

# **Samlingsstundens posisjon i en flerkulturell barnegruppe**

av

**Tonje B. Johansen**

Kandidatnummer 603



Kilde: Internett

## **Bacheloroppgave** Interkulturell linje

Veileder fordypning/linje  
Elsa Fjeldavli

Veileder pedagogikk  
Sonja Kibsgaard

**Trondheim, april 2013**

## **Innholdsfortegnelse**

<b>1. INNLEDNING</b>	<b>3</b>
<i>Valg av tema</i>	3
<i>Definisjon av begreper</i>	4
<i>Samlingsstund</i>	4
<i>Lek</i>	4
<i>Toddler</i>	5
<i>Flerkulturell</i>	5
<b>2. TEORI</b>	<b>6</b>
<i>Samlingsstund</i>	6
<i>Lek</i>	7
<i>Flerkulturell</i>	10
<b>3. METODE</b>	<b>12</b>
<i>Valg av metode</i>	12
<i>Observasjon</i>	12
<i>Feltundersøkelser</i>	12
<i>Praksisfortelling</i>	13
<i>Intervju</i>	13
<i>Metodekritikk</i>	14
<b>4. FUNN OG DRØFTING</b>	<b>15</b>
<i>Felles erfaring som grunnlag for rollelek</i>	15
<i>Inspirasjon til spontansang</i>	17
<i>Felles opplevelse skaper lek</i>	19
<b>5. AVSLUTNING</b>	<b>22</b>
<b>Litteraturliste</b>	<b>24</b>
<b>Vedlegg 1</b>	<b>26</b>
<i>Intervjuguide</i>	26

# 1. INNLEDNING

## Valg av tema

I forbindelse med valg av tema til bacheloroppgaven var jeg noe usikker på hva jeg ville skrive om. For å komme fram til tema begynte jeg å tenke på hva jeg synes er interessant og spennende med barna i barnehagen. Det ble tydelig for meg at det er barna vi finner på en småbarnsavdeling som interesserer meg mest. Hvordan de benytter seg av hele kroppen i sin væremåte og for å kommunisere med omverden er fasinerende. De siste årene har ett- og toåringene inntatt barnehagen i større grad enn før, og jeg mener derfor temaet er meget aktuelt. Jeg ville i utgangspunktet se på hvordan toddleren danner og uttrykker vennskap seg i mellom.

Da jeg kom ut i praksis å begynte å observere var det i midlertid noe annet som vekket min interesse og nysgjerrighet mer, og dette var småbarnas lek. Fra tidligere praksis har jeg ikke sett mye til at småbarn leker sammen med hverandre, men ved siden av hverandre. Ulla-Britta Bruun (1970) hevder at den dominerende lekformen for barn i slutten av første leveår, er den hvor barn sitter ved siden av hverandre, opptatt med samme leketøy og gjerne krangler om lekene dersom det ikke er nok eksemplarer av dem (Løkken, 2004). Hun hevdet videre at barna mot slutten av andre leveår i kortere perioder kan ha samlek dersom de har felles aktivitetsinteresse (ibid. 2004). Jeg så tydelig at barna ved noen tilfeller lekte sammen og etter det jeg kunne se fant de inspirasjon til leken i felles erfaringer de tilegnet seg gjennom avdelingens samlingsstund. Ut fra disse observasjonene bestemte jeg meg for å endre fokus, og endte opp med denne problemstillingen:

*Hvordan kan samlingsstund være til inspirasjon for lek blant toddlere i en flerkulturell barnegruppe?*

Jeg synes denne problemstillingen søker å finne noe som er aktuelt for dagens barnehage. På grunn av globalisering er Norge et land hvor stadig flere kulturer og religioner er representert (Eriksen & Sørheim, 2006). Dette er noe som gjenspeiler seg i barnehagene. For å skape grunnlag for et fellesskap er jeg av den oppfatning at samlingsstund kan være et viktig verktøy, da man kan bruke den til å synliggjøre kulturelle likheter og ulikheter, språkutvikling og gi barna felles opplevelser og erfaringer de kan ta med seg videre. Jeg har valgt å legge fokuset på felles erfaringer og se hvordan de tar felles erfaringer med seg inn i lek.

For å finne svar på dette har jeg benyttet meg av perioden jeg var i praksis til å observere barna. Jeg har deltatt i alle samlingsstunder som har funnet sted mens jeg var der, og mener derfor jeg har et godt grunnlag for å se hva de tar med seg fra samlingsstunden inn leken sin. Dette gjelder både lek mellom, barn- barn, barn- voksen og når barnet leker alene. I tillegg til dette har jeg også gjennomført et intervju med pedagogisk leder ved avdelingen for å få innsyn i hennes tanker, opplevelser og erfaringer rundt temaet.

### **Definisjon av begreper**

Her vil jeg komme med en definisjon av de begrepene jeg mener er viktig i problemstillingen min; samlingsstund, lek, toddler og flerkulturell. Dette i den hensikt å tydeliggjøre problemstillingens innhold og hva jeg legger i de ulike begrepene.

### **Samlingsstund**

Det er vanskelig å finne en klar definisjon av begrepet *samlingsstund*. Dersom man spør noen med kjennskap til barnehagen vil man trolig få til svar at det er en stund på dagen hvor barn og voksne samles. Lena Rubinstein Reich (1996) definerer samlingsstund slik:

*Samlingsstund er når en gruppe barn og voksne i barnehagen sitter samlet, ofte i en sirkel, og har felles aktiviteter under ledelse av en eller flere voksne. Den er et fast punkt på dagsorden i barnehagen og holdes til et bestemt sted og til en bestemt tid (Reich, 1996, p. 12).*

Dette er en definisjon av samlingsstunden jeg også vil støtte meg til, da den etter mine erfaringer og opplevelser, beskriver det som skjer i barnehagen under en samlingsstund.

### **Lek**

Løkken (2004) skriver at ”å leke er måter å *være* på, og alle som har lekt, har følt på kroppen hva lek er” (Løkken, 2004). Dersom man betrakter fenomenet lek på denne måten, kan man påstå at alle vet hva det er å leke fordi alle har opplevd det. Men faglig og vitenskapelig sett kan lekfenomenet være vanskelig å definere. Grunnen til dette kan være at lek virker å være en kvalitet ved aktiviteter, heller enn en bestemt kategori av aktiviteter. Lekhandlinger er variert i form og innhold, de har ulik utførelse og rekkefølge på hendelsene kan endres fra gang til gang. Lek er en positiv, indremotivert aktivitet hos barnet som bringer glede med seg,

og leken har sjelden et ytre mål. (Tetzchner, 2001) I følge Store norske leksikon er lek, ”fysisk eller psykisk aktivitet som ikke synes å ha noe (eksplisitt) mål utover seg selv” (Alver & Skre, 2013). Lillemyr (2001) understreker at det er vanskelig å gi en definisjon av barns lek, og han undres om årsaken kanskje ligger i at leken kan være knyttet til alle sider ved barnets liv og utvikling, og han hevder at det er typisk for lek at den unndrar seg våre forsøk på å definere den. (Lillemyr, 1990/2001)

## **Toddler**

Begrepet toddler er innført som et faglig begrep i småbarnspedagogikken av Gunvor Løkken. Ordet toddler er opprinnelig engelsk og oversatt til norsk betyr det ”den som stabber og går”, og er en betegnelse for barn i ett- toårs alderen. Hun knytter toddlerbegrepet til den franske eksistensfilosofen Maurice Merleau- Pontys filosofi om mennesket som ”levd kropp”. På norsk kalles barna i denne aldersgruppen gjerne småbarn, men denne betegnelsen kan like godt gjelde for barn i femårsalderen. Løkken (2004) sier det er et viktig poeng at det engelske ordet betegner en spesiell bevegelse og et karakteristisk ganglag, som peker på det kroppslige særpreget ved mennesket i denne alderen (Løkken, 2004). Toddler brukes altså som en betegnelse på ett- og toåringen, og jeg finner det også naturlig og bruke denne betydningen i min oppgave da observasjonene mine er av barna i nettopp denne aldersgruppen.

## **Flerkulturell**

Begrepet flerkulturell er mye brukt for å beskrive dagens norske samfunn, og begrepet antyder at det er snakk om kultur eller flere kulturer (Gjervan, Andersen, & Bleka, 2006). Det finnes mange måter å definere begrepet flerkulturell på, alt etter hvordan sammenheng kulturbegrepet benyttes i. Det kan være snakk om billedkunst, litteratur, opera, fotball, barnekultur, ungdomskultur, kulturforskjeller og lignende (Eriksen & Sørheim, 2006). I denne oppgaven velger jeg å støtte meg til definisjonen av flerkulturell som jeg finner på nettsidene til regjeringen, og nærmere bestemt barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet: ”Flerkulturell [...] beskriver mennesker som har ferdigheter, kompetanse eller verdier knyttet til eget eller foreldres liv i flere samfunn eller tilknytning til ulike etniske grupper” (Espinoza, s.a).

## 2. TEORI

### Samlingsstund

Mennesker har i alle tider samlet seg og fortalt hverandre historier, synge sanger eller lære yngre generasjoner om livet.

Fra Friedrich Fröbels (1782-1852) Kindergarten kom det romantiske synet på barnet. Fröbel så på det å møtes i sirkel til ulike aktiviteter og læring som en viktig del av barnas oppdragelse. Fröbel var opptatt av naturen, og tema og innholdet i pedagogikken skulle helst være forankret i læring om den. Det var Fröbels etterfølgere som videreutviklet samlingsstunden og gjorde den til en viktig del av barnehagens dagsrytme hvor det skulle legges vekt på læring om naturen, konsentrasjon og fellesskap (Brendeland, 2009).

I mellomkrigstiden kom ideen om at samlingsstunden også kunne fungere som stormøter og som viktig innslag i barns sosiale oppdragelse. Man skulle ta opp problemstillinger som var viktig for gruppen, og man skulle få barna til å reflektere over egne og andres rettigheter og plikter. Barna skulle gjennom disse møtene utvikle ansvarsfølelse, noe som var viktig i forhold til å oppdra barna til samfunnsmennesker (Brendeland, 2009).

Elsa Köhler (1879-1940) har hatt stor betydning for barnehagens pedagogikk i Norge og Sverige. Hun baserte sin aktivitetspedagogikk på et utviklingspsykologisk fundament. Hun var inspirert av Jenaplanskolen i Tyskland hvor samlingsstunden ble sett på som en viktig demokratisk institusjon, hvor barna skulle lære å fungere i gruppe. De skulle sysselsettes i meningsfull aktivitet ved siden av sin egen spontane lek og samlingsstunden var ment som et sentrum hvor barnet egne interesser skulle ivaretas. Dette var en ny vinkling i forhold til Fröbels lære hvor det ble lagt vekt på at barna skulle undervises og arbeidsaktiviteter skulle vekke interesse for læring. Köhler la vekt på at samlingsstunden skulle være planlagt og inneholde sang, samtale og høytlesning og den skulle ha en varighet på 20- 30 minutter (Brendeland, 2009).

På 70- tallet kom dialogpedagogikken inn i barnehagen og dette var en retning hvor individet skulle stå i sentrum. Nå skulle barna leke mer i mindre grupper og deres interesser skulle styre dagen og virksomheten. Voksenstyrt aktivitet ble i denne perioden sett på som en motsetning til barns frie lek og det ble derfor mindre viktig (Brendeland, 2009).

På 1980- tallet fikk ulike pedagogiske retninger mer praktisk utforming i barnehagen. Det ble utarbeidet nye modeller å jobbe etter som for eksempel Hamarmodellen og Trondheimsmodellen. Disse modellene førte med seg andre mulige måter å strukturere barnehagehverdagen på. På denne tiden ble førskolelærerstudenter tillært en slags oppskrift på hva en samlingsstund skulle inneholde med rutiner, innhold og metode. I denne perioden ble det ikke tatt så mye hensyn til hva barna interesserte seg for, men det de voksne mente barna trengte å lære noe om (Brendeland, 2009).

Med rammeplanen som kom på 90- tallet og dens helhetlige syn på barnets læringsprosess, var ikke barnas læring lenger knyttet til formelle læringssituasjoner alene, men også i uformelle situasjoner som turer, lek og lignende. Samlingsstund var likevel noe man skulle gjennomføre og i rammeplanen fra 1995, gjengitt i Brendeland(2009), står det følgende:

*Barnehagens faste samlinger bidrar til å utvikle gruppefølelsen ved at alle i gruppen er til stede samtidig – barn og voksne – holder på med noe sammen. Det kan være sang, lek, høre en fortelling, lese høyt eller samtale om selve livet i gruppen (Brendeland, 2009, p. 19).*

I den nye rammeplanen fra 2011 finner man ikke begrepet samlingsstund, men man kan trekke en parallell til det som omtales som læringssituasjoner, noe alle de sju fagområdene må knyttes til (Kunnskapsdepartementet, 2011). Hvordan utformingen av disse læringssituasjonen (formell/ uformell) skal foregå er opp til hver enkelt barnehage å avgjøre. Noen holder seg fortsatt til de rutinepregede samlingene, noen har det bare som sangstund, mens andre igjen kan dramatisere ulike eventyr og historier. Disse ulikhetene i gjennomføringer gjør ingenting, men vi må passe på å oppdatere samlingsstundens innhold, metoder og arbeidsmåter slik at det passer til barnas hverdag i dag. Jeg tenker da blant annet på utviklingen av media og den betydningen media har for barns liv i dag.

## **Lek**

I barnehagen har leken alltid blitt ansett som viktig, noe man ser dersom man leser i barnehagens styringsdokumenter. I barnehageloven (2005) kommer det fram at lek er en viktig del av barnehagens formål og innhold, og i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011) er temaet lek viet et eget delkapittel. Her står det blant annet at leken skal ha

en framtrødende plass i barnas liv i barnehagen, leken har en egenverdi og er en viktig side ved barnekulturen, lek er et allment menneskelig fenomen hvor barn innehar høg kompetanse og leken er en grunnleggende livs- og læringsform som barna kan uttrykke seg gjennom (Kunnskapsdepartementet, 2011). Rammeplanen peker videre på at barna gjennom leken utvikler forståelse, vennskap og sosial kompetanse, og barna skal ha mulighet for å leke med den fysiske verden både inne og ute (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I pedagogikken har ikke leken alltid vært viet mye oppmerksomhet. Dette gjelder både i pedagogisk forskning, pedagogisk debatt og pedagogisk praksis (Lillemyr, 1990/2001). For barn er leken er væremåte som har sin spesielle egenverdi, og gjennom å leke blir barna kjent med seg selv og verden rundt seg.

Barns lek, har i de moderne teoriene på 1900- tallet, ofte blitt betraktet etter hvordan de kognitive, emosjonelle og/eller sosiale strukturene som modnes i barnet, kommer til uttrykk i leken. Men disse teoriene har gjerne ulikt fokus seg i mellom. De psykodynamiske teoriene fordyper seg i barnas følelsesmessige utvikling, mens de sosiale innlæringsteoriene går inn på barns intellektuelle utvikling. I dagens postmoderne diskurs er man av den oppfatning at man må se hele sammenhengen når barn leker. Det vil si kulturen barna befinner seg i, historiske forutsetninger og den sosiale sammenhengen. Dette er faktorer som er med å påvirker hvordan det lekes, og hva som lekes (Öhman, 2012).

Alexej Leontjev (1903-1979) er en sentral representant for sovjetpsykologien. Han var opptatt av hvilken betydning barnas lek har for deres psykiske utvikling. Han (Leontjev) utviklet en miljøorientert teori om lek hvor miljøets eller samfunnets betydning blir ilagt stor vekt i forbindelse med menneskets psykiske utvikling (Lillemyr, 1990/2001). Sovjetpsykologien ser barnet som sosialt fra fødselen av og lek har en forberedende funksjon både sosialt og kognitivt. Når barn vil utføre en handling, men mangler (voksnes) evner for å utføre disse handlingen, mener Leontjev at barna leker. Barnets motiv for å leke ligger i selve prosessen, noe som gir leken en egenverdi for barnet. Den (sovjetpsykologien) mener videre at leken er en allsidig virksomhet, noen barneleker kan oppstå som et enkeltstående fenomen knyttet til en bestemt situasjon, noen kan være knyttet til gamle tradisjoner, mens andre leker igjen kan være relativt nye og oppstå innad i en bestemt barnegruppe. Når barn leker noe de har opplevd, sier Leontjev at barna er nøye på at handlingene de utfører, tilsvarer den opprinnelige rekkefølgen i hendelsen (Lillemyr, 1990/2001). Handlingsrekkefølgen i leken



henter barnet fra det virkelige liv, og det er derfor av betydning at barnet har gode modeller i miljøet de omgir seg med når det leker. Når barnet gjengir en bestemt handlingsrekkefølge mener Leontjev at barnet inntar en rolle, og driver med rollelek. I rollelek overtar barnet en bestemt funksjon, som for eksempel brannmann, og etterligner denne.

Jean Piaget (1895- 1980) er av den oppfattelse at barn starter med rollelek når dets tanker ikke styres av logiske resonneringer, men av ønsketenkning. Dette lekmønsteret kaller han symbollek som med tiden blir mer og mer avansert. Symbolleken utvikler seg fra enkel symbollek til den modifiserte symbolleken, og mellom første og siste stadiet finner vi også, symbollek med identifikasjon, symbollek med mer kompliserte kombinasjoner og kollektiv symbollek (Öhman, 2012).

Rollelek kan også kalles symbollek eller psykodramatisk lek, og er en av de fire vanligste kategoriene (lekmønster) leken deles inn i: bevegelseslek, konstruksjonslek, sosial lek og rollelek (Öhman, 2012). Eldre leketeorier hevdet at leken utviklet seg i en nærmest kronologisk rekkefølge, hvor regellek ble ansett som det høyeste nivået. De fleste forskere i dag mener derimot at lekmønstrene utvikler seg parallelt (Olofsson 2009, Pellegrini 2009, her i Öhman, 2012). Hva barna leker og hvordan de uttrykker seg varierer med alder og legning. Barna leker også de samme lekene uavhengig av alder, men de utfører dem etter hvert på ulike måter.

Öhman (2012) mener at de fire lekmønstrene er teoretiske konstruksjoner, og i virkeligheten blander barn disse ulike mønstrene i en og samme lek.

Det er nødvendig for alle barn og kunne å leke alene og innimellom gjør de også det. Öhman sier aleneleken er en ressurs barn lenge benytter seg av i ulike hensikter. De kan gjøre det for å takle vanskeligheter de møter, omstendigheter de befinner seg i, eller for å drømme og skape. Barn som har en rik indre verden og stor tilgang på fantasi som de iscenesetter i alenelek, kan foretrekke å leke alene fremfor med andre barn, selv om de skulle ha flere barn rundt seg (Öhman, 2012).

Leontjev var av den oppfatning at fantasien var et produkt av leken og ikke en forutsetning for den, noe han har mottatt kritikk for av blant annet Rasmussen (1978) (Lillemyr, 2001). Barn tar i bruk fantasien sin på ulike måter, de bruker den i lek og mange barn skaper ofte en fantasivenn, uten at jeg skal gå dypere inn på det temaet (fantasivenn) her og nå (Öhman, 2012).

Øksnes (2010) skriver i sin bok at noen barn skiller klart mellom lek og arbeid. I samtale med barn om lek, blir hun opplyst at en aktivitet kan være morsom når den er startet av barna selv, og ikke igangsatt av voksne. Dersom det er tilfelle kan det bli ansett som arbeid, og selv om barnet i utgangspunktet synes aktiviteten er morsom, blir den kjedelig. Et av barna sier også at det kan være lek når de ser i bøker, mens det andre barnet ikke er helt enig i dette (Øksnes, 2010).

## **Flerkulturell**

Norge er i dag blitt et land med stort mangfold blant befolkningen. Dette mangfoldet gjenspeiler seg også i barnehagene rundt omkring i landet. Tidligere når man har snakket om flerkulturelle barnehager, har man tatt utgangspunkt i barnegruppen i barnehagen. Fokuset har ligget på de ulike språklige, kulturelle og religiøse bakgrunner barna har hatt. Gjervan, Andersen og Bleka (2006) sier at denne beskrivelsen sier noe om eksistensen av et flerkulturelt mangfold, men ikke noe om konsekvensen av mangfoldet. De er av den oppfatning at det er den pedagogiske tilnærmingen personalet har til mangfoldet som avgjør om en barnehage er flerkulturell eller ikke. Personalets holdninger til mangfoldet preges av deres kompetanse, evne og vilje til å håndtere det flerkulturelle, og de snakker om en problemorientert eller ressursorientert tilnærming til mangfoldet (Gjervan, Andersen, & Bleka, 2006).

En flerkulturell barnehage er altså en barnehage som tar konsekvensene av det mangfoldet som eksisterer blant barn og voksne som tilhører den. For å kunne tilrettelegge for barn og foreldres ulike forutsetninger, ønsker og behov, er det viktig at personalet har holdninger, kunnskaper og erfaringer som gjør at de mestrer disse utfordringene. Personalet i barnehagen må til en hver tid mestre det mangfoldet de møter i hverdagen. Hvordan barnehagen klarer å møte ulike behov og forutsetninger tilknyttet en flerkulturell hverdag er avhengig av personalets evne og vilje til å fornye og tilpasse barnehagen til det flerkulturelle (Gjervan, Andersen, & Bleka, 2006).

Det er mange områder innenfor det flerkulturelle jeg kan presentere, men jeg velger å fokusere på det språklige mangfoldet, da dette er noe barnehagen og avdelingen vektlegger og jobber mye med. I barnehagen er det svært viktig at barn med norsk som andrespråk blir eksponert for språket i et rikt og godt språkmiljø. Et slikt miljø karakteriseres av at barn deltar

aktivt sammen med andre barn og voksne, og får mulighet til å ta i bruk ulike sider ved språket (Kibsgaard & Husby, 2002/2009). Språkmiljøet i barnehagen bør være preget av det som Palludan (2008) kaller utvekslingstonen. Her er kommunikasjonen mellom barn og pedagog likeverdig og barnets initiativ blir vektlagt. I utvekslingstonen ligger det forventninger om at både barnet og pedagogen er aktive deltagere (Kibsgaard & Husby, 2002/2009).

Sæther & Aalberg (2006) sier at dersom man ønsker å stimulere talespråket i barnehagen kan man med god grunn arbeide mye med sang, rim og regler (Sæther & Aalberg, 2006). Kombinasjon av bevegelser og sang vil være positivt for utvikling av talespråket da det musikalske og det vi gestikulerer kan framheve, eller endre ordenes betydning. Sæther og Aalberg viser til professor Jon-Roar Bjørkvold som har forsket mye på de musikalske sidene ved barns kultur, og han (Bjørkvold) sier at barnesangen kan ha mange bruksområder. Når barn synger sanger, som ledsagelse til ulike aktiviteter de utfører, bruker de sangen som "løsere handlingsdeltagelse" (Sæther & Aalberg, 2006, p. 95). Dette er en form for spontansang. En annen form for spontansang er det Bjørkvold kaller ferdigsanger. Her tar barna i bruk sanger de er kjent med og bruker dem fritt. Spontansangen inkluderes i barns lek og andre daglige gjøremål. Bjørkvold hevder videre at barn synger både på et indre og et ytre plan. Noe som blir synlig når barn fullfører sluttstrofer på sanger andre synger uten å ha produsert lyd i forkant (Sæther & Aalberg, 2006).

### **3. METODE**

#### **Valg av metode**

I arbeidet med denne oppgaven har jeg gjennomført observasjoner i en flerkulturell barnegruppe med ni barn i alderen 1- 3 år. Undersøkelsene jeg har gjort er av typen kvalitativ undersøkelse. ”De kvalitative metodene tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle” (Dalland, 2012, p. 112) Da jeg ønsker å få en forståelse av hvordan samlingsstund kan gi inspirasjon til lek i en flerkulturell barnegruppe, blir det naturlig med denne typen undersøkelse.

En kvalitativ analyse er ”interessert i egenskaper ved det som studeres” (Løkken & Søbstad, 1995/2006, pp. 33-34) .

I arbeidet med å samle empiri har jeg benyttet meg av barnehagen jeg tilbragte praksisperioden min i dette semesteret. Her har jeg vært deltakende i samlingsstund, og observert barna både i samling og utenom. Ved å delta i samlingene mener jeg at jeg har tilegnet meg en forståelse av samlingens innhold, noe som vil gjøre det lettere for meg å se hva det er barna eventuelt tar med seg fra stunden inn i leken. Observasjonene jeg har gjort meg har jeg i ettertid skrevet ned som praksisfortellinger. I noen praksisfortellinger er jeg med og har en rolle i hendelsesforløpet, mens i andre er jeg kun en formidler av det jeg har observert utenfra. Dette viser at jeg har vært både deltaker og passiv tilskuer under observasjonene.

Jeg har også gjennomført et kort intervju med avdelingens pedagogiske leder for å få tak i hennes tanker og oppfattelse rundt temaet. Jeg utarbeidet en intervjuguide som intervjuobjektet fikk overlevert én uke før intervjuet fant sted, slik at hun kunne sette seg i spørsmålene og på den måten gi meg reflekterte svar.

#### **Observasjon**

##### **Feltundersøkelser**

Ved feltundersøkelser går forskeren inn i en situasjon som aktiv deltager sammen med andre, samtidig som han/hun bruker seg selv til å analysere å forstå feltet. Arbeidet foregår innenfor fenomenets naturlige rammer (Løkken & Søbstad, 1995/2006).

Observasjon i pedagogisk sammenheng handler om å få tak i det som skjer rundt en. I barnehagen skjer det mye på en gang, noe som gjør at man må tydelig ha avgrenset det man ser etter for å kunne rette fokuset mot dette. Man må fokusere på det fenomenet man søker kunnskap om (Løkken & Søbstad, 1995/2006). I mine observasjoner ville jeg fokusere på barnas lek og innholdet i dette.

### **Praksisfortelling**

Ut av begrepet praksisfortellinger kan vi fornemme at det er en fortelling fra praksis, men hva slags praksis gir det ingen beskrivelse av. I denne oppgaven er det fortellinger fra praksis i barnehagen. Fortellingene er konstruert av barn og voksne, og forteller om ulike hendelser i barnehagehverdagen. Fortellingene beskriver meningsfulle hendelser fra hverdagslivet, samspillet mellom barn, og mellom barn og voksne i barnehagen (Fennefoss & Jansen, 2008, p. 12). Fortellingen skapes i ettertid av hendelsen den omtaler, det vil si at forfatteren av fortellingen har brukt sitt blikk og fokus til å sortere ut det som er aktuelt. Forfatteren er kjent med resultatet av hendelsen, og ved å se tilbake på den kan han velge ut det som er mest vesentlig, og på denne måten dannes det en fortelling.

Å konstruere fortellinger stiller krav til den som formidler. Både under observasjon av det som skjer og i ettertid når fortellingen skapes. Man må makte å se det som gjør hendelsen faglig interessant, relevant og hva som kan settes sammen til større helheter (Fennefoss & Jansen, 2008, p. 13).

### **Intervju**

I forkant av intervjuet hadde jeg utarbeidet en intervjuguide som intervjuobjektet fikk tildelt en uke før selve intervjuet fant sted. Dette i den hensikt å la henne få tid til å forberede seg og tenke gjennom spørsmålene og på den måten kunne gi meg mer reflekterte svar. En annen grunn til at jeg utarbeidet en intervjuguide var for å forsikre meg om at jeg fikk stilt de spørsmål jeg regnet som nødvendig for å få belyst problemstillingen min ut fra hennes oppfattelse. Løkken & Søbstad (1995/2006) sier at en intervjuguide som oftest inneholder "en liste med spørsmål eller temaet som en ønsker å ta opp i intervjuet" (Løkken & Søbstad, 1995/2006, p. 121). Selv om man har denne rammen å gå ut i fra har man alle muligheter til å endre rekkefølgen på spørsmålene, stille oppfølgingsspørsmål underveis eller utdype utsagn fra intervjuobjektet. Intervjuguiden min ligger ved som vedlegg etter litteraturlisten.

## Metodekritikk

Observasjon er en nyttig metode år man skal studere ulike fenomen, men man må være bevisst at det kan føre med seg en rekke feilkilder.

Når man observerer, benytter man seg selv som instrument. Observatøren benytter seg av sine sanser og disse kan av ulike årsaker ikke fungere optimalt hele tiden, noe som kan føre til at man ”mister” noe av informasjonen (Dalland, 2012). Fysiske og psykiske forutsetninger hos observatøren vil også være med på å påvirke hans oppfattelse av det som skjer. Er man for eksempel trett eller irritert kan dette påvirke hvordan man oppfatter det som skjer. Første- og sisteinntrykk av en person kan også være av betydning i observasjon, i både positiv og negativ retning. Observatøren bør også være klar over at en rekke personlige forhold som utdanning, erfaring, forhåndsinnstilling, fordommer og motiv kan påvirke observasjonen. I tillegg til disse feilkildene kan det også oppstå forstyrrelser under selve observasjonen som gjør at observasjonen blir verdiløs. I tillegg kan observasjoner virke inn på den som blir observert, og dette er også noe observatøren bør være klar over (Løkken & Søbstad, 1995/2006).

I arbeidet med å skrive praksisfortellinger vil formidlerens kunnskap, forforståelse og personlige erfaringer påvirke hans/hennes observasjoner og fortellingens skapelse (Fennefoss & Jansen, 2008). Mine erfaringer med barna og barnegruppen, vil være med å påvirke meg og den oppfattelsen jeg har av det jeg observerer. Følgelig vil dette også påvirke fortellingen min. Da jeg har tilbragt noe tid med den aktuelle barnegruppen (6 uker i praksis) er jeg en person barna er kjent med, og inkluderer i lek når de ønsker det. Dette kan være positivt i forhold til at barna tørr å være seg selv i hendelsene jeg observerer, men det kan også være en ulempe ved at jeg kan påvirke barna til å utføre handlinger de egentlig ikke hadde intensjoner om. Dette er noe jeg må være bevisst under gjennomføringen av observasjonene mine.

Både den som er intervjuer og intervjuobjektet har en forhåndsoppfatning av det som skal skje. Førforståelsen er viktig da den kan påvirke verdien av de data som kommer fram under intervjuet. Jeg hadde ikke mulighet for å gjøre lydopptak, noe som gjorde at jeg måtte notere underveis. Når man noterer, mister informantens nyanse i stemmen, ansiktsmimikk og kroppsspråk, som er med på å gi svaret et mer helhetsinntrykk. Hvor man gjennomfører intervjuet kan også påvirke resultatet. Vårt ble gjennomført i kantina på skolen noe som gjorde at det var en del støy rundt oss, og førte til at jeg måtte konsentrere meg veldig for å høre hva som ble sagt. Dette skulle jeg ha tenkt på før intervjuet og funnet et sted hvor vi hadde vært alene (Dalland, 2012).

## 4. FUNN OG DRØFTING

I denne delen vil jeg presentere funnene jeg har gjort gjennom praksisfortellingene. Jeg har valgt å gi barna fiktive navn i fortellingene da jeg synes dette skaper mer flyt i teksten, og i tillegg gjør det enklere for leseren og følge med. Før hver fortelling har jeg også med en liten innledning som blant annet inneholder en kort presentasjon av barna. Dette i den hensikt å gi leseren et enkelt bakgrunnstykke som vil gjøre det enklere å forstå situasjonen. Ved å presentere barna kort blir det mer synlig at observasjonene er gjort i en flerkulturell barnegruppe, noe som er vesentlig i min oppgave.

Jeg har valgt å presentere et funn for så å drøfte det med en gang, da jeg synes dette er mest oversiktlig og gir en helhetlig følelse. I drøftingen min vil jeg også synliggjøre relevant informasjon jeg har ervervet meg gjennom informantene mine. Jeg presenterer totalt tre funn som jeg finner sentral for min problemstilling.

### **Felles erfaring som grunnlag for rollelek**

Barnehagen har en stor andel av barn med minoritetsbakgrunn. Av den grunn har barnehagen fokus på språk og språkutvikling, og i arbeidet med de minste barna benytter de seg mye av sang. To av barna i denne observasjonen har norsk som sitt morsmål, mens det tredje barnets morsmål er kurmanji. Barna er, naturlig nok, på ulike stadier i sin utvikling av det norske talespråket. Aldersmessig er barna fra 1,11 år til 2,7 år. ”Tombai, tombai” er en sang barna er blitt kjent med i barnehagen, hovedsakelig i samlingsstunden. Ordene i sangen har ikke semantisk innhold, og teksten består stort sett av: ”trallalalala”.

Maud Angelica, Kari og Yasmin, springer rundt på avdelinga å synger ”tombai, tombai”, en sang barna ofte synger når avdelingen har samlingsstund. Flere ganger løper de fram og tilbake mens de ler og synger høyt i kor. Tilslutt ender de opp ved amfiet hvor Maud Angelica og Yasmin setter seg ned på ”barnas plass” og Kari klatrer opp på påkledningsbenken som står foran amfiet. Hun setter seg ned strekker den ene hånda i været og sier: ”to tje,” og dermed begynner alle tre og synges ”tombai, tombai” med bevegelsene som hører til. Når sangen er sunget ferdig, klatrer Kari ned fra påkledningsbenken, går mot Maud Angelica og sier: ”Din tuj!” Maud Angelica klatrer ivrig opp på benken og overtar rollen Kari hadde tidligere. På nytt teller de opp sammen med stemme og fingre, før de starter på sangen. Når

sangen er over klatrer Kari, uten å si noe, ned fra benken og går mot Yasmin, hvorpå Yasmin overtar hennes plass og teller opp til sang. Denne turtakingen og leken barna praktiserer pågår noen minutter før leken løser seg opp.

Observasjonen starter med at barna løper rundt inne på avdelingen samtidig som de synger på en sang de alle tre kjenner og mestrer. Når de kommer bort til amfiet setter to av barna seg i selve amfiet, mens det tredje barnet satt seg foran, slik at de har ansiktene mot hverandre. Ut av det som skjer videre, og de erfaringen jeg har med å være med denne barnegruppen over en periode, kjenner jeg fort igjen måten de sitter på- de har samlingsstund. Barna har organisert seg akkurat slik som de pleier å sitte når avdelingen har samling. Barna sitter i amfiet og en "voksen", her ved Kari, sitter foran for å lede. Kari går inn i rollen som voksen og utfører de handlingene den som leder stunden alltid gjør før de starter en sang. De teller til 3, med både stemme og fingre i været. Dette gjør også de andre barna når de innehar rollen som leder.

Jeg mener denne lekaktiviteten barna utfører er et eksempel på en lek som har oppstått i en bestemt barnegruppe etter en felles opplevelse/ erfaring disse barna deler, og begrunner det, som nevnt over, med min erfaring fra barnegruppens samlingsstunder. Leontjev påpeker at i leksituasjoner som oppstår etter en felles opplevelse/ erfaring er barna opptatt av at rekkefølgen av handlingene i leken samsvarer med rekkefølgen handlingene har i det virkelige liv (Lillemyr, 1990/2001). Dette er også synlig i min observasjon da barna etter hvert rollebytte teller til tre før de begynner å synge. Det foregår på samme måte hver gang ved at de teller med både stemme og gester.

Videre vil jeg si at barna i denne leksituasjonen bedriver rollelek. I rollelek overtar barnet en bestemt samfunnsmessig funksjon ved å etterligne den. I min observasjon veksler barna på å inneha rollen som leder (førskolelærer) av samlingsstunden og deltagende barn. I følge Piaget ville denne leken falle inn under kategorien kollektiv symbollek hvor barna tar utgangspunkt i virkeligheten (Lillemyr, 2001).

Som Öhman (2012) hevder, tar barna i bruk flere lekmønstre i leken under observasjonen. Den starter med bevegelseslek, når de springer rundt på avdelingen, leken er sosial da det er flere barn som leker sammen, og til sist ser vi også eksempel på rollelek.



Min rolle i denne observasjonen var kun som observerende tilskuer, og barna har ikke blitt påvirket eller ledet i noen retning i leken sin. Dette mener jeg viser at barna tar utgangspunkt i en felles erfaring de har tilegnet seg i barnehagen. Et annet moment er at sangen de synger under løpeaktiviteten, og også i rolleleken, er et fast innslag når avdelingen har samlingsstund. I tillegg mener jeg at måten barna har plassert seg på og stedet hvor leken finner sted, også viser at de leker samlingsstund, da dette er stedet hvor avdelingen gjennomfører samlingene sine og barna har fulgt oppsettet deltagerne har.

Sangen har som nevnt innledningsvis ikke noe semantisk innhold, noe som er et bevisst valg førskolelæreren tar. Hun gjør dette i den hensikt å gi barna en felles opplevelse, som de i etterkant kan dele mellom seg for eksempel i lek, uavhengig av ulike språkferdigheter innenfor det norske talespråket. Sangen er likevel med på å utvikle det norske talespråket hos alle barna, da de uttrykker ulike følelser og størrelser gjennom ansikts/ kroppsuttrykk og stemmebruk, og det er i samtale med barna det bestemmes hvilken "stil" sangen skal synges i.

### **Inspirasjon til spontansang**

Avdelingen jobber mye temabasert, og denne periodens tema er fremkomstmidler. I den forbindelse har avdelingen gått en tur til biblioteket i nærmiljøet i den hensikt å låne bøker med historie og illustrasjoner av fremkomstmidler. De låner et utvalg bøker som omhandler tematikken avdelingen jobber med for tiden, og gjør disse tilgjengelig for barna. Tanken er at bøkene skal brukes i felles samlinger, i mindre grupper eller når barn selv viser initiativ til å ville lese. Barnet som omtales i denne observasjonen har norsk som andrespråk og er 2,11 år. Jeg betrakter henne av den grunn som en stor toddler.

Fatima har funnet interesse i en av bøkene avdelingen har lånt fra biblioteket. Boken har fasong som et tog, og hun sitter nå på gulvet å ser i den. Hun har satt seg ned ved siden av meg slik at jeg også ser i boken, men ingen av oss sier noe. Hun studerer illustrasjonen i boken nøye før hun blar om til neste side. På den ene siden er døren på toget åpen og mennesker går av og på. Hun peker på dørene, ser på meg og sier: "åpp". "Ja, dørene på toget er åpne", svarer jeg. Hun nikker og ser betenkt ned på bildet igjen. I neste øyeblikk synger hun "å døjene på tåge di gåj åpp å jenn", med melodien til sangen "Hjulene på bussen". Mens hun synger ser hun fremdeles på bildene i boken og gjør "opp-og -igjen" bevegelser med

armene sine. Når hun er ferdig med å synge blar hun om, og etter hun har tittet rundt på siden, ser hun på meg og sier: "bejbi bojt?"

Fatima sitter i denne observasjonen med en bok foran seg. Da dette er en bok hun selv har hentet, vil jeg si at hun bruker boken i en lekaktivitet. Dette mener jeg med bakgrunn av en samtale Øksnes (2010) har gjengitt i boken sin hvor barn uttrykker at å se i en bok også kan være lek, selv om det virker som barna har ulike oppfatninger av dette. Barna trekker også fram at så lenge aktiviteten er initiert av dem selv og ikke pålagt dem av en voksen, er det gøy, og dette er de enige i (Øksnes, 2010).

Den type lekaktivitet som Fatima her bedriver er etter min oppfattelse alenelek, noe Öhman (2012) sier alle barn har behov for å bedrive innimellom. Hun sier også det kan virke som at enkelte barn foretrekker å leke alene, selv om de har andre barn rundt seg (Öhman, 2012). Dette kan være tilfelle ved Fatimas lek som jeg har observert i denne situasjonen. I en barnehage er det stort sett alltid flere barn sammen, noe som også var tilfelle i denne observasjonen. Fatima kunne altså invitert barn med i leken sin, men velger å se i boken hun har funnet alene. Jeg mener ikke med dette og påstå at Fatima alltid foretrekker å leke alene, men i dette tilfellet tror jeg hun ønsket det.

Fatima ser på illustrasjoner i boken at dørene er åpne og etter å ha fått bekreftet dette av en voksen (meg) evner hun å trekke en parallell til bussen og dørene som går opp og igjen i sangen "Hjulene på bussen". Hun benytter seg av melodien til en sang med et semantisk innhold hun kjenner igjen i illustrasjonene i boken, men hun lager sin egen versjon av verset og synger om dørene på toget som går opp og igjen i stedet for dørene på bussen. Jeg vil si at Fatimas sang er det som Bjørkvold kaller spontansang, hun tar i bruk en sang som allerede er ferdig og bruker den fritt.

Man kan til en viss grad også si at Fatima i denne situasjonen bruker sangen som løser handlingdeltagelse til aktiviteten hun utfører, da hun synger samtidig som hun ser i boken. Men sangen starter ut fra en situasjonen hun ser i boken, hun konstruerer ikke en sang om det å lese en bok mens hun utfører aktiviteten. Noe som forsterker min oppfattelse av at hun utfører en spontansang.

Sangen "Hjulene på bussen" er en sang avdelingen den siste tiden har benyttet seg mye av i samlingene i forbindelse med periodens tema som er fremkomstmidler. Informanten min fortalte at de benytter seg av sanger med bevegelser i ulike hensikter. Ved noen tilfeller kan det ha en praktisk sammenheng og brukes som hjelpemiddel for å fange barnas oppmerksomhet. Andre ganger brukes bevegelsene i den hensikt å hjelpe barna forstå ordets betydning. Noe som er tilfelle med bevegelsene i denne sangen. Sæther og Aalberg (2006) peker også på at det gestikulerende er med på å framheve ordenes betydning i boken sin (Sæther & Aalberg, 2006).

På slutten av observasjonen min kan vi se at Fatima har en forventning om at neste side i boken skal ha likt innhold med "Hjulene på bussen", noe den ikke har. Hennes erfaring tilsier at det nå skal komme et vers om babyene på bussen. Her aner jeg en sammenheng med de erfaringene Fatima har med sangen fra samlingsstunden. Både i forhold til bevegelsene hun utfører og forventningen jeg tolket ut av utsagnet hennes. Jeg vil ikke påstå at Fatima i denne situasjonen henter inspirasjon til selve lekaktiviteten fra samlingsstund, men jeg ser tydelige spor etter innholdet i samlingen i leken hennes.

### **Felles opplevelse skaper lek**

Lek med dukker er en meget populær aktivitet blant barna på avdelingen og da spesielt blant jentene. I følgende observasjon er det lek med dukken som er barnets hovedbeskjeftigelse. Barna i observasjonen er aldersmessig innenfor toddlerbegrepet, men det ene barnet er godt inn i sitt 2. leveår, og jeg anser henne derfor som en stor toddler. Språkmessig har jentene til felles at de har norsk som andrespråk, men de deler ikke morsmål av den grunn. Gutten som kommer inn på slutten av observasjonen har norsk som sitt morsmål.

Tallulah sitter på gulvet med en dukke i fanget. Dukken er vent mot henne og jeg kan tydelig se at hun snakker til den, men hun snakker med lav stemme så jeg får ikke tak i hva hun ytrer. Hun tar tak i dukkens armer, strekker dem over dukkens hode og synger høyt og tydelig: "Soja sjinne, himmele blå". Samtidig som hun synger, gynger hun og dukken fra side til side. Aline, som går rundt på avdelingen tilsynelatende uten et bestemt mål, blir oppmerksom på Tallulahs sang. Hun setter seg ned ved siden av Tallulah og dukken, og deltar straks i sangaktiviteten. Hun blir i midlertidig stanset av Tallulah som forteller henne at hun gjør feil

med hendene sine. Hun må strekke dem høyere opp sånn, ”når himmele blå” (Tallulah viser og synger). Aline observerer Tallulah nøye mens hun demonstrerer hvordan det skal gjøres. Når demonstrasjonen er over teller Tallulah til 3 før de starter sangen sammen om igjen. Denne gangen gjør de begge to store bevegelser med armene sine. Ole er litt bortenfor jentene på gulvet, hvor han leker med en bil. Han har ikke vist interesse for jentenes lek, og er tilsynelatende opptatt av sin egen lek. Men han synger har med på sangens avslutning, som består av et ”jejejeeee”.

I denne observasjonen ser vi at Tallulah i utgangspunktet er opptatt i sin egen lek med dukka. Denne lekaktiviteten er av den typen Piaget ville kalt symbollek med identifikasjon. Denne formen for symbollek innebærer at barnet kan ikle seg selv en rolle, eksempelvis en mor (barnet) som mater barnet sitt (dukken) (Öhman, 2012). Ut fra denne observasjonen alene er ikke jeg i posisjon til å si med sikkerhet hvilken rolle Tallulah har tiltenkt verken seg selv eller dukken i denne sammenhengen. Men ut fra min erfaring med Tallulahs dukkelek tidligere, er dukken babyen hennes og hun er dens mor. Jeg antar derfor at det også er tilfellet i denne situasjonen. Hun snakker og synger til den, og hun hjelper dukken med å gestikulere bevegelsene som følger sangen, noe også en mor kunne utført med barnet sitt. Eller som jeg også har observert voksne i barnehagen gjøre med de minste barna dersom de ikke følger bevegelser selv.

I det Aline viser initiativ til å være med i leken, slipper Tallulah dukken og det kan virke som at hun i samspeilet med Aline går inn i en form for rollelek. Jeg vil ikke påstå at det er en typisk rollelek da jeg ikke kan se at de tar utgangspunkt i en erfaring fra virkeligheten, men Tallulah innehar rollen som leder med å telle opp før de starter (Lillemyr, 1990/2001). Man kan i denne observasjonen velge å vektlegge at barna har samlek, og ikke parallellek som Ulla-Britta Bruun hevder er den lekformen som dominerer i denne aldersgruppen (Løkken, 2004). Tallulah betraktes som sagt som en stor toddler, men Aline er ikke enda fylt 2 år, og det er hennes innspill som leder til deres samlek.

Det jeg imidlertid finner mer interessant i akkurat denne situasjonen er hvordan Aline så raskt og lett får innpass i Tallulahs lek. For meg virket det som Aline, før hun tok initiativ til å delta i denne leken, gikk rundt på avdelingen uten helt vite hva hun ville/ skulle gjøre. Dette er ikke noe jeg kan konstatere med sikkerhet da jeg ikke har innsyn i hennes tanker eller hensikter, men ut fra væremåten hennes toker jeg det dithen. Når hun hører Tallulahs sang, går hun

ufortrødent bort, setter seg ned og synger med. Tallulah virker å synes det er helt greit at Aline blir med i aktiviteten hennes. Noe av grunnen til at dette går så lett kan være at jentene har felles opplevelse og erfaring av sangen.

Som tidligere nevnt er informanten min opptatt av at samlingsstunden skal være med på å skape et fellesskap på avdelingen. Alle barn får samme ”informasjon”, men hun ser at opplevelsen i etterkant er ulik fra barn til barn. Barnas ulike opplevelse av samlingen knytter hun mot barnas ulike personligheter, ikke ut fra etnisitet. Hun legger også vekt på de voksnes kompetanse og bevissthet på sin egen rolle i forhold til hva slags utbytte barna får av stunden. Man må være engasjert, gi av seg selv og ikke la seg distrahere av eventuelle uroligheter som måtte oppstå under stunden.

Tallulah bruker tilsynelatende sin erfaring med sangen, etter min oppfattelse, i symbollek med identifikasjon. Aline derimot bruker erfaringen sin med at denne sangen er noe de har felles, og har derfor ikke noe problem med å inkludere seg selv i den. Tallulahs erfaring som hun viser i symbolleken overfører hun videre til leken med Aline, når hun viser hvordan bevegelsene skal utføres. Dette kan være noe hun har plukket opp at de voksne i barnehagen gjør. Leontjev poengterte hvor viktig det er med voksne som gode rollemodeller i forhold til barns lek (Lillemyr, 1990/2001).

Ole, som tilsynelatende er opptatt i sin egen lek, deltar også på sangens siste linje. Dette mener jeg viser at barn kan synge både på et indre og ytre nivå. Bjørkvold hevder at barn som kan fullføre sluttstrofer på sanger, viser at de er med i sangen hele veien, selv om de ikke er med å lager lyd hele veien (Sæther & Aalberg, 2006).

## 5. AVSLUTNING

Tiden er kommet for å oppsummere oppgaven og jeg vil nå prøve å samle trådene.

Utgangspunktet for oppgaven var følgende problemstilling: *Hvordan kan samlingsstund være til inspirasjon for lek blant toddlere i en flerkulturell barnegruppe?*

Opp gjennom årene har samlingsstunden vært en aktivitet som har blitt flittig brukt i ulike sammenhenger i barnehagens hverdag. Tanken var opprinnelig fra Frøbles tid, at samlingsstunden skulle brukes til læring, noe den også ble. Jeg vil ut fra mine observasjoner si at den enda blir brukt som en arena for læring, men læringen foregår ikke på samme måte som den gjorde før i tiden, og den har også ulikt innhold. Man tar nå mer utgangspunkt i barna som er tilstede og prøver å engasjere de til samtale. Samlingsstunden på en avdeling for toddlere bidrar til at barna utvikler egenskaper innenfor områder som sosialisering, turtaking, empati og det å lytte til andre.

I mine observasjoner synes jeg tydelig at jeg ser spor etter samlingens innhold i barnas lek. ”Felles erfaring som grunnlag for rollelek” mener jeg er det funnet hvor dette kommer tydeligst fram. Observasjonen viser at ulikt morsmål ikke er et hinder for lek. Så lenge barna har en felles referanseramme kan de, selv om de er små, omsette felles erfaring til rollelek. Barnas opplevelse av at noe er felles kan også benyttes som en inngangsbillett til andre barns lek, noe vi ser eksempel på i ”symbollek”, hvor et av barna gjør nettopp dette. Leken inkludere også et 3. barn (Ole) som hiver seg med på sangens avslutning.

I forhold til det flerkulturelle i denne oppgaven valgte jeg å rette fokuset mot språk da dette er noe barnehagen jobber mye med. En måte de arbeider med dette på er å benytte seg av sanger med bevegelser som er med på å forklare ordets betydning. I ”Inspirasjon til spontansang” ser vi hvordan Fatima kjenner igjen det som skjer i boken hun sitter med fra en sang med lik hendelse. Denne forståelsen uttrykker hun både verbalt og gestikulerende i leken sin.

Alle observasjonene viser som sagt spor av samlingens innhold, men på ulike måter. Det som er felles for funnene er at de omhandler sang. Jeg synes her det er interessant å se at barna i observasjonene benytter seg av ulike sanger. Dette viser at de er selvstendige individ som sitter igjen med ulik erfaring av opplevelsen i etterkant, noe også informant min påpekte.

Nå når arbeidet med denne oppgaven er ferdig ser jeg at alle mine funn omhandler jenter i lek, foruten et lite innslag av Ole helt mot slutten av ”symbollek”. Hvorfor er det slik? Trenger gutter ”mer” enn jenter for å bli inspirert eller er dette helt tilfeldig? Hvis jeg skulle jobbet mer med samme tema ville jeg rettet fokuset mer mot kjønn, og se om kjønn er relevant for hva barna finner inspirasjon i.

## Litteraturliste

- Alver, B., & Skre, I. B. (2013, Februar 27). *www.snl.no*. Hentet Mars 17, 2013 fra Store norske leksikon: [http://snl.no/lek/aktivitet\\_for\\_moro\\_skyld](http://snl.no/lek/aktivitet_for_moro_skyld)
- Brendeland, T. A. (2009). *Magiske samlingsstunder*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, T. H., & Sørheim, T. A. (2006). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Espinoza, M. B. (Red.). (s.a). *Regjeringen*. Hentet April 17, 2013 fra Regjeringen.no: [www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2011/nou-2011-14/3/5.html?id=650770-2.5](http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2011/nou-2011-14/3/5.html?id=650770-2.5)
- Begreper og definisjoner - regjeringen
- Fennefoss, A. T., & Jansen, K. E. (2008). *Småbarnspedagogikk og praksisfortellinger: Pedagogisk dokumentasjon gjennom tolkning og analyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjervan, M., Andersen, C. E., & Bleka, M. (2006). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Kibsgaard, S., & Husby, O. (2002/2009). *Norsk som andrespråk barnehage og barnetrinn* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillemyr, O. F. (1990/2001). *Lek på alvor* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2001). *Lek-opplevelse-læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (1995/2006). *Observasjon og intervju i barnehagen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Reich, L. R. (1996). *Samlingsstunden*. (G. Bureid, Overs.) Oslo: Tano A.S.
- Sæther, M., & Aalberg, E. A. (2006). *Barnet og musikken: Innføring i musikkpedagogikk for førskolelærerstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tetzchner, S. V. (2001). Lek, medier og samfunnsforståelse. I *Utviklingspsykologi: Barne- og Ungdomsalderen* (ss. 555-573). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.



Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: Om barns lek i en institusjonalisert barndom* (1. utg.). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

# Vedlegg 1

## Intervjuguide

Problemstilling:

### **Hvordan kan samlingsstund være til inspirasjon for lek blant toddlere i en flerkulturell barnegruppe?**

- Har dere samlingsstund/ hvor ofte har dere det?
- Hva er målet med samlingsstunden? (Ulikt barnehagen som helhet, fra ped.leder alene)
- Hva består samlingsstunden av? (innhold, hva gjør dere?)
- Hvordan vurderer du samlingsstunden?
- Hvordan kan man bruke samlingsstunden til utvikling av språk, belyse kulturelle ulikheter/ likheter, skape et fellesskap?
- Hvilke erfaringer tror du barna gjør seg fra samlingene? (ulik erfaring med de som er etnisk norsk og de som ikke er etnisk norsk?)
- Hva mener du barna tar med seg fra samlingsstunden? Eksempler?
- Noe du mener er viktig som jeg ikke har tenkt på?