

2614

# Om fysiskmotorisk lek og inkludering

---

**På hvilken måte kan fysiskmotorisk lek fungere som inkluderingsfaktor for flerspråklige barn?**

Av

**Christian Alexander Lockert**

kandidatnummer: 611

**Bacheloroppgave**  
**Profesjonalitet i kulturelt mangfold**

Trondheim, mai 2016

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



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

## Innholdsfortegnelse

Inspirasjon til problemstilling .....	4
Kommentar til problemstilling .....	4
Problemstillingens fokusområder utdypet .....	5
Avklaring av sentrale begreper .....	6
Inkludering .....	6
Hvorfor uterommet og uteleken? .....	6
Flerspråklighet .....	7
Teoretisk grunnlag .....	7
Barns behov for kroppslig utfoldelse .....	8
Kapital gjennom mestring .....	8
Kroppslig kommunikasjon .....	10
Språklig og sosial samhandling i barnehagens uterom .....	11
Vennskap .....	13
Alternativ synliggjøring som grunnlag for samhandling i lek .....	13
Metodisk del .....	14
Begrunnelse for valg av metode .....	14
Kvalitativ forskningsmetode .....	15
Beskjeden gjest som metode .....	16
Praksisfortelling som metode .....	16
Etiske perspektiver på metode .....	16
Adgang til felten .....	16
Metodekritikk .....	17
Presentasjon av funn og drøftende del .....	17
Presentasjon av funn I: Haien kommer .....	17
Betydningsfulle momenter fra funnet .....	17
Drøftende del .....	18
Personalet som tilretteleggere .....	18
Kroppslig kommunikasjon i fysisk lek. Hvordan inkluderes i leken når språket ikke deles? .....	19
Presentasjon av funn II: Hyling og skremming .....	20
På hvilken måte kan fysiskmotorisk lek fungere som inkluderingsfaktor for flerspråklige barn?	

Betydningsfulle momenter fra funnet.....	20
Drøftende del.....	20
Sammenheng mellom observasjonene?.....	21
Presentasjon av funn III: Ballen på taket.....	23
Betydningsfulle momenter fra funnet.....	23
Drøftende del.....	23
Likheter i observasjonene.....	25
Konklusjon og veien videre.....	26
Referanseliste.....	27

*...Om egenkroppen (le corps propre) som stedet,  
hvorfra verden ses og skabes under stadig nye former.  
Egenkroppen er iscenesætter af en "naturlig" symbolik,  
der er den elementære forudsætning for, at verden  
overhovedet lader sig se, mærke,  
høre, leke, forstå og tænke.*

(Hangaard Rasmussen 1996, s 9)

## **Inspirasjon til problemstilling**

*Et barn med foreldre fra Somalia og Etiopia står og følger med på de tre andre jentene som er inne på avdelingen like før frokost. De tre jentene bærer på forskjellige gjenstander som utgjør sentrale elementer i en salgs rollelek. De tre jentene deler språk, mens det første barnet ikke deler språk med noen i det hele tatt på avdelingen. Dette lar derimot ikke det første barnet seg stoppe av, hun tar opp en liten bamse og går inn i leken uten å signalisere at hun vil delta, uten forvarsel. Hun blir ikke lagt merke til av de tre jentene, og etter hvert trekker det første barnet seg ut av leken like stille som hun trådte inn i den.*

*I utetida etter lunsj går det første barnet rundt for seg selv og spraker i lekebøtter, hun virker ikke interessert i å prøve å tre inn i en lek som er språklig drevet slik hun forsøkte tidligere på dagen. Etter en stund kommer to av de eldste guttene på avdelingen ut og begynner å jage hverandre, de huler og løper mens de ler høyt og ukontrollert. Det første barnet løper bort til de to guttene, de stopper opp og ser på det første barnet. Hun ser på dem, smiler bredt og begynner å hyle. De to guttene tar hintet, og begynner å hyle de med samtidig som de løper. Slik fortsetter det resten av utetida.*

Denne hendelsen, hentet fra en småbarnsavdelingen desember 2015, viser hvordan barnet som hadde et annet morsmål enn majoriteten på avdelingen kommuniserte uten verbalspråk for å komme inn i leken. Dette gjorde hun helt på eget initiativ, uten oppmuntring fra barnehagens personale. I senere perioder kunne man se at dette barnet var dyktig til å bruke fysisk lek som nøkkel for å være i samspill med de andre ungene.

Etter å ha observert dette, har jeg blitt mer klar over hvilken rolle den kroppslige formen for lek kan spille i barnehagens hverdag, når barn som ikke deler språk skal omgås med hverandre. En interesse for spesielt den fysiske leken, samt god hjelp, faglig og sosial støtte fra medstudenter og veiledere, har ført fram til følgende problemstilling:

**På hvilken måte kan fysiskmotorisk lek fungere som inkluderingsfaktor for flerspråklige barn?**

## **Kommentar til problemstilling**

Ønsket mitt er altså er altså se på hvilke måter fysiskmotorisk lek kan bidra til at barn med flerspråklig bakgrunn blir inkludert i barnehagen. Problemstillingen tar for gitt at

fysiskmotorisk faktisk kan være en faktor i flerspråklige barns inkludering: jeg ønsker ikke å se om, men snarere på **hvilken måte**. For å finne ut på hvilken måte den fysiskmotoriske lek kan fungere som inkluderingsfaktor, har jeg valgt fire områder som alle har med det fysiskmotoriske å gjøre. Disse områdene er følgende: 1) Hvordan mestring av den fysiskmotoriske formen for lek kan føre til økt kapital for det utøvende barnet i barnegruppa, 2) kommunikasjon gjennom kroppslige når språket ikke deles, 3) hvordan lek i barnehagens uteområde kan hjelpe flerspråklige barn i deres andrespråksinnlæring, og 4) vennskap og samhandling gjennom fysiskmotorisk lek.

### **Problemstillingens fokusområder utdypet**

1) Barn som **mestrer** den viltre formen for lek kan bli ansett som morsomme lekekamerater, kamerater som har noe å bidra med i leken. Dette kan bidra til å øke det aktuelle barnets **kapital** i barnegruppa, andre barn ønsker å være med dette barnet, hvilket kan føre til at barnet havner i muligheter der språket kan brukes i samhandling med andre barn.

2) **Kommunikasjon gjennom kroppslige uttrykk** for å ytre ønsker om å delta i eller starte en lek, er noe flerspråklige barn kan benytte seg av dersom de ikke deler språk med de ungene de vil være sammen med. Dette er aktuelt å ta med fordi denne formen for kommunikasjon kan bidra til samhandling barn i mellom og passer sådan innenfor inkluderingsbegrepet.

3) **Språklig og sosial samhandling i barnehagens uterom** er aktuelt å trekke inn, da uterommet tradisjonelt sett er et av barnehagens rom det er mer akseptert å utfolde seg gjennom fysiskmotorisk lek (Hagen & Rystad, 2014; Moser i Sandseter, Moser & Hagen 2013). Hvordan uterommet, gjennom barns fysiske lek i dette rommet, kan være en arena for språk/begrepslæring kommer til uttrykk gjennom barns egne interesser og førstehåndserfaringer med objekter de benytter seg av ute. Utgangspunktet mitt er den fysiskmotoriske leken, og derfor velger jeg å se på hvordan barn i samhandling med hverandre i uteleken kan lære språk og begreper gjennom deltagelse i fysiskmotorisk lek. Dette området vil til en viss grad bare preg av den voksnes rolle.

4) Ved å bruke **uteleken og uterommet som arena for språklæring og samhandling** vil dette etter hvert føre til at barn som ikke i utgangspunktet deler språk, får en mulighet til å kommunisere med/inkludere hverandre. I tråd med min problemstilling vil vennskap, og hvordan vennskap blant barn som i utgangspunktet ikke deler språk oppstår gjennom mestring

av den fysiskmotoriske leken, være aktuelt å trekke inn, da vennskap åpner for samhandling, hvilket er en forutsetning for språklæring (Olsen, 2015).

## **Avklaring av sentrale begreper**

### **Inkludering**

Om inkluderingsbegrepet sier Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (heretter referert til som "Rammeplanen") følgende:

"Barnehagens innhold skal utformes slik at det kan oppleves meningsfullt for det enkelte barn og gruppen. Barnehagens omsorgs- og læringsmiljø skal fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Barnehagen må gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut fra egne forutsetning og må bidra til et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn og voksne" (Rammeplan for barnehagen, 2011, s 21).

Rammeplanen gir ikke et klar svar på hva som menes med inkludering, men benytter snarere inkludering som et nøkkelbegrep, hvilket vil si et begrep som "får innhold ved at de fylles med andre begreper" (Arnesen, 2012, s. 25). Aktuelle begreper innenfor det sitatet fra Rammeplanen er *meningsfullt for det enkelte barn, meningsfullt liv i fellesskap, barns trivsel, livsglede og mestring*.

Ideologisk sett kan inkluderingsbegrepet bety mulighet til fellesskap og deltakelse (Arnesen, 2012, s. 107), og det er denne ideologiske forståelsen jeg vil benytte meg av, da jeg mener den er mest fruktbar med tanke på min problemstilling, for det jeg vil finne ut av er jo tross alt hvordan den fysiskmotoriske leken kan hjelpe barn med flerspråklig bakgrunn inn i et fellesskap, hvilket kan skje gjennom deltakelse, og i dette tilfellet vil det være aktuelt å se på hva forutsetningene for deltakelse er i en hverdag der man ikke deler språk med sine kamerater. Hva skal til for å kunne delta?

At inkludering er satt sammen med ordet "faktor", innebærer i denne sammenhengen at fysiskmotorisk lek ikke er eneste måten å bli inkludert på i barnehagen, men snarere måten jeg fokuserer på.

### **Hvorfor uterommet og uteleken?**

Lysklett viser til forskning gjort på hvilke eventuelle vinninger barn har av å være ute, hvor han blant annet skriver "barn har god mulighet til å utvikle god motorikk dersom de går i

På hvilken måte kan fysiskmotorisk lek fungere som inkluderingsfaktor for flerspråklige barn?

naturbarnehager. Forklaringsmodellen er forholdsvis enkel. Dersom barn er i fysisk aktivitet i et miljø som gir dem store motoriske utfordringer, stiller dette like store krav til hvordan bevegelsene utføres og koordineres. Naturen inviterer til allsidig fysisk lek og stimulerer barns motorikk på en god måte" (Lysklett, 2013, s. 143). Av dette kan en lese at uteområde/naturen er nyttig for å stimulere til motorisk utvikling. Dette er riktignok ikke det eneste som kommer av å være ute. Lysklett referer til Ingunn Fjørtofts doktorgrad på barns motorikk, hvor hun skriver "Gjennom lek i naturen lærer barna å "lese" situasjonen, de lærer å kjenne at en stein er glatt, at isen holder" (Lysklett, 2013, s 142). Det er altså mulig å bruke uterommet som en arena for begreps- og språklæringsarena.

I uterommet, later det også til å være større aksept for vilter og kroppslig utfoldelse: "Många aktiviteter som inom fyra väggar lätt blir konfliktfyllda fungerar enklare och mer avspänt i en utemiljö (...) Varje barn är inte så påpassat i hela gruppen, man kan gå undan lite eller rasa ut - om man nu har behov av det" (Ericsson, 2004, s. 148). Det er ikke bare større aksept for utfoldelse, det er også færre viktende blikk fra barnehagens personale. Dette fører til at det er mer fritt for barn i uteområdet, det er mer opp til dem selv hva de vil gjøre, egen interesser spiller en større rolle.

### **Flerspråklighet**

Med er flerspråklig barn menes det er barn som aktivt i hverdagen forholder seg til to eller flere språk. I mitt tilfelle, vil det være forskjellig grad av flerspråklighet på de to barna jeg har gjort observasjoner av. Det ene barnet er fem år med tyske foreldre, barnet kom til Norge for to år siden, og da snakker vi om stegvis eller suksessiv flerspråklighet, hvilket er når barnet lærer et nytt språk etter 3-årsalderen (Høigård, 2013). Mitt andre observasjonsbarn, er to år og har foreldre fra Somalia og Etiopia. Dette er samtidig eller simultan flerspråklighet, hvor av "den mest vanlige formen for samtidig flerspråklighet er at foreldrene bruker hver sitt språk til barnet" (Høigård, 2013, s 200). Dette er tilfelle hos det nevnte barnet.

### **Teoretisk grunnlag**

For å komme fram til et eventuelt svar på min problemstilling, støtter jeg meg på et utvalgt teorier/fagstoff som er knyttet opp til områdene jeg har valgt å fokusere på. Dette betyr at jeg støtter meg på Kulsets tolkninger av Bourdieus kapitalteori, mestring, ikke-verbal, kroppslig kommunikasjon, uteleken som språklæringsarena og vennskap. Sett i sammenheng med

På hvilken måte kan fysiskmotorisk lek fungere som inkluderingsfaktor for flerspråklige barn?

inkluderingsbegrepet vil teoriene rundt kapital og mestring samt den ikke-verbale, kroppslige kommunikasjonen dreie seg om mer umiddelbar inkludering, mens uteleken, hvor språk og samhandling står mer i fokus, i større grad fokuserer på hvordan en kan bruke en arena som ofte tenderer å være med preget av den fysiskmotoriske leken, kan hjelpe flerspråklige barn i sin andrespråklæring. Delen om vennskap og om hvordan oppnå vennskap gjennom fysiskmotorisk lek, vil dreie seg om å ha noen å dele erfaringer og samhandle verbalt, på tvers av kulturer. Hvordan barnehagens voksne kan opptre som samtalepartnere og tilretteleggere vil også bli tatt opp.

### **Barns behov for kroppslig utfoldelse**

Hangaard Rasmussen skriver at leken som fenomen omfatter orden og kaos (1992). Disse er likeverdige, og forutsetter og betinger hverandre. "Problemet har vært at forskere har forsøkt å beskrive leken ut fra en forestilling om orden. Kaos i leken; den lystbetonte forvirring, fryd, tankeløshet, dumdristighet, hurtig kroppslig bevegelse, tumult, maktutfoldelse og voldsomhet har det vært forholdsvis stille rundt (Øksnes, 2010, s. 143). Videre skriver Øksnes at mentale og psykologiske og mentale sider ved leken har hatt forrang. Lek som kaos: det dionysiske (Øksnes, 2010), er noe Øksnes i sine undersøkelser erfarer er noe de fleste barn liker å holde på med, barn kan ha en tendens til å ikke sitte stille: "selv om det å bygge lego skal i utgangspunktet foregå på legobordet har flere av barna en tendens til å havne på siden av stolen og ned på gulvet og kanskje rett og slett under bordet når de holder på med lego" (2010, s. 146). Selv om det settes i gang aktiviteter som favoriserer ro og orden, trenger "barnehagen, barn og barnekultur (...) å leve i et spenningsfelt mellom struktur og kaos. Det er dette ambivalente ved leken som barn synes er tiltrekkende" (Kibsgaard & Sandseter, 2013, s. 67).

### **Kapital gjennom mestring**

Moser viser til en praksisfortelling i *Kroppslighet i barnehagen* (Moser, 2013) gjort gjennom et forskningsprosjekt med rom som tema hvor observasjonene som kommer fram, som er av fysisk og motorisk art, ifølge Moser kan tolkes på forskjellige måter. Observasjonen kan blant annet "tas som en beretning om at det legges merke til kroppslige bragder barna imellom, og at de (fleste) ønsker å oppnå og vise fram motorisk dyktighet" (s. 23). Sosial status i barnegruppa kan bestemmes av det aktuelle barnets kapitalmengde. Kapital, definert som "ulike former for det som verdsettes innen et felt" (Kulset, 2015, s. 82), hvor feltet i denne sammenhengen overordnet sett er barnehagen, men et felt kan også være en lek.



I følge Mosers situasjonstolkning er det mulig å si at barn verdsetter kroppslige bragder, og det å vise fram sin motoriske dyktighet er noe som fører til høyere plassering i barnehagens sosiale hierarki. I et flerspråklig perspektiv er dette aktuelt å trekke fram fordi dersom et barn ikke deler språk med andre barn i barnegruppa kan det å være dyktig til å mestre bruken av kroppen gjennom fysiskmotorisk, føre til å bli lagt merke til på en helt annen måte. Det er dermed ikke gitt at det barn som ikke deler språk med andre er for eksempel motorisk dyktig. Derfor bør det legges til rette for en toleranse for å være fysisk og motorisk aktiv slik at barn som behøver det, kan få en mulighet å være nettopp det: Barnet må få mulighet til å mestre diverse aktivitetene som kan gi økt kapital. Her skiller Bourdieu (Kulset, 2015), mellom økonomisk, kulturell, og sosial kapital. Økonomisk kapital er å ha de riktige lekene, klærne, matboksene etc. Kulturell kapital er hvordan man skal leke, hvordan man skal snakke og oppføre seg. Den sosiale kapitalen handler om å ha venner, de riktige vennene, "og å ha viktige posisjoner innenfor disse vennskapene" (Kulset, 2015, s. 82).

I forbindelse med mestring kan flytsoneteorien være aktuell å trekke fram: Dersom et barn får mulighet til å søke gradvis større utfordringer som er i balanse mellom barnets eksisterende kompetanse, vil barnet ha et grunnlag for å stadig mestre nye utfordringer. Disse utfordringene må ikke være for store, da kan barnet føle angst, og de må heller ikke være for enkle, da kan barnet føle kjedsomhet. Dersom barnet befinner seg mellom angst og kjedsomhet, mellom evner og utfordringer, er barnet i flytsonen (Hangaard Rasmussen (1996); Sandseter i Jensen (2014); Sandseter, Hagen og Moser (2013)). "Det betyr at vi stadig søker et høyere nivå for spenning som igjen øker mestring, kompetanse- og ferdighetsfølelsen" (Øksnes, 2010, s. 187).

At barnet befinner seg i flytsonen vil for mestringens del si at barnet, gjennom stadige mer krevende fysiskmotoriske aktiviteter, tilrettelagte eller spontane, utvikler sin egen motoriske kompetanse. Dersom motorisk kompetanse, slik det er foreslått, er noe barn er interesserte i å vise fram til andre barn, vil det nødvendigvis øke det aktuelle barnets status i barnegruppa å stadig kunne takle vanskelige utfordringer, noe som kan hjelpe til med å gjøre barnet til en mer ønsket lekekamerat, da å mestre og være kompetente innenfor en motorisk krevende øvelse er noe andre barn legger merke til, ifølge Moser (2013). Derfor kan en tolke dette som at fysiskmotorisk lek bør få ha en plass i barnehagen, selv om det kan virke noe vilter og usammenhengende.

Dette trenger ikke å foregå gjennom tilrettelagte aktiviteter, som for eksempel en økt i gymsalen hvor det aktivt fra pedagogens side jobbes med f. eks øye-hånd, øye-fot-koordinasjon, romorientering, reaksjonsevne eller balanse (Moser, 2013) det kan gjøres på et mer uformelt plan, ved å for eksempel la det være rom for generell bevegelseslek i uterommet, som av Storli blir karakterisert som en type lek hvor det er "barns naturlige, kroppslige utfoldelse som står i fokus, og hvordan barn gjennom denne typen lek lærer å bruke kroppen sin hensiktsmessig i forhold til omgivelsene" (Storli, 2014, s. 81). Å lære å bruke kroppen hensiktsmessig når det kommer til å øke sin kapital i barnegruppa gjennom, i dette tilfellet fysiskmotorisk lek, vil si at barnet er i stand til å tolke de sosiale kodene og reglene, eller *doxa*, som er de helt grunnleggende reglene "spillerne" innenfor et felt (barnehagen) må forholde seg til (Kulset, 2015) og dermed finne ut hvilke aktiviteter som må mestres for å oppnå forhøynet status i barnegruppa.

### **Kroppslig kommunikasjon**

Fra det den samme hendelsen hevder Moser at den nevnte situasjonen også kan tolkes på følgende måte:

"(...) kroppslige handlinger utløser og forutsetter sosiale relasjoner, og at språklige uttrykk og refleksjoner blir igangsatt og stimulert gjennom kroppslige handlinger som er meningsfulle for barna. Det er en felles interesse, en felles orientering mot noe som samler oppmerksomheten som oppstår i det konkrete samspillet mellom barn. Dette danner grunnlaget for å kommunisere og gjør det både attraktivt og nødvendig å samhandle og samsnakke. Det viser at meningsfulle kroppslige handlings situasjoner skaper relasjoner og fremmer hensiktsmessig og nokså kompleks kommunikasjon mellom barna" (i Moser, 2013, s. 23).

Denne kommunikasjonen betegner Lillemyr som en symbolsk prosess, "der det å *overføre informasjon, dele erfaringer, og ta del i verbal og ikke-verbal kontakt for å skape mening for to eller flere mennesker*" er sentralt (2011, s. 170). Å kommunisere verbalt/ikke-verbalt kan altså tolkes som en forutsetning for at hverdagen skal være meningsfull. Angående kommunikasjon i lek skriver Lillemyr at "budskapet i leken, meningen, må formuleres og overføres" (s. 171).

Å kommunisere gjennom kroppen, eller gjennom aktiviteter som ikke forutsetter eller favoriserer det norske språket, gis det (flerspråklige) barn mulighet til å bruke sider av seg selv som kanskje ellers ikke vises så godt i barnehagen (Giæver, 2014).

På hvilken måte kan fysiskmotorisk lek fungere som inkluderingsfaktor for flerspråklige barn?

Å kommunisere ikke-verbalt, gjennom kroppen og kroppslige uttrykk, blir viktig for inkluderingen da det å ytre for eksempel et ønske om å være med i leken ikke er mulig på andre måter. For å vise at man er interessert i å være med andre, må barn som ikke deler språk med andre barn nødvendigvis benytte seg av kroppen for å kommunisere. En slik tolkning av inkluderingsbegrepet som jeg har benyttet meg av, tilsier at mulighet til fellesskap og deltakelse er sentralt, og da blir naturlig nok deltakelse i lek, og hvordan dette ønsket kommuniseres, et viktig ledd i inkluderingen for flerspråklige barn.

### **Språklig og sosial samhandling i barnehagens uterom**

"Barn erfarer verden med kroppen, og reflekterer som regel ikke bevisst rundt sine handlinger og måter og møte verden på. Det barn erfarer, erfarer de med hele seg, uten at kropp og bevissthet kan ses på som adskilte enheter. Derfor henger språklæring nøye sammen med lek og kroppslige erfaringer" (Giæver, 2014, s. 81). Ut fra dette sitatet kan en lese at barns læring gjennom lek, hvor lek er noe som er initiert av ungene selv, uten noen læringsmål satt av de voksne i barnehagen, er noe som både kan foregå i barnehagens uteområde så vel som inneområde. Da jeg mener det er grunnlag for å hevde at det er mer akseptert for barn å utfolde seg gjennom kroppslig lek i barnehagens uteområde enn det er inne (Moser, 2013, s. 31), vil jeg se nærmere på hvordan barn erfarer verden, med kropp og bevissthet, gjennom den fysiskmotoriske leken, og hvordan dette kan bidra til andrespråksinnlæringen hos flerspråklige barn, da det å dele språk aktivt kan bidra til inkluderingen av flerspråklige barn, siden det åpner opp en ny måte å kommunisere på.

Uterommet er ikke bare en mer akseptert arena for fysisk og motorisk utfoldelse gjennom lek, det er uansett hvordan man ser på det, en arena hvor barn tilbringer en betydelig mengde av sin tid i barnehagen (Olsen, 2014). Dessuten hevder Olsen at "når sanseopplevelser kombineres med språk i naturlige omgivelser, utvikles begreper" (Olsen, 2014, s. 130). Uterommet er en arena hvor variasjonen i sanseopplevelser er stor, og derfor er det et av barnehagens rom som kan gi tilstrekkelig og rik stimulans hva språk angår. Ved å bruke uterommet vil dette gi en annen type stimulans enn om en bare skulle arbeides med språk i faste situasjoner som garderobe og påkledning eller ved matbordet. Det bærer preg av en mer uformell læringssituasjon, og det kan enklere gjøre barn oppriktig interessert, noe Olsen hevder er utgangspunktet for god språklæring (Olsen, 2015). Det hele bærer da preg av å være indre motivert.

Relasjonene som oppstår gjennom leken er viktige for språklæringen hos barn, uansett om det er snakk om minoritetsbarn eller majoritetsbarn. Relasjonene er viktige fordi da kan ungene sammen "prøve ut sine egne forståelser og sin egen opplevelsesverden, finne fellestrekk med andres oppfatninger og justere seg selv inn i en sosial virkelighet. Leken gir barn mulighet til å betrakte sin egen forståelse i forhold til andres erfaringer" (Giæver, 2014, s. 83). Leken blir en arena hvor barn lærer å samhandle med andre barn, samtidig som de faktisk samhandler.

Hva lek og språklæring angår, skriver Giæver at "lek mellom barn kan oppstå uten at de trenger å snakke sammen. Barn som er kommet kort i sin andrespråkutvikling, søker ofte til lek der talespråk ikke har så stor betydning. For eksempel kan (parallelllek og) fysisk lek være arenaer for sosial samhandling der andre ferdigheter enn talespråk spiller vesentlige roller" (2014, s. 87). Dersom talespråk skulle vært i fokus, kunne det ha lett ha blitt fokusert på språkets eventuelle mangler, heller enn noe barnet mestrer.

Giæver hevder at dersom barnehagens personale er til stede og til og med deltar i denne formen for lek, kan de (personalet) få i gang gode dialoger rundt det barn erfarer, dialoger hvor alle får mulighet til å delta (2014). Dersom dette blir gjort, og aktivt jobbet med, kan leken, parallell eller fysisk, være en god arena for språkutvikling. Samtale rundt erfaringer er viktig, for "uten samtale forblir erfaringen en sanseopplevelse (Olsen i Kibsgaard og Kanstad (2015, s 64); Olsen i Sæther og Hagen (2014)). Olsen referer til Nelsons forskning (fra 2007 og 2009) når hun skriver at "barns kognitive og sosiale prosesser utvikles parallelt og gjensidig påvirkes gjennom språklig samhandling. I møte med andres språklige bidrag vil det foregå språklige og kognitive prosesser i barnet, men også språklige og sosiale prosesser mellom barnet og samtalepartneren når det samarbeides om å skape mening" (Olsen, 2015, s. 66).

Derfor blir det naturlig å se på hvordan de ansatte kan være med å bidra til språklig samhandling, og da med særlig fokus på hvordan barnehagens personale kan ta utgangspunkt i situasjoner som oppleves som meningsfull for det aktuelle barnet, selv om det ikke nødvendigvis hersker enighet om barnet blir mest språklig stimulert gjennom uformelle læringssituasjoner, eller om den språklige stimuleringen best forekommer gjennom formelle læringssituasjoner som er styrt og igangsatt av barnehagens personale (Olsen, 2015); (Størksen & Rege 2014, 13. februar).

Ifølge Ruud (2010) blir 2 til 15 prosent av alle barn, ikke bare barn som ikke behersker majoritetens språk, avvist i lek fordi de ikke behersker de sosiale kodene for samspill (f. eks

På hvilken måte kan fysiskmotorisk lek fungere som inkluderingsfaktor for flerspråklige barn?

lekens spilleregler), noe som igjen viser at det med fordel kan være personale i nærheten av leken slik at de kan oppklare når det trengs. Det vil uansett være et vel stort ansvar å overlate initiativet for deltakelse og samhandling til barna alene. Sosialt hierarki har sitt å si hva angår rollene som blir tildelt i barns lek og plassen barnet har i barnehagens sosiale hierarki kan bestemmes av det aktuelle barnets kulturelle kapital (Giæver, 2014, s. 87).

### **Vennskap**

Derfor kan det tenkes at dersom et barn har en høy kulturell kapital i barnegruppa vil også barnets status blir høyere, noe som kan føre til at barnet blir en verdsatt lekekamerat, hvilket innebærer at relasjoner barn imellom bygges og det oppstår en arena for vennskap. Om lek og vennskap i barnehagen sier Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2011) følgende: "Leken har mange uttrykksformer og kan føre til forståelse og vennskap på tvers av alder og språklig og kulturell ulikhet" (s. 26). Av dette forstår jeg at vennskap på mange måter er en forutsetning for en meningsfull hverdag i barnehagen, i tillegg til at vennskap dessuten gir muligheter for å dele erfaringer og interesser.

Vennskap er av betydning for andrespråksinnlæringen fordi det å være sammen gjør at man kan dele opplevelser, utforske ting sammen, det kan være en liten balle, man kan spille fotball sammen. Eller man gjøre mer kompliserte krumspring sammen, slik Kibsgaard (2015) skriver, hvor "barn i vennsksrelasjoner er sammen om å lure de voksne. Det gir spenning og en følelse av å være sterke sammen mot en overmakt som alltid er til stede gjennom de voksnes posisjon i barnehagen" (2015, s. 152). Greve viser til psykologien når hun sier at barn trenger samværskompetanse, for å "gå inn i relasjoner som kan føre til vennskap" (2015, s. 57). Denne kompetansen kan barn opparbeide seg i samvær med barn og voksne. Både barn og voksne spiller en rolle i utvikle barns samværskompetanse, hvilket kan tolkes dit hen at barn må få mulighet til å være sammen med andre barn (eller voksne), for å i det hele tatt opparbeide kompetansen vennskap behøver.

### **Alternativ synliggjøring som grunnlag for samhandling i lek**

Giæver påpeker at "uavhengig av språk tiltrekkes mange barn av spennings- og risikofylte former for lek" (2014, s 34). Dette kan være lek som preges av høy lyd, voldsomme bevegelser og dermed blir den litt satt i skyggen av barnehagens personale. Videre skriver Giæver at denne leken, til tross for sin grad av upopularitet hos personalet, likevel bør ha en plass i barnehagen, da denne formen for lek kan bidra til å styrke vennskap og tilhørighet (2014). Det er i stor grad, i følge Giæver, opp til barnehagens personale å legge til rette for fysisk lek og samspill, da dette "kan gi minoritetsspråklige barn alternative muligheter til å

På hvilken måte kan fysiskmotorisk lek fungere som inkluderingsfaktor for flerspråklige barn?

synliggjøre ulike sider, evner og interesser. Det kan gi barna viktige mestringsopplevelser" (2014, s 34). Å få mulighet til å vise seg fram på denne måten som nettopp er nevnt, kan knyttes tett opp til kapital i barnegruppa.

Slik det her er blitt påpekt, kan den fysiske lekformen gjøre at barn som ikke deler morsmål med majoriteten i barnehagen, få en verdifull arena og vise fram sider ved seg selv, som kanskje ikke like lett kommer til syne i mer språklig styrte leker, som f. eks rollelek. De får delta på en arena sammen med andre barn, som kan gi dem den nødvendig samværskompetansen Greve nevner (2015). At flerspråklige barn får mulighet til å vise seg fram gjennom fysiskmotorisk lek heller enn språklig drevet lek, kan være fordelaktig da "det er studier som viser at det tar tid før flerspråklige barn kan delta i lek på nivå med jevnaldrende, og at de gjerne blir tildelt mindre attraktive og lite utfordrende roller, eller at de søker mot yngre barn med språkkompetanse på nivå med dem selv (Olsen, 2015, s. 65).

## **Metodisk del**

### **Begrunnelse for valg av metode**

Metodene jeg har benyttet meg av for datainnsamling er observasjoner, nærmere bestemt beskjeden gjest og praksisfortellinger. Observasjonene gjort gjennom metoden beskjeden gjest tar utgangspunkt i et barn med foreldre fra Somalia og Etiopia. Dette barnet er et av de eldste barna på en småbarnsavdeling jeg hadde min praksis i forbindelse med tredje studieår. De øvrige observasjonene fokuserer på et barn med tyske foreldre på en storbarnsavdeling.

Det kan tenkes at de valgte observasjonene er vel selektive, og derfor relativt lite reliable, hvilket vil si at resultatene nødvendigvis ikke er pålitelige (Postholm, 2010) i en grad det gjelder andre barn i samme situasjon i for eksempel en annen barnehage. Jeg ser på observasjonene som relativt lite reliable da de er valgte ut av meg for å passe til det jeg skriver om, selv om "et grunnleggende krav til data er at de må være relevante for problemstillingen (Dalland, 2012, s. 120). Jeg mener derimot, på tross av resultatenes mulige lave reliabilitet at resultatene bærer preg av relativt høy validitet, da "validitet dreier seg om metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke" (Postholm, 2010, s. 170). Hvilket vil si at metodene jeg har valgt, har hatt til hensikt å undersøke det jeg har hatt som mål å undersøke.

På hvilken måte kan fysiskmotorisk lek fungere som inkluderingsfaktor for flerspråklige barn?

Da jeg har hatt barnets rolle som aktør i fokus, og ikke fokusert på voksenrolle, har jeg valgt bort intervju som metode. Dette mener jeg har hatt grunnlag for å gjøre, da jeg ønsker å se på hvordan barnet, gjennom sin fysiskmotoriske lek, kan bli inkludert i barnehagens hverdag. At barnet er aktøren, forsvarer jeg med at observasjonene som er gjort, viser hvordan barnet bruker den fysiskmotoriske leken for å få innpass i for eksempel lek, eventuelt bli inkludert i fellesskapet i barnehagen av andre barn, av eget ønske. I observasjonene er det barnets indre motiverte ønske om å bli møtt på en åpen og inkluderende som er i fokus, ikke innblanding fra barnehagens personale. Det er barnets bruk av denne formen for fysiskmotorisk lek som er grunnlaget for teksten, ikke personalets rolle, selv om dette vil bli belyst gjennom en praksisfortelling om en lek satt i gang av barnehagens personale.

Jeg har valgt å observere barn i samspill med andre barn for å se nærmere på hvordan den fysiskmotoriske leken kan bidra til å inkludere de flerspråklige barna jeg har hatt som observasjonsbarn i en virkelighet der ungene i utgangspunktet ikke deler språk med barnehagens majoritet. Og metodene har i og for seg tjent den hensikten; å være forklarende for hvordan barn bruker fysiskmotorisk lek for å bli inkludert av andre barn.

### **Kvalitativ forskningsmetode**

"Ifølge Merriam (2002) ligger nøkkelen til å forstå kvalitativ forskning i ideen om at mening er sosialt konstruert av individer i deres livsverden. Konstruksjonen og forståelsen av virkeligheten er i stadig endring og utvikling. Kvalitative forskere er interessert i å forstå hva disse tolkningene er på et spesielt tidspunkt i en spesifikk situasjon" (Postholm, 2010, s. 34). Observasjonene har i stor grad et emisk perspektiv, som vil si deltakerens perspektiv.

Det er en kvalitativ forskningsmetode jeg har benyttet meg av for å samle data til denne oppgaven. Den er kvalitativ fordi det er deltakers perspektiv, det emiske perspektivet (Postholm, 2010) og hvordan deltaker opplever virkeligheten som er sentralt. Hva som menes med deltakers perspektiv vil i denne sammenheng si hvordan barn bruker kroppen sin gjennom fysiskmotorisk lek som en måte å bli inkludert på. Det etiske (etic) perspektivet, som er den forskendes perspektiv, lar sin forskning ta utgangspunkt i et paradigme eller et verdenssyn. "Det betyr at de har med seg et sett av antagelser eller et syn på verden som styrer eller rettleides av deres forskning" (Postholm, 2010, s 28). Jeg tar altså utgangspunkt i at fysiskmotorisk lek faktisk kan være en inkluderingsfaktor for flerspråklige barn, og jeg ønsker å se på hvilken måte denne formen for lek kan være en inkluderingsfaktor.

### **Beskjeden gjest som metode**

Skrove (2012) skriver i forbindelse med beskjeden gjest som observasjonsmetode: "Det er viktig at voksne i barnehagen har kompetanse på den enkelte barn - hvordan barnet er som person og hvordan det samhandler med andre" (2012, s. 135). Å benytte seg av beskjeden gjest som observasjonsmetode er det barnet som er i fokus, det enkelte barn, hvordan det samhandler med andre, hvordan det reagerer på å bli avvist eller inkludert. Det er en metode som åpner opp for å se barn på en helt ny måte, en måte som stadfester at hvert barn er unikt, med unike behov. Metoden gir også innblikk i at barnegruppa slettes ikke er en homogen gruppe, men en gruppe barn bestående av ulike individer.

### **Praksisfortelling som metode**

Om praksisfortellinger skriver Fennefoss og Jansen at "praksisfortellinger gjør studentene i stand til å oppdage det interessante i fortellingene og yrkesfelte. De kan bli bevisst på at hverdagslige situasjoner kan inneholde interessante faglige temaer. Det handler om å utvikle evnen til å se og oppdage at det som betraktes, kan stå for noe grunnleggende" (Fennefoss og Jansen, 2004, s. 10). Det er dette som har vært målet med praksisfortelling som metode: at en hverdagslig hendelse kan by på mye mer, samtidig som hendelse er dagligdags og ikke videre kompleks ved første øyekast. De små fortellingene forteller noe om en større helhet.

### **Etiske perspektiver på metode**

De to barna som ble observert, ble ikke gjort oppmerksomme på at de faktisk ble observert. Selv om ungene da ikke fikk mulighet til å gi uttrykk for at de kanskje ikke ønsket å bli observert, mener jeg det er grunnlag for å hevde at det likevel er greit. Dette mener jeg fordi det ga meg, som forskende, gode observasjoner som inneholdt momenter som kanskje ikke ville ha kommet fram dersom ungene visste at de ble observert.

### **Adgang til felten**

Observasjonene er gjort i to forskjellige barnehager, begge kommunale barnehager i Trondheim, som har avtale med Dronning Mauds Minne Høgskole om at observasjoner gjort i barnehagen kan brukes av studenter ved høgskolen. Observasjonen gjort på småbarnsavdelingen er gjennomført i løpet av 3. praksisperiode ved høgskolen. Observasjonen av enkeltbarnet i gymsalen er gjort i løpet av skriveprosessen, og har dermed vært målrettet. Observasjonen av leken fra samme barnehage som forrige nevnte observasjon, som er beskrevet i siste del av drøftningsdelen, er opprinnelig gjort i forbindelse med arbeide med case-oppgave høsten 2015, hvor målet mitt var å se på hvordan ansattes holdninger til risikofylt lek og hvordan de utførte disse handlingene i praksis.

På hvilken måte kan fysiskmotorisk lek fungere som inkluderingsfaktor for flerspråklige barn?



### **Metodekritikk**

Å bare støtte seg på til sammen tre observasjoner, hvorav to dreide seg om to enkeltbarn, og en dreide seg om en lek som bestod av mange barn, gir om mulig et relativt tynt grunnlag for analyse og drøfting. Jeg mener selv at selv om grunnlaget kanskje er noe tynt, fører observasjonene så mye nyttig med seg, som direkte kan kobles opp mot min problemstilling, at dersom observasjonene brukes og drøftes riktig rundt, er det nok med disse tre observasjonene.

### **Presentasjon av funn og drøftende del**

Observasjonene er gjort på to forskjellige barnehager. Det ene barnet, S, som har foreldre fra Somalia og Etiopia, er to år og født i Norge. Det andre barnet, V, som er født i Tyskland og har tyske foreldre, er fem år. Denne delen av oppgaven vil være bygd opp på følgende måte: Presentasjon av funn, så en analytisk del før drøftingen finner sted.

### **Presentasjon av funn I: Haien kommer**

*Pedagogisk leder satte i gang aktiviteten "Haien kommer". Det aktuelle barnet ble tildelt en "fiskestasjon", og stod sammen med tre andre barn samt meg og ventet på at "haiene" skulle rope dem ut, slik at etter hvert ble alle fiskeslagene løpende rundt haiene, før haiene uten forvarsel ropte "haien kommer!". Etter flere rundt ble det færre og færre fisker, og flere og flere haier. Det tyske barnet stod under hele økten og fortalte meg at hvor mange fisker det var igjen av hvert slag, og var veldig språklig aktiv samtidig som han var full av iver i øynene. Dette var tydelig noe han likte å holde på med. Dette barnet, på snart fem år, stod til slutt igjen som den eneste fisken, og dermed vant han. Selv om det aldri var en uttalt konkurranse, valgte pedagogisk leder å hedre dette barnet som vinner av leken, slik at han kunne bli sett i et annet lys av resten av barnegruppa. Resten av dagen var dette barnet ikke det barnet som bare sitter i sandkassen uten å ha noen å leke med. Han var midtpunktet for en dag, og ble inkludert i leken av de andre guttene på avdelingen.*

### **Betydningsfulle momenter fra funnet**

Det mest interessant med observasjonen med tanke på min problemstilling, er hvordan det at barnet vant leken, førte til at barn som ikke hadde lagt så mye merke til han tidligere, så han i et nytt lys. Denne observasjonen viser hvordan økt kapital kan føre til en annen status i barnegruppa: barnet ble lagt merke til på en annen måte enn tidligere. I tillegg er nok mestringsfølelsen et aspekt ved hendelsen som er verdt å ta med seg videre.

På hvilken måte kan fysiskmotorisk lek fungere som inkluderingsfaktor for flerspråklige barn?

## **Drøftende del**

Denne i utgangspunktet veldig dagligdagse hendelsen, viser hvordan barnet gjennom å mestre en fysisk og motorisk krevende lek fikk vist fram andre sider ved seg selv. Etterdønningene viste også det som Moser i sin hendelsestolkning viste til under oppgavens teoridel om kapital og mestring, muligens har god sannhetsgehalt: barn verdsetter fysiske bragder. At de andre barna, som har norsk som morsmål, og ikke tidligere har hatt for vane å inkludere dette barnet som til vanlig ikke uttrykker seg mye verbalt i barnehagen, la merke til barnet på en ny måte, førte til at han i etterkant av økten i gymsalen ble inkludert i leken og fikk kjenne på å være sammen med og samhandle med de andre barn i leken. Det er interessante at det enkle grepet fra pedagogisk leder, som bestod i å erklære det tyske barnet som vinner av leken, alene førte til bevissthet for særlig den kulturelle kapitalen til barnet. De andre ungene tok initiativ til å inkludere barnet i sin lek senere på dagen helt på egenhånd, uten oppmuntring fra personalet.

Hele denne situasjonen kan godt ha blitt snudd på hodet igjen neste dag, da hele den fysiskmotoriske bragden kanskje ble glemte av den delen av barnegruppa som var veldig inkluderende og ga det tyske barnet mulighet til å være med i deres fellesskap. Det er tenkelig at å briljere i fysisk lek én gang ikke er nok til å bli et fullverdig medlem av en allerede etablert vennegjeng. Kanskje må en ha mer og bidra med.

Hva skal da til for å bli inkludert i fellesskapet noenlunde permanent? Holder det bare å være dyktig i én type lek, eller må barnet opparbeide seg andre ferdigheter, slik at barnet har mer å bidra med? Dette kan for eksempel være språklige ferdigheter, hvilket åpner opp for en annen måte å samhandle med andre unger på.

Slik jeg ser denne situasjonen fungerer det fysiskmotoriske lekaspektet ved det nevnte barnet bra som strategi for å bli lagt merke til, men det hele stoppet i mine øyne opp. Her kunne barnehagens personale vært mer til stede og støttet barnet i sin søken etter andre barn å være i samspill med. Giæver påpeker viktigheten av personalet når hun skriver "dersom personalet har oppmerksomhet rundt allsidige måter å skape relasjoner og vennskap på, kan fysisk lek betraktes som en ressurs for språkmiljøet (2014, s. 34). Med fordel kunne nok personalet ha lagt mer til rette for uformelle aktiviteter som støttet opp om barnets allerede eksisterende ferdigheter.

### **Personalet som tilretteleggere**

Ser en på hendelsen fra gymsalen, er det fullt mulig å trekke slutningen at dette barnet er glad i å utfolde seg kroppslig og ikke minst flink til å være kroppslig, og ved å være til stede som voksenperson sammen med barnet i situasjoner som barnet finner meningsfulle og interessant,

På hvilken måte kan fysiskmotorisk lek fungere som inkluderingsfaktor for flerspråklige barn?

at læring og utvikling best finner sted (Olsen, 2015, s. 63). "Om barns lek og vennskap kan bidra til læring (...), avhenger også av hvordan barnehagens personale møter, støtter og utfordrer barna i deres aktiviteter" (Alvestad, 2015, s. 95). I mitt tilfelle gjelder det å legge til rette for et fysisk miljø i barnehagens uterom, hvor en arena for vennskap og lek, gjennom mestring av fysiskmotorisk lek, kan oppstå. Når dette er sagt, er det nødvendig for barnehagens personale å spille videre på barnets, V, allerede eksisterende ferdigheter innenfor det fysiskmotoriske, slik at han kan oppleve enda mer mestring gjerne i samhandling med andre barn. Da barn kan finne vennskap gjennom felles aktiviteter, er det pedagogens rolle å legge til rette for aktiviteter som kan deles (Kibsgaard & Sandseter, 2013). Gjerne fysiskmotoriske aktiviteter som ikke forutsetter så mye språk.

Samtidig mener jeg ikke at det aktuelle barnet må presses inn i et vennskap, da det kanskje er en mulighet for at barnet ikke kommer overens med det barnet personalet har "sett seg ut som venn", da dette kanskje er noe som vil skje dersom personelt legger til rette for vennskap uten å ta i betraktning relasjonene barn i mellom (Alvestad, 2015). Det er mer et ønske om at alle i barnegruppa skal være venner (Øksnes, 2015), selv om dette kanskje ikke er tilfellet. Skal vennskap fungere som en læringsarena, hvor man samhandler, deler opplevelser og erfaringer med eller uten verbalspråk, er det kanskje bedre idé at ungene selv tar initiativ til vennskap, heller enn å bli presset inn i ett av barnehagens personale.

### **Kroppslig kommunikasjon i fysisk lek. Hvordan inkluderes i leken når språket ikke deles?**

Barnet med foreldre fra Somalia og Etiopia, heretter kalt "S", som ble omtalt i oppgavens innledning, brukte en ikke-verbal kommunikasjonsform for å ytre ønske om å bli med i en lek hun i utgangspunktet ikke var invitert inn i. Barnet klarte derimot å la seg inkludere, da hun behersket de sosiale kodene for leken. Hun visste, som eksempelet fra innledning viser, at gjennom å speile atferden til de to høylytte guttene, ble hun av de to jevnaldrende hovedaktørene i leken betraktet som en som hadde akkurat det riktige å bidra med i leken.

Observasjonen, som er gjort ved hjelp av metoden "beskjeden gjest" som følger er hentet fra en småbarnsavdeling, hvor barnet i fokus nylig er fylt to år.

## **Presentasjon av funn II: Hyling og skremming**

*Hun tar meg nok en gang med til søledammen, hvor hun drikker litt vann via en spade før hun trasker alene bort til sklia igjen. Her møter hun et annet barn, de står og skuler ut fra toppen av sklia. De ser på hverandre og begynner å le ukontrollert. Dette fanger en ansatt opp og stikker hodet sitt fram slik at de to ungene blir overrasket og skremt av å se den ansatte. Da begynner de å le og hyle, den ansatte fortsetter denne skremmingen i lang tid, og for første gang siden vi kom ut smiler barnet, ler, hylar. Det kommer et nytt barn inn i leken, den største gutten på avdelingen. Han blir med på hylingen oppe i sklia. De sklir ned og begynner å løpe rundt på området, de løper bort til alle ansatte og forsøker å få dem til å skremme slik at de to kan hyle og løpe bort fra det hele, bare for å gjøre det nok en gang. Den samme ansatte som initierte skremmingen til å begynne med, løper etter dem og roper at "nå kommer trollet og tar dere!!". Enorme mengder latter. Dette roer seg etter hvert, og gutten finner noe annet å gjøre. S går nå stille og alene rundt, og forsøker å finne på noe å gjøre. Hun forsøker å sykle, hun forsøker sandkassen, men disse aktivitetene varer ikke lenge.*

## **Betydningsfulle momenter fra funnet**

Denne lekhendelsen som blir startet opp av to barn som sammen begynner og le og dermed kommuniserer ikke-verbalt (Les Lillemyr) at de kunne tenkt seg å leke sammen. Det er ikke en veldig språklig drevet lek, den består i å løpe rundt uten å bli fanget av den ansatte som for anledning har rollen som troll. Det er interessant med tanke på oppgavens problemstilling at barnet later til å miste all interesse for annen lek når hennes lekkamerat trekker seg ut og finner på noe annet uten S. Dette mener jeg viser at S er interessert i å holde på sammen med andre barn med fysiskmotoriske aktiviteter, da det er dette hun virkelig mestrer.

## **Drøftende del**

Dersom en skulle se denne situasjonen fra det emiske perspektivet, er det mulig å ane en viss skuffelse idet det fysiske i lekens natur roer seg. Dette tolker jeg som et nederlag for S sitt vedkommende, dette fordi når den fysiske leken trer i kraft, er det første gang i løpet av utetida at S smiler og ler. Det er denne typen lek S liker, og som vist i innledningen er det slike former for lek S setter pris på, da hun får vanligvis ikke innpass i den mer språklig drevne leken, siden hun ikke deler språk med noen andre på avdelingen. Det er når hun kan løpe og rope, kommunisere gjennom kroppen og ikke være bundet av språklige barrierer at hun kan vise at hun også kan leke. Fra situasjonen over kan man lese at denne formen for kroppslig og fysisk lek er noe ikke bare S setter pris på, men også andre barn på avdelingen.

På hvilken måte kan fysiskmotorisk lek fungere som inkluderingsfaktor for flerspråklige barn?

Her kan teorien om kapital være gjeldene, da det er tydelig at S har en form for kapital som er gyldig hos de andre barna (Kulset, 2015).

Gjennom å initiere til fysiskmotorisk, hvor kroppen og bevegelsene er i fokus, lek klarer altså S å inkludere seg selv i lek sammen med andre barn, men som eksempelet viser er ikke dette noe de andre barna, som nødvendigvis er en forutsetning for inkluderingen, ikke har lyst å holde på med hele tiden. Er det dermed mulig å si at S sitt ønske om kun å være virkelig til stede i leken når leken er av fysiskmotorisk art er et hinder for å la seg inkludere? Hun er virkelig en aktiv deltaker i barnegruppas fellesskap når hun får nærmest briljert gjennom å være i bevegelse og hyle vilt, det kan vises gjennom eksempelet i oppgavens innledende del samtidig som forrige situasjon som drøftningen opprinnelig bygger på, viser at hun er i stand til å ikke bare tre inn i en lek, men også være med lekens begynnende fase. Dette tolker jeg dit hen at S vet hva som skal til for å få med seg andre barn i en aktivitet, en aktivitet som gjerne er på hennes premisser. Og metodene S bruker for å starte en lek er ofte latter og bevegelse: det er noe andre barn legger merke til og vil være en del av (se Moser i teoridelen)

Da S ikke deler språk med de øvrige barna på avdelingen, er naturlig nok kommunikasjon gjennom kroppen en forutsetning for å ytre ønsker eller invitere andre barn inn i leken, noe S har gjort med hell tidligere. Man kan derimot se tegn på at dersom det er ønske om å bli inkludert på en enda mer omfangsrik måte, holder det muligens ikke å kun beherske den fysiskmotoriske lek samt basere nesten all kommunikasjon gjennom ikke-verbale, kroppslige uttrykk.

Det viser seg altså at den fysiskmotoriske leken fungerer godt som inkluderingsfaktor for S, men at denne formen for lek i S sitt tilfelle, ikke fungerer optimalt med tanke på en langvaring inkludering. I tråd med problemstillingen, som ikke spør om "hvorvidt" fysiskmotorisk lek kan bidra som inkluderingsfaktor, men heller "på hvilken måte" denne formen for lek kan bidra, vil jeg si at den fysiskmotoriske leken i dette tilfellet fungerer som inkluderingsfaktor på følgende måter: S får en god mulighet til å kommunisere med andre barn hun ikke deler språk med og S får vise fram at hun har noe å bidra med, hun tolker de sosiale kodene godt nok for deltakelse i lek, selv om hun kanskje ikke tolker dem perfekt. S viser hun har evner til å igangsette lek.

#### **Sammenheng mellom observasjonene**

Av de to observasjonene som hertil i oppgaven er visst til, hvorav det ene barnet er en gutt på fem år med tyske foreldre, og det andre barnet er en jente på to år med foreldre fra Somalia og

På hvilken måte kan fysiskmotorisk lek fungere som inkluderingsfaktor for flerspråklige barn?

Etiopia, er det slik jeg ser det, to umiddelbare forskjeller i måten de gjennom fysiskmotorisk lek blir inkludert i barnehagens fellesskap på. Gutten blir gjennom å ha "vunnet" *haien kommer*, løftet fram som en dyktig utøver og dermed blir en han interessant å være med for de andre guttene på avdelingen. Gjennom å løfte fram de motoriske bragdene barnet viste under leken, ser barnegruppa sider ved det aktuelle barnet som ellers kanskje ikke ville blitt lagt merke til.

Den sosiale og kulturelle kapitalen til barnet blir løftet fram, og som Moser sier, blir de kroppslige bragdene lagt merke til, selv om pedagogisk leder måtte fremheve dette. Jeg tror det er lite sannsynlig at det aktuelle barnets sosiale status ble radikalt endret av den ene økten i gymsalen jeg observerte. Et annet viktig aspekt med hendelsen i gymsalen er at barnet fikk føle på å mestre noe, noe han selv var ansvarlig for. Det var han som vant *haien kommer*, og en kan spekulere i hva dette hadde å se for dette barnets selvfølelse. Jeg tror det må ha vært verdifullt for dette barnet å kunne fått vise seg fram på flere arenaer uten å være avhengig av å skulle bruke språket han ikke behersker i like stor grad som de ungene på barnehagens avdeling som har norsk som morsmål. Det må ha vært en positiv opplevelse å samhandle med andre barn uten at språket var gjeldene (Se Giæver i teoridelen).

Skal en se etter likheter fra de to situasjoner, er det kanskje de små glimtene av vennskap som er en mulig fellesnevner. Jeg velger å kalle det små glimt av vennskap fordi jeg i tiden etter observasjonene ikke kunne se at disse barna, som hadde benyttet seg av fysiskmotorisk lek som strategi for å bli inkludert, ikke så ut til å være like med i leken som de hadde vært like etter at de tok initiativ, som var tilfellet med barnet med foreldre fra Somalia og Etiopia, eller at kroppslige bragder ble løftet fra av pedagogisk leder, som var tilfellet med barnet med tysk bakgrunn. Faktum er derimot, at den fysiskmotoriske leken hjalp dem inn i et fellesskap hvor de fikk mulighet til å samhandle med andre barn (se Olsen, 2015), hvilket kunne ha vært en god mulighet til å stimulere språket til disse to barna, S og V, som hadde norsk som andrespråk.

Selv om observasjonene denne drøftingen bygger på har tatt utgangspunkt i det emiske perspektivet, er det ikke dermed sagt at personalets rolle i å inkludere flerspråklige barn i lek og vennskap skal bli forsømt. Selv om utgangspunktet til to barna som er blitt observert er noenlunde like; de har foreldre som er fra andre land enn Norge, og de deler ikke språk med majoriteten, er det én vesentlig forskjell: Alderen. S er 2 år, og V er 5 år.

Tidligere i drøftingsdelen av oppgaven, har jeg nevnt at personalet med fordel kunne benyttet seg mer av barnehagens uteområde hva språklæringen angår. Da mye av drøftingen fram til dette har hatt spesielt fokus på hvordan de to barna gjennom å mestre fysiskmotorisk lek og være i stand til å kommunisere ikke-verbalt for slik å ytre ønske om å være med i en allerede etablert lek. Siden mine observasjoner er gjort på henholdsvis en storbarnsavdeling og en småbarnsavdelingen, er det naturlig nok forskjell på hvilke aktiviteter de ansatte setter i gang. Følgende observasjon er gjort på en storbarnsavdeling i utetida.

### **Presentasjon av funn III: Ballen på taket**

*Jeg kommer ut etter jeg har spist lunsj på barnehagens personalværelse, og det første jeg ser er en avdelingens voksne står og sparker en ball opp på taket. Den forsvinner fra synsfeltet, før ballen kommer rasende ned og deiser i bakken. Med en gang ungene får øye på ballen løper de mot den og forsøker å få tak i den først. Dette går ikke akkurat rolig for seg, de dytter hverandre, de løper fort i nedoverbakke, de må hoppe over steiner og gjerder. Barnet som etter en del tumulter får tak i ballen, tar den med til den voksne og sier "no har æ tre poeng". "Ok, du har tre, hvor mange har dere andre?". Alle ungene som deltar i leken svarer hvor mange poeng de har. Den voksne tar tak i ballen og sparker den på nytt opp på taket. Leken fortsetter.*

### **Betydningsfulle momenter fra funnet**

Det er to særlige interessante aspekter ved denne leken som er nyttige med tanke på oppgavens problemstilling. Det første er lekens fysiskmotoriske art: det krever en god del egenskaper fra ungenes side dersom de skal delta i leken samtidig som de skal ha et håp om å vinne, selv om dette ikke nødvendigvis er motivasjonen ungene har for å delta, her er nok motivasjonen lek for lekens skyld. Det andre er lekens mange regler og begreper som ungene er nødt til å ha en viss kjennskap til. Begrepene og reglene i denne leken er et viktig moment, da det er en forutsetning for å kunne delta i leken og forstå leken.

### **Drøftende del**

Selv om denne leken er styrt av barnehagens voksne, det er de voksne som har lagd reglene, det er de voksne som sparker ballen opp på taket, så er det ungene og deres ønske om å leke leken som er den vikelige igangsetteren for denne leken. Det som jeg mener gjør denne leken særegen, er alle mulighetene for språklæring og dermed inkluderingsmulighetene leken har. At ungene er de virkelig igangsetterne av leken tolker jeg som et tegn på genuin interesse, de synes det er artig å holde på med denne leken. Den er fartsfylt og spennende, det er et visst

På hvilken måte kan fysiskmotorisk lek fungere som inkluderingsfaktor for flerspråklige barn?

risikoaspekt ved å løpe om kapp mot andre barn på en grusfylt nedoverbakke, og i enkelte tilfeller kaste seg etter ballen for å få poenget. Dette fører til at gevinsten er større, og som vist tidligere kan dette være en medvirkende faktor når det gjelder å øke kapital. Vinneren av leken blir sett opp til, vedkommende behersker de motoriske utfordringene litt bedre enn andre, men akkurat nok til å bli kronet som vinner, noe som kan øke den kulturelle kapitalen og sosiale kapitalen, hvilket igjen kan føre til endret status i barnegruppas hierarki.

Å delta i denne leken er noe som er meningsfullt for ungene, dette kan forklares gjennom at de fortsatt er med selv om et barn har ni poeng, mens de selv kanskje bare har ett poeng. De velger uansett å fullføre leken.

Språkaspektet ved denne leken kommer frem ved at den voksne, som er igangsetter av leken, samtaler med ungene hele tiden om hva som er lov og hva som ikke er lov, om det ble poeng eller ikke. Den voksne forteller om "det telles", hvilket er noe ungene hele tiden spør om hvis ballen ikke faller ned på taket, men for eksempel på siden av taket. At den voksne samtaler med ungene mens leken pågår fører til at begrepene som brukes (sparke, poeng, dytte, løpe, fange, taket) får sammenheng, da de kobles med aktiviteten som bedrives. Hva dette kan ha å si for språklæringen til barnehagens flerspråklige barn, er nettopp dette: kobling mellom ord/begrep og handling. Barnet får erfare at når den ansatte forteller at han skal sparke ballen på taket, så blir begrepet "sparke" gjort gjennom en handling, noe som gir begrepet mening (se Olsen, 2015)

Denne lekens deltagere varierer fra gang til gang, men de deltagerne som går igjen er gjerne de som er motorisk dyktige, de som ofte går ut av leken som vinner eller ha høy poengscore. Barnet jeg observerte i denne barnehagen, barnet med tyske foreldre, er at av barna som ofte driver med denne leken, da han er motorisk dyktige (ref. økten i gymsalen).

Dersom Olsen (2015;2014) har rett når hun sier at språklæring skjer i samhandling med andre, ser jeg på denne leken som en fin samhandlingsarena for barnet jeg observerte: det er ofte fem-seks barn som deltar, den voksne kobler ord/begrep og handling gjennom å hele tiden fortelle hva som foregår, hva som skal foregå og hvordan det skal foregå (Se Giæver under teori-delens språkseksjon). Det kan oppstå situasjoner som ungene selv må ordne opp i, f. eks hvis det er uenigheter om hvem som kom til ballen først, dette kan skje gjennom verbal kommunikasjon, i tillegg til ikke-verbal kommunikasjon. At det oppstår uoverensstemmelser som ungene selv får mulighet til å ordne opp i, er en språklig samhandlingssituasjon da det er opp til ungene å argumentere for at de faktisk fikk tak i ballen først. Her er det kanskje en fordel å kunne beherske norsk såpass mye at barnet klarer å forklare det "konkurrerende"

På hvilken måte kan fysiskmotorisk lek fungere som inkluderingsfaktor for flerspråklige barn?



barnet situasjonen. Selv om verbalspråk ikke er helt nødvendig her, er det helt klart en fordel, i hvert fall om ungene ikke blir enige seg i mellom, og dermed må ta det videre til den voksne slik at den voksne kan bestemme, hvis ikke ungene klarer å bli enige selv.

Hvordan kan denne fysiskmotoriske pregede leken, og alt den medfører både i forkant, underveis og i etterkant, ha å si for inkluderingen av barnehagens flerspråklige barn? Slik jeg tolker leken og situasjonene rundt, er det samhandlingen med andre og det felles fokus dette medfører, samt forhøyningen av kapital som kommer av at et barn "vinner" leken. Dette kan føre til glimt av vennskap, da ungene som deltar ofte vil ha med barnet som vant forrige runde. Det er en glimt av vennskap fordi det ikke nødvendigvis er utslagsgivende for om ungene leker sammen uten om den fysiskmotoriske leken. Selv om kanskje ikke vennskapet blir dannet der og da, blir det lagt til rette for at vennskap, gjennom felles interesser (Kibsgaard & Sandseter, 2013).

Alle ungene holder på med den samme leken, noe som i seg selv i følge inkluderingsbegrepet er en forutsetning da det innebærer fellesskap og deltakelse, men da det ikke fører til varig fellesskap og deltakelse, hvilket betyr at det ikke nødvendigvis fører til at det flerspråklige barnet blir invitert med i andre former for lek som ikke er fysiske eller motoriske.

#### **Likheter i observasjonene**

De to observasjonene gjort av det tyske barnet og dette barnets bruk av fysiskmotorisk lek for å bli inkludert i lek, kan det virke som om kapitalmengden blir økt, men den økte kapitalen barnet har oppnådd, er kun gyldig når det kommer til arenaer som er preget av fysiskmotorisk lek, kapital er ikke overførbart til f. eks språklig drevet. Selv om barnet er dyktig med det fysiske og motoriske, betyr ikke dette at andre barn automatisk ser at verdien er overførbart til annen type lek. Dette er i tråd med det Kulset skriver om kapital: "Ingen - verken voksen eller barn - kan delta i feltet uten én eller annen form for kapital som anses som gyldig av dem som allerede er med" (2015, s. 83). I det tyske barnets tilfelle er ikke kapital han har tilegnet seg gjennom å være dyktig i fysiskmotorisk lek overførbart til andre typer lek i den andre barnas øyne.

En kan se samme tendens i observasjonene rundt barnet med foreldre fra Somalia og Etiopia. Det fysiske og motoriske, den kroppslige drevne leken som ikke forholder seg til verbalspråk, er artig for andre barn å ta del i, men det er ikke nok. De andre ungene virket å bli slitne av den formen for kommunikasjon og lek barnet benyttet seg av. Dette kan tyde på at S sine "ryggmargskunnskaper" (Kulset, 2015) gjør at S forholder seg annerledes til miljøet enn

På hvilken måte kan fysiskmotorisk lek fungere som inkluderingsfaktor for flerspråklige barn?

majoritetsbarna i barnehagen. Kulset skriver videre her at (minoritetsbarna) kommer til barnehagen med helt andre spilleregler, doxa, enn andre barn. Her nevner Kulset videre at pedagogen rolle er å legge til rette for at barnet kan endre sin habitus slik at barnet har større mulighet til å forstå det som skjer, og dermed enklere kan "skaffe seg gangbar ryggmargsrefleks på feltets uskrevne regler" (s.84).

Dette kan synes som en nokså assimilerende tanke, hvor assimilering innebærer at "minoritetens kultur forsvinner og smelter sammen med majoritetskulturen (Sand, 2008, s 189). Dette mener jeg fordi det kan virke som om målet er at barnet, som er dyktig til å være fysisk og motorisk aktiv i barnehagen, skal forsømme dette til fordel for andre mer "gyldige" aktiviteter, og gjøre barnet mer like barnehagens øvrige barn. Tankene går til at da mister barnet en del av sin egen identitet, og indirekte mister en arena og vise seg fram på. Samtidig kan en bredere forståelse av spillereglene, føre til et enda flere arenaer for samspill på. For som vi så i observasjonen, mistet S samspillspartnere når de ville gå videre til en annen lek, og S sin kapital ikke var overførbar til det valgte feltet og hun ble dermed gående for seg selv.

### **Konklusjon og veien videre**

Min problemstilling åpnet for at fysiskmotorisk lek faktisk kunne fungere som inkluderingsfaktor, men jeg mener det er grunnlag for å hevde at denne typen lek i seg selv, alene, ikke er nok til at flerspråklige blir inkludert fullt og helt i barnehagen. Det er mer slik problemstillingen antyder, at fysiskmotorisk lek fungerer som en faktor for inkludering, og dermed i seg selv ikke er nok. Slik observasjonene har vist bidrar riktignok den fysiskmotoriske leken til at ungene blir sett på en annen måte enn de kanskje ellers ville ha blitt. Andre sider og evner kommer enklere til syne, enn det ville gjort dersom det som ble visst fram var en "mangel" (språk). Disse sidene og evnene kan komme til syne gjennom å briljere i en fysisk og motorisk krevende lek, eller å bruke den fysiske kroppen og den fysiskmotoriske leken som kommunikasjonsredskap til å ytre ønsker om å være med i en lek der vedkommende barn viser at det har noe å bidra med, eller starte en lek som andre barn kan ta del i.

Jeg mener det er viktig å fokusere på at er at barna i alle tilfellene blir lagt merke til, det blir fokusert på at barnet har noe ved seg som ellers ikke kommer så godt fram. Derfor bør det legges mer til rette for fysisk, motorisk og generell kroppslig utfoldelse. Observasjonene viser at den fysiskmotoriske leken fungerer som en faktor i inkluderingen gjennom å være en arena for kroppslig utfoldelse som andre barn setter pris på og legger merke til, og gjerne vil være

På hvilken måte kan fysiskmotorisk lek fungere som inkluderingsfaktor for flerspråklige barn?

en del av. Observasjonene viser også at den fysiskmotoriske leken i seg selv ikke er nok, da barn som deler språk med hverandre kan ha flere valgmuligheter for forskjellige typer lek. Derfor kan det være slik at personalet er nødt til å tre inn og tilrettelegge for samhandling utenfor den fysisk drevne leken, og heller hjelpe det flerspråklige barnet inn i andre typer lek som kan føre samhandlingsmulighetene videre.

I et eventuelt videre arbeid kunne det ha vært interessant å se enda nærmere på personalets rolle som tilretteleggere for lek som inkluderer flerspråklige barn, og ikke nødvendigvis kun begrenset til den fysiskmotoriske leken. Holdningene til denne typen lek kunne riktignok vært interessant å kartlegge, samt å se på hvordan, og ikke minst om, det muligens kunne oppstå konflikter mellom for eksempel barnehage og hjem dersom leken var mer risikopreget.

Kroppslige utfoldelse og fysiskmotorisk lek trenger ikke alltid å gi mening for de voksne. Den kan godt virke irrasjonell og vilter, irriterende og bråkete, så lenge lekens utøvere, barnehagens hovedaktører finner mening med den.

*Jeg sier dere: Man må ha kaos i seg for å føde en dansende stjerne - Friedrich Nietzsche.*

## Referanseliste

- Alvestad, T.** (2015). Forhandling, relasjon og interaksjon i yngre barns vennskap. I A. Greve (Red.), *Vennskap* (s. 82 - 97). Oslo: Cappelen Damm.
- Arnesen, A-L** (Red.). 2012. *Inkludering - perspektivet i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O.** (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ericsson, G.** (2004). Uterummets betydelse för det egna växandet. I I. Lundegård, P-O. Wickman, A. Wohlin (Red.). *Utomhusdidaktikk* (s. 137 - 150). Malmö: Studentlitteratur.
- Fennefoss, A, T. & Jansen, K, E.** (2004). *Praksisfortelling: på vei til innsikt og forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Giæver, K.** (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A.** (Red.). (2015). *Vennskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Greve, A.** (2015). Vennskapsbegrepet. I A. Greve (Red.), *Vennskap* (s. 41 - 57). Oslo: Cappelen Damm.
- Hagen, T. L.** (Red.).(2014). *Kreativ ute: Barnehagepedagogikk med uterommet som læringsarena*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagen, T. L. & Rystad, P, G.** (2014). Utemiljø som inspirerer til barns fysisk aktive lek. I T. L. Hagen (Red.). *Kreativ ute: Barnehagepedagogikk med uterommet som læringsarena* (s. 30 - 43). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hangaard Rasmussen, T.** (1992). *Orden og Kaos*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Hangaard Rasmussen, T** (1996). *Kroppens filosof*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Høigård, A.** (2013). *Barns språkutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, J-O.** (Red.). (2014). *Vilt og farlig: om barn og unges bevegelseslek*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kanstad, M. (Red.). (2015).** *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kibsgaard, S. & Sandseter, E. B. (2013).** Bevegelseslek i barnekulturen, tradisjoner og kulturelt mangfold. I T. Moser (Red.). *Kroppslighet i barnehagen* (s. 65 - 80). Oslo: Gyldendal.
- Kulset, N. (2015).** Sang som sosialt handlingsberedskap for andrespråklæringer i barnehagen. I M. Kanstad (Red.). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (s. 79 - 94). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2011).** *Lek på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lysklett, O, B. (2013).** *Ute hele uka: Natur- og friluftsbarnhagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moser, T. (Red.). (2013).** *Kroppslighet i barnehagen*. Oslo: Gyldendal.
- Moser, T. (2013).** Barns kroppslighet som del av barnehagens helhetlige dannelsesoppdrag. I T. Moser (Red.). *Kroppslighet i barnehagen* (s. 22 - 40). Oslo: Gyldendal.
- Olsen, T, M. (2015).** Utelek som språklæringsarena. I M. Kanstad (Red.). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (s. 63 - 77). Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, T. M., Bratland, K. (2014).** Språkstimulering i uterom. I T. L. Hagen (Red.). *Kreativ ute: Barnehagepedagogikk med uterommet som læringsarena* (s. 129 - 144). Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010).** *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Ruud, E, B., (2010).** *Jeg vil også være med*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sand, S. (2008).** *Ulikhet og fellesskap*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Skoglund, R. & Åmot, I. (2012).** *Anerkjennelsens kompleksitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrove, B, R. (2012).** Hvilken voksen vil jeg være for barn? I Åmot, I. (Red). *Anerkjennelsens kompleksitet* (s. 134 - 148). Oslo: Universitetsforlaget.  
På hvilken måte kan fysiskmotorisk lek fungere som inkluderingsfaktor for flerspråklige barn?

**Storli, R.** (2014). Barns boltrelek og lekeslåsing. I J-O, Jensen (Red.), *Vilt og farlig: om barn og unges bevegelseslek* (s. 80 - 96). Oslo: Gyldendal Akademisk.

**Størksen, I. & Rege, M.** (2014, 13. februar) Viktig barnehageforskning. *Klassekampen*.

Hentet fra:

<https://www.uis.no/getfile.php/nyhetsvedlegg/Rege%20klassekampen%2013012014.pdf>. Hentet 24.04.2016

**Øksnes, M.** (2010). *Lekens flertydighet*. Oslo: Cappelen Damm.