

# Tilrettelegging for interetnisk lek i barnehagen

---

**Hvordan legger en barnehagelærer til rette for interetnisk lek?**

Emilie Grefstad Holden  
[kandidatnummer: 8013]

**Bacheloroppgave**  
**[BMBAC3900]**

Trondheim, Mai 2019

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

## Forord

Denne bacheloroppgaven har vært mitt avsluttende arbeid etter det treårige profesjonsstudiet barnehagelærer med vekt på flerkulturell forståelse ved Dronning Mauds Minne Høgskole.

Jeg vil takke mine veiledere Sonja Kibsgaard og Cecilie Dyrkorn Fodstad, for god veiledning, engasjement og støtte i arbeidet med denne oppgaven.

Jeg vil også takke informanten, som har vist meg tillit og vært villig til å stille opp på intervju.

## Innholdsfortegnelse

<b>1.0</b>	<b>INNLEDNING .....</b>	<b>3</b>
1.1	OPPGAVENS FORMÅL OG OPPBYGNING .....	3
<b>2.0</b>	<b>TEORETISK TILNÆRMING.....</b>	<b>4</b>
2.1	INTERKULTURELL KOMPETANSE OG INTERETNISK LEK .....	4
2.2	STØTTENDE STRATEGIER FRA MAJORITETSSPRÅKLIGE .....	4
2.3	DET DOBLE DILEMMA .....	5
2.4	KAPITAL .....	6
2.5	DYNAMISK SPRÅKARBEID MED FOKUS PÅ SAMSPILL .....	7
2.6	ORGANISERT SPRÅKARBEID I GRUPPER .....	8
2.7	BARNEHAGEN SOM FLERKULTURELL ARENA.....	9
2.8	VEILEDNING I LEKEN .....	10
2.9	FELLES REFERANSER .....	10
<b>3.0</b>	<b>METODE 3.1 VALG AV METODE OG INNSAMLINGSSTRATEGI.....</b>	<b>11</b>
3.2	PLANLEGGING AV DATAINNSAMLING OG VALG AV INFORMANT .....	11
3.3	INTERVJU SOM DATAINNSAMLINGSMETODE .....	12
3.4	BESKRIVELSE AV GJENNOMFØRING .....	12
3.5	ANALYSEARBEID .....	12
3.6	FORSKNINGSETIKK .....	13
3.7	METODEKRITIKK .....	13
<b>4.0</b>	<b>FUNN OG DRØFTING .....</b>	<b>14</b>
4.1	INKLUDERE BARN I LEK OG SAMSPILL FRA START .....	14
4.2	ORGANISERT ARBEID MED SPRÅK OG INTERKULTURELL KOMPETANSE SOM INNGANG TIL LEK.....	16
4.3	BØKER OG PROSJEKTER SOM INNGANG TIL LEK.....	18
4.4	VEILEDNING I LEKEN .....	20
<b>5.0</b>	<b>OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE .....</b>	<b>21</b>
<b>6.0</b>	<b>BIBLIOGRAFI .....</b>	<b>23</b>
<b>7.0</b>	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>23</b>
7.1	SAMTYKKESKJEMA - INTERVJU .....	23
7.2	INTERVJUGUIDE.....	24

## 1.0 Innledning

Den norske barnehagen er i dag en flerkulturell arena hvor barn med både ulike språklige- og kulturelle bakgrunner møtes. Læring i barnehagen foregår oftest gjennom deltakelse i lek og andre hverdagssituasjoner (Gjems, 2011, s. 73). Derfor er det viktig at man som barnehagelærer er bevisst sitt ansvar i å bidra til at barn utvikler sin interkulturelle kompetanse, slik at barn kan inkludere seg selv og andre i lek med barn som har et annet førstespråk enn dem selv. På denne måten har barn mulighet til å lære at de kan være en støtte for andre i deres språklæring, og de kan lære hvordan de skaper samspill med andre på tross av ulike språk og kultur.

Jeg har valgt interetnisk lek som tema for denne bacheloroppgaven. På bakgrunn av at den barnehagelærerutdanningen jeg studerer legger vekt på flerkulturell forståelse, har jeg en stor interesse, både personlig og profesjonelt, for den flerkulturelle leken og hvordan man som barnehagelærer kan legge til rette for interetnisk lek. Jeg har en del praksiserfaringer og har tilegnet meg teoretisk kunnskap som har ført til at jeg har blitt særlig opptatt av lek som verktøy for utvikling av både sosial- og språklig kompetanse. I min fremtidige jobb som barnehagelærer ønsker jeg å være en barnehagelærer som legger til rette for læring og utvikling gjennom leken. Og det er dette som ligger til grunn for oppgavens problemstilling:

### **«Hvordan legger en barnehagelærer til rette for interetnisk lek?»**

For å lære mer om hvordan en barnehagelærer har valgt å legge til rette for interetnisk lek har jeg intervjuet en barnehagelærer som arbeider med en flerkulturell barnegruppe.

## 1.1 Oppgavens formål og oppbygning

Oppgavens formål er å belyse hvordan en barnehagelærer legger til rette for lek mellom barn med ulikt morsmål, og drøfte hvordan arbeidet med å øke både flerspråklige barns og norskspråklige barns interkulturelle kompetanse kan være med å bidra til interetnisk lek, og språkutvikling gjennom lek.

Jeg har valgt å strukturere oppgaven ved å innlede med et teorikapittel. I teorikapittelet presenterer jeg den teorien som senere skal brukes i drøftingen av den innsamlede empirien. Deretter vil jeg bruke metodekapittelet til å vise hvilken metode og innsamlingsstrategi jeg har benyttet. Jeg vil også forklare hvorfor jeg har valgt denne metoden, og på hvilken måte denne metoden skal bidra til at jeg kommer nærmere noen svar på problemstillingen. Helt til slutt i, drøftingskapittelet vil jeg presentere mine funn, før jeg drøfter disse i lys av det utvalgte fagstoffet og teorien.

## 2.0 Teoretisk tilnærming

### 2.1 Interkulturell kompetanse og interetnisk lek

Dypedahl og Bøhn (2017) definerer interkulturell kompetanse som den kunnskapen man har om, og hvordan man velger å kommunisere, med mennesker som er av et annet kulturelt og tankemessig ståsted enn seg selv. Den interkulturelle kompetansen man har avgjør hvilke strategier man bruker i møte med andre mennesker for å gjøre seg forstått, samtidig som den spiller en viktig rolle i den forståelsen man har rundt hvorfor mennesker handler slik de gjør i møte med deg (Dypedahl & Bøhn, 2017, ss. 14-17). Seland skriver i *Veier til språk* (2018) om interkulturell kompetanse i barnehagen. Hun diskuterer hvordan minoritetsspråklige barns evne til å komme seg inn i barnehagens fellesskap ved å bruke egne erfaringer, ferdigheter og kunnskaper kan knyttes til begrepet interkulturell kompetanse (Seland, 2018, s. 188). Seland hevder at vi kan få en større forståelse for hvordan barn skal kunne unngå Tabors (2008) doble dilemma, og hvordan barn kan inkluderes og inkludere seg selv i lek og andre dagligdagse situasjoner hvor majoritetsspråket kan høres og brukes i en naturlig setting, ved å fokusere mer på interkulturell kompetanse i det pedagogiske arbeidet (Seland, 2018, ss. 197-198).

Jeg bruker i denne oppgaven Zachrisens definisjon av begrepet interetnisk lek. Hun beskriver interetnisk lek som leksituasjoner hvor lekens deltakere er av ulik etnisk bakgrunn (Zachrisen, 2015, s. 12). Zachrisen skriver at det å være deltaker i et flerkulturelt fellesskap ikke er en garanti for at barn med ulik etnisk bakgrunn utvikler solidaritet og en følelse av samhold mot hverandre. Hvordan den voksne forsøker å skape et barnehagemiljø bygget på en sosialt rettferdig barnehagepedagogikk, er det som avgjør i hvor stor grad barna opplever gjenkjennelse og opplever å få utviklingsmuligheter ut fra sine forutsetninger (Zachrisen, 2015, s. 138). Om pedagogen legger til rette for et lekemiljø hvor den interetniske leken har en naturlig plass, kan dette bidra til at både de majoritetsspråklige- og de minoritetsspråklige barna lærer å respektere og forstå hverandre, samtidig som det kan øke barnas språklige kompetanse (Kibsgaard, 2015, ss. 157-158).

### 2.2 Støttende strategier fra majoritetsspråklige

Kibsgaard og Husby (2014) skriver om ulike strategier majoritetsspråklige barn bevisst kan ta i bruk i samspill med barn som har majoritetsspråket som andrespråk. De refererer til Tabors (1997) og de ulike strategiene man kan lære barn å bruke i interkulturell samspill og lek. Disse strategiene ble brukt i en undersøkelse hvor en gruppe barn ble introdusert for strategiene i en formell lærings situasjon, gjennom rollespill og lek. De fem strategiene gikk ut

på å ta initiativ, generelle språklige aspekter som å snakke saktere og med god intonasjon, gjentakelse av initiativ i tilfelle mangel på respons, å be om avklaring når de ikke forsto, gjentakelse og utvidelse. I undersøkelsen tilegnet barna seg nesten alle strategiene på en slik måte at de greide å bruke de i samspill med andrespråklærlingene. Den eneste strategien de ikke tok i bruk var gjentakelse og utvidelse, en strategi som gikk ut på å gjenta en ytring på en annen måte når barnet de pratet med uttrykte at det ikke forsto. Grunnen til at barna ikke brukte denne strategien, kan være at barn i tre-femårsalder ikke har utviklet en god nok metaspråklig bevissthet til å vite hvordan de skal endre form på det innholdet de ønsker å formidle, slik at de formidler det de ønsker å si på en alternativ måte. Etter at undersøkelsen var gjennomført, viste resultatene at de majoritetsspråklige barna hadde tatt flere initiativ til samspill med de minoritetsspråklige barna, og de brukte også strategiene de hadde lært for å modifisere språket sitt. Ved å lære de majoritetsspråklige barna disse strategiene kunne man sørge for at de majoritetsspråklige fikk verktøy til å hjelpe til med å inkludere de minoritetsspråklige barna og bidra til at barna kunne kommunisere med hverandre (Kibsgaard & Husby, 2014, ss. 76-78).

### 2.3 Det doble dilemma

Tabors (2008) teori om det doble dilemma beskriver hvordan et barn som ikke deler språk med majoriteten av barnegruppa, kan ha to problemer som er avhengige av hverandre for å kunne løses. Det ene problemet er at man må ha mulighet til å høre og ta i bruk målspråket for å ha god språktilegnelse. For å lære språk i samspill med andre barn, er barnet nødt til å være sosialt akseptert av de andre barna. Dette fører oss til det andre problemet, som er at denne sosiale aksepten kan være vanskelig å oppnå, om man ikke deler språk med den gruppa man søker aksept fra (Kulset, 2015, ss. 79-80).

Når et barn befinner seg i det doble dilemma, har barnet behov for et sosialt handlingsberedskap for å komme seg ut av det doble dilemma. Tabors (2008) beskriver at et barn som ikke deler språk med resten av gruppa kan bli «usynlig» for de andre barna. Derfor er det nødvendig at barnet begynner å ta i bruk majoritetsspråket så fort som mulig, slik at det kommer inn i lek og blir «sosialt relevant». Først når barnet kommer seg ut av det doble dilemma, vil det av det av de andre barna bli regnet som en verdifull leke- og samspillspartner (Kulset, 2015, ss. 83-84).

En av grunnene til at barn kan oppleve å sitte fast i det doble dilemma, kan være at det eventuelle barnet innehar det Bordieu (1995) kaller annerledes habitus og doxa enn majoriteten av barnegruppa. Habitus handler om hvordan vi oppfatter egne opplevelser, og hvordan vi reagerer på det vi opplever. Bordieu mener at når vi som mennesker erfarer noe

spesielt eller opplever et problem vi må løse, vil vi tilegne oss informasjon om hvordan vi skal takle lignende utfordringer i framtiden. Når Bordieu skriver om habitus, beskriver han det som et begrep for ryggmargskunnskap vi ikke husker at vi har lært oss, og at det er kunnskap vi har med oss fra en tidlig fase i livet. Derfor vil minoritetsbarna som starter i barnehagen allerede ha en etablert habitus før de begynner. En endring av denne habitusen krever at barnet aksepterer og finner sin plass i det nye sosiale miljøet i barnehagen, samtidig som det kreves at barnet blir akseptert av det nye miljøet (Kulset, 2015, ss. 81-82).

Et annet begrep man kan se på for å få større forståelse av hvorfor minoritetsbarn kan sitte fast i det doble dilemma er det Bordieu (1995) kaller doxa. Doxa beskrives som grunnleggende regler man må vite om for å fungere på ulike sosiale arenaer. Doxa kan kun læres gjennom å observere og delta i fellesskapet på en arena, noe som betyr at minoritetsbarn må bli inkludert i barnehagens fellesskap for å lære seg den doxiske erfaringen som gjelder, i det sosiale miljøet i barnehagen (Kulset, 2015, s. 83).

Ettersom et minoritetsbarn, som begynner i barnehagen, har en habitus og doxiske erfaringer som har oppstått i barnets tidligere erfaringer med kultur og språk, kan det hende at barnet forholder seg til mennesker og situasjoner på en annen måte enn majoritetsbarna i barnehagen, som allerede er inkludert og akseptert inn i barnehagens fellesskap. Pedagoger spiller derfor en stor rolle i arbeidet med å inkludere de minoritetsspråklige barna, og sørge for at de tilegner seg kunnskap om de uskrevne lovene og reglene som er gyldige i barnehagen, her kalt habitus og doxa (Kulset, 2015, ss. 83-84).

## 2.4 Kapital

Bordieus (1995) begrep kapital handler om hva som verdsettes innenfor et område. Kapital i barnehagefeltet kan ses på som en utfordring, men også som et verktøy for å styrke det flerkulturelle barnets posisjon i barnegruppa. Bordieu deler kapital inn i økonomisk kapital, sosial kapital og kulturell kapital. Økonomisk kapital kan handle om å ha de tingene eller klærne som sees på som det mest populære blant resten av barnegruppa. Sosial kapital avhenger av hvilke og hvor mange venner et barn har i barnehagen. Den kulturelle kapitalen handler om å vite hvordan man oppfører seg for å bli akseptert av gruppa, f.eks. hvordan man inkluderer seg selv i lek og hvordan man leker for å bli verdsatt som lekepartner. For å kunne gjøre det flerspråklige barnets kapital gyldig i barnehagemiljøet, er barnehagelæreren nødt til å vite hvilken kapital barnet har og hva som er verdifull kapital i den gjeldende barnehagen og barnegruppa (Kulset, 2015, ss. 82-84). Pedagoger spiller en stor rolle i å tilføre nye elementer til barnas lek, og kan derfor bidra til å endre hvilken kapital som regnes som gyldig i barnegruppa. Ved å ta utgangspunkt i elementer fra barnas ulike kulturer kan man inspirere og

styrke verdien av barnas kultur og identitet. Det kan også føre til at de ulike elementene blir kjent for hele barnegruppa, og dermed kan styrke den flerkulturelle identiteten hos hele gruppa, og ikke bare hos enkeltbarn (Kibsgaard & Husby, 2014, s. 139).

Horntvedt (2012) skriver, at et menneskes identitet kan være selvtilskrevet eller tilskrevet av menneskene rundt. Om menneskene man omgir seg med, har en helt annen forståelse av hvem man er, enn det man selv har, kan det føre til usikkerhet rundt hvem man egentlig er. Et eksempel på dette er en mann som fortalte, at når han flyttet til Norge fra Sierra Leone, ble han omtalt som en stereotypisk afrikaner av nordmenn. Et stereotypisk bilde nordmenn har av afrikanere, er at de spiller trommer og er flinke til å danse. «Jeg kan ingen av delene, hvem er jeg da?» spurte mannen. Det er en fare i det at mennesker blir tilskrevet en identitet ut fra landet de kommer fra, ettersom det kan føre til at man ikke ser det brede spekteret av hvem et menneske er, men isteden dømmer dem ut fra en stereotypisk forståelse (Horntvedt, 2012, ss. 235-236).

## 2.5 Dynamisk språkarbeid med fokus på samspill

I *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen*, presenterer Alstad (2016) en kasstudie hvor hun har observert og intervjuet tre ulike barnehagelærere for å forske på deres andrespråksdidaktiske arbeid. En av barnehagelærerne Alstad skriver om, er Heidi, og hennes arbeid med tre minoritetsspråklige barns andre- og flerspråklige utvikling. Det som beskriver Heidis arbeid med flerspråklighet i barnehagen, er at hun vektlegger den sosiale dimensjonen ved andrespråklæring. Dette gjør hun ved å ha fokus på språkarbeid i dagligdagse situasjoner i barnehagen, og hun ønsker at de tre fokusbarna skal utvikle andrespråket gjennom å kommunisere med andre barn, i naturlige situasjoner som lek og måltid (Alstad, 2016, s. 89). Alstad skriver, at Heidi bruker tid sammen med barna, og prøver å bidra til språkstimulering gjennom å ta utgangspunkt i spontane situasjoner som oppstår i barnehagehverdagen. Hun ønsker å bevare åpenheten og undringen i arbeidet med barna. Alstad ser denne formen for pedagogikk som det Tholin (2006), kaller «den døde musens pedagogikk». Det innebærer at pedagogen tar utgangspunkt i f.eks. en død mus man finner på veien, og bruker barnas nysgjerrighet og undring som utgangspunkt for læring. Selv om språklæringen er improvisert til et visst nivå, mener ikke Heidi at den foregår uten rammer og planlegging. Hun forteller, at rammene er satt av blant annet rammeplanen og barnehagens årsplan, og at rammeplanens åpne læringsmål gjør det mulig å inkludere flere læringsmål i en aktivitet. Alstad skriver, at Sawyer (2004), bruker begrepet kvalifisert improvisasjon om improvisasjon som bygger på samspill med omgivelsene, tidligere hendelser og situasjoner. Improvisasjonsformen Heidi jobber etter, kaller Sawyer for «disiplinert improvisasjon». Nettopp fordi det ikke er en type



improvisasjon som foregår helt uten rammer og betingelser, men innenfor rammene av f.eks. en læreplan. Selv om disse strukturelle rammene spiller en rolle i Heidis arbeid med språk, velger hun å bruke barnas initiativ og interesser aktivt, for at barna selv skal kunne ta del i sin egen læringsprosess. Leken blir derfor en viktig arena for språklæring, ettersom den spiller på barnas improvisasjon, noe en barnehagelærer med et dynamisk forhold til språklæring kan improvisere ut ifra (Alstad, 2016, ss. 100-102).

## 2.6 Organisert språkarbeid i grupper

Giæver (2014) skriver at barnehager som er opptatt av språkarbeid ofte bruker organiserte aktiviteter som samlingsstunder og språkgrupper som utgangspunkt for språkstimulering. Samlingsstunder er vanligvis ikke en aktivitet hvor barn får bruke språket kreativt og aktivt. Det er som regel en arena hvor den voksne prater mest, og ofte er det mange barn som deltar. Samlingsstunder kan derimot skape en opplevelse av tilhørighet, og en fellesskapsfølelse hos barna. At samlingsstunden oppleves som positiv avhenger av at pedagogen sørger for at alle barna får delta og forstår innholdet i samlingen (Giæver, 2014, s. 126).

Giæver skriver at språkgrupper, hvor barna tas ut av avdelingen, kan være en god mulighet til å knytte språklæring og utforskning av nye tema opp mot aktiviteter som opptar barna. Når barna blir delt inn i mindre grupper kan det også bidra til mer dialog. Dette betyr også at det blir mer rom for å gi de flerkulturelle barna den støtten og tiden de trenger for å uttrykke det de ønsker, i motsetning til aktiviteter hvor det deltar mange barn. En språkgruppe kan være en arena hvor flerspråklige barn får mulighet til å bruke, og prøve ut nye sider av språket (Giæver, 2014, s. 129).

Når man organiserer en språkgruppe bør utgangspunktet være at barnet selv har et ønske om å delta. Språkgrupper hvor deltakerne har omtrentlig den samme norskspråklige kompetansen er ofte regnet som det beste utgangspunktet, fordi barna da har den samme forutsetningen for å bruke andrespråket og innholdet kan enklere tilpasses hele gruppa. Det bør også være en forutsetning at barnet får delta sammen med en voksen det har tillit til, og barn det trives sammen med. Det er ikke alltid sammenheng mellom barnas språknivå og hvem barnet leker med, men gjensidigheten og empatien man finner i et vennskap kan være en god inspirasjon til å bruke andrespråket. En annen forutsetning for sammensetningen av en språkgruppe kan være hvilke barn som kan fungere som gode språkmodeller for andre barn. Denne måten å dele inn språkgrupper på kan skape gode læringssituasjoner, men ettersom utgangspunktet for inndelingen av gruppen er språkmodeller med gode språklige ferdigheter, kan det også bli for mye fokus på «korrekt språk». Om språkstimuleringsmaterialet består av aktiviteter som

forsøker å lære barna fonologisk bevissthet og grammatikk, kan den spontane dialogen som har utspring i barnas trivsel og engasjement forsvinne (Giæver, 2014, ss. 129-130).

## 2.7 Barnehagen som flerkulturell arena

I barnehagen i Alstads (2016) kasusstudie hvor Heidi arbeider, er det hengt opp plakater som synliggjør barnegruppas mangfold av språk og kultur, og de har hengt opp et verdenskart som viser flagg og hovedsteder fra alle verdens land. Det er bøker tilgjengelig for barna på alle rom, og personalet har tilgang på en stor samling med bøker på personalrommet. Barnehagen har en avtale med biblioteket om lån av både norskspråklig barnelitteratur og flerspråklig barnelitteratur (Alstad, 2016, ss. 92-93). Heidi arbeider for å styrke fokusbarnas flerkulturelle identitet og status i gruppa. Dette gjør hun ved å jobbe for å danne et flerkulturelt miljø i barnehagen, med fokus på språkinteresse. Hun synliggjør de språkene som er representert i barnegruppa, blant annet med plakater som viser de flerspråklige barnas språk og kulturelle bakgrunn. I observasjonene Alstad viser til, fører plakatene ofte til metaspråklige samtaler, hvor barn og voksne samtaler rundt flerspråklighet og kulturell bakgrunn. Gjennom å gjøre barna kjent med hvilken kultur og språk som er representert i barnegruppa, kan dette føre til en interesse for flerkulturalitet, og dermed gjøre de flerspråklige barnas kompetanse til en styrke i lek og samspill (Alstad, 2016, ss. 144-146).

Zachrisen (2015) skriver, at et flerkulturelt fellesskap kan sees på som et rikt fellesskap. Et fellesskap med synliggjort mangfold kan være et godt utgangspunkt for å lære barn å forstå, respektere og verdsette kulturelt og språklig mangfold og ulikhet. Å arbeide med mangfold i barnehagen, bør ikke begrenses til å se mangfold som ulikheter i etnisk bakgrunn. Pedagogen bør også se mangfoldet blant barn av samme etniske bakgrunn. Barn kan være redd for å bli ekskludert eller terget på grunn av etnisk bakgrunn, men også på grunn av andre årsaker som å ha «feil» leker eller «feil» utseende, bestemt ut fra ulike situasjoner. Ved å synliggjøre og reflektere over mangfoldet som eksisterer i barnehagen, kan man bidra til å støtte barn i deres egen identitetsutvikling og til å verdsette egne og andres ulikheter (Zachrisen, 2015, s. 108). En måte å arbeide konkret med refleksjon av mangfold sammen med barn på, er ved å bruke dukker med ulik bakgrunn og ulikt utseende. Gjennom fortellinger kan man gi dukkene en personlighet, med mange ulike kjennetegn barna kan kjenne seg igjen i, og fortelle om ulike situasjoner og utfordringer dukkene støter på. Underveis og i etterkant, kan man reflektere over fortellingene sammen med barna. De erfaringene dukkene har og hvilke utfordringer de møter på, kan man bestemme ut fra den barnegruppa man arbeider med, og hva man ønsker å fokusere på (Zachrisen, 2015, s. 109). I arbeidet med fortellingene, kan det være en

utfordring for pedagogen å ikke være fordømmende eller moraliserende, men heller fokusere på å reflektere sammen med barna. Ved å åpne opp for refleksjon rundt de ulike valgene og reaksjonene man kan knytte til de utfordringene dukkene befinner seg i, kan barna bli bedre kjent med hvilke valgmuligheter de står ovenfor i sosiale situasjoner hvor de ikke føler seg forstått. Pedagogen kan støtte barnet i utviklingen av den interetniske forståelsen, gjennom å vise barnet de ulike dukkenes synspunkt og reaksjoner på handlinger og situasjoner, hvor de andre dukkene deltar (Zachrisen, 2015, ss. 111-112).

## 2.8 Veiledning i leken

Heidi forklarer i sine intervju med Alstad, at hun ser på leken som en god språklæringsarena, fordi den kan bidra til sosialt samspill, økt ordforråd og erfaring med å bruke språket (Alstad, 2016, s. 130). Alstad har observert Heidi i flere leksituasjoner, samt intervjuet henne om situasjonene i etterkant. Heidi forklarer at hun ønsker å ha en dynamisk rolle i leken. Det forklarer hun som at hun først ønsker å være en rollemodell for barnet i leken, slik at barnet kan observere hvordan leken foregår. Deretter tar Heidi en observatørrolle, og gir barnet en større rolle i leken. Et eksempel på dette, er en rolleleksituasjon, hvor Heidi leker lege/pasient med et barn. Et av Heidis fokusbarn, Sara, oppsøker Heidi i leken og sitter på sidelinjen og observerer leken. Når «pasienten» er ferdig undersøkt, spør Heidi om Sara ønsker å være med. «Legen» har en aktiv og språklig krevende rolle i leken, mens «pasienten» har en mer passiv rolle. I den første runden av leken, er Sara observatør, barnehagelærer Heidi er «lege», og det andre barnet «pasient». I neste runde er Sara «pasient» og Heidi «lege», før de bytter rollene. I fjerde runde er Sara «lege» og Heidi har fått en observatørrolle (Alstad, 2016, ss. 133-133). Heidi veileder Sara i bruk av replikker, samtidig som hun er en rollemodell for inkludering, fordi hun gir Sara en rolle i leken. For at et barn skal kunne ta en rolle i rolleleken, kreves det mer enn språklige ferdigheter og godt ordforråd. Blant annet evnen til å ta regi i leken og evnen til å desentrere. Definert av Piaget, som evnen barnet har til å se situasjonen fra flere synspunkter og forstå leken som en helhet (Cappelen Damm, 2011). I eksemplet hvor Heidi er «lege» og Sara er «pasient», kommer Sara med få ytringer selv. Heidi bruker rollen aktivt for å benevne ord og uttrykk som er viktige i leken, f.eks. «undersøke» og «vondt», og ytringer på regiplan som f.eks. «nå er det Sara sin tur». På denne måten gir barnehagelæreren Sara replikker og ytringer som barnet kan bruke for å delta og ta plass i leken (Alstad, 2016, ss. 135-136).

## 2.9 Felles referanser

Giæver (2014) skriver om hvordan fellesreferanser hos barn kan bidra til samspill og

videreutvikling av lek. Felles referanser kan være noe barna har opplevd som f.eks., en campingtur, eller musikk og bøker de kjenner til. Barn kan finne disse fellesreferansene selv, men pedagogen spiller også en stor rolle i arbeidet med å finne eller lage fellesreferanser som kan brukes som utgangspunkt for lek mellom barn. Ved å gjøre barna kjent med bøker, eller ta utgangspunkt i barnas interesser i lek, og bruke de til å gi barna felles opplevelser, kan man legge til rette for at barna får felles referanser som kan brukes i lek og samspill (Giæver, 2014, ss. 85-86). Zachrisen (2015) skriver om flere studier som hevder at barn gjerne søker til lek og samspill med barn de deler referanser med. Hun referer til Bunngård og Gulløv (2008), som i sin studie hevder at det å utvikle og vedlikeholde vennsksrelasjoner mellom barn handler like mye om å forstå hva barna prater om og hvilke referanser de bruker, som å forstå selve språket. Resultatet av deres studie viser at barn ofte søker mot barn de har felles referanser med. Videre hevder Bunngård og Gulløv at barn kan oppleve både anerkjennelse og gjenkjennelse gjennom disse fellesreferansene (Zachrisen, 2015, s. 43).

### 3.0 Metode

#### 3.1 Valg av metode og innsamlingsstrategi

Jeg ønsket å bruke en kvalitativ forskningstilnærming som metode for å belyse temaet og problemstillingen i bacheloroppgaven min. Den kvalitative metoden å forske på, kan gi større forståelse for en enkelt persons opplevelse, og hvilke valg denne personen tar som omhandler det temaet det forskes på. Grunnen til at jeg valgte å bruke en slik metode, er at jeg tidligere har skrevet en prosjektrapport med fokus på hvordan jeg som fremtidig barnehagelærer kan legge til rette for interetnisk lek i barnehagen. Derfor ønsket jeg å bruke en barnehagelærers synspunkt, som utgangspunkt for bacheloroppgaven, for å lære mer om hvordan dette kan gjøres i en reell barnehagehverdag (Dalen, 2013, ss. 15-16).

Jeg valgte å bruke et semistrukturert intervju som innsamlingsstrategi. Med denne innsamlingsstrategien, kunne jeg planlegge noen punkter og spørsmål for intervjuguiden, ut fra det valgte temaet på forhånd. Jeg sendte inn intervjuguiden til informanten en stund før intervjuet. På denne måten fikk informanten mulighet til å forberede seg i forkant av intervjuet, samtidig som det var åpent for, at jeg kunne stille tilleggsspørsmål underveis i intervjuet (Dalen, 2013, s. 26).

#### 3.2 Planlegging av datainnsamling og valg av informant

Når jeg valgte informant, valgte jeg en barnehage og en barnehagelærer jeg hadde kjennskap til fra før. Jeg intervjuet «Hege», en pedagogisk leder med 17 års erfaring fra barnehagen. Barnegruppen til Hege var en flerkulturell gruppe, med ca. 20 storbarn i alderen 3-6 år,

bestående av både etnisk norske barn og barn med annen etnisk bakgrunn, som har norsk som sitt andrespråk. Dette var viktig for meg i valg av informant på grunn av mitt tema, interetnisk lek.

Da jeg planla intervjuet, utarbeidet jeg en intervjuguide som ble sendt til informanten en stund før intervjuet, slik at hun kunne forberede seg på hvilke tema og spørsmål som ville fremmes i intervjuet. I arbeidet med intervjuguiden valgte jeg meg noen punkter som kunne være med å gi noen svar på problemstillingen min. Jeg måtte arbeide med intervjuguiden og sørge for at spørsmålene hadde samme fokus som problemstillingen min, slik at jeg fikk relevante funn jeg kunne drøfte i lys av fagstoff og teori (Dalen, 2013, ss. 27-28).

### 3.3 Intervju som datainnsamlingsmetode

Før man setter i gang med datainnsamlingen, sitter man som forsker med en førforståelse av fenomenet man forsker på. Dette avgjør blant annet hvilke spørsmål man stiller informanten i intervjuet, og hvordan man tolker svarene man får. Fortolkningen av det informanten deler, går gjennom flere ledd. Forskeren vil tolke informasjonen ut fra egen førforståelse, før man så velger aktuell teori å tolke empirien ut fra. Disse stegene vil være med å påvirke analysen og drøftingen av materialet (Dalen, 2013, ss. 16-17). Etersom jeg valgte å holde kun ett intervju, var jeg nødt til å gå dypt inn i hva akkurat denne barnehagelæreren fortalte om hennes arbeid med interetnisk lek. Denne metoden gjør at man ikke får et bilde av normen hos barnehagelærere, men jeg vil forsøke å få fram at dette er én av måtene dette blir gjort på, og diskutere og drøfte metodene som blir brukt (Dalen, 2013, s. 15).

### 3.4 Beskrivelse av gjennomføring

Intervjuet foregikk på et møterom i barnehagen, hvor den barnehagelæreren jeg intervjuet jobbet ved. Før intervjuet skulle starte, begynte jeg å muntlig presentere innholdet i samtykkeskjemaet, slik at jeg fikk muntlig samtykke fra informanten. På starten av intervjuet stilte jeg noen innledningsspørsmål, slik at jeg fikk informasjon om hvilken erfaring, utdanning, og eventuelt videreutdanning informanten hadde innen barnehageprofesjonen. Svarene på intervjuet ble skrevet ned underveis i samtalen. Intervjuet foregikk uforstyrret, og informanten ga uttrykk for at vi hadde god tid, så jeg satt igjen med følelsen av å ha fått stilt både de spørsmålene jeg hadde forberedt på forhånd og tilleggsspørsmålene jeg kom på underveis.

### 3.5 Analysearbeid

Arbeidet med å analysere intervjuet og lete etter funn gjorde jeg i flere omganger. Etter intervjuet noterte jeg fort ned noen tanker jeg hadde fått i løpet av intervjuet, slik at jeg ikke

skulle glemme dem før jeg fikk organisert informasjonen fra intervjuet (Dalen, 2013, ss. 56-57). Når jeg arbeidet med å systematisere intervjuet, markerte jeg interessante funn. På denne måten kunne jeg velge ut det jeg fant mest relevant for arbeidet med å belyse problemstillingen min (Dalen, 2013, s. 67). Jeg drøftet til slutt funnene i lys av relevant fagstoff, og gjennom egne refleksjoner.

### 3.6 Forskningsetikk

I forskningsprosjekter er det krav om at informanten skal gi et informert samtykke, før datainnsamlingen settes i gang. For å få til dette, skrev jeg et samtykkeskjema i forkant av intervjuet. I samtykkeskjemaet informerte jeg om formålet mitt med intervjuet, slik at informanten fikk informasjon om hvorfor jeg ønsket å utføre intervjuet, og hvordan jeg planla å bruke informasjonen. Det var likevel ikke mulig å informere om alle detaljene rundt forskningsprosjektet før intervjuet, ettersom forskningen kunne endre seg underveis i prosessen (Dalen, 2013, ss. 100-101). I samtykkeskjemaet skrev jeg også at informanten ville bli holdt anonym, og at hun på hvilket som helst tidspunkt kunne velge å trekke seg fra prosjektet. Alle navn fra den innsamlede informasjonen vil bli anonymisert i denne oppgaven. Jeg presenterte informasjonen på samtykkeskjemaet muntlig, og fikk et muntlig samtykke av informanten.

Når man velger hvem man ønsker å intervjuer til et forskningsprosjekt, er det også viktig å reflektere rundt sitt eget kjennskap til informanten. Det at man kjenner informanten fra før, og allerede har en oppbygd tillit, kan føre til at informanten åpner seg mer rundt sitt arbeid i barnehagen. Dette medfører et enda større ansvar i å være bevisst for hvordan man velger å presentere materialet, slik at informanten føler seg sikker på, at den informasjonen som er gitt i fortrolighet gjennom intervjuet, blir behandlet i henhold til det som var avtalen før prosjektets start (Dalen, 2013, ss. 101-102).

### 3.7 Metodekritikk

På grunn av at kvalitativ forskning er forskning som ser på menneskers handlingsmønster i hverdagssituasjoner, spiller forskerens forforståelse og fortolkning av situasjonene en stor rolle i funnene og konklusjonen man kommer fram til (Bergsland & Jæger, 2014, ss. 67-68). Et kvalitativt intervju handler mye om samspillet mellom forsker og subjekt, og dette samspillet vil også være med å påvirke fortolkningen av intervjuet. Forholdet jeg som forsker har til informanten i forkant av prosjektet, vil kunne påvirke mine fortolkninger (Dalen, 2013, ss. 94-95).

Intervjuguiden danner grunnlaget for hvilken informasjon man får av informanten, og spiller en stor rolle i metodens validitet. Spørsmålene som blir stilt i intervjuet har noe å si for hvor

relevante og utfyllende svar informanten gir, og det er også derfor jeg har valgt å legge ved intervjuguiden som vedlegg (Dalen, 2013, ss. 96-97). Svarene som ble gitt i intervjuet, ble skrevet ned på datamaskin under intervjuet istedenfor ved taleopptak, på grunn av nye regler om personvern. Når intervjuet blir skrevet ned underveis kan man miste noe av informasjonen som blir sagt. Det kan føre til mistolkning av informasjonen når funnene senere drøftes, i motsetning til ved opptak, hvor man kan bruke god tid på å transkribere og lytte til det som blir sagt i intervjuet (Dalen, 2013, ss. 96-97).

## 4.0 Funn og drøfting

### 4.1 Inkludere barn i lek og samspill fra start

Det første funnet jeg har valgt å fokusere på, handler om hvordan barnehagelæreren velger å inkludere de flerkulturelle barna i lek og samspill, når de begynner i barnehagen. På spørsmålet om hvordan de ønsker å tilrettelegge for inkludering, når det kommer et barn til barnegruppen som ikke har norsk som sitt førstespråk eller morsmål, svarer informanten at de ikke planlegger noe på forhånd. Hege forteller, at hun ønsker å integrere barnet i barnegruppen så fort som mulig, og at hun har fokus på leken i denne integreringsfasen. Ved å vise til det Alstad (2016) skriver, om barnehagelæreren Heidis fokus på språklæringens sosiale dimensjon, tolker jeg det som at Hege, i likhet med Heidi ser på lek og andre dagligdagse situasjoner i barnehagen som en god arena for språktilegnelse (Alstad, 2016, s. 89).

Hun forteller, at det er vanskelig å vite hvordan de skal tilrettelegge for barnet ut fra informasjonen de får på forhånd. Hun forklarer at de er nødt til å bli kjent med barnet for å kunne vurdere barnets kompetanse på det språklige, sosiale og i lek. At barnehagelæreren og de andre i personalet, lærer barnet å kjenne ved å se på hvordan barnet er i samspill med andre barn, og hvordan barnet er i ulike situasjoner i løpet av barnehagehverdagen, kan være verdifullt for å finne ut hvordan de best skal kunne tilrettelegge for barnet. Ved å se på hva Kulset (2015) skriver om Bordieus (1995) begrep, habitus og doxa, kan man forklare hvorfor flerkulturelle barn som ikke er sosialt eller språklig forankret i det nye miljøet de møter i barnehagen, kan bruke strategier i samspill med barn som avviker fra strategiene som blir brukt av majoritetsbarna. Den kunnskapen Hege og de andre i personalet tilegner seg ved å observere og bli kjent med barnet, vil gjøre det mulig å gjøre seg opp en mening om hvilke kompetanseområder man burde fokusere på å styrke barnet i f.eks., språklig og/eller sosialt. For å vite hvilke normer og regler man skal synliggjøre for flerkulturelle barn som har en annen habitus og doxa enn majoritetsbarna, er man som barnehagelærer nødt til å bli bevisst på hvilke spilleregler og kapital som er viktige i barnehagen (Kulset, 2015, ss. 81-84).

Når barnehagelæreren forteller om hvilken språklig kompetanse det flerkulturelle barnet har før barnehagestart, nevner hun hvordan hun har erfart at barn forstår hverandre godt i lek kun ved å bruke kroppsspråk. Hun trekker paralleller til yngre barn med etnisk norsk bakgrunn som ikke har godt utviklet verbalspråk, men som likevel leker godt med andre barn. Nettopp på grunn av Bordieus teorier om hvor tidlig et barn tilegner seg en type habitus, kan man se hvordan det kan være problematisk å sammenligne et flerkulturelt barn i begynnelsen av sin andrespråkstilnærmede med et etnisk norsk barn som enda ikke har mye verbalspråk. Men som likevel har omringet seg med den samme kulturen og språket hele livet. Bordieu hevder at barn tilegner seg en forståelse for det som skjer rundt dem veldig tidlig i livet, noe som derfor kan bety at både det flerkulturelle barnet som skal lære sitt andrespråk og det norske barnet som ikke har begynt å bruke sitt førstespråk verbalt, allerede har tilegnet seg en type forståelse og holdning som er gjeldende i deres miljø, og derfor også en måte å reagere og handle på (Kulset, 2015, ss. 81-82).

Et av spørsmålene jeg stiller Hege, er om de gjør noe konkret for å forberede resten av barnegruppa på at et barn med et annet morsmål eller førstespråk enn norsk, skal begynne på avdelingen. Hege forklarer at de pleier å bruke den bakgrunnskunnskapen de kan tilegne seg før de blir kjent med barnet for å forberede de andre barna. Da bruker de å fortelle litt om barnet på en samlingsstund. De forteller blant annet hvilket land og språk barnet eller familien har bakgrunn fra, og hvorfor barnet har begynt i barnehagen. Dette gjelder spesielt om barnet har begynt i barnehagen fordi det f. eks har vært på flukt på grunn av krig, og om barnet nettopp har flyttet til Norge. Denne forberedelsen som skjer før barnet kommer til barnehagen, kan gi barnegruppa et inntrykk av hvordan barnet som skal starte er. Det er viktig å tenke godt gjennom hvordan man presenterer barnet og det man vet om barnets bakgrunn, ettersom den identiteten barnet blir tilskrevet helt fra starten av kan være med å påvirke både barna rundt og barnets egen forståelse av hvem det er. Det å informere om bakgrunnen til barnet, før barna har møtt og blitt kjent med barnet selv, kan også føre til at barnet blir sett på som et barn med ekstra behov. Barnet kan bli stemplet som en det er synd på, fordi det kom på flukt til Norge, og dermed blir dømt etter en stereotypi om flyktninger (Horntvedt, 2012, ss. 235-236).

Om man isteden velger å fokusere på hvilke ressurser det nye barnet med sin bakgrunn, kan ta med seg inn i barnehagen, kan man gjøre flerkulturalitet til gyldig kapital i gruppa. Pedagoger har mye påvirkningskraft i hvilken kapital som blir verdifull i barnehagefeltet, fordi pedagoger kan komme med nye innspill i f.eks. leken. Pedagoger kan bruke virkemidler som musikk og dans til å innføre flerkulturelle momenter i leken som er spennende for hele barnegruppa. For å styrke det flerkulturelle barnets posisjon, kan man ta utgangspunkt i en



dans eller lek barnet kjenner godt til og har mye kompetanse i (Kibsgaard & Husby, 2014, s. 139). Hvilke deler av barnets kultur og identitet man ønsker å introdusere og gjøre barnegruppa kjent med, må man finne ut i samråd med foreldre og barn. Her er det relevant å trekke fram det Horntvedt (2012) skriver om hvordan en stereotypi kan påvirke vår forståelse av et menneske, og hvordan man kan gå glipp av mange sider ved et menneske om man definerer dem ut fra hvilket land og kultur de har tilhørighet til (Horntvedt, 2012, s. 236). Hege nevner også at de forteller barna, at selv om barnet ikke kan mye eller noe norsk enda, vil det likevel være med i leken, og at barnet vil lære mer norsk etterhvert om det blir inkludert og får lov å være med. Når Hege forteller at de også forklarer at barna kan bruke kroppsspråk om de ikke forstår hva hverandre sier, kan vi se dette i sammenheng med det Kibsgaard og Husby skriver om Tabors (1997) støttende strategier fra majoritetsspråklige barn. For å la barna selv ta aktivt del i å inkludere det flerkulturelle barnet, kan man gi barna noen strategier de kan ta i bruk for å støtte barnet i språk og lek. Hege har allerede tatt i bruk kroppsspråk som strategi i arbeidet med interetnisk lek, gjennom å fortelle barnegruppen hvordan kroppsspråk kan brukes til å forstå hverandre. Ved å gi de majoritetsspråklige barna kjennskap til flere støttende strategier, som f.eks. de strategiene Tabors nevner som initiativ, saktere talehastighet med god intonasjon og det å spørre om avklaring når man ikke forstår samspillspartneren, kunne barna ha fått en større forståelse for hva og hvordan de skal tilpasse sitt eget språk for å inkludere det nye barnet i lek og samspill (Kibsgaard & Husby, 2014, ss. 76-78). Ved å gi barna et verktøy til hvordan de bruker sitt eget språk kan man øke barnas interkulturelle kompetanse, og det kan fungere som en døråpner inn til den interetniske leken.

#### 4.2 Organisert arbeid med språk og interkulturell kompetanse som inngang til lek

Når jeg spør Hege om hva de gjør for å inkludere det flerspråklige barnet i lek etter barnet har begynt i barnehagen, svarer hun at det de gjør utenom selve leken er at de bruker språkgrupper. Giæver (2014) skriver at språkgrupper kan være en arena hvor flerkulturelle barn kan utvikle språket gjennom aktiviteter, og ved å bruke språket i dialog med andre barn og voksne. Inndelingen i mindre grupper åpner også opp for å gi det flerspråklige barnet den støtten og tiden det trenger for å uttrykke seg, i motsetning til f.eks. samlingsstunder hvor det er flere barn å ta hensyn til (Giæver, 2014, ss. 126,129). Hege forklarer at språkgruppene oftest består av et flerspråklig barn, og to barn som har sterkere norskspråklige ferdigheter enn det flerspråklige fokusbarnet. Jeg tolker det som at tanken bak denne organiseringen er at de to barna som har større norskspråklig kompetanse skal kunne fungere som språkmodeller for det flerspråklige barnet (Giæver, 2014, s. 129). Hun forteller videre om hvilke aktiviteter de pleier å gjøre i språkgruppene. Noen ganger spiller de spill, og jobber med begreper og enkle

ord. Det språkstimulerende materialet som velges ut avhenger av språkkompetansen til det flerspråklige barnet. Det kan være krevende å planlegge innhold ut fra ord og begreper som er tilpasset både det flerspråklige barnets språkferdigheter og de to andre deltakende barna, når gruppen er organisert med utgangspunkt i forskjellig språknivå. Giæver (2014) skriver at språkgrupper som er organisert med en tanke om å bruke språklig sterke barn som språkmodeller også kan ha for stort fokus på innlæring av fonologisk bevissthet og korrekt grammatikk. Noe som kan føre til at den språkutviklingen som skjer gjennom de spontane dialogene ikke oppstår (Giæver, 2014, ss. 129-130).

Hege forklarer at de i tillegg jobber med samspill som mål for språkgruppene, og at de ofte deler inn barna i mindre grupper også utenom språkgruppene. Hege forteller ikke noe om hun legger vekt på hvilken relasjon barna har til hverandre når hun deler inn i mindre grupper. Selv om Giæver (2014) skriver at pedagoger velger å organisere språkgrupper og arbeid i grupper ut fra ulike forutsetninger, skriver hun også at den voksne bør ha fokus på trivsel og gjensidig tillit mellom barna. Når aktivitetene blir valgt ut fra hva som skaper engasjement hos barna, og det flerkulturelle barnet selv ønsker å delta i språkgruppen kan det skape en positiv forutsetning for barnets deltakelse i gruppa. Når barnet i tillegg får delta sammen med barn og voksne det liker å være sammen med, kan det gjensidige vennskapet og empatien som finnes mellom barna bidra til å inspirere barnet til å bruke andrespråket selv (Giæver, 2014, ss. 129-130).

Hege forteller også i intervjuet at de pleier å ha samlingsstunder med barnegruppa. Hun forteller ikke konkret om bruken av samlingsstund, men hun bruker et eksempel på en samlingsstund hvor de hadde lest en bok. Selv om Giæver (2014) skriver at samlingsstunder ofte er en aktivitet hvor den voksne prater mest, og barna ikke får mulighet til å delta så mye språklig, skriver hun også at dette avhenger av om pedagogen legger til rette for at alle skal kunne ta aktivt del i samlingen (Giæver, 2014, s. 126). I samlingsstunden Hege bruker som eksempel forteller hun om flere utsagn fra flere av barna, jeg observerte ikke hendelsen selv, men ut fra det hun forteller tolker jeg det som at hun legger fokus på at samlingsstunden skal være en aktivitet hvor det er rom for at barna også deltar. Selv om samlingsstunden er en aktivitet hvor man må ta hensyn til mange barn, kan samlingsstunder også være en aktivitet som skaper en fellesskapsfølelse og en følelse av tilhørighet. Dette kan være en god mulighet til å inkludere de flerkulturelle barna i barnehagens fellesskap, men det forutsetter at pedagogen planlegger innholdet i samlingsstunden ut fra det flerspråklige barnets forståelse (Giæver, 2014, s. 126).

I samlingsstunden Hege forteller meg om, forteller hun at de hadde brukt en bok om undring. En av sidene i boken handlet om hudfarge. Da hadde de undret seg sammen om hvorfor vi

mennesker har ulik hudfarge. Barna hadde mange forklaringer på hvorfor det var slik, og de snakket om at noen barn hadde mørkere hudfarge og noen hadde lysere. Barna hadde brukt det ene barnet i barnegruppen, Isak, som eksempel i undringen. Isak er mørkhudet, og har etnisk bakgrunn fra Somalia. De hadde også brukt barnehagelæreren Hege som eksempel, og fortalt at de hadde sett at Hege, som er etnisk norsk, noen ganger var kjempebrun i ansiktet og at hun noen ganger hadde lysere hudfarge. De undret seg derfor rundt om det var sola eller noe annet som gjorde at Isak hadde samme hudfarge hele tiden. Hege forteller at denne undringen er noe barna fører videre inn i leken, og hun sier at de har dukker med ulik hudfarge og utseende på avdelingen. Dette kan knyttes opp mot det Zachrisen skriver om å arbeide med refleksjon rundt mangfold. Zachrisen trekker fram arbeid med dukker som et eksempel på inngang til refleksjon med barna (Zachrisen, 2015, s. 109). Hege bruker ikke dukkene som konkreter i den samlingsstunden hun forteller om, men hun er bevisst på at de har dukker med forskjellig hudfarge og utseende på avdelingen. Hege hadde kunnet brukt disse dukkene ved å gi dem en historie og en bakgrunn, slik Zachrisen beskriver. Ved å bruke de samme dukkene til å fortelle om ulike situasjoner kan barna bli kjent med flere sider av dukken, og pedagogen kan vise at dukken har et bredt spekter av kjennetegn (Zachrisen, 2015, s. 109). På denne måten kan man også vise barna at en mørkhudet dukke eller en lyshudet dukke ikke kun er hudfargen sin, men at mangfold handler om mye mer enn etnisk bakgrunn og utseende. Når barna reflekterer over dukkenes handlinger og valg i de ulike fortellingene, bør pedagogen unngå å være moraliserende og fortelle barna hva som er rett eller galt. Pedagogen kan heller reflektere sammen med barna rundt dukkenes ulike synspunkt og reaksjoner. Slik kan barna selv få mulighet til å finne mulige handlingsalternativer og valg som finnes når man står foran utfordrende situasjoner hvor de føler seg misforstått. F.eks. i situasjoner hvor de ikke forstår hverandre så godt på grunn av språk. Gjennom å bruke flerkulturelle dukker og fortellinger om situasjoner barna kan kjenne seg igjen i, kan man bidra til å synliggjøre barnehagens mangfold, og dermed bidra til at barna kan øke sin interkulturelle kompetanse og forståelse i samspill og lek (Zachrisen, 2015, ss. 111-112).

#### 4.3 Bøker og prosjekter som inngang til lek

Hege forteller at de ofte bruker bøker og prosjekter i det pedagogiske arbeidet. Hun forteller at barna har hatt en periode hvor de har vært veldig interessert i dinosaurer, og blant annet har fått lov å ta med dinosaurlekene utendørs for å leke med dem i snøen. De har også lest i dinosaurbøker og funnet fakta om dinosaurer. Hun forteller at valget av bøker og prosjekter ofte baseres på hva som rører seg i gruppen. Dette kan man knytte opp mot det Tholin (2006) kaller «den døde musens pedagogikk» (Alstad, 2016, s. 101). Hun forteller at når de jobber

med bøker bruker de å samtale om bøkene og temaet i etterkant, både i samlingsstunder og ellers i hverdagen. Hun sier videre at det ikke behøver å bare være bøker, men at de også bruker digitale verktøy aktivt i prosjektarbeid, blant annet for å se på bilder. Man kan tolke måten Hege planlegger dinosaurprosjektet på som det Sawyer (2004) kaller «disiplinert improvisasjon». Prosjektet tar utgangspunkt i barnas lek, og blir utviklet videre i samspill med barna gjennom å f.eks. ta med dinosaurene i uteleken og ved å bruke temaet i arbeidet med digitale virkemiddel (Alstad, 2016, ss. 100-102). Måten Hege arbeider på kan også gi barna felles opplevelser og erfaringer som kan fungere som felles referanser i lek. Felles referanser kan være f.eks. å reise til syden eller å være på påskeferie, men også musikk eller bøker. Gjennom å introdusere og gjøre barnegruppen kjent med et valgt tema på flere måter, slik som Hege gjør ved å bruke blant annet dinosaurbøker og digitale virkemiddel, kan det bidra til at hele barnegruppen blir kjent med og bruker det valgte temaet videre i leken. Når pedagogen synliggjør eller lager fellesreferanser mellom barn, kan dette bidra til å gi barn flere utgangspunkt for lek seg imellom, også utenom de referansene som tar utgangspunkt i kultur og/eller tradisjon (Giæver, 2014, ss. 85-86).

Det er også relevant å vise til det Zachrisen (2015) skriver om studien Bunngård og Gulløv (2008) har gjennomført, hvor de hevder at barn ofte søker til barn de deler referanser med. Og at barna gjennom fellesreferansene kan oppnå både anerkjennelse og gjenkjennelse. Hvis man ser Heges arbeid i lys av denne studien kan dinosaurprosjektet bidra til at barna får en følelse av gjenkjennelse i lek med hverandre, og dermed også en fellesskapsfølelse på tross av sine ulike språklige- og kulturelle bakgrunner. Det arbeidet pedagogen har gjort for å synliggjøre disse fellesreferansene kan også føre til at de flerkulturelle barna, som kanskje har hatt utfordringer med å komme inn i leken på grunn av manglende eller «usynlige» fellesreferanser, nå blir sett på som en attraktiv lekepartner (Zachrisen, 2015, s. 43).

Valget av bøker og tema for prosjekter kan ha stor betydning for de flerkulturelle barna. Når Hege forteller om dinosaurprosjektet, tolker jeg det som at dinosaurer var en interesse for majoriteten av barnegruppa. Hege forteller at barna i tillegg til dinosaurprosjektet er veldig opptatt av bøkene om *Karsten og Petra* for tiden. Hun forteller at barna bruker mye tid på å leke ut handlingen i bøkene. Flere av barna tar også med leker hjemmefra, som forestiller bamsene Løveungen og Frøken Kanin, som er karakterer i bøkene. Hvis man ser arbeid med prosjekter og bøker i lys av Bordieus teori om kapital, kan man se at kapital kan være både en utfordring og et verktøy i arbeidet med flerkulturelle barn og interetnisk lek. Bamsene barna tar med seg til barnehagen, kan presentere økonomisk kapital, fordi det er leker som er populære i barnas lek for tiden. Om et flerkulturelt barn som allerede har problemer med å inkludere seg selv, eller bli inkludert i lek, heller ikke har tilgang på den økonomiske

kapitalen som er gyldig i barnehagemiljøet, kan dette føre til ekskludering fra leken (Kulset, 2015, s. 82). På den andre siden kan også kapital og pedagogens makt til å påvirke barnehagefeltets kapital brukes som virkemiddel i tilretteleggingen av interetnisk lek. Ved at pedagogen gjør seg kjent med barnets kapital, som f.eks. noe fra barnets egen kultur som dans eller musikk, eller en leke eller bok barnet har god kjennskap til, kan pedagogen velge å introdusere elementet for resten av barnegruppa. Det kan bidra til å øke verdien på elementets kapital, noe som kan være med å styrke barnets posisjon i gruppa. Ettersom barnet har god kompetanse i det valgte elementet, kan dette gjøre barnet mer attraktivt som lekepartner (Kibsgaard & Husby, 2014, s. 139).

#### 4.4 Veiledning i leken

Hege forteller at hennes erfaring er, at utfordringene med den interetniske leken kommer når det oppstår konflikter og misforståelser mellom barna, og at personalet da har fokus på å veilede barna i leken på ulike måter. Hun eksemplifiserer med et barn som hadde vanskeligheter med å inkludere seg selv i lek og heller ikke ble inkludert av andre barn. Abdi, som var 3 år når han startet på barnehagen, hadde ingen norskspråklig erfaring da han startet på avdelingen. Hege opplevde at han verken hadde god kompetanse på lek eller språk. Man kan kjenne igjen problemene til Abdi i Tabors (2008) teori om barn som er fanget i det doble dilemma, siden barnet verken hadde den språklige kompetansen eller den sosiale kompetansen som krevdes for å komme i lek og samspill med de andre barna på avdelingen (Kulset, 2015, ss. 79-80).

Hege sier at hun velger å gå inn i leken og veilede barna på ulike måter ut fra barnas alder, ulike kompetanse og forutsetninger. Hun mener det også spiller en rolle hvem og hvor mange som er med i leken, og at barna har behov for ulik hjelp i ulike situasjoner. På denne måten er Heges rolle i leken dynamisk og endrer seg etter behov (Alstad, 2016, ss. 133-134). Hege bruker rollelek i dukkekroken som eksempel, og forklarer at hun gjerne går inn i leken sammen med barna aktivt, for å ha en rolle sammen med barnet. Hun forteller at hun gjør dette fordi rolleleken krever at man forstår begrepene som blir brukt i leken, som f.eks. å lage maten. Når Alstad (2016) forklarer hva som kreves fra et barn for å kunne ta en rolle i rolleleken, skriver hun som Hege forteller, at den språklige kompetansen er viktig. I tillegg til dette er det også viktig å forstå hvordan man skal ta regi i leken og se leken på en helhetlig måte ved å desentrere seg fra leken (Alstad, 2016, ss. 135-136). På lignende måte som Heidi deltar i leken som en aktivt tilstedeværende voksen, gir også Hege på denne måten barnet veiledning gjennom å være en rollemodell.

## 5.0 Oppsummering og veien videre

Gjennom denne bacheloroppgaven har jeg sett nærmere på hvordan en barnehagelærer har valgt å tilrettelegge for interetnisk lek i barnehagen. Ved å analysere og drøfte det innsamlede materialet fra mitt forskningsintervju, hvor jeg intervjuet en barnehagelærer som jobber med en flerspråklig barnegruppe, fant jeg flere interessante funn som belyser hvordan akkurat denne barnehagelæreren har valgt å jobbe for å tilrettelegge for lek mellom barn som har ulik etnisk bakgrunn. Jeg har også drøftet hvordan det å bidra til å øke hele barnegruppens interkulturelle kompetanse kan legge til rette for interetnisk lek, og bidra til leken som en arena for språkutvikling.

Barnehagelæreren Hege tilrettelegger for interetnisk lek ved å jobbe mot å integrere flerspråklige barn i lek helt fra de starter i barnehagen. Måten hun gjør det på er ved å forberede barnegruppen på at det skal starte et flerkulturelt barn i barnehagen, og forklare dem at de kan bruke kroppsspråk som verktøy å forstå hverandre i lek om de ikke forstår hverandres språk. Hun forklarer også at de ikke planlegger hvordan de skal tilrettelegge for det flerkulturelle barnet før de blir kjent med barnet og får muligheten til å se barnet i samspill med andre barn.

De planlagte språk- og samspillsaktivitetene Hege bruker i sitt pedagogiske arbeid, er språkgrupper og samlingsstunder. Språkgruppene blir delt inn med utgangspunkt i at barna skal ha blandet språkkompetanse, og innholdet blir planlagt ut fra det flerspråklige barnets andrespråksferdigheter. I samlingsstundene kan temaet kulturelle forskjeller bli tatt opp, og det er rom for barns undring. Hege bruker også bøker og prosjekter i sitt pedagogiske arbeid. Hun bruker ofte barnas interesser som utgangspunkt, og hun jobber med prosjektene på ulike måter, noe som kan bidra til å engasjere en større del av barnegruppen, og skape fellesreferanser mellom de majoritetsspråklige- og de minoritetsspråklige barna, og være et utgangspunkt for interetnisk lek (Giæver, 2014, ss. 85-86).

Hege legger stor vekt på å være tilstedeværende, og veilede barna i den interetniske leken. Hun ønsker å hjelpe både det flerspråklige barnet til å forstå ord, begreper i den språklige delen av leken, og være en rollemodell for inkludering for hele barnegruppen (Alstad, 2016, ss. 133-134). På denne måten gir hun barna verktøy som kan videreføre den interetniske leken.

Etter arbeidet med denne oppgaven ser jeg en stor verdi i interetnisk lek, og hvordan det å øke barnas interkulturelle kompetanse og fokusere på den interetniske leken kan bidra til at barna får større forståelse og anerkjennelse av egen og andres kulturelle- og språklige bakgrunn. Jeg vil som fremtidig barnehagelærer ta med meg erfaringene jeg har gjort meg i arbeidet med denne oppgaven, for å bidra til å gi de flerkulturelle barna jeg møter i barnehagen kunnskap om hvordan de skal kunne inkludere seg selv, og gi alle verktøy de kan bruke for å hjelpe å inkludere flerkulturelle barn i leken. Både i form av forståelse, anerkjennelse og kunnskap for andre kulturer, og konkrete strategier som kan brukes i lek og samspill med barn som har en annen kulturell og språklig bakgrunn enn dem selv.

## 6.0 Bibliografi

- Alstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bergsland, M. D., & Jæger, H. (2014). Bacheloroppgaven. I M. D. Bergsland, & H. Jæger (Red.), *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (s. 67-68). Oslo: Cappelen Damm.
- Cappelen Damm. (2011, september 22). *Fordypning- kognitiv utvikling 2*. Hentet fra <https://helseogsosialfag.cappelendamm.no/c573681/artikkel/vis.html?tid=573706>
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dypedahl, M., & Bøhn, H. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2011). Læring i samtaler og samhandling mellom voksen og barn i barnehagen. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet, & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (ss. 73). Oslo: Universitetsforlaget.
- Horntvedt, T. (2012). Utvalgte begreper i flerkulturell forståelse. I P. I. Båtnes, & S. Egden (Red.), *Flerkulturell forståelse i praksis* (ss. 235-236). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kibsgaard, S. (2015). Vil du være vennen min? I S. Kibsgaard, & M. Kanstad (Red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (ss. 157-158). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kibsgaard, S., & Husby, O. (2014). *Norsk som andrespråk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulset, N. B. (2015). Sang som sosialt handlingsberedskap for andrespråklæringer i barnehagen. I S. Kibsgaard, & M. Kanstad (Red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (ss. 79-84). Bergen: Fagbokforlaget.
- Seland, M. (2018). Barns lekende improvisasjon som interkulturell kompetanse i barnehagen? I S. Kibsgaard (Red.), *Veier til språk i barnehagen* (ss. 188-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Zachrisen, B. (2015). *Like muligheter i lek? Interetniske møter i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

## 7.0 Vedlegg

### 7.1 Samtykkeskjema - intervju

#### Samtykkeskjema

Forespørsel om deltagelse på intervju.



Mitt navn er Emilie Grefstad Holden. Jeg studerer ved Dronning Mauds Minne Høgskole, og skal nå gå i gang med arbeidet med min bacheloroppgave. Temaet for oppgaven er interetnisk lek.

Metoden jeg skal bruke for å samle inn materiale til oppgaven er et intervju med en barnehagelærer. Det jeg ønsker å undersøke er hvordan du som barnehagelærer legger til rette for interetnisk lek i barnehagen.

**Problemstilling: Hvordan legger en barnehagelærer til rette for interetnisk lek?**

Alle personlige opplysninger vil bli anonymisert.

Ved å samtykke til dette studiet, skal studiet/observasjonen gjennomføres og fullføres slik at studenten får innsamlet data til bacheloroppgaven. Av etiske hensyn, kan informantene når som helst trekke seg fra studiet.

Ansvarlig for prosjektet, og mine veiledere i dette prosjektet:

Sonja Kibsgaard – ski@dmmh.no

Cecilie Dyrkorn Fodstad – cfo@dmmh.no

Med vennlig hilsen

Emilie Grefstad Holden

(Min kontaktinformasjon, mail og telefonnummer)

Trondheim, 14. mars 2019

## 7.2 Intervjuguide

### Intervjuguide

- Intervju i forbindelse med bachelor

Dette vil være et semistrukturert intervju, og jeg vil derfor ta utgangspunkt i de formulerte spørsmålene og følge opp med spørsmål jeg ser som nyttige underveis.

#### **Innledningsspørsmål:**

1. Hvilken utdanning har du? Når tok du denne/disse utdanningene?

2. Hvor lenge har du arbeidet som barnehagelærer/pedagogisk leder?

Den foreløpige problemstilling jeg bruker som utgangspunkt for spørsmålene er: **Hvordan legger barnehagelæreren til rette for interetnisk lek?**

1. Hvordan løser dere det når det begynner barn i barnehagen som ikke har majoritetsspråket som førstespråk eller morsmål?
  - planlegges noe på forhånd? Muntlig/skriftlig planlegging?
  - Hvordan forberedes de barna som allerede går i barnegruppa på dette?
2. Er det noe fokus på støttende strategier majoritetsspråklige barn kan bruke for å forstå og inkludere minoritetsspråklige barn i leken?
3. Hvordan planlegges arbeidet med å inkludere det flerspråklige barnet inn i leken?
  - Gjøres det noen observasjoner for å kartlegge deltakelse i leken og fellesskapet?
  - Har du noen konkrete eksempler hvor dere har arbeidet med dette?
4. Hvordan jobber du som barnehagelærer i leken? Observerende eller deltakende rolle?
  - Har du noen strategier du bruker bevisst i leksituasjoner hvor deltakerne er av ulik etnisk bakgrunn?
5. Evaluerer du det pedagogiske arbeidet med flerspråklige barn i etterkant? Isåfall, på hvilken måte? Gjør du dette individuelt eller i samarbeid med resten av personalet?
6. Jobber dere med prosjekter/ leser bøker som alle barna har kunnskap om og kjennskap til, og som de dermed kan leke ut? Benytter dere førlek eller etterlek i tilknytning til lesestunder?