerte jeg dem om at jeg kom til å dokumentere intervjuer ved bruk av lydopptaker, dette for å sikre at jeg fikk med flest mulig detaljer, samt for at jeg skulle kunne holde fokus på informanten og selve samtalen under intervjuene.

Anonymitet og rett til å trekke seg når som helst var også noe jeg informerte om. Jeg var påpasselig med å ikke spørre om noe som kunne gjøre det mulig å identifisere informantene, men ga likevel en oppfordring om å passe på å ikke dele sensitiv informasjon som navn eller lignende for verken seg selv eller andre i eventuelle eksempler. Informantene fikk også vite hvor lang tid jeg hadde sett for meg at intervjuet kunne tenkes og vare, og at de når som helst kunne trekke seg fra å delta.

Transkribering i etterkant av intervjuene er en viktig og nødvendig del av prosessen når det kommer til å anvende intervju som verktøy for å samle inn datamateriale. Gjennom oversettelse fra muntlig tale til skriftlig tekst blir datamaterialet lettere tilgjengelig for analyse og drøfting for forskeren. Både på grunn av en overkommelig mengde intervjuer å transkribere, samt selve prosessen med å bli kjent med eget materiale, var grunnene til at jeg valgte å foreta transkripsjonene selv. Flere viser til at nettopp det å transkribere selv er nyttig da dette gir en unik sjanse til å bli godt kjent med eget datamateriell (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34; Dalen, 2011, s. 55). En nøyaktig gjengivelse av det informantene sier i intervjuet er også viktig med tanke på å sikre validiteten (Krumsvik, 2015, s. 155).

Transkriberingen gjennomførte jeg rett etter intervjuene var gjennomført, slik at jeg husket mest mulig fra selve intervjuet. I prosessen med å omgjøre muntlig tale til tekst erfarte jeg at datamaterialet fort så litt uryddig og kaotisk ut med ufullstendige setninger og et muntlig språk. Forskjellen mellom vår muntlige tale og skriftlig tekst er en faktor som av Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 34) trekkes frem som utfordringen ved å transkribere. «Et

---

velformulert muntlig uttrykk kan virke usammenhengende og preget av gjentakelser når det transkriperes direkte» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Når jeg transkriberte intervjuene valgte jeg å transkribere ord-for-ord, slik at det skulle bli en nøyaktig gjengivelse av samtalene jeg hadde med informantene. I tillegg passet jeg på å skrive inn elementer som latter, lyder og markerte der hvor det var pauser i talen. Dette merket jeg var nyttig når jeg senere skulle gjennomgå transkripsjonene i analyse og drøftingsdelen fordi det var lettere å «gjenskape» og huske samtalene, samt at det gjorde teksten mer «levende». Den ene informanten hadde innslag av dialekt, og jeg valgte da å skrive om dette til bokmål slik at alt av datamateriale var på bokmål.

### 3.2.4 Analyse

Når det kommer til å skulle analysere og trekke frem relevant empiri for studien, sier Dalen (2011, s. 86) at det i forskning hvor man anvender intervju som metode, vil være sitater som gjengir informantenes uttalelser, som er den opprinnelige empirien. I sammenheng med dette blir det Johannessen et al. (2016) sier om kvalitativ empiri viktig; «Kvalitative data taler ikke for seg selv. De må tolkes» (s. 161). Dermed blir både informantenes bidrag med empiri og forskerens for-forståelser og tolkninger av denne empirien brikker som i et samspill bidrar til oppgaven eller rapportens resultater. Fog (2004) sier at forskerens forforståelse er viktig i fremstillingen av datamaterialet og de prosessene som foregår, når man skal skrive ned og vise til forskningsgrunnlaget i analysedelen av en rapport:

Analysen består i den proces, hvorigennem forskeren med sin for-forståelse, med sin praktiske og teoretiske begreber griber det empiriske materiale, der er kommet du af interviewet. Forståelsesprocessen begyndte allerede i den forståelse, de to samtalepartnere arbejdede sig frem til i selve interviewet [...]. (s. 197).

Brinkmann & Tanggaard (2012) beskriver analyseprosessen som «en bevegelse mellom å analysere (bryte ned, stille skarpt) og syntetisere (bygge opp, sette sammen), og målet er å ende med et overblikk over materialet som setter en i stand til å se nye sammenhenger» (s.37). Gjennom å analysere skal man bryte ned datamaterialet til meningsbærende elementer, for å så se det i sammenheng med eksisterende teori og igjen sette det sammen til en helhetlig kontekst. Første fase i analysearbeidet besto for min del i å transkribere og lese gjennom datamaterialet flere ganger. Dette bidro til at jeg som forsker fikk en bedre

kjennskap og oversikt over hva det innsamlede materialet uttrykte. Det er også en nødvendig prosess for å lete frem og finne de sentrale hovedpunktene og temaene som er representert gjennom datamaterialet (Johannessen et al., 2016, s. 173). Analyse kan knyttes til arbeidet med å dele opp og undersøke de ulike delene av datamaterialet, for å så se delene i en større helhet (Johannessen et al., 2016, s. 162). I min tilnærming til dette arbeidet valgte jeg å anvende det Johannessen et al (2016, s. 165) omtaler som kategorisk inndeling, også kalt indeksering. Organisering av datamateriale og analyse på denne måten gjør det mulig å se deler fra hele intervjuet opp mot mer overordnede temaer og problemstillingen. Å dele inn i kategorier og koder, som gjør det mulig å se deler opp mot større helheter, fant jeg nyttig da det lot meg se på hvordan eksempelvis pedagogers tilnærming til å anvende tolk i foreldresamtaler kan ha innvirkning på anerkjennelse av minoritetsspråklig barn i barnehagen.

Johannessen et al. (2016, s. 173) beskriver koding som et verktøy som hjelper oss å finne de meningsbærende elementene i materialet som skal analyseres. Denne prosessen innebærer at man identifiserer og trekker ut relevante elementer som både kan ses i sammenheng og knyttes opp mot begreper som er viktige for problemstillingen. Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 39) skiller mellom datadrevne koder og begrepskoder. Datadrevne koder er det som fremkommer av selve datamaterialet, og slik jeg tolker dette vil det kunne handle om de temaene og kodene vi selv kanskje ikke har tenkt på i forkant av datainnsamlingen. De begrepsdrevne kodene knyttes til eksisterende litteratur og teori som anvendes i prosjektet. De sistnevnte er dermed forhåndsbestemt gjennom valg av teori og utarbeidelse av intervjuguide. Kategoriene og kodene jeg kommer frem til i analyseprosessen vil danne grunnlaget for oppgavens neste kapittel, som vil være presentasjon av resultater og analyse.

Datamaterialet består av flere kilder, hvor de verbale utsagnene og transkripsjonene utgjør hovedtyngden av materialet (Dalen, 2011, s. 56). Hun trekker også frem konteksten og den non-verbale kommunikasjonen som deler av materialet man har etter et intervju. Akkurat den non-verbale kommunikasjonen mellom meg og informantene var noe jeg savnet under gjennomføringen av telefonintervjuer. Derfor må jeg ta høyde for at denne intervjuformen kan ha bidratt til at datamaterialet har blitt noe snevrere enn det ville vært dersom jeg hadde kunne gjennomført intervjuene ansikt-til-ansikt, eller om jeg hadde brukt video-intervju. Samtidig vil transkripsjonen av et telefonintervju ligge nærmere det opprinnelige intervjuet, da man unngår at kroppsspråk, mimikk og gester går tapt, siden de ikke var der i utgangspunktet. Både lydopptaket i seg selv og transkripsjonene representerer, ifølge Kvale

---

og Brinkmann (2015, s.205), ulike abstraksjoner hvor selve intervjuet svekkes fordi ulike deler av det går tapt. Jeg opplevde at et telefonintervju blir mer formelt enn intervjuet blir når man har den subjektive interaksjonen ansikt-til-ansikt. Samtidig er det mulig at dette gjorde transkripsjonsprosessen litt enklere da det var lettere kunne gjengi ord for ord hva som ble sagt. Dette har nok også medført at de sitatene som blir brukt videre i analysen er relativt direkte og uten veldig mye beskrivelser av latter, toneleie og andre språklige og kroppslige uttrykk.

### 3.3 Etiske refleksjoner

«The ethical practice of social research with human participants is a complex and demanding responsibility» (King e al., 2019, s. 27). Dette sitatet beskriver kort og godt at kvalitative metoder innen forskning bærer med seg etiske utfordringer, og at metodevalget krever at vi reflekterer over alle sider ved forskningen når vi har med andre mennesker å gjøre. All form for forskning må ta høyde for og hensyn til at det er visse etiske og moralske standpunkter og retningslinjer man må vurdere, følge og reflektere rundt. Sentrale føringer for forskningsetikk er utarbeidet av NESH (Den nasjonale forskningsetiske komite for humaniora og samfunnsfag). Det er viktig å være klar over at disse forskningsetiske retningslinjene har en annen rolle og funksjon enn juridiske forskrifter og lovverk. Og at det utdypes i retningslinjene at de i hovedsak er ment som et hjelpemiddel for den som driver med forskning (NESH, 2016, s. 7). Gjennom disse retningslinjene får man hjelp til å finne frem til og vurderer faktorer ved sitt prosjekt som kan være relevante å ta hensyn til sett fra et etisk perspektiv.

Når man snakker om overordnede etiske prinsipper som eksisterer i samfunnet knyttet til forskning, er personopplysingsloven svært relevant siden det er stor sannsynlighet for at man har et prosjekt som er meldepliktig når man skal benytte seg av kvalitative metoder. «When you begin a new qualitative research project you will almost certainly need to go through research governance and/or ethical approval processes» (King et al., 2019, s. 32). Dersom man skal innhente personopplysninger som muliggjør identifisering av personer, vil det være nødvendig å følge Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine retningslinjer. Det kan da være nødvendig å melde inn prosjektet, og innhente tillatelse til å gjennomføre studien. I mitt

tilfelle var det nødvendig å melde inn prosjektet til NSD, og prosjektet mitt ble godkjent (se vedlegg 3).

Det å anvende kvalitative intervjuer som metode, danner visse etiske utfordringer som man som forsker må være klar over gjennom hele prosessen (Dalen, 2011, s. 13). Denne påstanden mener jeg er relevant å se opp mot hva det står i NESH (2016) sine retningslinjer, under punkt A - Forskning, samfunn og etikk:

I humaniora og samfunnsvitenskap er ofte innlevelse og fortolkning en integrert del av forskningsprosessen. [...] Det er derfor viktig å reflektere over og redegjøre for hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og tolkning. Redelighet i dokumentasjon, konsistens i argumentasjon, upartiskhet i vurderinger og åpenhet om usikkerhet er felles forskningsetiske forpliktelser, uavhengig av verdimesig eller vitenskapsteoretisk posisjon. (Punkt A: 1.).

Mitt eget ståsted i forskningen kommer jeg tilbake til i neste delkapittel som omhandler studiets gyldighet. En annen faktor knyttet til etikken når man skal gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer er at når man velger å anvende intervju som metode for å samle inn empiri, har man i aller største grad med andre mennesker å gjøre. Man går inn i et samspill, inn i en relasjon med andre individer, og dette medfører et stort etisk ansvar i møtet med den andre. «As researchers we all bring to the research process our own individual morality which is an accumulation of understandings, feelings, positions and principles around particular issues» (King et al., 2019, s. 28). Å være bevisst på, og i kontakt med sine egne holdninger og syn på fenomener og teorier, er en sentral del av prosessen både når det kommer til utforming av intervju spørsmålene, i møtet med informantene og ikke minst i etterkant når man skal analysere, tolke og drøfte funnene.

Noen området fra NESH sine retningslinjer (under punkt B) blir spesielt relevante når man skal anvende kvalitativt forskningsintervju som metode for datainnsamling. Dette er blant annet et krav om informert og fritt samtykke, krav om informasjon til informantene og konfidensialitet og personvern (Dalen, 2011, s. 100; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-106; NESH, 2016, Punkt B). Mine informanter fikk tilsendt et informasjonsskriv hvor både formålet med undersøkelsen og informasjon om utførelse av intervjuene var beskrevet. Her fant de også informasjon om hva det ville innebære for dem å delta, frivillighet til å delta, informasjon om personvern og deres rettigheter som informanter (se vedlegg 1). Denne informasjon fikk de også muntlig av meg i forkant av intervjuene. Konfidensialitet og



---

personvern ble ivaretatt gjennom anonymisering, unnlattelse av å innhente sensitive opplysninger om informantene og at kontakten med ble etablert gjennom styrere i barnehagene. Opptakene av intervjuene ble lagret på den analoge diktafonen som ble brukt under intervjuene, og ble slettet etter at arbeidet med transkribering var gjennomført.

## 3.4 Studiets gyldighet

I samfunnsvitenskap blir ofte begrepene validitet og reliabilitet brukt når man snakker om gyldigheten på studier.

### 3.4.1 Validitet

Kvale og Brinkmann (2015) sier følgende om validitet; «Styrken og gyldigheten til et utsagn; i samfunnsvitenskapene viser validitet som regel til om en metode faktisk kan brukes for å undersøke det den sier den skal undersøke» (s. 357). Også Nyeng (2012, s. 109) oversetter validitet med begrepet gyldighet. Kort sagt kan man si at det handler om relevansen av de dataene vi anvender i vår undersøkelse eller forskning, og om de er holdbare for studien (Johannessen et al., 2016, s. 66; Fog, 2004, s. 193). Når man sitter med store mengder datamateriale som skal kodes og analyseres, kan det være fort gjort å begynne å undersøke andre spennende aspekter ved materialet som ikke nødvendigvis er relevant for forskningsspørsmålene.

Validitet kan dermed knyttes til om man som forsker undersøker det fenomenet man ønsker å undersøke (Nyeng, 2012, s. 109; Krumsvik, 2015, s. 151). Det er derfor viktig at man som forsker har et fokus på problemstillingen og fenomenene som inngår i den, gjennom hele prosessen, både i innhenting av materiale og i bearbeidelse av det. For å sikre validitet blir det viktig at vi samler inn og bruker datamateriale som er relevant for nettopp det fenomenet vi skal undersøke: «Validity is generally understood to be a positivist criterion, used for assessing the extent to which our research describes and measures what it claims» (King et al., 2019, s. 182). Fog (2004, s. 194) bruker begrepene sammenheng og konsistens for å beskrive prosessen med å sikre relevans mellom egen analyse og andre forskningsresultater.

### 3.4.2 Relabilitet

Relabiliteten ved et forskningsprosjekt knytter seg til hvorvidt man kan stole på datagrunnlaget som er avvendt i forskningen. Kvale og Brinkmann (2015) bruker følgende definisjon på reliabilitetsbegrepet; «En forskningsrapports konsistens og pålitelighet; intra- og intersubjektiv reliabilitet henviser til om et resultat kan gjentas på andre tidspunkter og av andre forskere ved hjelp av den samme metoden» (s. 375). Reliabilitet handler altså om hvorvidt forskningen vi gjør er pålitelig (Johannessen et al., 2016, s.231; Krumsvik, 2015, s. 158; Nyeng, 2012, s. 105). Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 23) vil valg og prosesser knyttet til både innsamling og bruken av datamaterialet, samt måten materialet er bearbeidet på, være av betydning for lesernes opplevelse av at de kan stole og tro på den forskningen de leser. Gjennom å lese tekst, det være seg en forskningsrapport, en masteroppgave eller andre akademiske tekster, vil leserne og de som anvender materialet, gjøre seg opp en mening om den informasjonen og kunnskapen man får presentert er til å stole på, altså om det som presenteres er pålitelig.

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 23) trekker frem at dersom flere forskere studerer det samme fenomenet for å finne frem til det samme resultatet, er dette en mulighet for å skape høy reliabilitet. Dette er også i samsvar med det Kvale og Brinkmann (2015) hevder; «Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere.» (s. 276). Det er problematisk å sikre høy reliabilitet gjennom en slik måte ved kvalitativ forskning, da datagrunnlaget i stor grad er knyttet til enkeltindividers subjektive virkelighetsforståelser, erfaringer og tanker rundt et fenomen. Dette gjør det vanskelig å skulle utføre det samme intervjuet og få de samme svarene for en annen forsker i etterkant. Fog (2004, s.185) peker på at etterprøvbarhet og muligheten for reproduksjon av kvalitative studier faller bort i dette leddet for kvalitetskontroll – nettopp på grunn av at et kvalitativt intervju er en subjektiv og relasjonell samhandling som ikke lar seg gjøres på nytt. Derfor blir det viktig av man har en transparent fremstilling av egen rolle og påvirkning av både teoretisk fremstilling, utarbeiding av intervju spørsmål, gjennomføring av intervju, vektlegging i analyse og tolkninger i drøftingen.

Når det kommer til reliabilitet og det å anvende kvalitative forskningsintervjuer som metode for å innhente data, sier Krumsvik (2015, s. 158) at utformingen av spørsmål er en sentral side. Man må vurdere både om spørsmålene man utformer kan være ledende eller tvetydige,

---

og hvorvidt språket og begrepene man anvender gir gode forutsetninger for forståelse hos informantene. Dette er en av grunnene til at jeg fant prosessen med å utarbeide spørsmål til intervjuene ganske krevende, siden det var viktig for meg å stille spørsmål som åpnet for informantenes forståelser, erfaringer og tanker. Men jeg hadde også flere faktorer og elementer jeg mente var relevante å ha med i spørsmålene for å undersøke anerkjennelsestematikken. Derfor ble arbeidet med å lage spørsmål som ikke var for ledende, og som samtidig var åpne nok for å fange informantenes individuelle synspunkter en krevende, men lærerik prosess.

### 3.4.3 Mitt ståsted som forsker

Selv om intervjuprosessen er en dynamisk prosess hvor både forsker og informant påvirker prosessen og hverandre, vil forskerens fortolkninger og forståelser stå sentralt når datamaterialet skal analyseres og tolkes (Fog, 2004, s. 22). Mine erfaringer og min bakgrunn med forforståelser som forsker, vil være en påvirkende faktor for hvordan prosjektet utformes, hva som vektlegges, datainnsamlingen og ikke minst hva som trekkes frem og vektlegges i analyse og drøftingen. De tolkningsprosessene som skjer i bearbeidelsen av empirien vil kunne være farget av mine subjektive forståelser og begrepsoppfatninger. Som relativt nyutdannet barnehagelærer som tar videreutdanning i tilpasset opplæring vil jeg ha med meg noen forståelser av fenomener, begreper og teorier inn i møtet med både arbeidet med denne studien og i møtet med informantene mine. Selv om det er uunngåelig å ta med seg slike forforståelser i møtet med andre, blir det å være bevisst over hvordan dette kan påvirke både andre mennesker og datamaterialet en viktig prosess i arbeidet. Dette med forskerens subjektive posisjon i kvalitativ forskning kan knyttes til blant annet studiens pålitelighet, eller reliabilitet.

Hele pointen er, at det subjektive element ikke kan og ikke skal trylles bort ej heller *tænkes bort* i metodelæren. Min pointe er endvidere, at eftersom man ikke kan, og derfor heller ikke skal fjerne sporene af det forskende subjektet i hverken samtalen eller dens resultat, så må man i stedet stille krav om, at forskeren kommer tydeligt og gjennessigtigt til syne som interviewer. I og med at hun bruker sig selv som instrument, er og bliver hun en forskningsbetingelse.» (Fog, 2004, s.188).

I en intervjusituasjon vil det, som i de aller fleste mellommenneskelige prosesser, eksistere et makthierarki (Fog, 2004, s. 7). Når man gjennomfører et intervju er det forskeren som sitter med spørsmålene og kontrollen. Jeg var opptatt av å formidle og understreke at det var informantens subjektive meninger og tanker jeg ønsket å snakke om. Når man i mange år har vært student og blitt vant med å delta i faglige diskusjoner rundt pedagogiske temaer, var det utfordrende å skulle ha en dialog om et tema som anerkjennelse med andre pedagoger uten å skulle påvirke dem med sine egne tanker og refleksjoner. «Fortolkninger bygger i første rekke på informantens direkte uttalelser, men den videreutvikles i en dialog mellom forsker og det empiriske datamaterialet. I denne dialogen vil både forskerens forforståelse og aktuell teori om fenomenet påvirke fortolkningen» (Dalen, 2011, s. 17). Utformingen av intervjuguiden er en av sidene ved dette arbeidet hvor jeg la merke til hvor vanskelig det er å unngå å «farge» spørsmålene med mine egne forforståelser og tolkninger.

---

## 4 Presentasjon av resultater og analyse

Gjennom intervjuene har jeg søkt innblikk i pedagogers tanker, oppfattelser og forståelser av anerkjennelsesbegrepet og noen faktorer som er relevant å se opp mot fenomenet. I dette kapittelet vil jeg presentere og gjennomgå datamateriale fra intervjuene. Materialet er større enn hva som fremkommer her, men jeg har forsøkt å velge ut data som er relevant for temaet, kategoriene og de begrepene som jeg videre vil benytte for å belyse problemstilling. En viktig side ved dette er at det er min vurdering som ligger til grunn for hva som er trukket frem som relevant. Dersom andre hadde benyttet samme teorigrunnlag og datamateriale, så kan det være at andre elementer og sider ved dataen hadde blitt vektlagt.

Jeg har valgt å dele inn og analysere materialet ut fra kategorier som jeg mener er relevante for oppgavens problemstilling. Kategoriene er også gjennomgående for oppgavens teoretiske grunnlag, for intervjuguiden og det som informantene uttrykker i intervjuene; 1) tilrettelegging og organisering av pedagogisk innhold, 2) synliggjøring av mangfold, 3) anerkjennelse av barnas morsmål, 4) foreldresamarbeidets betydning for anerkjennelse og 5) barnehagelærernes forståelse av anerkjennelsesbegrepet.

En stor del av dette kapittelet består av direkte sitater fra informantene. Dette gjøres bevisst, da jeg ønsker å få frem informantenes stemmer. I tillegg er informantenes direkte uttalelser satt i kursiv for å tydelig skille mellom mine ord, tolkninger og tanker, og deres utsagn. Dette bidrar også til studiens gjennomsiktighet. Informantene vil i gjengivelser fra intervjuene bli omtalt som I1 (informant 1), I2 (informant 2) og I3 (informant 3).

### 4.1 Tilrettelegging og organisering av pedagogisk innhold

Anerkjennelse av mangfold innebærer å anerkjenne ulikheter og likheter hos de barna som går i barnehagen. Hvordan det arbeides med å ivareta de kulturelle og språklige forskjellene blant barna, kan fortelle noe om hvilke forståelser, holdninger og verdier som knyttes til denne tematikken. Jordet (2020) knytter sosial anerkjennelse i institusjoner opp mot en erkjennelse av at barn møter det institusjonelle fellesskapet med ulike evner, forutsetninger, ytelser og prestasjoner som må verdsettes og anerkjennes. «Tanken er at hver elev har ressurser som fellesskapet trenger, og den enes bidrag er like viktig som andre» (Jordet, 2020, s. 276). Dette mener jeg tydeliggjør hvorfor det å tilrettelegge for at alle barn skal

kunne bidra med sitt i fellesskapet, er en sentral faktor knyttet til arbeidet med anerkjennelse i barnehagen. Jeg fant det derfor relevant å snakke med informantene om planlegging og tilrettelegging av det pedagogiske innholdet, hvor de minoritetsspråklige barna var i fokus.

Barn møter fellesskapet i barnehagen med individuelle forutsetninger, uavhengig av om de har minoritetsspråklig bakgrunn eller ikke. Dette var noe alle informantene reflekterte rundt. To av informantene var også opptatt av at det måtte være en balanse mellom et individrettet perspektiv og et fellesskapsperspektiv dersom man skal sørge for anerkjennelse av mangfoldet.

C: Har du noen tanker rundt det når man skal planlegge pedagogisk innhold, om det da krever mer planlegging dersom det er et stort mangfold?

I2: *Ja, nei. Jeg liker å tenke på det individrettet. Se de ulike behovene for barna. Og hvis det er et barn som trenger mer språk for eksempel, eller noen andre trenger trening i grovmotorikk, så settes det på en måte sammen til å tilpasses gruppa i helhet da.*

En individrettet tilnærming ivaretar både erkjennelse av at barn er ulike, samtidig som man kan tilrettelegge slik at enkeltbehov kommer hele barnegruppen til gode. Samtidig kan det se ut til at et stort språklig mangfold er en faktor som kan påvirke planleggingen og organiseringen av det pedagogiske innholdet:

I3: *Ehm, ja. Man må jo alltid se an barnegruppa. I år så har vi litt mindre mangfold enn det vi har hatt de andre årene. Og det føles lettere å – for eksempel samlingsstunder da – å få med de som er vant med ett eller til og med to språk, og ha de i samlingsstund, kontra de som plutselig er fra tredje-, fjerde- og femspråklige familier da. Så jeg merker jo at det er en praksisforskjell på – det er lettere.*

Slik jeg forstår informanten handler ikke dette om at språklige variasjoner anses som en utfordring i seg selv, men at barnets forståelse for majoritetsspråket kan spille en rolle for hvor enkelt det er å tilrettelegge samlingsstunder for store barnegrupper.

Informant 1 forteller at h\*n tidligere har arbeidet i en barnehage hvor mange ulike nasjonaliteter og språklige minoriteter var representert, men at h\*n for det meste er vant med å planlegge ut fra en barnegruppe med lite etnisk og språklig mangfold. Hos denne informanten blir systematisk arbeid med språk trukket frem som viktig;

C: Synes du det er noen forskjell i hvordan du planla og tilpasset det pedagogiske innholdet når det var et stort språklig mangfold sett opp mot der du jobber når hvor det er få barn med annet morsmål enn norsk?

I1: *Det blir jo litt vanskeligere, men målet er jo det samme. At de skal lære det språket som er representert i storsamfunnet. Men der jeg jobbet tidligere var det veldig – veldig mange ulike minoritetsgrupper. Men det jeg merket var at konseptet er jo egentlig det samme. Det er jo å drive mye med språk – for alle disse ungene snakket jo forskjellige språk. Men konseptet er jo de skal kunne klare å snakke med hverandre, og da må de først lære de begrepene som de har mest bruke for i starten.*

Bruk av små grupper blir også ansett som viktig av informant 1. Det kan tenkes at dette gjør det lettere for barnet å tilegne seg norske begreper, noe jeg også mener å se at har et sterkt fokus hos informant 1. Men ikke minst blir inndeling av små grupper et viktig bidrag for å legge til rette for at barna føler seg tryggere, da dette kan gjøre at de lettere klarer å skape forståelse for situasjonene og de interaksjonene som skjer. Knyttet til egen erfaring fra barnehage, vil mindre grupper gjøre det enklere å se det enkelte barnet, noe som også er viktig sett opp mot Schibbye sin tilnærming til anerkjennelse.

I1: *For det første så må det være mindre grupper da, man må lage mindre grupper. Slik at ungene kan lære seg de viktigste begrepen som de får bruk for akkurat nå i hverdagen. Veldig mange kunne ikke noe annet enn sitt eget språk. [...]Og så må man bare jobbe systematisk og bruke bilder og konkreter som støtte. «Nå skal vi kle på oss og gå ut» - da må du ha bilde av masse uteklær og bilde av ut. Det og ut – du må vise. Det er sånn jeg jobber da.*

Innsikt i egne praksiser og holdninger i møtet med barna, er en side ved tilretteleggingen som trekkes frem av informant 3. Slik jeg forstår informanten blir de ansattes refleksjoner og bevissthet rundt mangfold og egne holdninger, avgjørende for hvordan man møter barna. På den måten blir det relevant å også se eventuelle utfordringer opp mot egne holdninger.

Jeg spurte også informantene om det er noe de anser som utfordrende når det kommer til å planlegge praksis for en mangfoldig barnegruppe. Informant 2 knyttet eventuelle utfordringer til at barn møter barnehagen med ulike utgangspunkt og forutsetning, uavhengig om det er snakk om minoritetsspråklige barn eller barn med norskspråklig bakgrunn.

I2: *Selvfølgelig så kan det være utfordrende sånn i starten, når det liksom – barnet står der helt alene og – på barnets vegne er det jo utfordrende! For oss voksne så må vi jo bare prøve og skape mest mulig trygghet og en god stemning. Og så er det ikke alltid man kan få barnet inn i gruppa og alt man skal gjøre med det, med det første da. Men at man bruker tid – det er viktig i en slik oppstartsfase. Men jeg vil ikke si at noe er vanskelig eller noe sånt noe, det er en del av jobben.*

C: Som du sier - alle barn vil jo møte barnehagen på hver sin måte. Tenker du da at det sånn sett kanskje ikke er så stor forskjell på et minoritetsspråklig barn som møter barnehagen for første gang og et barn med norsk bakgrunn som møter barnehagen for første gang?

I2: *Nei, jeg vil ikke si det. Fordi at de er jo alle barn – og selv om det er uten språk, man kan jo tenke på ett-åringer da, det er jo ikke alle som møter barnehagen med like mye språk da heller. Så jeg tenker at det handler om å se – om å møte barnet hvor det er da. Og det er jo det man skal i alle startfaser.*

Trygghet og det å møte barnet hvor det er, fremstår som viktige faktorer i arbeidet med tilrettelegging for å skape en anerkjennende praksis. Dette støtter også opp om enkeltbarns behov, utvikling og opplevelse av å bli sett for den de er, noe som er viktig i en relasjonell tilnærming til anerkjennelse.

Videre er tilrettelegging for lek og bruk av kroppsspråk elementer som trekkes frem av informant 2 i sammenheng med å tilrettelegge for at alle barna skal føle tilhørighet og trygghet. Det å være tilstedeværende og oppmerksom i øyeblikkene, i leken og i relasjonen, blir ekstra viktig når man skal skape trygghet og legge til rette for å skape nye relasjoner i barnegruppen. Informanten sier også at de tidligere har hatt en i personalet som var flerspråklig, og at dette var en god ressurs, både for kommunikasjon og trygghet, og når barn med det samme morsmålet ikke kunne noe norsk. Men informanten er klar på at selv om ulik språkkompetanse kan gjøre kommunikasjonen litt vanskelig til tider, så kommer man langt med kroppsspråk og en god tilnærming.



---

## 4.2 Synliggjøring av mangfold

Å løfte frem likheter på tvers av kulturer er en viktig side ved arbeidet med å synliggjøre mangfold. Men vel så viktig er evnen til å se, løfte frem, verdsette og anerkjenner de ulikhetene som er blant oss. Bevissthet og refleksjon hos personalet knyttet til mangfold, ulikheter og likheter, var en tematikk jeg var inne på i teorikapittelet. For å kunne skape en pedagogikk og en barnehagepraksis som ivaretar mangfoldet, vil synliggjøring, respekt og normalisering av ulikheter være vel så viktig som å finne likheter.

Selv om det å bruke kvalitative intervjuer i liten grad gjør det mulig å få tak i og studere informantenes praksis, ønsket jeg å snakke med informantene om hvordan de arbeider med å løfte frem forskjeller. Deres tanker og refleksjoner om temaet mener jeg kan fortelle noe om hvordan dette arbeidet ivaretas i de aktuelle barnehagene. Et av spørsmålene jeg stilte informantene var om mangfold og ulikheter blir drøftet og tatt opp i personalgruppen:

*I3: Absolutt! Ehm, vi har det når vi får nye barnegrupper på høsten, så da går vi gjennom de ulike minoritetene som er der og mangfoldet som er der. Og tilrettelegger for at det skal synliggjøres at vi er en mangfoldig gruppe da, og at – synliggjøre ulikheter for å fjerne barrierer ulikheter kan medføre, blant både barnegruppa og voksengruppa.*

Informantens uttalelse om å løfte frem ulikheter for å fjerne barrierer er, sett opp mot barnets rettighet om tilpasset opplæring, en tilnærming på ulikheter jeg finner fruktbar for et anerkjennende møte med minoritetsspråklige barn.

Informant 1 fortalte ikke noe om hvordan mangfold ble tatt opp i personalgruppen, men h\*n fortalte at h\*n hadde god erfaring med å snakke om forskjeller knyttet til språk med barnegruppen.

*I1: Jeg forklarte litt sånn til de andre barna før h\*n kom at h\*n kunne ikke noe engelsk, og ikke noe norsk, så vi måtte samarbeide slik at h\*n fikk noen å leke med, for det er liksom det han vil aller mest.*

Dette var ifølge informanten nyttig, både for å bevisstgjøre ulikheter hos barna, og for å legge til rette for at det nye barnet skulle få ta del i lek og samhandlinger. Informant 1 fortalte også at h\*n hadde vist barne-tv på morsmålet til et minoritetsspråklig barn for en hel barnegruppe. Dette mente h\*n var med å skape et godt grunnlag for samtale med de

majoritetsspråklige barna om forståelse for andre, ulikheter og hvordan det er å ikke forstå et språk:

*I1: Og så - så vi på en barne-tv (på morsmålet til det minoritetsspråklige barnet), og da lyst han opp! Og de andre var bare sånn «hva driver de med der?», de skjønte jo ingenting av hva de sa. Og når vi tok av den så sa jeg «hva var det som skjedde?». «Vi skjønte jo ikke hva dem sa!» var svaret jeg fikk. Mhm, og det er akkurat sånn han opplever det hver dag, han skjønner ikke hva dere sier svarte jeg da.*

I barnehagen hvor informant 3 arbeider er det mange etniske minoritetsgrupper representert, og dermed er det både mange språk og kulturer til stede i barnegruppen. Både ved markeringer av ulike høytider knyttet til ulike religioner, og i hverdagslige pedagogiske opplegg som samlingsstunder, blir ulikheter og likheter knyttet til kultur, etnisitet og språk fremhevet og tydeliggjort.

*I3: Ut fra barnegruppa vår så har vi markeringer av religiøse høytider som er relevante for barna, og da tar vi likhetstegn med de religiøse tingene som majoritetsbarna har. Sånn at de kan se forskjeller og likheter og slikt. Og det gjør vi også mellom språk – hvordan oppbyggingen av setninger kan være. Og med kulde – temperaturer fra forskjellige land. Og i eventyr og sanger og sånne type ting.*

C: Det med litteratur og eventyr og slikt, bruker dere mye av det på andre språk?

*I3: Ja, vi har brukt det i samlinger og når vi har hatt folk som kan språkene som er representert i barnegruppen, så har vi brukt bøker som er på de språkene også. Og da kan majoritetsbarna sitte og lytte og høre hvor melodiøst de andres språk kan være da.*

En slik tilnærming til ulikheter kan, som informanten selv sier, bidra til å skape samhold og styrke fellesskapet. Å tilrettelegge for at barnet kan oppleve å høre morsmålet sitt i barnehagen blir sentralt, blant annet med tanke på barnets mulighet for gjenkjennelse.

Et tema som jeg og to av informantene kom inn på angående synliggjøring av mangfold, var mat og kultur. Den ene informantene uttrykker blant annet:

*I2: Jeg tenker jo at maten utgjør jo mye kultur ikke sant. Det er jo veldig forskjellig. Sånn at det – og det og kan man jo gjerne snakke mye om – «Ja, du spiser det og», Ja, sånn at det – de forskjellene da, med hva de har med se - Ehh, kan vi snakke om for å alminneliggjøre da, at det er like greit, eller like vanlig.*

Dette følges opp ved at vi kommer inn på at ulikheter og likheter også eksisterer mellom familier med samme etniske og kulturelle bakgrunn, og at mat fra ulike nasjoner kan være en god inngangsport til det å skape interesse og nysgjerrighet for andre kulturer. Hos den ene informanten knyttes dette med mat og kulturer spesielt til den internasjonale måneden, hvor de pleier å samle barnas familier til en internasjonal buffet. Dette mener h\*n er med på å gi både barna og familiene en god opplevelse hvor de får brukt ulike sanser til bli kjent med ulike kulturer. Og sett i et anerkjennelsesperspektiv er det spesielt et utsagn jeg tenker er spesielt relevant når man skal arbeide med likheter og ulikheter i barnehagen;

*I2: Og det er jo noe med å skape en undring for det vi ikke har kjennskap til, og skape det på vegne av barna sånn at de begynner å undre seg, ikke sant!*

Å legge til rette for å kunne undre seg over andre kulturer, og skape nysgjerrighet til det som er uvant, mener jeg er viktig sett i sammenheng med en anerkjennende tilnærming til ulikheter. Også hos informant 3 anses mat knyttet til ulike kulturer å være en måte og skape undring i barnegruppen på.

Når det kommer til forskjeller mellom barn, forteller informant 1 at de jobber med å skape forståelse rundt at ting kan oppleves ulikt, og at aktiviteter og leker kan gjøres på forskjellige måter:

*I1: Så det jobber vi litt med nå – at det er mange måter å – «hvorfor blir du lei deg? – jeg blir lei meg fordi ditt og du blir lei deg fordi datt» - ikke sant. Og jeg vil bygge hus sånn – og ikke sånn som du gjør det – og «det er ikke sånn vi leker mamma og pappa» - er det noen som sier. Men da går det jo litt på dine – på barnas ulike oppfatninger og erfaringer av hva familie er og vet du.*

C: Mhm, men et slikt fokus er sikkert nyttig for å få frem likheter og ulikheter? Og for å gi barna innsikt i at vi ikke er like?

*I1: Mhm – du gjør det sånn og jeg gjør det sånn – kan ikke vi lære hverandre to forskjellige måter å gjøre det på, så er vi heldige for da vet vi to måter å gjøre det på. Så flott sier jeg da! «Heldige deg – istedenfor å ha den ene.»*

Et av elementene som trekkes frem her er at man kan leke på ulike måter. Lek er en faktor jeg mener er relevant å trekke frem når det kommer til å løfte frem mangfold. Som vist til over er informant 1 opptatt av å formidle at man kan gjøre ting ulikt i både lek og andre aktiviteter. Og at dette handler om å anerkjenne at vi er ulike. Også informant 2 trekker frem

leken som er relevant faktor, men da mest sett i sammenheng med ansattes tilstedeværelse i leken for å støtte barna. Jeg var nysgjerrig på hvilken erfaring h\*n hadde med å trekke inn leker fra andre kulturer i barnehagens hverdagspraksis:

C: Bruker dere å ha – for eksempel lek, eller i andre aktiviteter og samlingsstunder – pleier dere å dra inn noe innslag av andre kulturer der?

I2: *Ja, vi har jo hatt det. Ehh, og da – vi er jo. Vi jobber med Forut under den internasjonale måneden. Nå høres det ut som om vi bare holder på med det under der da (latter) – men da har det jo vært – vært litt sånn; vi lager mat fra det landet, det handler om det året vi har det og sånt. Og hvordan – og da er det jo gjerne filmer og sånt vi ser, - og der handler det om hvordan de – hvordan hverdagen deres er.*

Informantenes erfaring med å trekke inn og ta i bruk leker som kan knyttes til ulike kulturer var noe ulik. Informant 3 uttrykte at dette er noe h\*n bevisst arbeider med:

C: Når dere skal synliggjøre at det er mangfold i barnehagen – kommer det frem gjennom forskjellige aktiviteter og lek og slikt?

I3: *Ja, ehh, på samlingsstund, men vi har også i leker. Når jeg startet i - på gruppa mi, som jeg er leder på nå – så har jeg anskaffet for eksempel dukker som er i alle andre farger enn vanlig hvite barbie dukker [...] Mange føler at de blir inkludert i lekene og sånne type ting. Og jeg bruker også, - som jeg nevnte i stad har vi jo oppstartssamtaler og da prater vi om hva barn liker å leke med. Og så prøver vi å tilrettelegge det – med det vi har mulighet til da.*

C: Synes du det skaper – eller gir leken de andre barna innblikk i andre kulturer?

I3: *Ja, absolutt. Og det, - det skaper en annen type leke – lekemuligheter når det er mer å velge mellom da, av det forskjellige barn liker å leke.*

Siden lek er en så viktig del av barnehagens hverdag og barns liv, tenker jeg at det å få en tilnærming til ulike kulturer gjennom lek er en god inngangsport til forståelse og anerkjennelse av andre kulturer. Dette er også en relevant side å reflektere over sett opp mot det Zachrisen (2015) sier om at det er majoritetskulturelle referanserammer som dominerer.

### 4.3 Anerkjennelse av barnas morsmål

Barns morsmål kan knyttes til dets identitet, kultur og selvutvikling. I innledningen av teorikapittelet viste jeg til føringer i rammeplanen som sier at barnehagen skal arbeide for å støtte oppunder flerspråklige barns mulighet for å bruke morsmålet sitt, samtidig som barnas norskspråklige kompetanse skal fremmes og utvikles (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24). I sammenheng med anerkjennelse er morsmålet en relevant faktor som må fremmes, ivaretas og respekteres, da det representerer en viktig del av barnets identitet.

Jeg oppfattet at alle informantene anså det å lære morsmålet som viktig. At barn lærer morsmålet hjemme, mens det arbeides godt i barnehagen med å støtte opp under utvikling av norsk som andre-språk, var gjennomgående hos alle informantene.

Informanten som arbeider i barnehage med få minoritetsspråklige barn, forteller at h\*n anser arbeid med språk som viktig for å få barnet inn i barnegruppen. H\*n har god erfaring med å anvende bilder og konkrete for å legge til rette for at minoritetsspråklige barn får deltatt i lek og aktiviteter:

*II: Det gikk veldig mye på å lære de begrepene som vi brukes mest; «kan vi få leke ut», «trehjulssykkel», «lunsj», ikke sant. Alle de tingene som de er i besittelse av når de leker og når de. For eksempel «kan jeg få være med», det å spørre om hvordan du skal leke. Og kan jeg, «kan vi spille spill». Spill – hva er det for noe. «Kan jeg få tegne», «kan jeg få leke med biler», alle sånne ting da. Så det vi gjorde, vi lagde en sånn cabinkrok med alle bilder av alle tingene som antageligvis det barnet ville spørre om – fordi han så de andre spurte om det og lekte med det.*

H\*n er også klar på at dersom barnet har et godt førstespråk, så er det relativt enkelt å lære barnet norsk. Dette kan tolkes som en erkjennelse av morsmålets betydning. Samtidig sier informanten ingenting om hvordan, eller om de i det hele tatt har fokus på å løfte frem dette barnets språklige- og kulturelle bakgrunn i barnehagen.

At morsmålet spiller en viktig rolle for barnets utvikling og tilegnelse av det norske språket er noe også informant 2 er opptatt av. Men h\*n kobler også morsmålet opp mot barnets identitet:

*C: Hva tenker du rundt balansegangen mellom morsmål og det at barnet skal lære norsk?*

I2: *Jeg tenker at morsmål er veldig viktig, og det er viktig at foreldrene også bringer deres kultur videre gjennom barna og lærer dem det de måtte ønske og videreformidle til barna sine da – av sin kultur. Og morsmål er jo veldig – det er jo knyttet til både det å – hvordan man tenker, ikke sant. Tankene som barnet – hvilket språk man tenker på. Ehm, og hva som står sitt hjerte nærmest. Ja, så det er jeg veldig opptatt av, og det pleier jeg å si, hvis vi får inn nye barn som har minoritets – minoritetsspråklige barn da. Da pleier jeg å snakke med foreldrene om det, at vi ønsker – vi oppfordrer dem til å snakke morsmål med barna. Og at de har den tyngden hjemme, og selvfølgelig også når de møtes her. Men at i barnehagen så snakker vi norsk og at de får den opplæringa her.*

Det informanten uttaler om at morsmålet representerer barnets tanker, er i lys av anerkjennelse viktig. Når det kommer til balansegangen mellom å anvende morsmål og det at barna skal lære norsk, er det relativt like refleksjoner å finne hos informant 3 som det var hos informant 2:

I3: *Vi har samtale, oppstartssamtale, med nye barn og da hører vi hvilket språk, ehm, barnet er kjent med. Og vi oppfordrer alle foreldre med flerspråklig bakgrunn til at de bruker morsmål hjemme – fordi at vi ikke kan tilfredsstille de – morsmålene – i barnehagen. Og at vi derfor tar oss mest mulig av det norske, og at de fortsetter å prate sitt eget språk hjemme. For det er viktig for identiteten til barna at de beholder identiteten til foreldrene og seg selv da.*

Også her ses betydningen av morsmålet opp mot barnets identitet. Og selv om også denne informanten er tydelig på at morsmålet må læres hjemme, mens barnehagen støtter opp under barnets språkutvikling på norsk, har h\*n god erfaring med flerspråklig personal. Dette trekkes frem som en god ressurs for å få inn elementer av andre morsmål i barnehagehverdagen:

I3: *Jeg planlegger ikke så ulikt med tanke på at vi støtter jo flerspråklige barn med at dem hjemme kan prate og lære alle de språkene de trenger der. Men at vi i barnehagen representerer storsamfunnet i Norge, og da er det norsk vi går for å prate. Og derfor blir ikke forskjellene så veldig annerledes da, når vi planlegger det pedagogiske arbeidet fordi at det er viktig å skaffe grunnleggende ferdigheter i storsamfunnets språklige verdier da.*

Jeg spurte også informant 3 om erfaringer rundt det å anvende ansatte med annen kulturell eller språklig bakgrunn som ressurs for å få frem ulike språket morsmål i barnehagen. Informanten fortalte da at de gjerne tilrettelegger for at enkelte samlingsstunder foregår på ulike morsmål. På den måten får de minoritetsspråklige barn oppleve at deres morsmål også har en plass i barnehagen.

Ved markeringer av religiøse høytider, som Id og Devali, forteller informant 3 at både ansatte med minoritetsspråklig bakgrunn og minoritetsspråklige foreldre blir ansett som en viktig ressurs. På den måten kan enkelte samlinger og aktiviteter gjennomføres på representative språk for barnegruppen. Dette mener h\*n er en fordel både fordi innholdet kan forklares på en annen måte enn dersom en uten den tilknytningen skal formidle det, samt at barna opplever det positivt å erfare at det formidles på deres morsmål. Det med å legge til rette for at barnet kan oppleve gjenkjennelse kan også ses opp mot en annen praksis informanten forteller om:

*I3: Under FN-dagen i oktober og barnehagedagen nå - niende mars er det vel. Så bruker vi jo - da har vi jo pedagogisk opplegg der vi for eksempel lager et velkomstskilt – og da hører vi med foreldrene til alle i barnegruppa om hva «hei» er på russisk, eller finsk eller somalisk eller andre språk da. Bare for å få det – det at jeg kan hilse på «Bernt» med å si hei på hans morsmål da.*

At personalet har noe kjennskap til ulike morsmål som er representert er noe h\*n tydelig ser at barna setter pris på. Videre er dette, ifølge informanten, nyttig for å skape nysgjerrighet og undring for andre språk hos de som er norsktalende. Informanten sier at det er med på å danne et grunnlag for å respektere alle ulikheter, noe som h\*n mener er viktig at vi arbeider med fra tidlig alder.

*I3: Fjerne en barriere da, fra skillet mellom de ulike – at vi implementerer det i pedagogikken vår og arbeidsmåten vår.*

Barrieren informanten snakker om mener jeg er sentral å se opp mot hvorvidt man ser på ulikheter i språk som normalitet eller et avvik. Og dersom ulikheter og mangfold blir et avvik blir det vanskelig å snakke om en anerkjennende tilnærming til de barna som vokser opp med et annet morsmål enn norsk.

## 4.4 Foreldresamarbeidets betydning for anerkjennelse

Hos alle informantene fremstår et godt og tett foreldresamarbeid som uvurderlig når det kommer til å skulle skape en anerkjennende praksis for minoritetsspråklige barn. Både i rammeplanen og barnehageloven blir det tydeliggjort at samarbeidet mellom barnehage og foreldre/foresatte skal bidra til at barnets beste ivaretas. Når det kommer til anerkjennelse, mener jeg foreldresamarbeidet er en faktor som kan påvirke både muligheten for å se og anerkjenne det enkelte barnet, og for den generelle tilnærmingen til anerkjennelse av mangfold og ulikheter.

Jeg ønsket og undersøke hvilke tanker informantene hadde rundt det å skape et godt barnehage-hjem-forhold til foreldrene med minoritetsspråklig bakgrunn. Og om de hadde noen tanker om eventuelle kriterier som er spesielt viktige når det kommer til samarbeid med foreldre som har et annet morsmål:

*I2: Vi tar kanskje den første samtalen med dem ganske mye tidligere, bare for å legge til rette for at de skal få best mulig innsikt i hva alt dreier seg om her da. Ehm, alt med mat og klær, og alt hva baret trenger - og ikke minst bare det med klokkeslett. [...] Og så kartlegge litt ut ifra, sånn at vi også får – får den informasjonen vi trenger – om for eksempel bakgrunnen da. Og for enkelte, flyktninger bant annet, så handler det mye om barna har opplevd noe traumatisk. Er de traumatiser, har det skjedd noe på veien, ikke sant. Det er masse sånne ting som må kartlegges da, som vi trenger informasjon om å vite. Sånn at vi kan legge til rette for at barnet skal få de beste vilkårene til å trives og ha det bra i barnehagen.*

Alle informantene uttrykker at de er opptatt av at forståelse og respekt for at vi er ulike, må ligge i bunnen av samarbeidet. Samtidig har informantene noen ulike tanker om samarbeidet som jeg ønsker å trekke frem. Informant 1 uttrykte at det med språk og forståelse kan være en utfordring dersom man ikke klarer å skape en kommunikasjon hvor man forstår hverandre. Når jeg spør om det er noe annet h\*n anser å være utfordrende ved samarbeidet sier h\*n:

*I1: Jeg tror det er mest – for jeg tror det med språket er en ting, at det heter forskjellige ting – i forskjellige land. Men jeg tror vi tenker mye av det samme. Vi ønsker at barna skal få et godt liv – og de fleste er jo opptatt av at omsorg for sitt eget barn. [...] og de gode verdiene tror jeg er ganske like i alle land og kulturer.*



---

Når jeg spurte informant 2 om det var noen faktorer ved foreldresamarbeidet h\*n fant spesielt utfordrende ble ulikheter i syn på hva barnehagen er trukket frem:

*I2: Det – det som kan være krevende er hvis du har et barn som du – ehh, klart og tydelig ser at «åh, her er det stort behov for å være sammen med andre barn og legge grunnlaget for en god skolestart» - med språk og sosiale ferdigheter. Ehh, og det de lærer i barnehagen da. Men så ser vi det at kanskje foreldrene ikke forstår helt hensikten – de ser på barnehagen som en oppbevaringsplass [...] Det kan være litt krevende.*

Informant 3 forteller at hun, i møte med minoritetsspråklige foreldre som har liten erfaring med å bo i Norge, er opptatt av å veilede så godt hun kan både når det gjelder mat, klær og det foreldrene måtte ønske hjelp og veiledning på. Men h\*n uttrykker også at det er lite h\*n ser på som problematisk i samarbeidet:

*C: Har du noen tanker rundt, ehm – er det noe som kan være spesielt utfordrende med foreldresamarbeidet – sånn foruten at det kan oppstå språklige misforståelser?*

*I3: Jeg føler at foreldresamarbeidet ikke er et problem så lenge man selv er åpen for, ja – at man må endre fra normal praksis da – strekke seg litt lengre, Noen trenger mer hjelp enn andre foreldre. Folk er forskjellige – og vi reagerer forskjellig på diverse greier. Så vi må bare legge det opp ut fra hvordan vi kjenner vedkommende.*

Innsikt anses innsikt i barnets bakgrunn anses av informant 1 som en viktig faktor for samarbeidet, spesielt dersom det dreier seg om minoritetsspråklige familier som er flyktninger. H\*n understreker også at bruk av tolk er veldig viktig for å kunne skape en god dialog, og for at man skal kunne få den informasjonen som trengs, samtidig som foreldrene skal kunne uttrykke seg. For å skape et godt grunnlag for forståelse og kommunikasjon mellom foreldre og barnehagepersonalet må det legges opp til at foreldrene skal få uttrykke seg på morsmålet dersom de ikke selv føler de har tilstrekkelig norskkunnskaper. Dette er blant annet nødvendig for å sikre at foreldrene får uttalte seg på barnets vegne.

Informantenes tanker rundt anvendelse av tolk var et naturlig tema å ta opp, fordi det handler om hvorvidt foreldrene får mulighet til å forstå og bli forstått i møte med barnehagen.

Informant 1 sier at tolk i hovedsak anvendes i de første samtalene med foreldrene hvor man skal innhente informasjon om barnet som er nødvendig for å tilrettelegge for en best mulig barnehagestart.

Både informant 2 og 3 arbeider i barnehager hvor det språklige og kulturelle mangfoldet er stort. Likevel virker det å være noen forskjeller i hvor mye tolk og tospråklige assistenter anvendes. Informant 2 beskriver bruken av tolk der h\*n jobber på følgende måte:

I2: [...] *Og det handler jo om at – de kan jo ha lært seg en god del norsk og bodd her i flere år. Men så er det noe med å få lov, som foreldre, til å uttrykke seg på morsmålet sitt. Ehm, fordi at da sier de det gjerne på en annen måte enn at de skal stotre det frem på norsk da. Så det er veldig viktig - å ha, legge til rette for at man har tolk da. Uavhengig av om dem har bodd her lenge eller ikke.*

Informanten følger opp dette med å uttrykke at det er en forskjell på det å kunne ha en dagligdags samtale med foreldrene når man treffer de ved levering eller henting, og det å sikre forståelse og gi mulighet til å uttrykke seg ved samtaler som er mer rettet direkte mot deres barns utvikling, trivsel og hverdag i barnehagen.

Der hvor informant 3 arbeider brukes tolk både ved førstegangssamtaler, foreldesamtaler og ved foreldremøter når det er behov for det:

C: Brukes tolk i noen særlig grad hos dere?

I3: *Det brukes i alle de planlagte samtalene man har, Altså som førstegangssamtale, foreldresamtaler, foreldremøter og de tingene der, så bruker vi tolk. Men i en dag-til-dag-situasjon med henting og levering så har vi jo ikke muligheten til å ha en tolk da. Men da bruker vi- hvis det er beskjeder og dem ikke skjønner – så bruker vi, henviser til en brosjyre med språket da. Der vi vet hvor det står om for eksempel klær og mat eller noe sånt.*

C: Jeg må spørre litt mer om akkurat det med tolk ved foreldremøter, hvordan løser dere, eller hvordan gjør dere det?

I3: *Vi har løst det med at vi har flere foreldremøter. Vi har samlet – nå er det jo ikke alle som trenger det av de språklige minoritetene vi har, men de vi trenger det til samler vi en egen gruppe, og har det da enten ved at en av de ansatte forteller hva som gjennomgås, eller at vi sender ut beskjeden på ark – alt vi gjennomgår, og har oversatt det da til de representative språkene som trengs. Og på powerpointen så har vi det både på majoritetsspråket og på språk vi vet trenger oversettelse.*

---

Det å bruke tolk når det er behov for det i foreldregruppen mener informant 3 bidrar til større oppmøte ved foreldremøtene.

En siste faktor knyttet til foreldresamarbeidet som jeg ønsker å trekke frem fra samtalen med informantene, er deres erfaringer med å inkludere foreldrene i noe av det pedagogiske innholdet og aktiviteter i barnehagen. I utgangspunktet tenkte jeg da på om man benyttet foreldre som en ressurs når det kom til å finne eventyr, sanger og lignende på ulike språk, og eventuelt med oversettelser og uttalelser av ord. Informant 1 og 2 uttrykker ikke at dette er en vanlig del av praksis. Men hos informant 3, som arbeider i en barnehage hvor det er et stort mangfold av barn med ulike minoritetsspråklige bakgrunner, fremstår dette som en mer vanlig del av praksis:

C: For å gå litt videre inn på dette med foreldresamarbeidet – ehm, har du noe erfaring med å trekke inn og bruke foreldre som støtte og ressurser når det gjelder – når det kommer til ulike pedagogiske opplegg? Eller, - hender det at du benytter deg av foreldre for å få innspill til eventyr, musikk og prosjekter, - eller mat? Og slike ting?

I3: *Ja, er det noe jeg lurer på vedrørende barnet om eventyr og slikt, så spør jeg alltid. Og prøver og høre hvilke typer sanger eller hva de er vant med og sånn – sånn at jeg kan videreformidle det til barnegruppa, til de ansatte da. Og, ja – holdt på å si – igjen er det veldig mye vi dekker der ved oppstartssamtale med, ja – hva de er vant med å spise, leke med, høre på – alt det der – det dekker vi der. Og hvis vi, - jeg som ikke selv er muslimsk, har jo brukt muslimske foreldre til – i samlingsstunder ved for eksempel Id da – når vi skal markere det.*

C: Det høres jo positivt ut hvis foreldrene selv, - hvis de har mulighet til å bli med i barnehagen en dag.

I3: *Ja – de virkelig ønsker det også. De synes det er morsomt å delta på alle de samlingene der vi -. For dem, ja, de føler at de blir anerkjent av oss da. Og respektert – og det er, ja.*

C: Tror du det å inkludere foreldre på den måten er mer brukt hos dere enn i barnehager som -, eller at det i barnehager som har et mindre språklig og kulturelt mangfold enn hva dere har, at det er mindre vanlig der?

I3: *Ja, det tror jeg absolutt! Jeg har jo hatt praksis i (navn på en mindre plass) og ser jo forskjellen derifra og her – med de to barnehagene. Og at – at det er mer hjelp og*

*få av foreldrene og det er lettere å spørre. – Det faller mer naturlig for oss ansatte å spørre om det – enn hva det kanskje gjør på mindre steder da.*

Inkludering av foreldre i den pedagogiske praksisen og hverdagen på den måten som beskrives av informant 3, tenker jeg er nyttig. Det kan bidra til å skape en praksis som støtter opp under barns mulighet til gjenkjennelse av språk, kultur og skikker, men også for å kunne la foreldre få ta del i noe av barnas hverdag i barnehagen.

## 4.5 Barnehagelærernes forståelse av anerkjennelsesbegrepet

Oppgavens tematikk og problemstilling gjorde det naturlig og snakke med informantene om anerkjennelsesbegrepet. Jeg var interessert i å finne ut om det lå ulike forståelser og tanker rundt anerkjennelsesbegrepet til grunn hos de ulike informantene, og hvilken plass begrepet har når det kommer til eksisterende praksiser i barnehagene.

C: Jeg er nysgjerrig på hva du assosierer med akkurat anerkjennelsesbegrepet? Har du noen spesielle tanker rundt det, og er det et begrep som blir mye brukt?

*I1: Anerkjennelse, hmm, ja vi bruker jo det. Jeg tenker at når vi snakker om det – sånn voksen sett da – at du har rett på en måte til å ha din mening, det er din rett. Fordi at det er din virkelighet, din virkelighetsoppfattelse av ulike hendelser. Og at man kan se det enkelte barnet - for nå snakker vi om barnet – for den de er da, med tanke på bakgrunnen vi vet de har. [...] Men det med å anerkjenne at noe – i forhold til følelser – se på noe som positivt. Det med virkelighetsoppfatningen. Men det betyr jo ikke at barn alltid skal få viljen sin. Men du kan anerkjenne at du er sint og at du er blid, og latterkrampe, og. Men det trenger ikke å være at du får det som du vil. Men jeg kan «mhm, jeg ser at du sier det».*

Det informant 1 uttrykker om å anerkjenne både barns individuelle virkelighetsoppfatning og ulike følelser, mener jeg er relevant å se i sammenheng med noe av det informant 3 knyttet til anerkjennelse. Informant 3 er opptatt av at anerkjennelse ikke bare bør knyttes til det kulturelle mangfoldet, men til alle aspekter av hverdagen, da alle barn – uavhengig av kulturell, språklig eller etnisk bakgrunn – møter barnehagen med individuelle behov,

forutsetninger og syn på verden og omgivelsene. Informant 2 sier følgende om anerkjennelsesbegrepet:

I2: *Ja, det er jo veldig viktig. Alle barn skal anerkjennes, og vi skal møte dem der de er og se dem for det de er. Som Berit Bae og se barnet som subjekt. Ja, være til stede.*

C: Er det noe dere tar opp mye i personalgruppa og diskuterer?

I2: *Ja, ja fordi – og der er jo litt der jeg tenker, ehm, ja, vi har ofte det oppe. Og en bevisstgjøring av det og snakker mye om det, og prøver og imøtekomme barnet. Og med barnet så følger det alle de – alt det de har hjemme og, ikke sant. Hvordan bor dem til, hvordan har de det hjemme.*

Hos informanten er det et fokus på å møte barnet der det er og se barnet er. Dette er sentralt å sette i sammenheng med Schibbye sin forståelse av anerkjennelse, da mye av den relasjonelle tilnærmingen til anerkjennelse ligger i hvordan vi møter den andre. I dette mener jeg det også ligger en erkjennelse av at barnets bakgrunn og livsverden er en viktig del av barnet som må anerkjennes.

Alle barnehagelærerne jeg snakket med koblet anerkjennelse opp mot det å møte ulikheter, forskjeller og individuelle forutsetninger med likeverd, respekt og omsorg.

C: Er det noe ved anerkjennelse av barn i barnehagen du tenker er helt avgjørende?

I3: *Ja, det er, jeg tenker jo at det handler om å respektere og godta, og erkjenne andre eller mangfold, som en riktighet da i samfunnet. Det viktigste for meg er da å respektere alle ulikheter.*

Barns ulike forutsetninger i møtet med barnehagehverdagen, er en av faktorene informant 2 knyttet til anerkjennelse. H\*n forteller at de i personalgrupper er opptatt av å snakke om å møte hvert enkelt barn på en anerkjennende måte som ivaretar enkeltbarnets behov.

Eksempler som trekkes frem er blant annet å tilrettelegge når barn har for lite mat med seg eller mangler noe av klær. Å støtte opp om barnets behov på denne måter bidrar, som h\*n sier, til å utligne noen forskjeller i hverdagen.

Tilstedeværelse i øyeblikket er en faktor ved en anerkjennende praksis som trekkes frem av informant 2:

---

I2: *Vi er jo veldig opptatt av at alle – alle øyeblikkene vi har gjennom hele dagen, i alle samværssituasjoner vi har med alle barna, sånn en-til-en – er jo kjempeviktig! Og da bruke, det kan liksom være alt fra ett halvt minutt til flere minutter, med at man har den – kanskje under påkledning, eller at det at man sitter og snakker ved bordet, ikke sant. Og at man er til stede da, og påskrudd i øyeblikket og gir barnet den anerkjennelsen. Så det er noe vi jobber veldig masse med!*

Å være til stede i møtene med barna, og at alle relasjonene er preget av tilstedeværelse og våkenhet fra de ansatte sin side, anses av informant 2 som helt sentrale sider av å arbeide med anerkjennelse. Dette er nødvendig for å sikre at alle barn skal kunne trives og oppleve barnehagen som et godt sted å være.

En annen side ved anerkjennelsesbegrepet som jeg snakket med informantene om var bevissthet det som tidligere i oppgaven har blitt omtalt som ytre og indre anerkjennelse. To av informantene uttrykker at ytre anerkjennelse er det som i størst grad bevisst kommer frem i barnehagen, samtidig som den indre anerkjennelsen også er til stede på en mindre bevisst måte. Dette mener jeg er naturlig å se i lys av at begrepet indre anerkjennelse kan være et noe ukjent og nytt begrep i pedagogisk sammenheng.

I2: *Men, ehm, det med – selvfølgelig, vi roser jo barna veldig mye - så den ytre anerkjennelsen er jo veldig til stede. Ehm, det med den indre anerkjennelsen vil jeg jo si også er til stede, men om alle er bevisst det – at det er det de holder på med – det vet jeg ikke helt. Fordi det er litt sånt nytt begrep. Og så har jeg snakket med styreren om at vi kanskje må dra frem det litt, og ja – lære oss det, sånn at vi får en knagg å henge det på også.*

Anerkjennelse som fenomen er komplekst og har mange sider. Og selv om begrepene indre og ytre anerkjennelse ikke nødvendigvis er kjente begreper som det arbeides systematisk med, virker det som om noe av essensen i det likevel er til stede i de refleksjonene som gjøres rundt eksisterende praksis:

C: Har du noen tanke rundt hvilken plass den ytre anerkjennelsen, eller ros – får i barnehagen? Sett i forhold til indre anerkjennelse?

I3: *Vi roser ikke på ytre faktorer. Vi roser for gode handlinger og slikt, uavhengig av, ehm, ytre utseende holdt jeg på å si. Og med det å gi ros for handlinger man gjør da, er jo det som forholder seg til den indre anerkjennelsen da – tenker jeg. Og jeg er litt, altså om «Rosalina» går pent kledd og slikt, så kan man komplementere det som man*

---

*ville gjort til en voksen, men man legger ikke press på det på en måte. Fordi det vil alltid være ulikheter mellom barn, og derfor roser man da på de stedene der det passer seg og kan være for hele gruppa.*

C: Du sa at dere er påpasselig med å rose handlinger, kan du

I3: *Hmh, hvis et barn går og trøster ett annet barn, så er det en god handling som er verdt at roses og anerkjennes på den måten. Istedenfor at man roser fordi at man gikk med slips og hatt en dag på en måte.*

C: Så det går mer på ros, eller anerkjennelse av personlighet og den du er, enn på hvilke klær du har på deg?

I3: *Mhm. Og jeg har jo hatt barn som har endt opp med at de står og speiler seg i – enten i andre sine øyne eller faktisk i et fysisk speil – fordi de er så vant med å få så mange komplimenter på klesvalget sitt eller noe slikt. Og jeg føler at det ikke er den typen ros barnet trenger da, og at dem er mer enn bare ett ytre skal. De er – de har en indre mening og slikt som er viktigere.*

Det å skille mellom anerkjennelse av ytre faktorer og det indre hos barn, er viktig med tanke på hvilke verdier og holdninger man ønsker å speile i møte med andre. Som jeg var inne på i teorikapittelet, har også den ytre formen for anerkjennelse (ros) en funksjonell side når det gjelder barnets selvutvikling ifølge Schibbye (2009, s. 258). Men det er den indre anerkjennelsen som er avgjørende for de dypere prosessene knyttet til selvutviklingen hos barnet (Jf. Honneth, 2008). Jeg mener derfor det er viktig å få frem hvilken bevissthet som eksisterer knytte til disse to begrepene ute i barnehagene.

## 4.6 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg presentert noe av informantenes uttalelser og meninger knyttet til temaene i intervjuguiden. Jeg ønsker nå å trekke frem noen hovedfunn fra dette analysekapittelet som jeg anser som sentrale for å belyse oppgavens problemstilling. Disse vil bli sett nærmere på i kommende drøftingsdel.

Både informantenes refleksjoner rundt anerkjennelsesbegrepet, samt deres tanker rundt indre og ytre anerkjennelse, er noe jeg vil se nærmere på i sammenheng med teori og tidligere forskning i neste kapittel. Videre vil informantenes uttalelser knyttet til tilrettelegging for og

synliggjøring av mangfold ses i sammenheng med minoritetsspråklige barns mulighet til å oppleve anerkjennelse. Jeg ønsker å se informantenes beskrivelser av den pedagogiske praksisen i sammenheng med begrepet majoritetskulturell referanseramme, da dette kan si noe om minoritetsspråklige barns mulighet til gjenkjennelse og anerkjennelse knyttet til sin identitet. Informantenes tilnærming til morsmål og deres tanker rundt hvilken plass morsmålet har i barnehagen er også en faktor jeg anser som relevant å ta med videre inn i drøftingen. Til sist vil jeg trekke med funn som går på deres refleksjoner og meninger rundt foreldresamarbeidet. Både deres tanker om hva som anses som spesielt viktig i samarbeidet mellom barnehage og minoritetsspråklige foreldre, samt hvilke utfordringer informantene mener kan være aktuelle, vil videre blir drøftet.



---

## 5 Drøfting

I dette kapitlet skal jeg drøfte funnene fra datamaterialet opp mot tidligere forskning og det teoretiske grunnlaget som er lagt for oppgaven. Hensikten med drøftingen er å belyse og prøve å svare på problemstillingen. Jeg har valgt å dele drøftingsdelen i to deler som gjenspeiler todelingen i problemstillingen:

*Hvilke forståelser legger barnehagelærere i begrepet anerkjennelse? Og hvilke forhold kan se ut til å ha innvirkning på muligheten for å skape en anerkjennende praksis for minoritetsspråklige barn i barnehagen?*

I første del vil funnene bli sett opp mot Honneth og Schibbye sine tilnærminger til anerkjennelse. Jeg vil også fokusere på noen av begrepene som ble presentert i oppgavens teoridel; diskurser, verdisystemer og majoritetskulturelle referanserammer og respekt for barnets livs- og opplevelsesverden. Disse begrepene mener jeg kan bidra til å belyse viktige sider ved anerkjennelse som fenomen i barnehagen.

I drøftingens andre del kommer jeg til å gå inn på tilrettelegging og synliggjøring av mangfold, morsmål og foreldresamarbeidet. Jeg anser dette og være sentrale sider å gå inn på når man skal se nærmere på minoritetsspråklige barns mulighet til å oppnå anerkjennelse i barnehagen.

### 5.1 Hvordan kan anerkjennelsesbegrepet forstås i en barnehagekontekst?

Første del av problemstillingen søker å undersøke hvilke forståelser av anerkjennelse som er å finne hos barnehagelærere. For å kunne si noe om dette ut fra mitt datamateriale, vil jeg se nærmere på informantenes uttalelser i lys av Honneth og Schibbye sine teorier. Jeg mener det også vil være nyttig å drøfte minoritetsspråklige barns mulighet til anerkjennelse opp mot begrepene diskurs og verdisystemer. Siden de diskurser som eksisterer i et samfunn vil være med å prege de verdisystemer som kommer frem, blant annet i barnehagen, mener jeg dette er et viktig begrep når man søker innsikt i hvordan anerkjennelse forstås. Bevissthet og forståelse om at eksisterende verdisystemer kan skape barrierer for enkeltbarnet er nødvendig. Sett i sammenheng med utelukkelsesprosesser hos Foucaults (1999) vil dette

være viktig for å unngå en praksis som skaper krav om visse kvalifikasjoner for å oppnå anerkjennelse i fellesskapet. Da kan man risikere at minoritetsspråklige barn, og barn med en annen kulturell bakgrunn enn norsk, blir stående utenfor.

Verdisystemer inneholder ofte taus kunnskap og ubevisste holdninger. Disse er ofte preget av storsamfunnets diskurser, noe som kan bidra til at anerkjennelse blir skjevt tilgjengelig for ulike individer (jf. Honneth, 2008). En av mine informanter uttrykte at anerkjennelsesbegrepet ikke alene kan knyttes til kulturelt mangfold, men at det må prege alle sider av hverdagen og møtene med barna. Og selvfølgelig er ikke anerkjennelse noe som kun skal vies oppmerksomhet når man snakker om språk- og kulturforskjeller. Men jeg tror likevel at det krever ekstra bevissthet rundt tematikken når man snakker om ulikheter som språk og kulturer, dersom man ikke skal risikere at enkeltbarn blir stående utenfor eller mister muligheten til å oppnå en positiv selvutvikling (jf. Palludan, 2012 & Zachrisen, 2013).

En av informantene knytter det å anse barnet som et selvstendig individ, med rett til å ha sin egen mening og sin egen virkelighetsoppfattelse, til anerkjennelse. Anerkjennelse og respekt for de ulike følelsene som barnet kan oppleve i ulike situasjoner, trekkes også frem som viktig. Schibbye (2009, 259) anser det å se, verdsette og respektere et menneskes indre opplevelsesverden som viktige elementer i en anerkjennende tilnærming, selv om dette kan være ulikt fra hvordan man selv opplever det. En av de andre informantene knyttet anerkjennelse til det å respektere, godta og anse mangfold og ulikheter som «en riktighet». Det er viktig å arbeide for å normalisere ulikheter dersom det skal være rom for alle. Sett ut ifra både Honneth og Schibbye sine tilnærminger til anerkjennelse, mener jeg at dette treffer mye av essensen i anerkjennelse som fenomen. Samtidig er viktig at man stiller seg litt kritisk til en så «enkel» tilnærming til begrepet. Igjen vil holdninger og taus kunnskap kunne prege møtene mer enn hva vi er klar over selv. Dersom man sikre at alle barn oppnår samme mulighet til å bli møtt på en anerkjennende måte i barnehagen, er det ikke nok å bare tolerer og akseptere de ulikhetene og likhetene som er knyttet til mangfoldet (jf. Honneth, 2008). Et kriterium for en anerkjennende praksis er at det aktivt arbeides med holdninger, kunnskap og styrende diskurser, slik at man aktivt klarer å etterspørre bidrag og innspill fra de som møter med fellesskapet med en annen kulturell kapital enn den som anses som «typisk norsk». Som informant 2 påpekte, blir det å møte barnet der det er og for den det er, grunnleggende for muligheten til å anerkjenne deres opplevelser, tanker, egenskaper og erfaringer. Berit Bae og det å se barnet som subjekt, trekkes frem av den ene informanten. Å se barnet som subjekt,

---

som et individ med egne behov, bakgrunn og opplevelser, krever et genuint ønske om å forstå barnets livsverden (jf. Jordet, 2020).

Tilstedeværelse er en annen faktor som knyttes til anerkjennelsesbegrepet. Slik jeg forstår informant 2 er de en-til-en-øyeblikkene man har med enkeltbarnet av stor betydning når det kommer til å skape anerkjennende relasjoner og vise respekt og anerkjennelse for barnets opplevelsesverden. Sett opp mot den kjærlighetsbasert anerkjennelsen, vil slike en-til-en-øyeblikk legge et godt grunnlag for den nære og trygge relasjonen mellom barn og ansatte, hvor man kan uttrykke et genuint ønske om å forstå og ta del i barnets følelser, forståelser og opplevelser. Forståelse, respekt og ekte vilje til å forstå den andre, er faktorer (jf. Jordet, 2020) som kan ses i sammenheng med det Honneth (2008) omtaler som følelsesmessig kontakt, som er å anse som nødvendig for å støtte barnets utvikling av selvtillit. Dette berøres også berøres av informant 2 når h\*n knytter utfordringer i til tilretteleggingen for minoritetsspråklige barn med faktorer knyttet til personalets tilnærminger. Informanten trekker frem at det å møte barnet der det er, bruke tid og kroppsspråk, samt gode tilnærminger er viktig i arbeidet med å skape trygge og anerkjennende relasjoner mellom barn og personalet.

I oppgavens teorikapittel viste jeg til at der eksisterer et skille mellom ytre og indre anerkjennelse (Honneth, 2008; Schibbye og Løvlie, 2017; Jordet, 2020). Mitt inntrykk er at dette ikke er begreper som er godt innarbeidet i barnehagenes praksiser rundt om i landet, noe også dataene mine viser tendenser til. Jeg fant likevel begrepene nyttige, da jeg mener de kan fortelle oss noe om personalets bevissthet rundt skillet mellom ros av ytre faktorer og en genuin anerkjennelse av barnets indre. Jordet (2020) benytter seg av begrepet overfladisk anerkjennelse knyttet til den ytre anerkjennelsen, og Schibbye og Løvlie (2017) beskriver ytre anerkjennelse som prosesser knyttet til anerkjennelse av ytre faktorer og prestasjoner hos individet. En av informantene anså dette som nyttige begreper, selv om de er noe ukjent. Informantene reflekterte likevel rundt begrepene. En av informantene var tydelig på at ros, eller ytre anerkjennelse, i stor grad er til stede. Den indre anerkjennelsen er, slik jeg forstår informanten, også der. Men h\*n sier det er på ett mer ubevisst nivå, noe som knyttes til at det er ett nytt begrep. Som Schibbye (2009, s. 258) påpeker, har den ytre formen for anerkjennelse også en positiv og funksjonell side når det gjelder barns selvutvikling. Ros har en verdi både for «her-og-nå-øyeblikket» og i noen grad for videre utvikling. Men for barnets selvutvikling må den indre anerkjennelsen være på plass. Dette er prosesser som går

dypere hos et individ enn hva den ytre anerkjennelsen gjør, og som en nødvendige for utvikling av selvrefleksjon og selvavgrensning (Schibbye, 2009).

En av de andre informantene knytter indre anerkjennelse til ros for handlinger fremfor ros for ytre faktorer. H\*n fortalte at de fokuserer på å gi ros til barnet dersom det trøster ett annet barn, istedenfor å gi ros for klær og ytre egenskaper. Informanten uttrykte også at en slik tilnærming til anerkjennelse i større grad støtter opp under det å se barnet som et individ med en dypere indre mening. Den indre anerkjennelsen blir i Honneth (2008) sin teoretiske tilnærming omtalt som troverdig anerkjennelse, noe jeg mener kan leses som en «ekte» og genuin anerkjennelse. Sett opp mot tendensene i dagens samfunn hvor mye knyttes til det ytre, til prestasjoner og til evner, mener jeg bevissthet og refleksjoner rundt skillet mellom indre og ytre anerkjennelse er viktig. Dette kan bidra til å sikre at alle opplever anerkjennelse for den de er. Men igjen vil bevissthet rundt eksiterende og dominerende diskurser, verdisystemer og egne holdninger være avgjørende. Dersom vår tilnærming til barnet er sterkt preget av det storsamfunnet anser som «gode» verdier og av det Zachrisen (2013) kaller majoritetskulturelle referanserammer, vil vi stå i fare for å ikke klare å se og verdsette de sidene ved barnet som fremstår som ukjente. Og dersom kategorier og definisjoner av ytre karakter samtidig er dominerende for vår oppfatning av andre mennesker, kan det være fare for at samspillene oppleves krenkende på grunn av at den ytre diskursen omskaper individer til objekter.

## 5.2 Hvilke forhold kan se ut til å ha innvirkning på muligheten for å skape en anerkjennende praksis for minoritetsspråklige barn i barnehagen?

I denne delen av drøftingen skal jeg gå nærmere inn på noen av de forholdene jeg tidligere har knyttet til anerkjennende praksiser. Disse har tidligere vært nevnt både i oppgavens teoridel, samt i presentasjon av resultater og analyse. Jeg vil gå inn på både tilrettelegging og synliggjøring av mangfold, samt betydningen av å anerkjenne minoritetsspråklige barns morsmål og hvorfor anerkjennelse av foreldre er viktig i arbeidet med å anerkjenne barn med minoritetsspråklig bakgrunn.

Noen av begreper som ble presentert i teorikapittelet vil bli videre anvendt i denne delen, da jeg mener de er viktige elementer for anerkjennende praksiser i barnehagen. Disse er:

---

majoritetskulturelle referanserammer, verdssystemer, språkholdninger, respekt for barnets virkelighetsoppfatning, gjensidighet, definisjonsmakt og ressurs- og problemorientert tilnærming.

### 5.2.1 Tilrettelegging og synliggjøring av mangfold i barnehagen

I presentasjonen av tidligere forskning, viste jeg til Bundgaard og Gulløv (2008), som hevder at det i barnehager sjeldent arbeides aktivt med å løfte frem ulikheter som en ressurs. Både tilrettelegging av pedagogisk innhold og hvordan man fremmer og synliggjør det eksisterende mangfoldet, er sentrale sider av arbeidet med å skape en praksis hvor alle kan føle seg anerkjent. Jeg snakket med informantene om hvorvidt tematikken mangfold og ulikheter var et tema som ble tatt opp personalgruppen. En av informantene forteller at det er vanlig praksis at de ved oppstart gjennomgår de ulike minoritetene som representeres i barnegruppen. På den måten kan det tilrettelegges for synliggjøring av mangfold, noe h\*n knytter til å legge til rette for at ulikheter ikke blir en barriere for enkeltbarn. Slik jeg tolker det handler dette om at mangfold skal løftes frem og normaliseres, slik at ulikheter og forskjeller blir en del av normaliteten, og ikke en barriere eller et avvik. Dette kan ses opp mot sosial verdsettelse (jf. Honneth, 2008), hvor ivaretagelse at barnets mulighet til å oppleve både gjenkjennelse og verdsettelse knyttet til sin sosiokulturelle bakgrunn, blir sentralt. En side av dette som ikke ble fulgt opp, men som jeg i ettertid ser kunne vært interessant og gått nærmere inn på, er om de også snakker om og ser på de majoritetsspråklige barna som en del av mangfoldet, eller om man tenker på denne gruppen som relativt homogen med like verdier, normer, behov og interesser.

Anerkjennelse rommer mer enn verdsettelse av ulikheter, og Jakobsen (2013, s. 361) sier at for å muliggjøre solidarisk anerkjennelse så kreves det at vi anstrenger oss i å se verdien i det som også kan virke ukjent og fjernt for oss. Hvorvidt likheter og ulikheter vises eller ikke, kan fortelle noe om hvorvidt mangfold blir ansett som en ressurs og noe som ganger fellesskapet eller ikke (jf. Honneth, 2008; Jordet, 2020). Dersom det kun er majoritetskulturelle referanserammer (Jf. Zachrisen, 2013) som er det representative for barnehagen, vil dette kunne skape ulike muligheter for barna til å ta i bruk morsmålet sitt, sine kunnskaper og ressurser. I Honneths tilnærming til anerkjennelse, vil en praksis hvor de majoritetskulturelle referanserammene dominerer, kunne bidra til at det skapes et miljø og et fellesskap som kan virke krenkende for enkeltbarn. Enkeltbarns ressurser, erfaringer og

kunnskap vil ikke etterspørres eller verdsettes på lik linje som majoritetsbarns kulturelle kapital dersom det eksisterer et ensidig fokus på hva som er representativt for majoritetssamfunnet. Å vise frem ulikheter er ifølge informant 3 viktig i arbeide med å fjerne eksisterende barrierer knyttet til mangfold og ulikheter. H\*n forteller at dette er noe det arbeides med både i barnehagehverdagen, og ved markeringer av ulike høytider knyttet til kulturer og religioner. Gjennom å se på både likheter og ulikheter mellom ulike religioner, språk, land og for eksempel klima, og ikke minst eventyr og sanger mener informanten at man fra tidlig alder kan bidra til en større forståelse, respekt og anerkjennelse av hverandre, både blant barn, ansatte og foreldre.

Lekesituasjoner og samlingsstunder er, slik jeg ser det, to naturlige kontekster å se nærmere på når det gjelder å belyse likheter og ulikheter mellom barn i barnehagen, da dette er naturlige og viktige samspillsarenaer i en barnehagehverdag. Når det gjelder lek og mangfold er følgende sitat fra Zachrisen (2015) nyttig: «Hvilke verdier vi verdsetter i pedagogisk arbeid med barn, uttrykkes (også) i det fysiske miljøet» (s. 100). Dette viser hvilken rolle barnehagens fysiske utforming, med leker, bøker, materiale og innredning kan ha når det kommer til å gjøre barnehagen til et inkluderende sted å være for alle barn. En av informantene fortalte at h\*n bevisst arbeidet med å introdusere og anvende leker som kan være representativ også for barn med minoritetspråklig og minoritetskulturell bakgrunn. Dialog med foreldre ble da nevnt som en viktig inngangsport for å få kunnskap om hva barnet liker å leke med hjemme. Informanten mente også at dette var med på å skape et rikere lekemiljø, for alle barn.

Hos to av informantene ble arbeid med kulturelt mangfold i lek og samlingsstund i hovedsak knyttet opp mot internasjonal måned og Forut. Slik jeg forsto informantene var det da i hovedsak fokus på samtale og aktiviteter knyttet til barns hverdag i andre land. Selv om det også i dette ligger et fokus og en bevisst formidling om mangfold, tror jeg kulturforskjeller oftest blir knyttet opp til ulike markeringer og pedagogiske opplegg slik som Forut og internasjonal måned. Dersom mangfold skal gjøres til en normalitet og til en del av hverdagspraksisen, må barns ulike bakgrunner i større grad gjenspeiles i hverdagspedagogikken (jf. Zachrisen, 2015, s. 103). Om det ikke eksisterer et mangfold også innen det materialistiske som finnes i barnehagen, eller dersom ulike gjenstander, bøker, klær og leker knyttet til andre kulturer enn majoritetskulturen kun eksisterer i sammenheng med markeringer, vil ikke mangfoldet være representert på daglig basis i barnehagens

---

fysiske miljø. Dette er sentralt å se i sammenheng med det lekemiljøet som tilbys barna og hvilke kulturelle referanserammer som kommer til syne.

Informant 1 anser aktiviteter og lek som en god innfallsvinkel til å lære om, og respektere at ting kan gjøres på ulike måter. De arbeider med å skape bevissthet i barnegruppen om at man kan leke leker på ulike måter, og at vi kan ha ulike måter å løse ting på. Samtidig uttrykker både denne informanten og en av de andre, at leker eller bøker som spesifikt var knyttet til andre kulturer enn den norsk, i liten grad er representert. Akkurat dette med fravær av leker, bøker, utkleddingstøy og materielle ting fra andre kulturer, vil være relevant å knytte opp mot et mer overordnet nivå. Som jeg viste til i forrige del av drøftingen, tror jeg mye av den flerkulturelle pedagogikken, eller fravær av den, må ses i lys av eksisterende diskurser og verdisystemer som eksisterer. Det er ikke lenge siden jeg selv var ferdigutdannet barnehagelærer, og noe jeg personlig savnet under studiet var konkrete tilnærminger til hvordan man kan arbeide med det kulturelle mangfoldet som eksisterer i barnehagene. Og i dette tror jeg at noe av utfordringen ligger. Dominerende verdisyn, holdninger og kunnskap, som i stor grad er basert på majoritetskulturen, blir førende for personalets arbeid med å tilpasse det pedagogiske innholdet. Hos de fleste ligger nok disse styrende normene og diskursene på et ubevisst plan, men det vil påvirke muligheten for å skape en anerkjennende tilnærming til ulike kulturer og språk. Og i en hektisk barnehagehverdag med mange oppgaver og krav, tror jeg det er fort gjort at mangfoldet og arbeidet med det, blir personavhengig og tilfeldig. Det kan også bidra til at synliggjøring av mangfold i hovedsak blir knyttet opp mot ulike markeringer. Dersom dette er tilfellet, vil barnas mulighet til å identifisere seg med fellesskapet bli tilfeldig, noe som ut fra Honneth (2008) sitt syn på anerkjennelse i den rettslige sfære kan føre til krenkelse. Det vil også påvirke samtlige barn sin mulighet til å utvikle forståelse for ulikheter.

Ut fra dataene fremstår samtaler med barna om ulikheter og mangfold som viktig i arbeidet med å normalisere ulike kulturer og språk. Normalisering og synliggjøring blir viktig for å kunne legge til rette for at kulturelle- og språklige sider ved barns identitet ikke blir faktorer som skape barrierer og stigma knyttet til enkeltbarn og kulturer. Et eksempel på dette ga en av informantene gjennom å fortelle om at det ved måltider kan være mye dialog og samtale rundt matpakker. Det kan være mye kultur og ulikheter knyttet til mat, og samtale om dette sammen med barna er en nyttig innfallsvinkel for å skape både forståelse og undring. Et annet eksempel knyttet til det å snakke med barn om ulike kulturelle preferanser og ulikheter i språk og kultur, fant jeg hos informant 1. H\*n mente det var viktig å snakke med

barnegruppen om at det nye barnet ikke kunne norsk, men at barnet på lik linje med dem hadde behov som dem for å få bli med i lek. Denne informanten fortalte også at h\*n hadde god erfaring med å ta i bruk barne-tv på morsmålet til et minoritetsspråklig barn, og vise det til hele barnegruppen. Dette var en måte å legge til rette på for at det minoritetsspråklige barnet skulle oppleve noe kjent og oppleve anerkjennelse for sitt språk. I tillegg var det et godt utgangspunkt for å snakke med de andre barna om den følelsen de fikk av å ikke forstå det som ble sagt, og bidra til forståelse for at dette er noe det ene barnet måtte kjenne på ofte.

### 5.2.2 Anerkjennelse av barnas morsmål

Siden flere tidligere studier har vist til at morsmål er en faktor som kan være med på å skape et skille i barns tilgang på anerkjennelse, fant jeg det naturlig å ha med dette temaet i både teorien og intervjuguiden. Dersom beherskelse av majoritetsspråket er en faktor for barnets mulighet til å inngå i relasjonene som en likeverdig samtalepartner, og et likeverdig medlem av fellesskapet i barnehagen (Zachrisen, 2013; Palludan, 2012; Andersen, 2002), er det en viktig faktor som rører ved anerkjennelse. Jeg mener at morsmålets betydning for barns selvutvikling er relevant å se opp mot alle av Honneths tre anerkjennelseskategorier.

Morsmålet er en viktig del av menneskers identitet, kultur og tankeprosesser. Informant 2 ser barnets morsmål opp mot hvilket språk barnet tenker på. Slik jeg forstår informanten kan ikke barnets uttrykk og kommunikasjon bare ses og tolkes ut fra eventuelt manglende norskspråklige ferdigheter. En anerkjennende tilnærming til barnet som deltager og del av fellesskapet fordrer også bevissthet om at morsmålet representerer barnets tanker, refleksjoner og livsverden. Som vist til i teorigapittelet, mener Jordet (2020) at den kjærlighetsbaserte anerkjennelsen må ses i sammenheng med de ansattes vilje til å tone seg inn på barnet som et subjekt med en egen livsverden, og evnen til å sette seg inn i barnets virkelighetsoppfattelse. Det må i møte med barnet ligge en anerkjennende og verdsettende tilnærming for barnets indre opplevelsesverden til grunn, og dette inkluderer morsmålet. Hvis ikke blir det vanskelig å snakke om nære og trygge relasjoner som støtter opp under barnets utvikling av selvfølelse og selvtillit, som er den delen av selvutviklingen som skjer gjennom den nære og kjærlighetsbaserte anerkjennelsen (Jf. Honneth, 2008).

Ut fra funnene leser jeg at det eksisterer noe ulike tanker og tilnærminger til hvordan man ser på, og trekker inn ulike morsmål i barnehagepraksisen. En av informanten var opptatt av at



---

det er viktig å støtte opp under minoritetsspråklige barns norskspråklige tilegnelse, noe som kan henge sammen med informantens refleksjoner knyttet til enkeltbarnets mulighet for å bli inkludert i lek og fellesskapet i barnehagen. Denne informanten fortalte at h\*n er opptatt av å arbeide for at minoritetsspråklige barn fort skulle lære enkle ord, som kunne være til hjelp både i lek, interaksjon med andre og barnehagehverdagen generelt. Jeg fikk inntrykk av at dette var noe av det mest sentrale i møte med barn som hadde et annet språklig bakgrunn. Jeg har tidligere vist til at arbeidet med å støtte opp under barns norskspråklige kompetanse er en av føringene for det pedagogiske arbeidet i barnehagen (Jf. Kunnskapsdepartementet, 2017). Men i samme punkt blir det også vektlagt at man skal gjøre språklig mangfold til «en berikelse for hele barnegruppen» og at man skal støtte minoritetsspråklige barns morsmål. Disse føringene fra rammeplanen er relevante å se opp mot rettslig anerkjennelse hos Honneth (2008), noe som medfører at arbeidet med det språklige mangfoldet påvirker barnets selvutvikling.

En annen side ved morsmålet som trekkes frem av den ene informanten, er at et godt etablert morsmål hos barnet gjør arbeidet med å lære barnet norsk enklere, og at dette er et godt grunnlag for språkopplæringen. Informantens vektlegging av språk og morsmål kan fremstå som noe ensidig og instrumentelt med tanke på at det er et klart fokus på det norskspråklige, og samtidig fremstår andre morsmål i liten grad som en ressurs for barnegruppen som helhet. Dette er relevant å se opp mot barnehagelæreres individuelle språkholdninger, da disse kan sies å påvirke barns mulighet til å få ta i bruk sitt morsmål. Våre holdninger kan påvirke hva som gis plass og ikke av ulikheter når det kommer til praksisen det legges til rette for (Jf. Engen og Kulbrandstad, 2004). Dette kan videre knyttes til diskurser som eksisterer på samfunnsnivå. Det blir derfor nødvendig med både individuelle og kollektive refleksjoner i personalgruppen om hvordan man stiller seg til å støtte opp under og fremme de ulike morsmålene som er representert i barnegruppen. Dersom man bevisst eller ubevisst legger opp til at kun det norske språket fremmes som normalt, mens det flerkulturelle blir det unormale, så skapes det lite rom for anerkjennelse av hele mangfoldet av barn (jf. Holten, 2011).

Et ensidig fokus på å lære det norske språket, kombinert med fravær av å fremme og støtte opp under barns morsmål, kan ses i sammenheng med både undervisningstone (Jf. Palludan, 2012) og et trangt interaksjonsmønster (jf. Bae, 2004). Det er vanskelig å fange opp tendenser knyttet direkte til tonearter og interaksjonsmønstre gjennom et intervju. Men dersom inngangen til samtale og interaksjon for minoritetsspråklige barn i hovedsak ligger i

interaksjoner preget av undervisningstone fremfor utvekslingstone, vil det være lite rom for de gode samtalene hvor man ser barnet som den kompetente aktøren det er. Dette mener jeg kan være nærliggende å knytte til hvordan den språklige tilnærmingen beskrives av den ene informanten. Dersom alt fokuset blir liggende på å lære norsk fortest mulig, fordi det nærmest anses som en nødvendighet for å bli en del av barnegruppen og fellesskapet i barnehagen, kan man risikere å skape en praksis som virker krenkende på barnets selvutvikling. Slik jeg forstår anerkjennelsesbegrepet, støtter ikke en slik tilnærming til ulikheter og språk opp under en anerkjennende holdning eller praksis når det gjelder mangfold og barn med ulike kulturelle og språklige bakgrunner. Det skapes ikke rom for å verdsette og etterspørre barnets bidrag som en ressurs og gode for det sosiale fellesskapet, noe som er et viktig kriterium i anerkjenneskategorien sosiale verdsettingen (jf. Honneth, 2008; Jordet, 2020). På sikt vil dette, sett i sammenheng med Honneths tilnærming av anerkjennelse, påvirke barnets evne til å verdsette seg selv gjennom at krenkelse kan påvirke utviklingen av barnets selvverd.

Hva det vil si å støtte opp under barns morsmål, slik som rammeplanen har lagt føringer for at man skal gjøre, er et spørsmål som er åpent for ulike tolkninger. Jeg spurte informantene hvilke tanker de hadde rundt balansegangen mellom morsmål og barnets norskspråklige tilegnelse. Alle informantene var tydelige på at de oppfordrer og støtter foreldre i å anvende morsmål hjemme, og når de samtaler med barna sine i barnehagen. Samtidig kom det klart frem at det i barnehagene er det norske språket som brukes, og at man der arbeider med å støtte opp om barnets ferdigheter i norsk. At barnehagelærere oppfordrer foreldre til å bruke morsmålet så mye som mulig sammen med barna, leser jeg som er en måte å støtte opp under minoritetsspråklige barns morsmålsutvikling på.

Sett i et samfunnsperspektiv vil det være lite realistisk å skulle dekke opplæring på alle morsmål i norske barnehager. Men de ulike morsmålene som er representert kan likevel være en del av barnehagens innhold, og brukes i hverdagen. Informant 3 trekker frem flerspråklige ansatte som en god ressurs for minoritetsspråklige barn og barnehagen, da det støtter litt ekstra opp under de ulike morsmål som er representert. Men dersom dette ikke er en tilgjengelig ressurs, finnes det likevel relativt enkle måter å støtte opp om morsmålene til barna på. Som en av informantene sier, kan bare det at de ansatte har noe kjennskap til morsmålene, for eksempel å kunne si «hei» på de ulike språkene, være en måte å vise anerkjennelse for språkene på. Informanten sier også at h\*n erfarer at dette er noe barna setter stor pris på. Ifølge informanten er dette også med på å skape undring for ulike språk

---

hos de andre barna, som videre knyttes til å lære respekt for ulikheter og det å fjerne barrierer knyttet til det som er ukjent. Å løfte frem ulike språk krever ikke nødvendigvis mye arbeid og ressurser. Man kan for eksempel benytte seg av ulike alfabeter på veggen og bøker på ulike språk. Men det krever at det bevisst og aktivt arbeides med og reflekteres rundt temaer som mangfold og språk, samt hvordan dette kommer til uttrykk.

### 5.2.3 Foreldresamarbeid og anerkjennelse

Foreldrene er de som kjenner barna sine best, og som beste kan uttale seg på vegne av barna. Selv om foreldresamarbeidet ikke går direkte på anerkjennelse av enkeltbarnet, mener jeg at dette likevel er en viktig side av praksis å studere når man skal se på anerkjennelse. Dette blir spesielt viktig med tanke på å skape et samarbeid og et miljø hvor foreldrene tørr å komme med sine meninger og tanker rundt det som angår deres barn og barnehagens virksomhet. For å skape rom til medvirkning blir det avgjørende at man lytter til, etterspør og verdsetter foreldrenes stemmer, undringer, refleksjoner og bekymringer knyttet til barnehagen og dens praksis. Her ligger det et krav om å anerkjenne og respektere foreldrenes synspunkter, meninger og tanker, noe jeg mener er sentralt å se opp mot begrepet gjensidighet. Både hos Honneth (2008), Schibbye (2009), Schibbye og Løvlie (2017) og Jordet (2020) anses gjensidighet som en viktig forutsetning for å møte andre på en likeverdig og anerkjennende måte.

Gjensidighet i samarbeidet mellom barnehage og foreldre er relevant å se opp mot Honneths (2008) anerkjennelseskategori sosial verdsetting. Som jeg tidligere har vært inne på i drøftingen, kan noe av essensen i denne formen for anerkjennelse sies å handle om hvordan enkeltindividers bidrag blir etterspurt av fellesskapet. En av informantene som arbeider i en barnehage hvor det er mange minoriteter representert, hadde god erfaring med å inkludere minoritetsspråklige foreldre i barnehagens pedagogiske opplegg. De deltok blant annet ved enkelte religiøse markeringer for å fortelle om sin religion, eller i samlingsstund hvor de leser noe på morsmålet. Informanten forteller at h\*n opplever at foreldrene føler anerkjennelse for seg som person, sin kultur og sin religion gjennom å bli inkludert på denne måten. Jeg tror også en slik etterspørsel av enkeltforeldres bidrag gjør noe med miljøet og holdningene til alle som inngår i fellesskapet, Å etterspørre minoritetsforeldres bidrag, for eksempel gjennom å delta med høytlesning på et annet språk enn norsk i en samlingsstund,

mener jeg berører noe av kjernen i det å anerkjenne hverandre i det sosiale fellesskapet. Lignende praksis ble ikke beskrevet av de to andre informantene.

For barn er det viktig å oppleve at det er et godt samarbeid mellom hjem og barnehage, da dette etter min mening er av relevans for barnets opplevelse av trygghet, noe som er grunnleggende for barnets selvutvikling. For at dette skal muliggjøres må personalet ha evnen til å reflektere kritisk over sine holdninger i møte med ulikheter i oppdragelse, syn på barndom og det å være foreldre. Igjen blir diskurser, individuelle og samfunnsskapte verdisystemer og personalets tause kunnskap viktige faktorer å være seg bevisst over i møtet med mangfold. Våre ubevisste forestillinger knyttet til kulturer vil alltid være med, og man kan fort ta det man selv anser som norsk kultur for gitt i møte med andre mennesker som har en annen kulturell bakgrunn. Personalets evne til å kritisk vurdere sin egen kulturelle tilnærming til andre foreldres forståelser, kulturer og livssyn tror jeg blir avgjørende. Her vil personalets bevissthet om kulturel relativisme og evne til kulturell desentrering være en påvirkende faktor (Jf. Sand, 2020). En av informantene fortalte at forståelse for det ukjente og det man selv ikke har kunnskap og kjennskap til, kan være en utfordring. Men h\*n reflekterte også rundt tanken om at de fleste foreldre har de samme gode verdiene knyttet til barn og barnas liv, selv om kulturene og språkene fremstår ulike. Slik jeg tolker dette kan man si at vi som mennesker er ulike, men til tross for ulike språk, begreper og måter å gjøre ting på, så ligger det et ønske om at barnets beste skal stå først uansett. Så i møte med minoritetsspråklige foreldre vil man kunne møte variasjoner i hva som anses som «normalt» og hvordan ting gjøres, men dette krever at man som profesjonell i møte med mangfoldet er åpen for andre tilnærminger (jf. Becher, 2006), og oppdragspraksiser.

En åpen holdning som uttrykker aksept og respekt for at det ikke finnes en rett måte å oppdra barn på, og at det finnes flere måter å være en god forelder på, vil kunne påvirke både foreldre, barn og fellesskapet. Det vil også uttrykke forståelse om at norsk tilnærming til barn og barndom alene ikke er den eneste riktige. Et sentralt poeng knyttet til dette og foreldresamarbeidet er å finne hos Sand (2014), hvor hun trekker frem at «[...] barnehagen skal være et kompletterende miljø til hjemmet, noe som vil måtte innebære at barnehagen anerkjenner ulike omsorgs- og oppdragspraksiser, også praksiser som skiller seg fra de vanlige «norske»» (s. 44). Når det kommer til hva man anser som normalt og riktig blir definisjonsmakt relevant begrep å løfte frem. Personalet har stor definisjonsmakt, og personalets refleksjoner over egne holdninger er viktig for å ikke definere barn og foreldre på feilaktig grunnlag, som lite kunnskap om kultur, språk eller andre ytre faktorer (Schibbye

---

og Løvlie (2017, s. 52). Relasjonen mellom ansatte og foreldrene, og kanskje spesielt minoritetsspråklige foreldre, vil være preget av at det er et asymmetrisk forhold.

Barnehageansatte har stor kunnskap om både barn, barns utvikling, barndom og lek, jf. Sand (2020, s. 131), som trekker frem at de ansatte har definisjonsmakt gjennom den kunnskapen de besitter via sin utdanning og sin stilling. Refleksjoner over er at denne kunnskapen kan være «farget» av både tradisjoner, rammer, regelverk, og ikke minst diskurser knyttet til utdanningen og det norske samfunnet, er viktig. Definisjonsmakt kan blant annet komme til syne når det er snakk om å veilede minoritetsspråklige foreldre. Slik jeg forsto informantene er det å veilede foreldrene en sentral side av foreldresamarbeidet. Om foreldrene ønsker veiledning eller hjelp er det selvfølgelig viktig at man tar dette på alvor. Samtidig fordrer det kanskje større bevissthet rundt hvorfor vi i veiledning av minoritetsspråklige foreldre vektlegger som vi gjør, blant annet knyttet til mat. Ifølge Sand (2014, s. 46) kan det se ut til at det eksisterer en praksis i samarbeidet mellom barnehage og hjem som speiler et fokus på barnets beste og barns utvikling sett ut ifra en norsk diskurs. En ubevisst monokulturell tenkemåte i møtet mellom ansatte og minoritetsspråklige foreldrene vil i verste fall kunne føre til at man anser det som ikke er 'typisk norsk' som en mangel eller et problem. Jf. Sand (2020) vil en ressursorientert eller problemorientert tilnærming til foreldresamarbeidet og kulturelle ulikheter, påvirke både grad av anerkjennelse i samarbeidet, samt anerkjennelse av mangfold som helhet i barnehagen.

Informant 1 uttrykte at det er viktig at man som pedagog har litt kunnskap om andre kulturer, slik at man ikke risikerer å opptre krenkende ovenfor minoritetsspråklige foreldres skikker og verdier. Samtidig mener h\*n at man ikke kan kjenne kulturen siden man ikke er en del av den selv. Her berøres noe av essensen i anerkjennelse ut fra Schibbye sin tilnærming. Anerkjennelse kan i stor grad knyttes til forståelse (Schibbye, 2009): Det å erkjenne og forstå at vi aldri fullt ut kan forstå den andre, og samtidig verdsette den andre personen for den han/hun er. Personalets syn på minoritetsspråklige foreldre og kulturelle ulikheter knyttet til barneoppdragelse og det å være foreldre, vil kunne påvirke muligheten for å skape et samarbeid som har anerkjennelse og gjensidighet som grunnelementer. Det blir viktig å øve opp evnen til å sette ord på taus kunnskap, gjennom kollektiv meningsutveksling, refleksjoner og diskusjoner innad i personalet. På den måte kan man fremme og belyse ulike synspunkter, verdier og holdninger, noe som er gunstig med tanke på å skape en mer reflektert holdning til mangfoldet av tanker, ideer og meninger.

Det å ha noe kjennskap til minoritetsspråklige foreldres kulturbakgrunn, være av betydning for en anerkjennende tilnærming. Men i en barnehagekontekst, hvor møte skjer mellom ansatte og foreldre med ulike kulturelle- og språklige bakgrunner, mener jeg at den ansattes bevissthet rundt egen kulturell identitet er enda viktigere (jf. Sand, 2020). Sand (2020, s. 112) knytter kulturell identitet til enkeltindividets opplevelse av å tilhøre et fellesskap hvor et språk og visse tenkemåter, verdier og normer er felles for gruppe-medlemmene. At personalet i barnehagen selv er bevisst over at de er en del av et slik fellesskap, og at det kan farge deres holdninger i møte med andre, tror jeg spiller en større rolle for et anerkjennende møte med foreldre enn hva kunnskap om deres kulturer gjør. Informant 3 uttrykte at det å anse foreldre som en viktig ressurs er nødvendig for å anerkjenne både barn og foreldre. Da blir også kulturell bevissthet og kunnskap om egen kulturell «bagasje» nødvendig. Skal man kunne benytte seg så mye som mulig av foreldrene bidrag i tilegnelsen av kunnskap om barnet og dets kultur og språk, fordrer det et genuint ønske om å forstå den andre, fremfor å fordømme og moralisere over det som er annerledes.

Foreldresamarbeidet ble også knyttet til barnets trivsel og utvikling i barnehagen. Foreldrene er den viktigste kilden til å få kunnskap om behov som barnet kan ha.

Informasjonsutveksling var en av faktorene som ble vektlagt når det gjaldt samarbeidet mellom barnehage og hjem hos alle mine informanter. Den ene informanten uttrykte at dialog og meningsutveksling, som kan bidra til innsikt i barnet bakgrunn, er en viktig del av samarbeidet. H\*n var også tydelig på at bruk av tolk blir viktig når man skal ha samtale med minoritetsspråklige foreldre, for å sikre at det blir en samtale hvor foreldrene også får uttrykket seg på et språk de er komfortabel med. Språkholdninger hos de ansatte og tilrettelegging av muligheten til foreldre for å kunne uttrykke seg, kan fortelle noe om hvorvidt foreldrene anerkjennes og respekteres som likeverdige samtalepartnere. Dette kan også bidra til å jevne ut noe av asymmetrien i relasjonen siden en side ved dette er at de ansatte ofte kan være språklig overlegen i denne samarbeidsrelasjonen (Jf. Sand, 2020, s. 131).

To av pedagogene, som begge arbeider i barnehager hvor det språklige og kulturelle mangfoldet er stort, mente at å få i gang en dialog med foreldrene på et tidlig tidspunkt var til hjelp, både for de ansatte og for barnet. En av dem uttalte at dette er viktig med tanke på å kartlegge barnas behov og få innsikt i barnets bakgrunn. Sett i et anerkjennelsesperspektiv mener jeg at dette er å anse som nødvendig for å ivareta muligheten for å se barnet og dets behov. Innsikt i bakgrunn og hendelser som kan gjøre barnehageoppstart utfordrende eller

---

som kan danne grunnlag for spesifikke behov hos barnet er viktig. Et eksempel knyttet til dette som gis er barn som kommer som flyktninger, hvor barna kan ha opplevd traumatiske hendelser. Og her er det klart at det er viktig at pedagoger går i dialog med foreldre slik at man får viktig informasjon som påvirker hvordan man kan ivareta omsorg og trivsel for barnet.

I ettertid ser jeg at kunne vært interessant å snakke med barnehagelærerne om hvorvidt dialogene, mellom barnehagelærere og foreldrene, også sikrer at foreldrene får innsikt i hvordan og hvorfor barnehagene arbeider og vektlegger som de gjør. Dette er relevant sett opp mot det å skape en større forståelse hos foreldrene for hvordan og hvorfor den pedagogiske praksisen tilrettelegges og organiseres som den gjør.

Avslutningsvis vil jeg trekke fram at alle informantene var opptatt av å bruke tolk når foreldrene ikke kunne norsk, eller dersom foreldrene ønsket det. Å anvende tolk for å sikre at foreldrene fikk uttrykket seg på et språk de var komfortabel med og som sikret at de fikk sagt det de ønsket, fremsto som viktig i møte med minoritetsspråklige foreldre. Dette mener jeg kan ses som et uttrykk for at man ønsker å få med foreldrene i samtale om barnet og barnehage, og at det kan ses som en viktig del av en anerkjennende tilnærming til mangfold, minoritetsspråklige barn og foreldre.

### 5.3 Avsluttende kommentarer og refleksjoner

Formålet med denne oppgaven var å undersøke hvilke tanker barnehagelærere har rundt anerkjennelsesbegrepet, samt finne frem til noen sentrale forhold som kan påvirke minoritetsspråklige barn sin mulighet til å oppnå anerkjennelse i barnehagen. Jeg startet denne oppgaven med å vise til at tidligere forskning hevder at minoritetsspråklige barns har et annet grunnlag for å oppleve anerkjent, enn hva majoritetsspråklige barn har. Dette var en viktig inspirasjon til å se nærmere på denne tematikken for min del. Ut fra funnene i denne studien, mener jeg det fortsatt er grunnlag for å hevde at det eksisterer forhold som bidrar til en skjevfordeling i barns mulighet til å oppleve anerkjennelse. Jeg mener oppgavens teoretiske grunnlag og empiri viser at eksisterende verdisystemer, normer og taus kunnskap er sentrale faktorer som påvirker hvem og hva som anerkjennes, og hvordan anerkjennelsen kommer til uttrykk.

Gjennom drøftingskapittelet har jeg belyst problemstillingen, ved å anvende både intervjudata fra informantene, teori og tidligere forskning. Dette mener jeg har vært nyttig for å få en bedre forståelse for tematikken, og for gi en utfyllende tilnærming til oppgavens problemstilling. Samtidig er det innenfor pedagogikken vanskelig å skulle gi et konkluderende svar. Jeg vil nå komme med noen avsluttende tanker og refleksjoner.

Slik jeg tolker funnene, mener jeg det kommer frem at anerkjennelse er noe som det bevisst arbeides med i barnehagene. Samtidig peker dataene mot at tilrettelegging for en anerkjennende praksis er noe som kan bli både personavhengig og tilfeldig. Dersom barns mulighet for å oppleve anerkjennelse, henger sammen med majoritetssamfunnets verdssystemer og de ansattes individuelle holdninger, kan anerkjennelse bli et tilfeldig gode. Dette vil kunne ha betydning for minoritetsspråklige barns selvutvikling og trivsel i barnehagene, gjennom at enkeltindivider kan oppleve krenkelse knyttet til sin identitet og kultur.

Når det kommer til barnehagelærernes tanker om anerkjennelsesbegrepet, mener jeg å finne en grunnleggende holdning om at det handler om å se og møte barnet på en god måte, hvor man streber etter å få tak i barnets livs- og opplevelsesverden. Man kan dermed si at Schibbye sin relasjonelle forståelse av anerkjennelse er til stede hos informantene og i barnehagene. Samtidig kan det, etter min mening, se ut som om anerkjennelse og inkludering er to begreper som brukes noe om hverandre. Jeg tror inkluderingsbegrepet er mer innarbeidet i norske institusjoner enn hva anerkjennelsesbegrepet er. For å arbeide mot en større bevissthet knyttet til anerkjennelse, vil Honneths teoretiske tilnærming til begrepet kunne være fruktbart å få sterkere inn i barnehagen og pedagogikken. Han tilbyr en tilnærming til anerkjennelse som belyser flere sider enn det relasjonelle, noe som kan bidra til en større forståelse for hva anerkjennelse innebærer for det enkelte individet.

Avslutningsvis ønsker jeg å nevne at både mitt valg av forskningsdesign og valg av antall informanter, gjør at funnene for denne studien ikke kan generaliseres. Jeg mener likevel at det som kommer frem i undersøkelsen min, viser at anerkjennelse er et tema og et fenomen som det er nødvendig at man fortsetter å rette fokus mot. Jeg ser også i ettertid av intervjuene, bearbeiding av dataene og arbeidet med analyse og drøftingskapittelet, at informantene i liten grad selv retter arbeidet med anerkjennelse mot egne holdninger. For å få tak i dette vil det nok være nødvendig med litt andre formuleringer av spørsmål enn det jeg hadde for mine intervjuer. Gjennom å anvende en tilnærming hvor man i større grad fokuserer på å undersøke



barnehagelæreres refleksjoner knyttet til egne kulturelle preferanser og kulturelle identitet i møte med mangfold, vil man kunne skape en større forståelse for hvordan personalets rolle kan påvirker anerkjennelse. Dette tenker jeg kan være en spennende tilnærming for senere studier.

## Litteraturliste

Andersen, C. E. (2002). *Verden i barnehagen: dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori: en etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling*. [Masteroppgave]. Høgskolen i Oslo.

Askland, L. & Sataøen, S. O. (2009). *Utviklingspedagogiske perspektiver på barns oppvekst* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I B. Bae & J. E. Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn. EN beskrivende og fortolkende studie*. Det utdanningsvitenskapelige fakultetet. Institusjon og spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.

Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser – muligheter i dagligdagse samspill i barnehagen. I T. Korsvold (Red.). *Barndom. Barnehage, inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget. (s. 104-129).

Becher, A. A. (2006). *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk. (s. 11-45).

Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab: Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reizels forlag.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- 
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Foucault, M. (Norsk utgave oversatt av Espen Schaanning). (1999). *Diskursenes orden: tiltredelsesforelesning holdt ved collegede France. 2 desember 1970*. Oslo: Spartacus
- Gitz-Johansen, T. (2009). Muligheter og barrierer i den flerkulturelle skole – om modstand, pædagogik og anerkendelse. I A. Gagné, O.K. Kjørven & B-K. Ringen. (Red.). *Teacher diversity in Diverse schools: challenges and opportunities for teacher education*. Vallset: Oplanske bokforlag.
- Heggvold, G. I. (2019). Det «atferdsproblematiske» barnet. I R. I. Skoglund & I. Åmot (red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holten, I. S. (2011). Språklig mangfold og normalitet. I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red). *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Honneth, A. (2009). Mellom Aristoteles og Kant. Skisse til anerkjennelsens moral. *Agora: Journal for metafysisk spekulasjon* 27 (4), (s.159-176).
- Horst, C. (1988). *Den flerkulturelle utfordring: Socialisation og barn fra etniske mindretall*. København: Akademisk forlag.
- Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth: Anerkjennelse, danning og utdanning. I I. S. Straume (Red.). *Danningsfilosofiens historie*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- King, N., Horrocks, C. & Brooks, J. (2019). *Interviews in Qualitative research*. London: Sage
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager* (2005-06-17-64)  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Statstilskudd til drift av barnehager*. (Nr. F-02/2009). [Rundskriv]. Regjeringen:  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2009/rundskriv\\_f\\_02\\_09\\_statstilskudd\\_drift\\_barnehager.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2009/rundskriv_f_02_09_statstilskudd_drift_barnehager.pdf)

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.  
<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 akademisk.

Lauritsen, K. (2011). Barnehagen i kulturell endring – tilpasning og motstand. I T. Korsvold (Red.). *Barndom, barnehage og inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget. (s. 55-75).

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på: tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 23.09.2020 fra  
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>

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

Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Palludan, C. (2012). Utilstet forskelsbehandling at etniske minoritetsbørn. I K. Poulsgaard & U. Liberg (Red.). *Forskning i pædagogisk praksis*. København: Akademisk Forlag. (s. 70-93).

- 
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket*. (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sand, S. (2014). Foreldresamarbeid – vitenskapelige eller kulturelle praksiser? *Barnehagefolk*, 2014 (2), s. 44-49.
- Sand, S. (2020). *Ulikhet og fellesskap: Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Schibbye, A-L. L. (1996). Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon? *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, 33 (6), 530-537.
- Schibbye, A-L. L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A-L. L. & Løvlie E. (2017). *Du og barnet : Om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skirbekk, G. & Gilje, N. (2000). *Filosofihistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2021a). *Barnehager*.  
<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Statistisk sentralbyrå. (2021b). *Minoritetsspråklige barn i barnehagen 1-5 år*.  
<https://www.ssb.no/statbank/sq/10051704>
- Zachrisen, B. (2013). *Interetniske møter i barnehagen: Vilkår for barns samhandling i lek*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Zachrisen, B. (2015). *Like muligheter i lek? Interetniske møter i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Zahavi, D. (2003). Fænomenologi. I F. Collin & S. Kjøppe, (Red.). *Humanistisk videnskapsteori*. København: DR Multimedie. (S. 121-138).

## Vedlegg

### Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykke

#### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *”Anerkjennende praksiser i barnehagen – blir minoritetsspråklige barn sett og hørt.”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan minoritetsbarn blir anerkjent og inkludert i pedagogiske praksiser. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Jeg er student ved Høgskolen Innlandet, hvor jeg går på studiet Master i tilpasset opplæring. I mitt valg av fokus for masteroppgaven har jeg valgt anerkjennelse av minoritetsspråklige barn i barnehagen, og jeg har valgt å anvende intervju som metode for å samle datamateriale for min undersøkelse. Det kulturelle mangfoldet i norske barnehager er stort, og barnegruppene man møter i norske barnehager speiler både likheter og ulikheter. Utgangspunktet for min masteroppgave er et ønske om å se grundigere på om alle barn, uavhengig av kulturell bakgrunn og forutsetninger møtes på en anerkjennende og inkluderende måte, eller om det finnes utfordringer knyttet til å inkludere mangfoldet i de pedagogiske praksisene som eksisterer.

Problemstillingen for min masteravhandling er;

*Hvilke forståelser legger barnehagelærer i begrepet anerkjennelse? Og hvilke forhold kan se ut til å ha innvirkning på muligheten for å skape en anerkjennende og inkluderende praksis for minoritetsspråklige barn i barnehagen?*

For å kunne belyste og undersøke min problemstilling og mine forskningsspørsmål ønsker jeg å intervjuer barnehagelærere som arbeider ute i barnehager. Dette for å få et innblikk i hvordan anerkjennelse og inkludering oppfattes og vektlegges, samt for å få enkeltpersoners erfaringer og syn på å arbeide med det eksisterende mangfoldet i dagens barnegrupper.

Intervjuet er tenkt gjennomført via teams eller telefon for å ta hensyn til smittevern. Under intervjuene vil jeg benytte meg av lydopptaker, dette for å sikre mest mulig utfyllende data. Dette vil jeg i etterkant av intervjuet transkribere, og all informasjon vil bli anonymisert. Jeg er underlagt taushetsplikt, og datamaterialet vil ikke være tilgjengelig for noen andre enn meg. Lydopptakene vil også bli slettet så fort datamaterialet er transkribert. Om ønskelig kan jeg sende transkripsjonene til deg slik at du selv får lese igjennom.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen Innlandet, avdeling Hamar, er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

---

Mitt utvalg skal bestå av informanter som har barnehagelærerutdannelse (eller førskolelærerutdannelse).

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du ønsker å delta finner vi sammen et tidspunkt for intervjuet som passer. Jeg har utarbeidet en intervjuguide som vil danne utgangspunkt for samtalen, men jeg kommer også til å la dine erfaringer og beskrivelser være førende for samtalen. Jeg kommer til å benytte lydopptaker for å sikre at jeg får et mest mulig utfyllende datamateriale å arbeide med i etterkant av intervjuet. Å bruke lydopptaker vil også i større grad tillate at vi får en samtale rundt forskningsspørsmålene. Antatt tidsbruk vil være ca. 30-45 minutter.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Datamaterialet i form av lydopptak er det kun jeg som student som vil ha tilgang til. Lydfilene vil ikke bli lagt inn på datamaskin, men beholdt på lydopptaker til transkriberingen er gjennomført. Transkripsjonene vil være anonymisert, og jeg vil benytte koder for å sortere materialet slik at det ikke skal kunne føres tilbake til informantene.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15 mai 2021. Før denne tid vil lydopptakene bli slettet.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Høgskolen Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen Innlandet, avdeling Hamar ved student Connie Livden, epost; [connielivden1@gmail.com](mailto:connielivden1@gmail.com) / telefon; 920 79 287, eller veileder Sigrun Sand, e-post; [sigrunsand25@gmail.com](mailto:sigrunsand25@gmail.com) .

- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg er Høgskolen i Innlandet sitt personvernombud, og kan kontaktes på e-post: [hans.nyberg@inn.no](mailto:hans.nyberg@inn.no) eller telefon: 624 30 023.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen  
Connie Livden

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Anerkjennende praksiser i barnehagen – blir minoritetsspråklige barn sett og hørt?», 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, ca. *[oppgi tidspunkt]*

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



---

## Vedlegg 2 Intervjuguide

### Intervjuguide

Presentasjon av meg selv og formålet med masteravhandlingen.

Orienterer om lydopptak av intervju

Informere om:

- Anonymitet og taushetsplikt
- Prosjektslutt er i mai 2021, opptak slettes ved prosjektslutt.
- Samtykket for deltagelse i prosjektet kan trekkes når som helst før eller i løpet av intervjuet.
- Tidsbruk: antatt tid pr intervju er 30-45 minutter.

#### **Bakgrunn om informantene:**

- Utdanning
- Eventuell videreutdanning
- Antall år med erfaring fra barnehage

**Innledning:** Jeg ønsker å snakke med deg, som informant, om dine erfaringer og tanker knyttet til arbeid med språklig- og kulturelt mangfold i barnehagen. Jeg håper også på å få et innblikk i dine refleksjoner og synspunkter rundt hva du anser som viktig for å sikre at barn med minoritetsspråklig bakgrunn får et godt barnehagetilbud.

#### **Intervjuspørsmål:**

- Hvilken erfaring har du med å arbeide med mangfold i barnehagen?
- Opplever du, eller har du opplevd, at det eksisterer ulikheter i den pedagogiske praksisen der det er stort mangfold kontra der mangfoldet er mindre? Har du noen eksempler på dette?
- Kan du dele noen tanker og erfaringer rundt hvordan det pedagogiske innholdet planlegges ut fra både grupper med stort og mindre mangfold?

#### **Mangfold og tilrettelegging:**

- Har personalet kjennskap til de ulike morsmålene som er representert i barnehagen der du jobber nå?
- Brukes de ulike morsmålene i barnehagehverdagen?
- Har du noen erfaring med bruk av to-språklige ressurser?
- Språk er en viktig identitetsfaktor for alle mennesker, men samtidig er det viktig å lære språket som representerer samfunnet man lever i – hvilke tanker har du rundt balansegangen mellom de minoritetsspråklige barnas morsmål og det faktum at det er viktig for de å lære norsk?
- Har du noen tanker om hva som kan være vanskelig eller utfordrende når det kommer til å inkludere og tilpasse for minoritetsspråklige barn?

#### **Mangfold og sosialt fellesskap:**

- Kan du gi noen eksempler på hvordan du og personalet i barnehagen arbeider for å inkludere minoritetsspråklige barn?
- Hvordan vil du si at et flerspråklig miljø kan styrke og utvikle barnegruppen og miljøet i barnehagen?
  - o Kan du gi noen eksempler på situasjoner eller hendelser hvor du har sett dette i praksis?
- Synliggjøres mangfold og forskjeller i de ulike sosiale kontekstene i barnehagen? (Som ved lek, kreative aktiviteter, mat og samlingsstunder)
  - o Kan du gi noen eksempler på hvordan dette kommer frem?

**Mangfold og foreldresamarbeid:**

- Hvilke erfaringer har du rundt det å skape et godt barnehage-hjem forhold med foreldre som har en minoritetsspråklig bakgrunn?
- Hva mener du er viktige faktorer for å legge til rette for at godt foreldresamarbeid?
  - o Har du noen eksempler på ulike faktorer som kan være avgjørende for et godt samarbeid?
  - o Hvilke erfaringer har du med å samarbeide med minoritetsspråklige foreldre om pedagogisk innhold?
  - o Vil du dele noen tanker om hva du mener eller opplever kan være utfordrende ved foreldresamarbeid når det kommer til minoritetsspråklige foreldre?

**Mangfold og anerkjennelse:**

- Hva assosierer du med begrepet anerkjennelse?
- Er mangfold og ulikheter temaer du opplever er synlige og aktuelle ute i barnehagen, og blir i så fall disse temaene drøftet og diskutert i personalgruppen?
- Har du/dere tatt opp og diskutert begrepet anerkjennelse i en mangfoldkontekst?
- Har du noen tanker rundt hvilken plass ytre anerkjennelse (ros) har i barnehagen sett i forhold til indre anerkjennelse?

**Avslutningsvis:** Er det noe mer du ønsker å ta opp og utdype når det kommer til de temaene vi har vært inne på?

## Vedlegg 3 Godkjenning av prosjekt

03/05/2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Anerkjennelse av minoritetsspråklige barn i barnehagen

#### Referansenummer

708721

#### Registrert

11.12.2019 av Connie Livden - 123981@stud.inn.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag  
- Hamar

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ann-Cathrin Faldet, anncathrin.faldet@inn.no, tlf: 62517228

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Connie Livden, connielivden1@gmail.com, tlf: 92079287

#### Prosjektperiode

01.01.2020 - 15.05.2021

#### Status

22.10.2020 - Vurdert

### Vurdering (2)

#### 22.10.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 22.10.2020.

Vi har nå registrert 15.05.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Marita Ådnanes Helleland  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

### 18.12.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 18.12.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere

03/05/2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

med behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Marita Ådnanes Helleland  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)