

Kompetanse for mangfold

*«Barn er barn»: En studie av anerkjennende
praksiser i flerspråklige barnehager og
skoler.*

Jocelyne Muhayimana von Hof



Masteroppgave i pedagogikk – Allmenn studieretning
Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

Kompetanse for mangfold

«Barn er barn»: En studie av anerkjennende praksiser i flerspråklige barnehager og skoler.

©Jocelyne Muhayimana von Hof

2016

Kompetanse for mangfold

Jocelyne Muhayimana von Hof

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: CopyCat

Sammendrag

Denne studien har tatt sikte på å få innblikk i hva pedagoger i flerspråklige barnehager og skoler gjør for at minoritetsspråklige barn skal føle seg sett, inkludert og verdsatt.

Gruppen det fokuseres på i denne studien har vært pedagoger som i sitt daglige arbeid møter minoritetsspråklige barn.

For å belyse problemstillingen, har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål. Det første tok sikte på å undersøke hva pedagoger gjør for at minoritetsspråklige barn skal føle seg sett. Det andre omhandlet hva pedagoger gjør i arbeid med minoritetsspråklige barn for at de skal føle seg inkludert. Det siste spørsmålet satte fokus på hva pedagogene gjør for at minoritetsspråklige elever skal føle seg verdsatt.

Informantene var pedagoger fra flerspråklige barnehager og skoler. De var fra skoler og barnehager som deltok i prosjektet Kompetanse for mangfold.

I denne studie gjøres det bruk av kvalitativ intervjuundersøkelse, med bruk av semistrukturerte intervjuer. Det empiriske materialet ble analysert og fortolket og er basert på det Dalen (2011) definerer som fremstillingsform, det vil si tematisering og teori/ modell. Deretter ble funnene drøftet i forhold til oppgavens problemstilling og anerkjennelsesteori.

Den teoretiske delen bygger på Axel Honneths anerkjennelsesteori. Han skiller mellom tre anerkjennelsesformer: kjærlighet, rettslig verdsetting og sosial verdsetting. I min avhandling argumenterer jeg for at anerkjennelsesformen kjærlighet ikke er egnet for lærere som profesjonelle, men tolker denne anerkjennelsesformen som empati eller anerkjennelse av elevenes opplevelsesverden. Alle disse tre formene for anerkjennelse virker inn på barnets eller elevens forhold til seg selv: Kjærlighet gir opphav til selvtillit og opplevelse av «å bli sett», den rettslige anerkjennelse bygger opp subjektets selvrespekt og gir opplevelsen av «å bli inkludert», sosial verdsettelse fører ifølge Honneth til selvverdsetting hos subjektet og en opplevelse av «å bli verdsatt». Hver av disse anerkjennelsesformer har negative ekvivalenter som skader subjektets forhold til seg selv. Schibbyes (2009) perspektiv på anerkjennelse er også svært relevant for min problemstilling.

Funnene viser at pedagogers anerkjennelse av elever innen disse tre former for anerkjennelse er viktig for et godt læringsmiljø. I det følgende viser jeg til de viktigste funn i studien.

Pedagoger fremhever tre spesielle aspekter som er viktige for at minoritetsspråklige barn skal føle seg sett. Disse aspektene er følgende: Se likheter og ikke bare fokuser på ulikheter, hilsninger og kroppsspråk.

Gjennom intervjuene fremkommer noen aspekter som skal til for at minoritetsspråklige barn skal *føle seg inkludert*. Disse er blant annet: bruk av konkreter, toleranse, aksept, respekt, likeverd og språket som viktig verktøy for å fullføre utdanningen.

De viktigste aspektene ved å verdsette er de følgende: anerkjennelse av barnets religionstilhørighet, anerkjennelse av barnets språkferdigheter, å gi barnet den målsetning å være til nytte i samfunnet gjennom et bestemt arbeid, etablering av kontakt ved å ta utgangspunkt i det barnet kan fra før, anerkjennelse av språket, å se barnet som aktør og ikke brikke, moralsk ansvarlighet, anerkjennelse av barnets kultur, samt det å ta vare på de gylne øyeblikk.

Funnene i forhold til studiens problemstilling gir grunnlag for å konkludere med at Honneths anerkjennelsesteori og Schibbyes (2009) perspektiv på anerkjennelse utgjør et verdigrunnlag for å nå målet om at minoritetsspråklige barn skal føle seg sett, inkludert og verdsatt.

Forord

Jeg benytter anledningen til å takke min veileder Heidi Biseth for å ha tatt meg med i prosjektet Kompetanse for mangfold. Deltakelsen i prosjektet har formet retningen til min masteroppgave. Videre takker jeg Heidi Biseth også for god hjelp i løpet av arbeidsprosessen og for et lærerikt og motiverende samarbeid.

Jeg takker videre mine informanter for deres velvillighet og engasjement. Uten informantene ville ikke denne masteroppgaven blitt til. Til de øvrige deltakere i prosjektet Kompetanse for mangfold: tusen takk for at dere delte erfaringer med meg! Det har vært inspirerende for meg å jobbe med dere.

Jeg vil takke Mette Birgit Austdal for å ha introdusert meg til Axel Honneths anerkjennelsesteori og ikke minst for gode diskusjoner og støtte hele veien.

Jeg takker Line Valen for språkvask og hennes gode tilbakemeldinger.

Jeg vil også takke mine medstudenter, spesielt Aldina Ferreira.

Til mine venner og familie, tusen takk for all støtten og omtanken jeg har fått fra dere!

Til min mann, Boris: Tusen takk for din tålmodighet og uforbeholdne støtte gjennom hele studiet! Våre diskusjoner omkring anerkjennelsesteori har forhåpentligvis gjort oss til klokere mennesker. Det vil kunne komme Ella og Eric til gode. Nå er det dere som skal få mammas oppmerksomhet!

Oslo, mai 2016

Jocelyne Muhayimana von Hof

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	V
Forord	VII
Innholdsfortegnelse	VIII
1 Innledning	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.2 Struktur på oppgaven.....	4
2 Metode	6
2.1 Innledning	6
2.2 Forskningsmetodisk tilnærming.....	6
2.2.1 Fenomenologi	7
2.2.2 Hermeneutikk.....	8
2.3 Kvalitative forskningsintervjuer	9
2.3.1 Valg av tema	11
2.3.2 Valg av informanter	11
2.3.3 Forberedelse til intervju.....	12
2.3.4 Intervjusituasjonen	13
2.3.5 Gjennomføringen av selve intervjuene.....	14
2.4 Bearbeiding av datamaterialet.....	15
2.4.1 Transkripsjon	15
2.4.2 Analyse av data	16
2.5 Etske problemstillinger.....	17
2.6 Studiens gyldighet	18
2.6.1 Validitet	19

Reliabilitet	19
3 TEORI.....	21
3.1 Innledning	21
3.2 Hva er anerkjennelse?.....	22
3.3 Anerkjennelsesformer	24
3.3.1 Kjærlighetsbasert anerkjennelse: opplevelsen av «å bli sett».....	25
3.3.2 Rettens anerkjennelsesform: opplevelse av «å bli inkludert».....	27
3.3.3 Sosial verdsetting: opplevelse av «å bli verdsatt»	28
3.4 Anerkjennelse i praksis: om utviklingsstøttende relasjoner	31
3.5 Empatisk kommunikasjon: Et verktøy for menneskemøter	35
3.6 oppsummering.....	37
4 Analyse av data materialet	38
4.1 Innledning	38
4.2 Pedagogers arbeid for minoritetsspråklige elevers opplevelse av å bli sett	38
4.3 Pedagogers arbeid for minoritetsspråklige elevers opplevelse av «å bli inkludert» ..	50
4.4 Pedagogers arbeid for minoritetsspråklige elevers opplevelse av «å bli verdsatt»....	54
5 Oppsummering av funnene	64
5.1 Innledning	64
5.2 Hva gjør pedagoger for at minoritesspråklige barn skal føle seg sett?	65
5.3 Hva gjør pedagoger for at minoritetsspråklige barn skal føle seg inkludert?.....	66
5.4 Hva gjør pedagoger for at minoritetsspråklige barn føler seg verdsatt?	67
5.5 Konklusjon.....	67
6 Avsluttende kommentar	70
7 Litteraturliste	72
8. Vedlegg.....	74

1 Innledning

En globalisert verden

Mangfoldet i Norge er større enn tidligere. Mangfold har blitt hverdagen i Norge. En av årsakene til dette er innvandring fra en rekke ulike land. Globalisering og migrasjonsprosesser byr på nye muligheter, men også på utfordringer. Alle som bor i Norge i dag, skal kunne oppleve seg som en del av det norske samfunnet.

Skolen er en viktig arena og har en avgjørende rolle i inkluderingsarbeidet. Alle skoler har elevgrupper som krever at det jobbes litt ekstra for å inkludere og vise at alle er like mye verdt. Det kan være alt fra elever som sliter faglig, barn og unge med psykiske plager, elever som mobbes, flyktningbarn som ikke kan norsk eller barn med funksjonshemninger, for å nevne noen. Skolen har en viktig oppgave med å sørge for at alle barn og elever trives og føler seg inkludert, uansett hva slags utfordringer eller bakgrunn de har.

Dagens flyktnings situasjon gir ekstra utfordringer for skoler og barnehager som får en større andel flyktninger. For å inkludere barn og elever må skolen møte dem på en beste mulig måte. Det er ved å møte barn og elever der de er, at de blir inkludert. Fokuset i denne avhandling er å finne ut hva man gjør i praksis for å få til et godt miljø for minoritetsspråklige barn. Det byr på ekstra utfordringer for pedagoger i flerkulturelle skoler og barnehager å kunne inkludere alle i flerkulturelle klasserom. Hva gjøres for å svare på de utfordringene som pedagoger møter i sitt arbeid med minoritetsspråklige barn? I det følgende skal jeg kort presentere prosjektet Kompetanse for mangfold og følgeforskning for prosjektet, før jeg tar opp min problemstilling og strukturen på oppgaven.

Kompetanse for mangfold

Høsten 2013 iverksatte Utdanningsdirektoratet et femårig kompetanseløft på det flerkulturelle området. Gjennom prosjektet Kompetanse for mangfold skal tilsatte i barnehage og skole få tilbud om å øke sin kompetanse innenfor de utfordringer som minoritetsspråklige barn, unge og voksne møter i opplæringen. Oppdraget har bakgrunn i St. Meld. 6 (2012 - 2013) (Utdanningsdirektoratet, 2016). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og felleskap.* Oppdraget består av flere delprosjekter og et viktig prinsipp i planen for kompetanseutvikling er at skolene og barnehagene må samarbeide tett med universiteter og høyskoler. I løpet av

hele perioden skal universiteter og høyskoler tilby kompetanseheving til barnehager og skoler som deltar i satsningen. Målet med satsningen er at ansatte i barnehager og skoler skal være i stand til å støtte barn, elever og voksne med minoritetsbakgrunn på en måte som fører til at disse i størst mulig grad fullfører og består utdanningsløpet. Meldingen formulerer en målsetning om å sikre et godt utdanningsløp for alle barn, unge og voksne. Det står blant annet følgende: *”verdier som demokrati og toleranse skal formidles av barnehager, skoler, voksenopplæring og høyere utdanning. Der er et mål i hele utdanningen at alle skal føle seg sett, inkludert, og verdsatt.”* (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Hva vet vi i dag?

I Aftenposten av den 29.03. 2016, kunne man lese følgende: «Kunnskapsminister Røe Isaksen sliter med å gi minoritetsspråklige barn en like god utdanning i grunnopplæringen som det andre får» (Gjerde, 2016). Det stod videre at halvparten av innvanderne er på laveste mestringsnivå i lesing og regning på nasjonale prøver på 8.trinn, mot 27 % for de øvrige elever. Bare halvparten av innvanderne fullfører videregående skole på 5 år, mot 71% for de øvrige elever. En av fire minoritetsspråklige barn starter på skolen uten å kunne tilstrekkelig norsk til å følge undervisningen, ifølge Røe Isaksen. Han mener følgelig at dette gir en dårlig start i livet, som mange aldri greier å gjøre noe med.

Hva er dagens situasjon?

Det forventes store ankomster av flyktninger til Norge de neste årene. Det er derfor risiko for at ti tusener av asylbarn og andre minoritetsspråklige barn ender med å få mangelfull opplæring, noe som kan igjen føre til dårlig integrering, arbeidsledighet og kriminalitet. «-Det er ikke mitt poeng at den mest alvorlige konsekvensen er det samfunnsøkonomiske tapet. Det mest alvorlige er menneskene oppe i dette. Men hvert menneske som ikke får utnyttet sitt potensial, er også et tap for samfunnet, sier Kunnskapsministeren» (Gjerde, 2016).

Vi har nå fått vite at det kan koste mange milliarder dersom det norske samfunnet mislykkes med å gi ungdom med kort botid i Norge, inkludert flyktninger, en god utdanning. Prisen er ikke bare samfunnsøkonomisk, men også i form av tapte menneskelige ressurser, sier Kunnskapsminister Røe Isaksen (Gjerde, 2016). Isaksen gir syv tips for å bli en vinner-skole med blant annet et godt læringsmiljø, likeverd og inkludering. Han påpeker at det er viktig med kompetanseheving for lærerne for å greie utfordringen.

Og den av Kunnskapsministeren påpekte kompetanseheving er nettopp målet med prosjektet Kompetanse for mangfold. Det utføres følgeforskning på Kompetanse for mangfold ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Det er et prosjekt som har som mål å undersøke hvordan pedagoger forstår mangfold og tilrettelegger undervisning og læringsaktiviteter tilpasset barn og ungdom. Følgende personer er med i prosjektet.

Tony Burner (leder av gruppen), førsteamanuensis

Heidi Biseth, førsteamanuensis

Sofie Haug Changezi, Ph.D.-kandidat

Jocelyne M. von Hof, masterstudent

Amélie Lapierre, masterstudent

Hva forskes det på?

Tony Burner og Heidi Biseth arbeider med følgende spørsmål:

Hvordan samsvarer deltakernes forståelse av mangfoldbegrepet med myndighetenes forståelse?

Hva karakteriserer det historiske og nåværende arbeidet med mangfold, sett fra deltakernes perspektiv?

Hvordan kan utviklingsarbeid bidra til endret forståelse og praksis i barnehagen og skolen?

Sofie Haug Changezi og Heidi Biseth ser nærmere på hvordan ungdom med kort botid i Norge opplever møtet med norsk skole - og hvilke konsekvenser dette har, kan ha og bør ha for vårt skolesystem.

Undertegnede forsker på hvordan ansatte i barnehager og skoler arbeider for å se, inkludere og verdsette barn med minoritetsspråklige bakgrunn

Amélie Lapierre er opptatt av arbeidsplassbasert kompetanseutvikling i fase 1 og fase 2 av *Kompetanse for mangfold* og skriver en masteroppgave med tittelen: "Competence for diversity: Finding a way through the foggy path of professional development".

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen i min studie tar utgangspunkt i Meld. St. 6. (2012 -2013). *En helhetlig integreringspolitikk* (Utdanningsdirektoratet, 2016). Mangfold og felleskap, som er bakteppet for prosjektet Kompetanse for Mangfold. For å sikre et godt utdanningsløp for alle barn, unge og voksne legger regjeringen følgende prinsipper til grunn for arbeidet med satsningen:

Verdier som demokrati og toleranse skal formidles av barnehager, skoler, voksenopplæring og innen høyere utdanning. *Det er et mål i hele utdanningen at alle skal føle seg sett, inkludert og verdsatt.* Problemstillingen i min studie er formulert slik:

Hva gjøre pedagoger for at minoritetsspråklige elever skal føle seg *sett, inkludert og verdsatt*?

Med utgangspunkt i denne problemstilling, har jeg formulert tre forskningsspørsmål som er utformet for å bedre konkretisere problemstillingen:

1. Hva gjør pedagoger for at minoritetsspråklige barn skal føle seg sett?
2. Hva gjør pedagoger for at minoritetsspråklige barn skal føle seg inkludert?
3. Hva gjør pedagoger for at minoritetsspråklige barn skal føle seg verdsatt?

1.2 Struktur på oppgaven

Jeg redegjør her for innholdet i de etterfølgende kapitlene.

I kapittel 1 presenteres bakgrunn for studien, studiens formål, problemstillingen og forskningsspørsmål, samt oppgavens oppbygging

I kapittel 2 skal jeg redegjøre for undersøkelsens metodiske tilnærming. Jeg skal først presentere perspektiv og forskningsdesign, og valg av metode, før jeg gjør rede for fenomenologisk design og det kvalitative forskningsintervjuet. Deretter fremlegges opplegget for studiens innsamling av data, etiske spørsmål i forbindelse med forskningsintervjuene og analyse av data. Til slutt redegjør jeg for studiens interne og eksterne gyldighet, undersøkelsens pålitelighet og forskerens subjektive påvirkning.

I kapittel 3 redegjøres det for undersøkelsens teoretiske bakgrunn. Jeg skal gjøre rede for Axel Honneths anerkjennelsesteori, som oppgaven bygger på. Begrepet anerkjennelse og mine

resonnementer som viser at det er viktig at pedagoger anerkjenner minoritetsspråklige barn for at disse skal føle seg sett, inkludert og verdsatt, trekkes fram. Dermed presenteres Schibbyes perspektiver på anerkjennelse, som er også presentert i Lise Møllers bok «Anerkjennelse i praksis. Om utviklingsstøttende relasjoner» (2012), Schibbye, A-L. «Relasjoner» (2009). Kapitlet vil presentere tre hovedtemaer, som er de tre anerkjennelsesformer i Honneths anerkjennelsesteori. Det er kjærlighet som gir opplevelsen av å *bli sett*, rettslig anerkjennelsesform som gir opplevelsen av å *bli inkludert* og sosial verdsetting som gir opplevelsen av å bli verdsatt.

I kapittel 4 skal jeg gjennomgå resultatene fra intervjuene, som deretter drøftes i lys av oppgavens problemstillinger og den relevante teori. I dette kapitlet presenteres tre hovedtemaer: pedagogers arbeid for at minoritetsspråklige barn og unge skal *føle seg sett*, pedagogers arbeid for at minoritetsspråklige barn og unge *skal føle seg inkludert* og tredje tema blir pedagogers arbeid for at minoritetsspråklige *skal føle seg verdsatt*. Kapitlets tre hovedtemaer er videre delt inn i undertemaer for å drøfte sentrale funn og poenger som har fremkommet ved undersøkelsen og å videre kunne diskutere disse i forhold til teorier som blir presentert i kapittel 3.

I kapittel 5 oppsummeres resultatene fra undersøkelsen med noen avsluttende refleksjoner. I dette kapittel fremlegges det en oppsummering av de sentrale funnene og poengene som fremkommer av undersøkelsen. Deretter følger en oppsummering av funnene som har fremkommet gjennom undersøkelsen og en drøfting av disse. Jeg kommer til å presentere oppsummeringen innenfor tre temaer: å føle seg sett, å føle seg inkludert, å føle seg verdsatt.

I kapittel 6 fremlegges avsluttende kommentarer.

2 Metode

2.1 Innledning

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for de ulike sider ved datainnsamlingsprosessen som har blitt gjennomført i forbindelse med dette prosjektet. Jeg skal først redegjøre for prosjektets forskningsmetodiske tilnærming. Deretter skal jeg redegjøre for selve gjennomføringen av undersøkelsen, for utvalg, etikk, analyse, studiens gyldighet. Til slutt skal jeg diskutere forskningsetiske spørsmål som er relevante for studiens validitet og reliabilitet.

2.2 Forskningsmetodisk tilnærming

Problemstillingen kunne behandles ved å bruke spørreundersøkelse, men begrepene *sett, inkludert, verdsatt* er så vage. Jeg har derfor valgt å gjennomføre en kvalitativ intervjuundersøkelse for å belyse problemstillingen på en best mulig måte. Hovedmålet i en kvalitativ undersøkelse er nettopp å utvikle forståelsen for ulike fenomener knyttet til personer og deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). Formålet med kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener på bakgrunn av hvordan de erfarer og oppleves av mennesker i deres hverdag. Ved kvalitative tilnærminger tas utgangspunkt i at mennesker skaper sin sosiale virkelighet og gir mening til sine erfaringer (Dalen, 2011). I den empiriske undersøkelsen det valgt en kvalitativ tilnærming på bakgrunn av prosjektets problemstilling. Som datainnsamlingsmetode ble intervju benyttet.

Kvale (2002) skiller mellom hermeneutisk og fenomenologisk forståelse av et intervjumateriale. I hermeneutisk forståelse legges det vekt på tolkerens forståelse av temaet.

«Fenomenologer er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden mens hermeneutikere er opptatt av fortolkningen av mening.» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 33).

Ettersom studiens problemstilling ønsker å stille spørsmål til individets egne opplevelser, valgte jeg å benytte meg av et fenomenologisk design.

2.2.1 Fenomenologi

Det er meningstolkningen som er det sentrale. Fenomenologi i kvalitativ forskning er et begrep som knyttes til en interesse for å forstå og beskrive fenomener slik de oppleves av den enkelte (Kvale & Brinkmann, 2010). Man er også interessert i hvordan erfaringer av samme fenomen oppleves av flere enkeltmennesker (Lund, 2012). I et fenomenologisk perspektiv fokuserer man på personens livsverden. Det er et ønske om å beskrive fenomener slik som de fremstår hos den enkelte. Man åpner for informantenes erfaringer i en intervjuprosess. Man prøver å se bort fra kunnskaper man har på forhånd, fremhever presise beskrivelser og søker etter beskrivelsenes sentrale betydninger (Kvale & Brinkmann, 2010).

En fenomenologisk forståelse kan være formålstjenlig i kvalitative studier, ifølge Kvale & Brinkmann (2010). I fenomenologiske studier legges det til grunn den meningen mennesker legger i opplevelsen av en bestemt erfaring av et fenomen. Fenomenologien er utviklet med utgangspunkt i psykologi og filosofi (Postholm, 2011, s.41). Fenomenologi er en tysk filosofisk retning som ble skapt av Edmund Husserl (1879 – 1938) på begynnelsen av 1900-tallet. Denne er kritisk til naturvitenskapen, som menes har skapt en egen verden uten å ta hensyn til menneskelige erfaringer. I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som knytter seg til en interesse for å forstå og beskrive fenomener slik de oppleves av den enkelte (Kvale & Brinkmann, 2010). Ifølge Postholm (2011) er man samtidig opptatt av hvordan erfaring av samme fenomen oppleves av flere enkeltmennesker. Fenomenologien retter fokus mot den levde erfaringen, eller opplevelsen, og hvilken mening den har for personen. Min undersøkelse harmonerer godt med et fenomenologisk perspektiv, hvor min intensjon har vært å få innblikk i hva informantene gjorde for at minoritetsspråklige skal føle seg sett, inkludert og verdsatt.

Edmund Husserl påpekte at et menneske lever sin livsverden, det vil si verden slik den erfares og oppleves. Ifølge Husserls filosofiske perspektiv skulle forskeren prøve å utvikle vitenskapelig kunnskap gjennom å reflektere over erfaringer. På den måten vil selvet oppdage mening gjennom erfaringer. Det er i møtet mellom personen og den eksisterende verden at mening og forståelse skapes og utvikles. Opplevelser er et resultat av samhandling med omgivelsene og kan ikke skapes i isolasjon (Postholm, 2011).

2.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken danner et vitenskapsteoretisk grunnlag for den kvalitative forskningens sterke fokus på forståelse og fortolkning. Heidegger la vekt på at forståelsen av et fenomen og den mening som skapes alltid vil innebære betrakterens fortolkning av dette fenomenet. Med dette har Heidegger skapt en forbindelse mellom fenomenologi og hermeneutikk, som betyr «læren om fortolkning» (Kvale & Brinkmann, 2010). Den eksistensielle hermeneutikken overtok noen ideer fra Husserl og fenomenologien (Alvesson & Skoldberg, 2008, s. 242). Det er blant annet det med forståelse av *andre og andres verden*. Hver verden er en «horisont» av meninger (Alvesson & Skoldberg, 2008, s.243, 245). Jeg som individ kan sette meg inn i en annens horisont, men hvert individ er alltid preget av sine meninger og hensikter, ifølge den eksistensielle hermeneutikken. Dette innebærer at mennesker aldri er fri fra sin forforståelse. Dette er noe en bør være oppmerksom på i kvalitativ forskning, ettersom forskeren kan forstås som det viktigste instrument i forskning (Kvale & Brinkmann, 2010). Det forutsettes forforståelse for å forstå, men samtidig er forforståelsen til hinder for forståelsen. Måten forskeren utarbeider problemstillinger på, møter informanter på, bearbeider og analyserer data på, vil kunne påvirkes av forforståelsen. Dette arbeidet kan samtidig bidra til at en blir mer bevisst og utvikler sin forforståelse, og dermed også sin forståelse som et hele (Dalen, 2011). En som forsker i kvalitative undersøkelser bør utvikle et bevisst forhold til sin egen forforståelse og samtidig huske at tolkning av data alltid vil påvirkes av ens erfaringsbakgrunn. Min bakgrunn som minoritetsspråklig har gitt meg en forforståelse for hvordan det er, og hva det betyr for minoritetsspråklige barn å bli sett, inkludert og verdsatt av pedagoger. Erfaringene som jeg har hatt i norsk skole og universitet gir meg en forforståelse som jeg har med meg, men som jeg er bevisst underveis i prosessen.

Dalen (2011) snakker om den *hermeneutiske sirkel* som en viktig prosess som fører til økt forståelse og mening. Informantens utsagn nedskrives som tekst, og det søkes å skape mening i vekslingen mellom helhet og del, data og teori. Hermeneutisk tolking utvikles i et samspill mellom helhet og del. Det vil si at den enkelte delen forstås ut fra helheten, samtidig må man sørge for at helheten tilpasses den enkelte delen. Det er også et samspill mellom forsker og tekst og forskerens forforståelse. Perspektivet beskrives som den hermeneutiske spiral (Dalen, 2011, s.18). I min studie vil jeg av den grunn gjennom intervju og teori erverve innsikt som skal settes sammen og gi en forståelse på hva pedagoger i flerspråklige barnehager og skoler bør gjøre for at minoritetsspråklige barn skal føle seg sett, inkludert og verdsatt.

2.3 Kvalitative forskningsintervjuer

Målet med kvalitative intervjuer er å forstå verden sett fra informantenes side. Det kvalitative forskningsintervju søker å få frem betydningen av folkens erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 21). Det sentrale i en kvalitativ forskning i min studie, er å få innsikt i hva pedagoger gjør for at minoritetsspråklige elever skal føle seg sett, inkludert og verdsatt.

Kvalitative intervjusituasjoner bygger på språklig handling. Forsker og informant skaper en intervjukontekst sammen. Spørsmål og svar får mening og betydning som er preget av den konkrete konteksten som oppstår mellom forskeren og informanten. Noen av mine informanter hadde jeg sett før intervjuet, i forbindelse med seminarer i prosjektet *Kompetanse for mangfold*, men uten noen samtale - bortsett fra at vi avtalte når det passet for dem å bli intervjuet. Det vil si at de relasjonene mellom meg som forsker og informantene ble skapt gjennom intervjusituasjonen samt min forforståelse ikke kunne påvirke datainnsamlingsprosessen. Jeg hadde ikke så mye forventninger til hva slags svar jeg skulle få på spørsmålene mine fra informantene. Jeg hadde heller ingen erfaringer fra arbeid med minoritetsspråklige barn som kunne bidra til å komme på noen form for forforståelse av informantene som personer. Men jeg er minoritetsspråklig selv og det er nesten umulig å ikke danne meg tanker, forventninger, ideer om svar informantene ville komme til å gi meg. Men jeg prøvde allikevel å forholde meg så nøytral som mulig i intervjusituasjonen. Intersubjektivitet mellom informant og forsker vil være en styrke for validiteten i fortolkningen av informantenes uttalelser. Forskeren som skal tolke og analysere menneskelig samhandling og uttalelser må derfor ha bevissthet om sin rolle. Jeg tror selv at holdninger og verdier som pedagoger møter minoritetsspråklige barn og unge med, er viktig for at disse skal føle seg sett, inkludert og verdsatt.

Det skiller ofte mellom åpne og mer strukturerte eller fokuserte intervjuer (Dalen, 2011, s. 26). Jeg har valgt den siste ved å anvende en mer strukturert intervjuform. Grunnen til at jeg har valgt en strukturert intervjuform, er fordi jeg hadde et bestemt mål med hva jeg skulle innhente av informasjon. Vi var flere forskere som utførte intervjuer og vi måtte sikre at vi dekket de samme temaene. Det vil si at jeg hadde formulert spørsmål på forhånd. Ved slike intervjuer er samtalene fokusert på bestemte temaer som forskeren har valgt ut.

Intervju-guiden omfattet sentrale spørsmål for hele prosjektet ”Kompetanse for mangfold” som jeg er en del av. Vi er flere forskere innen prosjekt *Kompetanse for mangfold* som er opptatt av forskjellige temaer. Vi har hatt en felles intervju-guide, slik at vi hadde en felles datainnsamling. Det var til sammen 10 spørsmål i intervju-guiden. De tre følgende var relevante for min studie:

Hvordan jobber du for at minoritetsspråklige barn skal føle seg sett?

Hvordan jobber du for at minoritetsspråklige barn skal føle seg inkludert?

Hvordan jobber du for at minoritetsspråklig barn skal føle seg verdsatt?

Pedagogene jeg har intervjuet utgjør ikke noe representativt utvalg. Jeg har intervjuet 40 pedagoger.

Strukturerte intervju betyr at forskeren bestemmer på forhånd både hvilke temaer som skal tas opp og formuleringen av spørsmål som han eller hun ønsker svar på.

Fordelen med å bruke intervju som forskningsmetode er at intervjuformen er fleksibel og man kan justere intervjusituasjonen. I et intervju kan man bruke oppfølgingsspørsmål for å gå i dybden på interessante temaer som dukker opp. Det kan for eksempel oppstå en situasjon hvor informanten smiler, noe som kan antyde ironi og dette må tas med i tolkningen av informantens fortellinger. Intervjuer gir et rikere materiale med forklaringer, diskusjoner og nyanser, enn for eksempel en elektronisk spørreundersøkelse.

Ulempen med strukturerte intervjuer er at intervjuet har en struktur som begrenser hva forskeren får inn som informasjon. Formålet med strukturerte intervju er også å avdekke forskningsdeltakerens verden på en objektiv måte (Postholm 2011, s.71). Det er også mulig at det er en fare at informanten forteller deg det du som forsker vil høre. I min studie er jeg opptatt å finne ut hvordan pedagoger jobber for at minoritetsspråklige skal føle seg sett, inkludert og verdsatt. Jeg har selv minoritetsbakgrunn og mitt afrikanske opphav er synlig. Kan det kanskje ha vært vanskelig for mine informanter å fortelle meg hva de egentlig mener? Kan folk ha valgt å fortelle meg hva jeg med min minoritetsbakgrunn vil høre? Jeg vet ikke. Kanskje de ville ha sagt noe annet hvis det var en annen forsker, uten minoritetsbakgrunn? Den andre som har tatt intervjuene (Tony) har også minoritetsbakgrunn.

2.3.1 Valg av tema

Som nevnt tidligere har jeg valgt tema ut fra Stortingsmelding 6 (2012-2013) En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og fellesskap som er bakteppet for prosjektet Kompetanse for mangfold. Noen prinsipper ble lagt til grunn for prosjektet. For å sikre et godt utdanningsløp for alle barn, unge og voksne, legger regjeringen følgende prinsipper til grunn for arbeidet med satsningen:

Verdier som demokrati og toleranse skal formidles av barnehagen, skolen, voksenopplæring og høyere utdanning. Det er et mål i hele utdanningen at alle skal føle seg *sett, inkludert og verdsatt*.

Dette er mitt tema.

Jeg har valgt å fokusere på hvordan disse prinsippene gjennomføres i praksis, eller settes ut i live, for å nå dette målet. Problemstillingen i min studie ble formulert på følgende måte: Hva gjør pedagoger for at minoritetsspråklige elever skal føle seg sett, inkludert og verdsatt?

2.3.2 Valg av informanter

Det var pedagoger fra flerspråklige skoler og barnehager som var med i prosjektet Kompetanse for mangfold. Alle hadde erfaringer med minoritetsspråklige barn og elever. De jobbet både i barnehager og skoler. I forbindelse med følgeforskningen ble det sendt en spørreundersøkelse til alle skoler og barnehager som var med i prosjektet Kompetanse for mangfold. De ble spurt om temaer de ønsket at høgskolen skulle veilede dem i. Jeg har lest og analysert deres svar og ut fra svarene valgte jeg informanter som hadde svart noe som var relevant for min problemstilling. De ble spurt om hva slags tema de ønsket å jobbe med. Bare 20 % av de som svarte syntes at verdier og holdninger var viktig og ønsket å arbeide mer med dette. Jeg valgte disse som informanter i min studie. De 20% utgjorde cirka 10 pedagoger, og jeg valgte dem fordi de hadde svart noe som jeg selv hadde tro på. Andre forskere i prosjektet valgte andre informanter, og totalt ble 40 informanter intervjuet i dette prosjektet. Av disse 40, ble 10 intervjuet av meg og resten ble intervjuet av en annen fra følgeforskningsgruppen til prosjektet Kompetanse for mangfold.

2.3.3 Forberedelse til intervju

For å komme frem til en hensiktsmessig struktur måtte jeg først få større klarhet i mine forskningsspørsmål og hva jeg ønsket å få informasjon om. For å belyse problemstillingen på best mulig måte ble det utarbeidet en intervjuguide. Og siden jeg var en del av denne følgeforskningen, hadde vi en felles intervjuguide med 10 spørsmål som ble stilt til alle. Bare 3 av disse var for min studie mens de 7 øvrige spørsmål var for de andre i prosjektet. Det vil si at noen av de data som jeg bruker ble samlet inn av Tony Burner, som er leder for prosjektet. Men jeg transkriberte alt. Dalen (2011) påpeker noe som betraktes som «traktprinsippet» og jeg har prøvd å følge det i min intervjuguide. Det vil si at man innleder intervju med spørsmål som ikke berører selve temaene, men heller legger mye vekt på å skape en komfortabel situasjon for informanten.

Jeg har derfor notert i min intervjuguide at jeg først skulle presentere meg selv og prosjektet mitt. Jeg informerte deretter om at det var frivillig å delta og at man kunne trekke seg underveis uten noen form for begrunnelse, og at de var velkomne til å stille spørsmål. Deretter fulgte spørsmål om hvilke erfaringer som de har med å arbeide med minoritetsspråklige barn, da jeg tenkte at det var et generelt og enkelt spørsmål sammenlignet med de påfølgende spørsmålene om hva pedagogene gjør for at minoritetsspråklige barn skal føle seg sett, hørt og verdsatt. Intervjuguiden ble avrundet av spørsmål om informanten hadde bemerkninger til kunnskapsministeren, og om informanten hadde noe mer de ønsket å fortelle. Da jeg utformet spørsmålene til intervjuet, tok jeg sikte på at det skulle være åpne spørsmål, som ikke kunne lede informantene til å svare på en bestemt måte. Jeg har også formulert enkelte oppfølgingsspørsmål, slik at informantene kunne utdype det som ble sagt om nødvendig.

Dalen (2011) påpeker at det må alltid foretas ett eller flere prøveintervjuer i en kvalitativ intervjustudie både for å teste ut intervjuguiden, men også for å teste seg selv som intervjuer. Det ble også tatt til sammen to prøveintervjuer, i tillegg til utarbeiding av intervjuguide. I min studie har jeg intervjuet to venner fra studiet som er lærere, for å danne meg et bilde av hvordan andre forstod spørsmålene mine og for å finne ut hvor mye tid det skulle ta med ett intervju. Prøveintervjuene ga meg anledning til å bli vant med det tekniske utstyret som skulle benyttes, teste ut intervjuguiden og justere den.

Jeg måtte også finne ut om jeg ville ta opp samtaler på bånd eller om jeg skulle ta notater. Jeg har valgt å ta opp lyd, siden jeg var en del av ett større prosjekt. Fordelen med lydopptak er at

jeg kan konsentrere meg om selve samtalen istedenfor å ta notater, pluss at jeg kan gå tilbake til det som ble sagt senere.

De fleste informanter har fått spørsmålene før selve intervjuet, på bakgrunn av et ønske om at informantene skulle få beste mulig anledning til å uttrykke seg og å bidra til et fyldig datamateriale, samt at informanten skulle få tilstrekkelig med tid til å forberede seg. Informantene takket alle ja til å få spørsmålene noen dager i forveien. Det viste seg at det var bra for informantene å få mulighet til å forberede seg. Men jeg var usikker på hvordan dette kom til å påvirke intervjusituasjon. Det har ført til at jeg fikk informasjon om deres erfaringer og opplevelser i arbeid med minoritetsspråklige barn som de kanskje ellers ikke ville hatt mulighet til å fortelle om. Men samtidig var det noen som hadde skrevet notater og leste svarene, noe som gjorde at de ikke kunne konsentrere seg om selve samtalen. Det å dele ut spørsmålene til informantene på forhånd, har både positiv og negativ påvirkning på selve intervjuet som prosess.

2.3.4 Intervjusituasjonen

Det ble utført både gruppeintervjuer og individuelle intervjuer. Gruppeintervju er hovedsakelig en kvalitativ datainnsamlingsteknikk som baserer seg på en utspørring av flere individer, enten hver for seg eller samtidig i en formell eller uformell setting (Postholm, 2011, s. 72). Fordelen med gruppeintervju er at det kan hjelpe informantene til komme på forskjellige hendelser, utdype beskrivelser av hendelser eller erfaringer som medlemmene i gruppe har til felles (Postholm, 2011). I min studie var det ikke jeg som utførte gruppeintervjuer, men jeg har transkribert alle intervjuene for hele prosjektet. Under transkribering kunne jeg høre hvordan informantene utdypet hverandres erfaringer om å jobbe med minoritetsspråklige barn.

Ulempen med gruppeintervju er at den kan redusere forskerens kontroll over situasjonen. Samtidig utgjør dette en naturlig strøm av ytringer som gir mange opplysninger om forskningsspørsmålene som er stilt (Postholm, 2011). I min studie har den frittgående diskusjonen hjulpet meg med å forstå hva pedagoger i skoler og barnehager gjør i praksis for at minoritetsspråklige barn skal føle seg sett, inkludert og verdsatt. En annen fordel med gruppeintervju, er at man sparer tid.

Jeg har intervjuet til sammen 10 ansatte i barnehager og skoler hver for seg. Informantene er fra tre forskjellige kommuner. Fordelen med denne type intervju, er at forskeren har anledning til å utdype spørsmålene. Ulempen er at man bruker mye mer tid, både på å intervju og å transkribere.

Gruppeintervjuene ble foretatt av en annen forsker fra prosjektet jeg tar del i. Han hadde ansvar å intervju i en annen kommune og han gjorde det på tre forskjellige enheter. Til sammen var det **6** gruppeintervjuer og **10** individuelle intervjuer. Intervjuene ble gjennomført i egnede rom, på informantenes arbeidsplasser.

2.3.5 Gjennomføringen av selve intervjuene

Intervjuene ble utført i løpet av september og oktober 2015 og hvert intervju varte i mellom 40 og 45 minutter. Jeg har brukt lydopptaker i alle intervjuene etter samtykke fra informantene. Det bidro til at jeg slapp å ta notater underveis og kunne konsentrere meg fullt og helt om hva informantene sa. Jeg skrev ned alle tanker, observasjoner og refleksjoner fra intervjusituasjonen umiddelbart etter hvert intervju. Vi har hatt til sammen 16 intervjuer, hvorav jeg selv utførte 10 av dem mens resten ble utført av Tony Burner, som er også med i prosjektet Kompetanse for mangfold. Vi har delt oppgaver ettersom intervjuene ble foretatt i forskjellige kommuner, men jeg har transkribert alt. Det førte til at jeg kom bedre inn i materialet enn om noen andre hadde transkribert for meg.

I de tre første intervjuene var jeg sammen med min veileder. Vi var to. Hvordan kan dette ha påvirket intervjusituasjonen? Det kan ha påvirket informantene. Kanskje de følte at det var stressende med to intervjuere, men for meg var det veldig betryggende å ha en erfaren intervjuer ved siden av meg ved mitt aller første intervju.

Den første informanten var veldig nervøs og godt forberedt. Hun hadde fått spørsmålene i forkant, slik at hun kjente til hva jeg skulle spørre henne om. Samtalen fant sted på et kontor ved skolen. Den forløp uten forstyrrelser. Min veileder presenterte temaene og jeg stilte spørsmålene. Det var veldig nyttig for meg at veilederen min var med. Hun stilte oppfølgingsspørsmål som bidro til belysning av problemstillingen, samtidig lærte jeg hvordan man gjennomfører et intervju.

Etter intervjuene satt jeg igjen med det inntrykk at intervjuene var en positiv opplevelse både for meg og for informantene. Alle var veldig engasjerte og ivrige etter å snakke. Etter intervjuene ga mange informanter uttrykk for dette.

2.4 Bearbeiding av datamaterialet

Bearbeiding av datamaterialet begynte med transkribering av hvert enkelt intervju.

Transkribering ble påbegynt samme dag eller dagen etter intervjuet, mens jeg fremdeles hadde intervjusituasjonene friskt i minnet. Enhver rapport bør inneholde en grundig beskrivelse av hvordan transkriberingen er utført (Kvale & Brinkmann, 2009). På bakgrunn av dette forklares i det følgende hva det innebærer å transkribere og en beskrivelse av hvordan transkribering er utført. Deretter redegjøres det for andre aspekter ved bearbeidingen og analysen av data.

2.4.1 Transkripsjon

Transkribering er en prosess som skal til for å gjøre intervjusamtalene tilgjengelig for analyse. Det er en transformasjon fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2010). Prosessen med transkribering begynner med å lytte til lydopptaket gjentatte ganger og så nøye skrive ned det som ble sagt. Prosjektets fokus har vært på innholdet i det som informantene har fortalt, ikke hvordan det ble formulert.

Under transkribering vil det kunne oppstå tolkningsmuligheter i prosessen fra lydform til det skrevne ord (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg har skrevet ned ordrett alt som ble sagt, men noen lyder og småord ble utelatt, da dette ikke syntes å ha betydning for meningsutbyttet, men heller virket forstyrrende under senere lesning. På samme måte har jeg gjort om noen muntlige formuleringer som kunne bære preg av grammatikalske feil til et mer skriftlig språk, men da uten at dette kunne endre på utsagnetenes meningsinnhold. Transkribering av intervjusamtaler er tidkrevende og anstrengende. Ved å transkribere selv, har jeg lært mye om min egen intervjustil. Jeg har under transkribering gjort meg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen, og med dette begynte jeg allerede der og da, under transkriberingen, med meningsanalyse av det som ble sagt.

2.4.2 Analyse av data

Etter å ha transkribert alle intervjuene, gikk jeg videre til analysearbeidet. Analyse og bearbeiding av data har flere nivåer, ifølge Dalen (2011). Disse nivåene gir økt forståelse av fenomenet som undersøkes. Først prøver forskeren å forstå hva informantene har fortalt. Neste steg er at forskeren forsøker å tolke materialet for å finne meningen i det som sies. Til slutt kan forskeren se om det finnes nye teoretiske perspektiver i materialet og knytte det opp mot tidligere teori og forskning. I min studie har jeg brukt koding og kategorisering for å analysere min tekst. ”Koding innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse. Kategorisering innebærer en mer systematisk konseptualisering av et utsagn, som gir mulighet for kvantifisering” (Kvale & Brinkmann (2010). I min studie brukte jeg dataprogrammet Nvivo 11 som hjelpemiddel i analyse av dataene. Jeg hadde tre hovedkategorier som også var nøkkelordene i forskningsspørsmålene mine. Det vil si: inkludert, sett, og verdsatt. Jeg fikk også da underkategorier. Kategorisering betyr at jeg samlet grupper av begreper som ser ut til dekke de samme fenomener.

Etter kategorisering var neste steg det som Postholm (2011) kaller for aksial koding. Dette innebærer at kategorier blir relatert til sine underkategorier, slik at forklaringene av fenomenet blir mer presise og fullstendige. For å komme til dette har jeg i min studie stilt spørsmål om når, hvorfor og under hvilke forhold kategorien dukket opp. Med disse spørsmålene klarte jeg å få frem relasjoner mellom kategoriene og deres underkategorier.

Selektiv koding er en annen form for koding. I den type prosesser prøver forskeren å finne kjerne-kategorier og systematisk relatere dem til de andre kategoriene (Postholm, 2011). Kjerne-kategorier i min studie er hovedtema i min forskning.

Til slutt skrev jeg en helhetlig tekst som legger frem forskningsfeltet, ved å ta utgangspunkt i hovedkategoriene og underkategoriene. Teksten kommer i det neste kapitlet. I min studie brukte jeg en kategoribasert analyse av data hvor jeg har samlet all informasjon av samme tema i en kategori. Jeg gikk igjennom hvert enkelt intervju for å finne utsagn som satte ord på de respektive hovedtemaene. Det er disse utsagnene som ble utgangspunktet for den drøfting av tematiske funn som foreligger i kapittel 4.

2.5 Etske problemstillinger

Moralske og etiske retningslinjer gjelder i all form for forskning. Et etisk perspektiv er viktig gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2010). I denne studien har jeg vært opptatt av å ha et bevisst forhold til mulige etiske problemstillinger. NESH (Den nasjonale forskningsetiske komite for humaniora og samfunnsfag) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer, som ble fulgt under dette prosjektet (NESH, 2006). I de forskningsetiske retningslinjene punkt B handler det om hensyn til personer. Det fremkommer blant annet at alle prosjekter som behandler personopplysninger må meldes til personvernombudet. Dette har vært aktuelt i dette prosjektet. NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) er personvernombudet i denne sammenheng. Det ble sendt meldingen om behandling av personopplysninger og prosjektet ble godkjent (se vedlegg). Anonymitet og konfidensialitet er viktig i studier som denne, som baserer seg på små utvalg (NESH, 2006). Alle personopplysninger ble behandlet konfidensielt, uten innsyn for andre enn meg selv og de øvrige forskerne som deltok i prosjektet Kompetanse for mangfold. Opplysninger ble oppvart innelåst og ble også anonymisert fra først stund.

Retningslinjene fremhever videre at deltakelse i et forskningsprosjekt skal skje på bakgrunn av informert og fritt samtykke fra informanter. Å informere om samtykkeregler, innebærer at den enkelte skal informeres om hva det vil innebære å delta i det aktuelle prosjektet, samt hvilke følger det eventuelt kan få. Det innebærer å forklare prosjektets formål, metoder som brukes og andre aspekter ved å delta. I tillegg må informasjonen tilpasses hver enkelt, slik at det blir forstått av alle og på samme måte.

Forskeren har plikt til å gi nok informasjon til sin informanter med hensyn til samtykke, tematikken i undersøkelsen og konfidensialitet (Dalen, 2011). I min studie fikk alle muntlig informasjon på forhånd om målsettingen med undersøkelsen, innsyn i metoden, hvordan opplysninger gitt under intervju ville bli behandlet og også innsyn i hvordan resultatene ville bli fremlagt.

Konfidensialitet i forskningen innebærer at private data som identifiserer informantene, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2010). Kravet om konfidensialitet ble overholdt ved at informantene ble informert om sin rett til å påberope seg full anonymitet av direkte og indirekte identifiserbare opplysninger som kunne fremkomme av undersøkelsen. Deltakere ble videre forsikret om at uttalelsene ville bli behandlet slik at de ikke kunne spores tilbake til

dem. Indirekte identifiserbare opplysninger som kjønn, alder, eller arbeidssted nevnes heller ikke i oppgaven. På grunnlag av dette vil jeg hevde at kravet om konfidensialitet er blitt overholdt i min studie.

Før intervjuet startet fikk deltakerne opplysninger om hva datamaterialet skulle brukes til, men også hvordan materialet ville bli oppvart etter avsluttet intervju. Lydfilene ble lagret på en kryptert server på HBV. Det ble opplyst at transkriberte intervjuer ville bli anonymisert, lydopptak ville bli slettet umiddelbart etter avsluttet undersøkelse og senest etter at prosjektet er avsluttet. Informantene ble også opplyst om at de hadde rett til å trekke seg fra undersøkelsen uten å måtte gi noen grunn til det.

De ble også informert om at undersøkelsen var meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og at studien var godkjent (se vedlegg). Det ble også presisert før intervjuene at det ikke var nødvendig med samtykkeerklæring, fordi de hadde samtykket allerede ved å takke ja til å være med i prosjektet *Kompetanse for mangfold*.

Forskerens væremåte er også veldig viktig i forskningsprosessen. Det er viktig at forskeren hele tiden vurderer hvordan han eller hun skal forholde seg som menneske og ikke bare som forsker. Jeg har tidligere i teksten kommet inn på relasjoner som ble dannet mellom meg som forsker og informantene i intervjusituasjonen. Som forsker kunne jeg ikke unngå å bli påvirket av de relasjonene, men vil hevde at påvirkningen ikke var av en slik art at dette kunne ha hatt en større innvirkning på datamaterialet.

2.6 Studiens gyldighet

I en kvalitativ undersøkelse basert på intervju kan forskeren utvikle kunnskap og få større forståelse for et fenomen (Kvale & Brinkman, 2010). Det brukes begreper som validitet, generaliserbarhet og reliabilitet når man skal si noe om troverdighet, overførbarheten og styrken av slik kunnskap (Kvale & Brinkman, 2010). Hele prosessen bør preges av vurderinger relatert til validitet og reliabilitet. Ifølge Maxwell (1992) vil disse vurderinger farges av forskerens forforståelse og erfaringsbakgrunn.

2.6.1 Validitet

Ifølge (Kvale & Brinkmann, 2010, Dalen, 2011) handler validitet om i hvilken grad de resultatene jeg som forsker kommer frem til er gyldige for problemstillingen som var utgangspunktet. Validitet er knyttet til i hvilken grad en metode er egnet, og undersøker det som det er meningen å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2010). I denne studien har jeg sendt intervjuguide til informantene før de ble intervjuet slik at de kunne forberede seg og komme med utfyllende beskrivelser. På den ene siden kan det tenkes at å sende ut spørsmålene i forveien svekket studiens validitet. Dersom informantene diskuterte spørsmålene i forkant av intervjuet, kan deres svar ha blitt påvirket av andres tanker. På den annen side kan det tenkes at det var gunstig, siden det førte til at jeg fikk informasjon om deres opplevelser som jeg kanskje ikke ellers ville ha fått. Disse informantene jobbet på samme skole eller i samme barnehage. Da de ble intervjuet var det ofte to eller tre fra samme skole eller barnehage som ble intervjuet samme dag. I tillegg kjente alle informantene hverandre. De deltok i samme prosjekt og pleide å møtes når det var samlinger i forbindelse med prosjektet. Kanskje utsendelse av spørsmålene på forhånd svekket studiens resultater? Det kan tenkes at deres svar var farget av andres meninger og oppfatninger hvis informantene diskuterte spørsmålene med hverandre. På den andre siden kan det tenkes at denne mulige diskusjon om spørsmålene før intervjuet har bidratt til å bevisstgjøre informantene om egne meninger og på den måten styrket validiteten.

Reliabilitet

Begrepet reliabilitet brukes om måleriktighet i forskningsresultater og disses troverdighet. Spørsmålet er om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2010). Spørsmålet om informantene kunne tenkes å svare noe annet i intervju med en annen forsker er også relevant her. Det er flere faktorer som kan svekke undersøkelsens reliabilitet underveis i forskningsprosessen. For eksempel hvis en forsker stiller et ledende spørsmål i et intervju, vil dette påvirke svarene vedkommende forsker får, hvilket igjen vil kunne svekke svarets forskningsmessige troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2010). I denne studie var spørsmålene mine ikke ledende. Jeg har allikevel oppsummert svarene som jeg fikk for å få informantenes bekreftelse på at jeg hadde oppfattet deres svar riktig. Man kunne anse at det å oppsumere slik kunne innebære en risiko for å bearbeide informantenes tanker eller utsagn i en gitt retning. Å verifisere informantenes utsagn på den måten kan bidra til å styrke intervjuenes reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2010). Det er

viktig å gi leseren innsyn i hele arbeidsprosessen både før, under, og i etterkant av datainnsamlingen, med tanke på undersøkelsens reabilitet. Ifølge Andenæs (2000), bør det foreligge nøyaktige og tydelige beskrivelser hvor en også begrunner de valg som er gjort. Jeg har tidligere i kapitlet presentert prosessen med forberedelser til og gjennomføring av intervjuene og fremgangsmåter som ble benyttet for å analysere datamaterialet, nettopp for å styrke reliabiliteten.

3 TEORI

3.1 Innledning

I den teoretiske delen presenteres Axel Honneths (2008) anerkjennelsesteori samt Anne-Lise Schibbyes forståelse av anerkjennelsesgrepet, også beskrevet i Møllers (2012) bok (om utviklingsstøttende relasjoner). Jeg mener at anerkjennelse er grunnleggende for pedagogers arbeid med alle barn generelt og minoritetsspråklige barn spesielt. Å arbeide etter prinsipper for anerkjennelse må derfor være et sentralt anliggende i hele utdanningssystemet og er spesielt relevant for minoritetsspråklige barn og unge. Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling har jeg valgt å gjøre rede for teorier som er grunnleggende for at minoritetsspråklige barn skal oppleve å bli *sett, inkludert* og *verdsatt*. Jeg mener anerkjennelsesteori er relevant fordi den bidrar til et godt læringsmiljø. Schibbyes perspektiv på anerkjennelse er et viktig bidrag i pedagogers arbeid for at minoritetsspråklige barn og unge skal føle seg sett, inkludert og verdsatt. Jeg mener Axel Honneths anerkjennelsesteori nettopp er relevant i pedagogers møte og arbeid med minoritetsspråklige barn og elever. Anerkjennelse kan være nøkkelen eller utgangspunktet for at pedagoger skal mestre utfordringer de møter i arbeid med minoritetsspråklige barn og unge.

Bae (1996) mener at voksen-barnforholdet i barnehage og skole er viktig og at samspillserfaringer påvirker barns selvopplevelse og selvutvikling. Det er viktig for pedagoger å bli bevisst på denne problematikken, ifølge Bae. Med anerkjennelsesteorien vil pedagoger få hjelpe med å rette søkelyset mot å anerkjenne barn og unge, og spesielt minoritetsspråklige barn.

«Man var først og fremst menneske, før man var lege eller advokat eller butikkmedarbeider» (John Stuart Mill rekonstruert i Welstad, 2014, s. 129). Det er veldig viktig å utdanne mennesker til å bli dyktige i sine fag, men det er like viktig å utdanne mennesker til å bli følsomme og menneskelige. Skolen skal også fokusere på menneskelige verdier, og dermed på et mer humant perspektiv. Med det vil man i større grad utvikle evne til å se seg selv som hele mennesker, og som en del av en større helhet. I min studie innebærer dette at pedagogen utvikler evnen til å være oppmerksom på elevenes forskjellighet. Når elevenes forskjellighet blir verdsatt og dermed synliggjort på en positiv måte, vil læreren være mer rustet til å møte

minoritetsspråklige elever på en måte som vil bidra til at de vil kunne føle seg inkludert og dermed som en del av fellesskapet.

I læreplanen står at «opplæringen må rettes også mot de personlige egenskaper en ønsker å utvikle, og ikke bare mot faginnhold. Nøkkelen er å utforme omgivelser som gir like muligheter for barn og unge til å utvikle et bevisst samfunnsansvar og handlingskompetanse for rollen som voksen» (Den generell delen av læreplanen, s.18). Det betyr at skolen har *plikt* til å arbeide aktivt for å bistå elevene i en slik utvikling, og skal tilsvarende holdes ansvarlig dersom det ikke gis rom for dette dannelsesprosjektet, eventuelt at det nedprioriteres til fordel for andre prosjekter. Det betyr at dette er et juridisk bindende ansvar som ligger på skolen som samfunnsinstitusjon (Welstad, 2014, s. 129). I min oppgave betyr dette at skolen er forpliktet til å legge til rette for at minoritetsspråklige barn skal føle seg inkludert. Jeg vil til slutt argumentere for at arbeid med og bidrag til elevens opplevelse av å bli anerkjent som menneske og medlem av skolesamfunnet og samfunnet i sin alminnelighet, er et rettslig forpliktende ansvar som hviler på skolen som samfunnsinstitusjon.

Jeg skal først definere anerkjennelsesbegrepet, med tilhørende anerkjennelsesingredienser, før jeg kommer med en oppsummering. Jeg legger stor vekt på Axel Honneths anerkjennelsesteori og særlig anerkjennelsestypen sosial verdsetting og Schibbyes forståelse av anerkjennelsesbegrepet. Begge bygger sin forståelse på Hegels anerkjennelsesbegrep. Andre forskere, som blant andre Welstad (2014) og Brudal (2014) er interessante for min diskusjon om anerkjennelse.

3.2 Hva er anerkjennelse?

Det finnes mange forskjellige definisjoner av begrepet anerkjennelse. For å forstå begrepet har jeg valgt noen sider av begrepet som jeg mener er sentrale for anerkjennelse av minoritetsspråklige barn.

Anerkjennelsesbegrepet slik jeg velger å bruke det er: a) noe som skjer i relasjon med personer, b) anerkjennelse er alltid gjensidig, det vil si at anerkjennelse går alltid «begge veier» og c) anerkjennelse er grunnleggende for etablering av sosiale relasjoner og for menneskets selvforståelse. Av den grunn kan man si at anerkjennelse innebærer synliggjøring av personen (som person) (Honneth, 2008, s. 54). Gjennom anerkjennelse får individet en følelse av å bli godtatt, akseptert som en likeverdig person.

Anerkjennelse er et viktig begrep i forbindelse med utvikling. Anerkjennelse er et grunnleggende menneskelig behov. Ifølge Schibbye: «Jeg trenger din bekreftelse, i en eller annen form, på at jeg blir sett, hørt og verdsatt av deg. Barnet og mennesket trenger å bli forstått og anerkjent. Når du ser meg, ser jeg i en viss forstand meg selv. Anerkjennelse er nødvendig for barnet skal skape et selv.» (Schibbye rekonstruert i Bae, 1985, s.14).

I min studie vil pedagogers anerkjennelse av minoritetsspråklige barn og unge føre til opplevelsen av å *bli sett, inkludert og verdsatt*. Dette vil føre til opplevelsen av tilhørighet, og bevissthet om sin kulturelle bakgrunn som noe positivt. Når har jeg presentert Honneths og Schibbyes forståelse av anerkjennelsesbegrepet. Det er slik jeg velger å bruke begrepet i min avhandling. I det følgende skal jeg fremlegge hva det innebærer når jeg sier at det er viktig at pedagoger anerkjenner barn og unge generelt og minoritetsspråklige spesielt.

Hva innebærer anerkjennelse?

«Det betyr at jeg anerkjenner deg som et individ med rettigheter og en separat identitet. Jeg gir deg retten til å ha **dine** erfaringer og opplevelser. Jeg behøver ikke godta dem som **riktige**, jeg er simpelthen villig til å la deg ha rett til å ha din egen oppfatning.» (Schibbye rekonstruert i i Bae 1985 s.14). Eller sagt på en annen måte: «Min bekreftelse av deg som suveren, som ekspert på din egen opplevelse, som en som har rett til å ha din opplevelse.» (Schibbye rekonstruert i Bae, 1985, s. 14).

Den beskrivelsen passer veldig godt med det som jeg mener at alle pedagoger som arbeider i flerspråklige barnehager og skoler bør ha i bakhodet. Men det er også viktig å påpeke at anerkjennelse innebærer noe annet enn positiv feedback eller ros. Når man gir ros vurderer man den andres opplevelse og setter en positiv merkelapp på det den andre gjør. Når man gjør den vurderingen, impliserer at man vet noe som er godt/ flinkt/fint for den andre. Når man kommuniserer på den måten betyr det ikke nødvendigvis at den andre får hjelp til å bli klar over hva hun eller han selv opplever. Snarere tvert imot, ens egne opplevelser kan bli mer uklare ved at det ofte formidles en forventning om at man skal være takknemlig overfor den som roser (Bae, 1985).

Honneth baserer seg på Hegels begrep om anerkjennelse, men han tar avstand fra Hegels forankring i metafysikk og fortolker i lys av Georg H. Meads empiriske psykologiske studier av begrepet. Honneth utviklet sin teori om anerkjennelse. Med dette som utgangspunkt skiller

Honneth mellom tre former for anerkjennelse: intimitet hvor anerkjennelse skjer gjennom følelsesmessige kontakt som kjærlighet og vennskap; den rettslige anerkjennelse og den sosiale verdsettelse. Honneth (2008) mener at erfaring av anerkjennelse er viktig i mellommenneskelig kommunikasjon generelt og i nære relasjoner spesielt. Anerkjennelse er sentralt for identitetsutvikling og kommunikasjon. I målsetninger og retningslinjer for barnehage og skolen fremheves utvikling av selvtillit, selvrespekt og respekt for andre som viktige mål (Bae 1996, s.145). Det er derfor viktig for pedagoger å forstå hva som skjer i relasjonene, vite hvilke kommunikasjonsmåter som fører til utvikling av selvstendighet, selvrespekt og selvtillit. Det har vært relativt lite fokus på hvordan kommunikasjonsprosesser i pedagogiske sammenhenger skaper forutsetninger for utvikling av barnas selvfølelse. Det sentrale grunnlaget i skolens pedagogikk har tradisjonelt sett vært didaktikk og formidling (Bae 1996). Videre påpeker Bae at hva som kjennetegner relasjonen mellom voksen / lærer og barn, skaper forutsetninger for hva barn lærer, både om fag og om seg selv. Det er viktig å rette oppmerksomheten mot kommunikasjonsprosesser mellom pedagoger og barn. Dette er viktig for alle barna, men spesielt for minoritetsspråklige elever og deres opplevelse av å bli *sett, inkludert og verdsatt*.

«En anerkjennende relasjon er basert på likeverd» (Bae 1996, s.147). For at en relasjon skal bli anerkjennende, kan ikke den ene parten se seg selv som mer eller mindre verdt enn den andre. Relasjon mellom pedagog og elev må være basert på gjensidig anerkjennelse ellers blir den lite utviklende (Bae 1996). Pedagogene er i en mektig posisjon vis a vis elevene når det gjelder opplevelsen av seg selv. Pedagogene er i en maktposisjon som kan brukes for å fremme barnas selvstendighet, tro på seg selv og respekt for seg selv og for andre. Den maktposisjonen kan brukes på en måte som fremmer opplevelsen av å bli sett, inkludert og verdsatt hos minoritetsspråklige barn. Dersom pedagoger misbruker maktposisjonen, kan dette føre til at barna mister selvrespekt og selvstendighet. Det er derfor veldig viktig for pedagoger i barnehagene og skolen å være klar over dette problemet.

3.3 Anerkjennelsesformer

Aksel Honneth introduserer tre former for anerkjennelse: *kjærlighet, den rettslige anerkjennelse og sosial verdsetting*. Det er rettslig anerkjennelse og sosial verdsetting, særlig sistnevnte, som er aktuell i min studie og avhandling. Dette forklares nærmere senere i avhandlingen. Hele teorien bygger på den oppfatning at alle mennesker har behov for å

utvikle et selvbylde og en selvforståelse som en hel person, på den måten trenger man ikke å se seg selv som mindreverdige i forhold til andre mennesker. Det handler om å utvikle og å oppnå autonomi. Det er nødvendig med en sunn utvikling av selvtillit og selvrespekt, for å lykkes med identitetsdannelse. Honneth (2007, s. 103) mener at dette krever anerkjennelse i alle disse tre formene. Den enkeltes identitet vil bli truet ved opplevelsen av krenkelse dersom det er mangel på anerkjennelse i den enkelte form. Spørsmål her er hvordan teorien kan bidra i relasjonen mellom pedagoger og minoritetsspråklige barn og elever. Anerkjennelse er et allment behov og er dermed universelt ifølge både Honneth (2008) og Schibbye (2009).

3.3.1 Kjærlighetsbasert anerkjennelse: opplevelsen av «å bli sett»

I den kjærlighetsbaserte anerkjennelsen refererer Honneth til alle primære relasjoner som består av sterke følelsesmessige bindinger mellom få personer, slik man finner innen parforhold, foreldre-barn-forhold og vennskapsforhold (Honneth, 2008, s. 104). Det er en følelsesmessig og kroppsbasert anerkjennelse. Honneth snakker om kjærlighet i den sosialfilosofiske sammenheng som et menneskelig behov, og begrepet må forstås som noe mer enn den alminnelige dagligspråklige forståelse av ordet. I dagligtale knyttes begrepet ofte til en betydning som er begrenset til «den romantiske oppvurderingen av de seksuelle, intime relasjonene» (Honneth, 2008, s.104).

Den kjærlighetsbaserte anerkjennelsen knytter seg ifølge Jakobsen til den utfordring og læringsprosess som ligger i å oppnå en balanse mellom emosjonell binding og avhengighet til våre nære og kjære, og opparbeidelse av selvtillit og selvstendighet som menneske (Jakobsen, 2013 s. 359). Den formen for anerkjennelse forstås som emosjonell binding og følelsesmessig omsorg. Jakobsen (2013) mener at Honneths teori om følelsesmessig omsorg og selvtillit er relevant også for utdannings- og læringsformål. Det er ikke vanlig at vi forbinder utdanning med den følelsesmessige omsorg og sympati som Honneth legger i begrepet kjærlighet.

Utdanning handler også om konkrete møter mellom pedagoger og deres elever, og ikke bare om læreplaner, karaktergivning og kunnskapsakkumulering. Jakobsen påpeker videre at det er særlig viktig på de tidlige klassetrinn at elevene etablerer en viktig og vedvarende relasjon til en voksen person utenfor sin egen familie. En slik relasjon krever en viss grad av gjensidig sympati og omsorg fra den voksne for å fungere godt. Anerkjennelse i form av følelsesmessig innlevelse og støtte, ikke minst i forholdet til svake eller utsatte barn og ungdommer, er derfor

ikke kun et familiært eller privat fenomen slik det fremstår hos Honneth, men også en sentral ingrediens i vellykkede pedagog – elev – relasjoner (Jakobsen, 2013, s. 363).

Spørsmålet er i hvilken grad pedagoger som arbeider med minoritetsspråklige barn og elever kan bidra med kjærlighetsbasert anerkjennelse? Svaret på spørsmålet vil bli barns og elevers opplevelse av å bli sett, etter min mening. Dette gjelder alle barn og spesielt minoritetsspråklige, som lett vil falle utenfor. Skolen bør være et sted hvor alle barn og unge opplever å bli sett. Ikke minst de som er i sårbare faser av livet. Jeg vil i min studie argumentere for at flerspråklige skoler og barnehager bør være steder hvor barn og unge skal oppleve trygghet og hvor de føler at pedagoger bryr seg om dem. Vi trenger alle behov for trygghet og for å bli sett.

Kjærlighet er ifølge Honneth grunnleggende for at individet skal danne nye relasjoner. I min studie handler det om utdanning og læringsspørsmål. Både i barnehagene og i skolene skal det etableres en viktig relasjon til pedagogen. Dette krever gjensidig anerkjennelse/ sympati for å danne en vellykket pedagog -elev-relasjon. Et godt forhold mellom pedagog og elev basert på anerkjennelse vil være en sentral faktor for alle elever og særlig viktig i forhold til minoritetsspråklige barn og unge (Jakobsen, 2013, s. 64).

Positive erfaringer i anerkjennelsesformen kjærlighet, med gjensidige anerkjennelsesrelasjoner mellom pedagog og elever, vil føre til at elever utvikler tillit til seg selv og andre. Men den tilliten må være gjensidig og likeverdig. Dersom barn og unge opplever mangel på anerkjennelse i den formen, kan det føre til at de mister selvtillit og tillit til folk rundt seg. Her er det fare for tilbaketrekning eller at de elevene som opplever dette faller utenfor.

Den kjærlighetsbaserte anerkjennelsen bygger på intime relasjoner knyttet til sterke positive følelser for andre mennesker (Honneth, 2008 s.104). Pedagogene som profesjonsutøvere kan ikke ha sånn type kjærlighet til elevene. Det kan ikke forventes at en lærer skal føle en form for kjærlighet til eleven som ligner på den kjærlighet som foreldre har til sine barn. Relasjonen mellom pedagogen og eleven varer bare i en gitt periode. Elever bytter klassetrinn og får nye lærere. Det vil derfor føre til negative konsekvenser dersom en lærer skulle ha kjærlighetsrelasjoner til elevene. Det kan for eksempel føre til at læreren forskjellsbehandler elever fordi læreren ikke liker alle barna like godt. Jeg velger derfor å bruke begrepet *empati* istedenfor kjærlighet i denne sammenhengen.

Det finnes mange forskjellige definisjoner av begrepet empati. Jeg velger derfor en definisjon av Lisbeth H. Brudal som dekker min forståelse av begrepet. Brudal er en norsk psykoterapeut og forsker som er i interessert blant annet empatibegrepet. Empati er ikke en følelse men en evne, et talent, en prosess og et medfødt anlegg for å kunne føle med i det som foregår rundt oss og i et annet menneskes indre (Brudal, 2014). Med utgangspunkt i andres definisjoner av begrepet empati, har hun utviklet en egen forståelse på empati som går ut på at empati innebærer å kunne ta et annet menneskers perspektiv. Brudal (2014) mener at empati er å sette oss selv ut av fokus og lytte fra innsiden i den andres indre rom og se verden med den andres øyne. Det er svært viktig å utvikle evnen til empati ifølge Brudal (2014). I min studie, er det veldig viktig for minoritetsspråklige elevers opplevelse av å bli sett, inkludert og verdsatt, at pedagoger som arbeider med dem kan se verden gjennom deres øyne. Empati er altså en viktig faktor for å fremme barns opplevelse av å bli sett, inkludert og verdsatt.

3.3.2 Rettens anerkjennelsesform: opplevelse av «å bli inkludert»

En rettslig anerkjennelse innebærer at du har samme rettigheter som alle andre i samfunnet. Med rettigheter mener Honneth: «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» (Honneth, 2008, s.142). Dette dreier seg om allmenne rettigheter som for eksempel sosiale velferdsrettigheter, ytringsfrihet, trosfrihet og rett til politisk deltakelse (Honneth, 2008, s.124). Det å bli rettslig anerkjent gir en opplevelse av å bli akseptert og inkludert, behandlet på lik linje som alle andre. Man får en opplevelse av tilhørighet til samfunnet. Videre understreker Honneth at det er nødvendig med kulturell dannelse og økonomisk trygghet for at mennesket skal kunne handle autonomt ut fra fornuftig innsikt (Honneth, 2008, s. 127). Dette innebærer følgelig at alle har rett til utdanning. Honneth (2008) påpeker videre at gjennom utdanning gis det mulighet for økonomisk trygghet, kunnskap, god levestandard og det å kunne orientere seg ut fra moralske normer.

Krenkelser i den rettslige anerkjennelsesform er tap av rettigheter og ekskludering. Når man blir nektet rettigheter eller blir ekskludert mener Honneth at man får en følelse av å ikke ha status som en fullverdig moralsk og likestilt interaksjonspartner. (Honneth, 2008, s.142). Honneth hevder videre at: «å bli nektet sosialt gyldige rettskrav betyr at den enkelte ikke får innfridd sin intersubjektive forventning om å bli anerkjent som et subjekt som er i stand til å

foreta moralske vurderinger» (Honnth, 2008, s. 142). Til slutt kobler Honnth erfaringer av å bli nektet rettigheter til tap av selvrespekt.

I min studie kan man stille spørsmål om hvorvidt minoritetsspråklige barn og unge har samme mulighet for tilpasset opplæring som majoriteten har, eller hvem opplæringen er tilpasset for. «Det er derfor ikke overraskende at retten til utdanning har vært viktig for minoritetsgrupper og fremdeles er det, eller at det foregår en kamp om hvilken type utdanning minoriteter har rett til i en skole og utdanningssystem som er tilpasset majoriteten» (Jakobsen, 2013, s. 364).

Rettslig anerkjennelse i min studie innebærer rettigheter som minoritetsspråklige barn har i det norske skolesystem. Minoritetsspråklige elever skal innvilges rettigheter og plikter i samfunnet. Med dette ville elever og barn med minoritetsspråklig bakgrunn oppleve å bli behandlet som alle andre barn og å være en del av samfunnet og fellesskapet (Welstad, 2014).

Honneth (2008, s. 117) påpeker at det er i lys av fellesskapet at det er mulig å se seg selv, og at anerkjennelse forutsetter sånn sett gjensidighet mellom individ og samfunn. Den rettslige anerkjennelsespraksis i skolen generelt og i flerspråklige skoler og barnehager spesielt, vil bidra til elevenes opplevelse av aksept og inkludering. Med en slik praksis vil minoritetsspråklige barn kunne føle seg inkludert i klassen, skolen, barnehagen og i samfunnet generelt.

3.3.3 Sosial verdsetting: opplevelse av «å bli verdsatt»

Jakobsen (2013) mener at sosial verdsetting er relevant i lærings- og undervisningssammenheng, selv om at Honneth primært analyserer den i forhold til det moderne arbeidsliv. Arbeidet til en lærer består blant annet av å gi – eller ikke gi - anerkjennelse av konkrete prestasjoner og evner. Lærerens evaluerende respons sammen med elevenes aktive innsats utgjør en form for anerkjennelsesdialektikk, ifølge Jakobsen.

Den dialektikken består i at pedagogers oppmuntring og feedback fører til bedre ytelser og glede ved læring, som så igjen anerkjennes i en positiv anerkjennelsesspiral. Manglende anerkjennelse og dårlige prestasjoner vil føre til et ufruktbart læringsmiljø, noe som er ødeleggende både for lærer og elev. Det vil oppstå manglende tro på egne evner for begge parter (Jakobsen, 2013, s.364).

Sosial verdsetting representerer grensesetting i min studie. Uten grensesetting fra pedagoger vil barn kunne utvikle seg galt. De kan falle utenfor fellesskapet.

«Å verdsette hverandre symmetrisk betyr å betrakte hverandre gjensidig i lys av verdier som gjør at andres ferdigheter og egenskaper kan fremtre som betydningsfulle for den felles praksis» (Honneth, 2008, s. 138).

Sosial verdsetting dreier seg om anerkjennelse av de spesielle egenskapene som skiller mennesker fra hverandre (Honneth, 2008, s.131). Denne formen for anerkjennelse handler om individets aktiviteter ovenfor samfunnet. Sosial verdsetting er et resultat av den individuelle handling og positive tilbakemeldinger som individet får vedrørende denne egne handling. Sosial verdsettelse hos Honneth innebærer at du skal anerkjenne det som er spesielt med den andre.

Denne tredje formen for anerkjennelse går ut på at individet får mulighet til oppleve å bli verdsatt av sine omgivelser for sin livsstil og sin levemåte (Welstad, 2014, s. 134). Welstad påpeker at ens bidrag og ytelse til fellesskapet inngår som en del av sosial verdsettelse (Honneth rekonstruert i Welstad, 2014). Men det å bli sett og respektert for den man er, betyr ikke å bli møtt med enighet og samtykke i alle ens forehavender.

Kritikk og uenighet er en veldig viktig del av å være sammen med og oppleve aksept fra andre mennesker, men likevel slik at en grunnleggende aksept for forskjellighet og anerkjennelse av ens menneskeverd – i kraft av å være menneske ligger innebygget og fast i den sosiale samhandlingen. (Welstad, 2014, s. 134)

Sosial verdsetting handler om anerkjennelse og verdsetting i sosiale sammenhenger. Vi utvikler det som Honneth kaller for selvverdsettelse. Når man føler seg sosialt verdsatt, har man mulighet for å akseptere seg selv og forholde seg positivt til sine egenskaper og ferdigheter. I den formen for anerkjennelse blir man møtt med anerkjennelse både på et emosjonelt og kognitivt plan (Honneth, 2008, s. 130). Videre påpeker han at det er den rådende kulturen i samfunnet som bestemmer og leverer kriteriene for den sosiale verdsettingen av individer. Mangfoldet av den sosialt definerte verdihorisonten og de tilhørende personlighetsidealer bestemmer hvor mange som faller innenfor eller fremheves innenfor den horisonten (Honneth, 2008, s.131,132). Mennesket kan bare føle seg verdifullt når vedkommende anerkjennes for sine særegne trekk og de prestasjoner som man ikke deler med andre (Honneth, 2008). I min studie stiller jeg spørsmålet: *hva gjør pedagogen for at minoritetsspråklige barn og elever skal føle seg verdsatt?*

I barnehager og skoler innebærer dette, etter min mening, at barna opplever at pedagogen interesserer seg for deres kultur, eksempelvis for litteratur, religion, musikk, mattradisjoner eller leker fra barnas kultur(er). Slik opplever barna at deres kultur og væremåte verdsettes. Slike opplysninger om kultur kan innhentes fra foreldre. Barna skal få bruke sitt iboende potensiale. Honneth, rekonstruert i Jakobsen (2013), kaller dette for «selvvirkeliggjøring», hvilket for minoritetsspråklige barns vedkommende innebærer at egen kulturarv anerkjennes.

Jeg mener at minoritetsspråklige barn og unge trenger å anerkjennes for det de har med seg av språk og kultur som er til nytte for samfunnet eller fellesskapet. Det kan være ting som de har og som har betydning for andre i klassefellesskapet. Barna skal anerkjennes for deres habitus (Bourdieu og Passeron, 2006) som de møter skolen med. Denne formen for anerkjennelse (Welstad, 2014, s. 134), som jeg innledningsvis kalte den tredje formen for anerkjennelse, er veldig relevant i utdannings- og læringssammenheng (Jakobsen, 2013, s. 364). Den er spesielt viktig i flerspråklige skoler og barnehager.

Krenkelse

Dersom mennesket opplever at dets evner og ressurser ikke blir anerkjent og verdsatt kan dette føre til opplevelsen av nederlag, ydmykelse og marginalisering.

Likeverdige relasjoner

Forholdet mellom lærer og elev er et asymmetrisk forhold, men det kan baseres på likeverd (Hellesnes, 1992, s.147). Hellesnes er kritisk mot ensidig undervisning, der pedagogen kun fremstår som kunnskapsformidler i et jeg – Det forhold til eleven. Her, i dette forholdet, er pedagogen og eleven ikke likeverdige. Hellesnes vil ha et kunnskapssyn og oppdragelse til å bli demokratiske borgere gjennom et Jeg – Du forhold mellom pedagog og elev. Han mener at gjennom et slikt forhold utvikler man elevenes dannelse, evne til fornuft og en følelse av å være medvirkende i samfunnet. Når det gjelder pedagog-elevforholdet basert på likeverd, hevder Hellesnes at det kan oppfylles ved at pedagogen prøver å møte eleven som menneske, og ikke bare et objekt som ensidig skal fylles opp med kunnskap. Dette er interessant i forhold til problemstillingen i min studie. Disse tankene vil føre til at barn og elever i minoritetsspråklige skoler og barnehager vil oppleve at de blir *sett, inkludert* og *verdsatt*.

Det er derfor viktig at minoritetsspråklige barn blir anerkjent av pedagoger innen alle disse tre former for anerkjennelse, for at de skal føle seg sett, inkludert og verdsatt. «Fravær av kjærlighet, respekt eller sosial verdsetting kan føre til at hele personens identitet bryter sammen» (Honneth, 2008, s. 140).

3.4 Anerkjennelse i praksis: om utviklingsstøttende relasjoner

Lis Møllers (2012): «Anerkjennelse i praksis- utviklingsstøttende relasjoner» er også et godt utgangspunkt for å svare på studiens problemstilling. Hun bygger på Anne Lise Løvlie Schibbyes forståelse av anerkjennelsesbegrepet og hennes forståelse av anerkjennelsens ingredienser (Møller, 2012, s. 27). Møller (2012) peker videre på anerkjennelsens betydning for utvikling av relasjoner mellom pedagog og elev, men også i sosialt arbeid. Ut fra dette mener jeg at anerkjennelsesformen som er presentert hos Møller er en sentral anerkjennelsesform for pedagoger i flerspråklige skoler og barnehager.

«Anerkjennelse kan forstås som et fundamentalt psykologisk og eksistensielt behov hos mennesker, og som et fenomen som griper vårt individuelle behov for å bli sett, hørt og erkjent som en levende realitet av andre mennesker i de samspill og relasjoner vi inngår i.» (Møller, 2012. s 9). Det betyr at det ikke finnes anerkjennelse uten relasjoner mennesker imellom. Møller (2012) påpeker videre at anerkjennelse ofte forbindes med ros, enighet og positiv bekreftelse. I pedagogisk sammenheng sier man at pedagogene bør vise anerkjennelse, det vil si anerkjenne barn, elever, ungdommene eller voksne. Som oftest betyr dette et ønske om å snu negative mønstre til noe positivt ved å påskjønne adferd, særlig kompetanse og kvalifikasjoner (Møller, 2012. s.8). Videre mener hun at anerkjennelse forstås som noe vi kan ønske oss når vi ikke lykkes med egen innsats, og noe som vi gir hverandre.

Det er vanlig at man ønsker anerkjennelse uten selv å ville gi det. Av forskjellige grunner kan det være vanskelig å oppnå gjensidighet (Møller, 201, s. 57). Manglende gjensidighet er ofte en side ved pedagogens relasjon til eleven. Når eleven møter pedagogens anerkjennelse, utvikles elevenes selvbevissthet, men også evnen til å erkjenne seg selv i relasjon med andre mennesker. Den profesjonelle kan oppleve å bli møtte som en som er en funksjon for den andres behov for anerkjennelse (Møller 201, s.58). I denne situasjonen har intersubjektivitet

ikke funnet sted og den profesjonelle, i dette tilfellet pedagogen, må finne måter som bidrar til etableringen av et intersubjektivt møte.

Anerkjennelse kan best forstås som en grunninnstilling som kan ha forskjellige konkrete former i relasjoner mellom mennesker (Møller, 2012, s. 27). Hun peker på anerkjennelsens ingredienser som forklarer hvordan anerkjennende relasjoner bør se ut. Disse ingrediensene er følgende: å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte (Schibbye rekonstruert i Møller, 2012, s. 27).

Å lytte

Å lytte betyr å kunne høre mer enn bare ordene. Det forutsetter at den profesjonelle kan holde tilbake sine egne vurderinger og forestillinger og gi plass til den andres. Det krever at den profesjonelle er nærværende, til stede for og med den andre, og at vedkommende samtidig har adgang til egne indre tilstander i situasjon (Møller, 2012, s. 27).

Å lytte til vil si å være åpen for den andre. Man må kunne ta inn hele måten ting blir formidlet på. Det vil si i praksis å være observant på metakommunikative signaler. Disse kan formidles non-verbalt, gjennom blikk, stemmeleie, tonefall, kroppsholdninger, og de gir en idé om personens følelser i forhold til det som ble sagt (Bae, 1996, s.150). Det er når den verbale kommunikasjonen tolkes sammen med den nonverbale at vi kan få et inntak til å forstå intensjon og eller mening i et budskap, altså forstå den andre ut fra hans/hennes egne opplevelsesverden (Bae 1996).

Å forstå

Å lytte henger sammen med det å forstå. Det skilles mellom indre og ytre forståelse. Ytre forståelse innebærer det å uttrykke sympati og kognitiv gjenkjennelse. I våre utsagn uttrykker vi at vi forstår den andre. Med vår respons uttrykker vi gjenkjennelse og aksept. Dette gir en følelse av å være en del av et fellesskap når et annet menneske kan se mening og sammenheng i de opplevelser man forteller om. Indre forståelse vedrører våre evne til å dele følelser og opplevelser. Den forutsetter evne til empati og til å føle den andres indre tilstand. Det vil si at den profesjonelle i situasjonen, i dette tilfellet pedagogen, har adgang og mulighet til å kontakte tilsvarende følelser og opplevelser i seg selv. Når man blir møtt med indre forståelse, får man en følelse av å være i kontakt med et annet menneskes opplevelsesverden, (Møller, 2012, s. 29). Som for forståelsens nære slektning, den aktive lytting, er det når den

verbale kommunikasjonen tolkes sammen med den nonverbale at vi kan forstå intensjonen eller meningen i et budskap, altså forstå den andre ut fra hans/hennes egne opplevelsesverden (Bae, 1996, s. 150).

Eksempel:

Min niese hjelper til med å lage mat og liker å skjære opp grønnsaker. Hun får i oppgave å skjære opp løk. Hun er 6 år og skjærer veldig fort. Som tante er jeg redd for at hun kan skade seg. Hun ser på meg og sier «Jeg legger de to bittene ved siden av hverandre». Jeg hører at hun er veldig stolt i stemmen. Her er det viktig at jeg som tante ikke handler ut fra at hun vil det samme som meg. Jeg må klare å skille mellom hennes opplevelse av situasjonen og mitt eget behov for å veilede henne. Jeg må passe på at svaret som jeg gir ikke fører til at hun mister noe av gleden med løkskjæringen. Mitt svar må få min niese til å møte forståelse for at hun synes at hun er flink som tenker på å skjære over to store løkbiter samtidig. Som voksen må jeg feste meg ved hennes *nonverbale kommunikasjon* som er: *stolthet i stemmen* og *hennes bekreftelsessøkende blick*. Hennes opplevelse av stolthet må reflekteres tilbake til henne og må få svar i forhold til hvor hun er *opplevelsesmessig*. I dette eksemplet så var det beste svar å se på min niese og si: «to ved siden av hverandre!» med beundring stemmen og med forståelse si: «si fra hvis du trenger hjelp!»

Når jeg hører stolthet i stemmen til niesen min, så har jeg brukt anerkjennelsesingrediensen «å lytte».

Å akseptere og tolerere

Anerkjennelse innebærer også aksept og toleranse. Det vil si at den profesjonelle kan være tolerant overfor den andres opplevelse også når den ikke ligner noe hun selv har erfart, og når hun/ han kanskje har vanskelig for å få opplevelsen til å gi mening sett fra eget perspektiv. Opplevelsen av å bli møtt med aksept for sine indre tilstander, tilstander man kanskje selv har vanskelig for å akseptere og tolerere, skaper mulighet for større grad av selvaksept. Den som opplever aksept og toleranse, det være seg den unge, barnet eller den voksne, får mulighet til å se seg selv på nytt med den profesjonelles aksept og toleranse (Møller, 2012, s. 31).

Jeg bruker det samme eksempel som jeg brukte under anerkjennelsesingrediensen «å forstå» for å konkretisere hva det vil si i praksis å anerkjenne noen ved «å akseptere og å utvise toleranse». Når jeg i eksemplet ovenfor sier til min niese at hun skal si fra hvis hun trenger

hjelp, så aksepterer jeg at hun er i stand til å styre behovet for veiledning selv. Det vil si at hvis hun trenger hjelp, så kan hun spør meg. Jeg tåler/tolererer at hun bruker kniven selv. Det motsatte ville være å si at det er farlig å kutte de to løkbitene samtidig. Med en slik melding ville jeg ha ødelagt for hennes motivasjon og glede ved å hjelpe til.

Å bekrefte

Den siste ingrediens i anerkjennelse er bekreftelse. «Å bekrefte kan forstås som: å gi kraft til den andres opplevelse» (Schibbye rekonstruert i Bae 1996, s. 152). Barna opplever at de har rett til sin egen opplevelse, sine egne tanker, og følelser gjennom bekreftende kommunikasjon basert på forståelse og lytting. Barn opplever trygghet når den voksne både verbalt og nonverbalt formidler at hun eller han forstår hva barnet er opptatt av (Bae, 1996). Dette innebærer at pedagogen må ha noen grunnleggende elementer i sin innstilling, som åpenhet, tillit til og respekt for den andre, dvs. de minoritetsspråklige barns og elevers opplevelsesverden, for å kunne være bekreftende.

Jeg mener jeg at dersom pedagoger oppnår gjensidig anerkjennelse med elevene basert på disse ingrediensene, vil minoritetsspråklige barn oppleve at de blir *sett, inkludert og verdsatt*.

Anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er (Schibbye, 2009). Anerkjennelse er bare mulig dersom individet har forståelse for sin egen subjektivitet og derfor kan forstå andres indre subjektive verden, ifølge Schibbye (2009). Hun mener at det å være anerkjennende innebærer at man prøver å fange opp den andres bevissthet og gi den tilbake i form av en anerkjennelse som kommer fra ens egen bevissthet.

Ut fra et subjekt-subjekt syn og en anerkjennende væremåte, trer undring naturlig frem i dialoger (Schibbye, 2009). Schibbye tolker undring med å lure på, å se på mens man tenker i stillhet og studerer og analyser i stillhet. Schibbye (2009) mener at med undring skaper man åpenhet og rom, men også en følelse av å ha noe som bidrar til en god og fin dialog. En undrende holdning hos pedagoger som arbeider med minoritetsbarn vil fremme opplevelsen av å bli sett, inkludert og verdsatt hos barn og elever generelt og minoritetsspråklige spesielt. Det innebærer at pedagoger prøver å sette seg i hvordan elevene har det og undrer seg om det stemmer.

Jeg viser igjen til mitt tidligere eksempel for å konkretisere anerkjennelsesingediensen «å bekrefte». Når jeg spiller min nieseens stolthet og svarer med beundring i stemmen, bekrefter jeg hennes stolthet og opplevelse. Det motsatte vil være å gi etter for impulsen til å veilede.

3.5 Empatisk kommunikasjon: Et verktøy for menneskemøter

Brudal (2014) har utviklet et verktøy som hun benevner som Empatisk kommunikasjon. Et slikt verktøy for menneskemøter er svært relevant i forhold til min problemstilling. I pedagogens møte med minoritetsspråklige barn er det viktig at pedagoger utvikler kommunikasjonsverktøy og relasjonskompetanse som gjør dem i stand til å hjelpe minoritetsspråklige barn i vanskeligstilte situasjoner til å finne sammenhenger og måter å forstå og mestre, å finne mening i eget liv.

Empatisk kommunikasjon er et verktøy som er bygget opp omkring følgende temaer: narratologi, affektbevissthet, reflekterende funksjon og medfortellerskap.

Narratologi

I denne sammenheng innebærer narratologi barnets egen fortelling og opplevelser. Dette betyr at pedagogen inviterer barnet til å fortelle sin egen historie og opplevelse.

Affektbevissthet eller følelsesmessig deltakelse

Dette betyr å gjenkjenne en annens følelser. Jeg skal forklare dette ved å gi ett eksempel: en elev sier til sin lærer at han eller hun er veldig stresset og ikke klarer å bli ferdig med oppgaven for å kunne levere innen fristen. Pedagogen svarer følgende: når du ikke har jobbet godt nok i god tid før innleveringen, må du regne med en slik situasjon. Her er ikke pedagogen aktivt deltakende. Et eksempel på en emosjonell deltakelse kan se slik ut: du er snart i mål. Det er viktig at du gjør så godt du kan. Dette klarer du! Stå på!

Emosjonell deltakelse vil innebære vennlig stemmeleie, blikkontakt, innbydende kroppspråk (i motsetning til avvisende kroppspråk). Brudal (2014) beskriver dette som en speiling av den andres følelser.

Reflekterende funksjon

Dette innebærer at man stiller spørsmål om hva barnet selv har fortalt. Spørsmålene kan være: Hva tenker du om dette? Hva betyr dette for deg? Hva mener du? (Brudal, 2014, s.112). Det som skjer, ifølge Brudal (2014), er at pedagogen inspirerer barnet til å finne et perspektiv på de turbulente følelsene. Brudal (2014) kaller dette mentalisering, og mentalisering gir barnet en sjanse til å se på seg selv, sine vurderinger og å øke selvforståelsen. Et barn som kommer til et nytt land, nytt klima, nye mennesker, nytt språk, nytt hjem og ny skole, kan ha stort behov for pedagoger som er forberedt på å hjelpe dem til å forstå sin nye situasjon og finne mening med denne.

Medfortellerskap

Pedagogens rolle som medforteller er å delta i dette mentaliseringsarbeidet ved tilbakemeldinger og samskaping av nye virkeligheter (Brudal, 2014, s.112). Dette innebærer at pedagog og elev sammen skaper en ny erfaring av sammenheng i barnets eller elevens liv. På den måten hjelper pedagogen barnet til å få en følelse av å forstå og mestre, og finne mening i eget liv (Brudal, 2014, s.125).

Bruk av empatisk kommunikasjon handler om å «utvikle en evne til å se iboende muligheter og potentiale i menneskene rundt oss og i oss selv» (Brudal, 2014, s. 5). Man utvikler evnen til «å bli vår og erkjenne den andre og ha som mål å hjelpe den andre» (Brudal, 2014, s. 100).

Jeg har valgt å fokusere på Empatisk kommunikasjon som verktøy fordi den har som målsetting å fange opp deltakerne som måtte befinne seg i grenseland, for å forebygge videre negativ utvikling, forhindre at deltakere forblir i grenseland, og å fremme vekst og ny innsikt med tanke på å bygge opp deltakerens motstandskraft og mestring generelt (Brudal, 2014).

I min avhandling er det barn og unge som er deltakere. Jeg synes at Empatisk kommunikasjon har mye til felles med anerkjennelsesformene kjærighet og rettslig anerkjennelse hos Honneth. Slik jeg ser det, er et visst samsvar mellom affektiv (følelsesmessig) deltakelse og kjærighet hos Honneth. I tillegg tenker jeg at det å hjelpe barn og unge til å skape nye erfaringer i nye sammenhenger, kan forstås som det å inkluderes i felleskapet. Når pedagogen lykkes med Empatisk kommunikasjon forebygger dette videre negativ utvikling, forhindrer at eleven forblir i grenseland og fremmer vekst og ny innsikt med tanke på å bygge opp barnets motstandskraft og mestring generelt (Brudal, 2014, s. 99).

Skillet mellom anerkjennelsebegrepet slik jeg har beskrevet det og Empatisk kommunikasjon, er at Empatisk kommunikasjon er et verktøy som pedagoger kan ta i bruk overfor særskilt vanskeligstilte barn og unge. Det er lett å tenke seg at minoritetsspråklige barn og unge i større grad befinner seg i sårbare situasjoner. Brudal skriver at håpet er at man gjennom å vise nærhet fremmer barnets helse (Brudal, 2014, s.105). En av målsetningene med verktøyet er at barnet skal føle seg *sett* og *hørt*. Dette resonnementet faller sammen med Schibbyes anerkjennelsesingredienser.

3.6 oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert Axel Honneths anerkjennelsesformer som er: kjærlighet, rettens anerkjennelse og sosial verdsetting. Jeg har også drøftet hva som kan skje ved mangel på anerkjennelse. I tillegg til Honneths anerkjennelsesformer har jeg beskrevet Schibbyes anerkjennelsesingredienser som er: å lytte, å forstå, akseptere og tolerere, å bekrefte. Disse ingrediensene må sees som en helhet og kan ikke skilles fra hverandre. Når man lytter, innstiller man seg i forhold til de andre ingrediensene.

Til slutt har jeg valgt å bruke Brudals Empatiske Kommunikasjon som verktøy til pedagogene i arbeidet med de mest vanskeligstilte minoritetsspråklige barn.

4 Analyse av data materialet

4.1 Innledning

Nå har jeg presentert teori som jeg synes er fruktbar for min studie. I dette kapitlet skal datamaterialet gjennomgås og vurderes i forhold til oppgavens problemstillinger og i lys av Axel Honneths anerkjennelsesteori, Schibbyes anerkjennelsesingredienser og Brudals Empatiske Kommunikasjon.

4.2 Pedagogers arbeid for minoritetsspråklige elevers opplevelse av å bli sett

Pedagoger fremhever tre spesielle aspekter som er viktig for at minoritetsspråklige barn skal føle seg sett. Disse aspektene er følgende: Se likheter og ikke bare fokuser på ulikheter, hilsninger og kroppsspråk.

Se på likheter og ikke bare ulikheter

En av mine informanter uttrykte det på følgende måte:

Det å bli kjent med de som ikke er etnisk norske, altså blikjent med kulturen, hvorfor går de kledd sånn, hvorfor har de sånn mat, og litt om religionene. Se på likheter, ikke bare fokusere på ulikheter, for egentlig er det veldig mye som er veldig likt.

Informanten mener at læreren skal bli kjent med minoritetsspråklige barns kultur, religion, hvorfor de går kledd som de gjør, hva slags mat de spiser. Se på likheter og ikke bare fokusere på ulikheter. På den måten vil barn få opplevelsen av at de er sett, i følge informanten.

Det å anerkjenne barnas kultur kan forstås som sosial verdsettelse (Honneth, 2008). Dette fordi elevers kulturelle egenskaper, måten å kle på seg på, lage mat og deres unike fremtreden verdsettes. Læreren gjør elevenes særegenhet synlig på en positiv måte. Man vil også føle seg *sett* når man er sosialt verdsatt. Derfor valgte jeg å plassere aspekt 1) se på likheter og ikke bare ulikheter under tema *å bli sett*. Det å se på likheter kan forstås som anerkjennelsesformen kjærlighet (Honneth, 2008).

Kjærlighet er grunnleggende ifølge Honneth, og kjennetegnes av «primære relasjoner som består av sterke følelsesmessige bindinger mellom personer eller mønster av erotiske parforhold, vennskap og relasjoner mellom foreldre og barn» (Honneth, 2008 a, s.112). Nære relasjoner i form av vennskap og familieforhold er følgelig en del av Honneths definisjon av kjærlighet. Jeg mener at kjærlighet *ikke* kan kreves av profesjonelle, som eksempelvis pedagoger. Honneth påpeker at kjærlighet er en følelse som oppstår spontant (Honneth, 2008, s.116). Det vil si en følelse man ikke kan bestemme seg for. Dessuten kan man ikke avkreve en pedagog å elske *alle* barn. Honneth (2008) begrenser hvilke mennesker som kan inngå i den intimsfæren. Følgelig utelukkes pedagogene som ikke tilhører kretsen av intime relasjoner. Dersom vi likevel skulle stille et kjærlighetskrav til pedagoger vil det medføre noen uheldige konsekvenser.

En fare med for eksempel at pedagoger viser at de elsker et barn fordi de føler «ekte» kjærlighet eller hengivenhet, er misunnelse fra andre barn. Lærerens «yndling» i slike situasjoner kan risikere å bli utsatt for mobbing av medelever eller bli gjenstand for forakt. Kjærlighet er med andre ord litt komplisert og noen ganger uhensiktsmessig å forvente eller kreve av en pedagog. En nær-kjærlighetsrelasjon mellom pedagog og barn vil kunne føre til en belastning for både barn og pedagog dersom relasjonen opphører. Relasjoner kan opphøre oftest når: pedagogen flytter, eller flyttes til nytt trinn eller går ut i permisjon, eller at eleven flytter til en annen klasse med en ny pedagog. Vi forbinder heller ikke utdanning med nære følelsesmessige bånd mellom pedagoger og barn.

Kjærlighetsrelasjonen i Honneths teori er gjensidig avhengighet, som i mor- og barnforhold, mens relasjon mellom pedagog og elev er asymmetrisk. Det er pedagogen som skal sørge for at eleven har det bra og ikke omvendt. Det er pedagogen som har definisjonsmakt. Det som man kan forvente, er at pedagoger tilstreber en relasjon til eleven basert på medfølelse og anerkjennelse, fordi medfølelse og anerkjennelse kan læres. Denne avhandling handler nettopp om anerkjennelse og medfølelse og avklarer flere sider av det å anerkjenne, som å vise empati og medfølelse. Mens kjærlighet, derimot, er noe som skjer spontant og kan følgelig ikke læres. Derfor har jeg valgt å tolke at det å vise *empati og medfølelse* er en anerkjennelsesform som er relevant for pedagoger og som «erstatte» anerkjennelse i intimsfæren.

Førnevnte informant mener videre at man skal fokusere på likheter fordi «det er veldig mye som er likt». Her normaliserer informanten minoritetsspråklige barn ved å si at de har

mange likheter med norske barn som de møter i samme klasse. Universelle, emosjonelle aspekter som at alle barn gråter, ler, og vil ha behov for å bli *sett*, å få trøst, å bli møtt hvor de er, er like. De vil alle ha nytte av å oppleve at pedagogen bryr seg. Dette er behov som alle barn har, uansett hvor de måtte komme fra. Anerkjennelse er et grunnleggende behov hos alle mennesker (Honneth, 2008).

Manglende anerkjennelse vil føre til en form for krenkelse, ifølge Honneth. Han skiller mellom forskjellige former for krenkelse når anerkjennelse uteblir. Til de tre anerkjennelsesformer hører tre motsvarende krenkelsesformer. De graderes etter i hvilken grad de skader individets forhold til seg selv. Fysisk avstraffelse er den motsvarende krenkelsesform til anerkjennelsesformen kjærlighet i Honneths anerkjennelsesteori. Det å ikke få tilkjent de samme rettigheter som alle andre i samfunnet, representerer krenkelser i rettens anerkjennelsesform. Den siste formen for krenkelse «strekker seg fra relativt harmløse til sterke former for stigmatisering» (Høilund & Juul, 2005, s. 28).

Hilsninger og kroppsspråk

Å hilse er også et viktig aspekt for å se barna, mener informantene

En informant forteller det slik;

Jeg synes det er viktig at jeg hver dag når jeg møter ungene, sier navnet deres når de kommer, og sier for eksempel "Hei, Sofia! Så fint at du er her i dag," selv om de kommer hver dag. På den måten får jeg fortalt at: viktig det at du er her, og at du blir sett.

Ifølge informanten er det viktig at pedagogen kaller barn og elever med deres navn. Det å hilse på barn og unge, å si deres navn vil være viktig for barnas opplevelse av å bli sett. Når barna blir møtt både med et smil, og at pedagogen kaller dem ved navn gjør det at barna føler at pedagogen bryr seg om dem. Kombinasjon av kroppsspråk som ansiktsmimikk pluss hilsen gir barna opplevelsen av å bli sett, forstått og bekreftet. I og med at pedagogen møter barn med smil, sier barnets navn og gir en bekreftelse på at hun/ han er til stede med å si «det er fint at du er her», kan pedagogens kroppsspråk anses som positivt.

Kroppsspråk som ansiktsmimikk og gestikulering henger nøye sammen med hva man kan forvente av den andre, ifølge Honneth(2003). Når vi for eksempel smiler og har et «positivt» kroppsspråk, har vi tatt stilling til den andre, og uttrykt «at man i det videre forløp kan regne med velvillige handlinger» (Honneth, 2003, s.110). Hvis pedagogen i tillegg sørger for blikk-

kontakt, gis han/hun mulighet til å forstå hvordan barnet har det. I tilfelle pedagogen forstår at ikke alt er som det skal, kan han/hun komme med oppfølgingsspørsmål som «er alt bra med deg?» Dette kan forstås hos barnet som at læreren bryr seg og dermed opplever barnet å bli sett. I den situasjon der pedagogen hilser, gis det mulighet til å se og ha kontakt med alle barn i klassen.

Når barnet svarer på pedagogens spørsmål, gis rom for anerkjennelsesingrediensen «å lytte». Lytting er en av Schibbyes (2009) anerkjennelsesingredienser. Når pedagogen lytter til barnet, uttrykker han/hun rom for toleranse og aksept for barnets tanker, det barnet kommer med. Opplevelsen av aksept og toleranse er den siste anerkjennelsesingrediens hos Schibbye. «Anerkjennelse innebærer en umiddelbar emosjonell tilstedeværelse og tilgjengelighet der og da, samt en kontinuerlig overvåkning og avgrensing av eget selv.» (Schibbye, 2009, s.280). Når pedagogen hilser på barnet forutsetter jeg blikkontakt, «Blikket har en sentral posisjon i anerkjennelse» (Schibbye, 2009, s. 256).

Men, pedagoger kjemper mot mange konkurrerende oppgaver. Det å være tilstede og tilgjengelig er ikke nødvendigvis en enkel oppgave. Det kan innebære for eksempel at noen andre barn krangler i hilse-situasjonen og pedagogen må hjelpe dem å løse konflikter. Eller pedagogen kan eksempelvis tenke på sitt faglige undervisningsopplegg slik at hodet er opptatt med andre ting, og pedagogen er således mentalt delt. En annen grunn til at pedagogen kan mangle mental tilstedeværelse og emosjonell tilgjengelighet, er manglende bevissthet om anerkjennelsesingredienser. Noen mennesker har en slik kvalitet som naturlig egenskap, mens andre ikke har mye av det og trenger å være bevisst på dette. Ifølge Schibbye (2009) er anerkjennelse noe du er, og ikke noe du gjør – en måte å være på. Anerkjennelse er noe man kan utvikle hele livet. Man blir aldri utlært. En pedagog vil alltid møte nye elever som byr på nye anerkjennelsesutfordringer. De minoritetsspråklige barn kommer nettopp med sine ulike erfaringer og kulturelle bakgrunn. En pedagog trenger derfor alltid å være «nysgjerrig».

En annen informant sier:

Jeg tenker at jeg gjør ikke noe mer spesielt med minoritetsspråklige barn enn jeg gjør med de andre. Alle blir møtt som den de er. Man ser hver enkelt uavhengig av hvem de er eller hvilken bakgrunn de har. Vi går inn og blir kjent med deg, du er deg og trenger dine ting. Du er slik og trenger støtte på den du er. Det kan like gjerne være en som ikke er minoritetsspråklig, alle må bli sett og møtt for den de er. Man må bli kjent med hvert enkelt individ og møte dem med de behovene de har. Alle er unike, og alle er en del av fellesskapet. Alle er like mye verdt, og alle må bli sett like mye, sånn at man til syvende og sist får de samme mulighetene.

Slik jeg forstår informanten her, er alle barn er unike uansett hvor de kommer fra. Deres behov må bli sett, mens *behovet* for å bli sett er likt for alle. Det vil si at ett barn trenger å bli forklart nærmere hva pedagogen vil skal skje, mens et annet trenger bekreftelse på at det hun/han gjør er viktig, mens et tredje barn ikke trenger oppfølging. Dette samsvarer med Schibbyes anerkjennelsesingrediens *å bli forstått*. Med dette mener jeg at det ikke spiller noen rolle hvor barn kommer fra, altså om de er minoritetsspråklige eller ikke. Alle barn trenger å bli forstått og anerkjent. Behovet endrer seg ikke bare fordi man ikke har norsk som morsmål.

Når pedagogen sier at de må møte barnet som det er, tenker jeg på barn som har erfaringer med vanskelige og belastende opplevelser. Det kan for eksempel være barn som har opplevd krig. I slike tilfeller kan det være nyttig at pedagogen har kunnskap om Brudals (2014) Empatiske Kommunikasjon som verktøy. På den måten kan pedagogen hjelpe barn og unge til å fortelle sin historie – uavbrutt. I denne situasjonen skal pedagogen speile barnets emosjoner og denne speilingen stimulerer barnets inspirasjon til kreativitet. Denne kreativiteten er betydningsfull når pedagogen tar i bruk den reflekterende funksjonen. Når pedagogen evner å være «medforteller» hjelper hun/han til å forstå seg selv og se sammenhenger mellom tidligere og nye omgivelser. Det vil si at pedagogen hjelper barnet til å finne seg til rette i alt det nye.

Møte barnet med behovene de har som et aspekt ved å anerkjenne

«Vi må møte dem med de behovene som de har», legger informanten til. Slik jeg tolker informanten så betyr dette at pedagogene skal møte minoritetsspråklige barn med forståelse. Det vil si at pedagogen må ha kunnskap om barnets kulturelles tilknytning eller bakgrunn for å evne å komme barnet i møte med forståelse. Når pedagogen gjør det, kan hun/han styrke både barnets tilhørighet til klassefelleskapet og i tillegg barnets tilhørighet til sin egen familie. På den måten kan pedagogen anerkjenne barnets tilhørighet til en kultur som er annerledes enn egen.

Strike (1997) hevder at barn trenger å utvikle to former for moralspråk. Det først kaller han for «moralsk primærspråk». Dette hjelper barnet til å danne identitet og til å skape tilhørighet til fellesskapet med det samme moralske språk. Poenget her er at pedagogen skal hjelpe barnet til utvikle sitt primærspråk slik at barnet forstår at det er greit å være den du er. Strike (1997) kaller den andre formen for «det offentlige moralspråket» som representerer vårt felles moralspråk. Dette innebærer det å handle fornuftig eller rasjonelt.

Når pedagogen har kunnskap om barnets primærspråk, vil det bli mulig for ham eller henne å romme og forstå eller anerkjenne barnets primære kulturelle tilknytning. På den måten kan pedagogen legge til rette for at barnets kulturelle opphav brukes i utvikling av felles offentlig moralspråk. Strike (1997) er opptatt av å utvikle «det offentlige moralspråk», der barnets ressurser blir sett på som verdifulle. Med et felles offentlig moralspråk kommer muligheten til å løse problemer på en fredelig måte, der alle kan være ærlige uten å fornekte sitt eget primær- moralspråk. «En fellesmoral er nødvendig hvis vi skal leve i et samfunn der fornuftig diskusjon erstatter tvang som løsning på uenighet, og dersom vi skal sikre retten til å tenke annerledes» (Strike, 1997, s. 220). I et anerkjennelseperspektiv kan dette tolkes som en sentral mulighet til å bli anerkjent som likeverdig deltaker i fellesskapet og senere i samfunnet. Pedagogen har en veldig viktig rolle med å bidra til å utvikle både barnets primærmoralspråk - og det felles offentlige moralspråk hos minoritetsspråklige barn.

Den samme informanten legger til:

Alle er så forskjellige, sånn at man må bli kjent med hver og en og finne ut hva det er de trenger, hvem er du? Bli kjent med foreldrene for å bli kjent med barnet. Etablere en dialog. Det kan være språklige barrierer. Da må vi se hva vi kan gjøre, for eksempel bruke kolleger. Vi har jo en del ansatte som kan andre språk som vi kan dra nytte av. Vi kan tegne, skrive, bruke armer og bein. Kommunikasjon innebærer å forstå hverandre og møte hverandres behov. Alle er forskjellige uansett. Du har dine behov, en annen har et annet behov. Vi må sørge for at alle føler at de blir sett og får den støtte og hjelpen de trenger. Slik blir barna trygge. Der er også viktig at foreldrene blir trygge på oss. På den måten føler de at de kan komme og spørre oss om det er noe de lurer på, har behov for, eller noe de ikke forstår. Det handler ikke bare om at barna må bli trygge på oss, vi må også kunne knytte relasjoner til foreldrene.

Informanten sier her at hun/han bruker både foreldre og kolleger for å forstå barnets unike behov. I tillegg bruker hun tegning for å finne kommunikasjonsløsninger. For å riktig kunne forstå barn etablerer pedagogen kontakt med foreldre og eventuelt med tolk. Ved å forstå barnet og dets behov kan pedagogen hjelpe og støtte dem. Slik jeg forstår informanten, så er det å bli kjent med barnet og foreldre, det å ha en dialog, aspekter ved å se barnet. Bruk av ansatte som kan barnets språk kan også være et verktøy for å se barnet. For å kunne anerkjenne barnet, må du kunne litt om barnet og dets familie.

Trygghet som et aspekt ved det å se barnet

Det er lett å være enig med pedagogens tanker om at det å forstå barnets behov for å kunne hjelpe og støtte det, fører til opplevelsen av trygghet. Jeg tenker at det å bli anerkjent gjennom det å oppleve seg selv forstått fører til trygghet. Welstad (2014) påpeker at trygghet og sosial

anerkjennelse står som sentrale menneskelige og medmenneskelige sider ved opplæringen. Informanten sier blant annet at «å ha trygghet i bunnen kan føre til mye godt etterpå». Pedagogen klarer ikke å sette ord på hva det menes med *mye godt etterpå*. Det kan tolkes som at å ha «trygghet i bunnen» kan føre til et godt læringsmiljø. Et godt læringsmiljø forutsetter trygghet. Welstad (2014) knytter elevenes opplevelse av trygghet til Honneths kjærlighetsbaserte anerkjennelse og argumenter for at: «Skolen bør derfor fremstå som et sted der alle elever opplever følelsen av noe stabilt og forutsigbart på et så betingelsesløs grunnlag som mulig, i kraft av å være elev» (Welstad, 2014,s.132).

Welstad (2014) har forstått trygghet som anerkjennelse i kjærlighetssfæren. Jeg synes at trygghetsbegrepet blir litt lite presist i den sammenheng. Det blir for vidt til å dekke den anerkjennelsesformen. Jeg synes at Møllers (2012) rekonstruksjon av Schibbye (2009), om barnets eller elevens opplevelsesverden kan representere en mer dekkende anerkjennelsestype her. Dette kalles affektiv avstemning eller inntoning.

Affektiv avstemning viser hvordan mennesker spontant kommer inn på hverandres opplevelsesmessige tilstand, som kan føre til intersubjektivitet. Inntoning danner en bro mellom to individers indre verdener (Møller, 2012). Dette innebærer i dette tilfellet at pedagogen anerkjenner barnet med sin avstemning ved at grunnlaget for avstemningen er en umiddelbar aksept for barnets aktuelle følelsesmessige opplevelse og stemning. Avstemningen er noe som kommer av seg selv når vi har kontakt med oss selv og innstiller oss på den andre. Møller (2012) skisserer prosessen i affektiv avstemning som følger: Den voksne (pedagogen) avleser barnets tilstand og merker tilsvarende følelser i seg selv. Pedagogen merker ikke følelsen på samme måte som barnet, siden det er to forskjellige individer som befinner seg på forskjellige steder i sin utvikling. Den voksnes (pedagogen) kontakt med tilsvarende følelser i seg selv er nødvendig for innlevelse i barnets følelestilstand. Det kan være at barnet er lei seg og gråter. Pedagogen merker selv følelsen av å være lei seg for noe. Neste steg ifølge Møller (2012), er at den voksne utviser en atferd som ikke imiterer, men derimot korresponderer med og varierer i forhold til barnets. Hvis barnet gråter eller er lei seg, kan den voksne, som er pedagog, vise følelser med toneleie, kroppsbevegelser og ord. Ansiktsuttrykk eller bevegelse kan også brukes av den voksne hvis barnet lager for eksempel høy lyd. Siste steg eller fase er at barnet spontant avleser den voksne (pedagog) korresponderende reaksjon og oppfatter at den er beslektet med egen følelsesmessige opplevelse. Det er i denne opplevelsen at det bygges bro mellom den voksne

og barnets indre verden. De er sammen i et opplevelsesmessig fellesskap fra hvert sitt sted (Møller, 2012, s. 59). Det påpekes videre at affektiv avstemming gir en opplevelsesmessig kontakt i forskjelligheten.

Når barnet opplever pedagogers avstemning opplever det seg sett, hørt og verdsatt. Dette er gjeldende for alle oss mennesker hele livet. Når vi opplever et annet menneske avstemme seg i forhold til våre initiativer og indre tilstander. Det betyr at affektiv avstemming stimulerer utviklingen av personlige kvaliteter som selvfølelse, selvtillit, egenverd, og selvregistrering. (Møller, 2012. s. 60)

Jeg tenker meg videre at når pedagogen anerkjenner elevens opplevelsesverden vil dette også lede til barnets opplevelse av trygghet. Med andre ord mener jeg at pedagogen ivaretar barnets trygghet ved den typen anerkjennelse. I tillegg må man forutsette at pedagoger ivaretar trygghetsaspektet med en viss forutsigbarhet, stabilitet, osv

Informanten sier videre at «vi må bruke litt ekstra tid for å forstå barnets behov». Poenget informanten viser til når han/ hun sier at det er nødvendig å bruke ekstra tid i forbindelse med anerkjennelse, stemmer overens med Schibbye (2009) når hun påpeker at anerkjennelse tar mer tid. Det betyr i praksis at pedagoger trenger mye tid for å lytte, å se, å forstå, utvise toleranse for og bekrefte barnet (Schibbye, 2009). Når en pedagog har utviklet god relasjonskompetanse vil mulighetene for *gjensidig anerkjennelse* mellom pedagog og barnet øke.

Anerkjennelse av foreldre

Informanten sier at det er nødvendig å anerkjenne foreldrene slik at de tør å ha meninger og komme med innspill. Det innebærer at informanten som er pedagog må se, lytte til, forstå, akseptere og utvise toleranse for foreldrene. Det å ha foreldre med på laget hjelper, det gjør det lettere for pedagogens muligheter til å lede barnet. Det kan være forvirrende for barnet når foreldre og skolen ikke snakker samme språk. Det vil si hvis foreldrene sier én ting til barnet og pedagogen sier noe annet. Den gode kommunikasjonen mellom pedagog og elev vil føre til trygghet og overbevisning om at det som sies er riktig. På den måten er det lettere for barnet å få tillit til seg selv, pedagog og foreldre. Man kan også si at barnet vil få tillit til omverdenen. Når barnet har tillit til pedagogen, vil det være kort vei til respekt for pedagogen. Når pedagogen anerkjenner barnet og barnet respekterer pedagogen, handler det om *gjensidig anerkjennelse*. I det at pedagogen anerkjenner barnet, blir pedagogen anerkjent og respektert av barnet. Gjensidighet er et sentral aspekt ved anerkjennelse, ved forutsetningen for å utvikle

selvstendighet eller autonomi (Honneth, 2008). Schibbyes teoretiske forståelse av anerkjennelse er bygget på et premiss om gjensidig avhengighet mellom partene. Schibbye uttrykker det på følgende måte:

Anerkjennelse er noe vi ønsker fra den andre, og for at relasjoner skal være i utvikling, må begge få dette ønsket oppfylt. Gjensidig anerkjennelse innebærer at de to kan ta hverandres synspunkt og bytte perspektiv. Begge er i stand til å «forlate» sin posisjon for å se hvorledes verden ser ut fra den andres... Det dreier seg om å endre fokus – fra å forholde meg til meg selv, til å ta den andres subjektive perspektiv og igjen kunne gjenvinne mitt eget ståsted» (Schibbye rekonstruert i Bae, 2004, s.12).

I forhold til studiens fokus på pedagogers arbeid for at minoritetsspråklige barn og unge skal føle seg sett, kan man stille seg spørsmål om det er mulig med en slik form for gjensidighet. Kan pedagoger og minoritetsspråklige barn og unge bytte perspektiver og se hvordan verden ser ut hos den andre? Det er pedagogen som har ansvar for hans/ hennes relasjon til barnet siden relasjonen er asymmetrisk. Pedagogen kan få det til med for eksempel å lytte til barnets tanker og se på barnets kroppsspråk før han eller hun går tilbake til sin pedagogiske plan og intensjoner. Et slikt skifte av perspektiv skulle kunne skape forutsetninger for en dialog hvor barn erfarer at deres perspektiv har gyldighet på lik linje med pedagogen (Bae, 2004, s.12)

Dialog med foreldre

Det fremkommer at informanten anser dialog som et aspekt ved å se barnet. Bae (2004) understreker at for at dialogprosesser skal styrke barns og unges tillit til egne opplevelser, må forståelsen av dialogen være forankret i verdier om gjensidighet og likeverd. Det vil si at dersom pedagogen ikke ser på barnet som likeverdig subjekt, ville barnets bekreftelse av pedagogen underkjennes, den vil ikke gjelde fordi den kommer fra en bevissthet som pedagogen ser på som mindre verdt enn sin egen (Bae, 2004).

En annen informant uttrykker det slik:

Men så er det jo foreldrene som kjenner barna sine best, jeg er jo nødt til å bli kjent med foreldrene og ha en dialog med dem. Og da må de bli trygge på oss og tørre å komme med innspill og ha meninger. Det er hele tiden det at hver og en må bli sett, man må møte hver og en, der de er.

Strike (1997) sier at vi skal inviterer foreldre til minoritetsspråklige til å diskutere og kunne stille kritiske spørsmål. Strike (1997) kaller det for en moralsk oppdragelse. Dette innebærer at pedagogen må kunne invitere foreldre med minoritetsspråklige barn til en dialog.

Et eksempel på dette kan være et barn som jeg velger å kalle Josef. Han vil gjenopprette sin søsters ære ved å slå den som har sagt noe stygt om henne. Pedagoger må lytte til hvordan Josef forteller om dette for å finne ut om Josef har lært å snakke et moralspråk der hvor *ære* betyr veldig mye. I tillegg må pedagoger forstå hvorfor Josef ser det å slå som en måte å gjenopprette søsterens ære på. Her kan pedagoger benytte anledningen til å hjelpe Josef med å forstå at en som sier stygge ting om andre, vanærer seg selv mer enn han eller hun vanærer andre. Dersom pedagoger ikke kan forholde seg til Josefs språkbruk (ære) og moralsyn, så kan pedagoger tro at Josef har store tilpasningsvansker og at han trenger terapi, mens han egentlig gjorde hva hans kultur forventer av ham, nemlig å forsvare søsterens ære. Pedagoger kan i dette tilfelle samtale med foreldre om ære som begrep (Strike, 1997, s. 221- 222).

I slike diskusjoner mellom pedagog og foreldre til minoritetsbarn, vil det være en fordel for pedagoger å kunne handle anerkjennende i samtalen. Det vil si at pedagogers måte å kommunisere med foreldre på bør kjennetegnes av anerkjennelsesingredienser: å lytte, å forstå, å akseptere og utvise toleranse, å bekrefte. Det samme bør pedagoger gjøre i samtale med Josef. Pedagoger må prøve å få foreldrene med på kritisk tenkning. For å få det til, så er det et poeng at pedagoger har kompetanse om anerkjennelse. Når foreldrene møtes med anerkjennende væremåter fra pedagoger, er det lettere å få dem med i den rasjonelle tenkningen. Pedagoger vil få både Josef og foreldrene til å være med på at den som har sagt stygge ord til søsteren har *vanæret* seg selv og kan gjenopprette sin egen ære ved å be den fornærmede om tilgivelse. På den måten forsøker pedagoger å trekke både Josef og foreldre inn i rettsfellesskapet.

Det er viktig å etablere den relasjonen med trygghet mellom meg og barna og at barna føler at du er der og at du ser de og det med foreldre at relasjonen må være der at det er viktig for at de skal føle seg trygge og fritt til å fortelle. Ja for hvis barna også ser at mamma og pappa er trygge i denne situasjonen og vi har god kommunikasjon så vil det også smitte over på barna, tror jeg.

Trygghet som verktøy for å se barna.

Det er flere informanter som snakker om at det er viktig med trygghet. Men de sier ikke noe om hva det innebærer i praksis. Det kan virke som at pedagoger ikke forstår eller ikke vet hva de skal gjøre for at barna og unge skal oppleve trygghet. De har i hvert fall ingen ord på det. En annen tolkning kan være at informantene bruker begrepet trygghet fordi det høres bra ut,

det er et uttrykk som brukes i mange sammenhenger uten at man konkretiserer det. Følgende er et eksempel på hvordan en av informantene (pedagog) svarte på spørsmål om hva pedagoger gjør for at minoritetsspråklige elever skal føle seg sett:

Jeg tenker at det har noe å gjøre med trygghet, er jeg som ansatt trygg i min rolle, er barna trygge på seg, er foreldrene trygge altså når man har tryggheten i bunnen så kan man tørre å ta noen skritt ut til både læring og det å kunne prøve noe nytt. Jeg tenker at uansett hva man gjør og hvem man er, er man trygg i seg selv og på en måte trygg på situasjonen rundt seg, menneskene rundt, ja da kan man ta de neste stegene ut og da blir ting også lettere. Både det å lære og det å tørre nye ting, barna også. Er du trygg i settingen da er du jo i stand til å lære, for hvis du er utrygg så bruker du mye av energien på å kjenne på og holde på å holde igjen og vurdere situasjonen, da blir du ikke fri til å kunne slippe deg løs og være med. Vår visjon i barnehagen er at dette er stedet for trygghet og de gode øyeblikk. Så kan man noen ganger gå videre ut, da tør vi også utvide og det er mine erfaringer selv, også i skolesammenheng fra barne- og ungdomsskole. Å ha den tryggheten i bunnen kan føre til mye godt etterpå, at man må etablere noe som gjør at man blir kjent og trygg på hverandre. Trygg på barnehagen, trygg på situasjonen, trygg på menneskene og når man er der kan man på en måte gå inn. Og det blir mange ting de skal forholde seg til, de kan kanskje ikke språket, de kjenner ikke, altså alt blir nytt. Og kanskje usikkert og man blir litt redd, da må man jobbe opp en tillit som gjør at dette går bra, vi skal ta vare på deg. Ta seg litt ekstra tid til å høre og se og føle at man blir sett, anerkjenne. Så tenker jeg at samtidig, som voksen, skal man være tydelig, at jeg skal ikke bare... må også sette noen få tydelige grenser som man kan forholde seg, man må også ha noen rammer det er jo med på å gjøre trygghet.

Det er viktig at læreren er trygg i hans/hennes rolle. Like viktig er det at elevene er trygge på seg selv, men også at foreldre er trygge. Informanter legger til at når man har «tryggheten i bunnen» så kan man tørre å ta noen skritt både til læring og å prøve noe nytt. Trygghet byr på mye godt i ettertid. Med trygghet etablerer man grunnlaget for at man blir kjent og trygg på hverandre.

Informanten legger til her at trygghet er en forutsetning for læring og for å prøve noe nytt. Dette stemmer overens med anerkjennelse som et viktig grunnlag for læring og det å prøve noe nytt. Mangel på anerkjennelse vil føre til tap av selvtillit og følgelig mangel på trygghet til å lære nye ting. For eksempel en elev som er mobbet vil være utrygg, mangle anerkjennelse fra den som mobber (krenker) men også fra pedagogen (lærer) dersom hun/ han ikke bidrar til at mobbingen opphører. Det er lærerens ansvar å stoppe mobbing. «En gjensidig anerkjennelse mellom lærer og elev (og elevenes gjensidige anerkjennelse av hverandre) vil mangle når krenkelser ikke håndteres, det vil si tillates uten at læreren glipper inn.»

Språket er også et viktig verktøy for å se barna, påpeker informantene.

Og i forhold til minoritetsspråklige så trenger de mer i forhold til språket. Da må vi gi trygghet på det og så kan vi jobbe videre etter det. Og ta tak i de tingene og så er det masse å gjøre der, men så er det de som har annen bagasje, som har andre ting som vi må ta tak i. Hvert enkelt barn, hvert enkelt individ. Så som erfaring for meg selv da, at det å ha og være trygg på meg selv gjør jo at jeg tør andre ting igjen, da kan jeg tørre ta ordet i en annen situasjon, jeg tør å si noe fordi jeg har erfart at det

mestret jeg. Det å kunne mestre noe gir jo en trygghet. Det bygger jo på... Så det du mener, er at vi er egentlig ikke så forskjellige, vi har samme behov for trygghet, men i forhold til minoriteter så kommer da språk i tillegg og det kommer etter det følelsesmessige behov? Ja, og jeg tenker at hvordan skal jeg klare å formidle ting til foreldre, hvis jeg ikke klarer etablere et forhold hvor de er trygge på meg. Hvordan skal jeg da få de til å åpne seg, fortelle eller be om hjelp eller si noe om sitt barn åpenhertig. Jeg må etablere et forhold som gjør at de tør å gjøre det til oss, og føler at de blir sett og at de kan bli møtt for den de er».

Språket

Språket er knyttet til identiteten vår. Språket gjør at vi utvikler oss. Uten språket blir vi ikke selvstendige. Mangel på faglig kompetanse som i dette tilfellet språk, vil innebære at minoritetsspråklige barn blir avhengige av andre mennesker for å klare seg. Vi er avhengige av begge deler, det vil si både anerkjennelse og faglig utvikling.

Når informanten sier «når minoritetsspråklige barn har en annen bagasje, innebærer det at elevene har negative erfaringer som gjør det vanskelig for pedagoger og elever å etablere gode relasjoner. Det vil si at barnets vanskelige opplevelser kan ha gått utover dets evner til å gjøre seg forstått og føre seg trygg, hvilket igjen fører til at læreren ikke mestrer å skape god nok trygghet. Læreren har alltid cirka 20 andre barn som skal følges opp på mange plan.

Det nevnes videre av samme informant at «det å kunne mestre noe gir jo trygghet». Hvis pedagoger lykkes godt, ved anerkjennelsesformen kjærlighet, med å skape nok trygghet, lytte til, å forstå, å akseptere og utvise toleranse vil det gi gode betingelser til det å *føle seg inkludert*. En godt nok utviklet relasjonskompetanse hos pedagogen vil føre til gjensidig anerkjennelse.

Jo mer pedagogen lykkes, ved anerkjennelsesformen kjærlighet, i å etablere en relasjon med en elev basert på anerkjennelsesingredienser som trygghet, lytting, forståelse og aksept, jo bedre betingelser har barnet for å føle seg inkludert. Dersom pedagogen ikke lykkes i kjærlighet som anerkjennelsesform blir det vanskelig å inkludere barnet i fellesskapet. Det vil si at hvis barnet ikke føler seg sett, forstått, bekreftet og ikke føler seg trygt, blir arbeidet med inkludering mer omfattende. Blant betingelsene for et godt fellesskap, er rettferdighet. Det vil si at elever opplever for eksempel at læreren er rettferdig, at reglene utøves likt for alle.

4.3 Pedagogers arbeid for minoritetsspråklige elevers opplevelse av «å bli inkludert»

Gjennom intervjuene fremkommer noen aspekter som skal til for at minoritetsspråklige barn skal *føle seg inkludert*. Det er blant annet: bruk av konkreter, toleranse, aksept, respekt, likeverd, språket som viktig for å fullføre utdanningen. Målet med spørsmålet var å få svar på hva som konkret må gjøres i flerkulturelle skoler og barnehager for at minoritetsspråklige elever skal føle seg inkludert. I de svarene som fremkommer brukes ord som er vage og som er vanskelig å tolke. Med dette mener jeg at det er vanskelig å forstå hva pedagogene mener når de bruker disse uttrykkene. Kan det bety at pedagogene mangler kompetanse? Er det slik å forstå at pedagogene ikke vet hvordan de skal inkludere? Heller ikke i Stortingsmelding 6, som er bakteppe for prosjektet, står det konkret hvordan barn skal inkluderes.

Mobbing må forstås som en konsekvens av at pedagogen ikke klarer å inkludere alle. Den som mobbes er ikke inkludert. Mobbing er et resultat av manglende anerkjennelse og inkludering. Når pedagogen ikke håndterer mobbing slik at den opphører, har pedagogen mislyktes med å skape et inkluderende fellesskap. Mobbing representerer manglende anerkjennelse og motsvarer Honneths tre anerkjennelsesformer etter graden av alvorlighet. Mobbing som slag og spark representerer krenkelser i kjærlighetssfæren. Utestengning motsvarer krenkelser i rettens anerkjennelsessfære. Stygge ord og kommentarer, altså fornærmelser, er krenkelser i sosial verdsetting.

En informant forteller:

Alle vil bli behandlet likt, så jeg prøver å behandle de likt, men likt er jo ikke alltid greit sånn sett da, fordi at da må man kanskje skille på det. Men de minoritetsspråklige, de ønsker egentlig ikke å bli behandlet på noen annen måte. De ønsker at det skal være likt i klasserommet. Så de ønsker ikke noe sånn forskjellig behandling fra de som er norske, de vil være mest mulig sånn at det ikke er noe spesielt med dem da, men de som jeg har i klassen, så går jeg ofte innom og spør om de trenger hjelp med oppgaver, om de forstår oppgavene, om de forstår det de leser, om de trenger noe mer forklaring til ord og uttrykk. Så det er sånn jeg jobber, men de ønsker ikke noe forskjellsbehandling i klasserommet.

Informanten mener her, slik jeg forstår det, at alle barna i klassen får samme eller *like regler*, noe jeg mener hører hjemme i rettens anerkjennelsesform hos Honneth(2008). Behovene hos elevene kan være ulike. Minoritetsspråklige elever kommer til skolen med en annen bagasje fra andre kulturer og kan derfor være mer følsomme enn de etniske norske, nettopp fordi de

har ulik bakgrunn. Informanten sier at elevene med minoritetsbakgrunn vil bli behandlet som alle andre i klasserommet. Opplevelsen av rettferdighet er viktig for disse elever. Skolen og barnehagen legger til rette for at barna skal lære å uttrykke behov og ønsker. Dette vil være grunnlaget for senere å kunne delta i det offentlige viljedannelsen. Ved å gå i barnehagen får barn muligheter å lære seg å «innordne» seg fellesskapet, og der kan de lære å utvikle forståelse av andres ståsted. Å lære å forstå andres ståsted er et ledd i utvikling av rettferdighetssans og senere «moralsk ansvarlighet».

Det at minoritetsspråklige elever følger samme regler som alle andre elever i klassen vil gi dem opplevelsen av aksept og inkludering. Videre vil det føre til opplevelsen av at de behandles som alle andre barn og at de er en del av samfunnet og fellesskapet (Honneth 2008).

Minoritetsspråklige barn har rett til særskilt norskopplæring. Det innebærer at de skal ut av klassen noen ganger fordi de har behov for en annen undervisning. Dette kan oppleves av disse barna som urettferdig behandling. Dette er likevel rettferdig, fordi elevenes behov er forskjellige. Det vil si at ulike behov forutsetter tilpasset opplæring, i dette tilfellet særskilt norskopplæring. Dette er i samsvar med rettens anerkjennelsesform hos Honneth (2008). Alle i samfunnet har samme rettigheter. At minoritetsspråklige barn blir gitt særskilt norskopplæring vil kunne gi dem en skoloring som de trenger for å bli aktive samfunnsmedlemmer.

En informant uttrykker:

Alle skal være med i leken, og vi hjelper til med å forklare regler om igjen og om igjen og få dem til å bli mer fysiske. Vi har jo trivselsledere her ute, ja, som er veldig flinke til å ta med de som ønsker inn i leken og forklarer.

Barn som ikke kan leken har behov for å lære lekeregler. På den måten styrkes barnets muligheter for å delta i leken på lik linje med alle andre. Når barnet mangler lekekompetanse er det fare for at den som ikke kan, hindrer andre barn i å leke konstruktivt på den ene siden, og på den andre siden kan den som ikke kan bli ekskludert fra lekens fellesskap, noe som kan virke veldig alvorlig for et barn. Man kan se det sånn at det barnet som ikke kan, ikke blir anerkjent som likeverdig lekepartner. Den rettslige anerkjennelsesformen er ikke *betingelsesløs*. Den er *kognitiv* i skolen. Det vil si at barnet må forstå reglene og være villig til å følge dem. I Honneths anerkjennelsesteori kaller han dette for moralsk ansvar. En person

som er anerkjent i den rettslige anerkjennelsen er en person som: «i likhet med alle andre medlemmer av fellesskapet, har de egenskapene som kreves for å delta i en diskursiv viljedannelse» (Honneth, 2008, s.129). Den følelsen av å være på lik linje med alle andre i fellesskapet, gir grunnlaget for måten man forholder seg på. Det fører til positive forhold til seg selv, noe som Honneth kaller for «selvrespekt» (Honneth, 2008. s.129).

En annen informant sier det slik:

Det spesielle jeg gjør er å bruke masse konkrete da, konkrete eller det er ting som visualiserer hva du mener, det være seg kanskje bilder eller hvis du eksempelvis forteller et eventyr da, at det alltid har gjenstander som forteller med det du sier, så at det har ulike ting å henge historien din på, og da får man på en måte kanskje en lik forståelse for alle barna. Og etter hvert så blir man mere og mere inkludert som en gruppe.

Ved å bruke konkrete i kommunikasjon med minoritetsspråklige barn tilstreber pedagogen å få barn inkludert i fellesskapet. Det motsatte ville være «å glemme» at barn som ikke har norsk som morsmål trenger at noen sørger for at de forstår undervisningen. Konkreter er et nyttig hjelpemiddel i undervisningen, ikke bare for minoritetsspråklige barn, men for *alle* barn. Ved å se på «bruk av konkrete» som er tilpasset undervisningen, kan man si at det tilhører rettens anerkjennelsesform. Elevene har rett til tilpasset undervisning. «Et fellesskap med like rettigheter er grunnlaget for utvikling av selverespekt» (Honneth, 2008).

På den andre siden, dersom barn generelt og minoritetsspråklige spesielt ikke utvikler faglig kompetanse og ferdigheter, har de lite eller ingenting å tilby samfunnet når den tid kommer. Med andre ord vil de bli helt avhengige av andre og da er de ikke selvstendige mennesker som voksne. Jeg skriver minoritetsspråklige spesielt, fordi de er ekstra sårbare med hensyn til norsk. Det vil si at konkrete ville være en støtte for å forstå det som blir sagt. En annen side ved konkrete er at man unngår det abstrakte, som kan være vanskelig for *alle* barn. «Denne rettslige anerkjennelse gir en opplevelse av samfunnsmessig tilhørighet» (Welstad 2014, s.133). Etter hvert blir man mer og mer del av gruppen, sier informanten. «Det er kun i lys av fellesskapet at det er mulig å se seg selv, og anerkjennelse forutsetter sånn sett gjensidighet mellom enkeltindividet og samfunnet» (Honneth 2008, s. 117).

En informant sier:

At man er forskjellig, men likevel så er det toleranse og det å akseptere... Og det går jo på alt i forhold til kjønn, religioner, det er jo alt, alt kan puttes inn i mangfold. At uansett hvem og hva du er og hva du står for, så handler det om respekt og likeverd. Man har forskjellig språk, forskjellige kulturer og

bakgrunner, men uansett så er det å ha toleranse. Så det er jo i utgangspunktet et veldig vidt begrep, som favner veldig mye, men det jeg tenker i forhold til barnehagen og mangfoldet er at, ja vi er forskjellige og med de minoritetsspråklige så er det noe med at det går på språk, man skal jo sørge for at de får fullføre en utdanning.

Informanten mener her, slik jeg forstår det, at det å inkludere minoritetsspråklige barn handler om toleranse, aksept, respekt og likeverdighet. Toleranse og aksept er to av Schibbyes anerkjennelsesingredienser som jeg har drøftet i anerkjennelsesformen kjærlighet. Men man kan også se toleranse og aksept som forutsetninger i rettens anerkjennelsesform. Dette fordi at uten toleranse og aksept er det vanskelig å forstå og respektere andre som likeverdige medmennesker.

Respekt og likeverd er det jeg forbinder med den rettslige anerkjennelsesform. Når du blir behandlet på lik linje med andre i et fellesskap, blir du behandlet med respekt, slik utvikler man også det positive og praktiske forholdet til en selv, nemlig selvrespekt.

Informanten legger til at språket er nødvendig for at minoritetsspråklige skal fullføre utdanningen. Uten allmennutdanning blir det bare vanskelig å bli et selvstendig samfunnsmedlem med reell samfunnsdeltakelse. Med dette mener jeg at man kommer i den situasjonen at man bare mottar hjelp, men ikke har noen ting å tilby tilbake. For minoritetsspråklige barn som er sårbare i forhold til språket, innebærer dette at de faller ut av skolen først og samfunnet senere.

En informant forteller:

Men de gangene man da kan klare å etablere den tryggheten og prøve å poengtere at hvis du ikke forstår, vær så snill spør igjen eller si at du ikke forstår, for da kan vi prøve å forklare på en annen måte eller hente inn... å vise, å prøve å gjøre det sånn at man blir forstått og det er viktig at de andre vet og er trygg på å kunne si at "nå skjønnte jeg ikke hva du sa, kan du ta det en gang til?" Fordi det blir jo så mye misforståelser og det blir så vanskelig hvis man da ikke klarer å si fra, man må si fra at man ikke skjønner, «hva mener du?» Jeg må også kunne si at «hva mente du nå?», så får man heller gå rundt og vise og ta 5 min ekstra, å prøve å finne ut av det. Stort sett så klarer man å løse det og finne ut av hva man mener med litt armer og bein.

Ifølge informanten er det viktig å etablere trygghet, slik at minoritetsspråklige tør å si at de ikke forstår hva som blir sagt i undervisningen. Men jeg er minoritetsspråklig selv og vet at det ofte kan være krevende å alltid måtte svare «jeg forstår ikke». Det fører til at man feilinformerer og gir et nikk og later som om man forstår. Dette kan det være flere grunner til.

Man kan føle seg dum, man vil kanskje ikke vise at man ikke forstår. Man kan være redd for at man ikke forstår neste forklaring. Man blir lei av den situasjonen at man ikke forstår.

Da skal pedagogen be dem si for eksempel: Hva forstår du nå? Kan du si noe om det? Kan du være lærer og fortelle om det? På den måten forsikrer man seg om hva barnet har fått med seg i undervisningen. Dette innebærer, slik jeg ser det, en form for tilpasset opplæring og dermed en rettslig anerkjennelse.

4.4 Pedagogers arbeid for minoritetsspråklige elevers opplevelse av «å bli verdsatt».

Informanter presenterer noen aspekter som de mener er avgjørende for at minoritetsspråklige barn skal føle seg verdsatt. De viktigste aspektene er følgende: anerkjennelse av barns religionstilhørighet, anerkjennelse av barns språkferdigheter, å være til nytte i samfunnet gjennom et bestemt arbeid, etablering av kontakt ved å ta utgangspunkt i det barnet kan fra før, anerkjennelse av språket, å se barnet som aktør og ikke brikke, moralsk ansvarlighet, anerkjennelse av barnets kultur, det å ta vare på de gyldne øyeblikk.

Anerkjennelse av barns religionstilhørighet

En av informantene sier følgende:

«De verdier, grunnsyn og kulturelle perspektiver som eksisterer hos elever med minoritetsspråklig bakgrunn burde brukes veldig mye i undervisningssituasjoner»

Min tolking fra informantens uttalelse i dette tilfellet, er at minoritetsspråklige barns habitus (Bourdieu og Passeron, 2006) bør brukes i undervisning i klassen. Slik jeg forstår det, kan for eksempel barnas religionstilhørighet brukes i KRLE. Dersom det skal undervises om Islam kan pedagogen be de muslimske barna om å fortelle om islam. De kan for eksempel ta med koranen og fortelle om hva koranen er, hvordan man oppbevarer den, om det er som en vanlig bok eller en hellig bok som man må være forsiktig med, om man bare kan legge den på gulv eller om den må legges på et spesielt sted. Barna kan fortelle til andre i klassen hva som er de viktigste verdier for muslimer. Det samme kan man gjøre med kristne elever som kan fortelle om bibelen, buddhister eller hinduer som kan fortelle om sin tro eller barn fra agnostiske eller humanistiske hjem som kan fortelle om humanisme og å velge å vektlegge kritisk tenkning.

Jeg tolker det slik at pedagogen tilrettelegger for at elevene skal kunne legge frem sider ved sitt livssyn som en planlagt del av undervisningen som vil representere *sosial verdsetting* i Honneths anerkjennelsesteori. Ved å la de minoritetsspråklige barn bidra til undervisningsfellesskapet som beskrevet, verdsetter man også deres særegne egenskaper. Sosial verdsetting innebærer anerkjennelse av egenskaper som er verdifulle for fellesskapet (Honneth, 2008).

Å tilrettelegge for at barna får presentere sin tro i klasserommet kan samsvare med Schibbyes anerkjennelsesingredienser: å lytte, å forstå, å akseptere og utvise toleranse og å bekrefte, forutsatt at barnet opplever seg lyttet til, forstått, akseptert og bekreftet. Man er ikke sikret at barnet opplever seg anerkjent, derfor blir pedagogers rolle å tilstrebe anerkjennelse. Ifølge anerkjennelsesteorien til Honneth, vil dette føre til at disse barna som forteller om verdier de står for opplever at de er verdsatt av sine omgivelser, i dette tilfellet pedagoger og medelever. Videre vil de føle at de er anerkjent for de egenskaper som skiller dem fra andre. De vil kunne oppleve at de blir anerkjent for sin livsstil og levemåte. Det betyr ikke at alle er enige i deres verdier, men de vil føle at de er anerkjent som det de er. Ifølge Honneths anerkjennelsesteori er sosial verdsetting en forutsetning for å kunne forholde seg positivt til sine egenskaper og ferdigheter. Videre vil de føle og oppleve at de er akseptert og inkludert i klassen og i fellesskapet. På den måten blir elevene anerkjent både emosjonelt og kognitivt, noe som igjen fører til at disse barn og elever utvikler en verdsettelse av seg selv (Honneth 2008, s.131-132).

Det emosjonelle består i at pedagogen oppmuntrer barnet til å stå frem med sin religion. Det kognitive består i anerkjennelse av innholdet som barnet presenterer. Det vil si anerkjennelse av barnets kunnskap om sin religion. Når pedagogen ber eleven om å presentere det som er individuelt og særegent hos barnet, deltar pedagogen emosjonelt, fordi han/hun ikke bare passivt tolererer det som er særegent (Honneth, 2008, s.138).

En annen informant uttrykker det slik:

Når vi har om islam, er det er viktig å la de muslimske elevene fortelle hva de pleier å gjøre, ikke bare lese om det. Når elevene forteller, er det ikke sikkert at alt er som i boka. Slik er det jo med oss også, det er jo ikke sånn, det er jo ikke sånn at alle kristne går i kirken på søndager. Ved å gi flere av dem i oppgave å fortelle om islam, vil vi få frem nyanser i måten muslimer praktiserer religionen sin.

Informanten mener at det er viktig å bruke elevenes kunnskaper i undervisning. Den kulturbakgrunn som minoritetsspråklige elever møter skolen med, må ses som en ressurs for de andre i klassen. Ved å utnytte elevenes kunnskap kan man få vite om nyanser som ikke står i bøkens beskrivelser av en gitt religion eller kultur. «Vi har mange muslimer og de praktiserer på mange ulike måter» sier informanten. Ved å oppmuntre elevene til å fortelle om sin egen måte å tro på, kan man forstå det som verdsetting av elevens særegne tro. Slik verdsettes elevens særegne kulturbakgrunn. Når barnet kan fortelle om sin egen tro til klassen og dette er nyttig for fellesskapet. De andre elevene får nyttig kunnskap eller innsikt i islam.

På den andre siden er det slik at når elevene oppmuntres til å fortelle om sin religiøse tilhørighet, hjelpes elevene til å uttrykke sine egne behov og ønsker. Dette er ifølge Honneth en forutsetning for å delta aktivt i viljedannelsen. Med dette får elevene som forteller om sin religionsforståelse oppleve at deres religion er like viktig som alle andres religioner eller livssyn. Det vil representere opplevelsen av rettferdighet og likeverd, som er hovedpoenget med rettens anerkjennelsesform hos Honneth (2008).

Anerkjennelse av språkferdigheter

Informanten uttrykker det på følgende måte:

Vi har felles samling i gymsalen hver måned, hvor en av klassene står for underholdning. Den gangen hadde de Fader Jakob-sangen på alle språkene som klassen representerer, og det var ikke få. Fader Jakob-sangen ble sunget i kanon. Til slutt fortalte elevene hva de het og informerte om hvilket språk de hadde sunget på.

Min tolkning av informantens utsagn er at det å samle minoritetsspråklige barn i en gymsal for å få dem til å synge på sitt språk, er en form for anerkjennelse. Det var for å vise barna at deres morsmål er veldig viktig. Dette fører til at barna som synger opplever at de er sett på den ene siden og verdsatt på den andre siden. Det at de underholder andre i klassen med å *synge* gjør barna synlige. Pedagogen legger til rette for at barna skal føle seg verdsatt. Slik jeg ser det, er det mulig å se pedagogens tilrettelegging som «en affektiv deltakelse i det som er individuelt særegent hos ham (barnet)» (Honneth, 2008, s.138). Det betyr: «å betrakte hverandre gjensidig i lys av verdier som gjør at de andres ferdigheter og egenskaper kan fremtre som betydningsfulle for den felles praksis» (Honneth, 2008, s. 138). Dette representerer den emosjonelle siden av sosial verdsetting.

På den andre siden synger de på morsmålet sitt. Dette gir de minoritetsspråklige barna opplevelsen av å bli anerkjent. Det vil si Schibbyes anerkjennelsesingredienser. Ved å synge blir de lyttet til, bekreftet, vist toleranse og akseptert. Sosial verdsetting hos Honneth (2008) innebærer at man skal bli anerkjent for det som er spesielt hos vedkommende og det som er nyttig for fellesskapet. I denne sammenhengen viser minoritetsspråklige barn sine egne ferdigheter, her sine morsmål, for å underholde deres lille samfunn «klassen». På denne måten vil pedagogen ha tilrettelagt for at disse minoritetsbarna vil oppleve at de er inkludert og verdsatt. Slik jeg forstår det, blir minoritetsspråklige barn sosialt verdsatt når de bruker sitt eget språk til nytte for fellesskapet (underholdningen).

Å være til nytte i samfunnet gjennom et bestemt arbeid

En informant forteller:

I fjor hadde vi et opplegg om samarbeid hvor våre førskolebarn var sammen med innføringsklassen med bare minoritetsspråklige elever. Deres pensum var blant annet å lese barnebøker. Så kom de over til oss og leste for våre barn. De kunne ikke så mye norsk, men noen hadde nettopp lært seg å lese og syntes det var kjempestas å få lese for andre. Da så vi hvordan ungdommene vokste. Det var helt fantastisk. Så skulle de lære bort leker fra sitt eget hjemland til våre store barn, ringleker. Det ble en suksess. Både barna våre og ungdommene syntes det var kjempegøy.

Informanten sier her at minoritetsspråklige elever fra innføringsklassen syntes det var kjempestas å lese for barnehagebarn og i tillegg fikk de lære bort ringleker fra sitt hjemland til barna. Dette ga elevene opplevelsen av stolthet og mestring. Det å få i oppgave å lese for barnehagebarn kan gjøre at elevene føler seg verdsatt. I Honneths anerkjennelsesform sosial verdsetting vil dette innebære at disse elevene fikk mulighet til å utvikle sin selvverdsetting gjennom å få oppleve at de kunne gjøre noe for de små barna. Det gjør noe med dem når pedagogen stoler på dem ved å gi dem ansvar. Det å bli anerkjent innen denne formen for anerkjennelse fører til utvikling av et positivt forhold til seg selv – selvverdsetting.

Ifølge Jakobsen (2013) utvikler vi de personlige anlegg og talenter som skiller oss fra andre i positiv forstand når vi blir anerkjent i formen sosial verdsettelse. Dette skjer ikke i ensomhet, men i sosiale sammenhenger. Sosial verdsetting gjør det mulig for subjektene å forholde seg positivt til sine konkrete egenskaper og ferdigheter (Honneth 2007, s.130). Disse lekene som minoritetsspråklige elever lærer bort til barnehagebarn er noe spesielt fra deres hjemland. Det er en del av deres identitet som de ville lære bort til nytte for andre i samfunnet og i dette tilfellet til barnehagebarn. «Den sosiale verdsetting retter seg ifølge Honneth mot individets

«særegenhet», det vil si de spesifikke evner og egenskaper hvormed det bidrar til samfunnet, typisk gjennom et bestemt arbeid» (Jakobsen, 2013, s. 360).

Å etablere kontakt / ta utgangspunkt i det barnet kan

En informant uttrykker det på følgende måte:

Når det gjelder å oppleve seg verdsatt må du alltid ta utgangspunkt i noe barna er kjent med, eller er interessert i. Da tar man utgangspunkt i hva de er interessert i og hvilken bakgrunn og kultur de har, og hvis pedagogen for eksempel kan spille et instrument og spiller en sang barnet er kjent med fra hjemlandet, så får pedagogen bedre kontakt og jeg tror de fører til at barnet føler seg verdsatt.

Informanten mener her at for at minoritetsspråklige elever skal føre seg verdsatt må man ta utgangspunkt i det barnet kan fra før, hva de er interessert i. Det gis her et eksempel om å ta utgangspunkt i å spille for eksempel en sang som barna kan fra før hvis barna liker å synge. Da har man møtt barnet der hvor han eller hun er. Barnet vil med dette kunne oppleve at pedagogen er interessert i en sang som barnet kan. På den måten har pedagogen tilrettelagt for en etablering av god kontakt. Det vil kunne føre til at barnet opplever å bli verdsatt.

Språket som viktig aspekt for å verdsette barnet

En informant sier det slik:

Jeg prøver i hver fall å si til dem første gang jeg møter dem at de er fryktelig heldige fordi de kan flere språk.

Informanten mener at det er viktig for minoritetsspråklige elever å bli anerkjent for sitt morsmål. Når de hører at noen synes at de er heldige som kan flere språk, vil dette gjøre at de opplever å bli sett. Det vil føre til at de opplever at deres språk er verdsatt og at de følgelig kan være stolte av at de kan et språk som ikke alle andre i (stor)-samfunnet kan. Deres morsmål er noe spesielt for dem og når det som er særegent blir anerkjent så blir man sosialt verdsatt, ifølge Honneth (2008).

Når en pedagog forteller minoritetsspråklige elevene at de er heldige som kan flere språk, blir barna anerkjent for sine evner. Barns innsats sammen med responsen de får fra lærer, utgjør en form for anerkjennelsesdialektikk ifølge Jakobsen (2013). Dialektikken består av oppmuntring og feedback fra pedagogen. Manglende anerkjennelse i form av sosial verdsetting vil føre til manglende tro på egne evner (Honneth, 2008)

Honneth knytter solidaritetstanken til en form for dannelse:

«Et solidarisk samfunn hos Honneth betyr et samfunn der ingen relevante ytelser til fellesskapet ekskluderes eller undervurderes, et samfunn der så mange verdifulle ytelser og egenskaper som mulig oppfanges og anerkjennes i det offisielle verdsettelsesnett» (Jakobsen 2013, s. 361).

Det å forholde seg solidarisk til andres samfunnsbidrag betyr for Jakobsen å anstrenge seg for å prøve å se det verdifulle i evner og aktiviteter som ligger en fjernt, det vil si at man utvider sin egen verdsettelseshorisont, og dette må skje gjennom en læreprosess som både er individuell og kollektiv (Jakobsen, 2013). Det er viktig at pedagoger anerkjenner minoritetsspråklige barns bakgrunn og hjelper dem til å se nytten av den i forhold til fellesskapet.

Det motsatte ville innebære å overse barns språkferdigheter. Når pedagogen overser barns særegne kunnskaper, innebærer det i et anerkjennelseperspektiv at barns språkferdigheter underkjennes, det vil si manglende anerkjennelse. Ifølge anerkjennelsesteorien er det i samhandling med andre at gjensidig anerkjennelse kan finne sted og følgelig der utvikling av et positivt forhold til en selv finner sted. Å bli sosialt verdsatt gjør det mulig for subjektet «å forholde seg positivt til sine konkrete egenskaper og ferdigheter» (Honneth, 2008, s.130). Det vil si at ved manglende anerkjennelse *gis ikke* barna mulighet til å utvikle det positive og praktiske forhold til seg selv som vi kan kalle selvverdsetting. Språket er veldig knyttet til identitet og det vil være uheldig å la være å anerkjenne en så viktig side ved barnet. Ifølge Honneth (2003) vil mangel på anerkjennelse kunne føre til fremmedgjøring.

Aktør, “ikke brikke”

Det uttrykkes følgende fra informanten:

Hvordan man tilpasser seg et storsamfunn og samtidig opprettholder sin minoritetskultur, er et vanskelig dilemma for mange.

Slik jeg forstår informanten er det viktig for minoritetsspråklige elever å beholde sin egen kultur samtidig som de tar inn den nye kulturen. Elever med minoritetsspråklig bakgrunn skal oppmuntres til ikke å fornekte egen identitet.

Elevene må forstå storsamfunnets verdier, samtidig som de forstår verdier fra egen bakgrunn. Minoritetsspråklige barn skal dannes til aktører i samfunnet og ikke til passive brikker. De

skal kunne plukke viktige verdier fra egen kultur som kan være nyttig for fellesskapet, for samfunnet de bor i. De skal kunne reflektere over forskjellige kulturer slik at verdier fra andre kulturer kan nyttiggjøres i samfunnet.

Å oppleve seg som likeverdige medlemmer av samfunnet samsvarer med rettens anerkjennelsesform i Honneths anerkjennelsesteori. Rettslig anerkjennelse innebærer at du anerkjennes med de samme rettigheter og plikter som alle andre i samfunnet.

«Ethvert moderne rettsfellesskaps legitimitet er avhengig av ideen om rasjonell enighet mellom likeberettigede individer» (Honneth, 2008, s.123). Det at barnet oppmuntres til å se sitt eget kulturelle ståsted som verdifullt, vil gjøre det lettere å kunne utvikle moralsk ansvarlighet. Jeg tror at når barn selv gis verdi så blir det enklere for dem å forstå og verdsette verdiene som omgir dem. På den måten vil barn og unge lettere kunne tre inn i rollen som aktør.

I motsatt fall tror jeg at dersom pedagogen ikke anerkjenner den kulturelle bakgrunnen, er det større mulighet for at barnet faller inn i rollen som «brikke». Det positive og praktiske forholdet til en selv i rettssfæren, kaller Honneth selvrespekt. Mangel på rettslig anerkjennelse vil følgelig kunne skade en persons selvrespekt.

Moralsk ansvarlighet

En av informantene sier:

Minoritetsspråklige barn skal aksepteres og integreres i det norske samfunnet. Det er klart at vi forventer at alle følger våre lover og regler. Det er like viktig å lære barna at de faktisk skal respektere hverandres tro og tradisjoner. Vi må fremheve de minoritetsspråklige barn på en slik måte at de blir likestilt med oss.

Det å kunne følge lover og regler handler om moralsk ansvarlighet. Når pedagogen evner å motivere barnet til å forstå og følge klasseregler, så har pedagogen klart å støtte barnet på veien mot moralsk ansvarlighet. Moralsk ansvarlighet er en forutsetning for aktiv deltakelse i viljedannelsen, som innebærer rasjonell enighet, det å kunne komme til rasjonell enighet hvor det lages regler som skal følges av alle. Dersom pedagogen ikke klarer å få elevene til å følge regler, kan det føre til kaos i klasserommet og i samfunnet.

Anerkjennelse av barns kultur

Når informanten påpeker at hun vektlegger hvor barnet kommer fra og at barnet faktisk kan noe som ikke andre kan, er det mulig å forstå dette som sosial verdsetting hos Honneth:

«En person kan bare føle seg verdifull hvis den anerkjennes for prestasjoner som den nettopp ikke deler med andre» (Honneth 2008, s. 134).

Sosial verdsetting er forskjellig fra den rettslige anerkjennelse fordi den rettes mot en persons unike ferdigheter og kunnskap. Sosial verdsetting skiller seg også fra kjærlighet fordi den ikke er betingelsesløs, men er en anerkjennelse av kunnskap og ferdigheter.

Informanten legger til at det er viktig for minoritetsspråklige barn å oppleve respekt for sine tradisjoner og tro. Når barnet møter respekt for sin bakgrunn, vil det føle til at dets bakgrunn er helt «normal». Det motsatte vil være manglende respekt og dermed innebære en fare for fremmedgjøring. Manglende respekt er en form for krenkelse. Krenkelser i sosial verdsetting er det som vi kaller «fornærmelser» eller «nedverdigelser». Når man ikke blir sosialt verdsatt, blir det også vanskelig å utvikle et positivt forhold til en selv, selvverdsetting. Dette innebærer for minoritetsspråklige barn at dersom deres kulturbakgrunn ikke blir løftet frem, eller anerkjent som relevant for andre, så vil dette påvirke barnets tanker om seg selv i negativ retning. Sosial verdsetting muliggjør at subjekter kan «forholde seg positivt til sine konkrete egenskaper og ferdigheter» (Honneth, 2008, s.130).

En annen informant uttrykker det slik:

Noen av dem kan kanskje to eller tre språk allerede og da er det en fordel. Det å respektere forskjellige kulturer og kanskje tradisjoner, så det å snakke litt om det... (Snakke om elever) selv om de er tospråklige og kommer fra forskjellige land, så kjenner de ikke hverandres kulturer, skikker eller religioner heller.

Det å snakke om religion i klassen kan eksempelvis være en form for synliggjøring av forskjellige livsformer og motvirke fremmedgjøring. Dette normaliserer minoritetsspråkliges tilhørighet til religion og kultur. Og når det likestilles med de andres religioner og bakgrunner får de samtidig tilhørighet til fellesskapet her og nå (klassefellesskapet).

Respekt, omsorg og ansvar

Informanten uttrykker det slik:

Her på skolen har vi tre hovedregler, det er *respekt*, *omsorg* og *ansvar* og innen der, så om du kommer fra det ene eller det andre...

Ifølge informanter er det nødvendig å vise respekt, omsorg og ansvar for at minoritetsspråklige elever skal føle seg verdsatt.

Respekt knyttes til lærerens ansvar på den måten at pedagogen (skoleledelsen) sørger for selv å respektere barn i tillegg til at barna øves opp til å respektere hverandre. Hver anerkjennelsesform i Honneths anerkjennelsesteori inneholder motsvarende krenkelsesform. Som nevnte er krenkelser i sosial verdsetting fornærmelser og nedverdigelser. Manglende respekt i den rettslige anerkjennelse er ekskludering og urettferdig behandling. I kjærlighet kan manglende anerkjennelse føre til fysiske uttrykk. I skolen og barnehagen kan det ofte dreie seg om mobbing, alt fra uskyldige kommentarer til slag og spark. I et anerkjennelsesperspektiv må pedagogene sørge for at mobbing ikke tillates. Dersom mobbing tillates vil mobbeofrenes selvforståelse påvirkes negativt.

Informanten nevner også omsorg som en måte å verdsette minoritetsspråklige barn på. I det å sørge for at minoritetsspråklige ikke mobbes, ligger det omtanke og omsorg bak. Jeg mener at mobbing er tragisk for alle som måtte rammes. Man kan også forstå det slik at alt pedagogen gjør sammen med og for barnet er en form for omsorg. Pedagogen tilrettelegger for at barn skal ha det fint både «her og nå» og for fremtiden. Med fremtiden mener jeg barnets utvikling av identitet i tillegg til faglig kompetanse og ferdigheter.

Gode stunder

Det uttrykkes på følgende måte:

De gylne øyeblikkene. Vi kan sitte sammen ved matbordet, noen barn vil ikke spise det er en måte å si at «jeg er ikke fornøyd med situasjonen», men når de begynner å spise, at vi får til noe sammen... Hyggelig i lek, stell eller legging. Gi og ta, vi ser hverandre og det å kunne da formidle det når vi går på tur, hatt en hyggelig tur, hatt en god stemning, sitte på huska og dytte og du får de blikkene tilbake med litt latter og fryd, ”nå har vi det koselig, nå skal vi kose oss”, også er det da viktig igjen å formidle det frem til mamma og pappa at «i dag så han meg og vi hadde det så fint, han smilte, han slapp hånden min, han løp bort og begynte å leke med de andre barna», for det kan også være relasjonene videre ut ikke sant, til de andre barna, til de andre voksne. Det er gode øyeblikk. Nye mestringer, at kanskje fra en som ikke kan gå som plutselig tar sitt første skritt, de øyeblikkene, det er mange, vi har de hele tiden, det er bare det å se de og tenke på de.

De gylne øyeblikkene, slik jeg forstår informanten, innebærer å strukturere dagen, hvor de positive hendelser kastes lys på og således verdsettes. På den måten kan barnet oppleve at dets deltakelse i aktiviteten var positivt. Slik kan barnet også forstå seg selv som en positiv aktør, selv om at man kan ha mindre attraktive hendelser. Barnet vet ikke nødvendigvis hva som er bra eller dårlig. Barnet er avhengig av den voksnes hjelp til å forstå at «nå har vi en god stund». Ved at det positive og gylne øyeblikk kastes lys på, gis det rom for at barnet kan føle seg sosial verdsatt.

Det motsatte vil være om man fokuserte på vanskelige og negative episoder, det vil si manglende anerkjennelse. Når pedagogen retter oppmerksomheten vår mot de «gylne øyeblikk» så er det ikke bare barnet som blir minnet på den gode stunden men også pedagogen selv. Dette gir rom for *gjensidig* anerkjennelse, en god relasjon. Det å kaste lys på det positive gjør noe med oss, det løfter sinnet vårt og vi blir tryggere på oss selv og på folkene og omgivelsene rundt oss.

Samme informanten uttrykker dette på følgende måte:

Og når vi får de gode øyeblikkene, så blir vi trygge. Vi har en trygghet, vi har en god relasjon, en god situasjon, vi kan bygge videre og gjøre nye ting. Nå har vi mestret dette, nå kan vi gå videre og gjøre noe nytt. Vi kan også som voksne være med å pushe litt, dette mestrer du, dette klarte du, nå kan vi gå litt til. Det er det å strekke seg litt, å prøve nye ting.

Å bli inkludert i et fellesskap gjør oss trygge. Det motsatte, det vil si å bli ekskludert fra fellesskapet vil føre til utrygghet. Utrygghet står i veien for en sunn utvikling av identiteten og den faglige utvikling vil også bli skadelidende. Å være et medlem av fellesskapet innebærer etter mitt syn å være en samfunnsborger og å få rettslig anerkjennelse. Det motsatte er å være utenfor. Pedagogen behøver derfor å motivere barn til å respektere reglene, som er like for alle (barn). Og følgelig å respektere hverandre som likeverdige. Dette innebærer for eksempel at kristne må respektere muslimer eller hinduer på samme måte som de respekterer andre fra samme trossamfunn og omvendt. Anerkjennelse går begge veier, det vil si gjensidighet.

5 Oppsummering av funnene

5.1 Innledning

I dette kapittel skal jeg oppsummere resultatene fra undersøkelsen. De sentrale funnene presenteres innenfor hver av de tre forskningsspørsmålene. Oppsummeringen presenteres i en tabell for å gi en bedre oversikt til lesere.

Tabell 1: Undersøkelsens funn

Å bli sett	Å bli inkludert	Å bli verdsatt
<ul style="list-style-type: none">• Hilsen• Se på likheter og ikke bare ulikheter• Kroppsspråk (ansiktmimikk, gerstillering)• Møte barn med behovene som de har• Trygghet• Anerkjennelse av foreldre• Dialog med foreldre• Trygghet som verketøy for å se barn• Språket	<ul style="list-style-type: none">• Bruk av konkrete• Toleranse• Aksept• Respekt• Likeverd• Språket som nøkkelen for fullføre utdanningen• Like behandling• like rettigheter for alle• Like regler	<ul style="list-style-type: none">• Synligjøring av barnas bakgrunn(språk, tro, tradisjoner)• Respekt• Omsorg• Ansvar• Anerkjennelse av barns religions tilhørighet• Anerkjennelse av språkferdigheter• Å være til nytte for samfunnet gjennom et bestemt arbeid• Etablering av kontakt ved å ta utgangspunkt i det barn kan fra før• Språket som viktig verketøy ved å verdsette barnet• Hjelp til å bli aktør, og ikke brikke

		<ul style="list-style-type: none"> • Moralsk ansvarlighet • Anerkjennelse av barnets kultur • Gode stunder
--	--	---

Alle disse funnene på disse tre forskjellige problemstillinger ble analysert i lys av Honneths anerkjennelsesteori, Schibbyes perspektiv på anerkjennelsesbegrepet og Brudals Empatisk Kommunikasjon som et verktøy for å se, inkludere, og verdsette minoritets spåklige barn og unge.

5.2 Hva gjør pedagoger for at minoritetspråklige barn skal føle seg sett?

Gjennom intervjuene fremkommer hovedfunn som informanter mener er viktig for at minoritetsspråklige barn skal føle seg sett. Disse aspektene er følgende: Se likheter og ikke bare fokuser på ulikheter, hilsinger og kroppspråk. Møte minoritetspråklige barn med behovene som de har er også viktig for at de skal bli sett. Det innebærer at pedagogene må ha kunnskap om barns kulturelle tilknytning for å møte dem med forståelse. Trygghet som et aspekt ved det å se barnet. Informantene mener at det er viktig med trygghet hos pedagoger i deres rolle som lærere, trygghet hos barna og hos foreldre. Summen av dette vil kunne gi minoritetsspråklige elever opplevelsen av å bli sett. Trygghet er forutsetning for læring og for det å prøve noe nytt. Språk er også viktig verktøy for å se barna påpeker informantene.

Anerkjennelse i skolen innebærer at pedagogen er opptatt av barnets opplevelsesverden og hennes/ hans art, intensjoner, og motiver for å handle slik vedkommende gjør. Jeg har sett på funnene i lys av Brudals (2014) Empatiske Kommunikasjon som innebærer (blant annet) å se og høre barnet, Schibbyes anerkjennelsesingredienser og Honneths gjensidige anerkjennelse. Funnene ved den første problemstillingen i min avhandling bekrefter i større grad at pedagogene strekker seg mot en empatisk holdning til barna slik jeg har avgrenset kjærlighetens anerkjennelsesform i min avhandling (Møller, 2012).

5.3 Hva gjør pedagoger for at minoritetsspråklige barn skal føle seg inkludert?

Det fremkommer gjennom intervjuene noen aspekter som skal til for at minoritetsspråklige barn skal føle seg inkludert. Det er blant annet: bruk av konkrete, tolerance, aksept, respekt, likeverd, språket som viktig for å fullføre utdanningen. Disse funnene ble analysert i forhold til Honneths anerkjennelsesteori. Anerkjennelse i den rettslige formen gir opplevelse av å bli inkludert.

Funnene i den andre problemstilling i min studie viser at pedagogene ikke kunne konkretisere hva de gjør i praksis for å inkludere minoritetsspråklige barn i klassefelleskapet. Uttalelsene fra pedagoger var tildels upresise. Med upresise mener jeg for eksempel når de bruker ordene som toleranse, trygghet, likeverdighet uten å forklare hvilke konkrete handlinger som gjøres for å inkludere barn og unge med minoritetsspråklige bakgrunn. Det kan stilles spørsmål om dette skyldes manglende kompetanse eller om de faktisk inkluderer i praksis.

Dersom pedagogen ikke mestrer å anerkjenne barn og unge i den rettslige anerkjennelsesformen hos Honneth, kan det føre til at opplevelse av å bli ekskludert. Et synlig bevis når inkludering ikke har funnet sted er mobbing etter min mening. Temaet mobbing (i dette tilfellet krenkelsen å ikke bli inkludert) er en stor utfordring for pedagogene. Den store utfordringen har ingen enkle og entydige «facit-svar» og derfor kan det være vanskelig for pedagoger å komme med handlingsalternativer som sikrer inkludering og hindrer mobbing.

Mobbing er det motsatte av anerkjennelse. Ekskludering er en form for krenkelse som motsvarer rettens anerkjennelsesform i Honneths anerkjennelsesteori. Mobbing i form av fysisk overgrep som spark og slag motsvarer anerkjennelsesformen kjærlighet. Krenkelser i form av fornærmelser motsvarer sosial verdsetting i Honneths teori.

5.4 Hva gjør pedagoger for at minoritetsspråklige barn føler seg verdsatt?

De viktigste aspektene er følgende: synliggjøring av barnas bakgrunn (språk, tro, tradisjoner osv.), respekt, omsorg, ansvar, anerkjennelse av barns religionstilhørighet, anerkjennelse av barns språkferdigheter, å være til nytte i samfunnet gjennom et bestemt arbeid, etablering av kontakt ved å ta utgangspunkt i det barnet kan fra før, anerkjennelse av språket, å se barnet som aktør og ikke brikke, moralsk ansvarlighet, anerkjennelse av barnets kultur og det å ta vare på de gyldne øyeblikk.

Jeg har sett på funnene i lys av Honneths anerkjennelsesteori; sosial verdsetting. Sosial verdsetting hos Honneth innebærer å verdsette det som er særegne egenskaper og ferdigheter hos den andre. Sosial verdsetting innehar både en emosjonell og en kognitiv dimensjon. Det å involvere seg i å synliggjøre den andres særegne ferdigheter innebærer en emosjonell form for anerkjennelse. Det å forstå hva som er verdifulle egenskaper og ferdigheter for fellesskapet representerer den kognitive formen for anerkjennelse. Det vil si at pedagogene må involvere seg emosjonelt i å synliggjøre de minoritetsspråkliges særegne ferdigheter på den ene siden. På den andre siden må pedagogen ha en forståelse for hva som kan være verdifullt for fellesskapet og fremheve slike egenskaper.

Jeg mener funnene i min undersøkelse er relevante i forhold til sosial verdsetting slik jeg har tolket dem. Det vil si at pedagoger ser ulike ferdigheter hos minoritetsspråklige barn som verdifulle for klassefellesskapet.

5.5 Konklusjon

Problemstilling i min studie var å finne ut hvordan pedagoger og ansatt i barnehager i flerspråklige skoler og barnehager jobber for at barn og unge med minoritetsspråklige barn skal føle seg sett, inkludert og verdsatt. Det drøftes i lys av anerkjennelsesteori av Axel Honneth.

Dagens skole og barnehage er et mangfold av ulike elever og barn. Ikke alle er klar over eller forstår alle kodene heller ikke det sosiale språket som kreves i skolen. Jeg mener at lærerens evne til å anerkjenne minoritetsspråklige elever og deres habitus er avgjørende for at de skal oppleve at de blir sett, inkludert og verdsatt. Pedagogers anerkjennelse av barn og unge vil

være grunnleggende for å unngå at minoritetsspråklige barn og elever skal avbryte skolen. Når pedagoger lykkes i å anerkjenne minoritetsspråklige elever vil man kunne redusere antalle skoletapere. Dette innebærer at elevene i større grad vil kunne utvikle evnen til å ta frie og selvstendige valg, og således blir en god medborger.

Min studie tyder på at pedagogers anerkjennende praksiser av minoritetsspråklige barn er avgjørende for barns og ungs opplevelse av å bli sett, inkludert og verdsatt. Pedagogers anerkjennelse av minoritetsspråklige barns bakgrunn og identitet vil styrke barns og unges selvillit og selvverd i følge teoriene jeg bruker.

Ut fra funnene mine viser det seg at pedagogene til en viss grad utøver anerkjennende praksiser. Det er likevel grunn til å konkludere med at pedagogene vil ha nytte og glede av å kunne mer om anerkjennelsesbegrepet.

Men på grunn av forskningsdesignet som jeg har brukt, bare få informanter og noen få kommuner, kan jeg derfor ikke generalisere. Funnene mine gjelder bare i disse skolene og barnehagene hvor undersøkelsen fant sted, og ikke for alle skoler og barnehager i Norge. Jeg hadde et målrettet og ikke et tilferdig utvalg. Funnene kan av den grunn ikke generaliseres, men kan være interessante og relevante i utdanningssektoren.

Bemerkning

Det er verdt å merke seg, synes jeg, følgende informants påstand:

Jeg føler meg alene i dette arbeidet (arbeidet med å inkludere elever med minoritetsspråklig bakgrunn).

Slik jeg forstår informanten er de andre ansatte, kollegaene, ikke er interessert i å arbeide med inkludering av barn og unge med minoritetsspråklig bakgrunn. Dersom ikke alle ansatte prioriterer arbeidet med inkludering av barn og unge vil det være vanskelig å lykkes. Av den grunn anbefales skoleledelsen å sørge for at arbeidet prioriteres av alle ansatte på flerspråklige skoler og barnehager. Det bør bygges en kultur hvor det er vilje og driv for alle ansatte til å jobbe systematisk for at alle barn generelt og minoritetsspråklige barn spesielt kan føle seg sett, inkludert og verdsatt.

Også pedagogen behøver anerkjennelse fra kollegaer og ledelse. Når rektor anerkjenner pedagogene og gjensidig anerkjennelse finner sted mellom kollegaer vil pedagogers arbeid med å anerkjenne barn og unge gå lettere.

Anerkjennelse er en måte å være på som fremmer medmennesklighet, slik jeg forstår det. Pedagogers anerkjennelse av barn og unge vil være et godt bidrag til et skolemiljø preget av likeverd og solidaritet. Et ønske jeg personlig har til pedagoger: *Hjelp elevene dine til å bli menneskelige. Lesing, skriving og regning er viktig bare hvis det tjener til å gjøre våre barn mer menneskelige.*

Behov for videre forskning

Det er viktig, etter min mening, med videre forskning rundt temaet pedagogers anerkjennelse av barn og unge. Det er også viktig med åpenhet rundt betydningen av pedagogers anerkjennelse av barn og unge.

6 Avsluttende kommentar

Vi bør være enige om at offentlige tiltak i utdanningssystemet bør ha som mål å fremme gunstige situasjoner for anerkjennelse av barn og elever i barnehagene og skolene generelt, og spesielt i de flerspråklige barnehagene og skolene. Ifølge Honneths anerkjennelsesteori utvikles et positivt forhold til en selv gjennom tre former for anerkjennelse. Honneth benevner elementene i et positivt forhold til en selv som: selvtillit, selvrespekt, og selvverdsetting. Disse utvikles i samhandling med andre når gjensidig anerkjennelse finner sted.

Målet med utdanningen må være å sette individet i en situasjon der det evner å ta frie og selvstendige valg, der det tas hensyn til andre som likeverdige og dermed selvstendige individer. Det bør videre være et mål å skape forståelse for viktigheten av gjensidighet i all samhandling. Det å erfare de forskjellige anerkjennelsesformene vil, mener jeg, nettopp lede til et slikt resultat. Det er forøvrig lett å slutte seg til hovedbudskapet i Stortingsmelding 6, (2012-2013, s. 48): «Det er et mål i hele utdanningen at alle skal føle seg sett, inkludert og verdsatt.»

Hovedbudskapet i Stortingsmeldingen, så vel som i en del av den aktuelle faglitteraturen, er at alle barn skal føle seg sett. Ifølge Honneth vil den første formen for anerkjennelse, kjærlighet, nettopp føre til en følelse av å bli sett. Å bli inkludert samsvarer med den rettslige anerkjennelsesformen. Det å føle seg verdsatt samsvarer med den tredje formen for anerkjennelse hos Honneth, nemlig sosial verdsetting. Jeg mener at både Møller (2012): «Anerkjennelse i praksis - om utviklingsstøttende relasjoner» og Brudal (2014): «Empatisk kommunikasjon» fremlegger anerkjennelsesformer som egner seg godt i flerspråklige skoler og barnehager. I mine øyne er innholdet i Stortingsmelding Meld. St.6 2012-2013 en appell om anerkjennende praksiser i skoler og barnehager generelt og i flerspråklige barnehager og skoler spesielt. At pedagoger utvikler anerkjennende holdninger i henhold til Honneths og Schibbyes perspektiver vil føre til at minoritetsspråklige barns og unges opplever å bli sett, inkludert og verdsatt. Når pedagogen anerkjenner barn med alle formene for anerkjennelse, gir det grunnlag for selvrealisering, utvikling av autonomi og sosialisering på et mer og mer kompleks nivå. Hvis barn derimot ikke erfarer alle de tre formene for anerkjennelse, kan dets muligheter for selvrealisering, utvikling av autonomi og sosialisering ødelegges. Det sentrale poenget for Honneth, Schibbye og Møller er at anerkjennelse er grunnleggende for barns

utvikling. Anerkjennelse er viktig for alle barn, men det er spesielt viktig for minoritetsspråklige barn fordi de ofte kan være i en mer sårbar situasjon.

Det er uheldig dersom minoritetsspråklige barn har en opplevelse at de ikke hører til, ikke blir inkludert i fellesskapet, at de ikke får oppfylt sine rettigheter eller at de ikke får muligheter til å benytte sine ressurser og for eksempel faller ut av skolen. Dersom de ikke blir møtt med anerkjennelse og av den grunn ikke lykkes i skolen, vil de i større grad havne i gruppen av mennesker som blir sett på som noen som ikke vil eller kan delta og bidra til fellesskapet. Dette kan føre til at det blir vanskeligere for minoritetsspråklige barn, som på sikt skal tre inn i roller som fullverdige medlemmer av samfunnet, å føle seg eller bli oppfattet som nyttige medlemmer av fellesskapet.

Pedagogers anerkjennelse er en viktig forutsetning for å se, inkludere og verdsette minoritetsspråklige barn. Pedagogers anerkjennelse av barn og unge vil være et godt grunnlag for å kunne etablere et inkluderende og trygt læringsmiljø. Trygge og inkluderende læringsmiljøer gjør det enklere for minoritetsspråklige barn å få større læringsutbytte. Dermed blir det lettere for minoritetsspråklige barn å føle seg som nyttige aktører som bidrar til fellesskapet.

Det er med anerkjennende praksiser i flerkulturelle skoler og barnehager at de fine ordene «å se, å inkludere, å verdsette» og «likeverd» kan føre til praktiske resultater i hverdagen. Men det er viktig å bemerke at anerkjennelse tar tid og at pedagoger har mange konkurrerende oppgaver. Det å anerkjenne barnet slik at det føler seg sett, inkludert, og verdsatt må gjøres hver dag, år ut og år inn. Gjensidig anerkjennende relasjoner i pedagogiske sammenhenger er et ideal det er verdt å strebe mot.

7 Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkning og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 287-320).
- Bae, B. (1985). Hvor er opplevelsen? Rapport fra et forprosjekt om voksen-barnrelasjonen i barnehagen. *Barnevernsakademiets Skriftserie*, nr. 4/85. Oslo.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn . En beskrivende og fortolkende studie*. Det utdanningsvitenskapelige fakultetet. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brudal, L. H. (2014). *Empatisk kommunikasjon. Et verktøy for menneskemøter*. Oslo: Gyldendal. Norsk Forlag AS.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. 2. Utg. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gjerde, (2016, 30. mars). Megaregning venter hvis ikke asylbarna får god skolegang. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Megaregning-venter-hvis-ikke-asylbarna-far-god-skolegang-8409863.html>
- Hellesnes, J. (1992). Tilpassings-ideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane. I E. L. Dale, *Pedagogisk filosofi* (ss. 133-178). Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, A. (2008). *Kampen om anerkjennelse*. Oslo: Pax Forlag A/S
- Høiland, P. og Juul, S. (2005). *Anerkendelse og dømmekraft i sosialt arbeide*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth. Annerkjennelse, danning og utdanning. I: I.S. Straume, (red.) *Danningens filosofihistorie*. (s. 357-368) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. Utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet, (2016). K06. Læreplanen generell del. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-skapande-mennesket/>
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 32(3), 279-300.
- Møller, L. (2012). *Anerkjennelse i praksis. Om utviklingsstøttende relasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 23.03.2016 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Schibbye, A - L. L.(2009). *Relasjoner – Et dialektisk perspektiv*, 2. Utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strike, K. (1997). Etske dialoger og pluralitet. I L.E. Dale (Red.), *Etikk for pedagogisk profesjonalitet* (s. 216-231). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- *Utdanningsdirektoratet. (2016). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. St. meld. nr. 6 (2012-2013).
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Welstad, T.(2014). *Elevenes faglige utdanning og menneskelige utvikling i skolen – rettslige utfordringer og praktiske dilemmaer*. I (Red.), K.Westerheim og A. Tolo. *Kompetanse for mangfold* (s. 119 – 150). Bergen: Fagbokforlaget

8. Vedlegg

1. Intervjuguide

Intervjuguide

1. Hvilken relevant kompetanse har du for å jobbe med minoritetsspråklige barn?
2. Hvordan forstår du begrepet «mangfold»?
3. Hvordan har du jobbet med mangfold tidligere?
4. Hvordan jobber du med mangfold nå?
5. Hvordan jobber du for at minoritetsspråklige barn skal bli sett?
6. Hvordan jobber du for at minoritetsspråklige barn skal bli inkludert?
7. Hvordan jobber du for at minoritetsspråklige barn skal bli verdsatt?
8. Hvilke verdier er du opptatt av å formidle til minoritetsspråklige barn?
9. ut ifra de erfaringer du har med barna fra forskjellige kultur, språk, religioner i samme klasserom, hvilke forslag vil du ha gitt til utdanningsministeren

2. Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i prosjektet «Kompetanse for mangfold»

Prosjektets formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan pedagoger forstår og tilrettelegger for mangfold i skolen og barnehagen.

Vedrørende datainnsamling

Opplysninger om disse områdene skal samles inn ved hjelp av intervju og spørreundersøkelse. Vi intervjuer og observerer pedagoger som arbeider med minoritetsspråklige barn i skole og barnehage. Intervjuene skal tas opp på lydbånd dersom du godkjenner det.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forsikring, Norsk samfunnsvitenskapelig data tjeneste AS. Alt data materialet anonymiseres og slettes når prosjektet er avsluttet. Kun intervjueren og andre i prosjektgruppen har tilgang til datamaterialet. Prosjektet er planlagt avsluttet desember 2017. Prosjektet ledes av Tony Burner, institutt for språkfag, Høgskolen i Buskerud og Vestfold.

Deltagelse i prosjektet er frivillig og du kan trekke seg underveis uten begrunnelse.

Med vennlig hilsen

(forskeren)

Jeg samtykker

Jeg samtykker ikke

3. NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Tony Burner
Institutt for menneskerettigheter, religion og samfunnsfag Høgskolen i Buskerud og Vestfold
Postboks 235
3603 KONGSBERG

Store Hoffarve大道 29
N-3007 Bævre
Narvik
Tel: +47 25 28 21 17
E-post: nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.no: 980 241 884

Vår dato: 16.12.2015

Vår ref: 44474 / 3 / MGS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44474 *Kompetanse for mangfold i Buskerud*
Behandlingsansvarlig *Høgskolen i Buskerud og Vestfold, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Tony Burner*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Documentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Sjefingeniør Inge Linnestad

NSD AS, Linnestadgt 23B, Postboks 119, Sandnes, 4816 RSD, tlf: +47 77 85 12 11, nsd@nsd.uib.no

NSD er et offentlig foretak etablert i 2002, og er et av de tre medlemmene i NSD AS. NSD AS er et offentlig foretak etablert i 2002, og er et av de tre medlemmene i NSD AS.

NSD AS er et offentlig foretak etablert i 2002, og er et av de tre medlemmene i NSD AS.