

INKLUDERING AV FLERSPRÅKLIGE BARN I LEK

«Hvordan kan lekemiljøet bidra til å fremme
inkludering av flerspråklige barn i lek?»

Maria Filippa Strandberg Bagøien

Kandidatnummer: 23

Bacheloroppgave

BMBAC3900

Trondheim, April 2023

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

Kjære leser,

Det er med glede og stolthet å vise frem bacheloroppgaven min som handler om barnehagens arbeid med inkludering av flerspråklige barn i lek. Bacheloroppgaven blir på en måte en avslutning av mine tre år på barnehagelærerutdanningen med vekt på flerkulturell forståelse ved Dronning Mauds minne høyskole. Studenttilværelsen som bachelorsstudent blir vemodig å ta farvel med. Med det sagt blir jeg forhåpentligvis masterstudent fra høsten av og det ser jeg fram mot!

Den kunnskapen jeg har tilegnet gjennom profilen flerkulturell forståelse er noe jeg verdsetter. Tematikken er viktig, da den påvirker og former samfunnet vi lever i. Bacheloroppgaven har gitt meg en mulighet til å fordype meg i dette emnet og utforske på en grundigere måte.

Jeg vil rette en takk til informantene som har stilt opp for meg, samt mine medstudenter, venner og familie for interessante diskusjoner og god støtte i denne tiden.

Jeg vil også rette en stor takk til mine veiledere Vera Holst og Else Johansen Lyngseth for god støtte gjennom hele bachelorprosessen. De har vært tilgjengelig for råd, som har bidratt til å gi meg veiledende retning i arbeidet mitt.

Til slutt håper jeg denne at min bacheloroppgave vil være interessant og informativ, for deg som leser, samt bidra til en økt forståelse av emnet.

Hjertelig takk!

Maria Strandberg Bagøien

INNHALDSFORTEGNELSE

1.0 INNLEDNING	4
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	4
1.2 Oppgavens oppbygging og avgrensning.....	5
1.3 Begrepsavklaring.....	6
2.0 TEORI	7
2.1 Inkludering.....	7
2.2 Fysiske lekemiljøet ute og inne.....	8
2.2.1 Utemiljø.....	9
2.2.3 Innemiljø.....	9
2.2.2 Rommet som tredje pedagog.....	10
2.3 Samhandling.....	10
2.3.1 Å ha en venn.....	10
2.3.2 Kommunikasjon.....	11
2.3.3 Lekekapital.....	11
2.4 Pedagogisk tilrettelegging av lekemiljøet.....	12
2.4.1. Rollemodell.....	12
2.4.3 Pedagogens rolle i lek.....	12
2.4.4 Kompetanseutvikling.....	13
3.0 METODE	15
3.1 Valg av metode.....	15
3.1.1 Innsamlingsstrategi: intervju.....	15
3.2 Utvalg av informanter.....	16

3.3 Analysearbeid av datainnsamlingen	17
3.4 Etske retningslinjer	17
3.5 Metodekritikk	18
4.0 ANALYSE AV FUNN OG DRØFTING	20
4.1. Inkludering.....	20
4.1.1 Pedagogens betydning for inkludering	20
4.1.2 Barnets forutsetninger	21
4.2 Lekemiljøet	23
4.2.1 Gjenkjennbare lekemateriell	23
4.2.3 Lekemiljøets påvirkning av barns samhandling	24
4.3 Samhandling	25
4.3.1 Vennskapsrelasjon	25
4.3.2 Flerspråklige barn søker voksne	27
4.4. Pedagogisk tilrettelegging	29
4.4.1 Tilrettelegging.....	29
4.4.3 Rollemodeller.....	30
5.0 KONKLUSJON.....	32
6.0 AVSLUTNING	33
7.0 LITTERATURLISTE.....	34
8.0 VEDLEGG.....	39
8.1 Informasjon og samtykkeskjema	39
8.2 Intervjuguide.....	41

1.0 INNLEDNING

Norge alltid har vært et flerkulturelt samfunn, men dagens samfunn har et enda større mangfold av språk- og kulturbakgrunner enn tidligere på grunn av økt flytting av landegrensener

Sitatet er hentet ut fra innledningen til boken «*Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse*» av Spernes og Hatlem (2019, s. 13). I følge SSB (Statistisk sentralbyrå, 2013) har det kulturelle og etniske mangfoldet blitt større en tidligere, som betyr at landets befolkning har blitt mere sammensatt. Vi lever i et mangfoldig samfunn som er preget av ulikheter innen kultur, etnisitet, religion og språk. Mangfoldet kan føre til utfordringer og konflikter i samfunnet, men det kan også være en kilde til utvikling og berikelse. For å utnytte mulighetsressursene til mangfoldet, må mennesker arbeide med å bygge broer og bryte ned barrierer som hindrer kommunikasjon og forståelse om hverandres kulturer og bakgrunner. Sett i barnehagekontekst bør norske barnehager ha en samfunnskultur som inkluderer og verdsetter mangfoldet, slik at barn og foreldre kjenner tilhørighet til barnehagen. Det krever at barnehageansatte er bevisste over egne holdninger til ulikheter i samfunnet, og har vilje til å håndtere mangfoldet (Fandrem, 2018, s. 263). I rammeplanen for barnehagen fremkommer det at barnehagen skal anvende mangfoldet som en ressurs, samt at alle barn skal bli inkludert uavhengige av språk, etnisitet og funksjonsevne (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9-10). Det vil derfor være viktig å anerkjenne og respektere hverandre for den man er, både i barnehageprofesjonen og samfunnet generelt.

1. 1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING

Etter snart tre år som student på barnehagelærerutdanningen ved Dronnings Maud Minnes Høgskolen med vekt på flerkulturell forståelse, har jeg gjennom teoretiske og praktiske studier tilegnet meg kunnskap og ferdigheter om barnehagelærerprofesjonen. I utformingen av problemstillingen til min bacheloroppgave har det vært viktig for meg at den er motiverende og som gjenspeiler hva som er interessant for meg, samt at det skal være et viktig, gjenkjennbart og aktuelt tema i barnehagen. I og med at oppgaven også skal være tematisk forankret i fordypningen min falt det naturlig at et av temaene er flerspråklige barn.

Jeg har over en lengre periode vært bevisst på at lek skal være et av temaene i bacheloroppgaven. I barns lek er lekemiljøet avgjørende for den gode leken. I den siste praksisperioden på studiet ledet jeg et utviklingsarbeid som omhandlet hvordan vi voksne kan legge til rette for vennskap i barnehagen gjennom lek. Utviklingsarbeidet ga meg kunnskap og

erfaringer om temaet inkludering og lek. I følge Bergsland og Jæger (2022, s. 21) er nøkkelen å finne det interessevekkende i spennet mellom det kjente og det ukjente. Det ukjente, som jeg ville forske nærmere på, er flerspråklige barn i lek. Jeg landet dermed på temaet *inkludering av flerspråklige barn i lek*. Etter mine praktiske studier har jeg blitt bevisst på at det kan være utfordrende for flerspråklige barn å bli inkludert og delta i lek når språket ikke rekker til. Det vil si når barnet har norsk som andrespråk, noe som kan føre til at det er vanskeligere å forstå eller å gjøre seg forstått.

Med utgangspunkt i det nevnte ovenfor, senteres bacheloroppgaven rundt begrepene *inkludering, lekemiljø, flerspråklige barn, samhandling og pedagogisk tilrettelegging*. Problemstillingen lyder dermed følgende:

«Hvordan kan lekemiljøet bidra til å fremme inkludering av flerspråklige barn i lek?»

For å tydeliggjøre problemstillingen har jeg trukket frem følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan kan lekemiljøet, med tanke på det fysiske lekemiljøet, bidra til å fremme inkludering av flerspråklige barn i barnehagen?*
- *Hvordan kan lekemiljøet, med tanke på samhandling, bidra til å fremme inkludering av flerspråklige barn i barnehagen?*
- *Hvordan kan pedagogisk tilrettelegging av lekemiljøet bidra til å fremme inkludering av flerspråklige barn?*

1.2 OPPGAVENS OPPBYGGING OG AVGRENSNING

Denne bacheloroppgaven er strukturert inn i seks kapitler. Kapittel 1 gir en introduksjon til oppgaven, og her begrunner jeg mitt valg av tema og problemstilling. I kapittel 2 presenterer jeg mitt teoretiske grunnlag, som er relevant for temaet og problemstillingen, og kapitlet er delt opp i flere underkategorier. I kapittel 3 gir jeg en begrunnelse for valgt metode og reflekterer kritisk rundt det, samt de etiske hensynene jeg har gjort for å sikre anonymiteten til informantene. I kapittel 4 analyserer jeg mine funn og drøfter funnene i lys av relevant teori. I kapittel 5 konkluderer og oppsummerer jeg mine funn relatert til problemstillingen min. I kapittel 6 avslutter jeg oppgaven. Helt til slutt har jeg vedlagt samtykkeskjemaet og intervjuguiden som ble delt med informantene i oppgaven.

1.3 BEGREPSAVKLARING

Inkludering, flerspråklige barn og lekemiljø er de tre grunnpilarene som bacheloroppgaven bygger på. I oppgaven vil de tre begrepene bli anvendt kontinuerlig, og det er dermed nødvendig å forklare begrepene betydning.

I teorikapitlet trekker jeg frem definisjoner på begrepet inkludering, som er et mangfoldig begrep med ulike tilnærminger. Begrepet inkludering handler gjennomgående om å skape et miljø hvor alle barn får ytre seg, bli hørt og delta, uavhengig av kulturell bakgrunn, funksjonsevne, språk (Arnesen, 2017, s. 28). I oppgaven har jeg valgt å anvende begrepet flerspråklige barn fremfor minoritetsspråklige barn. Det å være flerspråklig innebærer at de har et annet morsmål enn norsk (Fandrem, 2018, s. 262). Det betyr at barnet forholder seg til to eller flere språk.

2.0 TEORI

I det kommende kapitlet skal jeg ta for meg teori som er sentral for problemstillingen og for drøftingsdelen av undersøkelsen. Teorikapitlet er delt inn i fire avsnitt som er følgende: *inkludering, fysiske lekemiljøet ute og inne, samhandling, samt pedagogisk tilrettelegging*. Under disse fire avsnittene er det flere underoverskrifter knyttet til temaet.

2.1 INKLUDERING

Begrepet inkludering er svært relevant for den valgte problemstilling. I et samfunnsperspektiv belyser Arnesen (2017, s. 22) at inkludering omfatter prosesser og beslutninger på ulike samfunnsområder og plan som er rettet mot å utvikle et mer humant og inkluderende samfunn, med en åpning for deltakelse og muligheter til å leve «vanlige liv». Det er viktig å presisere at det ikke innebærer at alle skal bli like, men at man skal anerkjenne alle som fullverdige medlemmer av samfunnet. Alle mennesker skal ha mulighet til å delta ut fra sine forutsetninger og ønsker innenfor det som defineres som et fellesskap. For å knytte inkludering opp mot problemstillingen vil jeg belyse definisjoner relatert til barnehagehverdagen.

Inkluderingsbegrepet er et sentralt utdanningspolitisk prinsipp som er forankret i konvensjoner og internasjonale erklæringer, samt nasjonale styringsdokumenter som gjelder barnehagen. Stortingsmelding nr.6: *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehagen, skole og SFO*, fremkommer det at inkludering handler om at barn i barnehagen skal føle en naturlig plass i fellesskapet, og oppleve at de er betydningsfulle og trygge (Meld. St.6, 2019 – 2020, s. 11). I Rammeplanen for barnehagen står det at barnehagen skal være et inkluderende fellesskap hvor alle barn får mulighet til å ytre seg, bli hørt og delta (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8)

Mørland (2022, s. 60) skriver om hva inkludering handler om i barnehagesammenheng. I den norske barnehagen handler inkludering i barnehagen om tilrettelegging for sosial deltakelse i lek og sosialt fellesskap. Det å høre til fellesskapet er essensielt for alle barn. Spernes og Hatlem (2019, s. 161), påpeker at alle barn skal ha en naturlig plass i fellesskapet i barnehagen, som krever at organisasjonen legger til rette for at barnehagehverdagen fungerer godt for alle.

Arnesen (2017, s. 27) poengterer at det er vanskelig å se på inkluderingsbegrepet uten å ta opp spørsmålet om mangfold. Hvert eneste menneske er unikt som betyr at det finnes utallige mange forskjeller mellom hvert enkelt individ. Det er dermed viktig at enhver i barnehagen verdsetter forskjelligheten blant barn. Dette fremkommer også i Moe og Valseth's (2014, s. 354)

definisjon av inkludering i barnehagen, som handler om ha fokus på møte mellom individet og samfunnet med respekt for mangfold, variasjoner og ulikheter. Det krever at personalet har en ressursorientert holdning til mangfoldet. Det innebærer at man ser på det språklige, religiøse og kulturelle som en berikelse hvor ulike språk, kultur, religion og språk anerkjennes og synliggjøres (Gjervan et al., 2012, s. 8).

En måte å oppsummere begrepet inkludering, basert på de definisjonene nevnt ovenfor, er at det gjennomgående handler om fellesskap, deltakelse, medvirkning. Dette fastslås også i rammeplanen for barnehagen med at personalet skal møte barnets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse, samt sikre at barn får ta del i og medvirke i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det anses dermed avgjørende at personalet gjenspeiler følgende verdier i barnehagehverdagen.

2.2 FYSISKE LEKEMILJØET UTE OG INNE

Lek har en sentral betydning i barns liv, og den er betydningsfull for barnas sosialisering og utvikling (Lehn, 2019, s. 105). Selv om leking kjennetegnes som spontant, frivillig og egeninitiert, er det ikke gitt at det kommer fra barnet selv. For lek må sees i sammenheng med sted, materiell etc. Öhman (2020, s. 66) presiserer at ikke miljø handler konkret om det fysiske rommet eller det materielle, men at vi er nødt til å se rom av sammenheng, mening og meningsskaping som i ulik grad åpner opp for å bli eller være lekende. Rommene, materiellet og relasjonen er faktorer som spiller inn på hvordan barn tyder og forholder seg. Handlingstilbudet et rom kan gi ses opp til begrepet «affordances» som Gibson (2003) skriver om, som omhandler hva miljøet tilbyr og innbyr til handling, som bidrar til at barna kan bli lekende. For alle typer rom snakker til oss og forteller oss noe. Eksempelvis en lese krok inviterer til å se og lese i bøker.

Barnehagepersonalet bør utvikle et mangesidig og fleksibelt lekemiljø (Thorbergesen, 2007, s. 25.). Det innebærer at alle barn opplever muligheten til gjenkjennelse, som krever at personalet respekterer og anerkjenner barnas ulike bakgrunner. Det fremkommer også i rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20) at personalet skal fremme et inkluderende miljø der alle barna kan delta i lek og erfare glede i lek. I følge en rapport gjort av EnCompetance (2020) presiseres det at barns lek, læring og trivsel bør være det viktigste fokuset når barnehager utformes (Barnehagemiljø.no).

2.2.1 UTEMILJØ

I følge Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20) skal barnehagen inspirere til og gi rom for ulike typer lek både ute og inne. For å se rammeplanens formulering opp mot uterommet, kan barnehagen arbeide med å skape gode utemiljøer som kan bidra til å vekke barns interesse, samt gi utfordringer til alle barn – uavhengig av bakgrunn, kjønn og alder (Sando, 2020, s. 46). Dette fordi det skal være rom for alle, som oppleves som et trygt og godt sted å være.

I studie gjort av Zachrisen (2015, s. 93) viser det seg at terskelen for å komme inn i lek med vekt på fysisk utfoldelse er ofte lavere for flerspråklige barn enn rolleleken. Lek med vekt på fysisk utfoldelse i uterommet kan være f.eks. aking, klatring, sandlek, løping. Denne viltre og fysiske leken får et større handlingsrom ute, men Zachrisen trekker også frem teorien om «løse deler» i uterommet. Det handler om at barn kan få tilgang til verdiløst materiale som kan være planker, spiker, stubber, bildekk. Videre skriver Zachrisen (2015, s. 93) at ved å ha en variert og mangfoldig samling av materialer tilgjengelig for barna kan graden av kreativitet og fleksibilitet i leken øke. Det gir barna mulighet til å kombinere og anvende material på nye og unike måter, som vil bidra til å oppmuntre til utforskende og innovativ lek.

2.2.3 INNEMILJØ

Barnehagen bør ha fleksible løsninger, for at rommene skal kunne åpne for nye muligheter og omforme til nye leketemaer og opplevelser (Thorbergesen, 2007, s. 25). For at et innemiljø skal være «romslig» må det kunne tilpasses etter hvert enkelt barn. I barnehagen skal det være rom for f.eks. fysisk utfoldelse og ulike former for lek. Dette fremkommer også i Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20) at personalet skal organisere rom, tid og lekemateriale for å inspirere til ulike typer lek. Det er essensielt at rommets innredning og pedagogiske målsetninger samsvarer, slik at man er bevisst på hvordan signalene de ulike rommene gir og hvilke aktiviteter rommene stimulerer til. Rommene i barnehagen bør være oversiktlige og tiltalende, samt at det er en balanse mellom frodighet og en viss orden (Evenstad & Brennhovd, 2020, s. 50).

I et prosjekt ledet av Mia Heikkilä (2017-2019), med tittelen «Normmedvetna rum för lek og lärende i förskolan», stiller hun spørsmålet: *Fungerer miljøet så godt som mulig for at barns lekning skal bli så inkluderende som mulig?* En tilpasning for å skape et inkluderende lekemiljø for alle barn og voksne er at barnehagens rom skal ha møteplasser med ulik etnisk og kulturell

bakgrunn. Thorbergson (2007, s. 29) skriver at alle barnehager bør synliggjøre at det finnes ulike kulturer. I et innemiljø i barnehagen kan dette fremkomme ved valg av utstyr som bøker, leker, dukker o.l. Samt at de også kan synliggjøres ved å prege innredningen med ord, skrifttegn, bilder på de representerte språkene. Det krever at barnehagen tilrettelegger rommene slik at alle barn, uavhengig av minoritets- og majoritetsbakgrunn, har mulighet til gjenkjennelse i barnehagens miljø. Öhman (2020, s. 187) presiser at hvis en skal etterstrebe en lekeverdig barnehage krever det at alle barn har lik rett og mulighet til å kjenne seg igjen i, til å bli inspirert av og til å kunne delta på i lek på samme betingelser.

2.2.2 ROMMET SOM TREDJE PEDAGOG

Rommet som tredje pedagog kan kobles opp mot Reggio Emilia- filosofen, som vektlegger det pedagogiske miljøet ved å fokusere på hvordan vi innreder barnehager for barn. Når en uttrykker rommet som den tredje pedagog, menes det at pedagogen er den første pedagogen, og barna er den andre pedagogen, og rommet er den tredje pedagogen (Kjær, 2018, s. 143). Hvis barnehagen inspireres av tankene og filosofien til Reggio Emilia innebærer det at barnehagen ikke er likegyldig til hvordan man velger å innrede for barna. Rommets utforming har dermed stor betydning for barns lek, og rommet kan bidra til samleking. En kvalitet som opptrer i samleking, som barn får tilgang til, er å skape et felles leketema som blir barnas tredje rom (Öhman, 2020, s. 59)

2.3 SAMHANDLING

Kibsgaard (2018, s. 361) skriver at tidlige samspillserfaringer til barn gir dem ferdigheter som bidrar til å styrke sosialt samspill, og som bygger opp følelsen av å mestre og selvfølelsen. Når de yngste barna i barnehagen har samspillserfaringer vil mulighetene øke mulighetene for å delta i lek. Dermed er vennskapsetablering blant de yngste barna avgjørende.

2.3.1 Å HA EN VENN

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver løfter frem at når barn får delta i lek og får venner er grunnlaget for trivsel og meningsskaping for barn i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Selv om voksne har en stor betydning i barns liv, er det likevel nødvendig å ha en jevnaldningsrelasjon, for barn lærer noe annet i en jevnaldningsrelasjon enn i en relasjon voksen – barn. Greve (2018, s. 385) definerer begrepet vennskap med at det foreligger en toveisrelasjon hvor begge parter må ønske å være venner

med hverandre. Å ha et vennskap er betydningsfullt for menneskets oppfatning av seg selv, ved å føle seg interessant og verdifull. I forskning gjort av Ytterhus (2002) tilknyttet barns sosiale samvær i barnehagen fremkommer det at barn søker kontinuerlig etter lekable venner. Sett i en barnehagehverdag utvikles vennskap som tema, hvor det er et avgjørende mål at alle barn skal inkluderes inn i leken. Kibsgaard (2015, s. 157) poengterer at i leken gror vennskap, men det krever at barna har et felles grunnlag å leke ut fra. Videre skriver Kibsgaard (2015, s. 157) at det er to essensielle forutsetninger for å delta i lek, og det er at barna må kjenne reglene for lek og at de har tilstrekkelig ferdigheter.

2.3.2 KOMMUNIKASJON

Språket er et sentralt kommunikasjonsredskap. For barn kan språket være avgjørende for vennskap, læring og sosiale relasjoner. Gjems (2018, s. 414) trekker frem at leken er en møteplass som innbyr og krever at barn evner å kommunisere med hverandre, samt bidra til å utvikle leketema og lære sammen med sine lekekamerater. For at barn skal kunne uttrykke sine egne ønsker og meninger ved å forhandle, kreves språklig kompetanse. Dette viser også Kibsgaard (2015, s. 151) i sin nyere forskning hvor det viser at for å bli medregnet som aktør i lek og samspill, er forståelse av språk og kultur en forutsetning. Språket kan det deles inn i to ulike kategorier som er det *nonverbale* og *verbale språket*. Det nonverbale språket uttrykkes ved f.eks. ansiktsuttrykk og kroppsholdninger. Det verbale uttrykkes gjennom språklige handlinger. Fandrem (2018, s. 274) skriver at det nonverbale språket har mindre gjennomslagskraft, mens det verbale er en mye mer anerkjent form for kommunikasjon. Det er viktig å presisere at alle barn skal få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av språklige ferdigheter og kommunikasjonsevner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

2.3.3 LEKEKAPITAL

I forskningen til den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1997) er den opptatt av at mennesker er avhengig av gyldig kapital for å posisjonere seg i felt. Bourdieu (1997) operer med tre typer av kapital som er følgende: *kulturelle*, *økonomiske* og *sosial* kapital. Teorien er i hovedsak ikke utviklet til samspill i lek, men den er også anvendbar når det handler om posisjonering i lek, skriver Kibsgaard (2018, s. 359). Overført til barnehagen kan en gyldig kapital være barns mestring av strategier for samspill i lek. Å mestre samspillstrategier er en *kulturell* kapital som innebærer at barn evner til å tolke pågående lek, og deretter ta en rolle i leken. *Økonomisk*

kapital tar for seg om barnet evner til å bringe attraktivt materiell i leken. Den tredje kapitalformen hos Bourdieu (1997) er *sosial* kapital som omhandler at barn evner å samhandle med andre og appellerer til en god vennsrelasjon. Bourdieu (1997, i Spernes og Hatlem, 2019, s. 164) hevder at den som har kapital, har makt over den som ikke har gyldig kapital.

Kulset (2015) skriver om førstespråket som gyldig kulturell kapital. Det handler om at flerspråklig barn mangler språket som majoritetsbarna ser på som gyldig kulturell kapital. Flerspråklige barn kan oppleve at barnehagen synliggjør den kulturelle kapitalen de allerede har (2015, s. 89). Da kan en annen kulturell kapital med spor tilbake til hjemmet til minoritetsspråklige bli fremvist, og da kan denne kulturelle kapitalen bli vurdert som gyldig kapital blant majoritetsbarna. Videre skriver Kulset (2015, s. 89) at en velfungerende måte å gjøre dette på er anvende sanger, bøker og regler på minoritetsbarnas førstespråk.

2.4 PEDAGOGISK TILRETTELEGGING AV LEKEMILJØET

2.4.1. ROLLEMODELL

Nissen (2019, s. 38) skriver om rollemodeller, og det er følgende i «personalets rolle er å være gode modeller som engasjerte og oppmerksomme voksne, som både støtter og beriker barnas initiativ, undring og nysgjerrighet som skaper tiltro til egne evner». Barnehagepersonalet er sammen med barna store deler av barnas tidlige barndom, og det kan dermed være avgjørende at barna er omgitt med voksne som er gode rollemodeller. I rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15) står det beskrevet at personalet skal være tydelige rollemodeller, og at de skal ivareta relasjoner mellom barn i grupper og mellom barn og personalet. Selv om det foreligger en asymmetrisk relasjon mellom barn og voksen, er det avgjørende at personalet ser på barnet som et subjekt. Å se på barnet som et subjekt knyttes til anerkjennelsesbegrepet. Ifølge Østrem (2012, s. 41) handler det om å se på barnet som fullverdig deltaker i en interaksjon med andre mennesker, samt inngå i en jevnbyrdig sosial relasjon.

2.4.3 PEDAGOGENS ROLLE I LEK

Lek er et komplekst fenomen, og sett i lys av barnehagepersonalet sin rolle kan det være vanskelig å vite hvilken rolle man skal innta i barns lek. For å vite hvilke posisjoner man skal innta, er det ifølge Öhman (2012, s. 239) nødvendig å utvikle et variert og rikt repertoar av svar på barns leker ut fra interesser og behov som uttrykkes i ulike leksituasjoner. Barnehagelæreren

har to valg når det kommer til posisjoner i barns lek. Enten befinner barnehagelæreren seg *innenfor* eller *utenfor* lekingen. Å være innenfor leken, innebærer at den voksne deltar i leken. Hvilken posisjon den voksne velger å delta i leken deles inn i følgende posisjoner: *førende*, *følgende* eller *likestilt* (Öhman, 2020, s. 198). Å være utenfor lekingen betyr at den voksne er passiv og følger barns lek på avstand. Öhman (2012, s. 249) poengterer at det er et redskap for barnehagelæreren å observere barns lek. Dette kan gi informasjon om barnas interesser og utvikling, hvem de foretrekker å leke med, hvor utholdende de kan være, og hvilke mønstre leken deres har.

2.4.4 KOMPETANSEUTVIKLING

Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15) fastslår at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Dette innebærer at personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, samt oppdatere seg. Å være en lærende barnehage innebærer at enhver i organisasjonen er i en kontinuerlig prosess. Det er avgjørende å arbeide systematisk med å utvikle eller forandre pedagogisk praksis for å fremme barns utvikling og trivsel. Gotvassli (2019) anvender begrepet *strategisk kompetanseutvikling*. Dette innebærer planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak for å sikre barnehagen og den enkelte medarbeideren nødvendige kompetanse slik at barnehagens oppsatte mål blir arbeidet mot (2019, s. 145). For å sikre kompetanseutvikling er det avgjørende å vektlegge kollektive læringsprosesser – at vi lærer sammen. Slik at barnehagen utnytter, styrker og fornyer kunnskapene, erfaringene, ferdighetene og holdningene som den enkelte ansatte har både i barnehagen og videre i organisasjonen som helhet.

Som tidligere nevnt lever vi i et mangfoldig samfunn, som betyr at barnehagepersonalet må mestre mangfoldet de møter i barnehagehverdagen. Gjervan et al. (2012, s. 71) presiserer at personalet sine holdninger, kunnskaper og erfaringer er avgjørende for å kunne tilrettelegge med utgangspunkt i ulike barn og foreldre sine forutsetninger, ønsker og behov. For å kunne gi et likeverdig tilbud til alle barn i barnehagen er det nødvendig at personalet har kompetanse innenfor flerkulturell pedagogikk, slik at barnehagen evner å ha individuelle tilpasning og tilrettelegging. Personalet må være bevisst på hvordan de møter forskjeller blant barn og foresatte. I barnehageyrket møter personalet mange ulike barn og voksne som vi må forholde oss til hver eneste dag. I rammeplanen for barnehagen fremkommer det også følgende: «økt

mangfold og individualisering gir behov for demokratiforståelse, respekt for forskjellighet og positive holdninger til å leve sammen i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

3.0 METODE

For å kunne finne svar på ulike typer forskningsspørsmål må man anvende vitenskapelig metode som en framgangsmåte. Å anvende metode som redskap vil hjelpe oss å samle inn data, og det innebærer å innhente informasjonen som trengs for å kunne foreta en undersøkelse (Dalland, 2018, s. 52). Det finnes ulike former for metode, men det er delt inn i to hovedtyper; *kvalitativ*- og *kvantitativ* metode. Kvalitativ metode handler om å fange opp arbeid i felten gjennom observasjoner, intervjuer og prosjektarbeid. Mens kvantitativ metode gir data i form av målbare enheter. Forskningsmetoden basere seg på distanse mellom forskeren og deltakeren, og utvalget består vanligvis av mange objekter.

3.1 VALG AV METODE

Problemstillingen min tilsier at jeg er ut etter *lekemiljøet, inkludering av flerspråklige barn og pedagogisk tilrettelegging*. For å kunne finne mulig svar på problemstillingen har jeg valgt benytte *kvalitativ forskningstilnærming med kvalitativt intervju som metode*. Den kvalitative metoden er relevant i min besvarelse av problemstillingen, fordi metoden gir rom for opplevelser, meninger og økt forståelse knyttet til hvordan barnehagen arbeider med inkludering av flerspråklige barn i lek.

Innen kvalitativ forskning er fortolkning og kontekst sentrale begrep. Det kan kobles til hermeneutiske fortolkningsprosessen som omtales som en spiral, hvor forståelse og tolkning leder til ny forståelse og ny tolkning (Bergsland og Jæger, 2022, s. 30). Det handler om at metoden forteller meg noe utover den intervjuede personen, som vil gi meg en bredere forståelse over hvordan pedagogen arbeider i feltet, sett i lys av hele barnehagens personale. For vi utvikler kunnskap ved å forstå helheten ut fra delene og delene ut fra helheten, i en stigende spiralbevegelse skriver Nilsen (i Bergsland og Jæger, 2022, s. 30).

3.1.1 INNSAMLINGSSTRATEGI: INTERVJU

Dalen (2011, s. 13) skriver at kvalitativt intervju er godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, følelser og tanker. For å kunne innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden er det avgjørende å ta hensyn til forholdene rundt intervjuene. Det krever at det foreligger empati og respekt i samspillet mellom intervjuer og intervjupersonen. For et intervju er en mellommenneskelig situasjon, som kjennetegnes ved en samtale mellom to partnere om et tema av felles interesse.

Et kvalitativt intervju kan gjennomføres på tre ulike måter. Intervjuguiden skilles mellom strukturert, semistrukturert og lite strukturert (Bergsland og Jæger, 2022, s. 34). I utformingen av intervjuguiden tok jeg utgangspunktet i den formulerte problemstillingen og de ulike temaene som skal belyses. Dermed valgte jeg en semistrukturert intervjuguide som datainnsamlingsstrategi. Det betyr at jeg på forhånd valgte ut bestemte temaer som skulle fokuseres på i intervjuet. Jeg som intervjuer stilte begge informantene samme serie av overordnede spørsmål, og like oppfølgingsspørsmål, samt i samme rekkefølge. I forkant av intervjuene sendte jeg informantene intervjuguiden med konkrete spørsmål (se vedlegg 8.2), slik at de fikk anledning til å forberede seg.

Alle tre intervjuene foregikk fysisk i barnehagen på et rom, slik at det ikke ble forstyrrelser i gjennomførelsen av intervjuet. Intervjuguiden ble fulgt ved at alle spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene ble fulgt slavisk. I informasjon og intervjuguiden som ble sendt ut på forhånd skrev jeg at det ville maks ta 60 minutter, som var en realistisk ramme. Det ene intervjuet tok 35 minutter, og det andre intervjuet tok i overkant av 60 minutter og det siste intervjuet tok 40 minutter. Under gjennomføringen av intervjuet brukte jeg en diktafon og tok lydopptak. Det ga meg mulighet til å gå frem og tilbake i intervjuet for å se om det samsvarte med transkriberingen og hva som er skrevet i oppgaven.

3.2 UTVALG AV INFORMANTER

Et kriterium jeg hadde for informantene var at de arbeider som pedagogiske ledere og at de har ett eller flere flerspråklige barn på avdelingen. Jeg foretok et strategisk valg, som ifølge Dalland (2018, s. 74) betyr å velge personer som du mener har bestemte erfaringer eller kunnskap. Dermed valgte jeg ut tre informanter som jeg mener har erfaring med mitt forskningsområde. Alle tre informantene har lang arbeidserfaring i barnehagelæreryrket, samt at alle er pedagogiske ledere på en småbarnsavdeling i en by. To av informantene har opptil tosfifret antall med flerspråklige barn på avdelingen. I motsetning til den andre informantene som har ett flerspråklig barn på avdelingen.

For å få adgang til feltet kontaktet jeg mine tidligere praksisbarnehager siden jeg avtalte ved endt praksis at personen gjerne kunne stille som informant til min bacheloroppgave. Jeg tok kontakt for å høre om hun fortsatt kunne stille som informant, og det kunne hun. Den andre informantene fikk jeg hjelp av min veileder til å finne. Veilederen ga meg navn og telefonnummer til en styrer i barnehage som hun hadde bekjentskap til. Etter en prat med

styreren i barnehagen ble jeg kontaktet opp av en pedagogisk leder som kunne stille til intervju. I bakhånd hadde jeg gjort en avtale med en pedagogisk leder i en tidligere praksisbarnehage som kunne stille hvis det ble behov for å ha en tredje informant. Etter å ha gjennomført og transkribert de to intervjuene som var avtalt tok jeg en vurdering om det var tilstrekkelig og relevant data til å kunne besvare problemstillingen. Etter å ha vurdert i samråd med veilederen kom jeg frem til at svarene til den ene informanten var i overkant av generelle. Derfor kontaktet informanten jeg hadde i bakhånd, men fikk ikke oppnådd kontakt med personen. Det resulterte i at jeg måtte finne en ny informant og etter noen dager kom jeg i kontakt med en ny informant som kunne stille til intervju.

3.3 ANALYSEARBEID AV DATAINNSAMLINGEN

Etter intervjuene begynte analysen umiddelbart ved å transkribere i et kort tidsrom etter gjennomførelsen av intervjuene. Formålet med å transkribere kort tid etter intervjuet var for å kunne analysere fortløpende, og for å finne ut hva intervjuet fortalte meg, helt konkret. En tilnærming til kvalitativ analyse er tematisk analyse, og det innebærer at forskeren ser etter temaer i dataen skriver (Johannesen et al., 2018, s. 279). Jeg foretok en tematisk analyse, hvor jeg gikk ut fra de fire følgende temaene fra intervjuguiden: *inkludering*, *lekemiljøet*, *samhandling* og *pedagogisk tilrettelegging* (se vedlegg 8.2).

Først analyserte jeg intervjuene ved å bruke ulike fargekoder, som jeg markerte i dokumentet. Det hjalp meg å skille på hva som er relevant og irrelevant av informasjonen i hvert av temaene. Deretter ble informasjonen kategorisert etter likheter og ulikheter basert på utsagn om temaene knyttet til problemstillingen. Ved å sortere utsagnene etter temaer vil det gi rom ulike tolkninger. Dalland (2018, s. 92) beskriver dette som en god analysemetode.

3.4 ETISKE RETNINGSLINJER

I forkant av intervjuene søkte jeg NSD, Norsk Senter For Forskningsdata, da personvern skal overholdes til informantene i bacheloroppgaven. Jeg har meldeplikt til NSD fordi jeg ønsket å anvende diktafon ved datainnsamling, for stemme på lydopptak regnes som en personopplysning. Referansenummeret til vurderingen av personopplysningene er 726598, og med et godkjennelsesstempel fra NSD kan jeg lage et forskningsdesign.

Bergsland og Jæger (2022, s. 47) skriver at forskeren etiske ansvar kan kobles til følgende tre hovedprinsipper: *informert samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser*. Disse tre prinsippene

har jeg som forsker fulgt, for å beskytte informantenes personvern og utføre studiene etisk forsvarlig slik at det ikke skader informantene. Jeg har implementert en prosedyre for informert samtykke, som var et informasjon- og samtykkeskjema, og det ble sendt i forkant av intervjuet (se vedlegg 8.2). Det ga informantene informasjon om hovedformålet, og dens målsetning, og at de deltar frivillig i datainnsamlingen, samt at de kan trekke seg fra undersøkelse når som helst. Informantene skal ikke være identifiserbar, og for holde identitet anonym har jeg valgt å kalle intervjuobjektet mitt for informant og pedagogisk leder. Samt at jeg har valgt å presentere informantene med fiktive navn: Venche, Guri og Lisa. I følge Thaagard (2018, s. 24) sikrer forskeren konfidensialiteten ved å gi fiktive navn på deltakerne i bacheloroppgaven.

3.5 METODEKRITIKK

Thaagard (2018, s. 181) presiserer at det er en viktig målsetting at kvalitative tekster representerer en forståelse av de fenomenene forskeren studerer. Det betyr at forskeren må rette oppmerksomheten mot forskningens troverdighet. Dermed har jeg stilt meg kritisk til egen forskningsmetode for å sikre at forskningen er pålitelig og av høy kvalitet. To sentrale begrep for å vurdere forskningsprosjektets troverdighet og kvaliteten av prosjektet er: *relabilitet* og *validitet* (Dalland, 2018, s. 40).

Reliabilitet i kvalitativ forskning handler om dataen er tillitvekkende eller til å stole på, med andre ord hvor pålitelig forskningen er (Nyeng, 2012, 105). Intervjuet ble gjennomført med diktafon, og transkribert i kort tid etter gjennomførelsen. Reliabiliteten i intervjuet vil styrkes da nøyaktigheten av transkriberingen vil stemme overens med det som faktisk ble sagt. For å styrke reliabiliteten i større grad brukte jeg kvalitetskontrollmetode med å dobbeltsjekke og en revisjon av dataen, som bidrar til å sikre påliteligheten og nøyaktigheten.

To begrep som knyttes til validiteten i kvalitativ forskning er troverdighet og overførbarhet, som tar for seg resultatene av forskningen og hvordan dataen tolkes (Thaagard, 2018, s. 189). Basert på min forståelse av begrepet validitet, må jeg stille spørsmålet om datainnsamlingen gjenspeiler virkeligheten av undersøkelsen som har blitt gjort. Jeg har fra starten av prosessen og frem til gjennomføringen av feltarbeidet vært kritisk til valg som har blitt gjort, eksempelvis teori, funn, innsamlingsstrategi etc. Validiteten i forskningen styrkes ved at jeg som forsker har vært kritisk bevisst og at leseren får følge med gjennom forskningsprosessen. Den definisjonsmessige validiteten vurderes som god, samsvar mellom sentrale begrep i intervjuguiden og sentrale begrep i valgt teorigrunnlag.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 51-52) poengterer at et kvalitativt intervju er preget av en asymmetrisk relasjon. Jeg stiller meg noe kritisk til at det er forskeren som planlegger emner som skal dekket under intervjuet, etablerer rammer for intervjusituasjonen og styrer fremdriften av selve intervjuet. I gjennomførelsen av intervjuet kom den asymmetriske relasjonen frem ved at det var jeg som definerte når det var tilstrekkelige informasjon på spørsmålet/temaet, for å kunne føre intervjuet videre.

4.0 ANALYSE AV FUNN OG DRØFTING

I dette kapitlet presenteres funn fra datagrunnlaget med fokus på analysene som er relevant til å besvare min problemstilling. Det presenteres ett og ett funn og deretter drøftes fortløpende etter funnet. Funnene blir drøftet opp mot det teoretiske grunnlaget som fremkommer i det teoretiske kapittelet. I analyse kapitlet vil funnene trekkes tydelig frem ved at det er konkrete utsagn, samt hvem av informantene som kommer med utsagnet.

I dette kapitlet struktureres kapitelet inn i fire deler: *inkludering, lekemiljøet, samhandling og pedagogisk tilrettelegging*. For å kunne kategorisere funnene til hvert enkelt tema har jeg valgt å kategorisere med underoverskrifter knyttet til funnene.

Som tidligere nevnt er følgende problemstillingen:

«Hvordan kan lekemiljøet bidra til å fremme inkludering av flerspråklige barn i lek?»

4.1. INKLUDERING

4.1.1 PEDAGOGENS BETYDNING FOR INKLUDERING

Rammeplanen fastslår at barnehagen skal være et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Dermed er det vesentlig å utforske hva den enkelte tenker om begrepet inkludering. Tidlig i intervjuguiden åpnet spørsmålet seg om hva som ligger i begrepet inkludering for den pedagogiske lederen. Venche og Guri forklarer begrepet relativt likt, og det beskriver de følgende:

Inkludering handler om å legge til rette for at barn blir en del av. Altså et fellesskap, lek og språkutvikling.

Det å høre til og ha en plass i fellesskapet. Og at barna får lov til å føle seg betydningsfull i fellesskapet. Samt delta på like vilkår i det sosiale fellesskapet og ha den samme innflytelse, ved at alle blir sett og hørt.

Uttalelsene til informantene fremmer gode holdninger og verdisyn som de gjenspeiler i møte med barna. De pedagogiske lederne har en aksept, anerkjennelse og toleranse for barns egenart som synliggjøres med at de sier at alle barn skal føle seg betydningsfulle. I stortingsmeldingen nr.6 fra Regjeringen fremgikk det at alle barn skal oppleve å ha en naturlig plass i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2019 – 2020, Meld. St.6). Stortingsmeldingen underbygger det informanten sa ved at det handler om å høre til og at barn kjenner på at de får ta del i. Det kan

dermed være avgjørende at barnehagepersonalet påser at barn i barnehagen opplever en naturlig plass i fellesskapet. For å kunne tilrettelegge for det krever det at barnehagepersonalet ser barnet for den det er, slik at ethvert barn har like vilkår i det sosiale fellesskapet som også Venche uttaler. En konsekvens ved å ikke etterstrebe dette kan være at flerspråklige barn føler seg ekskludert. Dette fordi flerspråklige barn har et annet språk enn norsk som morsmål, og dermed kan det være vanskeligere å gjøre seg forstått i barnehagehverdagen. For å forhindre ekskludering bør personalet inneha holdninger som Lisa uttaler med at inkludering skal skje ut fra rammene, som hun sier følgende om:

Jeg tror at mitt syn på inkludering er forandret fra da jeg startet som førskolelærer til nå. Før så tenkte jeg på at inkludering betydde at alle skal være med hele tiden men nå handler inkludering ut ifra rammene som er, altså det som gagnar deg. Alle trenger ikke å være med på alt, men det betyr ikke at du ikke er inkludert. Men kanskje at du har et annet tilbud som er tilpasset deg selv.

I dette funnet fremkommer det at Lisa har endret sitt syn på begrepet inkludering i løpet av sin tid i barnehagefeltet. Dette funnet presiserer at inkludering ikke handler om at du må delta på alt hele tiden for å oppleve at du er inkludert. Dette understøttes i teorikapitlet, for Arnesen (2017, s. 27) skriver at det er utfordrende å se inkluderingsbegrepet uten å ta opp spørsmålet om mangfold. Teorien underbygger Lisa sitt utsagn om at inkludering handler om å tilrettelegge ut ifra rammene som er. Siden vi lever i et mangfoldig samfunn bør barnehagepersonalet verdsette forskjellighetene blant barna slik at barn opplever å bli inkludert på en måte som gagnar det enkelte barn.

4.1.2 BARNETS FORUTSETNINGER

Mørland (2022, s. 55) beskriver at barnehagelærerens kompetanse og verdigrunnlag kan utfordres i arbeidet med å ivareta alle barn på en best mulig måte, som innebærer å møte barnet det enkelte barnet ut fra sitt ståsted. Mørland sin teori samsvarer med det svaret Venche gir, for informanten forteller at barnehagen tilpasser seg etter enkelt barnet sitt ståsted, som blir en forutsetning. Denne informanten hevder at det ikke er likt hva alle barn på 2 ½ år opplever som interessant i lek f.eks. uttaler Venche følgende:

Om du er 2 ½ år og har kommet til Norge i juli og starte i barnehagen i september så betyr ikke det nødvendigvis at du må kobles til de som er 2 ½ år til å begynne med. Du må kanskje koble barnet til noen andre i en startperiode. Vi må ha tenkt litt annerledes, for ja mestring betyr sånn og sånn, men hva betyr det å mestre når du ikke skjønner norsk??

Venche tar opp spørsmålet om hva mestring betyr for et barn som ikke forstår norsk i forhold til et barn som har norsk som morsmål. Rammeplanens formuleringer innebærer at barnehagen gir rom for barnas ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). For å etterstrebe rammeplanens formulering må personalet arbeide ut fra forutsetningene til barna. Hvis det er flerspråklige barn på avdelingen som ikke forstår eller gjør seg forstått med andre barn, kan det være nødvendig å tenke på hvordan miljøet tilrettelegges. Dette fordi flerspråklige barn bør unngå å møte et lekemiljø som innbyr til rollelek i stor grad, for den kan være mer krevende for flerspråklige barn (Zachrisen, 2015, s. 93). Barns ulike forutsetninger nevner også Lisa følgende om:

Når barna var ett år lekte de mye på siden av hverandre. De som er født tidlig vs de som er født sent på året ser vi en forskjell både kognitivt og i samspill. De største barna på avdelingen har startet med å spørre «vil du være med?» og de bruker veldig ofte språket sitt. De barna er også flink til å si ifra når det kanskje ikke helt passer seg med f.eks. at andre skal få delta i pågående lek.

Venche og Lisa sine svar er nokså ganske like med tanke på å se enkelt barnet ut fra sine forutsetninger som f.eks. alder og språk. Dette formidler også Guri med at alle skal bli inkludert i fellesskapet uavhengige barnets bakgrunn. Zachrisen (2015, s. 44) poengterer at flerspråklige barn trenger å få delta i lek ut fra egne forutsetninger. En motsetning i svarene er at fremkommer det ulike verdisyn mellom Lisa og Guri. Lisa sier at barna kan si ifra hvis de ikke ønsker flere barn i pågående lek, men Guri svarer med at vi er sammen alle sammen. Informanten sier følgende:

Vi jobber jo med det og er jo veldig bevisst med å sette ord på at alle skal få lov til å være med uavhengige hvor man kommer fra. Alle skal jo del i. Det har jo egentlig ingenting å si hvor man kommer fra i utgangspunktet. Vi er sammen alle sammen.

Tolkningen av informantens utsagn kan være at barnehagen bygger på verdien *likeverd* og *sosial rettferdighet* ved at alle barn skal få ta del uavhengige av barnets bakgrunn. I Barnehageloven §1 (2005) er det fastslått at barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier som likeverd. Videre i uttalelsen sier informanten at det ikke spiller noe rolle om hvor barnet kommet fra. Det kan tolkes på flere måter, men en konsekvens av å tenke at alle barn er «like» er at personalet kan ignorere ulikheter og ikke tar inkludering på alvor. En slik tankegang kan gjenspeile et homogent lekemiljø i barnehagen. Det vil utfordre flerspråklige barn til å bli inkludert inn i fellesskapet på lik linje som barn med norsk som førstespråk. Dermed kan det

være avgjørende at personalet ser barns egne forutsetninger slik at samspillserfaringer styrkes, som vil gi større muligheter til å delta i lek.

4.2 LEKEMILJØET

4.2.1 GJENKJENNBARE LEKEMATERIELL

Et av temaene i intervjuguiden omhandler hvordan det fysiske lekemiljøet i barnehagen er utformet for inkludering av flerspråklige barn. Det ga informasjon om ulike møteplasser som er lagt til rette for lek i barnehagen. I utformingen av lekemiljøet vektla informantene at barn skal ha gjenkjennbare møteplasser. Det fremkommer i Guri sitt svar:

Vi har mange møteplasser som er gjenkjennbare for alle, f.eks. bøker. Vi har ulike dukker, både mørke og lyse dukker. Her kan de se ulikheter og likheter der å på hvordan vi ser ut men samtidig at vi er like.

Svaret til den pedagogiske lederen gjenspeiler en resursorientert holdning til mangfoldet, fordi det ser ut til at hun bevisst tilrettelegger for at alle barn opplever gjenkjennbare møteplasser i sin barnehagehverdag. Thorbergsen (2007, s. 29) underbygger informanten sitt utsagn som innebærer at barnehager skal synliggjøre ulike kulturer ved valg av utstyr. Informanten peker på at det gjenspeiles i f.eks. bøker og dukker. Ved å tilrettelegge lekemiljøet etter barnets bakgrunn og morsmål bidrar dette til at mangfoldet ikke blir underkommunisert. For flerspråklige barn vil gjenkjennelse i rom og materiell kunne ha positive innvirkninger for handlingsrommet til å initiere og delta i lek, samt muligheten for sosial anerkjennelse (Zachrisen, 2015, s. 54). Videre kan vi se i datamaterialet til Lisa at gjenkjennelse er viktig for flerspråklige barn, men også for andre barn i barnegruppen. Lisa trekker frem at hun tilrettelegger blant annet med å anvende gjenkjennbare materiell i samlingsstunder, som har betydning for miljøets læringspotensial. Informanten sier følgende:

Bøker. I forhold til samlingsstund hadde vi et eventyr på det representerte språket til barnet, som barnet hadde hørt før. Og når det var jul så spilte vi ikke bare norsk julemusikk, men at vi gjorde litt mere ut av det. Det er en veldig fin mulighet for andre barn å lære, for barna sa fort «hva er det?». Vi voksne forklarer med at det er en sang på tysk som f.eks. pappaen til han snakker.

Informasjon fra informanten gir et innblikk i hvordan hun tilrettelegger slik at alle barn opplever anerkjennelse i form av å ha eventyr og musikk på de representerte språkene. Det understøttes i Small (1978) sin teori at slike stunder som er her- og-nå i fellesskapet bidrar til et inkluderende

miljø (i Sæther, 2017, s. 25). Ved å tilrettelegge for et slikt fellesskap kan det gi gode muligheter for at andre barn til å utforske og lære de representerte språkene i barnegruppa, som også Guri presiserer i det nevnte sitatet. I følge rammeplanen skal nettopp personalet bidra til det språklige mangfoldet blir en berikelse for hele barnegruppa (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 24).

4.2.3 LEKEMILJØETS PÅVIRKNING AV BARNES SAMHANDLING

I teorikapitlet ble Öhman (2020, s. 66) sin teori belyst med at det avgjørende å se hvordan miljøet åpner opp for å *bli* eller *være* lekende. Det betyr at barna tar i bruk ulike muligheter i barnehagens miljø til lek, og det kjennetegnes ved at det fysiske lekemiljøet påvirker hvordan barn leker (Sando, 2020, s. 38). Teorien understøtter Venche uttalelse, for hun setter lys på hvordan utemiljøet gir mulighet for å være lekende med fokus på flerspråklige barn. Hun uttaler seg følgende:

For å trekke inn vinteren mtp det fysiske miljøet er det akematter og akébrett i akebakken. Da ser vi at det blir et tydeligere språk for flerspråklige barn. For når du setter deg på en akematte og kjører ned, krever ikke den samhandlingen på samme måte som f.eks. sandkasse, sykkel. For på sommeren er det mere preget av rolleleker, og den type lek er mere avansert og det krever mere.

En tolkning ut fra informantens sitt utsagn er at hun opplever at spesielt vinteraktiviteter bidrar i positiv retning for inkludering av flerspråklige barn i lek. Dette kan være fordi den ikke krever like mye som rolleleken. I rolleleken er mer utfordrende for flerspråklige barn, da der krever språklige forhandlinger om hvem som skal ha hvilke roller osv. Dermed blir den fysiske leken mindre krevende for flerspråklige barn å delta på fremfor rolleleken (Zachrisen, 2015, s. 93). Dette kan ses i sammenheng med Fandrem (2018, s. 275) som skriver at når flerspråklige barn som ikke behersker språket godt deltar i rollelek, blir utfallet at de forsvinner ut av leken relativt fort fordi de ikke inngår i diskusjoner. Det kan føre til at flerspråklige barn evner til å mestre den fysiske leken i større grad enn rolleleken, da den baserer seg på kroppsutfoldelse og imitasjon.

For å sammenlikne utemiljøet og innemiljøet viser datamaterialet fra Lisa at en utfordring er at barnehagepersonalet ikke har mulighet til å være like nærværende og tilstede for barna i uterommet. Grunnen til det kan være at utemiljøet er et større område, som kan bety at voksne er lengre unna hvis et barn som trenger støtte. En studie gjort av Mørland (2022, s. 59) viser det seg at fysiske samhandlingsbruddet oppsto mest i uteleken ved at barn flytter seg fra et sted til

annet. Sett fra flerspråklige barn sin side kan de kanskje ikke forstå disse lekereglene, da det språklige ikke er tilstrekkelig tilstede for å forstå at leken forflyttes. Videre mener informanten at flerspråklige barn kan føle det kan være bedre å være ute i noen områder, men på andre områder kan det være bedre å være inne. Dette kan være fordi det er et mindre område, og da har personalet mulighet til å være tettere på barna. For å forhindre at det er noen barn som synes det er utfordrende å komme inn i samhandling og lek med andre barn, kan det være nødvendig å skape et felles leketema som blir barnas tredje rom (Öhman, 2020, s. 59). Datamaterialet fra Lisa viser at barnehagen arbeider bevisst med å bruke rommet som en tredje pedagog, ved at hun sier følgende:

For to uker siden hadde vi temadager som omhandlet dyrespor. Da satt det flerspråklige barnet sammen med et annet barn og de var veldig opptatte av dyresporene. Den leken varte helt til de ble hentet i barnehagen klokka 16. Så de lekte ut fra et felles tema.

I det utnevnte sitatet forklarer informanten om en hendelse som omhandler at et flerspråklig barn og et barn med norsk som førstespråk var lekende sammen over et felles tema. Det kan sees opp mot Reggio Emilia filosofen med at pedagogens tilrettelegging av rommet ble den tredje pedagog. Barna er i samspill og leker med hverandre ved å undersøke og utforske ulike dyrespor. Zachrisen (2015, s. 89) poengterer at felles referanser er avgjørende for å kunne utvikle lek med vekt på inntatte rollefigurer på en interetnisk lekearena. Ved at barnehagen tilrettelegger for at barn og voksne i fellesskap kan samle seg over et interessant tema bidrar til et inkluderende lekemiljø for alle barn, som styrker spesielt flerspråklige barn i leken. Kibsgaard og Kanstad (2015, s. 168) skriver at tilrettelegging av felles opplevelser gir mulighet til utvikling av tilhørighet i barnegruppen, samt at gruppeopplevelser kan bidra til at barn ser hverandre og skaper vennskap.

4.3 SAMHANDLING

4.3.1 VENNSKAPSRELASJON

Som forsker spurte jeg informantene om hvordan de opplever samspillet i barnegruppen. Alle tre informantene belyser begrepene *relasjoner* og *vennskap* i svarene. For å kunne tilrettelegge for barn-barn relasjoner, trekker Guri frem hvor avgjørende det er å dele barna inn i mindre grupper. Guri sier følgende:

Vi er veldig bevisste med å dele inn i små grupper. Det er mye mere oversiktlig og da får vi mulighet til å fange opp alle barn. Pluss at de får ulike relasjoner for det er ikke bestandig de samme som er sammen hele tiden. Men det er klart at ser vi noen som har en kjempegod relasjon så bygger vi den og tar det ikke ifra dem noe. Det trenger ikke bestandig å være sånn. Vi er veldig bevisste og passer på at alle blir inkludert. Hjelper til å bygge gode relasjoner.

Å dele inn i mindre grupper samsvarer med det Pape (2020, s. 127) underbygger, som er at pedagogen bør legge til rette for lek i små grupper. Det gir personalet mulighet til å foreta grundige observasjoner for å kunne fange opp enkelt barnet i mindre grupper, og deretter gi barna støtte og hjelp den trenger. En konsekvens av å ikke dele barnegruppen opp i mindre grupper er at det kan bli vanskeligere å se hvert enkelt barn og at alle ikke opplever at de er betydningsfulle i fellesskapet. For barn er det viktig å bli sett og anerkjent, oppleve seg respekt og å kunne bety noe for noen andre (Mørland, 2022, s. 60). I barns liv er som sagt lek, og i leken gror vennskap. Informantene uttrykker at de jobber bevisst med å påse at alle blir inkludert uavhengige av barnets bakgrunn. Som Guri sier er det avgjørende at barnehagepersonalet arbeider aktivt med å bygge gode relasjoner. For å trekke Guri sitt svar opp mot Lisa sitt sitat til barn- barn relasjoner fremmer Lisa også at det er viktig at alle barn har en form for relasjon, men at de trenger ikke å ha en god relasjon til alle barn. Det sier informantene følgende:

Det er ikke noe mål for meg som pedagogisk leder at alle barn skal leke med alle. Vi voksne er heller ikke sammen med alle, og det er jo noen vi liker bedre enn andre. Det handler om å lære barna å respektere hverandre og snakke fint med hverandre, men du trenger ikke å være bestevenn med alle. De velger ofte de samme barna. Da kommer vår jobb inn med å passe på at ALLE har en form for relasjon med noen.

Informanten poengterer viktigheten av at alle barn skal ha en form for relasjon med noen. For barn er det viktig med relasjon til voksne, men det også viktig for barn å ha en jevnaldningsrelasjon. Lillemyr (2009) skriver at det er viktig for barn å delta i lek og sosialt samspill med barn som er jevnaldrende. Dette fordi det bidrar til å utvikle positiv selvoppfatning, og er avgjørende for barns sosiale kompetanse. En utfordring knyttet til jevnaldningsinteraksjon kan være når barnet ikke får være med i leken. Det kan medføre til at barnet kjenner på tristhet, sinne og frustrasjon av å ikke bli inkludert inn i leken (Lehn, 2019, s.105). På den andre siden kan det oppleves som forstyrrende for barna som er i pågående lek å bli forstyrret. Informanten viser til to perspektiv i sitatet med at alle trenger ikke å leke med

alle, men det handler om å respektere hverandre og si ifra på en fin måte hvis man ikke er åpen for at flere skal være med i pågående lek. Det kan være avgjørende at barnehagen ikke etterstrebe å arbeide med inkludering ut fra regelen «alle barn skal være venner, og ingen skal utestenges», for det kan være i strid med det som er viktig for barnet i øyeblikket (Kibsgaard & Kanstad, 2015, s. 168).

4.3.2 FLERSPRÅKLIGE BARN SØKER VOKSNE

I intervjuguiden er det utformet spørsmål knyttet til hvordan informantene opplever samspillet i barnegruppa med tanke på inkludering av flerspråklige barn i lek. Gjennomgående i svarene fra alle tre informantene er at de opplever at flerspråklige barna søker voksne i større grad enn barn med norsk som førstespråk. For å oppnå inkludering og samhørighet, kan det kreves tilrettelegging, omsorg fra en voksen og oppmerksomhet (Fandrem, 2018, s. 282). Guri presisere at hun er oppmerksom og ser flerspråklige barn som trenger tilrettelegging fra en voksen, som synliggjøres i dette sitatet:

Av og til hvis de har et budskap med å skulle fortelle noe eller noe sånt, så vil de kanskje ha med voksne til å sette ord på det til dem. Barna forstår hverandre nonverbale språk, så de gjør seg ofte forstått selv om ikke de har utviklet språket enda. Dem inkludere på sin måte og dem greier å forstå selv om ikke ordene sitter helt. Det er veldig fint å observere å se.

Guri forteller at flerspråklige barn kan søke til voksne hvis det er noe de vil sette ord på med hjelp av en voksen. Kanstad (2015, s. 56) sin teori samsvarer med at barnehagelæreren er en avgjørende støttespiller for barns samspill. Det krever at personalet er bevisste på at de skal være tilgjengelige og nærværende. Med en slik støtte fra pedagogene kan flerspråklige barn oppleve å være inkludert mer inn i fellesskapet. Dette fordi støtten kan forhindre konflikter som kan føre til brudd i et samspill f.eks. På den andre siden fremmer Guri at det er ikke nødvendig for barn å gjøre seg forstått på det verbale språket fordi de forstår hverandres nonverbale språk også. Barn kan uttrykke mye ved nonverbale språket ved å anvende handling, bevegelse og mimikk for å uttrykke sine meninger til andre barn. Fandrem (2018, s. 274) løfter frem språklige forhandlinger fremfor det nonverbale språket, som betyr at språklige forhandlinger trumfer av de to kommunikasjonsformene. I motsetning til Guri som ser at alle barn gjør seg forstått på sin måte, så ser Lisa på samspillet i barnegruppen som utfordrende. Grunnen til det kan være at flerspråklige barn ikke gjør seg like godt forstått, eller forstår andre barn gjennom det verbale eller nonverbale. Det er et uheldig samspillmønster. Lisa sier følgende:

Jeg tror at andre barn kan kvie seg med å oppsøke det flerspråklige barnet fordi dem ikke skjønner hva han mener/sier.

I det belyste datamaterialet viser det seg at barn med norsk som førstespråk kvier seg for å oppsøke flerspråklige barn. For å koble inn Bourdieu sine tre kapitaler former opp mot det flerspråklige barnet i eksemplet, kan det oppfattes at det flerspråklige barnet har en lav kulturell og sosial kapital knyttet til samspill i lek. Sett i lys av Kulset (2015, s. 89) som skriver om førstespråket som gyldig kulturell kapital. Når barn ikke ser på det flerspråklige barnet som en attraktiv lekekamerat kan det være vanskelig å skulle ta en rolle i leken, som går på kulturell kapital. Dette kan videre medføre til at det flerspråklige barnet ikke har like store muligheter til å etablere vennsksrelasjoner, som går på den sosiale kapitalen. For å se det opp mot den økonomiske kapitalen kan muligheten være der for å bli inkludert inn hvis det flerspråklige barnet leker med noe andre barn ser på som et attraktivt lekemateriell. Selv om et flerspråklige barn kan ha en av de tre kapitalformene, som i dette tilfellet er den *økonomiske* betyr det nødvendigvis ikke at barnet opplever å bli inkludert, da barnet har blitt oppsøkt på grunn av det materielle. Men barnehagen kan ikke se ut fra den økonomiske kapitalen. Det er avgjørende å kunne ha kapital fra alle tre formene, fordi det er den som har kapital som har makt over den som ikke har gyldig kapital (Bourdieu, i Spernes & Hatlem, 2019, s. 164). For å kunne motvirke maktposisjonen knyttet til kapital, er barnehagen nødt til arbeide mot rammeplanens formulering om at det skal være en arena som skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2017. s. 11). Når det flerspråklige barnet i eksemplet ikke opplever å få delta i lek, har barnehagen ansvar for å gi best mulig hjelp og støtte til det barnet. Kibsgaard (2015, s. 60) belyser at barnehagepersonalet har to viktige roller for å styrke flerspråklige i deres barnehagehverdag, det ene er å støtte dem opp i felleskapet og den andre er å være språklig rollemodell. Støtte fra personalet kan være avgjørende for barn i utfordrende situasjoner, da erfarer de at situasjoner kan løses, som bidrar til å trygge dem i senere konflikter (Nergaard, 2022, s. 75). Personalet er pliktig til å sikre et trygt barnehagemiljø for alle barn. Lillemyr (2021, s. 37) presiserer at trygghet er en grunnleggende forutsetning for lek, når barnet føler trygghet, tør det å utfolde seg. Det fremkommer i Venche sin uttalelse at det flerspråklige barnet opplever personalet som trygge og sikre, fordi det oppfattes at barnet har barnehagepersonalet som en trygg base. Som informanten uttrykker følgende:

Flerspråklige barn har oss voksne som en slags trygg base.

4.4. PEDAGOGISK TILRETTELEGGING

4.4.1 TILRETTELEGGING

Det kan være avgjørende at pedagogisk leder i samarbeid med personalet legger opp til et individuelt tilrettelagt barnehagetilbud (Barnehageloven, 2005, §37). Det innebærer at personalet støtter flerspråklige barn sine språk barrierer, og på den måten fremmer inkludering. Et nøkkelredskap for barnehagepersonalet til å kunne tilrettelegge for flerspråklige barn er anvende observasjon. Viktigheten av observasjon nevner Guri følgende om:

Vi har begynt med sosiogram, som innebærer at vi ser hvem som tar kontakt med hvem og hvor ofte, og om det er positiv eller negativ kontakt. For å danne oss et mere oversiktlig bilde. Så det er veldig interessant. Observasjon er veldig interessant, vi har ikke brukt det så mye før men bruker det mye når vi i tillegg er med i et prosjekt. Vi får til å fange opp veldig bra. Vi kjører mye små grupper, det er nesten et must.

Guri forklarer at barnehagen anvender sosiogram som gir et innblikk i enkeltbarnets sosiale samspill. For å kunne innhente tilstrekkelig med informasjon om hvordan barnet er i samspill kan det være nødvendig at personalet er bevisst på hvilken rolle de velger å innta. Öhman (2012, s. 249) sin teori understøtter informantens utsagn med at pedagogen har to når det gjelder posisjoner i lek. Informantene belyser den ene rollen som innebærer at pedagogen er *utenfor lekingen* for å observere barns samspill. Det gir barnehagen mulighet til å påse at alle er inkludert, som også informantene nevner med at det gir dem en innsikt i å se hvem som tar kontakt med hvem og hvor ofte, og om det er positiv eller negativ kontakt. Hvis personalet opplever at det er f.eks. et flerspråklig barn som opplever negativ kontakt i større grad enn positiv kontakt, kan det være nødvendig å innta den andre rollen. Den andre rollen innebærer at pedagogen deltar i lek, altså at man er *innenfor lekingen*. Når man velger å være *innenfor lekingen* kan pedagogen fungere som et støttende stillas for flerspråklige barn skriver Løkken (2005), som innebærer å tone inn og støtte opp barnet i lek (i Kibsgaard, 2018, s. 361). I følge rammeplanen fremkommer det nettopp at personalet skal støtte barns initiativ til samspill og bidra til alle kan få leke med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). Dermed kan det være avgjørende at barnehagepersonalet er bevisste over hvilken rolle de inntar for å kunne tilrettelegge best mulig for et inkluderende fellesskap. En viktig faktor i tilretteleggelsen kan være hvordan pedagogen skaper inkluderende lekemiljøer. Det er nødvendig å se barnets

interesser og utvikling for å kunne skape inkluderende lekemiljø. Dette presiserer Venche følgende:

Det er viktig å ha et blikk for hva barna egentlig interesse for og deretter skape mere av det. Det er ikke noe vits å handle inn hele fisher price, men det vil ikke si at det er et godt lekemiljø for det. Det handler om å se hvor barna er, og det endrer seg fra år til år. Og fra halvår til halvår ut fra utvikling osv.

Datamaterialet viser at det er nødvendig at barnehagen ser lekemiljøet i takt med barnets utvikling og interesser. Mørland (2022, s. 58) presiserer viktigheten av at barnehagelæreren må se hva som motivere og interesser det enkelte barnet, som er avgjørende for at barnet skal oppleve å være aktører i eget liv. Ved å tilrettelegge ut fra dette vil barna kunne oppleve at miljøet åpner opp for å leke eller bli lekende. Leken sees i sammenheng med materiell og sted (Öhman, 2020, s. 66). Hvis barna er interesserte i å leke på lekekjøkkenet bør barnehagen ha nødvendig materiell som er på et kjøkken. På den andre siden er det ikke nødvendig at barnehagen skal handle inn masse nytt kjøkkenutstyr for at miljøet skal være tiltalende. Istedenfor kan barnehagelærer se om personalet eller familien til barna har noe liggende som ikke blir brukt eller bruke fantasien. Venche konkretiserer også at det er ikke noe mål med å skal handle inn hele fisher price for at det skal bli et godt lekemiljø.

4.4.3 ROLLEMODELLER

For å sikre god kvalitet i barnehagen bør barnehagen være en lærende organisasjon. Dermed er utvikling av kompetanse blant personalgruppen et viktig tema. For å sikre kompetanseutvikling bør personalet etterstrebe kollektive læringsprosesser. Kollektive læringsprosesser jobber Venche aktivt med og det fremkommer følgende:

F.eks. det her er min praksisfortelling. Hva tenker dere rundt det her? Så vil det komme inne flere perspektiv inn i det. Det starter en refleksjon som du tar med deg neste gang du møter på noe. Mere bevisst. Kontinuerlig endring, som skal bruke faget i møte med barn. Barna er jo hele tiden endring, da ville det ha vært kjempe kjedelig om ikke vi hadde vært i endring.

Gotvassli (2019, s. 145) sin teori angående å foreta og jobbe aktivt med strategisk kompetanseutvikling understøtter informantens utsagn. Ved å gjennomføre strategisk kompetanseutvikling kommer dine tanker og verdier frem. For det er viktig å være bevisst over hvem du er, og at du er klar over hvem du er (Frønes, 2022, s. 24). Det vil bidra til å sikre at barnehagen tar i bruk og videreutvikler personalets kunnskaper, ferdigheter, erfaringer,

holdninger og ferdigheter til beste i praksis og organisasjonen som helhet. En slik prosess bør foregå kontinuerlig for å sikre barns utvikling og trivsel. Venche konkretiserer også viktigheten av at refleksjonen skal skje kontinuerlig slik at personalet evner til å møte barna som er i utvikling. I den sammenheng kan det være nødvendig å løfte begrepet *pedagogisk grunnsyn*, og det gjør Venche med å stille i plenum følgende spørsmål:

Hvilken rolle utøver du i møte med barn? Hvem er du i møte med barn? Hvem er du i møte med et barn som prøver å fortelle noe som ikke kan si det? Hvem er man i møte barn som har en annen kultur?

Datamaterialet viser til at Venche tenker på kompetanseutvikling i tråd med mangfoldet. Med tanke på det mangfoldige samfunn vi lever kan det være avgjørende at personalet er bevisste over fordommer. Egen forforståelse kan prege måten du møter ulike barn og situasjoner på (Nergaard, 2022, s. 82). Alle barn skal oppleve like muligheter og motvirke fordommer, slik som rammeplanen for barnehagen forventer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 57). For å kunne etterstrebe rammeplanens formuleringer bør pedagogen opptre som en god rollemodell i møte med barn.

5.0 KONKLUSJON

I dette kapitlet vil jeg belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene, og deretter gi en konklusjon som kan gi et mulig svar på problemstillingen:

«Hvordan kan lekemiljøet bidra til å fremme inkludering av flerspråklige barn i lek?»

- *Hvordan kan lekemiljøet, med tanke på det fysiske lekemiljøet, bidra til å fremme inkludering av flerspråklige barn i barnehagen?*
- *Hvordan kan lekemiljøet, med tanke på samhandling, bidra til å fremme inkludering av flerspråklige barn i barnehagen?*
- *Hvordan kan pedagogisk tilrettelegging av lekemiljøet bidra til å fremme inkludering av flerspråklige barn?*

Med tanke på fysiske lekemiljøet, kan det være avgjørende å sørge for at lekemiljøet er tilrettelagt for alle, uavhengig av språk og kultur. Gjennom analysen og drøftingsdelen fremkommer det at barnehagene arbeider med å inkludere barn inn i fellesskapet ut fra den enkelte sine forutsetninger. Det kan være avgjørende at flerspråklige barn får mulighet til å delta i lek ut fra egne forutsetninger (Zachrisen, 2015, s. 44). I det fysiske lekemiljøet inkluderer det å ha leker som synliggjører ulike kulturer, og ha en variasjon av leker og aktiviteter som appellerer til representerte språk og interesser. Det kan føre til at barn gjennom lekemiljøet opplever respekt og anerkjennelse for den man er, samt at tilretteleggingen kan bidra til å øke forståelsen for ulikheter.

Når det gjelder samhandling i lekemiljøet, peker resultatet i studiet at det kan være nyttig å oppfordre til inkluderende lekaktiviteter som involverer alle barn. Felles opplevelser kan gi mulighet til utvikling av tilhørighet, samt at gruppeopplevelser kan bidra til at barn skaper vennskap (Kibsgaard & Kanstad, 2015, s. 168). Det er nødvendig at personalet støtter barn i relasjoner med andre, spesielt når barn ikke forstår eller gjør seg forstått på målspråket. Funnene peker på at det kan være avgjørende å tilrettelegge for lek i små grupper, til å foreta observasjoner, for å deretter gi barna støtte og hjelp den trenger (Pape, 2020, s. 127). Pedagogene spiller en viktig rolle i å legge til rette for inkluderende lek, ved å oppmuntre til samarbeid og kommunikasjon mellom barna. Resultatet i studiet viser at flerspråklige barn søker voksne hvis de trenger hjelp å sette ord på noe, dermed er barnehagelæreren en avgjørende støttespiller for barns samspill (Kanstad, 2015, s. 56).

Pedagogisk tilrettelegging av lekemiljøet kan være en viktig faktor for å fremme inkludering av flerspråklige barn. Først og fremst bør barnehagen være en lærende organisasjon, for å kunne sikre kompetanseutvikling, som bidrar til å sikre barns utvikling og trivsel. Gjennom analyse og drøftingsdelen fremkommer det at barn kvier seg til å oppsøke flerspråklige barn, da barn med norsk som førstespråk ikke anser at flerspråklige barn har gyldig kapital. Viktigheten av å utjevne sosiale forskjeller i barnehagen fremheves i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Dette inkluderer at pedagogen opptrer som en god rollemodell, som har et bevisst fokus på å støtte og veilede flerspråklige barn i jevnaldningsinteraksjon, enten med støtte *innenfor* eller *utenfor* leken. Lekemiljøet i barnehagen bør være et åpent miljø, hvor alle barn føler seg trygge og ivaretatt. Trygghet en grunnleggende forutsetning for lek (Lillemyr, 2021, s. 37).

Til sammen kan det fysiske lekemiljø og pedagogisk tilrettelegging spille en viktig rolle i å fremme inkludering av flerspråklige barn i lek. Det er viktig at pedagogene er bevisste på disse faktorene og arbeider aktivt for å skape et inkluderende lekemiljø, som bygger på aksept og toleranse for barns egenart.

6.0 AVSLUTNING

Som avslutning på denne bacheloroppgaven ønsker jeg å fremme at jeg har tilegnet meg ny kunnskap om temaet *inkludering av flerspråklige barn i lek*. Kunnskapen som jeg har tilegnet vil være uvurderlig for meg som kommende barnehagelærer. Oppgaven er utført ved en kombinasjon av teoretiske studier og empirisk forskning. Hele prosessen fra å finne noe jeg ønsket å skrive om til innleveringsdagen av bacheloren har vært krevende, spennende og lærerikt. Med det sagt håper jeg bacheloroppgaven vil gi økt bevissthet, kunnskap og refleksjoner knyttet til arbeid med inkludering av flerspråklige barn i lek.

7.0 LITTERATURLISTE

Arnesen, A. L. (2017). Inkludering. Perspektiver på inkludering i barnehagefaglige praksiser.

I A.L. Arnesen (red.). *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (2. utg.). (s. 19 – 32). Universitetsforlaget.

Bergsland, M. & Jæger, H. (2022). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*.

(2. utg.) Cappelen Damm Akademisk.

Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde*. Hans Reitzels Forlag.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.)

Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg.) Gyldendal.

EnCompetence. (2020). *Barnehagens fysiske inne og utemiljø. Kriterieområder:*

arkitektur og landskapsarkitektur. Barnehagemiljø.no. Hentet fra:

<https://barnehagemiljo.no/wp-content/uploads/barnehagemilj%C3%B8-kriterieomr%C3%A5de-arkitektur-1.pdf>

Evenstad, R. & Brennehovd, M. (2020). «Vi må finn på ka vi ska gjør!» Hvilke

transformative muligheter og invitasjoner til symbolsk lek finner barn i barnehagens innemiljø? I E.B.H. Sandseter & R. Storli. (red.), *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø: inspirasjon til lek*. (s. 47 – 63). Universitetsforlaget.

Fandrem, H. (2018). Forstå og gjøre seg forstått. I V. Glaser, I. Størksen, & M. Drugli,

Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis. (2.utg.). (s. 259-286). Fagbokforlaget.

Frønes, M. H. (2022). Pedagogisk grunnsyn som fundament i barnehagelærerrollen. I M. H.

Frønes & M. Kanstad. (red.). *Barnehagelæreren og barna*. (s. 24 - 37).

Universitetsforlaget.

Gibson, E. J. (2003). *The world is so full of a number of things: on specification and*

- perceptual learning*. *Ecological Psychology*, 15 (4), p.283-287).
- Gjems, L. (2018). *Barn, språk, læring og lek*. I V. Glaser, I. Størksen & M.B. Drugli (red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen*. (2. utg.). (s.413-428). Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2018). *Barn, språk, læring og lek*. I V. Glaser, I. Størksen, & M. Drugli. *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. (2.utg.). (s. 413 – 428). Fagbokforlaget.
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! – perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gotvassli, K. A. (2021). *Boka om ledelse i barnehagen*. (2. utg.) Universitetsforlaget.
- Greve, A. (2018). *Barns vennskap og jevnaldningsrelasjoner*. I V. Glaser, I. Størksen, & M. Drugli. *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. (2.utg.). (s. 383 – 400). Fagbokforlaget.
- Heikkilä, M. (2017 – 2019). *Normmedvetna rum för lek och lärande i förskolan*.
Forskningsprosjekt 2017 – 2019 vid Mälardalens högskola.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E. B. (2018) *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kanstad, M. (2015). *Barnehagen som arena for minoritetsspråklige ettåringer meningsfulle kommunikasjon*. I S. Kibsgaard & M. Kanstad (red.). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. (s. 43 - 61). Fagbokforlaget.
- Kibsgaard, S. (2018). *Den livsviktige leken*. I V. Glaser, I. Størksen, & M. Drugli. *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. (2.utg.). (s. 353 - 368). Fagbokforlaget.
- Kibsgaard, S. (2015). *Vil du være vennen min?* I S. Kibsgaard & M. Kanstad (red.). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. (s. 151 - 165). Fagbokforlaget.

- Kibsgaard, S. & Kanstad, M. (2015). Pedagogiske implikasjoner. I S. Kibsgaard & M. Kanstad (red.). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. (s. 167 – 173). Fagbokforlaget.
- Kibsgaard, S. & Husby, O. (2014). *Norsk som andrespråk: barnehage og barnetrinn*. (3. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Kjær, A. (2018). *Barn og estetisk praksis. Sanser, væren og læring*. Cappelen Damm Akademisk
- Kulset, N. B. (2015). Sang som sosialt handlingsberedskap for andrespråklæringer i barnehagen. «Det doble dilemma» i lys av Bourdieu. I S. Kibsgaard & M. Kanstad (red.). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. (s. 79 – 94). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2005) *Barnehageloven*. (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.no. Hentet fra:
<https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Den kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.) Gyldendal.
- Lehn, E. W. (2019). «Æ vil værre med på leiken». I. M. H. Frønes & V. Glaser. *Praksisbok for barnehagelærerstudenten*. (s.103 – 115). Universitetsforlag.
- Lillemyr, O. F. (2021). *Lek på alvor. Barn og lek – en utfordring for læring*. Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2009). *Taking play seriously: Children and play in early childhood education—An exciting challenge*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Moe, M. & Valseth, M. L. (2014). *En barnehage for alle – med inkludering som overordnet*

- mål. I P. Sjøvik (red.). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. (3. utg.). (353 - 374). Universitetsforlaget.
- Mørland, B. (2022). Barnehagelærer – en brobygger mellom alle barn. I M. H. Frønes & M. Kanstad. (red.). *Barnehagelæreren og barna*. (s. 54 – 69). Universitetsforlaget.
- Nergaard, (2022). Den frie leken, for alle barns beste? Barnehagelærerens rolle og ansvar i det forebyggende arbeidet med utestenging fra lek. I M. H. Frønes & M. Kanstad. (red.). *Barnehagelæreren og barna*. (s. 70 - 84). Universitetsforlaget.
- Nissen, K. (2019). Danningsprosesser i barnehagen. I. M. H. Frønes & V. Glaser. *Praksisbok for barnehagelærerstudenten*. (s.35-48). Universitetsforlag.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Pape, K. (2020). *Lek og inkludering i barnehagen – motvekt til utestengelse og mobbing*. KF
- Sando, O. J (2020). Fysisk miljø, trivsel og fysisk aktivitet i barnehagen. I E.B.H. Sandseter & R. Storli. (red.), *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø: inspirasjon til lek*. (s. 37 - 46). Universitetsforlaget.
- Spernes, K. & Hatlem, M. (2019). *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse*. (2.utg.) Gyldendal akademiske forlag.
- Spernes, K. & Hatlem, M. (2019). *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse*. Gyldendal akademiske forlag.
- Statistisk sentralbyrå. (2013). *Innvandrere og norskfødte med innvandrereforeldre – befolkningsstatistikk: stort mangfold i lille Norge*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/stort-mangfold-i-lille-norge>

St.meld. nr. 6 (2019 – 2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage,*

skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Sæther, M. (2017). En musikers møte med de yngste barna i barnehagen. *Journal for*

Research in Arts and Sports Education, 1(2), 21–39. Hentet fra:

<https://doi.org/10.23865/jased.v1.447>

Tabors, P.O (2008). *One child, two languages: a guide for early childhood educators of*

children learning english as a second language. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* (5. utg.)

Fagbokforlaget.

Thorbergesen, E. (2007). *Barnehagens rom.* Pedagogisk forum.

Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn: inklusjon og eksklusjon i barnehagen.*

Akademika.

Zachrisen, B. (2015). *Like muligheter i lek? - Interetniske møter i barnehagen.*

Universitetsforlaget.

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke.* Pedagogisk forum.

Öhman, M. (2020). *Vern om barns lekestyrke.* Pedagogiske forum.

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: etikk, demokrati og pedagogisk ansvar.* Cappelen

Damm Akademisk

8.0 VEDLEGG

8.1 INFORMASJON OG SAMTYKKESKJEMA

Vil du delta i bachelorprosjektet

«Inkludering av flerspråklige barn i lek»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å se hvordan en pedagogiske leder I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan lekemiljøet kan være med på å fremme inkludering av flerspråklige barn. Jeg ønsker å se nærmere på ulike måter å arbeide med flerspråklige barn. Dermed vil jeg se på hvordan to pedagogiske ledere i ulike barnehager arbeider med å tilrettelegge inkluderende møteplasser, og hvordan motivere og bidra til alle barn vil være med i leken. For å se nærmere på det skal jeg anvende kvalitativ metode med å ta i bruk intervju.

Problemstillingen jeg arbeider ut ifra:

Hvordan kan lekemiljøet bidra til å fremme inkludering av flerspråklige barn i lek?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg har valgt metoden intervju. Jeg vil intervju deg som pedagogisk leder angående tematikken: inkludering av flerspråklige barn i lek. Under intervjuet vil jeg anvende en lydopptaker og deretter vil jeg transkribere intervjuet i etterkant. Alt av informasjon blir anonymisert. Hvis du velger å delta i bachelorprosjektet innebærer det at du svarer på rundt 15-20 spørsmål som vil ta deg 45-60 minutter. Jeg kan sende intervjuguiden i forkant på e-

post hvis dette er ønskelig for deg som informant. Intervjuguiden inneholder spørsmål av temaer rundt inkludering av flerspråklige barn i lek.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke fram til prosjektets slutt, uten å oppgi noen grunn.

Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres.

Prosjektet skal avsluttes 28.04.2023

Med vennlig hilsen

Veileder:

Vera Holst (vho@dmmh.no)

Else Johansen Lyngseth (ejl@dmmh.no)

Student: Maria S. Bagøien (maria.bagien@gmail.com)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Inkludering av flerspråklige barn i lek*.

Jeg samtykker til:

- å delta i bachelorprosjektet med intervju som forskningsmetode.

Dato:

Samtykket blir gitt ved at du krysser av i boksen ovenfor.

8.2 INTERVJUGUIDE

TEMA: Inkludering av flerspråklige barn i lek

PROBLEMSTILLING: Hvordan kan lekemiljøet bidra til å fremme inkludering av flerspråklige barn i lek?

BAKGRUNNSINFORMASJON:

- Kan du si litt om bakgrunnen din?
 - Utdanning
 - Arbeidslengde i barnehagen her
 - Relevant arbeidserfaring

BARNEHAGENS FORUTSETNINGER:

- Informasjon om barnegruppen
 - Antall og alder
 - Flerspråklige barn?
 - Hvilket språk snakker de flerspråklige barna i barnehagen? Norsk eller sitt eget språk?
- Informasjon om personalgruppen på avdelingen
 - Kjønn
 - Utdanning
 - Yrkeserfaring
 - Noen flerspråklige i personalgruppen?

DITT SYN PÅ INKLUDERING:

- Hva ligger i begrepet inkludering for deg?
- Hva betyr det at et barn er inkludert i leken?
- Hvordan jobber du med inkludering i det pedagogiske arbeidet?
- Erfaringer med inkludering knyttet til lek (praksisfortellinger)
- Hvordan implementerer barnehagen målsetningene knyttet til *inkludering* fra rammeplanen?

LEKEMILJØET:**Fysisk**

- Fysiske lekemiljøet inne
 - Beskrivelse av ulike møteplasser som er lagt til rette for lek
 - Hvilke muligheter gir det fysiske miljøet for inkludering av flerspråklige barn?
 - Hvilke utfordringer gir det fysiske miljøet for inkludering av flerspråklige barn?
- Fysiske lekemiljøet ute
 - Beskrivelse av ulike møteplasser som er lagt til rette for lek
 - Hvilke muligheter gir det fysiske miljøet for inkludering av flerspråklige barn?
 - Hvilke utfordringer gir det fysiske miljøet for inkludering av flerspråklige barn?

Samhandling

- Det sosiale samspillet i barnegruppen
 - Hvordan opplever du samspillet i barnegruppen?
 - Leker alle barna med alle?
 - Leker flerspråklige barna mest med hverandre?
 - Leker flerspråklige barn mye alene?
 - Søker flerspråklige barn ofte til voksne i barnehagen?
 - Hvilken posisjon i lek har de flerspråklige barna: førende, likestilt
- Hva gjør du når du ser barn som ikke oppsøker lek eller tar initiativ til lek med andre barn i barnehagen?
- Hvordan er barns kompetanse knyttet til inkludering av flerspråklige barn i lek? Ser barna begrensninger eller løsninger?

Pedagogisk tilrettelegging

- Hvordan tilrettelegger dere for inkludering av flerspråklige barn?
- Hvordan arbeider dere med å skape gode lekemiljøer?
 - Har du eksempler fra praksisfeltet om gode lekemiljøer som har fremmet inkludering av flerspråklige barn?
- Hvordan arbeider dere med å støtte opp flerspråklige barn i leken?

- Har dere kunnskap og kompetanse på flerkulturell pedagogikk som omhandler flerspråklighet?
- Har dere som team samarbeidet om felles utviklingsprosjekter for å løfte kunnskap og kompetanse om flerspråklige barn?
 - Veiledning?
 - Avdelingsmøter?
 - Utvikling av kompetanse?

AVSLUTNINGSVIS:

- Er det noe du vil tilføye/kommentere?
- Er det noe du tenker er viktig å få med knyttet til dette temaet som jeg ikke har spurt om?
- Hvordan synes du intervjuet gikk?

Tusen takk for at du ville delta og bidra i dette prosjektet!