

Anne Xiu H. Hoff

Meningsskaping blant flerspråklige barn

En kvalitativ observasjonsstudie av hvordan barn i en flerspråklig gruppe skaper mening på en storbarnsavdeling



Master i barnehagekunnskap – barndom i et samfunn i endring

Trondheim, høsten 2023



Sammendrag

I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver heter det at «Barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer» (Kunnskapdepartementet, 2017a, s. 27). Barn i en flerspråklig gruppe har et mangfold av kommunikasjonsuttrykk for å skape mening i rollelek. Lek er også et mål for læring. Gjennom leken utveksler barna kulturelle erfaringer i barnehagen som de har med seg hjemmefra.

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan flerspråklige barn i gruppe skaper mening i rollelek. Det rettes søkelys mot barns meningsskaping på en storbarnsavdeling. Oppgavens teorigrunnlag bygger på sosialsemiotikk og et sosiokulturelt perspektiv. I sosialsemiotikken henter jeg fram begreper som affordans, semiotisk ressurs og multimodalitet. Bourdieus begreper om habitus og kapital inngår i et sosiokulturelt perspektiv. Det finnes mye forskning rundt barns flerspråklighet og læring, men mindre forskning som kombinerte flerspråklighet med lek. Dette tydet derfor på et behov for en empirisk studie.

Problemstillingen er: **Hvordan skaper barn i en flerspråklig gruppe mening i rollelek?**

For å svare på problemstillingen min har jeg valgt en kvalitativ metode med videoobservasjon. Empirien ble innhentet i februar 2023 i en flerkulturell barnehage. På bakgrunn av dette arbeidet har jeg gjort en næranalyse av seks lekesequenser. Disse lekesequensene er transkribert og bearbeidet til praksisfortellinger. Vi blir kjent med barna Adwoa, Aba, Yaa, Lise Mari, Sóley, Hina, Shivam, James, Claudia og Sonam. I oppgaven har jeg observert hvordan disse barna skaper mening i rollelek ved å benytte seg av ulike semiotiske ressurser i det aktuelle lekerommet. Gjennom analysene kom jeg frem til kategoriene *makt og posisjonering*, *sang og musikk* og *transformasjon og kreativitet*. Resultatet viser at barn skaper mening når de benytter potensialet som de finner i ulike semiotiske ressurser slik som verbalspråket, kroppsspråket, gester, farger og helhet.

Innhold

Sammendrag	1
Forord	4
1 Innledning.....	5
1.1 Tema og aktualitet	5
1.2 Problemstilling og teoretiske ståsted	6
1.3 Begrepsavklaring	6
1.3.1 Flerspråklige barn	6
1.3.2 Rollelek	7
1.3.3 Meningsskaping	7
1.4 Oppgavens oppbygning	8
2 Tidligere forskning	9
3 Teoretisk rammeverk.....	11
3.1 Sosiokulturelt perspektiv	12
3.1.1 Kapital	12
3.1.2 Habitus.....	13
3.2 Sosialsemiotikk.....	14
3.2.1 Multimodalitet.....	15
3.2.2 Affordanser	16
4 Metode.....	17
4.1 Kvalitativ metode	18
4.2 Observasjon	18
4.2.1 Videoobservasjon.....	19
4.2.1 Feltnotater	19
4.3 Adgang til feltet	20
4.4 Planlegging og tilrettelegging.....	21
4.5 Gjennomføring av datainnsamling	22
4.6 Forskerrollen.....	25
4.7.1 Transkripsjon	27
4.8 Etske hensyn.....	29
4.8.1 Forskning med barn	29
4.8.2 Konsekvenser ved bruk av videokamera	30
4.9 Metodekritikk	31
4.9.1 Reliabilitet.....	31
4.9.2 Validitet.....	32

4.9.3 Generalisering	32
5 Presentasjon av funn og drøfting av resultater	33
5.1 Barn skaper mening ved makt og posisjonering	34
5.2 Barn skaper mening gjennom sang og musikk	44
5.3 Barn skaper mening ved transformering og kreativitet	50
5.4 Sammenfatning av prosjektets hovedfunn	56
5.5 Pedagogiske implikasjoner	57
6 Oppsummering	57
6.1 Veien videre	58
7 Litteraturliste	60
8 Vedlegg	68
8.1 Informasjonsskriv	68
8.2 Samtykkeerklæring	72
8.3 Godkjenning av prosjektet fra Sikt	73
8.4 Forlengelse av prosjektperioden fra Sikt	76

Forord

Da er arbeidsprosessen med masteroppgaven i barnehagepedagogikk ved veis ende. Det har vært en lang, tøff og innholdsrik prosess. Jeg føler veldig lettet, men også litt trist når jeg nå endelig leverer prosjektet som jeg har jobbet med. Det har vært lærerikt og utfordrende å kunne fordype seg i et emne som jeg visste lite om før jeg startet mastergraden. Framfor alt har det gitt meg personlig vekts og glede.

Et viktig formål med denne oppgaven har vært å fremme kunnskap om flerspråklige barn og deres mangfoldige måter å skape og kommunisere mening på i rollelek. Jeg er stolt og takknemlig for denne muligheten. Tusen takk til mine veiledere Mirjam og Christine for faglige innspill, råd, nye perspektiver og litteraturtips. Dere har kommet med konstruktiv kritikk og konkrete tilbakemeldinger. Takk til avdelingsleder ved barnehagen jeg observerte i for at jeg fikk innpass. Takk til pedagogisk leder ved avdelingen og resten av personalet som viste interesse og samarbeid for prosjektet. Takk til alle foreldre som var velvillige og nysgjerrig for henvendelsen min. Og ikke minst en stor takk til alle barna som gikk med på at jeg kunne observere deres rollelek i barnehagen.

Med dette ønsker jeg å takke alle engasjerte og dyktige forelesere som har undervist oss gjennom studietiden. Dere har bidratt med så mye ny og variert kunnskap. Jeg setter pris på venner og medstudenter for sosiale avbrekk, gode samtaler og faglige diskusjoner. Takk for oppmuntring og inspirasjon i skriveprosessen. Jeg vil også rette en takk til pappa for gjennomlesning av utkast og korrektur. Takk til min kjørelærer som har vært forståelsesfull og lyttende når det har stormet som mest. Takk til kjæresten min for tålmodighet og varme.

Takknemlighet er en kultivert blomst. Du finner den ikke mellom ugresset i verden.

- Samuel Johnson

Trondheim, høst 2023

Anne Xiu H. Hoff

1 Innledning

1.1 Tema og aktualitet

I dag er barns oppvekst preget av mangfoldighet på mange områder (Kibsgaard & Huseby, 2014; Sand, 2020). Denne masteroppgaven tematiserer meningsskaping blant flerspråklige barn i en flerkulturell barnehage. En flerkulturell barnehage defineres i sammenheng med noe barnehagen *blir* i form av handling og målrettet praksis. Det sier noe om en fleksibel barnehage i utvikling (Hauge, 2007 sitert i Spernes & Hatlem, 2019, s. 65). Dessuten representerer en flerkulturell barnehage også barn med ulik språk- og kulturbakgrunn i barnehagen. Det er imidlertid mer korrekt å snakke om en flerkulturell barnehage ut ifra hvilken grad planer og praksiser peker mot et flerkulturelt innhold som er forenlig med hele barnegruppa (Sand, 2020, s. 79, 80). Flerspråklighet i barnehagen er positivt og berikende. I mediene og i utdannings- og integreringspolitiske dokumenter synliggjøres flerspråklighet som en ressurs (Gjærvan, 2006; Sand, 2020; Svendsen, 2021). Jeg ser på flerspråklighet som en ressurs eller et gode i sosiale og/eller institusjonelle sammenhenger, som blant annet det å kunne flere språk. Det utgjør en kapital i et globalisert samfunn. I denne oppgaven legges et sosiolingvistisk eller språksosiologisk perspektiv til grunn (Svendsen, 2021, s. 16).

Barn blir forstått som med-konstruktør til kunnskap og identitet, som deltagende i kulturen (Dahlberg et al., 2002). Det rettes søkelys på «barnet som aktivt og skapende, som kompetent og med rett til å gi uttrykk for sine oppfatninger og meninger (Korsvold, 2015, s. 190). I nyere tid er det vanlig å se på barn som subjekter i samspill – og på bakgrunn av relasjoner i en kontekst (Bae, 2009; Lillemyr, 2020; Østrem, 2012). Det gjør at perspektivet på barns utvikling gjennom *transformasjoner* blir mer naturlig enn å se dem i form av samspill. Samspill som transformasjoner vektlegger hvordan barn *gjensidig* påvirker konteksten og på hverandre når de stadig vekk jobber for å etablere, vedlikeholde og utvikle tilhørighet til miljø, kultur. Med andre ord sosial og kulturell tilhørighet (Lillemyr, 2020, s. 21).

Mangfold og gjensidig respekt er en del av verdigrunnlaget i rammeplanen (Kunnskapdepartementet, 2017a, s. 9). Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO, 2023¹) fremmer mangfold i barnehagen og støtter et rikt språkarbeid der alle barn kan snakke sitt morsmål. Temaet kan ses i tilknytning til en rekke politiske og pedagogiske argumenter slik som Meld. St. 6 «En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og felleskap» (Barne- og familiedepartementet, 2012-2013), NOU 2010:7 Mangfold og mestring. Flerspråklig barn, unge og voksne i opplæringssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2010) og «Tiltak for å styrke den norskspråklige utviklingen for minoritetsspråklige barn i barnehage»

(Kunnskapdepartementet, 2017b). Dessuten er det utarbeidet egne hefter for faglig påfyll rundt temaet. Dette er veiledningsressurser for nye ideer, refleksjon og kunnskapsformidling (Gjærvan, 2006; Høigård et al., 2009; NAFO, 2023¹). Jeg skal se på flerspråklige barns deltakelse og samspill i rollelek.

1.2 Problemstilling og teoretiske ståsted

Denne oppgaven har et kvalitativt forskningsdesign med observasjon som metode (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er en mikroetnografisk studie der jeg har gjennomført videoobservasjon på en storbarnsavdeling. Jeg ønsker å få et innblikk i barns opplevelsesverden i form av barns rollelek og samspill. Som observatør har jeg vært deltakende bare ved å være fysisk til stede i samme rom som barna, men jeg har unngått rollen som medleker. Min empiri bygger i all hovedsak på videoklipp av barns rollelek. I studien er jeg opptatt av sammenhengen mellom språk og kommunikasjon. Mitt faglige rammeverk er multimodalitet, sosialsemiotikk og affordans (Berge et al., 1998; Cope & Kalantzis, 2009; Hopperstad, 2022). Dessuten baserer jeg meg også på et sosiokulturelt perspektiv og teori knyttet til Bourdieu (Säljö et al., 2016; Zachrisen, 2013, 2015).

Problemstilling for oppgaven er: *Hvordan skaper barn i en flerspråklig gruppe mening i rollelek?* Denne problemstillingen belyser tilgang til multimodale forhandlinger og sosial posisjonering blant flerspråklige barn (Kalkman, 2015). Samtidig handler det om å anerkjenne deres kapital og habitus (Bergersen, 2016; Kibsgaard & Huseby, 2014; Zachrisen, 2015).

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Flerspråklige barn

Flerspråklige barn betegner barn som i dagliglivet møter og har behov for å benytte eller kan benytte to eller flere språk (Kibsgaard & Huseby, 2002, Jørgensen, 2006 sitert i Sand, 2020, s. 171). Begrepet fremhever barnas ressurser framfor mangler eller problemer (Gjærvan, 2006; Sand, 2020; NAFO, 2010²). Flerspråklige barn indikerer barn som vokser opp med og bruker to eller flere språk i ulik grad, og ofte i ulike situasjoner. Det er en nyansert gruppe med tanke på utvikling og kompetanse i både morsmål og andrespråk (NOU: 2007:7 sitert i Langvik, 2022, s. 94; Svendsen, 2021).

Barns morsmål kan defineres som det språket barnet tilegner seg først, altså førstespråket (Øzerk, 2016, s. 23). Det er språket som brukes av foreldrene i kommunikasjon med barnet. Med andre ord har barn som vokser opp i flerspråklige hjem to morsmål (Kibsgaard & Husby, 2014, s. 214). Førstespråk betyr språket som barnet har tilegnet seg før noe annet språk er tilegnet. To førstespråk kan derfor være tilfelle for barn som vokser opp i flerspråklige hjem (Kibsgaard & Husby, 2014, s. 211).

Andrespråk betegner normalt sett et språk som barnet ikke har som sitt førstespråk, men lærer eller har lært i et annet miljø der det er i allmenn bruk som hverdagspråket (Egen & Kulbrandstad, 2004 sitert i Sand, 2020, s. 171). I tillegg brukes begrepet andrespråk om alle språk som er tilegnet etter førstespråket uavhengig rekkefølgen språket kommer i (Kibsgaard & Husby, 2014, s. 210). Andrespråk betyr det nye språket barnet skal lære seg og indikerer at flere språk potensielt er tatt i betraktning. For barn i barnehagealder kan en slik term være misvisende med tanke på at ett språk ikke nødvendigvis utvikles *før* det andre, eller om det er snakk om en for samtidig eller simultan flerspråklig utvikling (Alstad, 2016, s. 27).

1.3.2 Rollelek

Rollelek omtales som den mest krevende leketypen og den vanskeligste å få tilgang til dersom barna ikke har samme språk med dem som er etablert i leken. Rollelek er utfordrende fordi det innebærer abstrakt tenkning og metakommunikasjon (Kibsgaard, 2015, s. 34). Rolleleken er av stor betydning for barns språkutvikling, men nivået kan iblant være for krevende for flerspråklige barn og dermed føre til ekskludering (Høigård 2013 sitert i Bergersen, 2016, s. 90). Andre navn for rollelek er sosial fantasilek, sosiodramatisk lek, late-som-lek, men også symbolsk lek, lekedrama og fiksjonslek (Guss, 2015; Ruud, 2012; Öhman, 2012). Jeg bruker rollelek som begrep i min oppgave.

1.3.3 Meningsskaping

Barns meningsskaping sikter her til barns aktørskap eller *agens* i rollelek. Lek-agens peker på «det sosiale og relasjonelle handlingsrommet (et) barn har til å initiere og være lekende i en situasjon» (Öhman, 2020, s. 215). Det fysiske stedet eller hvordan rommet er utformet og innredet virker direkte inn på meningsskaping. Barns meningsskaping uttrykkes i form av aktivitet og interaksjonsmønster. Meningsskaping handler om prosesser der nye forståelser

skapes igjennom samspill med mennesker. Å skape mening vil si at nye kunnskaper dannes i form av sosial interaksjon (Fredriksen, 2013, s. 74).

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven handler om flerspråklige barn og deres meningsskaping i rollelek slik det viser seg i hverdagen på en storbarnsavdeling. Jeg er opptatt av å se på hva barn gjør og lytte til barns stemmer.

Opgaven er inndelt slik:

Kapittel 1: Innledning: Oppgavens bakgrunn, tema, formål og problemstilling.

Kapittel 2: Presentasjon av tidligere forskning i lys av selvvalgt tema.

Kapittel 3: Teoretisk rammeverk: Sosiokulturelt perspektiv og sosialsemiotikk

Kapittel 4: Metode og empiri: Observasjon, adgang til feltet, gjennomføring av datainnsamling, etiske hensyn og metodekritikk.

Kapittel 5: Presentasjon av funn og drøfting av resultater. Her blir det empiriske materialet presentert gjennom små praksisfortellinger. Disse praksisfortellingene analyserer og tolker jeg i lys av egen forforståelse. Etter analysen drøfter jeg funn ved å aktivt trekke inn teori. Som en videreføring kommer jeg med en sammenfatning av prosjektets hovedfunn. Til slutt skriver jeg om pedagogiske implikasjoner.

Kapittel 6: Oppsummering: Avsluttende del der jeg ser på oppgaven i sin helhet og kommer med tanker til videre forskning.

2 Tidligere forskning

I dette kapittelet viser jeg til tidligere forskning som har blitt gjort om barns meningsskaping i et multimodalt perspektiv. Innledningsvis søkte jeg på ord som meningsskaping, multimodalitet, flerspråklig kommunikasjon, inkludering og semiotiske ressurser. Videre lette jeg etter synonymer og lignende ord som kunne beskrive det samme innholdet. Jeg har søkt på både nasjonale og internasjonale databaser (Idunn, Oria, DMMH Open, NOASP, Taylor Francis Online og Sage Journals). Da jeg søkte etter tidligere forskning, brukte jeg også litteraturlister til bøker og artikler som støttet temaet. Det finnes mye forskning på multimodal meningsskaping når det kommer til formelle læringsaktiviteter og tekstproduksjon, men mindre knyttet til meningsskaping blant flerspråklige barn i lek.

Zachrisen (2022) presenterer en studie som undersøker hvordan barn konstruerer identitet i sosial lek. Studien er forankret i et sosiologisk perspektiv og henter inspirasjon fra Yuval-Davis der identitetsbegrepet omtales og drøftes. Det er selve *prosessen* med å konstruere identitetsfortellinger som blir synliggjort. Hovedfunn i datamaterialet er konstruksjonen av kollektive identitetsfortellinger. Barnas bygging av et vi-felleskap spiller en viktig rolle og kan i all hovedsak ses i sammenheng med tre trekk ved barns samspill. Det er kongruens, fysisk nærhet og en lyttende og åpen kroppsholdning. Slike kollektive identitetsfortellinger kan derimot knyttes til ulike former for grensedragninger. Det er fordi at gjemt i konstruksjonen av et «vi», hviler konstruksjonen av et «dem». En annen grensedragning kan handle om hvilke aspekter ved aktørene som får godkjenning innenfor et felles «vi». Datamaterialet består av videoobservasjoner med lekende samspill fra én storbarnsavdeling (18-23 barn) over en treårsperiode. Gjennom videoobservasjoner, kan barns verbale og non-verbale kommunikasjon enklere fanges opp. I denne studien kan metodologien sies å være feltbasert og etnografisk inspirert (Hammersley & Akinson, 1996 sitert i Zachrisen, 2022, s. 13). Dette er en hermeneutisk studie som blant annet prøver å utforske sosiale prosesser i «naturlige» og mest mulig virkelige situasjoner (Zachrisen, 2022, s. 13 sitert i Creswell, 2007).

Artikkelen *Kindergartens: inclusive spaces for all children* handler om hvordan barnehagen kan være et inkluderende sted for alle barn på tross av ulike ressurser, forutsetninger, bakgrunn ol. Uavhengig av barns evner, skal alle barn kunne utvikle sosial kapital og oppleve inkludering. Studiet bygger på et tverrsnitts multi-metodisk design, noe som også ga et mer fleksibelt repertoar. Det er blitt tatt i bruk kvalitative metoder som involverer barn med og uten funksjonsnedsettelse. Barna som deltok i studien, har identifisert hvilke steder (både

innendørs og utendørs) som de synes er de mest komfortable og betegner som inkluderende rom, og hva som kjennetegner dem. Hovedfunn i studiet peker på at barn ønsker stabil organisasjonsstruktur, fysisk små plasser utstyrt med ulike typer byggematerialer og tilgjengelig og pålitelig personale. Barna uttrykte at (manglende) evner er et romlig fenomen som på den måten støtter en inkluderende pedagogikk og tilnærmer seg dynamikken mellom barn, sted og rom (Ytterhus & Åmot, 2021).

Det er gjort forskning rundt barns interesse med særlig vekt på barns sosiale intensjoner i ulike lekekontekster. Peterson, Rajendram og Eisazzadeh (2017) har studert to barnehager nord i Canada gjennom videobservasjon. Deltakerne kom fra to ulike urfolksamfunn og bestod av to lærere og 21 barn. Studien tar utgangspunkt i sosialsemiotisk teori der seks videoklipp blir analysert av barn i dramalek og konstruksjonslek. Hovedfunn i forskningen forteller om meningsskaping blant urbefolkningsbarn gjennom verbal og ikke-verbal kommunikasjon. Videre ble funn delte inn i fire brede sosiale intensjonskategorier. Det var å komme sammen, uttrykke følelser/interesse, tilfredsstillende egne behov og organisere. Resultatet viste at meningsskaping opp mot interesse var av stor betydning. Det tydet på at barna brukte mest ikke-verbale uttrykksmåter i konstruksjons-/materielekesammenhenger. I dramatisk lek der læreren var mer involvert var den verbale uttrykksmåten mer fremtredende (Peterson et al., 2017).

«De er jo alle barn» Mangfoldskonstruksjoner i barnehagen: Om kontekstens betydning – i barnehage, skole og samfunn er et kapittel i boka «Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning – i barnehage, skole og samfunn». Lund (2021) undersøker hvordan pedagogiske ledere konstruerer kulturelt mangfold og hvordan dette kommer til uttrykk som pedagogiske praksiser i barnehagen. Hovedfunn fra undersøkelsen peker på tre ulike varianter å konstruere kulturelt mangfold på. Det er snakk om kategoriene likhet, ulikhet og anerkjennelse som tar utgangspunkt på feltforskning i fire barnehager. Disse kategoriene utgjør rammeverket for de tre variantene av fellesskap. Det er likhetsfellesskap, ulikhetsfellesskap og mangfoldsfellesskap. Studiet svarer til en kvalitativ metode der datainnsamlingsprosessen og analysen har foregått parallelt. Det er blitt foretatt feltarbeid i fire barnehager¹, gruppeintervju med tjue pedagogiske ledere og intervju med to styrere og to

¹ Barnehagens utvalg bestod av om lag 10–12 % barn med minoritetsbakgrunn.

daglige ledere. I tillegg til har også deltakende observasjon støttet opp under datamaterialet (Lund, 2021, s. 155).

Berthelin (2022) skriver om strategier for bruk av metaforer fra andre språk. Her omtales begrepet transspråking. Forenklet vil det si å ta i bruk alle de språklige ressursene man behøver for å skape mening. Andrespråksbrukere kan ta i bruk metaforer fra ulike språk ettersom følgende metaforer uttrykker nøyaktig de ønsker å kommunisere. Det kan også være et ønske om å uttrykke en flerspråklig identitet (Pitzl, 2012 sitert i Berthelin, 2022, s. 33). Artikkelen understreker enhver metafor ikke kan flyttes direkte mellom språk uten at meningen blir borte (Littlemore & Low, 2006 sitert i Berthelin, 2022, s. 33). I denne artikkelen blir det fastsatt fire strategier som andrespråksbrukere - og andre – kan benytte seg av for å gjøre metaforer fra andre språk lettfattelige for mottakere uten kompetanse i de språkene som metaforene opprinnelig tilhører. De fire strategiene kan fungere som en ressurs i undervisning når det gjelder veiledning av andrespråksbrukere i å benytte seg av metaforer fra ulike språk på praktisk vis (Berthelin, 2022, s. 44, 45).

Gjennomgang av tidligere forskning tyder på at det er skrevet beskjedent om lek og samspill mellom enspråklige og flerspråklige barn i barnehagen. Det finnes imidlertid mange studier som er opptatt av å drive en flerkulturell barnehagepraksis og sette søkelys på kommunikasjon og språklæring. Jeg har presentert tidligere forskning som viser at barn tar i bruk ulike kommunikative ressurser og strategier for å skape mening i lek. Det er nødvendig at barn får bruke et mangfold av uttrykksformer og ta del i en felles barnehagekultur i flerkulturelle barnehager. Mitt bidrag inn i forskningsfeltet er å se nærmere på hvordan barn i en flerspråklige gruppe skaper mening i rollelek.

3 Teoretisk rammeverk

I følgende kapittel redegjør jeg for teorier og begreper som benyttes i denne oppgaven. Jeg tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv og sosialsemiotisk multimodal teori. Til sammen utgjør dette forståelsesrammen for hvordan flerspråklige barn skaper mening i rollelek. Felles for disse teoretiske perspektivene, er at barns uttrykk er mangfoldig og at utvikling henger nøye sammen med konteksten. Når oppgaven min drøftes på bakgrunn av valgt teori, gir dette meg mulighet til å sette søkelys på materialet mitt på en måte, mens det utelukker andre tilnærminger.

3.1 Sosiokulturelt perspektiv

Et sosiokulturelt perspektiv vektlegger relasjon knyttet til sosiale og kulturelle betingelser. Barn er aktører i egen læringsprosess når de kommuniserer og samhandler med omverden (Säljö et al., 2016; Vygotskij et al., 1978). På den måten skapes mening gjennom utforskning, dialog og fortolkning (Nygård & Heggevold, 2016 sitert i Franck, 2021, s. 131). Barn trenger og ønsker å søke etter å skape mening i et sosialt felleskap, i form av sine interesser og opplevelser. Ved bruk av variert lekemateriell, kan flerspråklige barn få opplevelser og erfaringer som sørger for at de kjenner behov for å skape mening og uttrykke seg (Vygotsky, 1978 sitert i Langvik, 2022, s. 96). Barn lærer innenfor rammene av kjente sammenhenger i samhandling med andre mennesker, og med de tingene som er tilgjengelige i deres miljø (Mauritzson & Säljö, 2001). Ting er alt av lekemateriell eller ulike medierende verktøy. Språket regnes som det mest sentrale medierende verktøyet (Säljö & Moen, 2001). Følgelig bidrar sosiokulturelle perspektivet til en helhetlig forståelse av barns uttrykk, språk og samspill. Da betraktes kommunikasjon som en sosial handling. I dette delkapittelet vil jeg gå nærmere inn på begrepene til Bourdieu om kapital og habitus.

3.1.1 Kapital

Kapital kommer i tre grunnleggende former; kulturell, økonomisk og sosial kapital. Alle disse formene henger nøye sammen med hverandre. Kapital vil si samlede verdier, kunnskaper og ressurser som gir makt i samfunnet. Det er i form av det konkrete og sansbare, men også det inkorporerte, legemliggjorte (Bourdieu, 1986, 2006b; Bourdieu et al., 2021). Bourdieu benytter kapitalbegrepet for å kaste lys over hvordan ulike ressurser er fordelt, hvordan mennesker kan grupperes innenfor samfunnets hierarkier og et resultat av et menneskers erfaringer (Bourdieu, 1984).

Kulturell kapital betegner i all hovedsak all legitim kompetanse som man har gjennom kunnskaper, ideer, språkbruk og vaner. Det innebærer også å gjøre det som oppfattes som «korrekt» kultur ifølge samfunnets elite (Larsen & Slåtten, 2015 sitert i Bakken & Solbue, 2016, s. 56, 57). Sosial kapital handler om et stabilt og støttende nettverk enten som en individuell ressurs eller som både en individuell og kollektiv ressurs (Zachrisen, 2013, s. 41). Her løftes det fram verdien av å ha venner med innflytelse. Den økonomiske kapitalen kan dreie seg om å ha med seg spennende leker og mulig makt over de mest populære lekene (Kibsgaard, 2015, s. 29). I tilknytning til egen oppgave velger jeg å forholde meg til den

kulturelle og sosiale kapitalen fordi det er viktig for språklig kompetanse og deltakelse i rolleleken i barnehagen.

I barnehagen er kulturell kapital overførbart til barns mestring av strategier for samspill i lek. I tillegg til å være stand til å kunne tolke leken og se hvordan en selv kan passe inn i det som alt foregår (Kibsgaard, 2015, s. 29). Det viser til ressurser som vektlegges i et felt og sosialt rom. Det kan for eksempel handle om barnas kjennskap til hvordan man oppføre seg i lekemiljøet eller erfaringer med spesielle leker, bøker, sanger, filmer og lignende. Dessuten ses det i forbindelse med kunnskap om hvordan det sosiale samspillet virker (Zachrisen, 2013, s. 31). Den kulturelle kapitalen kommer i tre varianter. Den første er å være «dannet» i form av en kroppslig kapital som også omfatter å være i besittelse av smak. Den andre er å ha en utdanning eller jobb som regnes som fin, omtalt som institusjonalisert kulturell kapital. Den tredje handler om å eie ting som oppfattes som fin, uttrykt som tingliggjort kapital (Bourdieu, 1986, 2006b; Bourdieu et al., 2021). I oppgaven min fremheves den kroppslige kulturelle kapitalen fordi det knyttes til kroppsspråk og ting som barna sier for å skape mening i rollelek.

3.1.2 Habitus

Habitus er den kroppsliggjorte eller inkorporerte kapitalen av personlige kvaliteter. Det er summen av individets historie og sosiale vilkår. Det er et åpent system av egenskaper som kan påvirkes og forandres ubegrenset. Egenskapene gjør seg gjeldende som varig livstil og utgjør til sammen læring, øving og kroppsliggjøring (Bourdieu, 2020; Bourdieu et al., 1993, s. 119). Som resultat av historien produserer habitus individuelle og kollektive praksiser, som derfor inngår i historien, som er overensstemmende med de skjemaene som historien har medført (Bourdieu, 2006c, s. 57). Habitus er både tilvirkende prinsipp for objektivt klassifiserbare praksiser og klassifikasjonssystem for disse praksisene. Det er i tilknytning mellom disse to egenskapene, dyktighet til å produsere klassifiserbare praksiser og verk samt dyktighet til å differensiere og verdsette disse praksisene og produktene (smak), at den representerte sosiale verden trer sammen. Altså i betydning livsstilenes rom (Bourdieu, 2006a, s. 75).

Kort sagt bestemmer habitus hvordan en ser verden og måten en tenker og handler på. På et vis er det en kroppsliggjøring av den sosiale og kulturelle kapitalen. Barns habitus kjennetegnes av den styrende habitus som finnes i den sosiale gruppen som de inngår i (Kibsgaard, 1997). Definisjon av habitus peker også på at barnet tar til seg den kulturelle erfaringen som sin habitus, såkalt sosial bagasje. Bourdieu anvender begrepet for å analysere

relasjoner mellom individers posisjon i det sosiale rommet og deres egne valg, og hvordan dette kan sørge for at maktstrukturer vedvarer (Bakken & Solbue, 2016).

I rollelek skaper barn mening på bakgrunn av vaner som sitter i kroppen deres (Fast, 2019, s. 51, 57). Det kan komme til syne på mange ulike vis som for eksempel gjennom valg av klesstil, musikksmak eller matpreferanser. Alle barna har sin egen «historie», skapt av tidligere erfaringer og tradisjoner som de kan ta med seg inn i rolleleken. Altså har barna egne praksiser som utspiller seg i lekegruppen. Disse praksisene er vaner som sitter i ryggmargen og som utføres uten at man tenker over det. En persons habitus er et resultat av foreldrenes og tidligere generasjoners historie, men alle mennesker har likevel sin særegne habitus. Når barn møter verden utenfor familien, påvirkes habitus i mindre grad (Broady, 1990, s. 234, Bourdieu 1972/2002/, 1989/1999, s. 200 sitert i Fast, 2019, s. 55).

3.2 Sosialesemiotikk

Sosialesemiotikk handler om hvordan mennesker kommuniserer og skaper mening gjennom kulturelt formede semiotiske ressurser i ulike sosiale sammenhenger (Böck & Pachler, 2013; Van Leeuwen, 2005). Språket er et sosialt fenomen der verbalspråket er kun én av mange mulige typer semiotikk (Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 125, 126). På mange måter er sosialesemiotikk et analyseverktøy i form av undersøkelser som ikke gir en bestemt løsning, men tilbyr ideer for hvordan en kan stille spørsmål og hvordan en kan søke etter svar (Van Leeuwen, 2005). Barna tar i bruk semiotiske ressurser i rollelek. Det semiotiske repertoaret dekker alle former for multimodalitet slik som verbalspråket, kroppsspråket, blikkontakt, sang og musikk (Bergersen, 2016, s. 20). Semiotiske ressurser henger nøye sammen med interessebegrepet, fordi valg inngår som en sentral del av sosialesemiotikken. Barna velger hvilke semiotiske ressurser de vil benytte seg av på bakgrunn av interesse. Disse valgene er både ubevisste og bevisste.

Interessebegrepet beskriver den meningen som ligger bak eller drivkraften bak meningsskapingen. I prosessen med å skape mening motiveres barna av det som er deres interesse. Interesse består av erfaringer og svarer til det som virkelig betyr noe for dem (Kress, 1997, s. 90). I oppgaven søker jeg etter barns uttrykk som er motivert av interesser. Barns interesser kommer til uttrykk gjennom bruk av semiotiske ressurser i lekerommet. Barna skaper mening sammen i situasjoner der de har en felles interesse om et konkret materiell de har tilgang til eller «det som er for hånden. «Det som er for hånden» eller «stuff»

sier noe om hva som er tilgjengelig for barna. I rolleleken skaper barna mening ved hjelp av talespråket, kroppsspråket og ulike konkreter i samspill med hverandre (Kress, 1997, s. 29).

Det er betydningsfullt å ha kunnskap om konteksten, fordi det bidrar til forståelse og vurdering av hvordan mening skapes og fortolkes (Skovholt & Veum, 2014, s. 22). Kontekst betegner omstendighetene knyttet til en ytring. Konteksten spiller inn på hvordan man tolker ytringen, men konteksten kan også påvirke ytringen (Pålerud, 2018, s. 32). Ifølge Halliday deles kontekst inn i to grunnleggende typer. Det er kulturkontekst og situasjonskontekst. Kulturkonteksten er mer abstrakt og legger føringer for meningsskapning, mens den konkrete kontaktformen her og nå svarer til situasjonskonteksten. På sett og vis kan situasjonskonteksten skrives inn i den enkelte ytring (Berge et al., 1998, s. 25; Maagerø & Tønnesen, 2010, s. 129). Barns meningsskapning skjer alltid i en spesifikk situasjonskontekst som inngår i en kulturkontekst. I situasjonskonteksten virkeliggjøres noe av potensialet til det meningskapende systemet, mens all virkeliggjøring i en situasjonskontekst virker inn på systemet (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 26). Enhver form for meningsskapning i en gitt situasjonskontekst er en virkeliggjøring av kulturen (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 70, 71). På den måten er rolleleken en del av den gjeldene kulturen. En rollelek skjer her og nå og er unik ved at den utspiller seg én gang og gjentas aldri på nøyaktig samme måte. Barns rollelek kommer til uttrykk i lys av den konkrete konteksten den inngår i (Maagerø & Tønnesen, 2010, s. 129). Sosialesemiotikken kan sies å være overordnet multimodalitet (Kress, 1997; Van Leeuwen, 2005). Multimodalitet handler om å sette sammen ulike meningsuttrykk i en helhetlig kommuniserende handling (Skovholt & Veum, 2014; Tønnesen, 2010).

3.2.1 Multimodalitet

En modalitet er et meningskapende system og ulike systemer skaper mening. Modaliteter kan deles inn i skriftspråk, talespråk, det visuelle, det auditive, det taktile, gester, følelser og mentale representasjoner og det spatiale eller romlige (Cope & Kalantzis, 2009). Det kan være en representasjon rettet mot andre eller mot seg selv. Skriftspråket omhandler en representasjon i form at barna leser eller skriver. Talespråk er det muntlige språket. Barna snakker med hverandre, men lytter også til seg selv. Den visuelle representasjonen viser til bilder eller video. Det kan for eksempel være tredimensjonale ting slik som lego. Med auditiv representasjon er det snakk om musikk, bakgrunnslyd, lyder og varsler i barnas kommunikasjon med hverandre. Samtidig kan det også vendes innover ved å lytte til musikk eller egen stemme. Den taktile representasjonen knyttes til hva som kan berøres, luktes og

smakes. I lekerommet finnes det et rikt utvalg av materialer, tekstiler og stoff. Representasjon ved gester uttrykker bevegelser med hender og armer, men også ansiktsmimikk. Det utgjør kroppsspråket. Den spatiale representasjonen innebærer blant annet nærhet og fysisk avstand. Barna forholder seg til rommet og hverandre på ulike måter avhengig av rollelekens tematikk (Cope & Kalantzis, 2009, s. 179, 178).

Multimodalitet bekrefter og synliggjør bruk av semiotiske ressurser som en meningskapende form av diverse materiale på utallige måter (Kress, 1997, s. 7). De ulike representasjonene eller modalitetene har sine sterke og svake sider, og er preget av ulike «affordanser». Det vil si at de semiotiske ressursene inneholder muligheter og begrensninger når det gjelder hva de egner seg til å uttrykke. I et multimodalt uttrykk kan de ulike modalitetene berike hverandre med sin særegne affordanser (Tønnessen, 2010, s. 13). All semiotisk ressurs vil ha affordanser til å markere noen trekk ved barns rollelek, mens andre vil havne mer i bakgrunnen (Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 150).

3.2.2 Affordanser

Gibson (1979) har utviklet teori om affordanser som beskriver enhver handlingsmulighet som ligger latent i omgivelsene eller i et objekt (Maagerø & Tønnessen, 2014). Affordanser forklares som egenskaper ved objekter eller ved miljøet som åpner opp for og inviterer til en handling. Affordanser er alle invitasjoner ved gjenstander i det fysiske rommet, men også annen verbal og non-verbal kommunikasjon i samspillet barna seg imellom (Osnes et al., 2020, s. 167; Wolf, 2022, s. 53). Forståelse av affordanser bygger på subjektive persepsjoner og kan variere fra person til person (Wolf, 2022, s. 96, 97). Flerspråklige barn har ulike kulturer. En jente fra et ikke-vestlig-land kan for eksempel ta i bruk sjalet som et hodeplagg framfor å knytte det rundt halsen.

I lekerommet finnes det mange ulike ting som barna kan utforske. Alt fra små redskaper og mini servise til stoler og bord. Gjennom rolleleken får barna øye på mange affordanser. Meningspotensialet til en ressurs består av en tilbudt mening og en oppfattet mening (Selander & Kress, 2012, s. 34). Kyttä (2004) introduserer begrepene aktualisert affordanser og potensielle affordanser. Potensiell affordanser knyttes alltid til individet og viser til enhver tenkelig handlingsmulighet som for eksempel et barn kan foreta med en utvalgt gjenstand, men også gjennom persepsjon. I tillegg kan det omhandle muligheter som barnet har sett, men ikke gjennomført fordi det ikke greier det på grunn av egne fysiske forutsetninger eller manglende mot. Med aktualisert affordanser er det snakk om handlingsmulighetene som

barnet har oppdaget og gjennomført i omgivelsene (Hagen & Sæther, 2014, s. 24, 25). Barnas sosiale og kulturell bakgrunn i gruppa kan avgjøre hvordan affordanse tas i bruk. Interessen for handling er av stor betydning (Kyttä, 2004).

Öhman (2020:70) hevder at det kan finnes leke-affordanser i den sosiale situasjonen som barna inngår i. Det dreier seg om i hvilken grad barna har andre barn i nærheten og føler seg trygge (Hopperstad, 2022, s. 172). Lekeaffordanser vil si «hvilke leketilbud og lekemuligheter (et) barn kan identifisere i materiell, andre ressurser og miljøer» (Öhman, 2020, s. 217). Hvordan affordanser virker inn, avgjøres av interaksjonen mellom miljøet, gjenstanden og barnet. Sett vekk ifra relasjonen mellom barnet og materialet, er også modaliteten i form av mentale representasjoner helt grunnleggende for å kunne se for seg hvordan materialet tas i bruk (Fredriksen, 2013, s. 113). Barna tar med seg noe personlig inn i rolleleken og ulike barn skaper dermed ulike muligheter. De viser ofte en lekende utforskning (Fredriksen, 2013).

4 Metode

I dette kapittelet skal jeg forklare den metodiske tilnærmingen i oppgaven. Jeg kommer til å begrunne valg av framgangsmåte og tydeliggjøre vurderinger som er gjort når det gjelder innsamling og analyse av data. I analysen skal jeg anvende teoretisk rammeverk og svare på problemstillingen som analysen springer ut ifra. Jeg er opptatt av barns aktørskap i rollelek og hvilke kommunikasjonsformer som benyttes. For meg har det vært riktig å velge et kvalitativt forskningsdesign for å kunne forklare, reflektere og tyde hvordan flerspråklige barn skaper mening i rollelek (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95).

Jeg forsker innenfor en fortolkende metode eller tradisjon. Min vitenskapsteoretiske posisjon er hermeneutisk som innebærer søkelys på mening, enten i et fenomen, eller i den forståelse aktøren legger til egen eller andre handlinger (Anker, 2020, s. 47; Kvarv, 2021). Det er et verktøy for å begripe, fortolke det vi ser, leser og hører (Brottveit, 2018, s. 32). Hermeneutikk er derfor sammenfallende med fortolkningslære, læren om tolkning av meningsinnhold. Det indikerer både et metodisk prinsipp og en virkelighetsforståelse. Et viktig prinsipp er at alt meningsfullt må fortolkes med bakgrunn i helhet. Tolkning er basert på en spesifikk forforståelse (Højberg, 2021, s. 219).

4.1 Kvalitativ metode

«En metode er en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Furseth & Everett, 2020, s. 137). Kvalitativ metode handler om metoder for innsamling av data og analyse i forskningsarbeidet (Postholm, 2018, s. 92). Opphavelig betyr begrepet metode «veien til målet». Dersom jeg skal lete etter veien til målet, eller søke andre veier til målet, forutsetter det at jeg er klar over hva målet er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140, 217). Det er ikke slik at det finnes «den beste» metoden, men det dreier seg i større grad om hvordan jeg vil besvare eller få fram problemstillingen i undersøkelsen min.

I min masteroppgave benytter jeg meg av en kvalitativ metode. Kvalitativ vil si «det som gjelder, egenart, form eller verdi» (Vedeler, 2000 sitert i Nielsen et al., 2014, s. 33). Kvalitativ metode vil si å skaffe informasjon om virkeligheten i form av ord eller språk. Forklaringer av virkeligheten presenteres i tekster, enten i betydning av kun nedskrivninger av hva folk sier, eller på en måte der forskeren selv skriver ned hva han eller hun observerer (Postholm, 2018, s. 89). Kvalitative metoder grupperes etter fem kategorier. Det er observasjon, intervju, analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer, analyse av audio- og videopptak og internett (Silverman, 2014 s. 18 sitert i Thagaard, 2018, s. 12). Jeg skal benytte meg av observasjon som kvalitativ metode. Det er en datainnsamlingsstrategi som gjøres i naturlige situasjoner slik som de framkommer, og observasjonen blir derfor ofte omtalt som naturalistisk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113 sitert i Angrossino & Pérez, 2000).

4.2 Observasjon

Observasjonsstudier gir først og fremst tilgang til sosiale situasjoner som deltakerne i situasjonen ikke selv først har tolket (i motsetning til intervjuer). Det gjør at jeg kan skaffe meg kunnskap om den intersubjektive konstruksjon av virkeligheten– «å lytte til hva verden forteller oss» (Dingwall 1997, s. 64 sitert i Tjora, 2021, s. 62). Observasjon er aldri fri for nøytralitet (Nielsen et al., 2014, s. 11). Jeg kan allikevel streve etter å ha en åpen og fordomsfri holdning (Greve, 2017). På den ene siden kan observasjon bidra til at jeg får et solid grunnlag for å forstå den sosiale konteksten som deltakerne (barna) inngår i (Thagaard, 2018). På den andre siden kan jeg påvirke rolleleken fordi jeg er deltakende. Jeg skal derfor være en delvis deltakende observatør. Det betyr at jeg tar del i den sosiale samhandlingen, men ikke i de miljøspesifikke aktivitetene (Fangen, s. 74).

4.2.1 Videoobservasjon

Jeg valgte videoobservasjon i mitt prosjekt først og fremst fordi det er velegnet for å «oppdage og fastholde observasjoner og kommunikasjon». Med videokamera kan jeg fange et dynamisk bilde av handlingsforløpet i rolleleken gjennom verbal og non-verbal kommunikasjon (Kruuse, 2007, s. 292 sitert i Alrø & Kristiansen, 1997). Det er et godt valg når interaksjoner skal studeres og det ønskes innsyn i barnets måte å oppfatte verden på og kommunisere på (Warming, 2011, s. 125). Med filming ønsker jeg å observere ulike kommunikasjonsmåter og tegn som uttrykk for meningskapning i rollelek blant flerspråklige barn. Mulighet for gjentakelse og mange avspillinger er en fordel når jeg fortsetter med en næranalyse. Gjentakelse åpner opp for nyanser og detaljrikdom (Kultti, 2014; Løkken & Søbstad, 2013). I tillegg kan det endre og utvide min oppfatning underveis (Kruuse, 2007, s. 292, 293). Videoobservasjon handler i stor grad om at jeg må være refleksiv i forhold til egen personlighet, egne synspunkter, eget temperament og subjektivitet. Når jeg ser på videoopptak, kan jeg starte å reflektere over eget syn og væremåte og hvordan min personlighet påvirker observasjonene og analysene av dem. Da fungerer video som en ressurs med tanke på selvrefleksjon og selvbevissthet (Johannsen, 1990, s. 73; Taguchi, 1997; Prosser 1998, s. 104-105 sitert i Løkken & Søbstad, 2013, s. 72). Jeg må midlertid også være bevisst over ulemper i forbindelse med videoobservasjon. Det knyttes risiko med tanke på usikker representativitet, manglende helhetsbilder og tidsbruk for datainnsamling, databearbeidelse. (Kruuse, 2007, s. 293). Forskning tyder på at bruk av video kan oppleves som en hindring og utfordring for forskningsdeltakerne til sammenlikning med lydopptak (Postholm, 2018, s. 131). Silverman (1993) påpeker at bruk av videokamera medfører at jeg som forsker påvirker barna jeg studerer, og i mange tilfeller vil det kunne gjøre dem mye mindre ufrie med tanke på å holde rolleleken gående uten å bli stresset av min tilstedeværelse (Fangen, 2010, s. 183).

4.2.1 Feltnotater

«Å skrive feltnotater innebærer å forvandle en forbigående hendelse som kun eksisterer i øyeblikket, til å bli en redegjørelse som eksisterer på papiret, og som du kan vurdere igjen og igjen» (Geertz 1973, s. 19 sitert i Fangen, 2010, s. 102). Feltnotater stiller krav om nøyaktighet og detaljer, men også en kontinuerlig vurdering av formål, varighet og egenskaper ved feltet (Fangen, 2010, s. 107). Jeg tok feltnotater både underveis og i etterkant av observasjonen. Jeg noterte diskré slik at barna ikke skulle føle seg iaktatt og ukomfortabel. Det ble kun notater i stikkordsform. Jeg synes det var hensiktsmessig å ta feltnotater mens opptakene pågikk ettersom kamerat var fastmontert og begrenset rekkevidden. Ved å ta

notater, kunne jeg kompensere for det som ikke ble tatt med på selve video-klippet (Nilssen, 2012, s. 45). Slik fungerte feltnotatene som en logg med umiddelbare tanker og refleksjoner. Under feltarbeidet fikk jeg tilgang til personlig data, skriftlig så vel som teknisk. Jeg holdt informasjon om forskningsbarnehagen løsrevet fra notatene.

4.3 Adgang til feltet

Mitt prosjekt var meldepliktig til Sikt fordi jeg skulle behandle personopplysninger. I søknaden måtte jeg også utarbeide informasjonsskriv og samtykkeskjema (Dalland et al., 2023; Dalland & Keeping, 2020; Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg har en etisk forpliktelse til å sikre et godt informert samtykke til å delta i forskningen. Barn regnes som sårbare fordi de ikke har samtykkekompetanse. Det er derfor barnas foreldre som godkjenner om barnet kan delta eller ikke. Betydningen av fritt og informert samtykke vil derfor si at foreldrene ikke skal være under noen form for press når de gir sitt samtykke. Jeg presiserte i skjemaet at det var frivillig å delta og at barnet kunne trekke seg når som helst fra uten at det fikk konsekvenser for barnet. Barns foreldrene fikk kjennskap til forskningsprosjektets metodikk, formål, type forventede resultater og planlagte formidling. Jeg innhentet et skriftlig og eksplisitt samtykke der det var minst mulig rom for motstridene tolkninger som mulig (NESH, 2021; Fossheim et al., 2015 sitert i Dalland et al., 2023, s. 32, 33).

Jeg sendte en e-post til avdelingslederen i barnehagen om videoobservasjon i min masteroppgave. Jeg la fram prosjektets mål og problemstilling, og flerspråklige barn som deltakere fra en storbarnsavdeling. Som vedlegg sendte jeg med informasjonsskriv, samtykkeskjema og prosjektbeskrivelse. I oppgaven min har jeg anonymisert barnehagen og gitt barna fiktive navn. Dette hentyder til prinsippet om konfidensialitet der deltakeren har rett til beskyttelse av sitt privatliv. Å skjule identiteten angår enkeltbarn og barnehagen som helhet (Thagaard, 2018, s. 205). Forskningskravet om tilgjengelighet utløser informasjon om deltagerne noe som kan by på utfordring mellom barns beste og forskningsinteressen (Kultti, 2014, s. 112).

I min studie var avdelingslederen en portvakt fordi hun var min innledende kontakt med forskningsmiljøet og en viktig person for barnehagen. Hun formidlet derimot ikke kontakt med de andre ansatte i barnehagen og stengte derfor for tilgang (Fangen, 2010, s. 67; Hammersley & Atkinson, 1996, s. 92). Etter en ukes tid hadde jeg fremdeles ikke fått noe svar. Da valgte jeg å møte opp fysisk i barnehagen i istedenfor. Det viste seg at e-posten

hadde blitt lest, men informasjonen hadde dessverre ikke blitt videreformidlet til de andre pedagogiske ledende på storbarnsavdelingene. Jeg tok direkte kontakt med to pedagogiske ledere og hadde en kort samtale med dem. Det var en pedagogiske leder fra hver av de to storbarnsavdelingene. Begge de pedagogiske lederne på avdelingene virket positive og interesserte i et slikt prosjektsamarbeid. Jeg ettersendte informasjon og vedlegg på e-post til pedagogiske lederne. Jeg oversatte informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet til engelsk. Det ble sendt ut et samtykkeskjema som foreldrene skulle svare på og et annet til personalet på avdelingen. Jeg kontaktet begge storbarnsavdelingene på huset for å få et større utvalg, men dessverre måtte den ene avdelingen trekke seg på grunn av mye sykdom.

4.4 Planlegging og tilrettelegging

Det var mange praktiske forhold som måtte på plass før jeg kunne sette i gang med datainnsamlingen. Mitt prosjekt var meldepliktig fordi jeg skulle behandle personopplysninger der barn var deltagere. Da jeg meldte inn prosjektet mitt til Sikt, måtte jeg regne med svar opp mot 30 dager. Jeg fylte ut skjemaet og la til informasjonsskriv og samtykkeskjema. Det var et samtykkeskjema til foresatte og et annet til personalet på avdelingen. Jeg måtte gjøre flere oppdateringer og svare mer utfyllende på søknaden. Det gikk et par runder før jeg til slutt fikk godkjent prosjektet. Videoobservasjon krever nøye planlegging og etisk bevissthet. Jeg hadde ingen erfaring med systematisk observasjon, så jeg var usikker på flere punkter. Jeg diskuterte endringer med veilederne mine.

Imens jeg ventet på vurdering av Sikt, leste jeg teori om observasjon som metode i tilknytning til mitt tema. Det gjaldt observasjon generelt, men også spesifikt med tanke på videoobservasjon og filming med barn. Jeg leste tidligere masteroppgaver der observasjon med barn var benyttet. Teorigrunnlaget ga meg større innsikt i forskerrollen og tydeliggjorde fokus i observasjonene. På den måten ble det enklere å registrere, skille ut deler av en helhetlig virkelighet som ble nedskrevet underveis. Jeg kunne likevel ikke fastlåse meg til observasjon som var gjort av andre forskere selv om både setting og kontekst var tilsvarende. Under videoobservasjon kommer jeg til å oppdage andre vesentlige ting. Dette poenget kan understrekes gjennom sitatet: “A way of seeing is, indeed, also a way of not seeing it” (Burke, 1935, s. 70 sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131).

Det var tre ting som måtte tilrettelegges med tanke på filming. For det første en visuell ramme som er nokså stabil. For det andre et klart bilde som fanger helhet og detaljer. For det tredje

klar lyd som oppfatter verbale ytringer på tvers av barna (Erickson, 1992, s. 214-215 sitert i Løkken & Søbstad, 2013, s. 68). Jeg hadde ingen erfaring med Go-Pro kamera fra før. Jeg testet kamerat først og gjorde litt prøvefilming hjemme i stua, men også i barnehagen i det aktuelle rommet. Da ble jeg kjent med avstand og vinkel på kamerat. Videre avklarte jeg valg av fokus og hva jeg skulle se etter (Postholm, 2018, s. 131). Sett bort ifra det tekniske, var det avgjørende for meg å bli kjent med egen forskerrolle, rommet og barnegruppa (Løkken & Søbstad, 2013).

Jeg fikk mulighet til å informere om prosjektet mitt på digital plattform og på et avdelingsmøte, men kun for halve personalgruppa. Jeg sendte et kort utkast til pedagogisk leder med en tekst som ble postet på foreldreportalen. Pedagogisk leder skrev ut tilstrekkelig med informasjonsskriv og samtykkeskjema på norsk og engelsk. Jeg delte ut informasjonsskriv og samtykkeskjema til hele barnegruppa og la det i hylla til hvert enkelt barn. Jeg fulgte opp prosessen ved av møte opp i barnehagen på morgenen og ettermiddag ved bring og hentesituasjonen. Det var flere foreldre som hadde glemt skjema hjemme, men de syntes det var helt greit at barnet deres fikk bli med. Jeg hadde noen ekstra kopier av informasjon og samtykkeskjema, så jeg fikk signatur av en av barnets foresatte der og da. Etter en uke hadde jeg fått godkjenning fra 24 barn. Jeg innhentet også skriftlig samtykke fra personalet. De skulle opptre som de ellers gjorde.

4.5 Gjennomføring av datainnsamling

Forskningen jeg har gjort, henvender seg til barn (3-6 år) i barnehagen på en bestemt storbarnsavdeling. Jeg kjente til barnehagens innhold og driftsform fordi jeg jobber der som vikar. Barnehagen er opptatt av å synliggjøre kulturelt mangfold. Barnehagen har tre småbarnsavdelinger og to storbarnsavdelinger. Hver avdeling er inndelt i ulike soner i form av åpne fellesarealer og lukkede rom. Denne barnehagen er privat eid og moderne. Det er en studentbarnehage i en større by i Norge. Barnehagen har en klar pedagogisk profil og klart definerte satsningsområder. Dette viser seg i form av barnehagens planer, innhold og dokumentasjon. Barnehagens pedagogiske grunnsyn bygger på tanker fra Reggio Emilia-filosofien. Jeg har gjort meg kjent med barnehagens årsplan og lest om Reggio Emilia filosofien der. Denne filosofien handler om en dyp respekt for barnet og en klar oppfatning om at alle barn er født rike og intelligente, med en sterk trang til å utforske verden. I barns miljø er det tre pedagogiske faktorer: voksne, barna og det fysiske miljøet (den tredje

pedagog). Pedagogikkens kjerne er endring og søkelys på kritisk tenkning, nysgjerrighet og samarbeid (Carlsen, 2021; Kjær, 2018).

Jeg har filmet med GoPro Hero 9 Black actionkamera. Det er et lite og lett kamera som lot meg komme tettere på barns lek. Kamera er 55 mm høyt og 71 mm bredt. Det er et solid og vanntett kamera som har en frontskjerm og en berøringsskjerm bak. Ettersom kameraet har en frontskjerm, var det enklere for meg å styre hva som kom med i linsen når kameraet var festet på vinduet. Jeg har gjort videoobservasjon i barnehagen fire dager, på formiddagen før lunsjtid. Videoobservasjonene fant sted i februar 2023. Jeg besøkte barnehagen fra kl. 08:30 til kl. 11:00-11.30. Når jeg kom på morgen, var det alltid fri lek etterfulgt av frokost rundt kl. 09:00. Under frokosten fikk jeg en oversikt over hvilke barn som hadde kommet og hvem de satt sammen med. Etter frokost tok jeg med en liten barnegruppe på lekerommet. Jeg hadde gjort meg noen tanker om hvilke barn som kunne passe sammen, men personalet mente at de fleste barna på avdelingen var «gode lekere». Jeg skrev ned navn i notatblokken min fortløpende. Jeg åpnet opp for at alle barna som hadde fått samtykke til å delta i prosjektet mitt, kunne få anledning til å bli med på videoobservasjon.

Jeg festet kameraet med en sugekopp på vinduet helt opptil kanten. Sugekoppen lot seg bare feste på glatte flater, noe som gjorde at jeg ikke kunne feste kameraet på veggen. Dette oppsettet var alltid utgangspunktet mitt. Jeg gjorde nesten alt av filmingen fra et fugleperspektiv og valgte et vidvinkel fokus. Jeg prøvde å tilte litt på kameraet av og til når barna flyttet litt på seg. Det medførte til støy på videoklippet fordi jeg måtte skru løs en skrue. Jeg kunne ha en mer tilbaketrukket rolle ved å benytte meg av stasjonært kamera plassert i vinduet. Likevel ble jeg i mange tilfeller mer involvert enn jeg ønsket. Som regel handlet det bare om praktisk ting slik som at barna trengte hjelp til påkledning, men andre ganger var det uenighet eller små konflikter. Jeg opplevde at en delvis deltakende rolle var hensiktsmessig for å ivareta relasjonen barn-barn. Da fikk jeg skapt en tillitt til barna og støttet dem i å være mer selvstendig. Jeg var alene i rommet med barna. Jeg var tilgjengelig i rommet, men tok ikke initiativ til leketemaer.

Barna var tilsynelatende lite påvirket av at kameraet var festet på veggen. Det virker som at det bare var helt til å begynne med at barna var påvirket i særlig grad. Det var flere ganger at leken foregikk gjemt for kameralinsen. Jeg valgte derfor noen ganger å ta ned kameraet og filme håndholdt i stedet. Barna var i bevegelse og flyttet på møbler mer enn jeg hadde sett for meg. Da fungerte det stasjonære kameraet dårlig. Jeg erfarte at mobilt kamera ga meg mer fleksibilitet. I rollelek er det ofte mye kommunikasjon uten ord, i form av mimikk og

kroppsspråk. Jeg fulgte barna med en viss avstand, men etter kort tid ble kameraet alltid kommentert eller reagert på. Håndholdt kamera var definitivt mer synlig og forstyrrende, noe som gjorde at filmsekvensene var langt kortere sammenliknet med stasjonært kamera. Det var heller ikke forenlig å observere og notere samtidig. I tillegg mistet jeg film av hele rommet og ulike ting som skjedde på samme tid. Jeg synes det var hensiktsmessig å veksle mellom kamera plassert på veggen og et håndholdt kamera. Jeg tok i bruk en bordmikrofon etter å ha filmet litt den første dagen.

Som forsker ble jeg verken mer distansert eller betraktende når jeg benyttet meg av videofilming. Bruk av videokamera gjorde imidlertid at jeg som forsker ble deltagende i større grad. Det førte også til at jeg ble mer bevisst forskerrollen og forskereffekten (Nome, 2021, s. 66). På mange måter ble jeg «friere» ettersom jeg gjorde en indirekte observasjon. Jeg lastet over videobservasjonene kort tid etter hvert besøk i barnehagen. Videoopptakene ble overført på egen PC uten nettilgang. Det var viktig for meg å skaffe oversikt over datamaterialet. Jeg så gjennom alle videoopptakene og evaluerte hva som fungerte bra og hva som fungerte mindre bra. Jeg kom raskt i gang etter frokosten. Med bordmikrofonen fikk jeg klarere lyd, men det hjalp ikke når barna snakket samtidig eller bråket med gjenstander i rommet. Jeg erfarte at en barnegruppe på totalt seks stykker var kaotiske å følge med på. Fem barn gikk greit, men da kunne det også oppstå splittet rollelek eller rollelek i ulike deler av rommet. Jeg synes det var bra å blande flerspråklig barn med enspråklige barn i ulik alder for å få fram ulik type rollelek. Jeg filmet ikke for lenge om gangen. Det var bra å tilpasse lekegrupper underveis slik at barna selv fikk mulighet til å velge hvem i rommet de ville leke med.

Jeg filmet i et rom som var åpent, mangfoldig og fleksibelt. Rommet var 28 kvadratmeter og omgjort til en koselig og gammeldags stue. Fra taket hang det en lysekroner over en av de to bordene. Rundt det ene bordet var det plassert tre stoler og en lenestol. På bordet var det dekket på med servise og pyntet med en blondeduk. Under bordet var det et stort persisk gulvteppe. Bord og stoler var i barnas høyde. Det var også en rund fotskammel som barna kunne sitte på. I stuen var det porselenskopper og fat, men også andre knuselige pyntegjenstander som barna hadde fått beskjed om å behandle forsiktig. Det andre bordet var plassert inntil et hjørne og kunne skjermes bak takgardiner. I rommet var det kunstige potteplanter, to lave benker og flere hyller. Rommet hadde taklys, men også flere mindre lamper plassert på benkene. På veggene hang det innrammede bilder, deriblant flere i svart-hvitt. I begge ender av rommet var det takgardiner som kunne skjerme barns lek. Rommet

hadde flere rektangulære skumputer. Det stod også en sofa og et klesstativ i rommet. På klesstativet hang det mange ulike klesplagg i ulike tekstiler og farger. Det var en hylle nederst på klesstativet der det stod mange forskjellige sko.

4.6 Forskerrollen

I forkant av forskningen må jeg reflektere over forskerrollen min og tilgang til den utvalgte gruppen barn jeg skal forske på. Det er et helt grunnleggende etisk prinsipp med tanke på forskningsdeltakerne, nærmere bestemt for at de vet hva de har å forholde seg til. Dessuten vil det også være et relevant prinsipp for meg selv som forsker når jeg skal reflektere over hvordan jeg tar del i relasjon med dem jeg skal forskere på. Glesne (2011) fastslår at forskeren kan velge rolle basert på flere aspekter. Det innebærer situasjonen og formålet med forskningen, forskerens teoretiske perspektiv og forskerens personlighet og verdier (Postholm, 2018, s. 133). Jeg er lærling i feltet og skal opptre som en beskjeden gjest. Jeg er underordnet og anerkjennende i møte med barna. Det vil si at jeg gjør video-observasjon og fortolkning med ydmykhet (Warming, 2011, s. 126). Jeg må også forholde meg til egen forskersubjektivitet i den forstand at min personlige påvirkning vil smitte over på forskningen (Tjora, 2021).

Forskningssubjektivitet vil blant annet få konsekvenser for validiteten i studiet. Som forsker retter jeg et kritisk blikk på kildematerialet i egen oppgave, men også et kritisk reflekterende blikk på meg selv i forskerrollen. I gjennomføring av en empirisk undersøkelse må jeg være refleksiv fordi jeg kan ikke vite med sikkerhet om jeg faktisk vil få tilgang til de data som jeg har behov for (Furseth & Everett, 2020, s. 143). Refleksivitet handler om at jeg bevisst og konsekvent forsøker å betrakte et tema fra ulike perspektiver (Alstad, 2016, s. 67). Jeg må uansett basere meg på de dataene som jeg har innhentet. I kvalitativ forskning kan dette bety at problemstillingen min blant annet må revideres. De funnene som viser seg i fortsettelsen av analysen, peker ut den nye problemstillingen min. Jeg må også stille spørsmål om det er liten eller stor sannsynlighet for at utvalgte barn ønsker å samarbeide med meg. Det vil også være nødvendig å reflektere over hvordan jeg vil få innsyn i barnegruppen som jeg kommer til å studere. Dette mener jeg er forutsetninger som jeg bør få klarhet i så tidlig som mulig i prosessen. Det handler om at jeg kan få tilgang til datamaterialet for å gjennomføre planlagte undersøkelser i feltet (Furseth & Everett, 2020, s. 143).

Ifølge Pålerud (2018) er vurdering i barnehagen avgjørende for å se og forstå barn. Som forsker må jeg derfor være oppmerksom på barnas uttrykksformer. Samtlige uttrykk har mening. Det gjelder om den er skjult og er åpen. Min oppgave er å prøve å forstå og fortolke barns meningsskaping i rollelek. Når jeg fortolker, tillegger jeg mening i barns ytring. Dette gjør jeg i lys av min egen forforståelse som består av ubevisste og bevisste erfaringer. Jeg fortolker det enkelte barn og kontekstsituasjonen som en helhetlig oppfattelse. Når jeg er ute i feltet, er det viktig ta stilling til egen forforståelse eller forhåndsforståelse selv om det kan være utfordrende (Gulløv & Højlund, 2003). Forhåndsforståelse eller forforståelse innebærer at mine kunnskaper, erfaringer og opplevelser bidrar til å fortolke barnas ytringer og handlinger (Pålerud, 2018, s. 31).

Jeg skal ikke ta rollen som fast ansatt i barnehagen ved videoobservasjonen. Det vil si at jeg ikke skal gjøre praktiske oppgaver eller hverdagslige gjøremål. Det er nødvendig for at jeg skal klare å konsentrere meg om filmingen. Jeg må ikke være bundet til noe annet fordi jeg vil bruke mest mulig tid sammen med barna. Det er viktig at jeg ikke må gå inn å løse konflikter mellom barna. Jeg ønsker derfor å forholde meg til barn som sosiale aktører med egne synspunkter. Dette samsvarer med sosialsemiotikken (Christensen & Prout, 2002).

4.7 Analyse av data

Jeg gikk mer systematisk til verks etter innhenting av materiale eller såkalt tidlige eller preliminare analyser. Jeg kondenserte materialet som vil si å redusere og fortette det. På den måten ble det enklere å se helheten og sette i gang utvelgelse av videoklipp som skulle tas med videre i oppgaven. Videre kodet og kategoriserte jeg materialet for finne mønstre og identifisere nedgangsfelt, men også spenning og brudd. Det legger grunnlaget for å skrive ut analysene og presentere funn i oppgaven. Til slutt drøfter jeg teori og faglige perspektiver opp mot empiri (Anker, 2020). I analyseprosessen har jeg hatt en *abduktiv* analytisk tilnærming (Tjora, 2021). Det vil si at jeg har vekslet mellom teori og funn for å komme fram til barns meningsskaping i den flerspråklige gruppen.

Da jeg var ferdig med videoobservasjoner i barnehagen, satt jeg igjen med mye datamateriale. Jeg har først gått gjennom alle videoklippene for å danne meg et helhetlig bilde av datamaterialet. Totalt satt jeg igjen med 34 videoklipp fordelt på fire dager med filming. Varigheten var fra 1,5 min til 11 minutter. Jeg oppdaget raskt at det var ulik kvalitet på klippene, men jeg hadde ingen systematisk eller skriftlig gjennomgang av dem i første

omgang. Jeg delte opp analysen i ulike steg, men det var glidende overganger mellom dem (Furseth & Everett, 2020; Postholm, 2018). Anker (2020) deler analyseprosessen inn i fire faser. I den første fasen innhentet jeg materiale, såkalte tidlige eller preliminære analyser. Det pågikk allerede under selve innhenting av materialet. Da skrev jeg ned umiddelbare inntrykk og tanker som dukket opp under datainnhenting. Disse notatene innebar også stikkord som ikke var systematisert. Dette er tekst som normalt sett ikke inngår i den ferdige besvarelsen (Anker, 2020, s. 20). Jeg skrev observasjonslogg i etterkant av observasjonsdagene.

I den andre fasen måtte jeg gå mer systematisk til verks og velge ut noen sekvenser fra videoklippene. Jeg startet med koding og kategorisering av klippene. Den tredje fasen bestod i mer koding og kategorisering. Jeg formulerte, og argumenterte for analysen jeg hadde kommet fram til i fase 2. Det innebar at jeg jobbet for å finne passende kapiteler eller temaoversikter i oppgaven. I tillegg jobbet jeg aktivt for å finne mønstre og identifiserer nedgangsfelt i materialet for å avgrense fokuset. Gjennom prosessen søkte jeg derfor etter gjentakelser, motsetninger spenning og brudd. Jeg skrev ut de analyserte transkripsjonene i form av små praksisfortellinger. I den siste fasen blir teori og empiri drøftet sammen og problemstillingen besvart (Anker, 2020, 103). Jeg gjør dette i kapittel 5.

Jeg skiller mellom analyser som har pågått i løpet av forskningsarbeidet og dem som har blitt gjort av det innsamlede materialet (Postholm, 2010, s. 86). Det er snakk om med tidlige- og sene analyseprosesser. Den tidlige analyseprosessen viser til materialet som analyseres fortløpende i prosjektet slik som tanker, innspill man får gjennom arbeidet med observasjonene. Den sene analyseprosessen dreier seg om nøye klassifisering, koding og kategorisering av det innsamlede materialet (Løkken & Søbstad, 2013, s. 78-82). Underveis gjør jeg en rekke fortolkninger der jeg forstår mening ut ifra hermeneutikken. Hermeneutikk er et verktøy for å begripe, fortolke det vi ser, leser og hører (Brottveit, 2018, s. 32). Begrepet beskriver både et metodisk prinsipp og en virkelighetsforståelse. Et viktig prinsipp i hermeneutikken er at alt meningsfullt må fortolkes med bakgrunn i helhet. Tolkningene som jeg gjør, bygger videre på en spesifikk forforståelse og et bestemt menneskesyn (Højberg, 2021).

4.7.1 Transkripsjon

Jeg startet å transkribere et par videoklipp, men det var uten et skjema for klassifisering. Kriterier som jeg la til grunn, var rollelek der ett eller flere flerspråklige barn deltok. Dessuten vurderte jeg lyd- og lyskvalitet. Andre faktorer som kjønn, antall barn og alder spilte også inn.

Jeg valgte bort videoklipp der jeg selv var for mye involvert. I etterkant satte jeg opp en tabell som tydeliggjorde hvilke videoklipp som var relevant å ta med videre for transkribering. Jeg så gjennom alt av videomateriale enda en gang, men med et mer bevisst og målrettet fokus. En slik tabell var tidssparende tiltak, men på samme tid var jeg klar over at det var en viss risiko for at vesentlig materiale ble utelatt. Det som anses som viktig, er ikke konstant (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 215). Det transkriberte materialet har jeg valgt å presentere som praksisfortellinger for refleksjon og ny innsikt. Praksisfortellinger kan bidra til sammenheng og mening mellom praksis og teori i barnehagelærerutdanningen (Halmrast et al., 2013).

Selve omformingen fra transkripsjon til praksisfortelling foregikk på bakgrunn av talespråket (verbale uttrykk) og handlinger (kroppsspråk). Først satt jeg opp en tabell som etter hvert ble utvidet med en ekstra kolonne for tanker og ideer. Her skrev jeg ned all tale som jeg klarte å oppfatte fra utvalgte videoklipp. Jeg noterte også ned hvilke gjenstander barna tok i bruk. Non-verbale kommunikasjon eller kroppsspråk er et uttrykk for meningsskaping som jeg analyserte ut ifra fire koder. I den første koden så jeg på hvordan barna uttrykte posisjon eller makt i tid og rom. I den andre koden så jeg på reel avstand mellom barna. I den tredje koden kommenterer jeg barnas bevegelser av kroppen og gester. Den fjerde koden omhandler toneleie og andre vokale uttrykk og lyder. Jeg observerte lite mimikk på video-opptak fordi jeg filmet fra avstand med et stasjonært kamera størsteparten av tiden. Dessuten hadde barna ofte ryggen vendt mot kamera.

Transkribering omfatter tekstliggjøring av datamaterialet (Bergersen, 2016). Det er ingen utelukkende teknisk aktivitet, men det dreier seg også om en fortolkningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg transkriberte alt hørbare som ble sagt i videoklippene. Noen ganger var det dårlig lyd og støy. Andre ganger var det mye overlappende snakking. I tillegg var det også mumling og utydelig tale. Jeg har basert meg på formene fra skriftspråket bokmål selv om barna som deltok i prosjektet snakket med trøndersk dialekt. Her var det meningsinnholdet som var viktig for problemstillingen. Jeg har derfor gjort transkripsjon som ikke er bygd opp rundt et rent skriftspråk. Transkripsjon var sammensatt og spesielt tidkrevende i etterkant av video-opptakene fordi jeg også skulle se etter non-verbale kommunikasjon (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 216).

4.8 Etiske hensyn

Det er mange etiske hensyn knyttet til observasjon som forskningsmetode i planlegging, gjennomføring og rapporteringsfasen (Dalland et al., 2023, s. 27). Forskningsetikk antyder de mest sentrale moralnormene for vitenskapelig og sikker praksis. Sikker praksis forstås som et sett grunnleggende normer som er utviklet over tid med utgangspunkt i det internasjonale forskerfelleskapet. De grunnleggende normene er sannhetsnormen, metodologiske normer og institusjonelle normer som sørger for forskningens integritet. I tillegg innebærer forskningsetikk også mer generelle normer og verdier knyttet til menneskeverdet. Slike verdier ivaretas i form av prinsippene om respekt, beskyttelse og rettferdighet. Som forsker skal jeg både beskytte og respektere barna som deltagere, og forskningen skal ikke føre til uheldige konsekvenser for dem (Dalland et al., 2023, s. 28; u.å., 2021, s. 5).

Hensikten med forskningsetikken er å synliggjøre en fri, god og forsvarlig forskning (Fossheim et al., 2015). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som blir styrende for forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 253). I tillegg til juridiske krav, baserer jeg meg også på relasjonsetiske aspekter gjennom hele forskningen. Det handler om at jeg gjør vurderinger som synliggjør begreper som omsorg, tillitt og ansvar ((Dalland et al., 2023; Vetlesen, 1996, Held, 2006; sitert i Menning & Kampmann, 2021, s. 146).

4.8.1 Forskning med barn

Jeg har utført forskning som gjør at jeg kom i direkte kontakt med barn. Små barn har ikke forutsetning til å forstå konsekvensene eller rekkevidden av egen deltakelse i et forskningsprosjekt. Jeg måtte innhente samtykke av barnas foreldre (Backe-Hansen, 2009; Kullti, 2004, Thaagaard, 2018). Flere forskere påstår derimot at informert samtykke ikke er etisk begrenset til barnets foresatte, men inkluderer barna selv (Alderson & Morow, 2011, Einarsdøttri, 2007; Gallagher, 2015 sitert i Menning & Kampmann, 2021, s. 149). Det er viktig å ta barn på alvor og trekke barns perspektiver inn i forskningen (Warming, 2011). Under filming har jeg derfor prøvd å være lydhør for barns verbale og non-verbale kommunikasjon. Jeg har vært opptatt av å tolke barns helhetlige uttrykk. Det er ikke til å unngå ubalansen i maktrelasjonen som er til stede i forskningssituasjonen, men med åpenhet og bevisstgjøring kan dette gjenkjennes (Belseth, 2021, s. 61; Menning & Kampmann, 2021, s. 152, sitert i Gallagher, 2015, s. 726). Jeg var derfor bevisst egen fremtoning, handlinger og konsekvenser i møte med barna. For meg var det viktig å skape en trygg atmosfære for barna.

Jeg prøvde å fremstå som en beskjeden og vennlig gjest, men samtidig støtte opp under deres selvstendighet.

I forberedelsene av videoobservasjon gjorde jeg en avklaring rundt egen forskerrolle. Jeg ønsket å ha en delvis deltakende observatørrolle i barnas rollelek, noe jeg også la fram for personalet på avdelingen. Jeg var deltakende i den forstand at jeg inviterte barna inn i rommet. Det var viktig at jeg etablerte et tillitsforhold til dem (Fangen, 2010, s. 58), (Thagaard, 2018, s. 65). Jeg valgte derfor å tilbringe en formiddag på den aktuelle avdelingen for å bli bedre kjent med de som gikk der. Dessuten ønsket jeg å få en viss oversikt over dem som allerede hadde fått samtykke til å delta i videoobservasjon og hvem de lekte med. Barna kunne selv velge om de ville bli observert eller ikke under videoobservasjon. Før videoobservasjonen startet, samlet jeg barnegruppa i en sirkel på gulvet. Jeg fortalte dem kort om oppgaven jeg hadde på skolen og at det innebar filming av deres lek. Det ble fulgt opp ved at barna fikk se seg selv på et videoklipp.

4.8.2 Konsekvenser ved bruk av videokamera

Det var etiske dilemmaer knyttet til å bruke stasjonært og håndholdt kamera (Løkken & Søbstad, 2013; Nome, 2021). Et håndholdt kamera krevde større forsiktighet ettersom jeg kom tettere på enkelte barn og fulgte dem til tider. Ved start og stopp av opptak måtte jeg derfor være mer oppmerksom på barnets signaler, verbale og non-verbale kommunikasjon. Jeg filmet stort sett bare med fastmontert kamera på vinduet. Slik ble ikke enkeltbarn eller enkeltrelasjoner satt i søkelys på tilsvarende vis. Fastmontert kamera var imidlertid ikke helt problemfritt. Rommet jeg filmet i hadde vinduer ut mot fellesarealet. Her var det flere barn som oppholdt seg eller gikk fram og tilbake. Det var en gutt som kom med på et av videoklippene da han hoppet på kommoden rett utenfor rommet. Han ble sett fra siden og ansiktet ble ikke vist. Da stoppet jeg filmingen og trakk for gardinene. I etterkant slettet jeg dette opptaket. Det er alltid en sannsynlighet for at barn som ikke har samtykke kan komme med på video-opptak, men personalet på avdelingen var behjelpelig med skjerming og satte i gang andre aktiviteter inne og ute. Jeg var forberedt på å skru av kamerat dersom barna uttrykte motvilje eller ubehag (Løkken & Søbstad, 2013).

4.9 Metodekritikk

Det finnes alltid fordeler og ulemper knyttet til enhver forskningsmetode. I en kvalitativ studie bruker forskeren vanligvis ulike kilder og kan benytte seg av forskjellige metoder (Postholm & Jacobsen, 2018; Thagaard, 2018). Hvis observasjon kombineres med for eksempel intervju eller barnesamtale, betegnes dette som triangulering. Det kan forekomme ved at den ene metoden er underordnet, eller ved at begge er likestilte (Ringdal, 2007 sitert i Fangen, 2010, s. 171).

Reliabilitet, validitet og generalisering er sentrale begreper innenfor metodekritikk og vurdering av forskningskvalitet (Fangen, 2010; Postholm, 2018; Thagaard, 2018). Jeg vil nå forklare begrepene og se dem i tilknytning til egen forskning. Delkapittelet handler om studien er forskningsmessig og metodologisk godt gjennomført og etterrettelig.

4.9.1 Reliabilitet

Reliabilitet forstås som en vurdering av forskningens pålitelighet (Thagaard, 2018, s. 187). Pålitelighet eller troverdighet virker inn på problemstillingen og evnen til å skape tillitt i forskningen (Dalland et al., 2023; Furseth & Everett, 2020, s. 144). Begrepet kan defineres som «i hvilken grad funnene er uavhengig av tilfeldige omstendigheter i forskningen» (Kirk og Miller 1986, s. 20 sitert i Dalland et al., 2023, s. 111). Ifølge Thagaard (2018) er det betydningsfullt at jeg som forsker er konkret og tydelig når jeg presenterer innsamling og analyserer data. Slik blir prosessen transparent eller gjennomsiktig og reliabiliteten i eget prosjekt forsterkes. Dessuten kan jeg utøve godt etisk skjønn gjennom hele forskningsprosessen (Fossheim et al., 2015).

Jeg har redegjort for eget teoretisk ståsted og min forforståelse. Min faglige bakgrunn og mine personlige interesser preger forskningen i større eller mindre grad (Tjora, 2021). Vider kan reliabilitet ses i tilknytning til mitt kjennskap til feltet, utvalg barn som deltagere, tilgjengelighet og settingen det filmes i. Siden jeg var fysisk til stede i rommet og filmet barna, var jeg både forsker og utforsker som har hatt virkning på funn av datamateriale. Valg av videobservasjon har både styrker og svakheter, noe som jeg har prøvd å skrive frem i metodekapittelet. Jeg synes det var samsvar med det jeg registrerte og det som faktisk utspiller seg i feltet. Bruk av videokamera bidro til å belyse problemstillingen min.

4.9.2 Validitet

Validitet eller gyldighet handler om jeg faktisk måler det jeg vil måle, eller om funnene mine egentlig kartlegger det fenomenet som skal forskes på (Fangen, 2010, s. 236). Det sier også noe om hvorvidt jeg svarer på de spørsmålene som er blitt stilt i oppgaven (Tjora, 2021, s. 263). I min forskning er validitet av betydning om jeg har klart å fange inn og beskrive samspill mellom barna (Postholm, 2010, s. 170). I en kvalitativ studie antyder validitet egnethet, fornuftig, velfunderte og sannsynlige valg for helheten i undersøkelsen og i funnene (Dalland et al., 2023). Jeg har derfor forsøkt å være åpen om valgene jeg har tatt, og hvordan jeg har gjennomført forskningen min. Når det gjelder teori, har jeg hentet pensum fra emnene «Barns multimodale praksiser og tidlige literacy» og «Globalisering og kulturelt mangfold». Jeg har også fått inspirasjon fra andre, veiledere, medstudenter tidligere forskning og tidligere toppbesvarelser på tilsvarende tematikk eller metode.

Kanskje har jeg vært så selektiv at jeg ikke har fått med meg data som kan være nyttig. Jeg kan derfor ikke ta for gitt at datamaterialet som jeg innhenter i en undersøkelse er gyldige (Furseth & Everett, 2020, s. 144). Det har ikke bare vært lett å forstå og å sette ord på det jeg opplevde underveis i prosessen. Jeg har prøvd å ikke være fordomsfull og ta ting for gitt. Som en konsekvens av dette har jeg i løpet av prosessen, men også etterpå, oppdatert meg med teori og kunnskap om flerspråklighet og varierte uttrykksformer. Det har vært viktig for å få en dypere forståelse for barns muligheter til å skape mening i rollelek.

Min fremtoning og tilstedeværelse kan begrense kommunikasjonsstrategien til flerspråklige barn. Barna kan oppføre seg annerledes når de vet at de blir filmet til sammenliknet med når de ikke føler seg iaktatt (Fangen, s. 2010, s. 202). Hvordan jeg som forsker posisjonerer meg i barnehagen med tanke på rolleleken, har relevans for tolkningene som jeg kommer fram til (Thaagard, 2018, s. 181). Jeg har lite erfaring med systematisk observasjon og synes det var spesielt tidkrevende å transkribere videomaterialet. Mine funn er fremstilt på bakgrunn av et begrenset antall observasjoner, over en begrenset periode og med ti barn fra en storbarnsavdeling.

4.9.3 Generalisering

Generalisering eller generaliserbarhet forteller om gyldigheten til en undersøkelse utover de tilfeller som har vært utforsket (Tjora, 2021, s. 288). Det er snakk om repliserbarhet ved at en annen forsker er i stand til å gjennomføre den samme studien, under tilsvarende forhold og få

de samme funnene (Cohen et. al., 2007; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289 sitert i Dalland et al., 2023, s. 111). Overførbarhet er et kriterium som går ut på om tolkninger med forankring i én undersøkelse, kan ha overføringsverdi i nye kontekster eller tilsvarende sammenhenger. Jeg finner at viktige aspekter i forskningen min kan få betydning i andre tilfeller, uavhengig om det er en studentbarnehage. Barnehageansatte kan identifisere seg med deler og beskrivelser som jeg synliggjør i oppgaven min. Ifølge Thagaard (1998:184) er ikke overførbarhet hele tiden et mål i kvalitative studier. En forståelse synliggjort gjennom en undersøkelse som først og fremst har til hensikt å beskrive og ikke analysere, er bare holdbar i den sammenhengen forskningen ble gjennomført (Fangen, 2010, s. 255). Det er en betydelig andel lesere av denne oppgaven som trolig vil gjenkjenne seg, i alle fall de som har barnehage som praksisområde.

5 Presentasjon av funn og drøfting av resultater

Bakgrunnen for studien er å finne ut av hvordan barn i en flerspråklig gruppe skaper mening i rollelek. Jeg ser på barn som aktører som tar i bruk ulike semiotiske ressurser som gir mening for dem. Ved å dra nytte av flere semiotiske ressurser, danner barnet en helhetlig mening i lek. Jeg analyserer funn i lys et sosiosemiotisk og multimodalt perspektiv. Dette perspektivet vil bidra med kunnskapsutvikling om barnehagen, mer spesifikt om hvordan semiotiske ressurser virker inn på barns rollelek. I et slikt teoretisk rammeverk har meningsskapning i en sosial kontekst en viktig betydning. Denne tilnærmingen belyser meningskapning som kommer til uttrykk i sosiale sammenhenger. I tillegg er affordanser også relevant i analysen av hvordan semiotiske ressurser og ulike gjenstander utnyttes i rollelek. Med begrepet peker jeg jeg altså på handlingsrommet eller rammefaktorer som en konkret modalitet tilbyr barna. Etterpå kommer drøftingsdelen der jeg benytter meg av sosiokulturell teori fra kapittel 3. Her anvender jeg begrepene til Bourdieu om kapital og habitus. Før jeg presenterer funnene mine, gjentar jeg problemstillingen min: **Hvordan skaper barn i en flerspråklig i gruppe mening i rollelek?**

I dette kapittelet vil jeg først presentere kategoriene som viste seg i analyseprosessen. Kategoriene som trådte frem, er:

- *Barn skaper mening ved makt og posisjonering*

- *Barn skaper mening ved sang og musikk*
- *Barn skaper mening ved transformasjon og kreativitet*

For å illustrere kategoriene har jeg gjort næranalyser eller sekvenser gjennom små praksisfortellinger. Gjennom praksisfortellingene blir vi kjent med ti barn på en storbarnsavdeling. Barna som deltar i observasjonene med rollelek er: Adwoa, Aba, Yaa, Lise Mari, Sóley, Hina, Shivam, James, Claudia, Sonam. Barna snakker norsk og engelsk i rolleleken. Det er seks utvalgte sekvenser som synliggjør disse kategoriene. Hver av sekvensene passer innunder flere kategorier. Det finnes ikke et skarpt skille mellom sekvensene, men det handler mer om en oversiktlig fremstilling og fokusområde som legges til grunn. Jeg har valgt å introdusere funnene i løpende tekst fordi det blir mer leservennlig og gir bedre flyt. Hensikten med en løpende tekst er at leseren av observasjonene skal føle at han eller hun tar del i situasjonen her og nå. Jeg prøver derfor å beskrive praksisfortellingene så detaljert som mulig. I etterkant analyserer og drøfter jeg disse fortellingene.

5.1 Barn skaper mening ved makt og posisjonering

Jeg observerte at barna tok *direkte inntatte rollefigurer* i leken. Det betyr at barna selv tilegner seg en rolle som for eksempel mamma, bror, hund eller prinsesse. Gjennom et lekeforløp kan barna veksle mellom ulike roller, men normalt sett holder barna seg til en bestemt rollekarakter over et visst tidsforløp (Zachrisen. 2015, s. 87). Det er noen posisjoner som betegnes som lavstatus og høystatus. Lavstatus posisjoner er underlegne og passive, mens høystatus posisjoner derimot har makt og sosial anerkjennelse. Det er ofte barn med god lekekompetanse som inntar roller med høy status eller som «den voksne» slik som «mamma». I en sosial gruppe vektlegges ulike ressurser som beror på tid og sted. Ved å se nærmere på ulik status eller hierarki i barnas rollelek, er det enkelte barn som har høyere status og som legger klare rammer for barna med en lavere status. I denne kategorien er det en sekvens der barna vil ha gjenstanden for seg selv og en annen sekvens der barna deler en felles opplevelse.

Sekvens 1

Kontekst

Adwoa, Aba, Yaa, Sóley og Lise Mari leker sammen. Det er bare Lise Mari (4 år) som er enspråklig norsk, men hun har lært noe engelsk i barnehagen. Adwoas foreldre er begge fra Ghana der det snakkes engelsk og twi. Adwoa er snart 6 år. Aba og Yaa (3 år) er tvillinger og har foreldre som også kommer fra Ghana. De snakker hovedsakelig engelsk seg imellom. Ifølge personalet snakker de ikke lenger twi mellom seg. Språket har forsvunnet ettersom de ikke opplever det i hverdagen. Begge foreldrene til Sóley (4,5) er fra Island, men hun har lært engelsk i barnehagen. Barna styler og sminker hverandre. Adwoa og Yaa får styling og sminking samtidig. På benken foran dem ligger det mange små ting og en stor kurv med mange og lange perlekjeder. Barna blir ikke enige om hvem som skal ha hvilket perlesmykke, og det rosa perlekjedet er mest populært. Adwoa blir stilet og sminket av Aba, mens Lise Mari blir stilet og sminket av Yaa. Sóley står imellom Lise Mari og Adwoa og hjelper begge to med styling og sminke.

Styling

Adwoa sitter godt tilbake i en lenestol, mens Lise Mari sitter på en rund fotskammel eller puff. Sóley står midt imellom Adwoa og Lise Mari. Hun styler begge to. Aba står bak Adwoa og grer håret hennes med en liten gjenstand i hånden. Det er en minigulvklokke som er gullfarget. Sekvensen starter med at Adwoa tar ordet ved å si: «Ikke ta rosa, okay? Ikke ta rosa». Hun har hendene åpne. Samtidig går Yaa raskt til bordet som står lenger bak og plukker opp en sølvskje. Hun småløper tilbake slik at hun står rett bak Lise Mari. I likhet med de andre barna er Yaa i sokkelesten, men hun stopper kontrollert ved å ta armene ut til siden. Mens Yaa henter sølvskjeen, svarer Sóley tilbake til Adwoa «Jeg vet» og ser ned i gulvet. Adwoa legger til «Bare blå» og ser på Sóley. Deretter finner Sóley frem smykker fra kurven som står på benken. Hun holder to perlekjeder i hendene og spør hvilket smykke Lise Mari vil ha mens hun beveger hendene raskt opp og ned. Det ene smykket har hvite perler, mens det andre har sølvperler. Lise Mari svarer ikke, men retter fingeren mot smykket med de hvite perlene.

Sóley tar perlesmykket over hodet til Lise Mari. Yaa grer fortsatt håret hennes. Aba tar ut et rosa perlekjedet fra en porselenkrukke. Sóley snur seg rundt og ser at Aba tar det rosa perlesmykket. Da strekker Sóley armen frem og tar perlekjedet ut av hendene til Aba. Sóley er på vei til å ta smykket over hodet til Adwoa, men Aba griper tak i smykket og får tatt det tilbake. Barna krangler om å hjelpe Adwoa. Adwoa sier: «I want pink!» og legger begge hendene på brystet. Aba svarer «Okay, pink. What did you like? What colour? Adwoa svarer

“Pink”. og følger opp med «Can you guys do like this to my hair?». Hun bøyer hodet litt fremover og tar begge hendene til håret. Håret tvinner hun fra toppen i det hun fortsetter å si «Put a flower in my hair». Aba svarer: «Okay, okay». Adowa tar begge hende bak håret og løfter det. Etterfulgt tar Sóley ordet og sier: «I. I put flower on your hair». Adwoa bryter inn «Vi må først twiste håret». Hun tar fingrene til håret sitt. Sóley svarer: «Først må vi eh» samtidig som hun børster håret til Lise Mari med en liten ting. Hun blir avbrutt av Lise Mari som sier «Stopp Sóley, stopp Sóley!». Sóley børster håret til Lise Mari og legger den ene armen rundt skulderen hennes. Hun svarer: «Må gjøre det». Ved siden av fortsetter Aba på samme tid å gre håret til Adwoa. Aba børster langt fram og berører busten også på kinnene hennes. Da bryter Adwoa ut i full latter. Latteren overdøver annen snakking. Lise Mari lener seg framover til Adwoa for å si noe, men det er ikke hørbart for Adwoa ler «No, no, no» mens hun vrir hodet til siden. Hun tar begge hendene på håret sitt. Kort tid begynner også Aba og le. Aba roper: «Wait!» og Adowa svarer: «What that. Ha, ha, ha». Igjen gjentar Aba «Wait» og legger fra seg børsten på benken. Hun tar opp en annen liten gjenstand fra benken og lager sprayelyder mens hun beveger gjenstanden raskt fram og tilbake fra håret til Adowa.

Analyse

Jeg går inn i denne sekvensen der det oppstår uenighet mellom jentene om perlekjedene. Her svarer Adowa tilbake til Sóley: «Bare blå». Sentrale semiotiske ressurser er verbale uttrykk gjennom ord og lyder, med blick og kroppslige bevegelser. I denne sekvens er viktige semiotiske ressurser uttrykt blant annet gjennom at barna hever stemmen og bruker hender for å understrege poeng. Adwoa tar en dominerende rolle fra starten av. «Ikke ta rosa, okay? Ikke ta rosa» roper hun mens hun retter blikket mot Sóley. Ettersom utsagnet gjentas, blir beskjedene også forsterket. Hun sier dette med en høy stemme og legger trykk på «ikke». Det er med en kommanderende og hard tone. Her er semiotiske ressurser uttrykt gjennom en «streng» stemme, men også i form av et skrappt blick og armen som strekkes ut. Adwoa sitter godt tilbake i lenestolen og får hårstyling av Aba. Adwoa både ber og instruerer de andre barna til å gjøre en styling ut ifra hennes ønsker. Hun blir sosialt anerkjent av de andre barna i kraft av posisjonen sin.

Verbalspråket er en semiotisk ressurs i rolleleken. Jentene Adowa, Aba og Sóley har replikker på engelsk og norsk. De veksler mellom språkene som om det er en naturlig del av deres flerspråklighet. Dette kan forstås som transspråking slik som Berthelin (2022) viser til i egen forskning. Siden Adowa, Sóley og tvillingene kan engelsk og norsk, benytter de seg av det på

en fleksibel måte. Jeg forstår det slik at språkvekslingen mellom norsk og engelsk skyldes at engelsk er morsmålet og førstespråket til de tre barna. Det er engelsk, ved siden av twi, som er morsmålet til jentene, og barna har blitt eksponert for dette språket hjemme. I barnehagen er norsk andrespråk og allment bruk som hverdagspråk, men personalet snakker også engelsk i mange tilfeller. Det kan virke som at språkveksling gjør at kommunikasjonen flyter bedre fordi barna klarer å forsterke det de vil si uten å måtte lete etter ordet. Litt senere i sekvensen sier Adowa «I want pink» til Aba og understreker sin interesse for det rosa perlekjedet. Mye tyder på at språkveksling gjør at barna kan uttrykke følelser, makt og posisjonering i større grad uten anstrengelse. I tillegg har sammensetningen av gruppa en betydning for identitet og tilhørighet.

Lise Mari er enspråklig og snakker ikke så mye engelsk. Jeg forstår det slik at hun likevel er motivert for å lære seg engelsk og bli assosiert med de flerspråklige barna i barnehagen. I eksempelet over ser vi at Lise Mari får en underlegen og mer perifer posisjon, men hun er jo også to år yngre enn Adowa. Lise Mari får en posisjon med betydelig mindre innflytelse på/i leken enn de andre jentene. Jeg observerer at hun får være med i leken, men uten samme handlingsrom som de fire andre jentene fordi hun sitter lydig ned på en puff. Dessuten sitter Sóley framfor henne og Yaa står bak henne. På den måten blir hun til dels innestengt. Fra før av ligger det en viss forventning om at Lise Mari skal være passiv siden hun er kunde hos frisøren. Da får hun en viss grad av selvbestemmelse og mindre medbestemmelse. Det virker som hun tilpasser seg situasjonen, er lydig og forsiktig. Under sekvensen blir hun bare sittende på puffen. Jeg oppfatter det slik at Lise Mari har lite ansvar for å organisere, vedlikeholde og drive leken fremover. Da hun derimot utbryter: «*Stopp Sóley, stopp Sóley*» hever hun stemmen og sier klart ifra at hun ikke liker hvordan Sóley styler håret hennes. Det understrekes ved gjentakelse. Adowa har makt i kraft av at hun er den eldste av barna, men også ved at hun har den største språkkompetansen. Av den grunn er det tilsynelatende hun som har definisjonsmakt eller bestemmelsesrett over de andre barna i gruppa. Denne kategorien trådte frem da barna forhandlet om ulike gjenstander der ulik posisjon ga ulik grad av handlingsrom og innflytelse. Barna vekslet ofte på hvem som fikk bestemme i leken, men det var barna med høy status og velutviklet lekekompetanse som tok rollene som utfordret den språklige og sosiale kompetansen i størst mulig grad.

Drøfting

I rolleleken forhandler barna om noen maktposisjoner. Barnas posisjoner i rolleleken spiller en vesentlig rolle når det kommer til sosial kapital (Zachrisen, 2015). På lekearenaen finnes det ulike posisjoner; en førende, en følgende, en likestilt og en potensiell deltaker. Disse posisjonene er skiftende og situasjonsbetinget. Førende og følgende posisjoner kan betraktes som utfyllende posisjoner (Zachrisen, 2013, s. 116-118). Adowa tar en førende rolle ved at hun har stor mulighet til å påvirke lekens handlingsforløp og innhold. Hun har også stor mulighet til å gi de andre barna ulike roller eller posisjoner som en del av leken. Den førende posisjonen til Adowa innebærer ansvar for å organisere leken og gjøre utviklingen interessant (Zachrisen, 2013, s. 116-118). Fra første stund tar Adowa kontroll over leken samtidig som hun prøver å beskytte den allerede pågående leken. I sekvensen virker det som om hun har størst handlingsrom både når det kommer til selvbestemmelse og medbestemmelse. Hun har flest replikker eller språklige ytringer.

Adowa har størst lekekompetanse eller lekekapiital. Lekekapiital er et videreutviklet teoretisk begrep med utgangspunkt i Bourdieus tenkning av kulturell kapital. Lekekapiital er begrenset til å dreie seg om forhold som bare har relevans for lekesituasjoner. Med andre ord den kompetansen som verdsettes på en lekearena. Kompetansen innebærer barns kunnskaper, ferdigheter og ressurser i leken (Zachrisen, 2013, s. 38; 2015). Det vil si semiotiske ressurser som jeg ser i samsvar med barns kulturelle og lingvistiske kapital. Barns lekekapiital farges av det foreldrene har gitt dem i form vaner, normer, holdninger og tradisjoner som går i arv, men påvirkes også av sosialisering og majoritetskulturen (Kibsgaard, 1997, s. 25).

I denne sekvensen forhandler barna om det rosa perlekjedet. Kapital kan på mange måter sidestilles med maktbegrepet til Bourdieus (Bugge, 2002, s. 225). En slik forståelse viser altså til at grad av kapital tilknyttet et felt gir ulik grad av makt. Det er gjerne dem med høy grad av kapital innen et felt som på samme tid innehar stor makt. Et felt er et definert og sosialt område eller situasjon der det finnes noen normer og regler som tilsier hvordan man skal innordne seg, hvordan man kler seg og hva som er passende interesser. Slik bør man ha den rette kapitalen for å bli akseptert i barnehagen (Kibsgaard, 1997). I dette tilfelle tilhører Adowa de barna som snakker majoritetspråket best. I leken er det hun som har størst kulturell kapital i form av språket.

Habitus er som sagt en kroppsliggjøring av den kulturelle kapitalen og forbundet med å ha stor makt (Kibsgaard, 1997; Bourdieus, 2006). Bugge (2002:226) uttaler at «kapital er derfor noe som setter en aktør i stand til å tvinge sine interesser gjennom på tvers av andres

interesser». I forlengelsen av dette fastslår han at aktører med stor kapital på følgende vis forsterker og etablerer en grense mellom dem med mye makt og dem med lite makt (Bugge, 2002, s. 231). Barnehagen kan være en arena hvor de barna som innehar størst lekekompetanse får flest muligheter til å utvikle sosial kompetanse. Det kan føre til at de «flinkeste» barna får anerkjennelse og status blant jevnaldrende, men også blant personalet. Da er barnehagen med på å reprodusere og legitimere maktforholdene i samfunnet. Jeg tenker at barna med størst kulturell kapital får fastsette regler og rammer i lek, mens de med lite makt må innordne seg majoriteten.

Kulturelle kapital preges av kunnskap i ulike former slik som språkkompetanse. Ifølge Bourdieu handler den kulturelle kapitalen om hvordan barna mestrer det kulturelle referansesystemet. Det betyr «hvordan en snakker, hva en snakker om, og hvordan en ter seg, kunne de riktige kodene, vite hvor en kan hente gevinst og hva som er verdifullt å tilby». Den kulturelle kapitalen er kun virksom som kapital så lenge den erkjennes der hvor den har markedsverdi (Kibsgaard, 1997, s. 29). Bourdieu hevder at det er makteliten som har monopol på å definere hva som er «god» og «dårlig» smak (Bourdieu, 1984). Det kan sies at Adowa er blant barna som har størst makt fordi hun snakker majoritetsspråket best (norsk og engelsk). Den kulturelle kapitalen kan ses i sammenheng med den kunnskapen Adowa har om hvordan det sosiale samspillet virker. Alle de fem barna har ulike muligheter til å delta i rolleleken på bakgrunn av ulike kunnskaper, ferdigheter og ressurser. Kapitalbegrepet er med på å synliggjøre dette (Zachrisen, 2013).

Den sosiale kapitalen ses i forbindelse med barnets evne til samhandling. Det kan også knyttes til omfanget av venner som har innflytelse i de felt barnet vil ha innpass i. Å besitte sosial kapital betyr å ha mange venner, å ha sentrale posisjoner tilknyttet ulike vennskap og kjenne andre med posisjoner som en selv kan dra nytte av på ulike felt gjennom en «feltbillett» eller maktposisjoner (Kibsgaard, 1997, s. 29). Det kan tyde på at Adowa har gode vennsksapsrelasjoner på tvers av alder når hun leker med Aba, Yaa, Sóley og Lise Mari. I denne sekvensen er det også snakk om en symbolsk kapital. Symbolsk kapital er den kapitalen som aktørene i en gruppe betrakter som mest betydningsfull. Den er koblet til ære, status og hvor godt en er likt. I rolleleken er ære og makt sentrale kapitalformer blant barna i den flerspråklige gruppa (Kibsgaard, 1997, s. 31).

Jeg finner at Adowa har definisjonsrett med tanke på hvordan leken skal foregå. Det kommer frem i analysen at hun er mest verbalt aktiv ved at hun både behersker norsk og engelsk godt.

Det kan virke som at hun kjenner til de normene for dominerende språkbruk i feltet og er utøver og bærer av disse. Hun har makt over de andre barna i gruppa som mangler denne kompetansen (Kibsgaard, 2015, s. 30). På bakgrunn av dette vil jeg konkludere med at Adowa har den legitime språkkompetansen. Dessuten kan det også handle om at hun har en sterk personlighet og generelt bedre lekekompetansne. I sekvens 1 om styling bruker Adowa maktposisjonen sin til å fortelle Sóley og de andre barna hvordan hun vil ha styling utfra sine premisser. Adowa inntar en førende posisjon som normalt sett beskriver en posisjon med betydelig innflytelse på arenaen, for eksempel når det kommer til lekens innhold og ideer. De andre jentene får derimot en følgende posisjon med mye mindre innflytelse på eller i leken (Zachrisen, 2015, s. 33). Barna fordeler makt innad i gruppa basert på alder, status til det enkelte barnet i gruppa, makt og hva slags kompetanse barna hadde til å bli med i rollelek (Corsaro, 2017).

Sekvens 2

Kontekst

Fire barn sitter på hver sin grønne stol. Stolene er i barnehøyde og plassert etter hverandre inntil veggen. Barna er på reise. Lise Mari (4 år) er sjåfør og har med seg tre medpassasjerer. Det er Hina (4,5 år), James (4 år) og Shivam (4 år). Hina og Shivam er flerspråklige. Hina har foreldre fra Afghanistan og snakker norsk og dari hjemme. James snakker norsk og engelsk hjemme fordi en av foreldrene hans er fra USA. Shivam har begge foreldre fra India og kan derfor snakke både norsk og malayalam. I denne sekvensen ser vi hvordan flerspråklige barn manøvrerer seg inn i posisjoner der språklige ferdigheter uttrykkes.

Biltur

Lise Mari kjører og holder knyttnevene sammen. Hun gjør en bevegelse opp og ned med armene. Først sier Shivam at de er fremme, men han er ikke helt sikker. Han følger opp med spørsmålet: «Er vi fremme nå?». Lise Mari gjentar Shivam «Er vi fremme, er vi ikke fremme?» Hun snur seg med hodet og kroppen mot de andre barna. Hina svarer: «Jo, nå er vi fremme. Hade». Hina bærer en kurv på skulderen og holder en rosebukett i den andre hånden. Hun reiser seg opp fra stolen og begynner å gå. Hun sier «hade» med lav stemme og ser rett fremfor seg. Deretter snur hun seg mot de andre barna og beveger buketten raskt frem

og tilbake. Lise Mari gjør en viftende bevegelse tilbake med hånden. Lise Mari spør hvor James og Shivam skal. Hun reiser seg halvveis opp i stolen slik at hun sitter på knærne. Shivam og James svarer i kor at de skal til «Hundeland» James spør også om de skal kjøre til bestemoren til hunden. Lise Mari synes det er greit, men hun vil være mamma. Shivam svarer at nå begynner bestemoren å ta med hunden. Lise Mari går ned fra stolen og hopper bortover mot guttene. Så sier hun nok en gang at hun vil være mamma. «Jeg er mamma». Hun tar et steg frem mot guttene. James svarer derimot bare «hund» på en spørrende måte. Lise Mari svarer at hun er mamma. Hun lener seg mot Shivam og tar et steg frem slik at hun står helt opptil ansiktet hans. Da sier Shivam «mamma». Lise Mari svarer «ja!». James snur på hodet og overkroppen mens han ser på Shivam. Han sier med en rolig og vennlig stemme «Og du er hunden».

Analyse

I sekvens to er de fire barna på kjøretur og Lise Mari er sjåføren. Til å begynne med holder Lise Mari knyttnevene sammen. Armene brukes aktivt når hun kjører bil. Hun holder begge hendene på rattet. Shivam sier: «Er vi fremme nå?» med en undring og begeistring i stemmen. Det er et typisk utsagn når barna er på vei til et sted som de kanskje ikke har vært før. Lise Mari snur seg bakover og ser på Shivam. Selv om Lise Mari er sjåføren, kan mye tyde på at Hina er den som har en førende posisjon. Det kan se ut som om personlighet til Hina forsterker hennes posisjonering i form av en offensiv tilnærming i leken. Lise Mari snur hodet og kroppen bakover til de andre. Det ser ut til at hun trenger en bekreftelse på om de faktisk er fremme. Hun sier «Er vi fremme, er vi ikke fremme?» og hermer etter Shivam. Da svarer Hina: «Jo, nå er vi fremme. Hade». Hina bestemmer at de er fremme, og hun velger å gå ut av bilen. Hun tar med seg kurven og rosebuketten. Ved å vifte med rosebuketten, uttrykker Hina tydeligere at hun skal dra. Lise Mari reager på at Hina vifter med buketten og hun vinker tilbake. Lise Mari er tydelig på at hun vil være mamma. Det uttrykkes verbalt, men vel så mye kroppslig ved at Lise Mari står helt opptil Shivams ansikt. Lise Mari står oppreist, mens Shivam sitter i stolen. Hun står med den ene foten litt frem og bøyer seg fram mot Shivam. Jeg forstår dette som et uttrykk for makt. James bestemmer at Shivam skal være hunden. En hund kan omtales som en lavstatusrolle fordi det som regel er begrenset med muligheter for tale. I denne leken skaper barna sammen et innhold og uttrykk for «Hundeland». Her virker ordet forståelig for alle barna, og de har felles assosiasjoner til begrepet. Meningsskapingen som gjør seg gjeldende her, kan dreie seg om at barna forhandler om roller for å være sammen

i leken. Det kommer til uttrykk i form av semiotiske ressurser som blant annet bruk av blikk, gester og kroppslige bevegelse. Barna later som de er en annen person eller dyr enn sitt sanne jeg. De gjentar opplevelser fra egen hverdag og inntar funksjonelle roller som er nødvendig på reise.

Drøfting

I denne situasjonen er det Lise Mari som er enspråklig som har mest makt. Hun tar en førende posisjon først som sjåfør og deretter mamma. Det kan imidlertid diskuteres hvorvidt Lise Mari egentlig har en førende rollen dersom Hina bestemmer vilkårene for samspillet.

Tilsynelatende er det Hina som avgjør «hva som skal lekes, hvordan det skal lekes, hvilke roller som er aktuelle, og hvilket språk det skal kommuniseres på» (Zachrisen, 2015, s. 52).

Hun sier «*Jo, nå er vi fremme. Hade.*» Førende posisjon holdes normalt sett av kun ett barn.

Det er likevel riktig å si at Lise Mari får en fremtredende posisjon i rolleleken på et tidspunkt, men hun inntar kanskje mer en følgende posisjon (Zachrisen, 2015, s. 60). Det finnes flere hovedstrategier for å oppnå adgang til feltet som barna vil inn i. En av dem er å regissere seg inn i en etablert lek. Lise Mari foreslår å innta rollen som mamma eller uttrykker et sterkt ønske om det. På den måten søker hun anerkjennelse på deltakelse fra resten av gruppa, og kan ta sjansen på å bli avslått (Kibsgaard, 1997, s. 46, 47). Å benytte seg av verbale strategier slik som å annonsere at en «er med» medfører en fare for å bli utsatt for direkte avvisning fra gruppa en inngår i. De sosiale relasjonene mellom de deltagende barna er som regel avgjørende for hvordan disse strategier blir mottatt (Zachrisen, 2013, s. 220).

Forskning viser at barn søker sammen med dem de deler erfaringer med for å oppnå både gjenkjenning og anerkjennelse for sine ideer (Bundgaard & Gulløv, 2008, s. 92). Barns mulighet til å velge en førende eller likestilte posisjoner kan også ses i sammenheng med barns lekekapital, lekearena og vennskap. Det kan sies at de andre barna har en likestilt posisjon. En likestilt posisjon handler om at to eller flere barn er førende i leken. Hina, James og Shivam har stor selvbestemmelse, mye medbestemmelse og kontroll over lekens utvikling. I en likestilt posisjon er det slik at en ruller på å føre leken. Da er ikke forhandlinger om makt ubetydelig, men veksles som regel mellom den ene til den andre (Zachrisen, 2013, s. 117).

James tildeler Shivam rollen som hund. Rollen som hund kan legge klare begrensinger når det gjelder kontroll over egne lekehandlinger (selvbestemmelse), men også i stor grad medbestemmelse over lekens handlingsforløp (Zachrisen, 2015, s. 33). Det er en følgende

posisjon som forbindes med mindre innflytelse på leken og liten grad av selvbestemmelse. Selvbestemmelse henspiller til barnets mulighet for å innvirke på og styre egne lekehandlinger, mens medbestemmelse betegner å være delaktig i beslutningsprosesser. I en følgende posisjon kan Shivam få kunnskap om leken og innpass i lekefellesskapet. Med denne kunnskapen kan han skaffe seg er erfaringer i det sosiale samspillet, forståelse for lekekoder, erfaringer med leketema, språk og lignende. Denne erfaringen kan utgjøre basis for å videreutvikle egen posisjon (Zachrisen, 2013, s. 117).

Kibsgaard påstår at habitus er barnets livshistorie bestående av kultur, oppdragelse og livsvilkår som nødvendig for å kunne forstå dets handlinger. Bourdieu viser interesse for de ulike *posisjonene* mennesket har i ulike *felt*. Posisjonene deres bestemmes av markedsverdien eller *kapitalen*. Det svarer til menneskets ressurser og disposisjoner i det enkelte felt. Å mestre et felt innebærer å kjenne til og forstå kulturen tilknyttet feltet, gjenkjenne og bli gjenkjent av aktørene i feltet og med dette utgangspunkt klare å lage strategier for vedlikehold eller heving av egen posisjon i feltet. Barna trenger en inngangsbillett til rolleleken og skaffe seg erfaringer med den kapital som er gunstig i feltet, og markedsverdien på de ulike kapitalene som økes (Kibsgaard, 1997, s. 19). Når barna leker at det er på biltur, får de muligheter for språkutvikling. De lære seg regler for sosial etablering ved å forhandle om roller og lekens handling.

Språket inngår som en sentral del av habitus, og ettersom det er Hina som har best utviklet verbalspråk blant barna i leken, virker språket som kapital. For å kunne forstå reglene og normene i pågående lek, er språket derfor en sentral faktor (Kibsgaard & Huseby, 2014). Det er Hina som innehar den legitime språkkompetansen og trumfer de andre barnas ønsker eller innspill. Det legger føringer for hvordan barna ser på verden og måten de tenker og handle på. På sett og vis er det en kroppsliggjøring av den sosiale og kulturelle kapitalen. Barns habitus vil til enhver tid påvirkes av den styrende habitus i den sosiale gruppen barna inngår i (Kibsgaard, 1997). Som nevnt tidligere i teorikapittelet forteller habitus hva barnet tar opp i seg i den kulturelle erfaringen som sin habitus, eller såkalte sosiale bagasje (Bakken & Solbue, 2016).

5.2 Barn skaper mening gjennom sang og musikk

Sang er en musikalsk kapital blant alle mennesker (Kulset, 2021). I mine observasjoner finner jeg sang og musikk som en kommunikasjonsform og en mestringsstrategi i barnas rollelek. I denne kategorien er sang og musikk knyttet til spontansang, lyd og bevegelse. Vi ser i sekvens 3 at Sóley (4,5 år), Claudia (4 år), Adwoa (6 år) og Yaa (3 år) skaper mening sammen gjennom sang og musikk. Jentene har delt seg i to og spredt seg i rommet. Først synger Sóley og Claudia en butikksang og deretter svarer Adwoa og Yaa med bursdagssang. I sekvens 4 er sang og musikk mer en representasjon til seg selv i form av alenelek.

Sekvens 3

Kontekst

Sóley (4,5 år), Claudia (4 år), Adwoa (6 år) og Yaa (3 år) leker sammen. De er alle flerspråklige. Claudia (4 år) snakker portugisisk og norsk hjemme. Hun har nylig fylt 4 år. Sóley og Claudia sitter på hver sin stol foran en benk. Benken er dekket med en hvit brodert duk. På duken står det en bordlampe med en blomstrete skjerm. Det er også lagt frem to tekopper med tilhørende asjett under, en gullfarget bolle, en kakespade og en kaffekanne i porselen. Sóley og Claudia leker butikk og skal selge varer. I rommet står også Adwoa og Aba. De leker sammen og står ved klesstativet et lite stykke unna. Aba har på seg en oransje hatt, mens Adwoa har på seg en rød hatt. Begge har på seg lyse ballerinaske.

Butikklek og bursdag

Sóley og Claudia synger: «Kom og kjøp, kykkel og løk før butikken stenger». De gjentar samme setning nok en gang. Adwoa og Aba får med seg dette. Adwoa spør: «Skal vi ha på samme dress?» Aba svarer kort «Yes, ja». Da fortsetter Sóley og Claudia å synge «Kom og kjøp, kykkel og løk før butikken stenger». Sóley beveger hodet på skakke og bruker hendene til å slå takten på stolens armlene. Hun spør: «Adwoa, vil du komme i butikken å kjøpe?» Deretter synger hun videre på egenhånd «Kom og kjøp, kykkel og løk. Kom og kjøp, kykkel og løk. Kom og kjøp, kykkel og løk». Mens Sóley synger, ser hun bort på Claudia. Adwoa spør: «What is coco mat?» På samme tid tar Sóley tak i takgardinen og går ut av rommet. Claudia fortsetter å synge «Kom og kjøp, kykkel og løk før butikken stenger». Samtidig slår hun hendene på fanget i takt med ordene hun sier. Adwoa sier til Aba: «Let's take the Birthday Song». Aba starter først med å synge den vanlige melodien til teksten «Happy Birthday to

You». Adwoa og Claudia blir også med å synge, men nå får melodien en ny takt. Alle tre synger «Happy Birthday to You» tre ganger rett etter hverandre. Claudia sitter fortsatt på samme plassen ved siden av Sóley. Både Adwoa og Aba begynner å kle på seg. De tar på seg en rosa, mønstret og lang jakke. Jakkene er helt like. Aba sier: «I have pockets». Adwoa svarer: «Me too. I am your sister. I am your sister. Let's go!».

Analyse

I denne situasjonen leker barna med språket i form av sang, rim og regler. Sóley og Claudia uttrykker ««Kom og kjøp, kykkel og løk før butikken stenger». Det er ikke så lett å forstå hva jentene egentlig mener med «kykkel og løk». Barna utforsker språket og får kjennskap med lydene og melodiene. Det er Sóley som setter i gang reglen. Hun sitter langt tilbake i stolen, nikker med hodet og flytter blikket litt fram og tilbake. Når Sóley gjentar reglen igjen, øker hun tempoet og volumet på stemmen. Hun ser bort på Aba og Adowa som er i full gang med utkledning, mens Claudia følger med på hva Sóley gjør. Claudia holder hendene i fanget og synger også, men med en lav og forsiktig stemme. Sóley og Claudia skaper mening i et samspill ved å etterligne hverandre verbalt og kroppslig.

Når Sóley begynner med reglen, klapper hun hendene på stolens armlene mens hun tramper takten med begge beina. Claudia titter bort på Sóley og følger etter. Begge jentene sier akkurat det samme i kor, men Claudia fortsetter videre på egenhånd etter at Sóley har gått ut av rommet. Da synger hun merkbart høyere og ordene er tydelig. Aba og Adowa smiler, ler og ser på hverandre. De beveger seg i rommet og Adowa bøyer knærne i takt til bursdagssangen «Happy Birthday». Adowa sier: «Let's» to ganger og understreker dermed at de skal dra av sted. Først slenger hun ut den ene armen og deretter tramper hun med den ene foten. Det kan se ut som den yngste jenta Aba ønsker å identifisere seg med Adowa som er tre år eldre enn henne. Jentene kler seg helt likt med den samme type jakken. Når Aba sier: «I have pockets» svarer Adwoa tilbake: «Me too. I am your sister. I am your sister. Let's go!» Gjentagelsen av ordet «søster» kan tyde på at Aba beundrer Adowa. Adowa sier «Let's go!» på en entusiastisk måte for å uttrykke at de skal dra av sted. Det kan se ut som om Adowa har sosial innflytelse på Aba ved at hun gjør akkurat det samme som henne.

Drøfting

Sang er en musikalsk kapital blant flerspråklige barn i en gruppe. Jeg finner at barna tar i bruk sin musikalske kapital i det sosiale (leke)rommet. Ifølge Bourdieu inngår musikalsk kapital i

vår kulturelle kapital fordi det sier noe om vår musikksmak og om hva vi har av kunnskaper og ferdigheter tilknyttet musikk. I tillegg kan denne kapitalen tilføre en sosial plassering i samfunnet. Den musikalske kapitalen kan derfor ses i sammenheng med den kulturelle og sosiale kapitalen. Det handler om evnen barna har til å bruke musikalitet i samspill med andre barn. Ved at barn henter frem sin musikalske kapital, kan de få en utvidet kapasitet til å skaffe seg et sosialt samvær og bli værende i dette samværet med andre. Altså kan musikalsk kapital gjøre det enklere å komme sammen. Det kan forlenge samspillet i motsetning til om barnet «bare» hadde talespråket tilgjengelig (Kulset, 2021, s. 110, 111).

Jentene presenterer mening til hverandre gjennom lyd og musikk (Cope & Kalantzis, 2009). Rim, sang og regler inngår som en lydrepresentasjon. Sang er betydningsfullt fordi det er en spesiell type tale (Blythe 2011, s. 44 sitert i Kulset, 2019, s. 91). Når barna leker butikklek, synger de på rim: «*Kom og kjøp, kykkel og løk før butikken stenger*». I barns rollelek kan det oppstå nye utgaver av barnehagens kjente sanger. Det kan hende det skapes nye provoserende ord eller formes rim som blir en del av leken og preges av kroppslig utfoldelse (Karlsson, 2016 sitert i Bergersen, 2016, s. 15). Claudia og Sóley setter i gang med spontansang når de leker butikk. Spontansang utgjør barns kultur og inngår i vårt musikalske morsmål. Det beskrives som vokale uttrykk som er initiert av barn selv og som skaper mening for barns egen sosiale verden på barnekulturens egne vilkår (Bjørkvold, 2005 og Knudsen 2008, sitert i Sæther 2021, s. 137). Barna synger om det som er av interesse for dem, og det som føles betydningsfullt (Sundin, 2001; Bjørkvold, 2005; Young, 2003, s. 58 sitert i Sæther, 2021, s. 140).

Bjørkvold (1979) påstår at sangen er det musikalske morsmålet vårt (Koppen, 2014, s. 52). Sang er spontane uttrykk for kommunikasjon. Spontansang har tre hovedbruksområder. Det er imiterende sang, sang som direkte kommunikasjon og sang som løser handlingsledsagelse, eller spontane sanglige uttrykk som peker innover mot en selv (Sæther & Angelo, 2019, s. 100). Sagt på en annen måte handler det om tre ulike perspektiver eller forståelser av spontansang som ses i tilknytning til læring, kommunikasjon og «selvets teknologi» (Knudsen 2008, s. 168 sitert i Sæther, 2021, s. 137). I situasjonen skaper barna mening ved å «leke med sang», noe som viser til ulike varianter av lek. Det kan være en ramme for spontan sang, eller motsatt, at sangen kan forklare eller fremme lek. Gjennomgående for enhver form for spontansang er at *lek og improvisasjon* spiller en viktig rolle. Improvisasjonen skaper muligheter for at barna kan gi uttrykk for spontane uttrykk i det som kan anses som «lekende, morsomme, rare, vågale, upassende, fandervolske og overskridende» (Sæther, 2021, s. 137).

Barns spontansang dreier seg om i stor grad om å forandre imitasjoner til improvisasjoner. Med andre ord det å skape noe nytt (Sæther, 2021, s. 144).

Claudia etterligner Sòleys utsagn og handling. Det er et eksempel på en indirekte strategi (Kibsgaard, 2015). Når Adwoa og Yaa synger «Happy Birthday» som et motsvar til Claudia og Sólley, kan dette tolkes som en direkte kommunikasjon. Adwoa og Yaa synger bursdagssangen på engelsk med en annen rytme enn originalen. Barna bruker sangen som en ramme for lek ved at den oppstår spontant som et akkompagnement til leken (Sæther & Angelo, 2019, s. 108). Small (1987) understreker at musikk får mening og verdi når den gjøres og brukes sammen med andre, og det oppleves i øyeblikket. Han uttaler «Music is not primarily a thing or a collection of things, but an activity in which engage. One might say that is not properly a noun at all: but a verb» (s. 50). Musikkforståelsen til Small har fått en stor innvirkning på forskning på barns selvvalgte musikkskapning (Dissanayake, 2012; Countryman, Gabriel & Thompson, 2015 sitert i Sæther, 2021, s. 142).

Sekvens 4

Kontekst

Sonam (2,5 år) har foreldre fra Nepal. Han snakker ikke så mye ennå, men han er ganske ung. Hjemme snakkes det nepali, mens i barnehagen blir han møtt med norsk og engelsk om hverandre. Ingen andre i barnehagen deler hans morsmål. Han har ikke gått i barnehagen så lenge. Som regel holder han på for seg selv. Flere ganger i innsamlingsprosessen har jeg observert at han plasserer seg tett opp til de andre barna i lek, men det er ingen som henvender seg til ham. I kommende sekvensen inntar han rollen som hund.

Representasjon for seg selv

Sonam har på seg en rød hatt og et halskjede med store perler. Han titter litt ned og litt opp. Jeg står rett fremfor ham. Sonam later som han er en hund og hopper opp og ned mens han holder fast i smykket. Noen ganger drar han også lett i smykket. Samtidig synger han «Ee i ee i o» med melodien til sangen Old Mac Donald Had a Farm. Etterfulgt lager han bjeffelyder «Voff voff». I bakgrunnen sitter Aba (3) ved et av bordene i rommet og drikker fra en kopp,

men med ryggen til. Shivam (4) og James (4) er også i rommet, men det virker som om de heller vil leke gjemsel bak gardinen med meg.

Analyse

Ifølge personalet har Sonam med seg sangen «Old Mac Donald Had a Farm» hjemmefra. Han skaper mening i form av ikke-verbale ressurser som blant annet blikk, stemme og bevegelse. Gjennom semiotiske ressurser som sang og kroppslig posisjonering, prøver han å gjøre seg forstått ved å ta i bruk en direkte kommunikasjonsstrategi for å kompensere for manglende språklige ferdigheter. Gjennom sang kan Sonam uttrykke et meningsinnhold og vise interesse for dyr på bondegården. Han er i rommet sammen med barna Shivam, James og Aba. Han plasserer seg med avstand til de andre barna. Avstand til de andre vitner om at han enten har valgt å trekke seg unna eller blitt ekskludert. De andre barna har trolig skjønt hvordan de skal opptre i leken og har bedre kjennskap til hvordan det sosiale samspillet virker. I sekvensen ser vi at Sonam leker for seg selv. Han viser tilsynelatende liten kompetanse i å formidle hva han vil, og dermed velger han kanskje enkleste utvei: å leke selvstendig.

Videre spiller alderen hans naturligvis en viktig rolle for hva som er forventet av ham uavhengig om han er flerspråklig eller ikke. Han er bare er 2,5 år gammel. Jeg tolker nynningen og lydene Sonam lager som en slags oppmuntring for ham selv. Det kan også være et uttrykk for å markere seg selv eller egen tilstedeværelse. Han uttrykker glede og positive følelser ved å hoppe opp og ned. Blikket hans beveger seg raskt fra gulvet, opp i taket og på meg som står framfor ham, men utenfor kameranlinsen. Det kan også hende at han er usikker og ukomfortabel. Sangen kan brukes for å holde humøret oppe ettersom han blir holdt utenfor leken. Kanskje kjeder han seg og ønsker kontakt fra de andre barna. Det virker derimot ikke som om han venter på en mulighet til å bli invitert inn i leken. Han søker heller ikke øyekontakt med noen av de andre barna. Dersom barn mangler ord for å gjøre seg forstått ved innlæring av et nytt språk, kan det brukes andre ressurser for å få ønsket kontakt.

Drøfting

Sonam benytter seg av semiotiske ressurser for å kompensere for lav språkkompetanse. Det gjør seg gjeldende som en kroppslig uttrykksmåte i form av hit og dit bevegelser og mye hopping (Kibsgaard & Husby, 2014). Kroppens plassering i det sosiale rommet bekrefter ens posisjon (Bourdiu 1977 sitert i Kibsgaard, 1997, s. 22). Dessuten skaper han også mening

gjennom å synge for seg selv sangen «Old Mac Donalds Had A Farm». Ifølge Bjørkvold inngår sangen som såkalt ferdigsanger. Det betyr at barna benytter kjente sanger og bruker dem fritt (Sæther & Angelo, 2019, s. 101). På den måten refererer ferdigsanger til de sangene som barna er kjent med fra hjemmet, barnehagen og andre arenaer (Koppen, 2014, s. 53).

Sonam har en posisjon som en potensiell deltaker ettersom han befinner seg utenfor eller i grenseland av leken. I denne posisjonen kan han skaffe seg kunnskap om leken uten å være involvert. Det er mange barn som tar i bruk en slik posisjon i påvente av en invitasjon eller som en adgang for deltakelse i leken. Følgende sekvens løfter særlig fram Sonams nonverbale kommunikative kapital og hans observerende tilnærming med tanke på den aktuelle rolleleken (Zachrisen, 2013, s. 188). Cosaro (1979) har identifisert en rekke adgangsstrategier som små barn tar i bruk for å få tilgang til samspill med jevnaldrende barn (Kalkman, 2015, s. 133). Sonam skaper mening gjennom å synge for seg selv.

Sang er en alternativ inngang til rollelek der Sonam kan få en viss følelse av deltakelse (Kulset, 2019; Sæther & Angelo, 2019). Sang er meningskapende i både individuell og kollektiv rollelek. I denne situasjonen fungerer sang som en representasjon til selv. Det er en av mange modaliteter med mening som uttrykkes gjennom følelser og emosjoner eller ved øving på handlingssekvenser i fantasien eller minnet (Cope & Kalantzis, 2009, s. 179). Noen ganger synger barn alene uten tanke om en kommunikasjon til andre. En slik tilnærming kan betraktes som barns spontansang under begrepet «selvets teknologi». Knudsen (2008) hevder at barnets spontansang kan sammenliknes med en selvregulerende aktivitet med for eksempel hensikt å vedlikeholde eller styrke en sinnstilstand (Sæther, 2021, s. 141; Sæther & Angelo, 2019).

Evenstad (2007) har forsket på lek og samhandling i den flerkulturelle barnehagen. Hennes hovedinntrykk fra observasjoner av rollelek, er at den bare virker blant de barna som mestrer felles språk. De andre barna i gruppa snakker norsk, men Sonam behersker ikke lekens språklige betingelse og/eller sosiale regler. Det resulterer i at han mister et nødvendig grunnlag til sosial kompetanse, deltakelse, glede, utfoldelse og praktisering av språk (Evenstad, 2007, s. 120). Sonam kan åpenbart leke ved at han «later som om» han er en hund. Tilsynelatende trenger han ikke at noen av de andre barna ser på ham som en potensiell lekekamerat. Imidlertid har han behov for å bli inkludert i lek der han kan bidra ut fra egne ressurser. Han skaper mening for seg selv i alenelek ettersom språkkompetansen hans kommer til kort (Evenstad, 2007, s. 122).

5.3 Barn skaper mening ved transformering og kreativitet

I barnas rollelek observerer jeg at ulike gjenstander blir brukt på en annen måte enn det som var tiltenkt i utgangspunktet. Gjenstander forvandles til noe annet på kreative måter.

Kreativitet handler om mot til å skape (May et al., 1994). Barna i den flerspråklige gruppa oppdager transformativ muligheter som er tilgjengelig og meningsfulle for dem i rommet. De bruker fantasi og tar initiativ til lek i møte med gjenstandene.

Sekvens 5

Kontekst

Sekvens 2 (underoverskrift. 5.1) og 5 er hentet fra det samme videoklippet med de samme barna. Lise Mari, James og Shivam er fortsatt på biltur. Shivam holder kosebamsen i hånden. Han sitter helt bakerst og er helt skjult bak gardinen, men armene vises når han strekker seg fremover mot James. Lise Mari sitter foran og snur hodet bakover for å se hva som foregår. Det er en ledig stol (seteplass) imellom Lise Mari og James. Det er plassen til Hina, men hun har valgt å ta en pause fra kjøreturen. Hina har rollen som mamma og har trukket seg litt unna de andre. Hun prøver å få det gule sjalet til å bli liggende på hodet (som et slør) og tar en rød hatt på toppen.

Sjalet

Hina setter seg ned på huk og holder sjalet i den ene hånden. Deretter finner hun frem en hatt fra hyllen fremfor seg. Hun tar litt på hatten, men griper tak i sjalet i stedet og legger det over hodet. Videre legger hun den ene hånden på hodet og sjalet. Hun tar hatten opp fra gulvet og setter den på eget hode. Så snur hun litt på hatten og dytter sjalet litt mer inn i hatten. Etterpå reiser hun seg opp igjen og fikler mer med sjalet. Nok en gang prøver hun å få sjalet til å bli liggende på hodet for å så ta hatten på hodet. Da hun skal ta på hatten, sklir sjalet ned på gulvet. Hun bøyer seg ned og tar opp sjalet umiddelbart. Nok en gang legger hun sjalet på hodet, men lar mer av sjalet bli hengende ned foran ansiktet og øynene. Hina legger den ene håndflaten oppå hodet og setter ned på huk. Når hun reiser seg opp, tar hun tak i hatten med den ene hånden. Den andre hånden holder hun oppå hodet/sjalet. Hun bruker begge hendene til å sette hatten på plass. Hun går tilbake til de andre barna og holder fast i hattekanten med begge hender.

Shivam sier «voff voff». Etter noen sekunders pause følger han opp med «Kosebamsen min. Kosebamsen min. Hæ, storebror. Voff». Så mister han små gjenstander ned på gulvet. Det lager klirrelyd. Shivam sier «Storebror, oh storebror. Nei». Han kommer hoppende frem bak gardinene og bøyer seg ned for å hente opp det han mistet. Deretter nynner han «tutu» i en lystig tone. Hina er tilbake og står sammen med de tre andre barna. Hun har det gule sjalet og den røde hatten på hodet. Sjalet henger langt nedover ryggen hennes slik som et slør. Hun plukker opp en gjenstand fra gulvet og gir den til James. Shivam sier «Du må holde det storebror, voff, voff. Storebror, her er kosebamsen din. Storebror, her er kosebamsen din». Han strekker det ene kosedyret mot James, setter det ned på fanget hans og gir det andre kosedyret også. James sier at her er kosebamsen til hunden. Lise Mari lager kjørellyder og beveger hendene opp og ned. Hun strekker armene i været. Hina pakker seg inn med sjalet og tar det rundt hodet.

Analyse

Shivam holder kosebamsen i hånden. Han er helt skjult bak gardinen, men armene vises. Han beveger armene fremover mot James som sitter på setet foran ham. Lise Mari sitter fremst og snur hodet bakover for å se hva som foregår. Det er en ledig stole (seteplass) imellom Lise Mari og James. Det er plassen til Hina, men hun har valgt å gå av. Jeg tolker kosebamsen som et symbol for trygghet og det virker som om Shivam tillegger den en spesiell følelsesmessig verdi. Kosebamsen forsterker at Shivam er liten og søker trøst og varme. Han gjentar «kosebamsen» fire ganger. Gjentakelsen påpeker at kosebamsen er av stor betydning for ham, men han har ikke lenger interesse for den. Han vil gi den til storebroren sin, James. Først sier Shivam «kosebamsen» og deretter sier han «kosedyret». Når det kommer til Hina, forstår jeg det slik at hun uttrykker interesse om å leke voksen ved å ta i bruk sjalet rundt hodet. Det er også mulig at hun bare vil pynte seg uten å tenke på hodeplagget. Det synes som om det er veldig viktig for henne å få sjalet til å henge riktig. Det ser ut som Hina benytter sjalet som en hijab eller som et brudeslør. Da utnytter hun materiellets ressurser og meningspotensialer til å utvikle leken videre. For henne er hijab noe velkjent ettersom familien hennes kommer fra et muslimsk land. Hun benytter seg av sjalet som en semiotisk ressurs og utforsker dets affordanser.

Drøfting

Gjennom ulike gjenstander som befinner seg i rommet kan barna uttrykke og fremstille allerede gjennomlevd mening og kunnskap, eller forske etter ny mening og kunnskap, gjerne på nytt (Taguchi, 2015, s. 67). I sekvens 5 er kosebamsen en semiotisk ressurs i barnas lek. Kosebamsen fungerer som et overgangsobjekt for Shivam som er lillebror. Overgangsobjekt eller grenseobjekt er vanlig å bruke blant de yngste barna for å fremme trygghet. Det kan bidra til å bygge en bro mellom foreldrene eller omsorgspersonene og det som er fremmed (Abrahamsen, 2015, s. 41, 141). Shivam tar i bruk kosebamsen som allerede er kjent for ham. Tilsynelatende ser det ut som om barna regisserer en egen fortelling når de utforsker og transformerer tilgjengelige gjenstander i rommet. Barna tar i bruk «det som er for hånden» når de skaper mening for seg selv (Kress, 1997). Transformasjon kommer til uttrykk når Hina bearbejder og omformer funksjonen om sjalet, på samme vis som et re-design (Cope & Kalantzis, 2009; Selander & Kress, 2012). Hun plukker opp sjalet fra gulvet og prøver å legge det på hodet. Det er først når hun tar hatten på hodet at sjalet ikke slir ned. Barna drar nytte av materiellets ressurser og meningspotensialer til å utvikle leken fremover. Ifølge Corsaro dreier dette seg om en fortolkende reproduksjon (Corsaro, 2003).

Casey (2001) støtter seg til Bourdieu begrep habitus ved å klargjøre hvordan stedet er forbundet med selvet. Hun hevder at habitus er grunnlaget for handlingen, det er noe dynamisk, men nyskapende og improvisatorisk fra sted til sted, situasjonsbetinget. I forlengelsen understreker hun også at det vi erfarer på ulike steder, blir kroppsliggjort og forankres i ulike habituser som danner selvet. I min observasjon ser jeg at barna har ulike kroppsliggjorte minner eller forventninger til hva slags lek som kan komme til uttrykk på ulike steder og i ulike rom. Sjalet inngår som en naturlig del av Hinas egen ubevisste habitus. Hun tar i bruk sjalet på hodet og omgjør det til en hijab. Begge foreldrene hennes kommer fra et muslimsk land. Bruk av sjalet som hijab er et eksempel på en aktualisert (realiserte) *affordanser*. Det sier noe om hvilke handlingsmuligheter Hina oppdager eller sanser i miljøet, og hvordan hun benytter seg av det (Kytä, 2004). Barns meningsskaping i en flerspråklig gruppe handler om å skape vilkår for verbalspråket i den nye kulturen, men samtidig ivareta kroppslige uttrykksformer (Kibsgaard, 1997, s. 23).

Sekvens 6

Kontekst

Shivam, James, Lise Mari og Hina er fortsatt på kjøretur. Shivam er hund og skal til «Hundeland». Hina understreker at hun er mammaen deres. Hun ligger ned i sengen ikledd en rød kjole. Hun fikser med sjalet. Shivam ønsker at Lise Mari skal kjøre igjen. Lise Mari vil kjøre igjen, men venter på at James skal komme tilbake. Til slutt henter hun ham etter mye motvilje. Etterpå spør James om de skal ta flyet tilbake. Ifølge Shivam skal de ikke gjøre det, men ta frem putene i stedet. Både James og Hina order til sengene sine. Shivam viser hvor huset hans er. De forhandler om hvem som skal ha hvilken pute. Lise Mari kommer frem fra gardinen og spør Hina om hun vil bli med på flyet. Da rister bare Hina på hodet og ser ned i gulvet. Når Lise Mari følger opp med: «Hvor var du?» hopper hun av gårde og Hina beveger seg vekk.

Bursdagsgave

Hina prøver å få armene inn i den røde kjolen. Hun har kjolen halvveis trukket opp. Så snur hun seg til Shivam: «Hva hund?» Shivam svarer først med «Hva, hva, voff, voff». Han krabber på gulvet. Hina tar ordet igjen og sier «Faktisk, den var min. Det er prinsesseputen». Hun setter seg ned på huk og reiser seg så opp igjen og retter fingeren mot puten. Puten er kvadratisk og beigefarget med blomstermotiv på. Hina holder armene til hoftene. Lise Mari sitter ned på gulvet med pynteputen og en blå heklet duk. Da svarer Lise Mari «nei». Hun møter ikke blikket til Hina, men ser bare rett ned i puten. Hina tar begge hendene på hofta. Shivam utbryter plutselig «Gave». Han finner frem en annen rund pute som er pakket inn i et hvitt laken. James følger opp ved å svare «Åja, du har fått gave, hund». Shivam holder en blå pute tett inntil brystet. Denne puten er kledd i hvitt laken eller tøystoff. Hina svarer Lise Mari «Jo, faktisk. Se den har mye blomster. Blomster skal være her». Hun peker på puten og legger håndflaten på den. Samtidig setter hun seg ned på huk og beveger fingrene over på putens blomsterbroderi. Nok en gang peker hun mot sofaen (sengen) i rommet. Videre sier hun: «Åja, du skal pakke den. Det er en bursdagsgave til meg». Hun tar seg til håret og krysser armene i kors. Lise Mari dekker til puten med duken.

Shivam gjentar «Gave». Han legger puten i armene, men de faller ut. Da legger han hendene på puten i stedet. Lise Mari sier: «En bursdagsgave til meg. Hina svarer: «Meg» og holder hendene fortsatt i kryss. Lise Mari svarer tilbake «Meg» mens hun fortsetter å pakke inn

gaven. Hina uttrykker med bestemt stemme: «Siden du pakker å da betyr det at du ser på den». Hun strekker frem hånden og holder armene rundt midjen. Lise Mari svarer: «Nei» og Hina svarer «Jo». Lise Mari fortsetter ved å si «Nei, dette er min». Da roper Hina «Nei, Shivam!» Hun setter seg ned på huk og holder fast i puten. Shivam svarer: «Det er min gave» mens han klamrer seg fast til puten. Da svarer Hina: «Det er ikke din gave heller..Det er min!». Hun får tak i puten fra Shivam og tar den med bort til sengen hennes. Lise Mari roper ivrig «Jeg har laget gave til deg!». På samme tid fikser Hina med sjalet som ligger i sengen. Lise Mari skyver pute langs gulvet mot Shivam. Shivam tar puten med begge hender. Han presser puten helt inntil ansiktet og kroppen. Hina legger «Væresgod, Shivam. Det er blomster som du kan bli skilte på. Det er bare jeg som kan ha den. Hun kaster puten frem på gulvet mens hun holder sjalet i den andre hånden. Shivam krabber, halvveis oppreist med puten framfor ansiktet og kroppen. Lise Mari hopper fram mot puten som ligger på gulvet og legger begge hendene på den.

Analyse

Sekvensen begynner med at Hina prøver å ta på seg den røde kjolen som prinsesse. Samspillet mellom Hina og Shivam er verken gledesfylt eller lattermildt slik som i sekvens 3 der barna lekte butikk og sang. Hina står oppreist og tar hendene til hoftene, mens hun ser ned på Shivam som krabber rundt på gulvet og later som om han er en hund. Jeg tolker det som at Hina er utålmodig når hun sier: «Hva hund?». Hun har høyt volum på stemmen, sier ordene raskt og tydelig. Samtidig ser hun på Shivam med et strengt blikk og utøver sosial kontroll. Jeg tror at hunderollen kan komme av et interessefelt for hunder ettersom det går igjen i barnas lek. Hunderollen har nødvendigvis ikke lavstatus. Når Hina sier «Faktisk, den var min» tolker jeg det som om hun er positivt overasket. Hun legger ekstra trykk på ordet «Faktisk». Med dette forstår jeg det slik at Hina vil konstatere at puten er hennes på ordentlig. Det er ingen tvil om det. Det høres ut som om hun prøver med sikkerhet å bekrefte at dette er hennes egen pute. «Væresgod Shivam» sier Hina med et lite vennlig tonefall. Hun møter ikke blikket hans, men kaster puten frem på gulvet.

Lekens innhold eller lekens fortelling, henger nøy sammen med hva Hina søker og skaper mening om. For henne er det viktig å leke prinsesse som skal få en bursdagsgave. Hun er opptatt av detaljer på puten og kommenterer derfor blomsterbroderiet. Det lekende uttrykket og formspråket henger sammen med hvilke kulturelle inntrykk og erfaringer barna leker, erfarer og skaper mening om. Hina mener at puten må tilhøre henne ettersom hun allerede har

puter som ligner på akkurat denne. Lise Mari svarer Hina ved å si «Nei» på en streng og bestemt måte. Når Shivam utbryter ordet «gave» svarer James tilbake: «Åja, du har fått gave, hund» i en munter tone. Hina holder armene i kryss som kan være et uttrykk for at hun er opprørt, men også at hun er selvsikker i situasjonen. Dette kan tolkes som om Hina bekrefter handlingen til Lise Mari med forståelse og vennlighet først når puten er dekket av duken. Hun sier: «Åja, du skal pakke den. Det er en bursdagsgave til meg» med en myk og lystig tone. Hina bruker verbalspråket som en semiotisk ressurs. I denne sekvensen foregår meningsskaping ved å utforske gjenstandens muligheter. Det vil også si at barna blir kjent med dets muligheter så vel som begrensinger. Puten er en semiotisk ressurs og en rekvisitt i barnas rollelek. Barna forestiller seg at puten er et symbol for en gave, en bursdagsgave. Det er noe med affordansen til denne puten som gjør at Hina ser på den som en gave. Egenskapen til puten er at den er myk, lett og kvadratisk. Når det i tillegg legges en heklet duk over puten, virker den ekstra pyntet. Den heklede duken blir omgjort til innpakningspapir.

Drøfting

Barna finner en rekke affordanser eller handlingsmuligheter i lekerommet. Rommet er ryddig og oversiktlig, fylt av tepper, puter, benker, bord og stoler. Det skaper gode muligheter for aktiv og kreativ rollelek (Hansson, 2016). Lekerommet har et mangfoldig og tilgjengelig materiale for barna. Tilgjengelighet viser til materialer som benyttes i et synlig pedagogisk miljø. Det kan knyttes opp mot de praktiske eller funksjonelle egenskapsområdene ved de fysiske miljøene. Høyland & Hansen (2012) understreker at dette er blant ett av fem egenskapsområder som sier noe om i hvilken grad rommet er egnet til den aktiviteten som finner sted der. Det dreier seg om hvordan rommet rent praktisk er gjort tilgjengelig og brukbart til ulike ting (Krogstad, 2012). Barna kan lett flytte på møbler og innrede med ulike kroker som støtter opp under deres interesser (Evenstad & Brennhovd, 2020, s. 167). Sted, lokaliteter, rom og kontekst har ulik betydning for barna. Det er ikke bare snakk om fysiske rammer, men like fullt symbolske rom (Gulløv & Højlund, 2003, s. 130).

Lekerommet inviterer til handling og påvirker barns sosiale samspill og kommunikasjonsformer. Alt av materiale er i tilpasset barnestørrelse. Bord og benker er i barnas høyde. Serviset er laget av porselen og barna utviser forsiktighet når det blir tatt i bruk. Barna har også tilgang til mye utkleddingstøy. Hina tar på seg den røde kjolen og later som om hun er en prinsesse. I lekerommet har barna mulighet til å etablere slike transformative «på liksom»- rom i samspill med andre barn. En slik oppgave er imidlertid krevende. Barna må

forhandle om lekens tema og finne et fysisk rom som sørger for å muliggjøre ideene sine (Greve og Kristensen 2015 sitert i Greve & Kristensen, 2018, s. 64). Lekekapital fremvises ved at barna har ulike tanker omkring hva puten skal brukes til. Hina mener at blomsterputen tilhører henne som prinsesse, men Shivam og James derimot mener at det er en bursdagsgave. I sekvensen ser vi at lekekapitalen kan sies å handle om barns kjennskap til spesifikke leker, og ikke minst hvordan det sosiale samspillet spiller inn slik som Zachrisen (2013, 2015) påpeker. Barna diskuterer hvem som eier blomsterputen helt fram til Lise Mari finner fram en annen pute.

5.4 Sammenfatning av prosjektets hovedfunn

I dette kapittelet gjør jeg en oppsummering av prosjektets hovedfunn som viser seg i mine analyser, tolkninger og drøfting. Jeg har prøvd å svare på problemstillingen min som lyder: *Hvordan skaper barn i en flerspråklig gruppe mening i rollelek?* Når barn i en flerspråklig gruppe skaper mening i rollelek, handler det om langt mer enn bare språklige ytringer. I mange tilfeller fant jeg at den non-verbale kommunikasjonen var av betydning gjennom smil, latter, blikk, håndbevegelser og lekehandlinger. Dessuten spilte den kulturelle og sosiale kapitalen en viktig rolle for barns meningskaping med tanke på kommunikasjon og samspill. Med begrepet habitus har jeg satt søkelys på relasjoner mellom barnas posisjon i det sosiale rommet, og hvordan dette kan sørge for å opprettholde et makthierarki.

Hvert enkelt barn har ulike kulturelle og sosiale erfaringer hjemmefra som de tar med inn i rolleleken. Habitus legger føringer for hvordan barna ser verden og måten de tenker og handler på. Det er på mange måter en kroppsliggjøring av den sosiale og kulturelle kapitalen. På den ene siden er rolleleken en individuell prosess der barnet må forstå og justere sin egen historiefortelling til sine egne erfaringer og kunnskaper (Jf. habitus og kulturell kapital). Samtidig som barna gjør dette, må deres lyder, verbalspråk og kroppsbruk passe sammen med de andre barna i lekerommet. På den andre siden er rolleleken en kollektiv prosess der barna samarbeider med hverandre og deler et felles fokus (Melaas, 2014; Wolf, 2022). I oppgaven har jeg sett betydningen av at barna har felles referanserammer i rolleleken for at leken skal flyte. Felles for sekvensene var de mange affordanser eller handlingsmuligheter som barna oppdaget og responderte på. Jeg har drøftet data med utgangspunkt i Bourdieus teorier om makt, kapital, felt og habitus. Slik perspektiver kan styrke personalets refleksjon rundt egen praksis og egne holdninger til flerspråklighet som en ressurs for hele barnegruppa.

5.5 Pedagogiske implikasjoner

I barns rollelek er det en utfordring å prioritere tid, rom og medvirkning. Sammenhengende leketid er helt nødvendig i barnehagen. Andre forhold som virker inn på barnas meningsskaping, er miljøet, innredning, rutiner og framfor alt pedagogikken. Uavhengig om barnehagen står midt i en brytningstid eller ikke, er det grunn til å tro at mitt prosjekt bidrar med verdifull kunnskap når det gjelder barnehagelærere og deres pedagogisk virksomhet. Større forståelse rundt meningsskaping i rollelek kan både påvirke og videreutvikle barnehagefeltet i form av relevant erfaringsbasert kunnskap. For å ivareta barns interesser og sørge for at deres ressurser blir brukt, er det viktig at personalet er lydhøre for barns uttrykk og anerkjenner barnet som et aktivt subjekt i leken (Østrem, 2012). Det er derfor viktig at det tilrettelegges for et sosialt felleskap der barna kan utveksle og utforske erfaringer. Jeg tenker også at barna må få mulighet til å ta eget initiativ i lek og gjøre leken til en meningsfull aktivitet for dem. Da må rommet organiseres slik at ting er tilgjengelig for barna. Slik støttes den etiske barnehagepraksis fult og helt.

For å utvikle sin uttrykkskompetanse forutsetter det at barn får mange erfaringer både med å tolke å uttrykke seg på mange ulike vis. På denne måten kan barnas multimodale uttrykk styrkes (Jewitt & Kress, 2003 sitert i Zachrisen, 2015, s. 126). I dette tilfelle kan én viktig uttrykksform dreie seg om å uttrykke seg i form av egne historier. Da kan barns narrative kompetanse og lek understøttes og gjengjeldes i form et mer helhetlig språknivå og rom for spontanitet. Det betyr at arbeid med fortellinger eller handlingsforløp kan berike barns lek ved å rette søkelys på å innta rollefigurer. På samme tid kan lek som vektlegger å innta rollefigurer bidra til barns narrative kompetanse (Zachrisen, 2015).

6 Oppsummering

Denne masteroppgaven er et viktig bidrag i barnehagefeltet og tverrfaglige barndomsstudier. Jeg har formidlet og videreutvikler forskningsbasert kunnskap om en flerspråklig barndomsarena. Forskningen som jeg har gjort, har gitt meg ny kunnskap, innsikt og forståelse om hvordan barn i en flerspråklig gruppe skaper mening i rollelek. Gjennom videoobservasjon og analyse av barns rollelek, har jeg fått mulighet til å ta del i deres verden der de tilbringer tid sammen med andre jevnaldrende. Jeg har presentert praksisfortellinger basert på sekvenser fra videoklipp. Min teoretiske bakgrunn har vært et sosiokulturelt perspektiv og sosialsemiotikk som løfter frem et syn på barn som sosiale aktører. Gjennom

mine funn har jeg satt søkelys på kategoriene makt og posisjonering, sang og musikk samt transformasjon og kreativitet.

Denne oppgaven har vist at barna i en flerspråklige gruppe er meningskapende aktører. På den måten er det viktig at personalet ser barn som subjekt og anerkjenner deres individuelle uttrykksform. Meningsskapingen kan ses i sammenheng med ulike semiotiske ressurser slik som verbale uttrykk, lyder, gester, blikk, smil og latter, men også posisjonering av kroppen i forhold til andre barn. Meningsskapingen springer ut ifra barnas interesse, oftest rundt et tilgjengelig gjenstand i rommet. Jeg har i min oppgave avgrenset meningsskaping til rolleleken og sett på hvordan barn benytter seg av semiotiske ressurser i et spesifikt rom, men det kan også ha relevans for andre tilgjengelige gjenstander i barnehagen slik som blant annet tegning eller lego.

6.1 Veien videre

I fortsettelsen av denne oppgaven kan jeg se på hvilke konsekvenser barns meningsskaping har for den pedagogiske kvaliteten i barnehagen og øvrig arbeid med barnas beste. I tillegg blir det aktuelt å undersøke samspillsmønstre og gruppedynamikk i rollelek. Jeg har funnet mye interessant som kan forskes videre på. Det blir spennende å se hvordan fremtidens barnehager vektlegger barns meningsskaping og flerspråklighet. Datamaterialet utgjør et godt utgangspunkt for mye forskning, og jeg har måttet gjøre avgrensninger når det er snakk om fokusområder. Meningsskaping kan også undersøkes i andre leksituasjoner. Hvis jeg vil se nærmere på det grammatiske hos flerspråklige barna, tror jeg det er mye spennende å ta tak i. Som følge av spissing av oppgaven og begrenset tid, er det mye jeg har måttet ta bort. Jeg har for eksempel ikke gått nærmere inn på verbalspråket i form av kodeveksling. Et alternativ til videreføring av denne studien kan være å intervju barnehagelærere rundt barns meningsskaping i rollelek på tvers av ulike kulturer. Jeg ser også muligheter for å se på barns forhandlinger som et uttrykk for motstand i rolleleken. Det er mulig å stille seg kritisk og undrende til hvordan den pedagogiske praksis skal foregå, hvordan det virker inn på personalet og ikke minst om den pedagogiske praksis er til barnets beste. I tillegg er det nødvendig å se på om det finnes en konkurrerende læreplan tilknyttet egen arbeidsplass som kanskje utfordrer de nasjonale føringer i rammeplanen.

Det finnes fremdeles mange uoppdagede felt som er av betydning for barn med norsk som andrespråk. Jeg har innsett det gjennom møte med flerspråklige barn, arbeid med data og

funnene av mangfoldige uttryksmåter i rolleleken. Som støtte i en videre prosess kan det være aktuelt å stille spørsmål som for eksempel: Hvilke ressurser er tilgjengelig i en interkulturell rollelek? Hvilke forståelser har personalet av flerspråklighet og meningsskapning i rollelek? Helt til slutt ønsker jeg å gi en oppfordring om at en av grunntankene for etisk og pedagogisk praksis med arbeid med barn må gå ut på å gi barna mestringstro, erfaringer med samhandling og la barn få anledning til å gjøre det som interesserer dem.

7 Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (2015). *Tilknytningsbaserte barnehager*. Universitetsforlaget.
- Alstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen : forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Fagbokforlaget
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bae, B. (2009). Å se barn som subjekter - noen konsekvenser for oppvekstarbeid IS. Mørreaunet, Glaser, V., Lillemyr, O.F., & Moen, K.H (red) (Red.), *Inspirasjon og kvalitet i praksis - med hjertet for barnehagefeltet*. Peadagogisk Forum.
- Bakken, Y. & Solbue, V. (2016). *Mangfold i barnehagen : fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* Fagbokforlaget.
- Bergersen, O. (2016). *Barns flerkulturelle steder : kulturskaping, retorikk og barnehageutvikling*. Universitetsforlaget.
- Berthelin, S. R. (2022). Strategier for bruk av metaforer fra andre språk. *Nordand*, 17(1), 33-47. <https://doi.org/https://www.idunn.no/doi/10.18261/nordand.17.1.3>
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction : a social critique of the judgement of taste*. Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1986). *The Forms of Capital* Greenwood Press.
https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf
- Bourdieu, P. (2006a). Habitus og livsstilenes rom. *Agora*, 24, 74-111.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2006-01-02-05>
- Bourdieu, P. (2006b). Kapitalens former. *Agora*, 24, 5-26.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2006-01-02-02>
- Bourdieu, P. (2006c). Strukturer, habitus, praksiser. *Agora*, 24, 53-73.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2006-01-02-04>
- Bourdieu, P. (2020). *Habitus and field : lectures at the Collège de France (1982-1983)* (Bd. volume 2). Polity Press.
- Bourdieu, P., Collier, P. & Bourdieu, P. (2021). *Forms of capital* (Bd. Volume 3). Polity Press.
- Bourdieu, P., Nicolaysen, B. K., Wacquant, L. J. D. & Kvalsvik, B. N. (1993). *Den kritiske ettertanke : grunnlag for samfunnsanalyse*. Samlaget.
- Brottveit, G. (2018). Hermeneutikk og vitenskap. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*. Gyldendal Akademisk.

- Bugge, L. (2002). Pierre Bourdieus teori om makt. *Agora*, 20(3-4), 224-248.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2002-03-04-13>
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab : minoritetsbørn i daginstitution*. Hans Reitzel.
- Böck, M. & Pachler, N. (2013). *Multimodality and social semiosis : communication, meaning-making, and learning in the work of Gunther Kress* (Bd. 6). Routledge.
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood-a Global Journal of Child Research - CHILDHOOD*, 9, 477-497.
<https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195.
<https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? : inside kids' culture*. Joseph Henry.
- Corsaro, W. A. (2017). *The sociology of childhood* (Fifth edition.; International student edition. utg.). SAGE.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., Halvorsen, M. & Holljen, M.-B. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping : morgendagens barnehage*. Kommuneforlaget.
- Dalland, C., Hølland, S. & Mifsud, L. (2023). *Observasjon som metode : i lærerutdanningene* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Dalland, O. & Keeping, D. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave. utg.). Gyldendal.
- Evenstad, R. (2007). Å overse et barn. Om lek og samhandling i den flerkulturelle barnehagen. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 25(3-4).
<https://tidsskriftetbarn.no/index.php/barn/article/view/4581>
- Evenstad, R. & Brennhovd, M. (2020). "Vi må finn på ka vi ska gjær!" Hvilke transformative muligheter og invitasjoner til symbolsk lek finner barna i barnehagens innemiljø? . I E. B. H. Sandseter & R. Storli (Red.), *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø: inspirasjon til lek* Universitetsforlaget.
- Fangen. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. utg.). Fagbokforlaget.
- Fast, C. (2019). *Literacy : i familj, förskola och skola* (Andra upplagan. utg.). Studentlitteratur.
- Fossheim, H., Ingierd, H. & De Nasjonale forskningsetiske, k. (2015). *Etisk skjønn i forskning*. Universitetsforl. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

- Franck. (2021). Hvem og hva er barnehagen for? Debatter i barnehagefeltet sett i lys av ulike forståelser av barn og barndom. I T. Abebe, M. Ursin & I. Sørensen (Red.), *Barndomsstudier i norsk kontekst : tverrfaglige tilnærminger*. Gyldendal.
- Fredriksen, B. C. (2013). *Begripe med kroppen : barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Universitetsforlaget.
- Furseth, I. & Everett, E. L. (2020). *Masteroppgaven : hvordan begynne - og fullføre* (3. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Gjærvan, G. G., K. Özalp, F. (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold i barnehagen*
https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/pedagogikk/temahefter/temahefte_om_spraklig_og_kulturelt_mangfold.pdf
- Greve, A. (2017). Observasjon – barnehagelærerens viktigste verktøy. *Utdanningsforskning*
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/observasjon--barnehagelarerens-viktigste-verktoy/>
- Greve, A. & Kristensen, K. O. (2018). Når det fiktive stedet møter det fysiske rommet IS. S. Seim, Oddrun (Red.), *Barn og unge. By, sted og sosiomaterialitet*. Cappelen Damm Akademisk
<https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/30179/648938.pdf?sequence=1>
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*.
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser : 1 : Lekens dynamiske verdener* (Bd. 1). Cappelen Damm Akademisk.
- Hagen, T. L. & Sæther, M. (2014). *Kreativ ute*. Fagbokforlaget.
- Halmrast, G. S., Taarud, R. & Østerås, B. (2013). Bruk av praksisfortellinger for å skape sammenheng mellom praksis og teori i førskolelærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(1), 17-27. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-01-03>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg. utg.). Ad Notam Gyldendal.
- Hansson, H. (2016). *En barnehage til begjær : å gi form til barnehagens innhold*. Fagbokforlaget.
- Hopperstad, M. H. (2022). *Barnehagebarns kulturliv*. Universitetsforlaget.
- Høigård, A., Mjør, I. & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen* (Bokmål[utg.] utg.). Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/temahefte-om-sprakmiljo-og-sprakstimulering-i-barnehagen-nynorsk-web.pdf>

- Højberg, H. (2021). Hermeneutik. I L. Fuglesang, Olsen, P.B. & Rasborg, K. (Red.), *Videnskabsteori i samfunds- videnskaberne. På tvær saf fagkulturer og paradigmer.* (s. 289-324). Samfundslitteratur.
- Kalkman, K., Hopperstad, M.H. & Valenta, M. (2015). It takes More than Just Saying Hello Recently Arrived Migrant Children's Multimodal Access Strategies, and social Positioning Work in a Norwegian Kindergarten IM. Kanstad & S. Kibsgaard (Red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv.* Fagbokforlaget.
- Kibsgaard, S. (1997). *Minoritetsbarn i småskolen.* Cappelen Akademisk forlag
- Kibsgaard, S. (2015). Strategier og forhandlinger som grunnlag for deltakelse i lek IM. Kanstad & S. Kibsgaard (Red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (s. 27-40). Fagbokforlaget
- Kibsgaard, S. & Husby, O. (2014). *Norsk som andrespråk : barnehage og barnetrinn* (3. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. & Huseby, O. (2014). *Norsk som andrespråk* (3. utg. utg.). Universitetsforlaget
- Kjær, A. (2018). *Barn og estetisk praksis : sanser, væren og læring.* Cappelen Damm Akademisk.
- Koppen, M. (2014). Musikk og talespråk - to sider av samme sak IN. Lindén & L. M. Moberg (Red.), *Leik og skapende aktiviteter i barnehagen : språkstimulering i barnehagen.* Gyldendal Akademisk.
- Korsvold, T. (2015). *Barn som moderne forbrukere.* Fagbokforlaget
- Kress, G. (1997). *Before writing : rethinking the paths to literacy.* Routledge.
- Krogstad, A. (2012). *Rom for barnehage : flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø.* Fagbokforlaget.
- Kruuse, E. (2007). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag* (6. udg. utg.). Dansk psykologisk Forlag.
- Kulset, N. B. (2019). *Musikk og andrespråk : norsktilegnelse for små barn med et annet morsmål* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Kultti, A. (2014). *Flerspråkiga barns villkor i förskolan : lärande av och på ett andra språk.* Liber.
- Kunnskapdepartementet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Tiltak for å styrke den norskspråklige utviklingen for minoritetsspråklige barn i barnehage*. <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/midler-kommuner/minoritetsspraklige-i-barnehage/>

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal Akademisk.

Kvarv, S. (2021). Kapittel 5: Hermenutikk IS. Kvarv (Red.), *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (Ny og utvidet utgave. utg., s. 83-95). Novus forlag.

Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of environmental psychology*, 24, 179-198.

Langvik, K. M. (2022). Barnehagelærerens valg av bildebøker for flerspråklige barn - kun med språkstimulerende formål? I M. H. Hopperstad (Red.), *Barnehagebarns kulturliv*. Universitetsforlaget.

Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor : barns lek - en utfordring for læring* (4. utgave. utg.). Universitetsforlaget.

Lund, H. H. (2021). «De er jo alle barn» Mangfoldskonstruksjoner i barnehagen: Om kontekstens betydning – i barnehage, skole og samfunn. I E. M. Lindhardt, B. Ravneberg, V. Solbue & R. Faye (Red.), *Hvordan forstå fordommer? : om kontekstens betydning - i barnehage, skole og samfunn*. Universitetsforlaget.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg. utg.). Universitetsforlaget

Mauritzson, U. & Säljö, R. (2001). Adult Questions and Children's Responses: Coordination of perspectives in studies of children's theories of other minds. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 213-231.

<https://doi.org/10.1080/00313830120074170>

May, R., Arneberg, T. J., Jensen, K. O. & Arneberg, T. (1994). *Mot til å skape*. Aventura.

Melaas, T. (2014). *Kampen om leken : ansvar og muligheter i barnehagen*. Kommuneforlaget

- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2010). Sosialsemiotikk - meningsskaping mellom funksjon og system. I (s. 125-151). Høyskoleforlaget
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Portal.
- Menning, S. F. & Kampmann, J. (2021). Når etikken er under press – relasjonsetiske aspekter og overveier i aktuell etnografisk inspirert barnehageforskning IM. L. Fasting, L. L. Skreland & J. Kampmann (Red.), *Å forske blant barn: kvalitative metoder* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Nielsen, M. M., Eidnes, T., Nordahl, T. & Hansen, O. (2014). *Observasjon og pedagogisk analyse*. Gyldendal Akademisk.
- NAFO¹ - Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. <https://nafo.oslomet.no/>
- NAFO². (2023). *Språklig mangfold – en berikelse for alle barn i barnehagen! En veileder om flerspråklig arbeid i barnehagen*.
<https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2023/06/spraklig-mangfold-veileder.pdf>
- Nome, D. Ø. (2021). Forskeren-og-kamera, en særegen form for deltagende observasjon. I M. L. Fasting, L. L. Skreland & J. Kampmann (Red.), *Å forske blant barn : kvalitative metoder* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Peterson, S., Rajendram, S. & Eisazadeh, N. (2017). Multimodal meaning-making during play in two Northern Canadian Indigenous kindergarten classrooms. *Early Years*, 39, 392-407. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1384994>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Pålerud, T. (2018). *Se og forstå barn : vurdering i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Ruud, E. B. (2012). *Sosial fantasilek : kompetanse for livet*. Cappelen Damm akademisk.
- Sand, S. (2020). *Ulikhet og fellesskap : flerkulturell pedagogikk i barnehagen* (4. utgave. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Selander, S. & Kress, G. (2012). *Læringsdesign : i et multimodalt perspektiv*. Frydenlund.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse : ei innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Spernes, K. & Hatlem, M. (2019). *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse : teoretiske og praktiske perspektiver* (2. utgave. utg.). Gyldendal.
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet : til begeistring og besvær* (1. utgave. utg.). Gyldendal.

- Säljö, R., Gilje, Ø. & Goveia, I. C. (2016). *Læring : en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Säljö, R. & Moen, S. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk.
- Sæther, M. (2021). Barns lek med sang IC. D. Fodstad, V. Glaser & M. Sæther (Red.), *Den frie lekens vilkår*. Universitetsforlaget.
- Sæther, M. & Angelo, E. (2019). *Barnet og musikken : innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter* (3. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Taguchi, H. (2015). *Hvorfor pedagogisk dokumentasjon?* Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Tønnessen, E. S. (2010). *Sammensatte tekster : barns tekstpraksis*. Universitetsforlaget.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.
- Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warming, H. (2011). *Børneperspektiver : børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. Akademisk Forlag.
- Wolf, K. R. D. (2022). *Medvirkning til barns spontane lek : å beskytte, bekrefte og berike* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Ytterhus, B. & Åmot, I. (2021). Kindergartens: inclusive spaces for all children? *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1950976>
- Zachrisen, B. (2013). *Interetniske møter i barnehagen : vilkår for barns samhandling i lek* [University of Stavanger, Faculty of Arts and Education]. Stavanger.
- Zachrisen, B. (2015). *Like muligheter i lek? : interetniske møter i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Zachrisen, B. (2022). Konstruksjon av identitetsfortellinger i barns sosiale lek. *Nordisk barnehageforskning*, 19(2). <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.252>
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk Forum.
- Öhman, M. (2020). *Vern om barns lekestyrke*. Pedagogisk Forum.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt : etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademisk.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Åberg, A., Lenz Taguchi, H. & Manger, A. (2006). *Lyttende pedagogikk : etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget.

8 Vedlegg

8.1 Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Meningsskapning blant minoritetsspråklige barn i rollelek»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å observere hvordan barn med minoritetsspråklige bakgrunn skaper mening i rollelek. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å få kunnskap om hvordan barn med minoritetsspråklig bakgrunn skaper mening i rollelek. Problemstillingen min er: *Hvordan skaper barn med minoritetsspråklige barn mening i rollelek?* Prosjektet gjennomføres som et mastergradsprosjekt ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning. Gjennom dette prosjektet vil jeg kunne bidra til å fremme betydningen av mangfold og flerspråklighet. Arbeidet med masteroppgaven begynner i januar 2023 og skal etter planen avsluttes innen den 1. juni 2023. Alle opplysninger som innhentes, vil bare benyttes til dette formålet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet. Mine veiledere er Mirjam D. Bergsland. og Christine Ø. B. Munch.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om samtykke til at barnet ditt deltar i prosjektet fordi barnet ditt går i en flerkulturell

barnehage der meningskapning i rolleleken kan observeres på tvers av ulike etnisiteter og kulturell bakgrunn.

Hva innebærer det for barnet ditt å delta?

Videoobservasjoner innebærer at barnet vil bli filmet. Filmingen vil pågå over en 2 ukers periode. Jeg vil ta i bruk et Go-Pro kamera som jeg skal feste på veggen. Hensikten er å få fram ulike kommunikasjonsstrategier, forhandlinger og ressurser blant minoritetsspråklige barn. Jeg avventer filming i starten fordi jeg ønsker at barna kan bli bedre kjent med meg først. Barnet ditt vil bli fordelt i en gruppe slik at hele barnegruppen skal kunne delta som ellers i barnehagens aktiviteter.

Det er frivillig å delta

Prosjektet er frivillig å delta i. Hvis du velger at barnet ditt kan delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke få noen negative konsekvenser for deg eller barnet dersom du ikke ønsker at barnet deltar eller senere velger å trekke samtykke. Det er også frivillig for barnet å delta. Selv om det er foreldrene som samtykker på vegne av barnet sitt, vil barnet få tilpasset informasjon i hver enkelt situasjon for å selv kunne forstå hva dette dreier seg om. Jeg trenger barnas godkjenning for å kunne filme dem.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om barnet ditt til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Mine to veiledere vil ha tilgang til dataopplysninger.
- Jeg er underlagt taushetsplikt og alle opplysninger som jeg får behandles konfidensielt.
Deltakeren kommer ikke til å bli kjent igjen i publikasjonen.
- Observasjoner vil overføres fra videokamera etter hver observasjonsdag og lagres på egen PC, kun for bruk til masteroppgaven, hjemme hos studenten. Notater vil det bare være veilederne og meg som student/forsker som har tilgang til. Bare student har tilgang til PC-en og den vil ikke være koblet til internett.
- I publikasjonen vil det kun opplyses om kjønn, alder og kulturell bakgrunn. Det vil også komme frem at det er en flerkulturell barnehage i Norge.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Når prosjektet er ferdig etter planen den 01.06.23, blir samtykkeskjema makulert og datamaterialet med videoopptak slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om barnet, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om barnet som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om barnet,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Dronning Maud Minnes Høgskole har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- DMMH ved student Anne Xiu Heide Hoff på telefon: 45761425
- Veileder Mirjam Dahl Bergsland, (mdb@dmmh.no) eller Christine B. Østbø Munch, cbom@dmmh.no
- Ansvar for personvern ved høgskolen: Sam Akol Kasimba (sak@dmmh.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Mirjam Dahl Bergsland
(Veileder)

Christine B. Østbø Munch
(Veilder)

Anne Xiu Heide Hoff
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Meningsskaping blant minoritetsspråklige barn i rollelek*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Som foreldre/foresatt samtykker jeg til at (barnets navn)

- kan delta i videoobservasjon
- kan delta i observasjon og samtaler som skrives ned som notater

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet den 01.06.23

(Signert av prosjektdeltaker (forelder, foresatt,) dato)

8.2 Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Observasjon i barnehagen

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Meningsskaping blant minoritetsspråklige barn i rollelek, og har fått anledning til å stille spørsmål. Det er barns perspektiver og uttrykksmåter som vektlegges i prosjektet til masterstudenten, men som ansatt i barnehagen kan jeg engasjere meg i leken og komme med på video-opptaket. På forhånd må masterstudenten derfor vite om det er greit for å bli filmet.

Som ansatt samtykker jeg til at jeg

kan delta i videoobservasjon

kan delta i observasjon og samtaler som skrives ned som notater

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet den 01.06.23

(Signert av ansatt, dato)

8.3 Godkjenning av prosjektet fra Sikt

Vurdering fra Sikt

Prosjekttittel

Meningsskaping blant minoritetspråklig barn i rollelek

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig

Mirjam D. Bergsland

Student

Anne Xiu Heide Hoff

Prosjektperiode

06.01.2023 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

KOMMENTARER TIL INFORMASJONSSKRIVET

Du har lastet opp samtykkeerklæringen til utvalg 2. Vi går ut ifra at også dette utvalget får informasjon tilpasset utvalget. Informasjonsskrivet utvalg 2 har samme lovkrav som informasjonsskrivet til utvalg 1. Det vil skje en behandling av personopplysninger om utvalg 2 og det vil derfor stilles krav etter artikkel 13 i personvernforordningen. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet, da vil legger til grunn til at informasjonen utleveres til utvalget før behandlingen starter.

TYPE OPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse (utvalg 1).

OPPTAK I BARNEHAGE

Datainnsamlingen består av observasjon og videoopptak av samspill i barnehagen. Barna og deres foresatte samtykker til at det kan tas opptak. Vi minner om at dere ikke må ta opptak av barn eller ansatte som ikke har gitt sitt samtykke til å delta i forskningen. Vi ber også om at du setter deg inn i innholdet på temasiden vår om forskning i barnehage:

<https://sikt.no/barnehage-og-skoleforskning>.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna (utvalg 1).

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

8.4 Forlengelse av prosjektperioden fra Sikt



[Meldeskjema](#) / [Meningskaping blant minoritetspråklig barn i rollelek](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
233884

Vurderingstype
Standard

Dato
07.08.2023

Tittel

Meningskaping blant minoritetspråklig barn i rollelek

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig

Mirjam D. Bergsland

Student

Anne Xiu Heide Hoff

Prosjektperiode

06.01.2023 - 13.10.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 13.10.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Endringen består av en forlengelse i prosjektperioden. Vi har nå registrert 13.10.2023 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Hvis det blir nødvendig å behandle personopplysninger enda lengre, så kan det være nødvendig å informere prosjektdeltakerne.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Silje F. Opsvik

Lykke til videre med prosjektet!