

Interetnisk lek i barnehagen

Hva kjennetegner interetnisk lek i barnehagen?

Malin Solberg

[kandidatnummer: 4010]

Bacheloroppgave

[BHBAC3920]

Trondheim, mai 2018

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	4
1.1 Valg av tema.....	4
1.2 Valg av problemstilling.....	5
1.3 Forklaring av viktige begreper: etnisitet og etnisk majoritet og minoritet	5
2.0 Teori	7
2.1 Hva er lek?	7
2.1.1 <i>Interetnisk lek</i>	8
2.1.2 <i>Lekkapital</i>	8
2.1.3 <i>Barns posisjoner i lek</i>	9
2.1.4 <i>Vilter lek</i>	10
2.1.5 <i>Rollelek</i>	10
2.2 Kulturelt mangfold og inkludering.....	11
2.3 Språk og kommunikasjon.....	11
2.3.1 <i>Morsmål</i>	12
2.3.2 <i>Andrespråk</i>	13
2.4 Vennskap.....	13
3.0 Metode	15
3.1 Adgang til felten.....	16
3.2 Planlegging av observasjon.....	16
3.3 Gjennomføring av observasjon	17
3.4 Kildekritikk og begrensninger.....	18
3.5 Forskningsetikk	18
3.6 Bearbeiding av datamaterialet.....	19
4.0 Funn	20
4.1 Hvordan kommunikasjon barna på tvers av språk i interetniske leksammenhenger?	20
4.2 Hvilken type lek leker barn i interetniske leksammenhenger?	21
4.3 Hvilke posisjoner har barna med minoritetsbakgrunn kontra barna med majoritetsbakgrunn i interetnisk lek?	23
5.0 Drøfting	25
5.1 Kommunikasjon	25
5.2 Type lek.....	26
5.3 Posisjoner	27
6.0 Oppsummering og veien videre	31
7.0 Litteraturliste	33

8.0 Vedlegg	35
8.1 Vedlegg 1: Samtykkeskjema til leder i barnehagen	35
8.2 Vedlegg 2: Samtykkeskjema til foreldre.....	36

«For at lekemiljøet i barnehagen skal bygge på prinsippet om likestilling og like muligheter for alle uansett etnisk bakgrunn, må barns etniske bakgrunn settes i sentrum. Og for å kunne behandle alle barn likt, må vi behandle dem forskjellig»
(Zachrisen, 2015, s. 15).

1.0 Innledning

1.1 Valg av tema

Denne bacheloroppgaven er skrevet under fordypningen arbeid med barn i et internasjonalt perspektiv ved DMMH. Både før og underveis i studiet har jeg hatt en interesse for det flerkulturelle og da spesielt interetniske samhandlinger i lek. Det er spesielt én hendelse som har inspirerte meg til å skrive om dette temaet, da denne spesifikke hendelsen virkelig åpnet øynene mine for alle mulighetene barn har til å kommunisere og skape god lek selv om de har ulik etnisitet og derav ulike morsmål. Dette var en hendelse jeg observerte mellom to 5 år gamle gutter. Den ene gutten hadde norsk som morsmål og kommuniserte derfor bare det norske språket under verbal kommunikasjon. Den andre gutten var fra Eritrea og hadde et språk fra dette landet som morsmål, og kommuniserte ikke verbalt gjennom det norske språket. Det jeg observerte her var god lek på tross av språkbarrieren der de benyttet kroppsspråk, latter og rekvisitter til å kommunisere i leken. På bakgrunn av dette vil jeg gjennomføre observasjoner av barn med ulik etnisk bakgrunn, og bruke de dataene jeg samler inn for å skaffe et bedre bilde på hvilke strategier disse barna bruker innen kommunikasjon for å sette i gang og opprettholde leken, hvilke posisjoner de har i leken og hvilken type lek de leker. Jeg vil med andre ord undersøke hva som kjennetegner interetnisk lek i barnehagen.

Grunnen til at jeg har valgt dette temaet er fordi det er et meget aktuelt tema i dagens samfunn, da det i dag er et stort antall flyktninger i landet, som igjen fører til flere etnisiteter og større mangfold i barnehagen enn hva det for eksempel var for femten år siden. Dette betyr også at det er begrenset med forskning gjort rundt temaet interetnisk lek, som igjen gjør meg nysgjerrig på å finne ut mer rundt dette fenomenet. Per 2016 var det 46 000 barn med etnisk minoritetsbakgrunn i norske barnehager (Statistisk sentralbyrå, 2017), som viser hvor relevant dette temaet faktisk er. I tillegg står det i en artikkel publisert av universitetet i Stavanger at de fleste studier gjort rundt interetnisk lek handler om barnas verbalspråklige kommunikasjon og ikke om selve samhandlingen i leken. Denne artikkelen beskriver videre at Zachrisen har undersøkt hvor vanskelig det er for barn med etnisk minoritetsbakgrunn å samhandle i leken når den ledende faktoren i leken foregår på Norsk (Universitetet i Stavanger, 2013). I tillegg sier *Rammeplan* at «Barnehagen skal bidra til at alle barn kan oppleve glede, spenning, og engasjement gjennom lek – alene og sammen med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Når *Rammeplan* her sier «alle barn» handler dette også om barna med etnisk

minoritetsbakgrunn, og det er derfor interessant for meg å undersøke hvordan disse barn samhandler i lek sammen med barn med etnisk majoritetsbakgrunn.

1.2 Valg av problemstilling

Selv om jeg fant ut hvilket tema jeg ville skrive om ganske raskt i prosessen, strevde jeg litt mer med å finne en passende problemstilling. Det vanskeligste her synes jeg var å finne riktig måte å ordlegge meg på, slik at jeg fikk problemstillingen best tilpasset det jeg faktisk ønsket å undersøke. Den første problemstillingen handlet om lek mellom barn med forskjellig morsmål, men etter jeg begynte å lese til teorikapittelet og hadde gjennomført observasjoner fant jeg ut at begrepet interetnisk lek passet mye bedre i sammenheng med teori og funn. Interetnisk lek er et begrep Berit Zachrisen (2015) benytter seg av og handler også om barn med ulike morsmål, men det dekker i tillegg andre aspekter ved leken, som etnisitet og alt det dette begrepet innebærer. Dette er faktorer som gjør begrepet interetnisk lek annerledes enn begrepet lek alene. Jeg endte derfor til slutt opp med denne problemstillingen: hva kjennetegner interetnisk lek i barnehagen?

Målet med denne problemstillinga er å finne ut hva som kjennetegner interetnisk lek i barnehagen, gjennom å se hvordan denne type lek foregår. Her ønsker jeg å legge vekt på tre elementer innen problemstillingen, som jeg vil undersøke nærmere: hvordan kommuniserer barna i leken for å opprettholde og videreføre den, Hvilken type lek leker barna, og hvilke roller har de ulike partene i leken.

1.3 Forklaring av viktige begreper: etnisitet og etnisk majoritet og minoritet

Dette er en oppgave der jeg som sagt skal skrive om interetnisk lek i barnehagen. Dette innebærer at jeg skal skrive om både barn med norsk etnisk bakgrunn og barn med annen etnisk bakgrunn. Her vil det først og fremst være viktig å ha en forståelse for hva begrepet etnisitet innebærer. Dette er et komplekst begrep som kan forstås på forskjellige måter. Eriksen og Sajjad beskriver begrepet slik: «Etnisitet er opplevde kulturforskjeller som gjøres relevante (trekkes inn) i samhandling» (Eriksen og Sajjad, 2015, s. 52). Med dette menes at ulike grupper mennesker kan sette grensen for ulike etnisiteter ved forskjellige kriterier. Et land kan for eksempel sette denne grensen ved forskjellige religioner som folk hører til, mens et annet land kan sette grensen etter hvilken hudfarge man har. I denne oppgaven setter jeg

grensen om etnisitet mellom barn født av norske foreldre og barn født av utenlandske foreldre.

Barn født av utenlandske foreldre velger jeg i denne oppgaven å kalle barn med etnisk minoritetsbakgrunn mens barn født av norske foreldre kommer jeg til å nevne som barn med etnisk majoritetsbakgrunn. Grunnen til dette er at i barnehagen jeg har samlet inn mine data, er barn med norsk etnisitet majoriteten, altså de det er desidert flest av. «Minoritet brukes altså som oftest om grupper som i antall er mindre enn majoriteten» (Sand, 2016, s. 19). Barn med annen etnisk bakgrunn enn norsk er derimot en betydelig mindre del av fellesskapet i barnehagen, og er i denne sammenhengen derfor minoriteten. Grunnen til at jeg ønsker å presisere dette er fordi majoritet og minoritet kan tolkes forskjellig ut i fra hvilken sammenheng man ser begrepene i. «Mennesker med majoritetsbakgrunn kan raskt kategoriseres som minoriteter avhengig av hvilken kontekst de omtales ut ifra, og omvendt» (Gjervan, Andersen og Bleka, 2013, s. 21). Dette betyr at selv om norsk er majoritetsspråket i Norge, vil det være et minoritetsspråk i et annet land, som for eksempel i Tyskland, der tysk er majoritetsspråket.

2.0 Teori

I denne delen av oppgaven skal jeg forklare ulike begreper og teorier som er viktige for det valgte temaet og problemstillingen, med bruk av relevant teori. Her har jeg tatt utgangspunkt i Berit Zachrisens *Like muligheter i lek?* der hun tar for seg begrepet interetnisk lek og sin egen forskning rundt dette fenomenet i barnehagen. Jeg vil i tillegg trekke frem andre forskere og forfattere innen samme tema for å få sett et bredere perspektiv på teorien, og for å dekke de sidene ved teorien eller begreper som Zachrisen ikke tar for seg. Her vil blant annet Kibsgaard spille en sentral rolle.

2.1 Hva er lek?

«Lek er barnas primære arena for å uttrykke seg selv. Den er viktig for å etablere en god selvfølelse og en følelse av kompetanse og mestring, det vil si en følelse av å kunne ta eget initiativ og ha kontroll» (Öhman, 2012, s. 15). Pedersen (2015, s. 109) derimot beskriver lek som noe som skjer på bakgrunn av indre motivasjon, og at det er gjennom leken barn får mulighet til å bearbeide erfaringer, tilegne seg sosiale ferdigheter og styrke språk. Öhman på den andre siden skriver videre at det kan være vanskelig å vite nøyaktig hva lek er. Lek kan beskrives som forskjellig fenomen fra person til person. Det er holdninger, verdier og hvilket syn på barn en har, som avgjør hvordan man vil definere begrepet lek. Samtidig poengterer hun at det er bare barna som vet nøyaktig hva lek er, da dette hovedsakelig er deres verden, som de voksne kan være heldige å få ta del av noen ganger men uten å ha definisjonsmakt på hva det faktisk innebærer.

Leken lar seg ikke så lett fange i en definisjon, men slik er en definisjon av begrepet beskrevet i Margareta Öhmans *Det viktigste er å få leke*: «Leken er skjør, men samtidig en arena der virkeligheten kan utprøves og overskrides. Den er her og nå, selvforglemmende og tidløs» (Öhman, 2012, s. 39). Berit Zachrisen (2015, s. 19) på den andre siden beskriver lek som en måte barnet sammen på for å skape hverdagen å livet sitt gjennom. Hun skriver også om hvordan andre definerer begreper:

Lek beskrives i en studie av Gulløv (1999) ikke som én bestemt aktivitet med sin egen struktur og sine bestemte regler, men som ulike aktiviteter som kobles sammen, og som av barna blir omtalt som lek (Zackhrisen, 2015, s. 20).

Med andre ord kan lek beskrives og definere på mange ulike måter, men til syvende og sist handler det i hovedsak om barn, som enten alene eller i samspill med andre barn eller voksne lager seg en «som-om-situasjon/late-som-situasjon» der fantasi og omgivelser blir tatt i bruk til å skape en leksituasjon, eller det kan rett og slett være når barn og/eller voksne samhandler med hverandre under visse rammer som de kaller lek.

2.1.1 Interetnisk lek

Interetnisk lek er i følge Zachrisen (2015, s. 11), lek mellom barn med ulik etnisk bakgrunn. Det vil si at interetnisk lek kan være når et barn med norsk etnisk bakgrunn leker og samhandler med et barn med britisk etnisk bakgrunn. Dette betyr at barna mest sannsynlig har forskjellig språk, og de må da finne andre former for kommunikasjon da de ikke vil forstå hverandre gjennom verbalt språk.

Studier og forskning gjort rundt interetnisk lek antyder i følge Zachrisen (2015, s. 43) om at barn søker sammen med dem de deler referanser med. Slike referanser kan være språk og/eller etnisk bakgrunn men det kan også være andre faktorer som at de er jenter og de er like gamle. Dette er i følge Zachrisen studier gjort av Bundgaard og Gulløv (2008). «Clawson finner at barn med felles morsmål og av samme kjønn tenderer til å søke mot hverandre i ubundne leksituasjoner. Den sosiale «late som om»-leken framstår som spesielt utfordrende når barna har ulikt morsmål (2002)» (Zachrisen, 2015, s. 44). Dette handler om at språkbarrieren hindrer barna i å utføre rollelek da de blant annet ikke får videreført leken gjennom verbalspråklig kommunikasjon, som igjen kan føre til at de ikke får avklart roller og regler, altså rammene for rolleleken. Zachrisen skriver også om en forskergruppe som har funnet ut av at leksituasjoner mellom barn med forskjellig morsmål varer kortere enn mellom barn som deler morsmål. Dette er i følge denne forskergruppa en følge av at lek mellom barn med samme morsmål har å gjøre med barnas emosjonelle trygghet. Dette mangler dermed barn med forskjellig morsmål i sin leksituasjon, som igjen kan være grunnen til korte leksituasjoner og lite rollelek i barns interetniske lek.

2.1.2 Lekkapital

«Kapital forstås som nevnt som de ressurser som verdsettes på en sosial arena» (Zachrisen, 2015, s. 34). Kapital handler med andre ord om ulike kompetanser som verdsettes i ulike situasjoner. Zachrisen beskriver kapital som en viktig del av barns lek, som hun videre kaller

lekkapital. «Det kan for eksempel være klatreferdigheter, løpeferdigheter, kunnskaper om medieskapt barnekultur som Blåfjell-serien, kaptein Sabeltann, båten Elias eller ferdigheter i å forhandle på norsk om tilgang til ulike goder» (Zachrisen, 2015, s. 34). Det vil si at jo større kapital et barn har og hvor lik kapital et barn har med andre barn utgjør viktige kunnskaper og ferdigheter som et barn kan benytte seg av i interetnisk lek. Pedersen på den andre siden beskriver dette med et annet begrep. Hun bruker begrepet lekekompetanse, som handler om barns evne til å kunne skille lek fra ikke lek, det å kunne ta initiativ overfor andre barn til å etablere, sette i gang og gjennomføre en lek, turtaking og gjensidighet i forholdet (Pedersen, 2015, s. 111). Hun skriver videre at det finnes nære forhold mellom barns språklige ferdigheter, lekkekompetanse og sosiale kompetanse, men går ikke mye i dybden om dette.

Zachrisen derimot går mer i dybden på begrepet og forklarer tre forskjellige typer lekkapital. Den første er kommunikativ kapital. «Begrepet brukes om alle verbale og non-verbale uttrykk som synes å ha en kommunikativ verdi» (Zachrisen, 2015, s. 34). Den andre typen lekkapital som blir beskrevet er fysisk kapital. «Begrepet fysisk kapital løfter fram den kapital en innehar i kraft av sin fysiske kropp» (Zachrisen, 2015, s. 35). Den tredje formen for lekkapital som Zachrisen beskriver handler om sosial kapital. I barnehagen handler sosial kapital som individuell ressurs om vennskap, og om det har sterke eller svake bånd. Kibsgaard (2015, s. 29) tar i likhet med Zachrisen og Pedersen også utgangspunkt i Bourdieus teori om kapital i maktforhold, men beskriver også tre andre kapitaler: kulturell kapital, økonomisk kapital og symbolsk kapital.

2.1.3 Barns posisjoner i lek

Zachrisen skriver om ulike posisjoner barn kan ha i lek, og at hvilken posisjon et barn har i lek, handler om hvilken kapital barnet innehar. Dette betyr at lekkapital har stor sammenheng med barns posisjon i lek. Zachrisen (2015, s. 32) skiller mellom arenaposisjoner og rollefigurer. Rollefigurer handler om hvilken rolle barnet innehar i rolleken, knyttet til en aktørs oppgave eller funksjon. I en rollelek der barna leker familie, kan slike rollefigurer være mor, far, barn eller hund. Arenaposisjoner handler derimot om hvilken rolle barnet har i forhold til posisjon i hierarkiet. Altså om det har lite eller mye innflytelse eller førende eller følgende rolle. «En *førende posisjon* vil til vanlig være en posisjon med betydelig innflytelse på arenaen, for eksempel når det gjelder lekens innhold og ideer» (Zachrisen, 2015, s. 33). Ved en slik rolle vil barnet virke som «lederen» i leken, der barnet har stor innflytelse og medbestemmelse på innhold og vil ha mulighet til å prøve ut egne ideer og lederegenskaper.

«En *følgende posisjon* vil til vanlig være en posisjon med langt mindre innflytelse på/i leken enn en førende posisjon» (Zachrisen, 2015, s. 33). Dette er en posisjon som innebærer lite ansvar for å holde leken ved like og som ikke har mye innflytelse på organiseringen av leken.

Det finnes også en rolle som Zachrisen kaller likestilte posisjoner. «Med *likestilte posisjoner* menes her posisjoner som framstår som relativt ekvivalente med hensyn til innflytelse i samspillet» (Zachrisen, 2015, s. 33). Her vil barna ha forholdsvis stor og likestilt kontroll over egne lekhandlinger, selvbestemmelse og medbestemmelse i lekens utvikling. Kibsgaard beskriver i tillegg til Zachrisens roller en annen rolle i lek som hun kaller skygging. Dette kan være at et barn med etnisk minoritetsbakgrunn i lek med et barn med etnisk majoritetsbakgrunn, hermer etter det barnet med etnisk majoritetsbakgrunn gjør. Dette er en strategi som brukes av barn for å lære seg lekemønstre, tilegne seg større og riktig kapital eller språk. Kibsgaard (2015, s. 32) beskriver denne type posisjon i lek for en viktig strategi for å holde samspillet i leken i gang.

2.1.4 Vilter lek

«Vilter lek er i overveiende grad grovmotorisk lek som er sansemessig og kroppslig voldsom i formen» (Storli, 2014, s. 344). Dette er en type lek som i følge Storli medfører mye uhemmede bevegelser, høy stemmebruk, kamp, aggresjon og risiko. Storli skriver videre at Eide-Midsand beskriver slik type lek for boltrelek eller lekeslåssing. Zachrisen (2015, s. 86) på den andre siden beskriver denne type lek, for lek med vekt på fysisk utfoldelse. Her tar hun utgangspunkt i Løkken som beskriver at kroppen vår er utgangspunkt for kontakten med og forståelsen for verden og omgivelsene våre. Zachrisen (2015, s. 86) skriver videre at Fysisk utfordrende og vilter lek synes å være lekeuttrykk barn med etnisk minoritetsbakgrunn ofte søker seg til i interetniske leksituasjoner.

2.1.5 Rollelek

Zachrisen deler rollelek inn i to kategorier. Den ene kategorien kaller hun lek med vekt på indirekte inntatte rollefigurer mens den andre kaller hun lek med vekt på direkte inntatte rollefigurer. Lek med vekt på indirekte inntatte rollefigurer går ut på å bruke ulike rekvisitter som for eksempel lekebiler, lekedyr eller andre objekter som barna styrer og «gir liv». «Barna går ikke selv direkte inn og tar en rolle, men spiller ut ulike karakterer via lekobjektene» (Zachrisen, 2015, s. 87). Lek med vekt på direkte inntatte rollefigurer derimot, handler om at

barnet selv går inn i en rolle. En slik rolle kan for eksempel være brannmann, hund, mor eller far.

2.2 Kulturelt mangfold og inkludering

«Kulturelt mangfold innebærer et variert innslag av personer fra ulike kulturelle bakgrunner og etnisiteter. Mangfold kan sees i sammenheng med integrering, inkludering og deltakelse i samfunnet.» (Pedersen, 2015, s. 28). Ser man kulturelt mangfold i sammenheng med inkludering i barnehagen, kan en forstå det som at barn med etnisk minoritetsbakgrunn også skal inkluderes i lek. Dette betyr i følge Pedersen (2015, s. 29) at barnehagen skal være preget av holdninger som fremmer mangfold, inkludering og likeverd. Pedersen skriver videre om at det som føles som inkludering kan være forskjellig fra person til person. «Det som fungerer inkluderende overfor et barn, kan fungere ekskluderende overfor et annet» (Pedersen, 2015, s. 29). Det er derfor viktig å se hvert enkelt barn som et individ, og tilpasse leksituasjoner og andre aktiviteter i barnehagen slik at alle barn føler seg inkluderte. Dette sier også *Rammeplan for barnehagen* noe om: «Barna skal inkluderes i aktiviteter der de kan få være i bevegelse, lek og sosial samhandling og oppleve motivasjon og mestring utfra egne forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 31).

2.3 Språk og kommunikasjon

Det er nær sammenheng mellom barns språkkompetanse og deres evne og mulighet til kontakt og samspill med andre. Det sosiale slik det arter seg i hverdagsliv og lek, er en av de viktigste forutsetningene for at barn skal kunne utvikle sosial og kommunikativ kompetanse (Kibsgaard og Husby, 2014, s. 15).

Dette betyr at for de aller fleste barn er språket nøkkelen til godt samspill med andre barn. I følge Olsen (2015, s. 65) må barn kunne samhandle og forhandle språklig. Barn må kunne språk for å kunne leke med andre, samtidig som de kan lære språk. Dette betyr at hvis barn skal få en betydelig posisjon i leken, vil det være viktig at de innehar en viss forståelse for det gjeldende språket slik at de klarer å kommunisere på den måten som kreves.

«Vi kan seie at eit språk er eit kommunikasjonssystem som blir ført vidare frå generasjon til generasjon» (Cejka, Gujord & Selås, 2017, s. 14). Med denne betydningen av språk kan man si at alle former for kommunikasjon er språk. Her snakker vi både om verbal og non-verbal

kommunikasjon, som vi bruker for å uttrykke oss ovenfor andre mennesker. Det er ikke slik at vi bruker bare verbal eller bare non-verbal kommunikasjon, men de aller fleste bruker begge disse funksjonene for språk for å uttrykke sine meninger, følelser og ståsted i kommunikasjon med andre. Ser man derimot bare på begrepet kommunikasjon, skriver Eriksen og Sajjad: «La oss foreslå som definisjon at kommunikasjon er *utveksling av meningsfylte tegn*» (Eriksen og Sajjad, 2015, s. 124). Med denne betydningen kan kommunikasjon være en grimase, et ord eller et klesplagg. Språk vil dermed kategoriseres under begrepet kommunikasjon og ikke motsatt.

Dette viser hvor komplekst begrepene språk og kommunikasjon er, som Fodstad tar enda et steg videre: «Når barnet lærer et nytt språk, lærer det også en ny samtaleform» (Fodstad, 2015, s. 111). Dette handler om at ulike kulturer for eksempel kan bruke kroppsspråk forskjellig når de fører en samtale. Kanskje er det i en kultur viktig med øyekontakt når man samtaler, mens i en annen blir det sett på som frekt hvis man holder øyekontakten for lenge. Dette betyr at forskjellige språk tilhører forskjellige kulturer som kan ha forskjellige regler og normer for kommunikasjon, som igjen kan komplisere den interetniske leken.

2.3.1 Morsmål

Morsmål kan ha mange ulike definisjoner. «Morsmål kan defineres som det språket barnet lærer først, det språket en forstår best eller det språket barnet identifiserer seg med (Engen og Kulbrandstad 2004)» (Gjervan, Andersen og Bleka, 2013, s. 127). Her påpekes også hvor viktig morsmål er i forhold til barns egen identitet og følelser. Morsmål kalles også førstespråk og Sand velger å bruke denne definisjonen fra Engen og Kulbrandsen (2014): «Med førstespråk mener vi her en persons muntlige, eventuelt også skriftlige, hovedspråk. Vanligvis vil dette være det språket personen har lært først, bruker mest og er nærmest knyttet til følelser og identitetsmestring» (Sand, 2016, s. 128). Sand skriver også at «Et barn kan ha flere morsmål, det vil si at de har lært flere språk i hjemmet i oppveksten» (Sand, 2016, s. 128).

I Norge er norsk morsmålet til majoriteten av befolkningen. «I tillegg har vi en rekke minoriteter. Det vil si språk som er morsmål eller førstespråket til et mindre antall mennesker som bor her i landet» (Høigård, 2009, s. 178). Barn med annet morsmål enn norsk som begynner i en norsk barnehage med norsktalende barn som majoritet vil dermed bli

flerspråklig når de også lærer seg norsk i tillegg til morsmålet. Norsk vil da i de fleste tilfeller bli barnas andrespråk.

2.3.2 Andrespråk

Andrespråk er det andre språket barn lærer i tillegg til morsmålet, som da blir førstespråket. «Betegnelsen andrespråk signaliserer også at barn lærer norsk gjennom daglig kontakt med dette språket, altså at det ikke er et *Fremmedspråk* ...» (Gjervan, Andersen og Bleka, 2013, s. 128). I barnehagen vil det for de fleste barn med etnisk minoritetsbakgrunn derfor være norsk som er andrespråket, og i følge Kibsgaard og Husby (2014, s. 15) vil barnehagen for mange barn være primærarenaen for læring av andrespråk.

2.4 Vennskap

Vennskap er en utrolig viktig del for barns holistiske utvikling. «Det er av stor betydning å ha en venn. Vennskap sikrer bekreftelse på en egen verdi og skaper et utgangspunkt for deltakelse i ulike felt» (Kibsgaard, og Husby, 2014, s. 142). Lek vil være en viktig arena for barn å kunne skaffe seg gode venner gjennom, da lek sammen med andre får frem en følelse av tilhørighet i tillegg til at det er med på å utvikle barnets sosiale egenskaper.

«Vennskapsutvikling bygger blant annet på felles erfaringer, interesser og forståelse for hverandre [...] Gjensidig anerkjennelse utgjør også en viktig forutsetning for at vennskap utvikler seg» (Kibsgaard, 2015, s. 152). Dette betyr at vennskap utgjør en viktig faktor for utviklingen av egen identitet og selvbilde, da venners meninger og tilbakemeldinger på ulike handlinger er viktige for barns holistiske utvikling.

Dette betyr dermed ikke at det er like enkelt for alle barn å skaffe seg venner eller at alle barn har mange venner. «Sosial kompetanse er en forutsetning for å fungere godt sammen med andre og omfatte ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles gjennom sosiale samspill» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Dette betyr at hvis et barn skal være attraktivt som venn for andre barn, kreves det at barnet innehar ulike kapitaler. En slik kapital kan være kommunikativ kapital, som innebærer at barna kan kommunisere med hverandre. Dette innebærer videre at barna kan kommunisere gjennom samme språk. Her kan sosial kapital også komme inn hvis et barn med etnisk minoritetsbakgrunn ikke har kommet langt nok i andrespråksutviklingen, men har en venn med samme morsmål. «Da kan denne fungere som en brobygger mellom andrespråklærlingen og de etnisk norske barna» (Kibsgaard og

Husby, 2014, s. 139). Dette betyr at å ha en god venn kan være enda viktigere for barn med etnisk minoritetsbakgrunn, da dette kan være deres inngangsbillett i interetnisk lek.

3.0 Metode

Vitenskapelige metoder er forskjellige framgangsmåter eller teknikker, der målet er å gi svar på forskningsspørsmål. Det handler med andre ord om å samle inn, analysere og tolke data (Bergsland og Jæger, 2014, s 66). Det finnes to typer forskningsstrategier som brukes ved innsamling av data til forskning. Den ene typen er kvantitativ metode og den andre er kvalitativ metode. I min forskning har jeg valgt å bruke kvalitativ metode. «Kvalitativ forskning baserer seg på et vidt spekter av innsamlingsmetoder; intervju, observasjon, gjennomføring av prosjekter, analyse av dokumenter, bilder, videoopptak og samtaler» (Bergsland og Jæger, 2014, s. 67). Av disse ulike kvalitative innsamlingsmetodene ender man opp med kvalitative data som i følge Denscombe (2010, s. 273) kan samles inn enten skriftlig eller muntlig. Muntlig innsamling av kvalitative data kan være intervju mens skriftlig innsamling kan være observasjoner som noteres ned. Her har jeg valgt å bruke bare innsamlingsmetoden observasjon, som vil gi meg kvalitative data som er samlet inn skriftlig.

Jeg har valgt å bare benytte meg av kvalitativ observasjon som metode under innsamling av data til min oppgave. Dette er fordi det er kun barnas samhandling jeg ønsker å undersøke. Med dette mener jeg at jeg vil se på samspillet mellom barna i interetnisk lek, uten å intervju ansatte i barnehagen for å høre deres meninger og forståelser av denne type lek. Jeg ønsker med andre ord å skape meg et eget bilde av barns samhandling i interetnisk lek uten å bli påvirket av andres meninger. Jeg vil bare ta utgangspunkt i det jeg ser barna gjør. Jeg har også valgt å se bort i fra barneintervju. Dette er på grunn av språkbarrieren og manglende kompetanse i andrespråk hos barna med etnisk minoritetsbakgrunn, som ville gjort det vanskelig/umulig å gjennomføre intervju med dem. Siden det er denne gruppen barn jeg er mest interessert i å intervju valgte jeg derfor også å utelukke intervju med barn med etnisk majoritetsbakgrunn. Jeg mener derfor at observasjon av barns samspill i lek ville gi mer relevante funn enn intervju. I tillegg mener jeg dette ville gi meg et bredere resultat av data enn andre metoder. Kvalitativ observasjon vil i følge Dalland (2017, s. 100) gi et mer fullstendig bilde av det som observeres. Videre beskrives denne typen metode som mer rettet mot relasjoner og samspill mellom mennesker (Dalland, 2017, s. 101), noe jeg ønsker å studere til min oppgave.

3.1 Adgang til felten

Barnehagen jeg fikk gjennomføre observasjoner i er en barnehage jeg har jobbet som vikar i snart 4 år, noe som betyr at jeg kjenner barna og barna kjenner meg. Dette mener jeg var en stor fordel når det kom til gjennomføringen av observasjonene, men det gjorde også at jeg var spent på min rolle som observatør kontra vikar. Denne barnehagen består av tre avdelinger, men det er kun på storbarnsavdelingen med 4-6 åringer jeg skal gjennomføre observasjonene mine. På denne avdelingen er 11 av 17 barn flerspråklige og 8 av 17 fra etnisk minoritetsbakgrunn og har annet morsmål enn norsk. Dette betyr at 3 av barna har foreldre fra to forskjellige land der en forelder har etnisk minoritetsbakgrunn mens den andre har etnisk majoritetsbakgrunn. Her er det bare lek der et av barna med etnisk minoritetsbakgrunn er i lek med et barn med annen etnisk bakgrunn, jeg skal observere.

For å få til en slik avtale med barnehagen har jeg derfor snakket med styrer av barnehagen og hun har mottatt et samtykkeskjema (se vedlegg 1) som hun har skrevet under på, og dermed godtatt at jeg kan gjennomføre observasjoner i barnehagen. Videre har jeg også laget et skriv til foreldrene som forklarer hvorfor jeg skal være i barnehagen å observere barna (se vedlegg 2). Dette skrevet gir foreldrene i likhet med leder mulighet til å enten godta at barnet/barna deres kan være med i studien min eller ikke. Jeg har også gjort det klart i samtykkeskjemaene at det er mulighet for å trekke seg når som helst i studien selv om man tidligere har skrevet under på at de vil delta, og at alt av data vil være konfidensielle og anonymisert.

3.2 Planlegging av observasjon

Under planleggingen av observasjonene jeg skulle gjennomføre, lagde jeg en avtale med en storbarnsavdeling på en barnehage med stort etnisk mangfold, hvor jeg kunne komme å observere barn i lek. Her ble det satt av til sammen en uke som jeg skulle bruke til å gjennomføre observasjonene. Før jeg kom i barnehagen til denne observasjonsuka, leste jeg meg litt opp på ulike observasjonsmetoder for å finne ut hvilke som kunne være aktuelle for min oppgave og gi meg best mulig resultat. Dette kommer jeg tilbake til senere.

Under gjennomføringen av observasjonene er det barn med forskjellig etnisk bakgrunn som leker sammen jeg skal se etter. Er dette tilfellet skal jeg spisse observasjonene inn ved og se om det er barna med etnisk minoritetsbakgrunn eller om det er barn med etnisk majoritetsbakgrunn som tar initiativ til lek, og på hvilke måter dette skjer. Hvilke

initiativtiltak gjør barna og til hvilken type lek fører dette til? Varer leken lenge? Hvordan kommuniserer de? Er det ikke tilfellet at barna leker sammen skal jeg se nøyerer på barna med etnisk minoritetsbakgrunn, om de leker alene eller sammen med andre barn som også har etnisk minoritetsbakgrunn. Her vil jeg generelt observere og se hva disse barna gjør under frileken. Hvilke signal sender de? Søker de annen type oppmerksomhet til enten de voksne eller barna? Hva kan grunnen være til dette?

Den første dagen som observatør i barnehagen skal jeg finne ut av hvilke områder jeg kan spisse inn observasjonene, for så å endre litt på hva jeg skal se etter ut i fra det. Skal fokuset ligge på selve leken mellom barn med forskjellig etnisk bakgrunn eller skal fokuset være på barn med etnisk minoritetsbakgrunn og dets atferd i frileken? Dette avhenger av hvor mye interaksjon i lek disse partene har.

3.3 Gjennomføring av observasjon

Etter dag en som observatør fant jeg raskt ut at jeg hadde masse data allerede og bestemte meg for å bare observere to dager til for å ikke drukne i data. Dette betyr at jeg var til sammen tre dager i barnehagen som observatør istedenfor fem. Skepsisen jeg hadde på forhånd i forhold til min rolle som observatør istedenfor vikar, viste seg å ikke være noe problem i det heletatt. Når jeg forklarte barna hvorfor jeg skulle skrive og at de hovedsakelig måtte henvende seg til de andre voksne siden jeg ikke var på jobb, aksepterte og forsto de aller fleste dette. Dette betyr at jeg fikk gjennomført de fleste observasjonene uten å være deltakende i leken slik jeg ønsket da jeg mener dette ville gi meg det beste resultatet.

Det som derimot ble vanskeligere enn jeg hadde trodd på forhånd var å begrense og spisse observasjonene. Jeg startet å observere all interetnisk lek, noe som førte til en overflod av observasjoner på grunn av det høye antallet barn med etnisk minoritetsbakgrunn. Det jeg endte opp med å gjøre her for å spisse inn observasjonene mine, var å bare fokusere på barna som enda ikke har opparbeidet seg noe særlig til kompetanse i andrespråket (norsk) i lek med barn med andre barn. Dette betyr at det var 5 barn i interetniske leksituasjoner jeg observerte. Det jeg videre fokuserte på her var hvordan barna kommuniserte i lek selv om de ikke deler språk, men også hvilken type lek de lekte og hvilke roller barna hadde i leken. Dette førte til mange gode observasjoner, men også til en endring i problemstillingen, som nå ikke handlet så mye om inkludering i interetnisk lek men heller hvordan denne type lek faktisk foregår.

3.4 Kildekritikk og begrensninger

Det må sies at datainnsamlingen har sine begrensninger. Dette er i det store og hele en veldig liten forskningsoppgave, da observasjonene kun foregår i én barnehage over kun noen få dager. I følge både Bergsland og Jæger (2014) og Dalland (2017) handler reliabilitet om troverdighet, altså om arbeidet jeg presenterer er til å stole på? Dette går på om forskningen er utført på en tillitvekkende måte i forhold til hvordan datamaterialet samles inn, og hvordan det bearbeides, analyseres og tolkes (Bergsland og Jæger, 2014, s. 80). Reliabilitet handler med andre ord om å være bevisst på egen rolle i forhold til hva som er blitt observert, men også i forhold til hvordan denne rollen påvirker det som blir skrevet ned og analysert i tillegg til det å være åpen om dette og begrunne sine valg underveis. I tillegg til reliabilitet er også validitet et viktig begrep innen forskning. Validitet handler i følge Bergsland og Jæger (2017) om resultatene er gyldige i forhold til problemstillingen, altså det fenomenet som er undersøkt. Dette betyr at mine funn er gyldige i den barnehagen jeg gjennomførte observasjonene i, men at resultatene fra denne barnehagen ikke nødvendigvis er gyldige i alle barnehager. Funnene viser likevel noe om sammenhenger og kjennetegn innen interetnisk lek som er interessante og relevante uansett barnehage.

3.5 Forskningsetikk

“Your ethics are your moral or professional code of conduct that sets a standard for your attitudes and behavior” (Louw, 2014, s. 263). Dette sitatet betyr at etikk handler om moral og profesjonalitet, som setter en standard for hvordan man oppfører seg ovenfor andre mennesker. I forskning er etikk derfor veldig viktig spesielt fordi man gjennomfører observasjoner og forsker rundt nettopp andre mennesker. Louw (2014, s. 264) poengterer også at det i forskning er viktig at deltakerne for eksempel får vite at de er med i en form for forskning og at de selv kan avgjøre om de ønsker å være med eller ikke. Ved å la deltakerne vite at man gjennomfører observasjoner om dem, får de mulighet til gi sitt samtykke, de får vite hva som kreves av dem og hva resultatene skal brukes til. Jeg har derfor sendt ut samtykkeskjema til både styrer av barnehagen og foreldre, slik at de skal få mulighet til å velge om de vil at barna deres skal delta eller ikke, og de får vite at de har rett til å trekke seg når som helst. Dette er i følge Bergsland og Jæger (2014, s. 83) etiske retningslinje innen forskningsetikk, som det er viktig å forholde seg til.

3.6 Bearbeiding av datamaterialet

Under forberedelsene til observasjonene var det spesielt to metoder jeg fant aktuelle:

«Loggbok: Observatøren noterer ned hendelser, små som store, og samler dem i en perm eller datafil. Man kan velge å observere fritt, eller avgrense observasjonen til bestemte områder» (Bergsland og Jæger, 2014, s. 74). En annen observasjonsmetode jeg leste meg fram til som aktuell var episodebeskrivelse. Dette går i følge Askland (2012, s. 199) ut på å skrive punkter like etter man har observert noe, for så å renskrive hendelsen senere.

På bakgrunn av dette ville jeg bruke loggbok og episodebeskrivelse som metode for mine observasjoner. Ved hjelp av loggbok kunne jeg notere ned relevante og interessante hendelser, som jeg senere kunne renskrive i et skjema (episodebeskrivelse) eller som en hendelsesbeskrivelse. Observasjonene skulle også gjennomføres systematisk og målrettet. Dette er observasjoner som i følge Askland blir utført med avstand, altså at man ser situasjonen utenfra og holder avstand til det som skjer, selv om man skulle hatt lyst til å involvere seg, hjelpe til eller sette grenser. I tillegg skriver man ned det som observeres, parallelt som det skjer (Askland, 2012, s. 179). Selv om dette var måten jeg helst ønsker å gjennomføre observasjonene på, var jeg likevel åpen for å være mer deltakende i observasjonen hvis barna inviterte meg med i leken. Her ble episodebeskrivelse ekstra hjelpsom, da jeg i en slik situasjon ikke ønsker å notere underveis i leken.

Alle observasjonene jeg gjennomførte ble skrevet som en loggbok, der jeg først skrev ned notater og stikkord parallelt med det som skjedde, for senere å renskrive de mest relevant og interessante hendelsen til hendelsesbeskrivelser. Jeg valgte å renskrive notatene som en hendelse i istedenfor å bruke observasjonsmetoden episodebeskrivelse, fordi det ble den mest naturlige og oversiktlige måten for meg å gjøre det på. I denne delen av dataanalysen brukte jeg bare fiktive navn på barna involvert i de ulike hendelsene. Etter at jeg hadde skrevet ned de hendelsene jeg synes var mest relevante fra loggboken til ulike hendelsesbeskrivelser, printet jeg dem ut og leste over dem samtidig som jeg markerte dem i tre forskjellige farger ettersom hvilke tema jeg fant i dem. Disse temaene ble: kommunikasjon på tvers av språk. Hvilken type lek leker barn i interetniske leksammenhenger? og hvilke posisjoner har barna med minoritetsbakgrunn kontra barna med majoritetsbakgrunn i interetnisk lek?

4.0 Funn

I dette kapittelet skal jeg legge frem de mest relevante funnene jeg gjorde gjennom analysene fra observasjonene jeg gjennomførte i barnehagen. Jeg skal ikke diskutere og drøfte noe rundt funnene i denne delen, men derimot belyse det jeg har funnet i korte trekk for at de senere kan drøftes og diskuteres og sees i sammenheng med relevant teori. Jeg har delt denne delen inn i tre temaer som jeg synes belyser problemstillingen best i forhold til hvilke funn jeg gjorde. Alle hendelsesbeskrivelsene som er brukt i dette kapittelet inneholder fiktive navn og er fra en storbarnsavdeling, noe som betyr at alle barna er mellom 4-6 år gamle.

4.1 Hvordan kommunikasjon barna på tvers av språk i interetniske leksammenhenger?

I tillegg til verbalspråket – som i de fleste situasjoner var veldig enkelt – opplevde jeg at barna brukte mye kroppsspråk, rekvisitter, latter, andre lyder og tonefall for å få frem følelser, stemning og ønsker i leken. Jeg opplevde at barna hadde stor forståelse for at de var forskjellige og hadde forskjellige språk, som gjorde at de måtte finne andre måter å kommunisere på i leken. Dette var strategier de måtte ta i bruk for å opprettholde og videreføre leken i interetnisk leksammenheng. Dette gjorde også at barna ofte rettet og korrigererte på hverandres språk. Dette gjaldt i hovedsak barna med etnisk majoritetsbakgrunn – at de rettet på barna med etnisk minoritetsbakgrunns norske uttalelser. Noe annet spennende jeg så da jeg var observatør i barnehagen, var at noen av barna hadde laget seg et eget språk som de tok i bruk i leken, og selv om ingen av partene egentlig forsto lekspråket som ble brukt, lot de som de forsto hva den andre sa, som ble en måte å berike leken på. Dette synes jeg var et veldig interessant funn, og jeg har derfor valgt å trekke frem denne hendelsen:

Aida og Bakir, begge med etnisk minoritetsbakgrunn (men med ulik etnisitet) leker i snøen med kasseroller som de fyller med snø. Bakir har en stor spade som han tar han med seg et stykke unna, og begynner å grave i snøen. Da han kommer tilbake der Aida er, har hun organisert kasserollene til en «butikk». Bakir går bort til Aida og sier: «ba bo bla bla bla bo ba». Hun svarer: «Bla bla blo bli ba bo» og rekker fram en liten spade med snø, som Bakir spiser av. Deretter begynner de begge å le, før Bakir nok en gang går et stykke unna og graver i snøen med spaden.

En annen ting jeg opplevde var at flere interetniske leksituasjoner ble brått avsluttet på grunn av nettopp dette med språkbarrieren. Dette var ofte situasjoner der leken ble for voldelig for den ene parten, som prøvde å si ifra til den andre uten at barnet forsto. Situasjoner som dette ledet ofte til en voldelig handling i form av et slag eller et spark der den ene endte opp med å bli lei seg, og leken ble avsluttet. I slike situasjoner svikter kommunikasjonen og her vil ulikt språk og etnisitet være en barriere for god samhandling i leken. Dette var noe jeg ofte opplevde i den interetniske leke, og har derfor valgt å trekke frem et av mange eksempler jeg har på dette:

Amir med etnisk minoritetsbakgrunn sitter på en liten haug. Ole med etnisk majoritetsbakgrunn løper bort til Amir og dytter han ned fra haugen for så å sette seg opp på haugen selv. Da Amir ser dette lager han knurrelyder og dytter Ole ned fra haugen, som huler av latter. Dette mønsteret gjentar seg noen ganger, før Ole løper leende vekk fra haugen. Amir følger etter mens han lager knurrelyder, men med et smil om munnen. Da Amir når igjen Ole, dytter han Ole ned i snøen og legger seg over han. Da huler Ole og roper «ikke, Amir», men Amir som ikke forstår språket stopper ikke. Like etter kommer Ole seg på beina og slår Amir i ryggen og løper så til en voksen for å fortelle at Amir var slem.

4.2 Hvilken type lek leker barn i interetniske leksammenhenger?

Jeg observerte overraskende mange interetniske leksituasjoner som bar preg av rollelek, enten det var i form av rollelek gjennom bruk av rekvisitter som lekedyr, biler eller togbane, eller om det var uten slike rekvisitter. Jeg observerte likevel oftest rollelek der barna brukte rekvisitter som sine roller. For eksempel kunne dette være at barna lekte med lekedyr, der den ene kunne ha en tiger som den laget lyder for og fikk til å «gå» rundt, mens den andre styrte en giraff på samme måte. Jeg opplevde også at barna lekte rolleleker der de selv var i en rolle, selv om dette skjedde sjeldnere. Dette var dog rolleleker som var kjente for alle partene, der alle hadde kunnskap om innholdet i leken, som butikk, kjøkken eller familie. Her velger jeg å trekke fram et eksempel på en slik type rollelek, der barna leker butikk:

Amor med etnisk minoritetsbakgrunn står i «butikken» ved klatrestativet og har organisert noen kasseroller med snø som han skal «selge». Hanne med etnisk

majoritetsbakgrunn går bort til Amors «butikk». De ser på hverandre men sier ingenting. Amor bruker en liten spade og måker litt snø i hendene til Hanne som hun har strakt ut mot han. Hun smaker på snøen og sier: «mmmmm», så bøyer hun seg ned og tar opp litt snø som hun gir til Amor, som «betaling».

Alle typer rolleleker hadde likevel en tendens til å være forholdsvis kortvarige, og kunne brått bli avsluttet. Dette var ofte på grunn av problemer som oppsto underveis, som de ikke klarte løse på grunn av språkbarrieren.

Den typen lek jeg observert mest av, var mer fysisk aktive leker der barna brukte kroppene sine og ferdigheter som koordinasjon og utholdenhet for å teste hverandre. Dette førte ofte til enten jage-fange-leker eller boltreleker. Her løp barna rundt, brukte kroppens fysiske egenskaper, lyder og latter til å regulere og videreføre leken, det hendte også at de brukte rekvisitter som fotball, akebrett eller et tre å klatre i. Denne typen lek hadde oftere en lengre varighet enn rolleleken, men ble i likhet med rolleleken ofte avsluttet på samme måte. Dette var likevel ikke tilfellet for alle leksituasjoner, både når det gjelder rollelek, jage-fange-leker eller boltreleker, hendte det at leken ble langvarig og god der ulike strategier ble tatt i bruk for å opprettholde og videreføre leken, som denne hendelsen viser et eksempel på:

Bakir med etnisk minoritetsbakgrunn finner en snøskuff og begynner å måke snø. Dette ser Endre med etnisk majoritetsbakgrunn og stiller seg rett foran Bakir der han har tenk å måke. Dette betyr dermed ikke at Bakir stopper å skuffe. Her måker han Endre som faller i snøskuffa. Endre blir først litt sint, men når Bakir begynner å løpe bortover snøen med Endre i snøskuffa, begynner Endre å le istedenfor, og peker på lillebror Tor med etnisk majoritetsbakgrunn, som står litt bortenfor og sier: «ta Tor, Bakir!». Bakir løper mot Tor med Endre i snøskuffa som nå har fått tak i en spade som han har fylt med snø. Da Tor ser at de kommer mot han, snur han og begynner å løpe samtidig som han hyler av latter. Da Bakir og Endre når igjen Tor, kaster Endre snø på lillebroren som ler ende høyere og begynner på nytt å løpe, for at Bakir og Endre skal følge på å prøve å ta han. Denne leken foregår en god stund, helt til Endre og Bakir henter seg noen lekelastebiler som de starter en ny lek med.

4.3 Hvilke posisjoner har barna med minoritetsbakgrunn kontra barna med majoritetsbakgrunn i interetnisk lek?

Uansett type lek opplevde jeg at det nesten alltid var barna med etnisk majoritetsbakgrunn som hadde de førende posisjonene i den interetniske leken. Dette betyr at barna med etnisk minoritetsbakgrunn ofte hadde de følgende rollene i leken. I tillegg opplevde jeg ofte at barna med etnisk minoritetsbakgrunn skygget føreren av leken, altså at barnet hermet etter føreren og gjorde det samme som det føreren i leken gjorde. Dette har jeg mange eksempler på, men velger her å trekke fram en av hendelsene:

Endre med etnisk majoritetsbakgrunn finner en fotball som han sender ned en bakke før han selv løper etter. Isabella med etnisk minoritetsbakgrunn, ser på at Endre gjør dette et par ganger før hun også henter en ball og «hermer» etter Endre. Da Endre ser dette tar han imot henne i leken. Han ber henne vente slik at de skal kaste ballene samtidig for så å løpe og se hvem som når tak i ballen sin først. Her bruker han kroppsspråk i tillegg til det norske språket som til sammen gjør at hun forstår.

En annen ting jeg la merke til som observatør av interetnisk lek i barnehagen, var at jo bedre norskspråklig kapital barna hadde, og jo mer lik kapital generelt som majoriteten de hadde, jo mer attraktive var de i leken. Dette førte til at de ofte fikk mer likestilte posisjoner i leken og at de hadde mer innflytelse på lekens innhold og utvikling.

Jeg observerte også at barn med etnisk minoritetsbakgrunn ofte søkte hverandre. I slike situasjoner var det alltid barna med etnisk minoritetsbakgrunn som hadde både de førende og følgende posisjonene i tillegg til de likestilte posisjonene. Posisjonene deres varierte fra situasjon til situasjon, men det positive er at her fikk barna med etnisk minoritetsbakgrunn også prøve seg i de førende posisjonene, og de fikk dermed prøve å ha en posisjon i leken der de hadde stor innflytelse på innholdet. I slike situasjoner opplevde jeg også at de viste motstand mot at barn med etnisk majoritetsbakgrunn kunne bli med i leken deres, noe som er forståelig da jeg så flere eksempler på at barna med etnisk majoritetsbakgrunn ofte tok over den førende posisjonen hvis de ble med i leken. Dette var tilfellet i de fleste slike situasjoner jeg observerte, men ikke i alle. I noen situasjoner tilpasset barnet med etnisk majoritetsbakgrunn seg den følgende eller likestilte posisjonen i leken. Dette synes jeg var meget interessant, og jeg velger derfor å trekke fram en slik hendelse:

Abraham, Casper og Aron, alle med etnisk minoritetsbakgrunn leker med dyr. Endre med etnisk majoritetsbakgrunn kommer også å setter seg sammen med dem og tar seg et dyr selv. «Nei, ikke Endre» sier de to andre da. Endre går deretter ut av rommet for å komme tilbake igjen like etter. Denne gangen har han hentet pelsen på utedressen sin som han bruker som hale, og setter seg sammen med de tre guttene en stund uten å si noe, men vifter «halen» sin på dem. Så går han nok en gang vekk fra dem, men kommer rask tilbake. Denne gangen har han med seg en håndveske. «Se, ka trur dåkk e inni her» sier han før han slår på vesken med handa og sier «au, den e så hard». Dette vekker de andres oppmerksomhet og de ser oppi veska Endre har med seg. Oppi veska var det masse små lekebiler, som Endre så begynner å dele ut til de tre andre guttene. Guttene tar imot bilene og de begynner en ny lek, som Abraham og Endre leder an sammen.

5.0 Drøfting

Hva kjennetegner interetnisk lek i barnehagen? Dette er problemstillingen jeg har valgt å undersøke, og i denne delen av oppgaven skal jeg besvare den så grundig som mulig ut i fra de funnene jeg gjorde. Jeg skal med andre ord drøfte de mest relevante og interessante funnene opp i mot problemstillingen. I tillegg skal jeg knytte funnene opp mot teori, og prøve å se sammenheng mellom disse to kapitlene i oppgaven. Her skal det også trekkes linjer mellom de ulike temaene fra funnkapittelet, for å få et mer helhetlig bilde på de ulike funnene.

5.1 Kommunikasjon

Mine funn viser at kommunikasjon i interetnisk lek kjennetegnes av at barna tar i bruk kroppsspråk, lyder, mimikk og tonefall for å gjøre seg forstått av de andre barna som er med i leken. Noen barn lager til og med sitt eget lekespråk. Likevel kjennetegnes de fleste interetniske leksituasjoner av kommunikasjonsvansker, der barna sliter med å sette regler og rammer for leken, som fører til ulike konsekvenser for utviklingen og innholdet i leken. Dette er ulike kjennetegn ved den interetniske leken jeg skal drøfte under temaet kommunikasjon.

For å opprettholde og videreføre leken i interetniske leksammenhenger tok barna i bruk andre strategier enn verbalspråket, som kroppsspråk, latter/andre lyder, tonefall eller rekvisitter for å få frem sine følelser, meninger og reaksjoner på ulike hendelser i leken. Dette så vi i eksempelet om Aida og Bakir som lager sitt eget lekespråk. Dette betyr at selv om barna ikke deler språk, klarte de likevel å få til en form for lek. Selv om en ikke bruker språk til å kommunisere betyr det ikke at man ikke kan kommunisere. I følge Sajjad og Eriksens (2015, s. 124) forståelse av begrepet, handler det om å utveksle meningsfylte tegn, som likegodt kan være en grimase som et ord. Så selv om barna var i stand til å kommunisere utenom verbalspråket viste dette seg likevel å være en begrensning som preget leken i de aller fleste leksituasjoner. «Det er nær sammenheng mellom barns språkkompetanse og deres evne og mulighet til kontakt og samspill med andre» (Kibsgaard og Husby, 2014, s. 15). Siden barna ikke kunne kommunisere noe særlig gjennom det verbale språket gikk dette derfor ofte utover samspillet i leken, som igjen førte til kortvarige og enkle leksituasjoner. Dette viser eksempelet der Amor og Hanne leker butikk, og leken allerede er over etter det første «kjøpet».

Kibsgaard og Husby (2014, s. 72) poengterer viktigheten av at barn med etnisk minoritetsbakgrunn har god kompetanse i andrespråket, og at dette kommer spesielt til uttrykk i barns lek. I interetniske leksammenhenger der minst ett av barna har for liten norskspråklig kapital, førte dette ofte til kommunikasjonsvansker i leken. I følge Zachrisen (2015, s. 44) handler dette om at språkbarrieren hindrer barna i å opprettholde og videreføre leken fordi barna ikke får avklart roller og regler, altså rammene for leken. Derfor førte flere av de interetniske leksituasjonene jeg observerte til at leken ble brått avsluttet, og ofte på en litt ufin måte der den ene parten ble frustrert og kanskje slo den andre som da begynte å gråte, og dermed var leken over. Dette viser eksempelet om Amir og Ole, der leken blir for voldsom for den ene som ikke klarer å fortelle dette til den andre på grunn av språkbarrieren. Dette viser igjen til noe annet Zachrisen (2015, s. 44) skriver, som handler om at interetnisk lek der partene har ulike språk varer kortere enn leksituasjoner der barna deler språk, som stemmer i forhold til mine funn.

5.2 Type lek

Mine funn viser at interetnisk lek i barnehagen i hovedsak kjennetegnes av vilter lek, som jage-fange-leker, boltreleker og lekeslåsning. Slik lek endte ofte på en brå og ufin måte, når leken ble for voldsom for en av partene. I tillegg viser funnene mine at barna også leker ulike former for rolleleker, selv om dette var et sjeldnere syn. Denne type lek er ofte kortvarig og enkel i innhold. Under temaet som handler om hvilken type lek barna leker i interetniske leksammenhenger, er det derfor vilter lek og rollelek jeg skal drøfte rundt.

Zachrisen (2015, s. 44) beskriver ulike studier gjort rundt interetnisk lek i barnehagen. Her beskriver hun blant annet et studie gjort av Clawson, som handler om at «late som om»-leken er spesielt utfordrende for barn med ulikt morsmål. Dette opplevde også jeg i mine observasjoner. Dette betyr dermed ikke at barna unngår denne type lek i interetniske leksammenhenger. Jeg opplevde at barna lekte mange forskjellige «late som om»-leker, og da spesielt ulike rolleleker, der de enten var i rolle selv eller brukte rekvisitter som de styrte. Disse to formene for rollelek kaller Zachrisen (2015, s. 87) for lek med vekt på indirekte inntatte rollefigurer og lek med vekt på direkte inntatte rollefigurer. Her bruker hun begrepet «indirekte» om lek der barna bruker objekter som de styrer i leken, mens begrepet «direkte» brukes om rollelek der barna selv er i en rolle som for eksempel hund, politi eller butikkarbeider. Det som derimot kjennetegnet denne type lek var at den ofte var forholdsvis

kortvarig og enkel i form av innhold, som nevnt i kapittelet om kommunikasjon. I tillegg til at rolleleken ofte var kortvarig, opplevde jeg også at den var veldig enkel i form av innhold, som vist i eksempelet om Amor og Hanne. Her leker de butikk, noe som er kjent for begge, som gjør at leken fungerer selv om den er kortvarig og enkel. Dette var noe som ofte gikk igjen i den interetniske rolleleken, at barna lekte om kjente fenomener som butikk eller familie.

Den type lek jeg derimot opplevde mest av, var mer fysisk aktive leker, som jage-fange-leker og boltreleker. Her hadde ikke barna behov for det verbale språket i like stor grad som i rolleleker, noe som førte til at denne type lek ofte kunne ha lengre varighet enn rolleleken, som vist i eksempelet om Bakir, Endre og Tor. Zachrisen (2015, s. 86) skriver at denne type lek er en form for lek barn med etnisk minoritetsbakgrunn ofte søker seg til i interetniske leksituasjoner. Grunnen til dette kan være nettopp fordi at kravet til verbal kommunikasjon ikke er like høyt i slike fysiske leksituasjoner, som i annen type lek. Jeg opplevde likevel at denne type lek ofte endte på en brå og ufin måte, som nevnt i kapittelet om kommunikasjon. Storli (2014, s. 344) beskriver denne type lek som vilter lek. Denne type lek består av et kaoselement som Storli beskriver som «[...] lystbetont forvirring, fryd, tankeløshet, dumdristighet, hurtige kroppsbevegelser, tumult, maktutøvelse og voldsomhet (Hangaard Rasmussen, 1996)» (Storli, 2015, s. 344). I tillegg til språkbarrieren som oppstår i interetnisk lek fant jeg at dette også var en grunn til at slik type lek ofte endte på en dårlig måte, som i eksempelet om Ole og Amir. Kaoselementet spiller inn for hvordan utviklingen i leken blir, noe som kan være vanskelig å regulere i seg selv, men når barna ikke deler språk kan dette være et element som gjør det ekstra vanskelig å regulere vilter lek.

5.3 Posisjoner

Gjennom mine funn om interetnisk lek i barnehagen, har jeg oppdaget ulike kjennetegn som handler om barns posisjoner i lek. Her er det ofte barna med etnisk majoritetsbakgrunn som har de førende posisjonene i leken. Dette betyr at barna med etnisk minoritetsbakgrunn ofte har de følgende posisjonene. Et annet funn jeg gjorde er at de ulike posisjonene barna har i leken handler om hvilke kapitaler barna innehar. Under dette temaet er det derfor de ulike posisjonene sett i lys av ulike lekkapitaler jeg skal drøfte rundt. I tillegg fant jeg at barna med etnisk majoritetsbakgrunn hadde vanskeligheter med å komme inn i allerede eksisterende lek med barn med etnisk minoritetsbakgrunn, noe som også skal drøftes i dette kapittelet.

Hvor godt samspill det er mellom barn i lek avhenger i følge Zachrisen (2015, s. 34-37) og Kibsgaard (2015, s. 28-29) med utgangspunkt i Bourdieus teori om maktforhold, om hvilke kapitaler barnet innehar. «Kapital forstås som nevnt som de ressurser som verdsettes på en sosial arena» (Zachrisen, 2015, s. 34). Det vil si at jo større og jo mer lik lekkapital et barn har med andre barn utgjør hvor god kompetanse barnet har i lek. Ser man dette i forhold til Bourdieus teori, som både Zachrisen og Kibsgaard sier noe om, kan kapital sees i forhold til maktforhold, som igjen kan sammenlignes med hvilke posisjoner barn har i lek. I følge Zachrisen (2015, s. 34) med utgangspunkt i denne teorien, bestemmer posisjonene hvilken innflytelse barna har i det sosiale miljøet. Dette betyr at ettersom hvor relevante kapitaler barna innehar, har å gjøre med hvilke posisjoner de får i leken, som igjen vil påvirke hvor mye innflytelse de har i det sosiale samspillet med andre barn.

Denne sammenhengen mellom kapitaler og posisjoner i den interetniske leken, ser jeg som en gjenganger i dataene jeg satt igjen med etter å ha gjennomført observasjonene. Her var det spesielt den kommunikative kapitalen som avgjorde samspillet og posisjonene til barna i interetnisk lek. Zachrisen (2015, 34) beskriver denne typen kapital som der all non-verbale og verbale uttrykk har en verdi. Jeg opplevde spesielt den verbale kommunikasjonen som betydningsfull her. Det var ofte barna med etnisk majoritetsbakgrunn med god kommunikativ kapital i det norske språket som hadde de førende rollene i leken. «En *førende posisjon* vil til vanlig være en posisjon med betydelig innflytelse på arenaen, for eksempel når det gjelder lekens innhold og ideer» (Zachrisen, 2015, s. 33). Dette gjaldt både for rolleleken og vilter lek selv om barna hadde forholdsvis lik fysisk kapital. Her viste det seg at det til syvende og sist var den kommunikative kapitalen som var gjeldene uansett hvilken type lek barna lekte i interetniske leksituasjoner. Dette ser man både i eksempelet om Endre og Isabella og i eksempelet om Bakir, Endre og Tor, der det i begge situasjonene er Endre som har den førende posisjonen i leken.

Dette betyr at på grunn av manglende kommunikativ kapital i det norske språket, havnet nesten alltid barna med etnisk minoritetsbakgrunn i en mer følgende posisjon. «En *følgende posisjon* vil til vanlig være en posisjon med langt mindre innflytelse på/i leken enn en førende posisjon» (Zachrisen, 2015, s. 33). En annen posisjon som gjentar seg hos barn med etnisk minoritetsbakgrunn er at de skygger et eller flere andre barn i lek, som vi ser i eksempelet om Endre og Isabella. Dette er også en følgende posisjon i leken, men har en mer passende beskrivelse i forhold til hvordan jeg ofte opplevde denne rollen i interetniske leksituasjoner.

Skygging går i følge Kibsgaard (2015, s. 28) ut på at barna hermer etter det et annet barn gjør i leken. Dette kan være en strategi for å lære seg regler og rammer rundt lek og tilegne seg større lekkapital som barnet kan bruke i senere interetniske leksituasjoner.

På bakgrunn av dette hendte det likevel at barna noen ganger hadde mer likestilte roller i den interetniske leken. Dette er i følge Zachrisen (2015, s. 33) en rolle som vil være veldig attraktive for barn med etnisk minoritetsbakgrunn. Denne rollen gir barna forholdsvis likestilt kontroll over utviklingen av leken og lekens regler og rammer. Det handler med andre ord om at barna får kontroll over egne lekhandlinger, selvbestemmelse og medbestemmelse i leken. Hver leksituasjon der jeg opplevde at barna hadde likestilte roller i leken, var der barna med etnisk minoritetsbakgrunn enten ble anerkjent av barna med etnisk majoritetsbakgrunn som å ha god nok kommunikatant kompetanse i det norske språket, eller i lek der et barn med etnisk majoritetsbakgrunn ble med i en allerede eksisterende lek sammen med flere barn med etnisk minoritetsbakgrunn. Her opplevde jeg at barna med etnisk majoritetsbakgrunn ofte tilpasset seg en mer likestilt rolle i leken – som i eksempelet om Abraham, Aron, Casper og Endre – men sjelden en følgende rolle.

De eneste sammenhengene jeg så at barn med etnisk minoritetsbakgrunn hadde en førende rolle i leken, var da de lekte kun sammen med andre barn med etnisk minoritetsbakgrunn, og noen ganger da barn med etnisk majoritetsbakgrunn ble med i en allerede eksisterende lek mellom barn med etnisk minoritetsbakgrunn. Det å ha en førende rolle i slik interetnisk lek, vil derfor være en verdifull erfaring for barna med etnisk minoritetsbakgrunn å ta med seg i senere interetniske leksituasjoner sammen med barn med etnisk majoritetsbakgrunn, slik at barna gradvis kan opparbeide seg større lekkapital.

Med tanke på interetnisk lek, viser dette at barnets kapital har mye å si om hvordan leken er sammen med andre barn og om hvilke roller barnet vil kunne ha i leken. Det må også sies at selv om et barn med etnisk minoritetsbakgrunn har annerledes kapital enn barn med etnisk majoritetsbakgrunn, betyr ikke det at barnet har lite eller dårlig kapital. Forskjellen derimot, er at barna med etnisk minoritetsbakgrunn har annerledes kapital, enn barna med etnisk majoritetsbakgrunn. Dette fører dermed til at kapitalen til barna med etnisk minoritetsbakgrunn ikke er gjeldene i forhold til majoriteten. De har annet innhold i sine kapitaler, som kan gjøre det vanskelig for barna med etnisk minoritetsbakgrunn å ha en posisjon med innflytelse i interetniske leksammenhenger. Dette handler igjen om

anerkjennelse blant barna. «Jo mer lik oppvekstforhold ei gruppe mennesker har, desto større sjanse er det for at disposisjonene, eller den sosiale pregningen, har sammenfallende trekk» (Zachrisen, 2015, s. 38). Dette kom veldig tydelig fram i mine funn om interetnisk lek i barnehagen, da det så å si alltid var barna med etnisk majoritetsbakgrunn som hadde de førende rollene selv om de nødvendigvis ikke hadde bedre kapitaler enn barna med etnisk minoritetsbakgrunn. De hadde forskjellige kapitaler som førte til at majoritetskapitalene ble gjeldende, og minoritetskapitalene ikke ble anerkjent på samme måte.

6.0 Oppsummering og veien videre

Jeg har gjennom denne oppgaven sett nærmere på hva som kjennetegner interetnisk lek i barnehagen. Dette viste seg å være et spennende tema å undersøke, da jeg gjorde mange gode, interessante og lærerike funn. Mange av kjennetegnene som kom fram skiller seg litt ut fra hvordan lek mellom barn av samme etnisk bakgrunn er, da språkbarrieren kom fram som en faktor som var av stor betydning for hvordan interetnisk lek foregår og hva som kjennetegner den. Dette er en faktor som sjelden er tilstede i lek der alle barna har samme etnisk bakgrunn, og spesielt for den aldersgruppen jeg undersøkte. Derfor var det utrolig spennende å se hvordan dette påvirket barnas lek i interetniske leksammenhenger. Manglende verbalspråklige kommunikasjonsmuligheter var i så å si alle sammenhenger hovedkjennetegnet for slik lek, som førte til at innholdet og varigheten på leken var annerledes enn hvordan jeg selv husker lek som barn, og hvordan jeg som voksen har oppfattet lek i barnehagen mellom barn av samme etnisk bakgrunn.

Andre kjennetegn i interetnisk lek, som jeg oppfattet som en konsekvens av språkbarrieren var at lengden på leken og da spesielt rolleleken ofte ble kortvarig og enkel i form av innhold. Rolleleken opplevde jeg heller ikke som like attraktiv i den interetniske leken, barna tydde heller til vilter lek, da det i slik type lek ofte ikke krever like mye verbalspråklig kompetanse. Men uansett type lek, kjennetegnet leken at det var barna med etnisk majoritetsbakgrunn som hadde de førende posisjonene i leken. Dette betyr at barna med etnisk minoritetsbakgrunn hadde de følgende posisjonene, og ofte i form av skygging der de hermet etter det føreren i leken gjorde. Dette fant jeg meget interessant, og jeg mener også at dette er en fin måte for barnet med etnisk minoritetsbakgrunn til å opparbeide seg relevant lekkompetanse, som kan tas i bruk i senere leksituasjoner.

I et eventuelt videre arbeid kunne det vært interessant å lagt til rette for å kunne gjennomført barneintervju, både med barn med etnisk minoritetsbakgrunn og barn med etnisk majoritetsbakgrunn. Her tror jeg det ville vært interessant å høre barnets side om hvordan det er å leke med barn som har annen etnisk bakgrunn enn seg selv, og hva de gjør for å få til lek selv om de ikke forstår hverandre gjennom verbal kommunikasjon. I tillegg kunne vært interessant å finne ut hvordan personalet tilrettelegger for interetnisk lek i barnehagen.

Interetnisk lek i barnehagen kan kjennetegnes som komplekst og vanskelig for barn. Uansett mener jeg slik type lek vil være en fantastisk mulighet for barn til å utvide sitt spekter for kommunikasjon ved å finne andre måter å kommunisere på. I tillegg mener jeg det er en enestående mulighet for barn med etnisk minoritetsbakgrunn til å lære både språk og om selve leken. De kan med andre ord opparbeide seg den nødvendige kapitalen for å bli en attraktiv og god lekpartner i interetniske leksammenhenger i barnehagen. For å klare dette vil barna være nødt til å gå gjennom en reise der de vil oppleve både god og dårlige, lærerike og lærefattige situasjoner i lek. «For det første handler det om lek både som en arena for konkurranse og konflikt og som en arena for samarbeid og gode, dype opplevelse» (Zachrisen, 2015, s. 24).

7.0 Litteraturliste

- Askland, L. (2012). *Kontakt med barn. Innføring I førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bergsland, M, D, og Jæger, H. (2014). Bacheloroppgaven. Bergsland, M, D, og Jæger, H. (red.) *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Cejka, D, A., Gujor, A-K, H. & Selås, M. (2017). Ein mangfaldig barnehage. Selås & M. & Gujor, A-K, H. (red.) *Språkmøte i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide for small-scale social research projects*. Glasgow: Bell and Bain Ltd.
- Eriksen, T, H, og Sajjad, T, A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fodstad, C, D. (2015). Poetiske tekster – døråpnere til et nytt språk? Kibsgaard, S. & Kanstad, M. (red.) *Lek og samspill i et mangfoldig perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjervan, M., Andersen, C, E. & Bleka, M. (2013). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Latvia: Cappelen Damm Akademiske.
- Høigård, A. (2009). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. (2015). Strategier og forhandlinger som grunnlag for deltakelse i lek. Kibsgaard, S. & Kanstad, M. (red.) *Lek og samspill i et mangfoldig perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kibsgaard, S. & Husby, O. (2014). *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Louw, M. (2014). Chapter 18: Ethics in research. du Plooy-Cilliers, F., Davies, C., & Bezuidenhout, R-M. (editors) *Research Matters*. Claremont: Juta and Company Ltd.
- Olsen, T, M. (2015). Utelek som språklæringsarena. Kibsgaard, S. & Kanstad, M. (red.) *Lek og samspill i et mangfoldig perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pedersen, K. (2015). *Ut fra egne forutsetninger. Inkluderende pedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Sand, S. (2016). *Ulikhet og fellesskap. Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Statistisk sentralbyrå. (2018). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet fra <https://www.ssb.no/a/barnogunge/2017/barnehage/>
- Storli, R. (2014). Bevegelseslek i barnehagens uteområde. Sandseter, E. B. H., Hagen, T. L., Moser, T. (red.) *Barnas barnehage 3. Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Universitetet i Stavanger. (2013). *Fysisk lek som inngangsport til et 'norsk lekemiljø'*. Hentet fra <http://www.uis.no/forskning-og-ph-d/nytt-fra-forskningen/fysisk-lek-som-inngangsport-til-et-norsk-lekemiljo-article79540-8389.html>
- Zachrisen, B. (2015). *Like muligheter i lek? interetniske møter i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk Forum.

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Samtykkeskjema til leder i barnehagen

Til leder ved barnehage X

Dato. 06.03.18

Dette er en forespørsel om tillatelse til å komme i barnehagen å gjennomføre observasjoner i barnegruppa for å samle inn data til bacheloroppgaven min. Dette vil foregå i uke 11.

Jeg heter Malin Solberg og skal denne våren (2018) skrive en bacheloroppgave i forbindelse med barnehagelærerstudiet ved DMMH i Trondheim. Ved mitt tredje og avsluttende år i denne utdanningen har jeg valgt å fordype meg på arbeid med barn i et internasjonalt perspektiv, noe som derfor vil være hovedtema for oppgaven min. Det jeg nærmere vil undersøke til oppgaven er hvordan barn med annet morsmål enn norsk inkluderes i lek med barn med norsk som morsmål i barnehagen og på hvilke måter dette forgår. Jeg skal her ha et fokus på barnets rolle i leksituasjoner, og ikke voksenrollen.

I forbindelse med dette ønsker jeg derfor komme i barnehagen for en ukes periode, for å observere barna i lek.

Alle observasjonene jeg gjør vil selvfølgelig være anonyme. Det vil si at verken barnas, de ansattes eller barnehagens navn vil bli nevnt i oppgaven da alle dataene vil bli behandlet konfidensielt.

Denne samtykkeerklæringen er ikke bindende og du/dere kan trekke dere fra studien når som helst hvis dette er ønskelig. Ved eventuelle spørsmål eller hvis det skulle være noe annet rundt opplegget du/dere vil ha svar på, ikke nøl med å kontakte meg.

Navn og e-post til mine veiledere ved DMMH:

Gjertrud Stordal: gjs@dmmh.no

Jana van der Zwart-Langner: jvdz@dmmh.no

Med vennlig hilsen

Malin Solberg

Tlf: 97703203

E-post: solberg.95@hotmail.com

Jegsamtykker i å delta i denne studien hvor studenten kommer i barnehagen og gjennomfører observasjoner av barns inkludering i lek.

.....
Sted/ dato

.....
Underskrift

8.2 Vedlegg 2: Samtykkeskjema til foreldre

Samtykkeskjema om at student kan gjennomføre observasjoner av mitt barn

Hei! Jeg heter Malin Solberg og er nå ved mitt 3. og avsluttende år i min utdanning der jeg studerer til å bli barnehagelærer ved Dronning Mauds Minne Høgskole i Trondheim. Dette betyr at jeg denne våren (2018) skal skrive en bacheloroppgave, og jeg skal i den forbindelse være her på denne barnehagen i uke 11 for å gjennomføre observasjoner jeg skal bruke til oppgaven.

Ved mitt avsluttende år ved denne utdanningen har jeg valgt å fordype meg på arbeid med barn i et internasjonalt perspektiv, og jeg skal derfor observere hvordan barn med annet morsmål enn norsk inkluderes i lek med barn med norsk som morsmål. Her er det ikke enkeltbarn jeg er interessert i å observere, men samspillet og leken barna i mellom, og hvordan de inkluderer hverandre.

Ved en slik oppgave tas etikk på alvor, noe som betyr at alle observasjoner vil anonymiseres. Det vil si at verken barnas, de ansattes eller barnehagens navn vil bli nevnt i oppgaven da alle dataene vil bli behandlet konfidensielt.

Jeg ønsker på bakgrunn av dette at du/dere som foreldre/foresatte skriver under på tilhørende ark hvis du/dere samtykker i at jeg som student kan observere barnet/barna ditt/deres til min bacheloroppgave. Et samtykke er likevel ikke bindende, noe som betyr at du/dere kan trekke deg/dere fra studien når som helst hvis ønskelig. Ved eventuelle spørsmål eller hvis det skulle være noe annet du/dere vil ha svar på, ikke nøl med å kontakte meg.

Med vennlig hilsen

Malin Solberg

Tlf: 97703203

E-post: solberg.95@hotmail.com

Signaturer: