



---

# **Interkulturell rollelek i barnehagen**

*En empirisk studie av fem pedagogiske ledes forståelse av  
rollelek i den flerkulturelle barnehage*

---

MASTERA VHANDLING I PEDAGOGIKK

NLA Høgskolen, Bergen

**Marion Oen**

2014



## Sammendrag

Dette er en masteroppgave i pedagogikk, utarbeidet av Marion Oen (oenmarion@gmail.com) høsten 2014. Avhandlingen er en empirisk studie av hvordan fem pedagogiske ledere forstår rolleleken i egen flerkulturelle barnehage. Bakgrunnen for avhandlingen er at jeg i praktisk arbeid som pedagogisk leder, opplevde en usikkerhet rundt tilrettelegging for kulturmangfold i rolleleken. I det pedagogiske arbeidet med rollelek, så en bort fra kulturelle forskjeller, ofte begrunnet med at alle er like mye verd. I litteraturen fant jeg både bekreftelse og usikkerhet på min antagelse om en likhetsideologi. Samtidig fant jeg lite forskning som kombinerte fagområdene interkulturell pedagogikk og lek. Dette førte til et behov for en empirisk studie. Det innsamlede materialet bygger på kvalitative og semistrukturerte intervju med fem pedagogiske ledere.

Målet med denne avhandlingen er å belyse pedagogiske lederes tanker om tilrettelegging av rollelek i en flerkulturell barnehage. Det empiriske materialet blir analysert og tolket opp mot eksisterende litteratur og forskning, og da med hovedvekt på Bundgaard og Gulløv (2008), Gilliam og Gulløv (2012), Hauge (2014), Öhman (2012), Øksnes (2010, 2011a) og Zachrisen (2013), i tillegg til offentlige utredninger, stortingsmeldinger og lovverk. Det empiriske materialet og litteraturen danner et faglig grunnlag for en konstruksjon av to ulike måter å betrakte rolleleken i en flerkulturell barnehage; som monokulturell rollelek og som interkulturell rollelek.

Studien viser at de pedagogiske lederne forstår rolleleken i stor grad som monokulturell rollelek, og to av informantene velger ofte å se bort fra kulturelle ulikheter på bakgrunn av en likhetsideologi. Samtidig kommer det frem at i barnehager med en majoritetsandel minoritetsbarn, arbeider pedagogene mer aktivt med tilrettelegging for rollelek. Pedagogene fremhever også i større grad kulturmangfold som synlig ressurs i rolleleken. I intervjuene kom det frem at en pedagogisk leder, som selv har minoritetsbakgrunn, har et mer reflektert syn på kultur som faktor i barns rollelek enn pedagogene med majoritetsbakgrunn. Som en følge av dette integrerer hun oftere kulturelle referanser i rolleleken. I tillegg viser funnene at de pedagogiske lederne forstår lek som en målsetning i seg selv. Rolleleken blir av informantene oppfattet som en god arena for å lære språk og sosial kompetanse. Samtidig krever leken at det enkelte barnet, til en viss grad, allerede har denne kompetansen. Dette setter store krav til de pedagogiske ledernes tilrettelegging for rollelek i kulturelt mangfoldige barnehager.

## Abstract

This is a Master's in Pedagogy, prepared by Marion Oen (oenmarion@gmail.com) the fall of 2014. This is an empirical study examining how five kindergarten teachers perceive role-play in their own multicultural kindergarten. In my day-to-day work as a kindergarten teacher, I have experienced uncertainty about the facilitation of cultural diversity in role-play. Cultural differences were often disregarded in pedagogical work, often reasoned that all are of equal value. In the literature, I found both confirmation and uncertainty on my assumption of an equality ideology. In addition, I found little research combining the fields of intercultural pedagogy and role-play. This led to the need for an empirical study. The background material has been obtained through qualitative and semi-structured interviews with five kindergarten teachers.

The aim of this study is to shed light on kindergarten teachers' view on the facilitation of role-play in a multicultural kindergarten. The empirical material is analyzed and interpreted on the background of literature and research, with particular emphasis on the work of Bundgaard and Gulløv (2008), Gilliam and Gulløv (2012), Hauge (2014), Öhman (2012), Øksnes (2010, 2011a) and Zachrisen (2013), as well as official reports, white papers and legislation. The empirical data and the literature provides a scientific basis for the construction of two different ways of looking at role-play in a multicultural kindergarten; as monocultural role-play and intercultural role-play.

The study shows that the kindergarten teachers perceive role-play largely as monocultural. Two of the informants deliberately chose to suppress cultural diversity based on a similarity ideology. However, it is evident that in kindergartens with a majority share of minority children, the kindergarten teachers are more active towards facilitating role-play, and they more often appreciated cultural diversity as a visible resource in the role-play. In the interviews it emerged that one kindergarten teacher, who herself represents a minority culture, had a more reflective perception of culture as a factor in children's role-play than her colleagues representing the majority. As a result, she more often integrates cultural references in role-play. Additionally, the findings show that the kindergarten teachers see play as a goal in itself. The informants perceive role-play as a good arena for learning language and social competence. These skills, however, are also to some extent prerequisites for participating in the role-play. This places great demands on kindergarten teachers' ability to facilitate role-play in culturally diverse kindergartens.

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	3
Abstract .....	4
Innholdsfortegnelse .....	5
Forord .....	7
1. Introduksjon.....	9
1.1. Tema og aktualitet for avhandlingen .....	9
1.2. Avhandlingens forskningsspørsmål og struktur .....	11
1.3. Avhandlingens faglige forankring .....	12
1.4. Avhandlingens struktur .....	13
2. Lek har en sentral plass i barnehagen, men hva er lek? .....	15
2.1. Barnets rett til å leke: Et glimt på den norske offisielle diskursen .....	15
2.2. Hva er lek? Lekens komplekse dimensjoner .....	16
2.3. Noen faglige betraktninger om lekens hensikt .....	19
2.3.1. Lekens sosiale betydning.....	19
2.3.2. Er lek et pedagogisk verktøy? En debatt om sammenhengen mellom lek og læring ....	22
2.3.3. Lek i et siviliseringsperspektiv .....	24
2.3.4. Lek og språk .....	26
2.4. Samspill i rolleleken: Barnas ulike posisjoner og pedagogens rolle .....	28
2.4.1. Barns posisjoner i rollelek .....	28
2.4.2. Pedagogens rolle i barnas lek .....	30
3. En mulig forståelse av interkulturell rollelek .....	33
3.1. Begrepene interkulturell og flerkulturell; et fokus på barnas kulturelle bakgrunn eller på interaksjonsprosesser? .....	33
3.2. Pedagogisk forskning på rollelek i barnehager som har en flerkulturell barnegruppe .....	37
3.3. Inkludering i rolleleken .....	38
3.4. Tre ulike måter å tilrettelegge for rollelek.....	41
3.4.1. Barns lekekapital .....	41
3.4.2. Lekearenaens betydning i inkluderings- og ekskluderingsprosesser.....	43
3.4.3. Barns interkulturelle vennsapsrelasjoner.....	45
3.5. Interkulturell rollelek – En mulig definisjon .....	47
4. Metodologiske refleksjoner i møtet med det empiriske feltet .....	49
4.1. Et konstruktivistisk forskningsparadigme .....	49
4.2. Valg av kvalitativt forskningsintervju som metode.....	50
4.3. Forberedelser til intervju .....	52
4.3.1. Utvalgskriterier og tilnæringsmåte for å finne informanter.....	53
4.3.2. En kort presentasjon av informantene og barnehagene .....	54
4.3.3. Utarbeidelse av intervjuguide .....	55
4.4. Transkribering av materialet.....	55
4.5. Forskningsetiske vurderinger .....	56
4.6. Noen refleksjoner rundt denne avhandlingens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet .	58
5. Fem pedagogers arbeid med rollelek i en flerkulturell barnegruppe; en presentasjon. ....	63
5.1. Meningsskaping og kategorisering i den kvalitative analyseprosessen.....	63
5.2. Hvilke målsetninger har pedagogiske ledere for sitt arbeid med rollelek i egen flerkulturelle barnehage?.....	65
5.2.1. Har informantene klare målsetninger for rolleleken?.....	65
5.2.2. Kommunikasjonskompetanse.....	67
5.2.3. Sosial kompetanse .....	68
5.2.4. Rollelek; et mål i seg selv?.....	70

5.3.	På hvilke måter forteller pedagogiske ledere selv at de tilrettelegger for rollelek i egen flerkulturelle barnehage? .....	71
5.3.1.	Trygghet og tillit.....	72
5.3.2.	Arbeid med organisering og struktur.....	72
5.3.3.	Innkjøp av lekemateriell .....	74
5.3.4.	Mindre grupper.....	75
5.3.5.	Felles opplevelser .....	76
5.3.6.	Personalets møte med rollelek.....	77
5.4.	Tilrettelegging og mål for rollelek i en flerkulturell barnehage; hovedtendenser .....	78
6.	Pedagogiske lederes forståelse av rollelek i den flerkulturelle barnehage; en drøfting.....	81
6.1.	Ulike personlige forutsetninger for å forstå rolleleken.....	81
6.2.	Tendenser til en monokulturell tolkning av rollelek .....	82
6.2.1.	Å se bort fra kultur i rolleleken .....	83
6.2.2.	Likhet og likeverd som ideal for rolleleken.....	84
6.2.3.	Å ha fokus på "manglende norskhet" .....	85
6.2.4.	Feiring av kulturelle forskjeller .....	87
6.2.5.	En flerkulturell barnehage er ikke nødvendigvis en interkulturell barnehage.....	88
6.3.	Mot en interkulturell forståelse av rollelek.....	89
6.3.1.	Barn med ulik kulturell bakgrunn skal være inkludert i rolleleken .....	89
6.3.2.	Kulturelle ulikheter som synlig ressurs i rolleleken .....	92
6.3.3.	Å forholde seg til barns opplevelse av synlige forskjeller som identitetsmarkører.....	93
6.3.4.	Et behov for pedagogiske ledere med ulik bakgrunn .....	94
6.4.	Pedagogers forståelse av rollelek i en flerkulturell barnehage; hovedtendenser .....	95
7.	Pedagogisk arbeid med rollelek i den flerkulturelle barnehage; konklusjon og veien videre .....	97
	Litteraturliste .....	103
	Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	107
	Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til informantene .....	109
	Vedlegg 3 – Godkjenning av prosjektet fra NSD.....	110
	Vedlegg 4 – Forlengelse av prosjektperioden fra NSD.....	111

## Forord

Da jeg skulle velge tema for avhandlingen var jeg pedagogisk leder i en barnehage med en betydelig andel barn med flerkulturell bakgrunn. Jeg opplevde at en del av barna hadde vansker med å få samspillet i rolleleken til å vare over tid. Jeg erfarte at det ble arbeidet mye med rollelek generelt, men det interkulturelle aspektet ble sjelden tatt i betraktning. Når barn med en annen kulturell bakgrunn hadde problemer med å få rolleleken til å fungere, var oppfatningen at vi må lære barnet norsk, så vil resten komme av seg selv. Jeg ble inspirert til å finne ut om dette er en vanlig holdning i flere barnehager, og om det finnes andre måter å forstå rolleleken.

Arbeidet med denne oppgaven har vært en lang læringsprosess som har vært både utfordrende og lærerik. Det har vært oppturer og nedturer, men interessen for problemstillingen har hele tiden drevet prosjektet fremover. Arbeidet med rollelek i kulturelt mangfoldige barnehager er heller ikke over med denne avhandlingen. Som barnehagelærer er det nå det praktiske arbeidet begynner, det som har størst betydning for barna.

Jeg vil rette en spesiell takk til min veileder, Frédérique Brossard Børhaug, for mange verdifulle innspill og en tro på prosjektet. Jeg vil også takke dere som var villige til å stille som informanter i min studie, som avsatte tid og vilje til å dele av deres erfaringer. Uten dere ville det ikke vært noen avhandling. Jeg vil videre takke Rune for hjelp til å lese korrektur.

Jeg vil til slutt takke min familie for oppmuntring, støtte og forståelse i denne arbeidsprosessen. Takk til Malvin og Herman, som har vist stor forståelse når mamma har brukt all ledig tid til "skolearbeid". Til slutt vil jeg gi en ekstra stor takk til John-Arne, min tålmodige og oppmuntrende bestevenn og kjæreste. Dere er fantastiske.

Bergen, september 2014

Marion Oen





# 1. Introduksjon

---

De fleste barn elsker å leke, og i Barnehageloven blir det poengtert at barn har en rett til å leke i barnehagen (2010, § 1). Det er personalet i barnehagen som har ansvar for at barn får mulighet til å leke der, og i barnehager i Norge i dag, lekes det mye (Öhman, 2012, s. 19). I praktisk arbeid som pedagogisk leder har jeg selv erfart at barna bruker mye tid på å leke, og leken fremstår som svært viktig for dem. Lek kan forstås som "en arena for konkurranse og konflikt, og som en arena for samarbeid og gode, dype opplevelser" (Zachrisen, 2013, s. 21). Samtidig er lek en viktig læringsform og har egenverdi for de lekende (Zachrisen, 2013, s. 22). Hva som er lekens primære hensikt diskuteres i faglitteraturen, men rolleleken fremstår uansett som en arena der barna kan utforske, lære, dannes, mestre og ikke minst ha det gøy. Rolleleken er en arena for å knytte sosiale bånd, og en arena for å øke egen status i barnegruppen. Olofsson hevder at "[d]et samtlige lekeforskere synes å være enige om, er at rollelek øker barns sosiale kompetanse" (2002, s. 120). Olofsson hevder videre at "gode lekere er gode venner" (2002, s. 120). Men er rolleleken tilrettelagt for alle barn, også med tanke på kulturell bakgrunn?

## 1.1. Tema og aktualitet for avhandlingen

De fleste barn som bor i Norge i dag har erfaring med å gå i barnehage. Faktisk har nærmere 90 prosent av alle barn i alderen 1-5 år en barnehageplass, og i aldersgruppen 3-5 år hadde hele 96,5 prosent en barnehageplass (Statistisk Sentralbyrå, 2012). I januar 2009 ble det lovfestet at alle barn som fyller ett år innen utgangen av august det inneværende året har rett til en barnehageplass (Barnehageloven, 2010, § 12a). Av alle barn som går i barnehage i Norge, er nærmere 11 prosent minoritetsspråklige<sup>1</sup>, og det har vært en økning på i overkant av 3000 minoritetsspråklige barn med barnehageplass fra 2010 til 2011 (Statistisk Sentralbyrå, 2012). Det vil si at 30 500 minoritetsspråklige barn tilbringer tid i barnehager i Norge, noe som tilsvarer at 57,3 prosent av det totale antall innvandrerbarn mellom 0-5 år gikk i barnehage i 2011 (Statistisk Sentralbyrå, 2012). Regjeringen har samtidig et uttalt ønske om å øke andelen minoritetsspråklige barn i barnehagen ytterligere (Kunnskapsdepartementet, 2012, 8. mai). Som en følge av dette prioriterer Bergen kommune i barnehageopptaket minoritetsspråklige barn<sup>2</sup> (Bergen kommune, 2013). Det foregår også et forsøk med gratis kjernetid i barnehager som

---

<sup>1</sup> Statistisk sentralbyrå definerer minoritetsspråklige barn som "barn med et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk" (2012).

<sup>2</sup> Bergen kommune definerer minoritetsspråklige barn som barn der "[b]egge foreldre er født i et annet land (utenfor Norden og som ikke er engelsktalende)" (2013).

ligger i bydeler med en høy andel minoritetsspråklige barn. Denne satsingen innebærer at fire og femåringene, i de aktuelle områdene, får tilbud om 20 timer gratis oppholdstid i barnehagen. Dette er et tiltak for å øke andelen minoritetsspråklige barn i barnehagen (NOU 2011:7, 2011, s. 95-96).

Barnehagen er en unik arena for integrering, språkopplæring og økt livskvalitet for barn i et flerkulturelt samfunn (Evenstad, 2007, s. 5). Kunnskapsdepartementet skriver på sine nettsider at "[b]arnehagen er den viktigste inkluderings- og språkopplæringsarenaen for minoritetsspråklige barn i førskolealder" (2012, 08. mai). Et slikt syn begrunnes i melding til Stortinget med at:

Barnehagen er både en viktig barndomsarena og det første trinnet i utdanningssystemet. Den skal ivareta barnas behov for omsorg og lek, samtidig som den skal fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal gjenspeile et samfunn preget av mangfold, støtte at barn bruker sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnas norskspråklige kompetanse. Et godt barnehagetilbud er med på å gi barn en god start i livet. Førskolealderen er en læringsintensiv fase, og grunnlaget for deltakelse i sosiale fellesskap, for vennskap og videre utvikling og læring blir lagt i tidlige barneår. (6, 2012-2013, s. 48)

Når en betydelig andel av barna som går i barnehage har minoritetsbakgrunn er det viktig å se på hvordan barnehagene er tilpasset deres behov. I 2009/2010 fikk en forskergruppe fra Høgskolen i Hedmark og Telemarksforskning-Notodden i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å skrive en rapport om opplæringstilbudet for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. I denne rapporten kommer det frem at det finnes lite norsk forskning som beskriver det tilbudet som minoritetsspråklige barn faktisk får, og at det er fortsatt et stort forskningsbehov vedrørende hvordan barnehagen skal håndtere flerkulturalitet (Vesteraas Danbolt et al., 2010, s. 10-11). Videre konkluderer rapporten med at det er stor variasjon i både organiseringen av, og innholdet i opplæringstilbudet. Rapporten peker blant annet på at kompetansen til aktørene, på alle nivå, er avgjørende for tilbudet som blir gitt til det enkelte barn. "Her bekrefter våre funn det man har sett i flere andre studier, nemlig at behovet for å heve kompetansen er stort" (Vesteraas Danbolt et al., 2010, s. 6).

Lek har en sentral plass i barnehagepedagogikken, blant annet fordi barnehagebarn bruker mye av tiden sin på lek. Zachrisen finner i sin forskning at "[d]e ubundne lekeperiodene i en barnehage (ute og inne), kan utgjøre så mye som 70-85% av barnehagens åpningstid" (2013, s. 18). Lek har videre en sentral plass i barnehagepedagogikken fordi den kan forstås som barnas primære arena for å uttrykke seg selv (Öhman, 2012, s. 15). Lek kan samtidig forstås som et viktig utgangspunkt for læring. Lillemyr hevder at "lek utvikler språk, begrepsforståelse og barnas kommunikative kompetanse" (2011, s. 35). I barnehagepedagogikken finnes det svært

mye litteratur som bekrefter lekens avgjørende plass i barnehagens pedagogiske virksomhet (se for eksempel Öhman, 2012; Lillemyr, 2011; Olofsson, 2002). Det finnes også mye litteratur om kulturelt mangfold (se for eksempel Gjervan, Andersen og Bleka, 2008; Sand, 2008; Eriksen og Sørheim, 2004). Likevel finnes det overraskende lite litteratur som kombinerer begge områdene. "Hvorfor er det skrevet så lite om flerspråklige barns deltakelse i rollelek? Hvorfor usynliggjøres dette i dagens litteratur?", spør Belseth (2011, s. 62). Kan dette forklares med en misvisende likhetstenkning som innebærer at leken tilrettelegges likt for alle, noe som innebærer en universell tilpasning og tilrettelegging? I denne avhandlingen vil jeg utforske dette spørsmålet og argumentere for det motsatte, nemlig at barnehagene må tilrettelegge for rollelek med bakgrunn i det enkelte barns bakgrunn og forutsetninger. For å oppnå dette vil jeg påstå at barnehagene har et stort behov for mer kunnskap om hvordan barn med ulik kulturell bakgrunn kan møtes i rolleleken. Her må forskning bidra til å øke kompetansen hos barnehagens personale. Dette bekreftes fra offisielt hold:

Personalets kompetanse er den viktigste forutsetningen for at barnehagen skal være en inkluderende arena for lek, omsorg, danning og læring, og for å sikre en god overgang fra barnehage til skole. Førskolelærerutdanningen skal sikre at styrere og pedagogiske ledere har nødvendig kompetanse. Det er en utfordring i dag at det ikke er god nok pedagogisk dekning alle steder i landet. (Meld. St. 6, 2012-2013, s. 53)

Kompetanseheving innenfor det flerkulturelle/interkulturelle feltet fremstår som helt avgjørende, men innebærer mange ulike forskningsperspektiver og problemstillinger. I denne avhandlingen vil jeg drøfte betydningen av rollelek i en flerkulturell barnehage og argumentere for at pedagoger bør tilrettelegge for en interkulturell rollelek. I neste delkapittel vil jeg kort presentere forskningsspørsmål og oppbygging.

## **1.2. Avhandlingens forskningsspørsmål og struktur**

Formålet med denne avhandlingen er å få et innblikk i hvordan pedagogiske ledere forstår rolleleken i en flerkulturell barnehage. Dette er interessant fordi det danner grunnlaget for hvordan det blir tilrettelagt for lek. I Norge er det som beskrevet en stor, og økende andel barn med minoritetsbakgrunn i barnehagen. Jeg setter spørsmålstegn ved om tilretteleggingen for rollelek er tilfredsstillende for alle, jeg har derfor utarbeidet et hovedforskningsspørsmål som dreier seg nettopp om pedagogers forståelse av rolleleken i en flerkulturell barnehage. For å undersøke dette spørsmålet har jeg valgt å utarbeide tre underspørsmål. Det første underspørsmålet blir belyst i del tre, mens de to neste underspørsmålene blir belyst i del fem. Hovedforskningsspørsmålet blir drøftet i del seks. Hovedforskningsspørsmål og påfølgende underspørsmål er:

### **Hovedforsknings spørsmål:**

- Hvordan forstår pedagogiske ledere rollelek i den flerkulturelle<sup>3</sup> barnehage?

### **Underspørsmål:**

- Hvordan kan interkulturell rollelek defineres?
- Hvilke målsetninger har pedagogiske ledere for sitt arbeid med rollelek i egen flerkulturelle barnehage?
- På hvilke måter forteller pedagogiske ledere selv at de tilrettelegger for rollelek i egen flerkulturelle barnehage?

I problemstillingen har jeg brukt begrepet pedagogiske ledere og forstår dette som førskolelærere/barnehagelærere<sup>4</sup> med pedagogisk ansvar for en barnegruppe. Videre i oppgaven vil jeg bruke både dette begrepet og begrepet "pedagog" når jeg snakker om pedagogiske ledere i barnehagen.

Noen avgrensninger er gjort for å konkretisere avhandlingens tematikk. Barn som har en diagnose vil ikke bli diskutert i denne avhandlingen, da de gjerne har fått tildelt ekstra ressurser. Lek blir i denne avhandlingen bli sett på som allmennpedagogisk praksis, men er selvsagt og viktig for barn med spesialpedagogiske behov. I del to presenteres litteratur om lek generelt, men i intervjuene og analysen av disse er det rollelek spesielt som blir drøftet.

### **1.3. Avhandlingens faglige forankring**

På bakgrunn av problemstillingene har jeg arbeidet med å finne relevant litteratur på forskningsfeltet. For å finne frem til denne forskning har jeg søkt i både NLA høgskolens, og det offentlige bibliotekets database. Jeg har videre benyttet meg av Google Scholar for å finne artikler og bøker. En del tips om faglitteratur har jeg fått i samtale med ulike fagfolk, men den viktigste veien inn til litteraturen har likevel vært å studere litteraturlister i rapporter, artikler, offentlige dokument og bøker om temaet. Den litteraturen jeg har funnet frem til er i hovedsak nordisk, og det meste er forskning fra de siste femten år. Jeg vil i denne avhandlingen hovedsakelig støtte meg til Bundgaard og Gulløv (2008), Gilliam og Gulløv (2012), Hauge

---

<sup>3</sup> Begrepet flerkulturell forstås som at barna i barnehagen har ulik kulturell bakgrunn. Valg og differensiering av begrepene flerkulturell og interkulturell vil bli belyst i del 3.1

<sup>4</sup> Høsten 2013 ble tittelen på utdannelsen, som kreves for å kunne arbeide som pedagogisk leder i en barnehage, endret fra førskolelærer til barnehagelærer (Kunnskapsdepartementet, 2012, 1. februar). Jeg bruker begrepene førskolelærer og barnehagelærer sammenfallende.

(2014), Öhman (2012), Øksnes (2010, 2011a) og Zachrisen (2013). Jeg har også sett på offentlige utredninger<sup>5</sup>, stortingsmeldinger<sup>6</sup> samt lovverk/forskrift til lov<sup>7</sup>. På metodefeltet vil jeg benytte litteratur av Creswell (2012), Kleven (2008, 2011) og Kvale og Brinkman (2012). Jeg vil også trekke inn annen forskning i hele avhandlingen, for å belyse problematikken på en utfyllende og tilfredsstillende måte.

#### **1.4. Avhandlingens struktur**

Denne avhandlingen er bygget opp av syv deler. Dette første kapittel er en innledning til temaets aktualitet og en presentasjon av forskningsspørsmål samt oppgavens struktur. I kapittel to blir begrepet lek presentert og barn og pedagogers tilnæringsmuligheter til lek belyst. Her ser jeg nærmere på hvordan ulike forståelser av lek gir ulike rammer for å tilrettelegge for rollelek.

I kapittel tre drøftes begrepet interkulturell rollelek, og jeg besvarer underproblemstillingen: Hvordan kan interkulturell rollelek defineres? Videre i kapittel fire blir avhandlingens epistemologiske og metodologiske grunnlag og valg drøftet. Jeg vil presentere informantutvalget, transkriberingsprosessen og etiske vurderinger.

I kapittel fem blir underspørsmål to (Hvilke målsetninger har pedagogiske ledere for sitt arbeid med rollelek i egen flerkulturelle barnehage?) og tre (På hvilke måter forteller pedagogiske ledere selv at de tilrettelegger for rollelek i egen flerkulturelle barnehage?) belyst. Her presenteres informantenes meninger, og viktige funn og sitater blir belyst.

I kapittel seks drøftes hovedforskningsspørsmålet om hvordan pedagogiske ledere forstår rollelek i egen flerkulturelle barnehage. Her presenteres to divergerende måter å forstå rolleleken på; som monokulturell rollelek og som interkulturell rollelek. Funn i intervjuene blir knyttet mot andre studier og drøftet mot fagteori.

Kapittel syv er en oppsummering og en konklusjon som viser videre muligheter og behov for forskning. Dette blir etterfulgt av litteraturliste, intervjuguide, informasjonsskriv til informantene og godkjenning samt forlengelse av prosjektet fra NSD. Nå vil jeg starte med å se nærmere på begrepet lek.

---

<sup>5</sup> NOU 2007:6, 2007; NOU 2010:7, 2010; NOU 2010:8, 2010; NOU 2011:6, 2011; NOU 2011:14, 2011

<sup>6</sup> St. meld nr. 41, 2009; Meld. St. 6, 2012-2013, 2012

<sup>7</sup> Barnehageloven, 2010; Barnekonvensjonen, 2013; Rammeplanen, 2006



## 2. Lek har en sentral plass i barnehagen, men hva er lek?

---

Lek i barnehagen er et vidt forskningsfelt. Jeg ser i dette kapittelet på forskning, og offentlige rammer rundt lekens plass i barnehagen. Hensikten er å vise hvor mye, eller lite, forskning det er på feltet, samt å vise noen pågående debatter i fagmiljøet. Internasjonal forskning trekkes inn i noen grad, og da hovedsakelig dansk forskning. Dette er gjort for å gi et utfyllende bilde av lekens kompleksitet. Jeg vil i dette kapittelet gi et glimt av leken i den norske offisielle diskursen og se på mulighetene for å definere lek. Jeg vil se på betydningen av å få delta i leken og fremheve spørsmålet om lekens hensikt. Videre vil jeg se på lek i et siviliseringsperspektiv, samt belyse samspill i leken. Jeg vil og rette fokus på barns posisjoner og pedagogers rolle i lek. Først vil jeg vise hvilke rettigheter barn i Norge har til å leke.

### 2.1. Barnets rett til å leke: Et glimt på den norske offisielle diskursen

FNs konvensjon om barnets rettigheter slår fast at "[p]artene anerkjenner barnets rett til hvile, fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder og til fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet" (Barnekonvensjonen, 2013, Art 31). Dette innebærer at lek, uavhengig av barnets bosted og bakgrunn, eksplisitt likestilles med andre behov som hvile og fritid, noe som understreker lekens betydning for barns velferd. Norge ratifiserte barnekonvensjonen den 8. januar 1991. Også i det norske lovverket er viktigheten av barns lek fremhevet. I barnehageloven står det at "[b]arnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek [...] Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap" (2010, § 1). Faktisk pålegger barnehageloven barnehagene eksplisitt å "gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter" (2010, § 2). I rammeplan for barnehagen (heretter rammeplanen) blir omsorg, lek og læring fremhevet som grunnsteinene for barnehagens pedagogiske arbeid (2006). Disse tre begrepene er viet kapittel 2 av rammeplanen og blir ofte sett på som barnehagens arbeidsmetode, egenart og målsetning. I rammeplanen står det at:

[L]eken skal ha en framtrødende plass i barns liv i barnehagen. Leken har egenverdi og er en viktig side ved barnekulturen. Leken er et allment menneskelig fenomen der barn har høy kompetanse og engasjement. Den er en grunnleggende livs- og læringsform som barn kan uttrykke seg gjennom. (2006, s. 25)

Rammeplanen hevder videre at å "få delta i lek og få venner er grunnlaget for barns trivsel og meningsskaping i barnehagen [...] Barn som ikke deltar i lek, holdes utenfor eller ødelegger andres lek må gis særskilt oppfølging" (2006, s. 26). Forskriften poengterer videre at det er i lekefellesskapet grunnlaget for barns vennskap med hverandre legges (2006, s. 26).

I stortingsmelding nr. 41 hevdes det at barna selv "opplever barnehagen først og fremst som en arena for lek og vennskap" (2009, s. 62). NOU 2010:8 holder frem relasjoner mellom barn-barn og barn-voksne som essensielle for velvære og trivsel i barnehagen.

Relasjoner mellom barn og barns vennskap, samvær og samhandling i barnehagen er grunnlaget for meningsfulle sosiale opplevelser med stor betydning for barnet her og nå. Gode sosiale erfaringer med andre barn og personalet i barnehagen har en uvurderlig betydning. Bare det å kjenne seg selv som en del av et fellesskap synes å være en viktig forutsetning for barns trivsel og velvære. (2010, s. 70)

Lek er en utfordrende aktivitet, som kan "legge grunnlag for vennskap, men [lek] kan også gi negative erfaringer i form av utestenging" (St. meld nr. 41, 2009, s. 61). Det blir poengtert i NOU 2010:8 at sosiale lekesituasjoner må "tilrettelegges slik at de er mest mulig inkluderende, og barna som sliter med å delta i leken, skal dyktiggjøres til å tilegne seg de sosiale, kognitive, emosjonelle og motoriske ferdighetene som trengs" (2010, s. 21). Her stadfester den offisielle norske diskursen lekens sentrale plass i barnehagens pedagogiske virksomhet. Det kan se ut som om "leken har en selvskreven og viktig plass i barnehagen" (NOU 2007:6, s. 30), men hva er egentlig lek? Jeg vil nå se nærmere på lekens komplekse dimensjoner.

## **2.2. Hva er lek? Lekens komplekse dimensjoner**

Lek er et begrep alle har ett forhold til, fordi vi har lekt da vi var små (Öhman, 2012, s. 11). Vi har kjent den berusende følelsen av å mestre, undre, flyte, og være sammen. Likefult er leken vanskelig å definere, og den unndrar seg våre forsøk på å definere den (Lillemyr, 2011, s. 45). Lek er på mange måter et komplekst og sammensatt fenomen (Öhman, 2012, s. 13). Selv om vi alle har lekt som små, er det ikke tilstrekkelig å tenke tilbake på vår egen lek og barndom i den tro at det vil gi oss en god nok forståelse av lek generelt, eller mer spesifikt av hva lek kan være for barn i dagens institusjonaliserte barndom (Øksnes, 2010, s. 25). I denne sammenheng er det avgjørende at pedagogiske ledere i barnehager er åpne og reflekterende over hvordan en definerer begrepet lek, og over de forutsetninger en bygger sin forståelse på.

Det finnes ulike teorier om hva lek er, og om hvilke kriterier som skal ligge til grunn for at man kan kalle barns handlinger for lek. Enkelte stiller et grunnleggende spørsmål om hvorvidt lek er en aktivitet eller en tilstand (Öhman, 2012, s. 13), mens andre fokuserer på det som skiller lek fra annen aktivitet, som at leken må være frivillig, spontan, ikke målrettet og uavhengig av ytre belønning (Olofsson, 2002, s. 22). Olofsson hevder at barn leker når de formidler til omverdenen det metakommunikative signalet "Dette er lek" (2002, s. 22). Pellegrini ser en slik forståelse av leken som et strukturelt perspektiv, der det er signalet om hvorvidt en handling skal forstås som lek eller ikke, som er i fokus (sitert i Öhman, 2012, s. 37). En annen måte å



betrakte leken er i et funksjonelt perspektiv der prosessen er i fokus (Öhman, 2012, s. 37). Leken har i dette perspektivet ingen konsekvenser i virkeligheten, og lekedeltakerne tilpasser sine handlinger for at leken skal kunne vedvare. Det er videre mulig å betrakte leken i et kausalt perspektiv med fokus på at leken er lett å ødelegge, frivillig og utført av barn (Öhman, 2012, s. 38). En annen måte å beskrive lek er "som et slags *kontinuum* som beveger seg fra assosiativ lek, der barna inspireres av hverandre og hermer etter hverandre, til stadig mer kompleks sosial lek som stiller større krav til samarbeid og perspektivtaking" (Öhman, 2012, s. 37-38). Dette viser at ulike definisjoner poengterer ulike sider ved leken.

Menneskesyn og barnesyn er faktorer som påvirker vår forståelse av lek. Øksnes hevder at "hva vi forstår med lek er avhengig av hvilken tid og kultur vi lever i, hvor vi lever og hvem vi er i relasjon til" (2011a, s. 176). Disse faktorene endrer seg, og det påvirker hvilke leketeorier som anerkjennes (Öhman, 2012, s. 37). Siden lekens verden er så vanskelig å definere, forsøker Öhman og Aspeli seg på å beskrive den poetisk: "*Lek er en balansekunst på slakk line samtidig som den er sikkerhetsnettet. Lekens line strekker seg fra øyeblikket mot evigheten* [i kursiv]" (sitert i Öhman, 2012, s. 39). Brian Sutton Smith fremhever et viktig poeng ved leken når han skriver at: "*[e]thvert barn vet hva det innebærer å leke, men resten av oss kan bare spekulere* [i kursiv]" (sitert i Öhman, 2012, s. 39). Muligens må vi voksne overskride våre begrensede rammer for å kunne omfavne den flertydigheten som preger lekens vesen (Øksnes, 2010, s. 35).

Ulike måter å definere lek har ulike styrker og svakheter, og selv om man kanskje skulle ønske det, finnes det dessverre ingen forklaring eller forståelse av lek som kan passe til alle formål og brukes uansett teoretisk forklaring (Lillemyr, 2011, s. 43). I denne avhandlingen har jeg valgt å bruke en definisjon basert på kriterier, for å avgjøre om noe skal betraktes som lek eller ikke. Denne definisjonen av lek er fremmet av den svenske psykologen og familieterapeuten Margaretha Öhman. Hun har arbeidet i nær tilknytning til barnehager, og skrevet om barnehagebarn og lek (2012). Hun definerer lek ved å fremheve følgende karakteristiske trekk:

- Lek er spontant og frivillig
- Lek er morsomt
- Lek krever et aktivt engasjement
- Lek har ingen tydelige mål
- Lek styres av en indre motivasjon
- Lek gir en følelse av kontroll (Öhman, 2012, s. 76)

En slik definisjon viser tydelig at lek er mye forskjellig. I forskningslitteraturen har det vært vanlig å kategorisere leken i leketyper. Dette kan være fordi det å kategorisere, betegne, og å ordne ting fremstår som genuint menneskelig (Olofsson, 2002, s. 23). Det kan også være fordi forskere har et behov for å avgrense sitt arbeid. Olofsson hevder at det har vært vanlig å "ordne lekeformene i den rekkefølgen de oppstår i barnets utvikling" (2002, s. 23). En slik tilnærming har ført til at de fire vanligste kategoriene lek deles inn i er; bevegelseslek; konstruksjonslek; sosial lek og rollelek (Öhman, 2012, s. 78). En fare ved å kategorisere er at det "ikke bare skaper orden, men også binder tanken. Vi ser simpelthen ikke det som ikke passer i skjemaet" (Olofsson, 2002, s. 23). En særlig utfordring ved å kategorisere lek, er at lekeformene går over i hverandre. Barn bringer inn elementer av de ulike lekeformene i den samme leken. Derfor bør man betrakte "definisjoner og kategorier som krykker som hjelper oss i å gå litt sikrere. Men la oss, når vi kan, slippe dem og ta lekende krumspring [...]" (Olofsson, 2002, s. 27).

For å avgrense oppgavens omfang velger jeg å se på rollelek, selv om det kunne vært interessant å se på lek generelt. Jeg ser på rollelek synonymt med det Olofsson omtaler som "den mest kompliserte og den mest høytstående lekeformen, og dermed den leken som har flest utviklingsmuligheter" (2002, s. 54). Rollelek forstår jeg sammenfallende med symbollek, "late-som-lek", sosiodramatisk lek og sosial fantasilek. "Å leke rollelek innebærer å gjøre transformasjoner, det vil si forvandlinger i leken" (Öhman, 2012, s. 121). Rollelek er et universelt fenomen som debutterer ved noenlunde samme alder, men det er likevel stor variasjon i hvordan barn leker (Öhman, 2012, s. 122). Tradisjonene som ligger i kulturen legger premisser for hvordan rolleleken kommer til uttrykk. Rollelek er høyt verdsatt i Norge, og blir av enkelte omtalt som "lekenes lek" (Olofsson, 2002, s. 53). Det er viktig å merke seg at hvor sentral plass rolleleken har i barnehagen er kulturelt betinget (Belseth, 2011). Ulike tidsperioder, kulturer, samfunn og enkeltpersoner ser ulikt på rollelek, og det er en sammenheng mellom rollelekens status og det samfunnet man lever i:

Faktum er at i den vestlige verdens kulturer prioriteres rollelek fordi den anses for å være den beste metoden når barn skal utvikle: avanserte kognitive evner som symbolisering – å bruke og kunne tolke symboler som språk og tegn, mentalisering – å innse at andre har sine motiver og følelser, og at disse kan skille seg fra ens egne, perspektivtaking – å nærme seg andres perspektiv, og metakognisjon - å begynne å tenke om sin egen tenkning (Öhman, 2012, s. 122).

Her kommer det frem at rollelek ofte tillegges en hensikt. Lekens ulike formål er omdiskutert og jeg vil videre se nærmere på denne debatten.

### **2.3. Noen faglige betraktninger om lekens hensikt**

Leken har som vist en sentral plass i den norske barnehagehverdagen og "[p]raktisk talt alle som arbeider med barn ser på lek som en hellig rettighet knyttet til det å være barn" (Øksnes, 2010, s. 47). Når dette er sagt vil det være viktig å spørre seg om hvorfor barn bør bruke mye av tiden sin i barnehagen på lek? Hvilke gunstige erfaringer har barna med seg når leken er ferdig og hvilke gunstige opplevelser har barnet mens de leker? Lillemyr (2001) peker på at barn har et sterkt behov for lek langt opp i skolealder og begrunner det tredelt. For det første er leken en grunnleggende menneskelig aktivitet som stimulerer og interesserer. For det andre gjør barn erfaringer, utforsker, prøver ut, får kunnskaper og utvikler selvtillit gjennom lek. Og for det tredje sosialiseres barna gjennom leken og utvikler samtidig en beredskap for læring og utvikling. Leken kan altså "stimulere alle sider ved barns utvikling, og den er for barnet et meget sentralt område for læring" (Lillemyr, 2001, s. 20). Jeg vil se nærmere på lekens sosiale betydning, lek som pedagogisk verktøy og lek som faktor i en siviliseringsprosess.

#### **2.3.1. Lekens sosiale betydning**

Spør en barn om lek er viktig, vil svaret mest sannsynlig bli et stort ja. Spør en barna hvorfor de leker, er svaret antageligvis at de gjør det fordi det er morsomt (Öhman, 2012, s. 16). Lek er en aktivitet barna selv bestemmer over, en verden de har mulighet til delvis å kontrollere samtidig som de kan gi seg hen. Lek kan bidra til at barn får utforske muligheter og kjenne på konsekvenser på liksom. Dersom en ser på lek som barnas største mulighet til selvbestemmelse og selvtutfoldelse, samt et viktig sosialt møtepunkt for jevnaldrende, er det ikke vanskelig å forstå hvor viktig dette er for dem. I barneintervju gjennomført av Østrem m.fl., konkluderer de med at "barna opplever barnehagen først og fremst som arena for lek og vennskap" (2009, s. 2). Öhman poengterer at lek har egenverdi fordi det er gøy å leke, fordi barna smiler og ler til hverandre, fordi lek gir velvære og fordi den bidrar til barns helse (2012, s. 100). Leken utvikler barnas evne til å mestre kompleks sosial og kulturell kommunikasjon, og medfører at ulike perspektiver kan møtes uten at store konflikter oppstår, nettopp fordi det som foregår er forstått som lek (Lillemyr, 2011, s. 35). NOU 2010:8 rapporterer at lek og samvær barn imellom er med på å utvikle barns forståelse av seg selv og samfunnets verdier og normer:

Ifølge Frønes kan relasjonen barn imellom medføre læring gjennom erfaring som har større kompleksitet enn det som relasjonen mellom barn og voksne innebærer. Ut fra sine opplevelser med 'nære andre' utvikler barnet et bilde av samfunnet, og 'de nære' andre forstås som representanter ikke bare for seg selv, men også for hvordan verden er. De andre barna blir sentrale medaktører i barnets forståelse av seg selv og de normer og verdier som er gjeldende, og i utviklingen av barnets sosiale kompetanse. (2010, s. 71)

Leken er et område for å prøve og feile, spesielt i forhold til sosiale ferdigheter. I leken kan barn prøve seg frem, utfordre og eksperimentere med sosiale normer, uten at det blir for alvorlig. Det er jo på liksom. Som en følge av dette er det viktig at barnehagen skaper muligheter for barns lek. Men det er ikke bare mulighetene for lek som er viktige for barna, for barna selv er det å ha noen å leke med noe av det viktigste i barnehagen (Bae, 2007, s. 8). Eller sagt på en annen måte: "[I]kke viktig som å få leke er det å få være med og leke" (Öhman, 2012, s. 15). Det sosiale ved leken er særlig betydningsfullt for barna. Opplevelsen av å bli akseptert og av å tilhøre leken, eller å stå utenfor det sosiale fellesskapet, er med på å påvirke barnas opplevelse av seg selv og sin hverdag.

Å ikke kunne leke innebærer også ofte at disse barna har dårlig selvfølelse. Tilliten til egne evner minsker når man ikke kan tolke andre barns lekesignaler og svare på dem, eller ikke blir invitert til andre barns lek og ikke får til egen lek å innby andre barn til. Dermed blir også selvbildet dårligere og mer urealistisk. Det gjør at enkelte barn trekker seg unna kontakt og føler seg mindreverdige eller annerledes, mens andre dekker over lav selvfølelse med aggressivitet og dominans. (Öhman, 2012, s. 194)

Barn som ikke får delta i leken opplever å bli utestengt fra noe av det mest lystbetonte, spennende og utviklende de andre barna gjør. Å ikke få være med i leken må derfor være noe av det såreste et barn opplever (Hoven, 2002, s. 228). Goffman mener at barn som ikke deltar i leken på mange måter frarøves muligheten til å "utvikle gode vennsforhold og relasjonelle ferdigheter som er nødvendige for å bli aktive og positive samfunnsborgere som voksne" (Sitert i Hoven, 2002, s. 228). Undersøkelsen kalt *Den norske barnehagekvaliteten* kartla at hele 11 prosent av barn i barnehage opplever å bli mobbet daglig eller flere ganger i uken (Søbstad, sitert i NOU 2010:7, s. 102). For å forebygge mobbing hevder Kari Nergaard at det trengs "holdningsskapende arbeid som krever en tilstedeværende voksen i nært samspill med barna under deres lek og aktiviteter" (sitert i NOU 2010:7, 2010, s. 102). Rammeplan for barnehager poengterer at "[b]arn som ikke deltar i lek, holdes utenfor eller ødelegger andres lek må gis særskilt oppfølging" (2006, s. 26).

Lek er altså viktig for barn, men hvorfor leker ikke alle barn med alle? Hjort fant i undersøkelser at barn selv forteller at "de foretrekker å leke med andre barn som også kan leke, og stenger ute dem som ikke behersker lekens ferdigheter" (sitert i Öhman, 2012, s. 99). Barn som har vanskelig for å følge lekens grunnleggende regler stilles på denne måten utenfor leken. Det er en utfordring for barnehagepersonalet å finne en balanse mellom å inkludere alle barna i leken, og å skjerme barnas lek.

Barn som avviser andre barn i en lekesituasjon er som oftest opptatt av å beskytte den lekeverden de har bygget opp. Barna begrunner sjeldent utestengning med at de ikke liker de oppsøkende barna. Siden lekeverdener er skjøre, og lette å ødelegge, ønsker barna å verne sine verdener. Öhman hevder at det er vanlig at barn blir nektet deltagelse i leken tre av fire ganger, på grunn av nettopp dette (2012, s. 103). Som pedagog i barnehagen kan en bli så opptatt av at alle skal få være med i leken at en glemmer å se hva leken egentlig dreier seg om, og hvilke premisser leken er underlagt. Ofte mener barn at den som starter en lek "eier" den, og dermed har rett til å bestemme hvordan den skal lekes, og hvem som får være med. Barn mener at hvis det er en som forstyrrer eller ødelegger for dem som leker, har de rett til å utestenge han/henne (Öhman, 2012, s. 103). Det er en viktig utfordring for alle som arbeider i barnehage å reflektere med barna over deres holdninger til å inkludere andre barn som ikke allerede har god lekekompetanse.

Barnas måte å knytte seg til andre har også betydning for deres muligheter til å mestre leken. Öhman skriver at barn med utrygg tilknytning "viser flere aggressive og færre omsorgsrelaterte temaer i sin lek og har en tendens til å ville utøve makt", mens barn med trygg tilknytning har "mest utviklet og sosialt fleksibel rollelek og færre destruktive løsninger på følelsesmessige problemer" (2012, s. 193). Leken fremstår slik minst tilgjengelig for de som trenger det mest.

Barn som ofte blir avvist, eller sjelden får bli med i fellesskapet i lek, får altfor liten lekeerfaring til å bli gode lekere. Dermed får de også altfor få erfaringer med tilknytningsforsøk, med å få sine ideer og innfall akseptert, eller med følelsen av kompetanse og glede som leken gir. Derfor har disse barna ofte lav selvfølelse og mer negative forventninger til samspill med andre og til seg selv (Öhman, 2012, s. 181)

Lamer poengterer at sosialt avviste barn representerer en fremtidig risikogruppe (2003, s. 22). Det er en klar sammenheng mellom mental helse og det å være akseptert i sitt sosiale miljø. En forutsetning for å trekke inn de barna som trenger det, er at miljøet er åpent og aksepterende, men det i seg selv er ikke nok. "Det må organiseres med hensyn til aktivt samspill" (Lamer, 2003, s. 22-23). Dette innebærer en forpliktelse til å arbeide for å få alle barna aktivt med i leken. NOU 2010:8 poengterer at det er "meget viktig at alle som jobber med barn i denne alderen, har kompetanse som gjør at de kan sørge for at alle barn blir inkludert" (2010, s. 20).

Uansett hvilke lekeproblemer barna har, eller hva som ligger til grunn for dem, trenger de aktiv støtte fra læreren for å finne frem til sin evne til å leke. De trenger støtte til å finne interessante sammenhenger, kunne omsette og utforske sine erfaringer i lek og på den måten skape meningsfulle aktiviteter og knytte positive relasjonsbånd til andre barn (Öhman, 2012, s. 194)

Derfor må pedagogene støtte barna i deres lekende samspill. Opplever et barn å mislykkes med dette samspill over tid, vil det kunne få følger for innsatsen de legger i å mestre samspillet, også når en ser på rollelek. I NOU 2010:8 poengteres viktigheten av å ha venner:

Det kan få alvorlige konsekvenser for barnet om det ikke får mulighet til å inngå i en vennsksrelasjon. Barn tillegger vennsksrelasjonene svært stor verdi, og vennskap er viktig for barns generelle trivsel, utvikling og sosiale kompetanse. I vennsksrelasjonene får barnet oppleve både glede over å være sammen, felles humor og opplevelse av å skape mening sammen. Barnet får også trent seg på å løse konflikter og å håndtere følelser av lojalitet og svik. (2010, s. 71)

Relasjoner kan bygges i alle sosiale sammenhenger, og dette gir store utslag i rolleleken. Vennskap overskygger andre faktorer. "Behovet for og ønsket om tilhørighet er en av den sosiale lekens drivkrefter" (Öhman, 2012, s. 86). For barna kan relasjonen fremstå som hovedmålet, og relasjonsbygging kan forstås som det primære fokusområdet. Hvis et barn opplever leken som problematisk er det personalet i barnehagen sin oppgave å tilrettelegge og hjelpe barnet i møte med leken.

### **2.3.2. Er lek et pedagogisk verktøy? En debatt om sammenhengen mellom lek og læring**

En viktig debatt i pedagogiske forskningskretser dreier seg om hvorvidt en begrunner lekens hensikt med læring, eller om leken tillegges egenverdi. Som pedagog kan det være fristende å bruke lek som pedagogisk verktøy for å oppnå et bestemt mål. Øksnes hevder at det fra politisk hold er en økende interesse for barndommen, og lekens potensial, med tanke på tidlig innsats, forberedelse og støtte til skolelivet (2011a, s. 178). I rammeplan for barnehager står det at "Barn lærer og utvikler en sammensatt kompetanse gjennom leken" (2006, s. 26). Dette kan tolkes i retning av at barn lærer noe i leken, og at denne lærdommen er viktig for å begrunne lekens sentrale plass i barnehagehverdagen. Ansvar for barnehagen ble i 2006 flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Dette knytter barnehagene tettere opp mot utdanningssystemet. Øksnes hevder at både rammeplanen og St. meld. nr. 41, 2008–2009 i stor grad fokuserer på barnehagen som læringsarena og som en skoleforberedende arena (2011a, s. 178). Et problem med en slik tilnærming er at ved å betrakte leken som viktig i den grad den understøtter barns læring, verdsettes leken "for andre kvaliteter enn at den er verdifull i seg selv. Dette synet er utbredt innen vestlig forskning" (Øksnes, 2010, s. 26).

Lillemyr (2011) fremhever en sammenheng mellom lek-opplevelse-læring i sin bok med nettopp denne tittelen. Øksnes dekonstruerer derimot leken slik at sammenhengen mellom lek, opplevelse og læring blir problematisert og fremstiller en sammenheng mellom lek, erfaring og dannelse (2010, s. 44). En konsekvens av å knytte lek og læring tett sammen kan være at man betrakter lek som noe som må læres. Leken stiller krav til barna om at de må ha bestemte ferdigheter eller kompetanser. Dette "indikerer en forestilling om at ikke alle barn kan leke/delta

i lek og at det blir en pedagogisk oppgave å lære barn hvordan de skal leke godt. Denne forestillingen skaper dermed også en idé om barn som 'gode' og 'dårlige' lekere" (Øksnes, 2011a, s. 173). I denne sammenhengen vil inkludering kunne forstås som "en prosess der barn som står utenfor og ikke behersker den 'gode' lek må utdannes og bringes inn i denne leksfæren. Det handler om en tanke der inkluderingen begynner fra et normalt senter som trekker de marginaliserte inn mot det normale" (Biesta, sitert i Øksnes, 2011a, s. 183). Følger en denne tankegangen vil en i ytterste konsekvens kunne forstå inkludering som assimilering.

Barnesyn er en faktor som har betydning for hvordan en betrakter sammenhengen mellom lek og læring. Øksnes fremhever at det i flere sammenhenger ser ut som om barn feilaktig blir betraktet som uferdige (human becoming's), der målet er at de skal vokse opp og bli voksne fornuftige mennesker (human beings) (2011a, s. 179-180). Hennes poeng er at dersom barns lek blir betraktet utelukkende som et middel for å nå et mål, glemmer vi her-og-nå opplevelsene. Barna blir sett på som noe som skal bli, fremfor noe som er. Hun hevder at historien om barns lek de siste hundre årene er en historie om temming, der barns lek anses som forberedelse til voksendom (Øksnes, 2011a, s. 23). Dersom man godtar et slikt mangelperspektiv på barn er det en fare for at vi instrumentaliserer leken og gjør den til et redskap for det å bli voksen (Øksnes, 2011a, s. 6). Men er det i det hele tatt mulig å instrumentalisere leken? Eller er det slik at dersom en bruker lek som pedagogisk virkemiddel er det ikke lek lenger? Bakhtin og Gadamer poengterer at leken ikke kan instrumentaliseres eller gjøres til et redskap for noe den ikke er, for i det den blir et redskap er det ikke lenger lek, men noe annet (sitert i Øksnes, 2010, s. 46). Sagt med andre ord er det ikke sikkert at barns lek fortsatt er lek når pedagoger bruker den som læringsverktøy, nettopp fordi lek skal være spontant, frivillig og uten tydelige mål.

Det er en tvetydighet i den offentlige diskursen rundt lekens og barndommens egenverdi. I NOU 2010:8 står det at barn "leker i utgangspunktet for å leke og ikke for å oppnå noe bestemt resultat" (2010, s. 20). NOU 2007:6, understreker at "[h]ver livsfase har sin egenverdi, og barndommen er ikke et unntak i så måte. Barn er ikke bare noen som skal bli noe når de blir store" (2007, s. 32). Samtidig er det i forskning og debatter er et stort fokus på "å se på hvilken betydning barnehagen har på videre utvikling og læring på lang sikt og barns framtidige liv" (NOU 2010:8 s. 70). Kanskje er det slik at fagfeltet mener at lek og barndom har en egenverdi, men føler et behov for å begrunne lekens sentrale plass med en nytteverdi i fremtiden? Öhman spør om lekens primære hensikt kan være å generere ha-det-bra følelser (2012, s. 16)? Og kanskje er leken *både* en mulighet for utvikling *og* en kilde til glede her og nå? Öhman hevder

at i barnas verden er lek og læring uatskillelige, og at barnas livsverden er hel og udelelig (2012, s. 183). Denne debatten kan forstås som et uttrykk for en diskusjon rundt en her og nå forståelse og en fremtidsrettet forståelse av lek.

En annen debatt på fagfeltet dreier seg om hvorvidt barnehagen blir mer og mer "skolsk", i den forstand at det er mange pedagogiske aktiviteter og mindre muligheter for barna å disponere sin egen tid. NOU 2010:7 presiserer at "[b]arnehagen har et eget mandat og skal i seg selv ikke være skoleforberedende" (2010, s. 300), og i OECD-rapporten *Starting Strong II* pekes det på betydningen av å forhindre det de kaller "schoolification" (2006, s. 62-64). Spørsmålet om vektleggingen av voksenstyrte aktiviteter kontra barnas egen lek er viktig for barna i dagens institusjonaliserte hverdag. I hovedsak kan problematikken knyttes mot debatten om barnesyn. Skal barn utvikles, dannes og oppdras? Eller skal barn i større grad betraktes som de er her og nå? Jeg vil i denne avhandlingen ta utgangspunkt i en forståelse av at lek har en verdi i seg selv, samtidig som det kan være en god mulighet for utvikling.

Debatten om å betrakte barn i et mangelperspektiv ser vi igjen i diskusjonen om sivilisering som mål for pedagogisk arbeid. Mange foreldre, pedagoger og andre fagfolk ser ut til å betrakte lek som utvikling, og en slik retorikk "fremstiller stort sett leken som rasjonell, ordens- og regelstyrt; en siviliserende aktivitet" (Øksnes, 2010, s. 36). Jeg vil i neste kapittel se nærmere på lek og sivilisering.

### **2.3.3. Lek i et siviliseringsperspektiv**

Alle sosiale sammenhenger er preget av dominerende kulturelle forventninger som definerer hvilke handlinger som aksepteres, men ofte er disse forventningene så implisitte at de ikke formuleres direkte, dette gjelder også i barnehager (Bundgaard og Gulløv, 2008, s. 22). Når barn går i barnehage i Norge i dag, ønsker pedagogene ofte å tilrettelegge for det man kan kalle en "god hverdag og et godt fellesskap". Hva dette innebærer er påvirket av det samfunn man er en del av, pedagogens kulturelle bakgrunn og deres tanker om sosialisering. I samtaler og intervju fant Gilliam og Gulløv at personalet i barnehager understreker at barna skal lære å være sosiale, og at pedagoger bruker ordet sosial igjen og igjen i en sammenheng der det handler om omgangsformer og om å ta hensyn (2012, s. 66). Gilliam og Gulløv setter dette inn i et perspektiv der de knytter begrepet sivilisering til Norbert Elias arbeider. Sivilisering betegner, i denne sammenhengen, "en hensigt om at gjøre nogen (en selv eller en anden) til et dannet og respektabelt menneske og den proces, der fører til dette mål" (Gilliam og Gulløv, 2012, s. 10).



Det siviliserte idealet ser ut til å være at barn skal ha en avbalansert oppførsel. Det enkelte barn skal ta hensyn til de andre, men ikke være for tilbakeholden og karakterløs (Gilliam og Gulløv, 2012, s. 262). Barnet skal opparbeide en sosial kompetanse som innebærer å vurdere forskjell på grupper og deres status, skille mellom ulike posisjoner, vurdere legitimiteten ved andres myndighetsutøvelse samt forstå hvordan grensene for det respektable endrer seg i ulike situasjoner (Gilliam og Gulløv, 2012, s. 261-262). Gilliam og Gulløv holder frem arbeid med grenser, å være avbalansert og bestrebelser på å skape et siviliserende fellesskap som ulike måter å arbeide med det sosiale (2012, s. 258-259). I dette arbeidet fremstår det som avgjørende å lære barn å kontrollere seg selv. Det vil si å beherske sine impulser og følelser samt utvise respekt for andre. Barna må lære anerkjente former for kommunikasjon og samvær, som å løse konflikter uten vold, men med språket (Gilliam og Gulløv, 2012, s. 68). Den pedagogiske innsatsen retter seg mot å støtte barn i deres utvikling, på måter som frembringer et harmonisk samspill med andre. Personalets oppmerksomme regulering, felles aktiviteter og prioritering av barnas frie samspill skal tydeliggjøre og innarbeide sosiale normer i barna, helst i så stor grad at de selv kan vurdere hva som er passende i en ny situasjon (Gilliam og Gulløv, 2012, s. 66).

Ser vi på "betydningen af at være god til det sociale, refererer betegnelsen præcis til det barn, der formår at inkludere andre i leg og snak, indgår i positive relationer til andre og leger på kryss og tværs af børnegruppen" (Gilliam og Gulløv, 2012, s. 266). Og det

at være god til at lege er en kvalitet, der jævnligt er blevet fremhevet i vore samtaler med forældre, pædagoger og lærere. Det synes at indebære en evne til selv at finde på, men også at kunne integrere andre børn og deres ideer i en udvikling af et fælles, inklusivt samvær. (Gilliam og Gulløv, 2012, s. 266)

Hvis lek forstås som en siviliseringsarena, kan man spørre seg om hvilke ideal man skal siviliseres til. Et trekk ved det siviliserte fellesskap er "at der *skal være plads til alle*, og at alle skal *kunne* være sig selv" (Gilliam og Gulløv, 2012, s. 134-135). Samtidig har "[m]ange forskere [...] pekt på at det er dårlig overensstemmelse mellom ideologi og praksis når en studerer implementeringen av integreringstankegangen i skolen" (Hauge<sup>8</sup>, 2014, s. 267). Hvis det er en slik uoverensstemmelse i skolen, vil det være sannsynlig at en også finner noe av denne uoverensstemmelsen i norske barnehager.

I Bundgaard og Gulløvs materiale fremkommer det et interessant aspekt der det blir tydelig at forskjeller som har bakgrunn i sosial klasse og etnisitet, gjensidig forsterker hverandre i den institusjonelle praksis (2008). Dette resulterer i at minoritetsbarn markeres som annerledes, noe

---

<sup>8</sup> Hauge legger til grunn skolen som arena, men jeg forstår de aktuelle tema i lys av barnehagens praksis.

som legitimerer en pedagogisk bestrebelse på å lære dem – og til en viss grad deres foreldre – hvordan man bør oppføre seg (Bundgaard og Gulløv, 2008, s. 198). Dette kan føre til at et ønske om inkludering blir en ekskluderende praksis.

Dersom en i begrepet integrering legger en forståelse av at det er de minoritetsspråklige som skal integreres i det norske samfunn, er man egentlig innenfor en assimileringstankegang, fordi en ser det slik at det er en gruppe, de minoritetsspråklige, som må forandre seg for å tilpasse seg et system. Og det er nettopp dette som skjer i en assimileringssprosess. (Hauge, 2014, s. 266)

Og det er et stort paradoks at pedagoger forsøker å tone ned forskjellene mellom barn utfra en overbevisning om at alle er like, og skal behandles deretter, men på denne måten etablerer en forskjell. Som en følge av dette er det avgjørende at sivilisering og integrering er en gjensidige prosesser. Hvis dette arbeidet derimot utelukkende dreier seg om å endre minoritetsbarnets oppførsel, vil det i ytterste konsekvens være et assimilerende tiltak. Et område som mange pedagoger arbeider med er barns språkkunnskaper, og jeg vil nå rette fokus mot lek og språk i sammenheng.

#### **2.3.4. Lek og språk**

I de fleste barnehager i Norge blir det snakket hovedsakelig norsk og barnets språkbeherskelse er viktig for hvordan barnet forstår leken. De fleste barna vil antageligvis bruke norsk som lekespråk, "og tilpasningen til minoritetsbarnas forutsetninger foregår i hovedsak ved at voksne modifierer språket etter nivå og vanskelighetsgrad i aktiviteter der disse barna er til stede" (Danbolt et al., s. 180). Fra offisielt hold poengteres det at barn integrerer det norske språket som en del av seg selv, i lek i relasjon til andre, og som en følge av dette er det av stor betydning at pedagogene i barnehagene har kompetanse til å tilrettelegge for utviklende lek, der barn deltar på tvers av språk (NOU 2010:7, 2010, s. 102).

I NOU 2010:8 poengteres det at "[i] leken må barna forholde seg til andre barns tanker og forventninger til lekens utvikling, og de må bidra til å utvikle leketema, noe som igjen krever en del språklig kompetanse" (2010, s. 71). I den danske undersøkelsen til Bundgaard og Gulløv finner de at barna hovedsakelig snakker dansk sammen, selv om de har et annet morsmål til felles, og at barnets språkbeherskelse og egen oppfattelse av språklig legitimitet har større betydning for barns sosiale preferanser enn eget morsmål (2008, s. 68). Barns språkbeherskelse har videre betydning for deres sosiale status. Bundgaard og Gulløv finner i sin undersøkelse at:

[b]ørn med et mere usikkert greb om sprogets sociale koder måtte enten underkaste sig de velformulerede børns situationsdefinitioner eller udtrykke sig på andre måder – blandt andet ved at tumle omkring, grine og pjatte, ødelægge aktiviteterne, tage ting, græde, slå, skribe, bande eller blande sprog. Sådanne udtryksmåder gav dog sjældent længerevarende status eller indflydelse. (2008, s. 70)

Zachrisen finner i sin studie at det å ta i bruk verbale strategier, som å annonsere at en "er med", innebærer en risiko for å bli utsatt for direkte avvisning fra gruppa en attribuerer til (2013, s. 220). De sosiale båndene det er mellom de involverte barna er i mange tilfeller avgjørende for hvordan slike strategier blir møtt (Zachrisen, 2013, s. 220). Evenstad (2007) har vært 15 ganger i samme barnehage for å observere lek mellom barn med ulik kulturell og språklig bakgrunn. På den aktuelle avdelingen var det 24 barn i alderen 3-5 år fra sju forskjellige land. Hun sier:

Hovedinntrykket fra mine observasjoner er at særlig rolleleken bare fungerer blant de barna som behersker felles språk. For eksempel leker de norsktalende 4-5 årige jentene en god del rollelek. De barna som ikke behersker lekens språklige forutsetninger og /eller sosiale regler, mister en viktig kilde til sosial trening, felleskap, glede, utfoldelse og praktisering av språk. Det blir en sirkel der de som er med, stadig utvikler lekekompetanse og sosiale bånd og de som ikke er innenfor, mer og mer kommer til kort (Evenstad, 2007, s. 118).

For å imøtekomme dette behovet gir norske myndigheter tilskudd til "tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder" (Kunnskapsdepartementet, 2012, 08. mai). Bergen kommune har videre ansatt migrasjonspedagoger som kan hjelpe barnehager med å få "rask og relevant hjelp i små og store spørsmål som gjelder barns flerspråklige utvikling" (Bergen kommune, 2012, 1. oktober). I NOU 2010:7 blir det hevdet at å "sikre barns deltakelse i barnehage er nødvendig for at de gjennom barnehagens pedagogiske tilbud skal kunne få utnyttet sitt potensial for språkutvikling på en god måte" (2010, s. 94).

I leken skjer det mye, og det å få delta i rollelek er blant annet verdifullt for barns vennskskapsrelasjoner. I leken må barn både forholde seg til andre barn, og bidra i fiksjonen, noe som krever språklig kompetanse (NOU 2010:8, 2010, s. 71). Det er, og har vært, et stort fokus på barns språklige kompetanse i både den offisielle diskursen, i forskning og i praksisfeltet. I en undersøkelse om *kvalitet og kvantitet i en barnehagesektor i sterk vekst* kommer det frem at kun 18 prosent av styrere mener de arbeider ganske mye med barnehagen som kulturarena, men til gjengjeld hevder 70 prosent at de arbeider ganske mye med barns språklige kompetanse (Gulbrandsen og Winsvold, 2009, s. 47).

Språkkunnskaper er ikke den eneste faktoren av betydning for inkludering i rolleleken. Også valg av innhold har innvirkning på enkeltbarns muligheter for å forstå leken. Dette tydeliggjøres i NOU 2010:7 der det står at "majoritetsspråklige barn har større forutsetning for å oppleve mestring enn det minoritetsspråklige barn har på grunn av innholdet det er lagt opp til i barnehagene" (2010, s. 103). En tilnærming til kulturelt mangfold som ikke åpner for andre faktorer enn språkopplæring vil være begrensende fordi viktige dimensjoner ved disse barnas pedagogiske tilbud blir oversett. Berit Bae skriver:

Det fokuseres samtidig mye på språklig adferd, og det legges vekt på kartlegging, språktesting og vurderinger som skal følge barna fra barnehage til skole. Med en slik vektlegging blir fokus ensidig på den språklige siden av kommunikasjon og på det verbalt mangelfulle. En slik fokusering åpner for at det som trengs for inkludering, er spesielle treningsopplegg, 'språkpakker' og lignende for å kompensere for 'mangelfulle' sider (2011, s. 104).

Holten finner i sin masteroppgave, *Barn av språket*, at personalets ensidige fokusering på minoritetsspråklige barns manglende språk, resulterer i en fokusering på mangler og ikke på ressurser (sitert i NOU 2010:7, 2010, s. 103). Dette kan føre til at barnet blir satt i en posisjon der det blir betraktet som sine manglende ferdigheter. Minoritetsbarn møter en stor utfordring når de møter en barnehage som ikke tar høyde for at de kanskje trenger en annen tilrettelegging i tillegg til språkstimulering. Her er et viktig poeng at disse barna kan være svært kompetente i sitt hjemmemiljø. Hva kan barnehagen gjøre for å anerkjenne den kunnskap og erfaring barnet har med seg når det møter i barnehagen? NOU 2010:7 poengterer at "[i] mange tilfeller synes barn fra språklige minoriteter å bli marginalisert" (2010, s. 103). Jeg vil argumentere for at språk kun er en del av barns lekekapital når en skal tilrettelegge for inkluderende interkulturell rollelek. Blant annet bør fokus utvides fra det enkelte barnets språklige mestring til også å omfatte pedagogenes tilrettelegging av miljøet og arbeid med relasjoner.

#### **2.4. Samspill i rolleleken: Barnas ulike posisjoner og pedagogens rolle**

Når barn møtes i barnehagen, er det et godt utgangspunkt for å bli kjent med hverandre og skape en felles kultur der alle er inkludert. Rolleleken er, som argumentert for, en viktig arena å tilrettelegge for i dette arbeidet. Pedagoger som arbeider i barnehager har ansvar for å tilrettelegge leketilbudet til alle de barna en har på avdelingen/teamet, uansett bakgrunn. Det er mye en kan gripe fatt i for å skape muligheter for alle barna, og det er avgjørende å kvalitetssikre at alle barn får et fullverdig tilbud. For å oppnå det må pedagogen ha et aktivt forhold til rolleleken, og i rammeplanen poengteres det at "[p]ersonalet må være tilgjengelig for barn ved å støtte, inspirere og oppmuntre barna i deres lek" (2006, s. 32). Men hvordan finner vi egentlig ut om et barn er inkludert i rolleleken? For å vurdere om et barn er inkludert i leken kan pedagogen tilnærme seg leken, og vurdere hvilken arenaposisjon barnet har. Jeg vil nå se på hvilke roller barn kan ha i leken og på noen ulike måter pedagoger kan tilnærme seg leken på.

##### **2.4.1. Barns posisjoner i rollelek**

Når en vurderer tiltak rettet mot rolleleken er det interessant å se på hvilke arenaposisjoner de ulike barna inntar. Det er viktig å observere dynamikken i barnegruppen, slik at de tiltak en eventuelt iverksetter er hensiktsmessige for den aktuelle problematikken. I en vurderingen av barns posisjon, må en være oppmerksom på at valg/tildeling av posisjon ikke er statisk.

De posisjoner barna inntar på en lekearena, vil forstås som temporære og situasjonsbetingede. Det innebærer at inntatte arenaposisjoner kan endres både innenfor en lekesituasjon og mellom ulike lekesituasjoner blant annet avhengig av lekeform, samspillet mellom aktørene, eierskap over lekemateriell og mobilisert handlingskraft. (Zachrisen, 2013, s. 34-35)

Zachrisen omtaler ulike posisjoner som førende, likestilt og følgende posisjon, samt en posisjon som potensiell deltaker (2013, s. 116-118). Førende og følgende posisjoner kan forstås som komplementære posisjoner, altså at de forutsetter hverandre. I en førende posisjon har barnet stor innvirkning på lekens handlingsforløp og innhold. Barnet har også stor mulighet for å gi andre barn ulike roller eller posisjoner som ledd i leken. Den førende posisjonen har videre et ansvar for å organisere leken og gjøre utviklingen spennende (Zachrisen, 2013, s. 116-117).

En følgende posisjon kan forstås som en posisjon med mindre innflytelse på leken, litt selvbestemmelse og lite medbestemmelse. Selvbestemmelse kan en forstå som barnets mulighet for å innvirke på og ha kontroll på egne lekehandlinger, og medbestemmelse brukes om å være delaktig i beslutningsprosesser. I en følgende posisjon kan barnet få kunnskap om leken og innpass i lekefellesskapet. Kunnskapene som barnet kan danne seg er erfaringer i det sosiale samspillet, forståelse for lekekoder, erfaringer med leketema, språk mm. Slik erfaring kan videre danne grunnlag for en utvikling av egen posisjon (Zachrisen, 2013, s. 117).

I en likestilt posisjon er to eller flere barn førende i leken. Disse barna har stor selvbestemmelse, mye medbestemmelse og kontroll over lekens utvikling. I en likestilt posisjon er det slik at en bytter på å føre i leken. Forhandlingen om makt er ikke irrelevant, men går gjerne litt fra den ene til den andre (Zachrisen, 2013, s. 117).

Posisjonen potensiell deltaker forstås som en posisjon utenfor eller i grenseland av leken. I denne posisjonen kan barnet innhente kunnskap om leken uten å være delaktig. En del barn bruker en slik posisjon i påvente av en invitasjon eller som en inngang for å delta i leken. Barn i denne posisjonen er likevel ofte passive og observerende i forhold til den aktuelle leken (Zachrisen, 2013, s. 118).

Barn kan altså involvere seg på forskjellige måter i rolleleken, og de kan gå inn og ut av leken. Zachrisen konkluderer med at interetniske leksituasjoner med vekt på imaginære elementer, heriblant rollelek, sjelden gir minoritetsbarna en mulighet for å innta ledende eller likestilte posisjoner (2013, s. 229). Videre finner hun at alle de interetniske leksituasjonene, der barn med minoritetsbakgrunn inntar førende eller likestilte posisjoner, har liten vekt på verbalspråklig

kommunikasjon. I disse situasjonene er derimot barnas nonverbale kommunikative kapital avgjørende (Zachrisen, 2013, s. 231). Ufra dette kan en se at minoritetsbarn strever med å oppnå reel medbestemmelse og definisjonsmakt i rolleleken. Når barna derimot har større innflytelse i leken, er leken ofte preget av en sterkere struktur og mindre fiksjon.

Andre faktorer, som den konkrete fysiske avstanden barnet velger i forhold til lekegruppen, har også betydning. Det er ofte i fysisk nærhet til en pågående rollelek at barn inntar perifere roller, men å "starte en parallell lek i nærheten av et lekefellesskap synes imidlertid relativt sjelden å føre til at det aktuelle barnet blir inkludert i lekefellesskapet" (Zachrisen, 2013, s. 220). Likevel kan en i en slik parallell lek lære noe om lekeforløp, lekekoder og forhandlinger slik at en stiller mer forberedt til neste lekemulighet. Barnas ulike posisjoner i leken er interessant i denne avhandlingen fordi det danner utgangspunktet for å vurdere i hvilken grad det enkelte barnet er inkludert i leken. Dette vil jeg se nærmere på i del tre, først vil jeg se på pedagogens rolle i lek.

#### **2.4.2. Pedagogens rolle i barnas lek**

Jeg har nå vist at barna kan innta ulike posisjoner i leken, men hvordan opptrer pedagoger i møte med barns lek? Pedagogens mulige tilnærminger til leken gjelder for alle typer lek, og er også viktig i barns rollelek. Åm hevder at de "voksnes holdninger og atferd er av langt større betydning enn spørsmålet om hva som finnes av lekemateriell i en barnehage" (2011, s. 73). Et dilemma i pedagogisk arbeid med barns lekefellesskap er at det verken går an å styre barns lek, eller overlate inkludering til dem selv (Skøtt, 2011, s. 35). Rolleleken er barns egen frie aktivitet, og det er ikke pedagogen som avgjør hva og hvordan barna skal leke. De voksne i barnehagen må forholde seg aktivt til barnas lek, observere, tilrettelegge og veilede alle barna. Barna trenger at de voksne av og til freder den lekeverden de har etablert, og andre ganger hjelper dem å se hvordan de kan inkludere flere i leken (Öhman, 2012, s. 103). Den faglige utfordringen består på mange måter i å skape muligheter for lekefellesskap der alle barn kan delta – med inspirasjon fra, og i vekselvirkning med, barnas egne initiativer (Skøtt, 2011, s. 35). I praksis betyr det at fokus blir flyttet fra det enkelte barn til de betingelsene pedagogene skaper for at alle barn kan være med (Skøtt, 2011, s. 35). Johnson, Christie og Wardle viser til fire ulike måter å betrakte pedagogrollen i barns lek (sitert i Öhman, 2012, s. 244-245). Pedagogen kan være observatør, medleker, lekeleder og rekvisitør. Dette er mulige lekeroller en kan innta som pedagog, og viktige områder for tilretteleggingen av gode lekefellesskap. Jeg vil her se nærmere på de fire omtalte lekerollene.

Noe av det første en pedagog bør gjøre i møte med barns lek er å observere, slik at en danner seg en forståelse av hva som foregår i den aktuelle barnegruppen. Hvem leker med hvem, hvilke roller har de ulike barna, hva leker barna, er det noen som aldri leker? Dette er spørsmål en bør stille seg i møte med barns lek. Ofte er det nok å observere barnas lek utenifra, men noen ganger er det ikke tilstrekkelig. "Hvis man virkelig ønsker å observere barna i lek, er muligheten for å forstå det som skjer mye større når man observerer 'innenfra' som deltaker" (Åm, 2011, s. 71). Når en observerer barnegruppen er det viktig å være villig til å ta inn over seg barnas ulike omgangsformer, også når de er ekskluderende. Det kan oppleves ubehagelig å se at eksklusjon, utestenging eller til og med mobbing foregår. Men for å kunne arbeide med slike utfordringer, må en være åpen for at det kan forekomme, også i egen barnegruppe.

Pedagogen kan være medleker sammen med barna, i en birolle der barna har hovedrollen. Pedagogen vil i en slik rolle kunne "smyge inn litt lærdom om lekens betingelser og regler, tolke dens signaler, gjøre transformasjoner 'som om', gå inn i en rolle og forhandle med andre barn" (Öhman, 2012, s. 245). Pedagogen kan på denne måten både observere og tilrettelegge leken slik at alle barna får status og trygghet i samspillet. På sikt kan pedagogen trekke seg ut av leken når barna selv håndterer den. Dette er en krevende oppgave som tar tid. Samtidig kan pedagoger bruke dette som preventivt tiltak der en finner det egnet. I en studie utført av Johnson, Christie og Wardle fra 2005, kommer det frem at lærere deltar eller støtter barns lek i mellom 11 og 27 prosent av tiden, men at de like ofte griper inn i leken på negative måter (sitert i Öhman, 2012, s. 246).

Når pedagogen går inn i hovedrollen som lekeleder i barnas lek har han/hun stor mulighet til å styre leken. Lekelederen kan sørge for at leken blir forlenget og sørge for at både spenningsnivået og engasjementet vedvarer i leken. I denne rollen forholder pedagogen seg aktiv, og dominerer leken (Öhman, 2012, s. 245). Her reises det en faglig debatt om hvor mye pedagogen skal blande seg inn i barnas lek. Enkelte kan hevde at pedagogen lett kan forstyrre barns naturlige lekeprosess. Samtidig er det andre som hevder at positiv innblanding fører til at "samspillet mellom barna øker og blir mer sosialt avansert, leken får en høyere grad av kognitiv aktivitet, [og] samtalene mellom lærere og barn blir lengre" (Öhman, 2012, s. 244).

Pedagogen kan videre velge å se på seg selv som en tilrettelegger eller rekvisitør for barns lek. Pedagogen tilbyr sin hjelp, men lar barna avgjøre hva de har behov for (Öhman, 2012, s. 245). Da blir en viktig del av arbeidet å være materialforvalter som finner egnet lekemateriell, samt

å gi barna felles erfaringer med det aktuelle materialet/tema. På denne måten kan man sørge for at lekematerialet er kjent for de barna som trenger å øke sin lekekapi tal. For eksempel kan en ha lekegrupper der barn som opplever utfordringer i leken blir kjent med tema og materialet i forkant. På denne måten blir de "eksperter" og har noe å bidra med når temaet blir presentert i den store barnegruppen. Pedagogen disponerer også over lokaliteter, gruppestørrelser, tid og personalressurser.

Uavhengig av hvilken tilnærming pedagogen har til leken er relasjonen mellom voksen-barn svært viktig. I den norske mor-barn undersøkelsen fant de en "relativt sterk sammenheng mellom relasjonen voksen-barn i barnehagen og barnas funksjonsnivå på omtrent alle målte variabler" (Engvik et al., 2014, s. 24). I sammenheng med dette så de at personalstabiliteten hang sammen med de fleste mål på pedagogisk praksis, og at der personalstabiliteten er høy er relasjonen mellom barn og voksen bedre (Engvik et al., 2014, s. 22). Det er interessant å se på pedagogens ulike roller i møte med rolleleken i en flerkulturell barnehage, fordi det danner grunnlaget for hvilke mulige tilnæringsmåter pedagogen har til leken. I arbeidet med tilrettelegging av rollelek er det viktig å ha en forståelse for hvilke handlingsalternativer en har, slik at en kan velge det som til enhver tid er mest gunstig.

Jeg har i del to vist at leken har en sentral plass i den norske barnehagehverdagen og at leken vanskelig kan plasseres i bås. Det er flere diskusjoner i fagmiljøet om lekens formål, men de fleste forskere er enige i at lek er en viktig del av barndommen. Jeg har også sett på barn og pedagogers roller i lek. Videre i del tre vil jeg se nærmere på en mulig definisjon av interkulturell rollelek og de forståelser den bygger på.



### **3. En mulig forståelse av interkulturell rollelek**

---

Lek har, som vist, en fremtredende og viktig plass i barnehagen. Samtidig er det i norske barnehager i dag mange barn med ulik kulturell bakgrunn. Dette fører til at det er viktig å belyse hvordan deres muligheter for lek er. I NOU 2010:7 poengteres det at "[i] barnehagen henger lek, læring og sosialt samspill nøye sammen, og det er derfor viktig å se på muligheten for minoritetsspråklige barn til å oppleve barnehagen som sosialiserende og integrerende arena på lik linje med majoritetsspråklige barn" (2010, s. 101). Jeg vil i dette kapittelet konstruere en forståelse av interkulturell rollelek. Hensikten er å trekke frem aspekter ved interkulturell pedagogikk som er viktige i pedagogers tilrettelegging for rollelek. For å belyse dette starter jeg med å se nærmere på begrepene interkulturell og flerkulturell. Så retter jeg blikket mot pedagogisk forskning på rollelek i den flerkulturelle barnehage. Videre presenterer jeg tre ulike måter å tilrettelegge for rollelek.

#### **3.1. Begrepene interkulturell og flerkulturell; et fokus på barnas kulturelle bakgrunn eller på interaksjonsprosesser?**

Begrepene interkulturell og flerkulturell er begge vesentlige, men kompliserte begrep som har betydning for mellommenneskelige relasjoner. De handler om møte mellom kulturer, men hva vil det egentlig si? Begrepet kultur er i seg selv et svært komplekst ord som er vanskelig å definere. Det finnes likevel mange ulike definisjoner av begrepet. Eriksen og Sørheim poengterer at "[k]ultur er et av språkets vanskeligste ord selv om – eller kanskje nettopp fordi vi tror vi vet hva det betyr" (2003, s. 36). Dermed kan kulturbegrepet være mystifiserende og tilsløre like mye som det forklarer (Eriksen og Sørheim, 2003, s.37). En definisjon av kultur er at: "Kultur er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn" (Tyler, sitert i Eriksen og Sørheim, 2003, s. 37). Mens andre peker på det menneskeskapte som utgangspunkt for kultur, nemlig det kultiverte: "En kultur omfatter dermed de ideer, verdier, regler og normer for atferd som mennesker overtar fra den foregående generasjon, og som de så bringer videre – ofte noe forandret – til neste slektsledd" (Aasen, 2003, s. 24). Jeg vil ikke fremheve en definisjon som den riktige, men heller poengtere at det finnes ulike definisjoner som gir ulikt utslag for hvordan man ser på kultur, og hva kultur egentlig innebærer.

Generelt er det interessant å merke seg hvilken perspektiv man har når man forsøker å beskrive kultur. Man kan velge å se på et bredt perspektiv, der en skiller mellom ulike folkeslag og nasjoner, som for eksempel jødisk og arabisk kultur, eller man kan benytte begrepet snevrere og omtale "arbeiderkultur", "kvinnekultur", og "ungdomskultur", (Aasen, 2003, s. 24-25). Samtidig vil de fleste enkeltindivider definere seg innenfor flere ulike kulturelle tilhørigheter, noe som også gjelder barn. Öhman sier at "[b]arn deltar i flere kulturelle sammenhenger samtidig. Barnehagen, skolen, medieverden, familien og venner er eksempler på slike sammenhenger som alle har litt ulike forventninger til barn" (2012, s. 108). Det er et sterkt behov for å fortløpende og kritisk reflektere over bruken av kulturkategorien i møte med den enkelte (Kasin, 2010). Når man definerer personer i ulike grupper er det viktig at de forskjellige inndelingene har en tydelig og relevant begrunnelse, samt et inkluderende formål.

I beskrivelser av en kompleks virkelighet plasseres individer i kategorier med merkelapper ut fra en eller flere egenskaper eller identiteter. Kategorier og merkelapper på individer og grupper kan virke stigmatiserende og bidra til ekskludering fra fellesskapet. Det bidrar til å sette mennesker i bås og kan skape og forsterke skiller av typen 'oss' og 'dem'. Språket må være inkluderende. En snever definisjon eller forståelse av hva det vil si å være norsk, virker ekskluderende. Det må være rom og aksept for at det er mange måter å være norsk på. Inndeling i kategorier bør derfor alltid ha en klar begrunnelse, og kategoriene må være relevante for det som skal belyses. (Meld. St. 6, 2012-2013, 2012, s. 9)

I rammeplanen (2006, s. 30) defineres kultur som "kunst og estetikk, felles adferdsmønstre, kunnskaper, verdier, holdninger, erfaringer og uttrykksmåter". Kasin (2008) hevder at rammeplanen kan tolkes i retning av å gjøre barn til representanter for kulturelle forskjeller, noe som kan lede til forenklete og stereotypiske oppfatninger av barna og den kulturen de eventuelt skulle representere. "De fleste har antakelig nok med å være seg selv uten at de skal gå rundt som representanter for det man på systemnivå eller symbolsk nivå kan kalle norsk, polsk, vietnamesisk eller en blanding av alt dette, forstått som flerkulturell" (Kasin, 2008, s.73).

En annen utfordring med kulturbegrepet er at det kan bli trukket frem som kausalforklaring på situasjoner man har vanskelig for å forstå (Bundgaard og Gulløv, 2008, s. 202). Det kan tolkes som at det er kulturen og ikke mennesket som handler. I så fall fungerer kulturbegrepet som en ansvarsfraskrivelse der kulturen oppfattes som årsak, og at en derfor vanskelig kan forvente endring i samspeillet (Bundgaard og Gulløv, 2008, s. 202-204). Det er altså lett for å bli fristet til å tolke individers handlinger som årsaksbestemt av den kulturen en mener de tilhører, men kultur kan ikke forstås som hele grunnlaget for enkeltmenneskers handlinger. Også andre faktorer er avgjørende for våre handlinger, som individets egen vilje og biologiske arv. Alle medlemmer i et samfunn er bærere av sosiale og kulturelle tradisjoner. Mennesker er sosialisert inn i et samfunn og "[m]ennesker handler på bakgrunn av kulturelle regler og normer, men de

kulturelle reglene og normene gjør det ikke mulig å spørre hvordan mennesker vil handle" (Eriksen og Sørheim, 2003, s. 47). Jeg vil hevde at en kan lære mye av å forstå den kulturen den enkelte er en del av, men vi må på ingen måte la kultur være kausalforklaring på handlinger. Sett på denne måten kan man si at "[k]ultur er ikke noe man *har*, men noe man *forholder* seg til og noe som *påvirker* en" (Kasin, 2008, s. 59). Alle er ansvarlig for egne handlinger, og må ta selvstendige valg om egen fremtid. Kultur kan på denne måten gi oss en forståelsesramme rundt situasjoner, men ikke frita oss fra ansvaret for våre valg. I denne avhandlingen vil jeg ikke gå dypere inn i debatten om kultur, men presisere at begrepet er flertydig og til dels uhåndgripelig, noe som også påvirker forståelsen av det flerkulturelle og det interkulturelle.

Hvordan kan så det interkulturelle eller flerkulturelle forstås? Det foregår i fagmiljøet en debatt om hva som skiller disse begrepene. Holm og Zilliacus (2009) har funnet at forskning på feltet viser at både begrepet flerkulturell og begrepet interkulturell kan tolkes på ulike måter.

In conclusion, regarding whether there is a difference between the two concepts, the answer is 'it depends'! It depends on which kind of intercultural or multicultural education approach that is referred to. Overall the differences within each kind are bigger than the differences between the traditional versions of multicultural and intercultural education and the more progressive versions of the two approaches. (Holm og Zilliacus, 2009, s. 25)

UNESCO fremmer begrepet interkulturell (intercultural) fremfor flerkulturell (multicultural) fordi det i større grad synliggjør viktigheten av interaksjonsprosessen (2006, s. 17-18).

Multicultural education uses learning about other cultures in order to produce acceptance, or at least tolerance, of these cultures. Intercultural Education aims to go beyond passive coexistence, to achieve a developing and sustainable way of living together in multicultural societies through the creation of understanding of, respect for and dialogue between the different cultural groups. (UNESCO, 2006, s. 18)

Selv om begrepene kan forstås sammenfallende har jeg et ønske om å skille mellom eksistensen av et kulturelt mangfold, og en pedagogisk tilrettelegging av et ressursorientert, mangfoldig barnehagemiljø. Jeg vil benytte meg av begrepet flerkulturell når jeg poengterer at barna i barnegruppen har ulike kulturelle bakgrunn. Begrepet interkulturell vil jeg derimot forstå i en bred kontekst der jeg legger til grunn et ressursperspektiv på kulturelt mangfold. Sand poengterer at for å kunne snakke om interkulturell pedagogikk i barnehagen må det foreligge en kritisk refleksjon hos personalet over begrepet kultur (2008, s. 165). Hun fremhever at de voksne i barnehagen må snakke åpent om, og problematisere hvorvidt en forstår majoritetskulturen som det "normale" og minoritetskulturen som det "unormale", eller om en behandler forskjeller åpent og ikke-vurderende. Det er viktig i møte med andre mennesker å tenke gjennom hvorvidt en har en etnosentrisk holdning til fremmede kulturer, eller en kulturrelativistisk holdning (Eriksen og Sørheim, 2003, s. 50-51).

Jeg vil hevde at en barnehage kan kalle seg interkulturell dersom den har inkluderende holdninger og praksiser i barnehagens ordinære pedagogiske virksomhet. Det er verdt å merke seg at begrepet interkulturell ikke må forstås som en situasjon eller posisjon, men som en interaksjonsprosess hvor det er samspeillet og dets pedagogiske forutsetninger som er i fokus. Det er altså ikke det faktum at individer har ulik kulturell bakgrunn i seg selv som er i avgjørende. I Hauges termer (2014) vil en oppfattelse av at barnehagen er interkulturell, utelukkende fordi det er barn med ulik kulturell bakgrunn tilstede, kunne anses som en problemorientert barnehage. En forutsetning for dette er at kulturmangfoldet blir ansett som et forbigående og forstyrrende element. Siktemålet er, sett i et problemorientert perspektiv, å normalisere kulturmangfoldet og gjenetablere en felles kultur som er bestemt av majoritetsgruppens interesser og verdier. En oppfatning som ofte dominerer i et slikt problemorientert perspektiv er at målet forstås som det homogene fellesskap. Et resultat av en slik oppfattelse er holdninger som at "det er lettere å integrere dem der de er få". Her ligger meningsinnholdet i ordet integrering nært en assimileringssprosess (Hauge, 2014, s. 26).

I en ressursorientert barnehage derimot, tar en konsekvensen av kulturmangfoldet blant barna på alvor. Personalet inkluderer dette mangfoldet med ordinære tiltak rettet mot alle barn (også majoritetsspråklige barn). I en undersøkelse gjennomført av Lindén kom det frem at lærere/personalet i skolen "underkommuniserer særtrekk ved å gi oppmerksomhet til det som er felles og likt for å unngå å gjøre noen forskjellige. Det som ikke passer inn, skaper uorden og defineres som mangel på kompetanse i det norske" (sitert i Sand, 2008, s. 165). Hvordan barnehagen håndterer en interkulturell situasjon er avhengig av personalets kompetanse, evne og vilje (Gjervan, Andersen og Bleka, 2008, s. 63). Dermed er det mulig å være en barnehage som består av barn med ulik kulturell bakgrunn, som ikke er interkulturell. Å fremholde at det eksisterer kulturelt mangfold i barnehagen fordi barna i barnehagen har ulik kulturell eller etnisk bakgrunn sier altså ikke noe om konsekvensen av dette mangfoldet.

I denne avhandlingen setter jeg fokus på kulturens betydning i barns rollelek. Jeg har altså valgt å sette barns kulturelle bakgrunn i fokus. Dette kan fremstå som noe kontroversielt og som en fastholdelse av oppfattelsen om *vi* og *de andre*. En kan videre tenke seg at dette er et uttrykk for et grunnsyn der *vi* og *de andre* fremstår som homogene grupper. Dette er på ingen måte min hensikt i denne avhandlingen. Jeg har valgt å trekke frem barnas kulturelle bakgrunn i lek fordi jeg mener det er viktig å se nærmere på hvilken betydning dette har når barn møtes i rollelek.

Det å overse eller nedtone etnisitet som betydningsfullt i vårt samspill med andre, kan tolkes som uttrykk for en likhetsideologi som ser menneskelige forskjeller som et problem og noe vi helst vil unngå å forholde oss til. Likhet settes lik likeverd. For å fremstå som likeverdige må vi konstruere hverandre som like. [...] For at lekemiljøet i barnehagen skal bygge på prinsippet om likestilling og like muligheter for alle uansett etnisk bakgrunn, må barns etniske bakgrunner settes i sentrum. Og for å kunne behandle alle barn likt, må vi behandle dem forskjellig (Zachrisen, 2013, s. 21).

Når en tilegner seg kunnskap om betydningen av interkulturelt samspill kan en, som pedagog, opparbeide seg bedre forutsetninger for å tilrettelegge for en inkluderende rollelek. En rollelek der alle barna kan oppleve glede, erfare seg som betydningsfulle i samspillet og delta i felles læringsprosesser. Begrepet interkulturell pedagogikk bygger på "en rettferdig pedagogikk, som forsøker å ivareta og gi alle barn, uavhengig av blant annet etnisk bakgrunn, like muligheter til å utvikle sine potensialer og bli myndiggjort" (Zachrisen, 2013, s. 18-19). Jeg vil nå se på forskning om rollelek i flerkulturelle barnegrupper.

### **3.2. Pedagogisk forskning på rollelek i barnehager som har en flerkulturell barnegruppe**

Hvordan tilrettelegger pedagoger i barnehager for at barn med ulik kulturell bakgrunn skal kunne leke sammen? Er det slik at vi forventer at alle barn skal kunne ta del i leken på norske premisser? Undersøker pedagoger om barnas kulturbakgrunn kan innebære at de har andre lekekoder enn etnisk norske barn, eller forventer vi at lekekoder er universelle (Belseth, 2011, s. 60)? Det finnes ikke mye forskning på feltet, men noe norsk og internasjonal forskning er det. Zachrisen vurderer forskningsfeltet som følger: "Forskning på feltet synes [...] å være relativt liten i Norge. Forskning fra andre land med tilsvarende pedagogisk praksis, kan vekke uro med hensyn til lek som inkluderingsarena" (2013, s. 19).

Bundgaard og Gulløv poengterer i sin bok *Forskjel og fællesskab*, at eksklusjonsprosesser i forhold til minoritetsbarn foregår i danske barnehager (2008, s. 196). Likheten mellom danske og norske barnehager er stor, og vi kan ikke se bort ifra at slike eksklusjonsprosesser også kan foregå i norske barnehager. Konti (2001) viser i sin hovedfagsoppgave at barn får varierende grad av innpass i lek og samhandling. Hun hevder at "[d]e fleste får innpass blant norske barn, enkelte har vansker med innpass i det hele tatt, mens noen leker mest med barn med samme bakgrunn" (2001, s. 166). En viktig årsak til manglende innpass kan være at de viktigste lekeegenskapene i barnehagens norske kontekst blir "knyttet til det å ha kjennskap til majoritetens normer, lekeregler, og ikke minst til det anvendte språket, noe minoritetsbarna ofte kan ha hatt mindre tid eller færre muligheter til å lære seg" (Konti, 2001, s. 166). Andersen konkluderer i sin hovedfagsrapport, *Verden i barnehagen*, med:

at barnehagens innhold kan være basert på så 'norske' kategorier at det er vanskelig for minoritetsspråklige barn å delta i fellesskapet. Ofte får barnegruppen oppgaver som minoritetsspråklige barn ikke mestrer, og den kompetansen minoritetsspråklige barn har, blir ikke gjort synlig[.] Mens majoritetsspråklige barn blir innlemmet i et fellesskap der de blir sett i kraft av alle sine egenskaper, blir inkludering av minoritetsspråklige barn redusert til vurderinger av hvor flinke de er i norsk (sitert i NOU 2010:7, 2010, s. 103).

Ved Høgskolen i Hedmark ble det utført et forskningsprosjekt kalt *Den flerkulturelle barnehagen i rurale strøk* (Andersen et al., 2011). Dette prosjektet søker å få kunnskap om barnehagens språkmiljø, leken som samhandlingsarena på tvers av språk- og kulturskiller, barnehagens personorienterte innhold/voksenrollen og samarbeidet barnehagen/hjem (Andersen et al., 2011, s. 21). Deler av dette forskningsprosjektet, *en nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene*, ble avsluttet i 2011. Her er det gjennomgående temaet minoritetsspråklige barn i barnehager og profesjonsutøveres pedagogiske hverdagspraksiser. I undersøkelsen spør de 525 pedagogiske ledere om barnehagen har arbeidet spesielt med lekemiljøet med tanke på inkludering av de minoritetsspråklige barna. Her svarer 22,7 % at de har gjort det tidligere og 42,0 % at de aldri har gjort det (Andersen et al., 2011, s. 78). Andersen et al. poengterer at noe av grunnen til at så få av disse pedagogene arbeider med dette inneværende år, kan være at barnehagen ikke har minoritetsspråklige barn (2011, s. 78). En annen forklaring kan være at pedagogene mener at det samme lekemiljøet er tilpasset alle barn uavhengig av bakgrunn. En tredje forklaring kan være at pedagogene er usikre på hvordan en skal gå frem.

I en undersøkelse gjennomført av Danbolt m. fl om *opplæringstilbudet til minoritetsspråklige innen barnehage og grunnopplæringen*, svarte over 80 % av informantene at barnehagen arbeidet spesielt med integrering og språklæring gjennom lek (2010, s. 165). Her ser man at det er forskjeller mellom barnehagene, og NOU 2010:7 poengterer at "[f]lere undersøkelser peker på at det kan være store forskjeller i kvaliteten på barnehagene som integreringsarena" (2010, s. 103). Bundgaard og Gulløv konkluderer med "at [kulturelle] forskjeller på noen områder etableres og forsterkes i barnehagene, og at integreringsprosjektet ikke er en entydig suksess" (2008, s. 206). Derfor er det viktig å fortsette arbeidet med inkludering, også i rolleleken.

### **3.3. Inkludering i rolleleken**

Begrepet integrering er et begrep som brukes mye i den interkulturelle pedagogikken. Dette begrepet brukes sjeldnere i barnehagepedagogikken, her benyttes derimot begrepet inkludering. I rammeplan for barnehagen har de kalt et underkapittel: "Inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn" (2006, s. 18). Begrepet integrering brukes hovedsakelig i sammenheng med å

inkludere enten kulturelle minoriteter eller personer med spesialpedagogiske behov i storsamfunnet. Forstått på denne måten kan bruken av begrepet integrering være problematisk, da det implisitt stiller enkeltpersoner i en marginalisert rolle. Likevel vil jeg forstå disse to begrepene sammenfallende, men benytte meg av begrepet inkludering, da det som nevnt er mest benyttet i barnehagelitteraturen.

Men hva vil det si å være inkludert i rolleleken? Hvilke elementer skal en se etter for å forstå barnets muligheter for å leke? Hvis en legger til grunn en tanke om at interaksjonsprosessen er utslagsgivende for interkulturell pedagogikk, er det naturlig at det også kan legges til grunn når en ser mer spesifikt på rollelek. Inkludering vil i denne sammenheng forstås som et utgangspunkt for samhandling i lek som utvikler seg forbi forhandlingsfasen, og som ikke dreier seg utelukkende om maktspill og status. For å skape et inkluderende fellesskap i barnehagen må pedagogene ta utgangspunkt i de barna som går i barnehagen. Likevel kan praksisen i barnehagen ekskludere barn fra fellesskapet, noe som er dokumentert i forskning:

Gulløv, Bundgaard og Palludan viser i to ulike forskningsprosjekter at uten at personalet alltid var oppmerksomme på det, var det noen barn i gruppen som behersket alle former for lekemateriell og pedagogisk innhold, mens det kunne gi liten mestringsopplevelse for andre barn. De barna som hadde lest de samme bøkene, lekt med den samme typen leker og hatt samme type aktiviteter som det som foregikk i barnehagen, fikk positive mestringsopplevelser og ledet leken. Det var de samme barna som oppførte seg på en slik måte at de fikk personalets oppmerksomhet. (NOU 2010:8, 2010, s. 114)

På bakgrunn av dette kan man anta at det er noen faktorer som er avgjørende for at et barn skal ha mulighet for å mestre rolleleken. Öhman fremhever trygghet, inspirasjon og tid som forutsetninger for lek (2012, s. 234). I lek vil språkbeherskelse og erfaringsbakgrunn påvirke barns mestringsopplevelse. Dette er selvsagt ikke det eneste som har betydning for barns rollelek, men faktorer som kan og bør reflekteres over. Dersom et barn ikke forstår leken, eller har problemer med å kommunisere, vil det mest sannsynlig trekke seg ut av leken. Hvorvidt et barn er trygg på sine evner som lekekamerat, og opplever positiv tilbakemelding fra andre barn, vil ha betydning for hvordan barnet tilnærmer seg rolleleken ved neste anledning. Mestringsfølelse er altså en sterk drivkraft. Det kan man også si om nederlagsfølelse. Når et barn har problemer med å forstå språk, lekekoder, overgang mellom fantasi og virkelighet eller andre viktige sider ved leken, opplever barnet rolleleken som ubehagelig. Dette kan påvirke barnets motivasjon og engasjement for å delta i nettopp rolleleken.

Når rollelek opptar flere barn konstruerer de et fellesskap der og da. Hvem som er sammen, hvor lenge de er sammen i leken og hvor ofte slike lekeforløp oppstår sier noe om lekemønsteret i barnegruppen. Det gjør også barnas valg av tema. Valg av tema er selvsagt barnas privilegium,

men pedagogen har mulighet til å presentere inspirasjon og lekemateriell som er forståelig, og tilpasset hele barnegruppen. Her kan en legge vekt på å gi barn fortellinger, rekvisitter mm. som det kjenner igjen. Når det kommer til rollefordeling i leken oppstår det gjerne en del forhandlinger i barnegruppen. Barn med minoritetsbakgrunn inntar oftere en følgende lekeposisjon, enn en førende eller likestilt lekeposisjon (Zachrisen, 2013, s. 119). Hvor ofte barn med minoritetsbakgrunn inntar posisjonen som potensiell deltaker er usikkert, men det vil være nyttig for pedagoger å knytte det de observerer av inkludering i interkulturell rollelek til posisjoner i leken. I en vurdering av lekemiljøet trenger pedagoger et grunnlag for å kunne observere hvem som er inkludert. Dette er komplisert fordi inkludering på mange måter er en subjektiv oppfattelse av egen posisjon. Jeg vil hevde at det ikke er tilstrekkelig å være fysisk tilstede for å være inkludert. På bakgrunn av overnevnt forskning har jeg funnet at følgende trekk ved barns lek er nyttig å observere i denne prosessen:

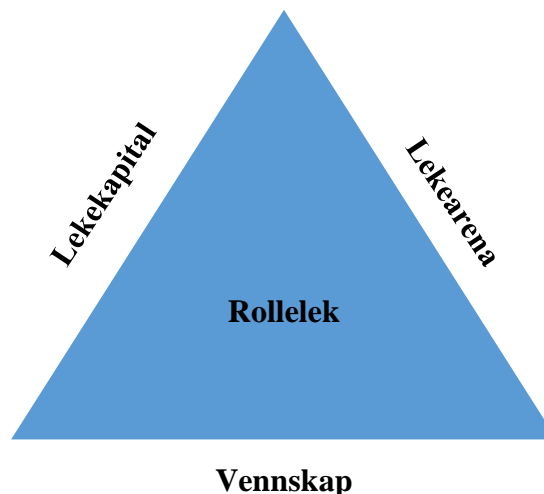
- Evne til å skape og terskel for å entre rollelek
- Tema i rolleleken
- Hvilke barn som deltar
- Lekeforløpets varighet
- Lekemønsterets hyppighet
- Posisjon og valg/tildeling av rolle i rolleleken

Som pedagog kan det være nyttig å skille mellom forhandlingsfasen av leken og selve leken. For selv om et barn er aktivt og engasjert i forhandlingene rundt en lek, er det ikke sikkert barnet mestrer det fiktive aspektet ved rolleleken. Når en vurderer inkludering i interkulturell rollelek er det nyttig å observere ulike barns evne til å skape og/eller entre rolleleken. Ulike spørsmål kan være nyttig å reflektere rundt, som hvordan oppstår rolleleken? Hvordan skapes den? Ofte skjer det gjennom forhandlinger mellom barn, eller gjennom invitasjoner til lek. Men hvilke barn deltar i disse forhandlingene og fører det til rollelek, eller stopper det opp? Imidlertid må man ikke glemme at en del av leken er posisjonering og maktforhandlinger. Her er det mye som står på spill for det enkelte barn. Noen barn kan ha vansker med å forstå forhandlingene og å relatere seg til leketema. Bundgaard og Gulløv finner i sitt materiale at barn søker sammen med dem de deler erfaringer med, og på denne måten oppnår både gjenkjennelse og anerkjennelse for sine ideer (2008, s. 92). Barns mulighet til å innta førende eller likestilte posisjoner kan også knyttes til barns lekekapital, lekearena og vennskap, noe som sees på i neste del.



### 3.4. Tre ulike måter å tilrettelegge for rollelek

Det finnes mange måter å tilnærme seg barnas rollelek. I denne avhandlingen velger jeg å trekke frem det enkelte barnets lekekapiital, barnehagens lekearena og vennskap som ulike utgangspunkter for å arbeide mot størst mulig inkludering i rollelek. Jeg vil påstå at dette kan sees på som arbeid på individnivå (lekekapiital), systemnivå (lekearena) og som arbeid på relasjonelt nivå (vennskap). Jeg forstår dette som tre avgjørende deler av rollelek, og jeg har konstruert det som en trekant der alle sider er avhengig av hverandre. Ved vansker på et av områdene vil ikke rolleleken fungere optimalt.



Sidene i denne trekanten kan ikke sees på uavhengig av hverandre, men må forstås som integrerte deler av rolleleken. Hensikten med å dele det inn på denne måten er å tydeliggjøre hvilke muligheter en har for tilrettelegging av rolleleken, samt klargjøre de holdninger og prinsipper en bygger sin forståelse på.

#### 3.4.1. Barns lekekapiital

Begrepet lekekapiital er et teoretisk begrep Zachrisen utviklet for bruk i sin doktoravhandling om interetniske møter i barnehagen (2013). Hun tar utgangspunkt i Bourdieus forståelse av kulturell kapital som de ressurser som verdsettes i et felt og sosialt rom (Zachrisen, 2013, s. 31). Men hun avgrensar begrepet til å dreie seg om forhold som er av betydning for leksituasjoner. I hennes studie brukes lekekapiital om den kompetansen som verdsettes på en lekearena, det vil si barns kunnskaper, ferdigheter og ressurser i leken (Zachrisen, 2013, s. 38). Jeg forstår det som barns kulturelle og lingvistiske kapital.

Kulturell kapital kan forstås som barnas kjennskap til hvordan man opptrer i lekemiljøet, hvordan en forholder seg til de voksne i barnehagen og kjennskap til bestemte leker, bøker, sanger, filmer, mm. I tillegg knyttes dette til kunnskap om hvordan det sosiale samspillet fungerer (Zachrisen, 2013, s. 31). Lingvistisk kapital forstår jeg som barnets språklige kompetanse, og som tidligere hevdet dreier mye av tilretteleggingen for barns rollelek i en flerkulturell barnegruppe seg om nettopp å øke det enkelte barnets språklige kompetanse. Både ordforråd, evne til å uttrykke seg og barnets metalingvistiske kompetanse vil gi utslag i hyppigheten av misforståelser. Arbeid med barns lekekapsital i norske barnehager vil følgelig være å støtte barna i deres norskspråklige utvikling, samt deres sosiale og kulturelle kompetanse.

Sosial kapital har vært et diskutert begrep i fagkretser, og dreier seg om sosiale nettverk som en ressurs. Begrepet kan sees på enten som en individuell ressurs, eller som både en individuell og kollektiv ressurs (Zachrisen, 2013, s. 40). Jeg vil i denne sammenheng ta begrepet sosial kapital ut av lekekapsitalbegrepet og knytte det som en individuell ressurs i form av personlige kontakter og nettverk. Jeg vil sidestille det med det jeg i trekanten har kalt for vennskap. Sosial kapital forstår jeg som barns relasjoner som gir muligheter for å delta i leken, og ikke som deres sosiale kompetanse.

Lekekapsital er først verdifull når noen anerkjenner og gir den verdi. Det å ha en verdifull kapital er noe en har i møte med andre. Det som er verdifullt i en sammenheng er ikke nødvendigvis like verdifullt i en annen. Eksempelvis vil det være nyttig å kunne spansk i en barnehage i Spania, i Norge vil derimot norsk kompetanse være mer verdifull. Graden av lekekapsital gir utslag i sosial anerkjennelse. En kan se på det å være sosial anerkjent som å ha en maktstilling. "Det kan blant annet bety at en har makt til å uttrykke seg om hva som fortjener anerkjennelse og ha relativt gode sjanser til å bli lyttet til. Det er imidlertid en makt som eksisterer gjennom andre, deres blikk, persepsjon og vurdering" (Zachrisen, 2013, s. 45). Samtidig er sosial anerkjennelse ofte betraktet som et knapphetsgode det er kamp om, og det er et gode en må vinne fra andre, ofte i hard konkurranse (Zachrisen, 2013, s. 45). Barns lekekapsital har som vist betydning for hvordan barn tilnærmer seg leken og hvordan de blir møtt. Denne kapitalen gis betydning av andre barn slik at en blir mer eller mindre verdsatt som lekepartner i den aktuelle situasjonen. Man må imidlertid ikke glemme at barns posisjoner på lekearenaen er situasjonsbetingede og temporære. Barn forhandler, utvikler og utforsker hele tiden sine mellommenneskelige posisjoner. Barn leker med posisjoner og forholder seg til dem.

Det er nyttig å bruke begrepet lekekapital for å få en forståelse av hvilke muligheter barn har for å delta i leken. Ulike kunnskaper, ferdigheter og ressurser har supplerende og til dels sammenfallende betydning for hvordan barn blir inkludert i rolleleken. Det er ikke bare en enkelt faktor som er viktig, alle faktorene er viktige for den totale lekekapitalen. Samtidig kan det være slik at dersom et barn har spesielt høy eller lav lekekapital på et område, kan det bli inkludert/ekskludert på bakgrunn av det. Når en er oppmerksom på de ressurser og vansker et barn har i leken, er det lettere for pedagogen å tilrettelegge leksituasjonen på en slik måte at barnet får forutsetning for å mestre og bli inkludert i rolleleken. Da må en ta i betraktning at rolleleken foregår på en arena, der lekekapital gjøres mer eller mindre viktig. Jeg vil videre se på hvordan lekearenaen har betydning for enkeltbarns muligheter til å bli inkludert i rolleleken.

### 3.4.2. Lekearenaens betydning i inkluderings- og ekskluderingsprosesser.

I rammeplan for barnehager står det at "[b]arnehagens fysiske miljø skal utformes slik at alle barn får gode muligheter for å delta aktivt i lek og andre aktiviteter" (2006, s. 16). Det fysiske miljøet må altså være tilrettelagt for alle barna i barnegruppen, også med tanke på kulturell bakgrunn. Gjervan, Andresen og Bleka poengterer at det skal vises at man kommer inn i en flerkulturell barnehage (2008, s. 155). Når barn leker rollelek, går de inn i ulike roller, de bygger opp dramatikken og introduserer alternative elementer. Dette forutsetter en forståelse av de fysiske rammene og hva en skal bruke lekemateriellet til.

Graden av overensstemmelse mellom institusjonen og hjemmets materielle verden har en klar betydning for hvor selvfølgelig barn omgår barnehagens leker (Bundgaard og Gulløv, 2008, s. 78). For at leken skal flyte, trenger barna å ha felles referanser i leken. Bundgaard og Gulløv finner i sine studier at det synes å være vanskeligere å bygge opp relasjoner mellom barn som ikke har de samme materielle erfaringene, enn å bygge relasjoner mellom dem som har det (2008, s. 80). Eksempelvis vil barn som aldri har lekt med Lego vanskelig forstå den komplekse leken Legoekspertene leker. Dersom man velger materiale utfra hva barna har kjennskap til hjemmefra, kan barna erfare at "det de opplever hjemme er verdifullt og gjøres gyldig i barnehagen. Samtidig kan dette gi barna et større eierforhold til barnehagen fordi det er noe av *deres* som har plass der" (Bundgaard og Gulløv, 2008, s. 153). Det fysiske miljøet kan legge til rette for at barn med minoritetsbakgrunn får muligheter til å vise sin unike kompetanse i leken, og på denne måten bidra til å øke barnas status som lekekamerat. Eksempelvis bør utkleddningsklærne kunne "brukes til å utforske ulike mammaroller, også hvis det innebærer at barnet trenger å ha hodesjal for å kunne være mamma" (Bundgaard og Gulløv, 2008, s. 156).

Felles referanser og inspirasjon er viktig for å finne leketema barna kan leke sammen rundt. Zachrisen hevder at å "etablere og vedlikeholde vennskap handler ikke bare om å beherske de dominerende språkkodene, men også om innholdet i språket, og det barna snakker om og refererer til" (2013, s. 54). Barn kan bruke det meste av inntrykk som grunnlag for lek. Lekens innhold kan ikke isoleres fra barnets erfaringsverden, og lekens viktigste kilde til inspirasjon er nettopp barnets egne erfaringer (Hoven, 2002, s. 232). Samtidig utvikler barn i en barnegruppe lekemønstre der det er mer eller mindre uttalte konvensjoner om hvordan man leker og hva man leker (Öhman, 2012, s. 109).

Pedagoger har stor mulighet til å påvirke barns lek gjennom å gi barna erfaringer og opplevelser i forkant av møte med ulike lekemiljøer. I en slik sammenheng kan pedagogen være en tilrettelegger og inspirator, mens barna fortsatt har råderett over leken og dens dynamikk. For at leken skal få grobunn og feste i en barnegruppe, må barna ha felles erfaringer som de kan ta inn i leken (Hoven, 2002, s. 232). Dersom et barn aldri har sett tv-programmet "jul i Blåfjell", ikke har stått på ski eller feiret jul, blir det vanskelig for han eller henne å sette seg inn i en kompleks rollelek der de andre barna leker "jul i Blåfjell". Bundgaard og Gulløv (2008) finner en tendens til at barn søker sammen med dem de deler referanser med. Gjennom å skape felles referanser kan en tilrettelegge for både gjenkjenning og anerkjenning for alle barna i barnegruppen. Noe av utfordringen består derfor i å gi barna felles opplevelser og referanser som utgangspunkt for deres neste lek, slik at alle har noe å bidra med inn i leken. Dette må pedagoger ta på alvor.

Et annet viktig forhold er hvorvidt pedagoger arbeider utelukkende med utgangspunkt i barns motivasjon, eller om de i tillegg arbeider med barnas forutsetninger for å føle motivasjon (Bundgaard og Gulløv, 2008, s. 198). Dersom pedagogene utelukkende lar barna velge å leke med det de selv er interessert i, og ikke legger til rette for at barna blir interessert i nytt lekemateriell, vil barna fort kunne ende opp med å bli ekskludert allerede før leken begynner. Olofsson hevder at "[f]or en stor del bestemmer miljø, atmosfære og materiell hvor mange det er som sjelden leker" (2002, s. 98). Pedagogen kan bygge opp felles referanser gjennom fortellinger, film, drama, utflukter og andre aktiviteter. En kan også snakke med barna om hva de leker hjemme og høre med foreldrene om hvilke leker de husker fra sin barndom (Öhman, 2012, s. 234).

Bruk av personalressurser er en viktig måte å tilrettelegge for barnas rollelek. Hvilken posisjon en velger å innta, som voksen i lek, har betydning for hvordan barn opplever barnehagen som lekearena. Her er det pedagogens oppgave å arbeide med holdninger til lek og kulturmangfold, slik at personalet utarbeider en felles forståelse. Voksendeltagelse i rollelek er en inngangsport til barnas verden, men kan være en utfordring for mange. Likefullt er personalet den største påvirkningsfaktoren på leken, ved siden av andre barn og den fysiske utformingen.

Arbeidet med barnehagens lekearena handler altså om tilrettelegging av lekemateriale, tid, rom, inspirasjon og personalbruk. Her har barnehagen en mulighet for å presentere leketema og lekemateriale som bygger opp, og verdsetter det enkelte barns erfaringsbakgrunn. I arbeidet med de fysiske rammene kan en tilrettelegge for både fellesskap og individualitet, og på denne måten tilrettelegge for at barnehagen blir interkulturell. Nå vil jeg rette fokus mot betydningen av gode vennsksapsrelasjoner på tvers av kulturell bakgrunn.

### **3.4.3. Barns interkulturelle vennsksapsrelasjoner**

For å vurdere vennsksapsrelasjoner, er det viktig at pedagogene undersøker hvilke barn som leker med hvem. Leker alle med alle, eller er det slik at noen barn har flere venner enn andre? Det er svært viktig å sikre at alle barna i barnegruppen har venner.

Forskning har vist at barn helt ned til toårsalder knytter sterke vennsksapsrelasjoner. Greve viser hvordan små barn har klare preferanser for hvem de vil være sammen med. I en studie utført av Søbstad fortalte 94 prosent av barna at de likte å gå i barnehagen, og at de hadde det fint der. Mange trakk fram at de syntes det var morsomt å leke sammen med de andre barna, og 86 prosent sa at de hadde flere venner i barnehagen. (NOU 2010:8, 2010, s. 71)

Pedagoger kan observere og samtale med barna for å få et mer nyansert bilde på hvilken status det enkelte barnet har i leken, og hvem han eller hun er venner med. Hvilke barn som kommer til å bli venner, er selvfølgelig vanskelig å forutsi, men undersøkelser viser noen tendenser i barnegrupper. Blant annet hevder Bundgaard og Gulløv at minoritetsbarn på tvers av ulik etnisk, religiøs og språklig bakgrunn søker hverandres selskap fremfor majoritetsbarna (2008, s. 197). De fant i samme undersøkelse at minoritetsbarn og majoritetsbarn ofte leker hver for seg i små gutte- eller jentegrupper, og "selv om det er vanskelig å generalisere, var funnene for systematisk til å forklares med personlig smak og de kan vanskelig reduseres til foreldrenes nasjonale bakgrunn, etniske eller religiøse forhold eller barnas morsmål" (2008, s. 67). De hevder og at barna kan bli forent av å være utenforstående og utvikle sine egne alternative omgangsformer og anerkjennelsesmønstre (Bundgaard og Gulløv, 2008, s. 197). Med andre ord kan fellesnevneren, å tilhøre en minoritet, være utslagsgivende for barns valg av venner.

Barnegruppens sammensetning har betydning for barns mulighet for å finne venner. Vennskap gir, som nevnt, trygghet og glede. De fleste foretrekker å være med personer en ubesværet kan snakke med, og som forstår, uten mye forklaring. Med noenlunde samme bakgrunn har man felles kunnskap som gjør leken lettere. Når man skal finne seg venner er dette faktorer som er sterke både i minoritetsgruppen og majoritetsgruppen. Bokkonsentrasjonen har derfor betydning for vennsapsrelasjoner. NOU 2011:14 poengterer at jo "høyere innvandrerandelen på bostedet er, desto lavere var likeledes andelen som hadde en god norsk venn og desto høyere var andelen hvis barn hovedsakelig har andre innvandrerbarn som lekekamerater" (2011, s. 375).

Dette kan sees i sammenheng med en undersøkelse utført av Tefre og Hauge som hevder at minoritetsbarn som går i elevgrupper med få andre minoritetsbarn, har vanskeligere for å finne seg venner enn de som går i elevgrupper med mange minoritetsbarn (sitert i Hauge, 2007, s. 136). Selv om undersøkelsen dreier seg om skolebarn, kan man anta at dette også kan gjelde for barn i barnehager. Undersøkelsen påpeker at det ikke er de minoritetsspråklige barna som "rotter seg sammen", men at motstanden er størst blant majoritetsbarna. Derfor hjelper det ikke nødvendigvis å spre de minoritetsspråklige barna så mye som mulig for å etablere gode relasjoner på tvers av bakgrunn (Hauge, 2014, s. 137). Barn kan trenge veiledning og gode rollemodeller for å være inkluderende, empatiske og ha selvrespekt. Pedagoger må også reflektere rundt målet med deres arbeid. Skal det pedagogiske prosjekt være å "hjelp" minoritetsbarna inn i leken, eller skal arbeidet i større grad ligge i å få majoritetsbarna til å slippe minoritetsbarna inn i leken?

I alle barnegrupper er det viktig å lære barna respekt for forskjeller, selvrespekt og empati. Ekstra viktig kan det være i grupper med barn med ulik språk- og kulturbakgrunn fordi forskjellene er større, og minoriteter kan være utsatte og sårbare på en annen måte enn barn med majoritetsbakgrunn (Sand, 2008, s. 177).

En strategi enkelte barn bruker for å få oppmerksomhet, er å bryte normer for oppførsel. Dette medfører at de ofte havner i konflikter med andre barn og voksne, opplever å få negative tilbakemeldinger og at andre skaper avstand til dem. Samtidig vil de til en viss grad kunne oppnå beundring og sympati for sine handlinger (Bundgaard og Gulløv, 2008, s. 140). Det å gå i opposisjon og å utfordre autoriteter skaper reaksjoner hos personalet og i barnegruppen. Personalet vil mest sannsynlig tolke dette negativt, men barnet kan få beundrende blikk fra barnegruppen. Barn som sliter med å forstå de sosiale normene kan bruke dette som en måte å oppnå oppmerksomhet, anerkjennelse og respekt. Det vil fungere som deres måte å vise seg frem på. Jeg vil nå konstruere en mulig definisjon av interkulturell rollelek. Denne definisjonen vil danne utgangspunkt for min analyse av informantenes svar om hvordan de forstår rollelek.

### **3.5. Interkulturell rollelek – En mulig definisjon**

Et av mine forskningsspørsmål er: Hvordan kan man definere interkulturell rollelek? Når barn med ulik kulturell bakgrunn leker sammen oppstår et samspill som kan være lærerikt og moro for alle parter. Når leken utvikler seg til rollelek krever den et abstrakt språk og en felles forståelse for tema og lekeforløp. Alle parter i leken er med å utvikle og nyansere rolleleken. Dersom lekearenaen ikke er tilstrekkelig tilrettelagt for at alle barna skal forstå og kjenne seg igjen kan det være vanskelig å tilnærme seg rolleleken. Det fiktive og abstrakte ved leken blir uforståelig, noe som kan forårsake misforståelser og utestenging. Som en følge av dette har pedagoger et stort ansvar for å tilrettelegge for rollelek. Tilretteleggingen kan foregå ved at en finner materiale, leker og fortellinger som gir anerkjennelse for barnets kulturelle bakgrunn, og som fremmer den enkeltes mulighet til å delta. En annen tilnærming er å gå inn i leken og gi støtte ved at pedagogen bygger fortellinger, forklarer og veileder slik at barna sammen kan danne en felles rollelek. Videre er det mulig å øke barns lekekompetanse samt øke statusen på den kompetansen et barn allerede har. Relasjonsarbeid er og en måte å tilrettelegge for rollelek.

Jeg vil argumentere for en definisjon av interkulturell rollelek som bygger på den forskningen jeg har presentert i kapittel en, to og tre. Definisjon belyser hvilke forhold en kan arbeide med for å oppnå interkulturell rollelek, og ser på rolleleken i et systemnivå. For å kunne kalle rolleleken interkulturell må det være rollelek der barn med ulik kulturell bakgrunn innehar aktive roller i leken; barna må være inkludert i leken. På bakgrunn av Bundgaard og Gulløv (2008), Gilliam og Gulløv (2012), Hauge (2014), Öhman (2012), Øksnes (2010, 2011a) og Zachrisens (2013) arbeider har jeg kommet frem til at for å snakke om inkludering i rollelek må barnet, også når det har minoritetsbakgrunn:

- Innta følgende, ledende eller likestilte rolle
- Oppleve seg selv som en ønsket del av fellesskapet
- Ha tilstrekkelig erfaring/forståelse med lekearenaen og leketema til at en kan følge leken med eller uten voksenstøtte
- Ha tilstrekkelig kommunikasjonskompetanse til å følge leken over tid
- Inneha lekekapital som blir verdsatt av de andre barna

Jeg vil her problematisere faren ved å definere mangler hos barn. Selv om de overnevnte kriteriene dreier seg om enkeltbarnets mestring, kan det være slik at manglene bli tillagt barnet som en følge av andres forventninger. Fokus bør flyttes fra det enkelte barn til de betingelser

førskolelærere skaper for at alle skal være med (Skøtt, 2011, s. 36). Listen er ikke ment som en fokusering på barnets lekekapital, men som en tydeliggjøring av ulike sider ved samspillet. Det er pedagogen som er ansvarlige for rollelekens betingelser og for å gjennomføre en interkulturell pedagogikk.

Et annet viktig trekk ved interkulturell rollelek er at kulturelle ulikheter er en synlig ressurs i leken. Dette fører til at leken må være inkluderende ved at også barn med minoritetskulturell bakgrunn har etterspurt lekekapital. Det kan selvsagt hevdes at ingen barn har lik bakgrunn, og derfor har alle barn ulik kulturell bakgrunn. Bundgaard og Gulløv fremhever at i enhver institusjon er det noen samværsformer som dominer og noen som er mindre anerkjente (2008, s. 197). Det er flere fremtredende faktorer som understreker og markerer ulikheter blant barn, for eksempel språk, materielle forhold, referanser, sosiale kategorier, lekerelasjoner, institusjonsstruktur og pedagogikk (Bundgaard og Gulløv 2008, s. 197). Jeg vil her legge til grunn større kulturelle ulikheter. Også mindre kulturelle forskjeller kan påvirke lekesituasjoner, men større ulikheter har større utslag.

Basert på dette vil jeg *definere interkulturell rollelek i barnehagen som rollelek der barn med ulik kulturell bakgrunn er inkludert, og kulturelle ulikheter er en synlig ressurs*. Som en motsetning til dette vil jeg *definere monokulturell rollelek som rollelek der barn med ulik kulturell bakgrunn ikke er inkludert og/eller kulturelle ulikheter usynliggjøres*. For å oppnå en interkulturell rollelek må pedagogene på systemnivå legger til rette for et ressursperspektiv på kulturelt mangfold og arbeide med relasjonsbygging til og mellom barna. Selve definisjonen av interkulturell rollelek ser på rolleleken eksplisitt, og gir en mulighet for å vurdere barnas rollelek uavhengig av pedagogenes tilrettelegging. Videre i avhandlingen er fokus likevel på pedagogenes forståelse av rolleleken. Rolleleken i seg selv og pedagogers forståelse av rolleleken er ikke det samme, og de begrunnelser for tilrettelegging av rolleleken pedagogene gir er utslagsgivende for deres forståelse, og for de rammebetingelser rolleleken har. Barna kan uavhengig av pedagogene leke interkulturell rollelek, men det vil være større sannsynlighet for at de gjør det hvis pedagogen tilrettelegger for det.

Gjennom del to og tre har jeg vist flere utfordringer ved det å oppnå en inkluderende interkulturell rollelek. I mitt videre arbeid vil jeg undersøke hvordan pedagogiske ledere forstår rolleleken i den flerkulturelle barnehage. For å finne ut dette vil jeg se på de målsetninger og tilrettelegginger pedagogene arbeider med, men først vil jeg presentere mine metodiske valg.



## 4. Metodologiske refleksjoner i møtet med det empiriske feltet

---

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de metodologiske valg og refleksjoner jeg har gjort i mitt forskningsarbeid. Når en går i gang med et forskningsarbeid, er det viktig å reflektere over sitt eget syn på virkeligheten (ontologi), på hvilken kunnskap en kan konstruere og/eller innhente gjennom metodisk tilnærming (epistemologi), og på hvordan en kan konstruere og/eller samle inn kunnskap om virkeligheten (metodologi). Dette er viktig fordi forskerens grunnsyn vil avgjøre hvordan forskningen blir gjennomført og hvordan resultatene hevdes gyldige eller ikke. Det innebærer at forskeren plasserer seg selv i et forskningsparadigme der syn på virkeligheten, kunnskap og metode er begrunnet. De ulike forskningsparadigmene omtales blant annet som positivisme, postpositivisme, kritisk teori, konstruktivisme og deltakende/poststrukturalistisk (Lincoln, Lyham & Guba, 2011, s. 100). Det er svært omfattende å presentere alle de ulike forskningsparadigmene, så jeg vil heller drøfte mitt arbeid ved å vise faktorer som er av betydning for dette forskningsprosjektet. Jeg vil begrunne valg av intervju som hovedmetode og vise vurderinger som ble gjort i studien. Til slutt vil jeg drøfte forskningsetiske avgjørelser, transkribering, samt reliabilitet, validitet og gyldighet i sammenheng med mitt materiale.

### 4.1. Et konstruktivistisk forskningsparadigme

Det blir hevdet at man ikke kan si noe absolutt sant om verden, og selv "observasjon, kanskje den mest grunnleggende av all vitenskapelig aktivitet, blir nå betraktet som teoriladet" (Noddings, 2001, s. 147). Dette begrunnes i at både forskeren og leseren av forskning er mennesker som sanser omverden og tolker denne med utgangspunkt i de biologiske, fysiske, kjemiske, historiske, økonomiske, sosiale og kulturelle forutsetningene en lever i. Derfor vil "kunnskap i kvalitativ forskning – i motsetning til metodologisk positivisme – ikke oppnås ved å følge verdi- og interessefrie metoder, for menneskers subjektivitet spiller en ikke reduserbar rolle i produksjon av kvalitativ kunnskap" (Kvale og Brinkman, 2009, s. 78). Dermed er verdier "innenforliggende" i vitenskapen, og det finnes ikke kunnskap som mennesker kan få tak i som ikke er preget av at vi er mennesker. Men det i seg selv trenger ikke å være et problem. Kunnskap som er konstruert i mellommenneskelige relasjoner kan være svært relevant i menneskets egen forståelse av virkeligheten.

Søken etter ny kunnskap kan forstås på ulike måter. Kvale og Brinkman presenterer en metafor der forskeren/intervjureren omtales som en gruvearbeider eller en reisende (2009, s. 67).

Ifølge gruvearbeidermetaforen forstås kunnskap som skjult metall, og intervjueren er en gruvearbeider som henter det verdifulle metallet opp i dagen. Intervjupersonen har i sitt indre en kunnskap som venter på å bli avdekket, ubesudlet av gruvearbeideren. [...] Ifølge reisendemetaforen er intervjueren en reisende underveis til et fjernt land, og han har mye å fortelle når han kommer hjem. Intervjueren/den reisende vandrer gjennom landskapet og deltar i samtaler med folk han treffer på veien (Kvale og Brinkman, 2009, s. 67).

Metaforen fremstiller en forenkling og tydeliggjøring av epistemologien som henholdsvis kunnskapsinnhenting eller kunnskapskonstruksjon. Jeg oppfatter at kunnskap i dette prosjektet blir konstruert mellom forsker og informant, og legger derfor et konstruktivistisk kunnskapssyn til grunn i denne avhandlingen. På bakgrunn av Lincon, Lyham og Gubas presentasjon om et konstruktivistisk forskningsbilde (2011, s. 100) ser jeg på virkeligheten som relativ, lokal og konstruert i fellesskap. Kunnskap forstås som delt og subjektiv. Metodologien er hermeneutisk og dialektisk. Jeg velger denne tilnærmingen for å finne fram til enkeltindividers opplevelser og meninger, og på denne måten ha en mulighet til å få svar på min problemstilling. Jeg vil nå begrunne valg av intervju i mitt forskningsarbeid.

#### **4.2. Valg av kvalitativt forskningsintervju som metode**

Mitt hovedforskningsspørsmål er som nevnt tidligere: Hvordan forstår pedagogiske ledere rollelek i den flerkulturelle barnehage? Dette spørsmålet åpner for en empirisk undersøkelse der pedagogenes stemmer trer frem. Creswell poengterer at "[t]here should be a match between your [research] problem and the approach you use" (2012, s. 63). Jeg ønsker å få fram hvilke grunner de pedagogiske lederne har for deres pedagogiske valg og er på utkikk etter de gode eksemplene. Et slikt utgangspunkt fordrer en kvalitativ undersøkelse.

Creswell hevder at det er vanlig å kategorisere innsamling av kvalitative data i fire kategorier: observasjon, intervju/spørreskjema, dokumenter og til sist audiovisuelt materiale (2012, s. 212). For å undersøke mitt forskningsspørsmål har jeg valgt å gjennomføre en empirisk kvalitativ undersøkelse, der jeg intervjuer noen utvalgte pedagogiske ledere. Et kvalitativt intervju gjennomføres ved at en forsker spør en eller flere informanter en rekke åpne spørsmål og tar lydopptak av deres svar, som senere blir transkribert og analysert (Cresswell, 2012, s. 217). Et forskningsintervju er en samtale mellom en forsker og en informant som er villig til å dele sin oppfattelse av et gitt tema.

Intervju er en god måte å få tak i andre menneskers tanker, for "[h]vis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?" (Kvale og Brinkman, 2012, s. 19). Ordet intervju ble tatt i bruk i det 17. århundre, men å samtale er en eldgammel måte å skaffe

seg kunnskap på, blant annet Sokrates brukte samtalen for å tilegne seg kunnskap (Kvale og Brinkman, 2009, s. 27). Det finnes flere ulike typer intervju, og Kvale og Brinkmann fremhever ansikt til ansikt intervju, fokusgruppeintervju, telefonintervju og e-postintervju (2012, s. 218-220). I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å gjennomføre ansikt til ansikt intervju for å få et større innblikk i informantens intensjoner og valg av handlinger. Jeg har tillit til at informantene kan referere hvordan livet blir opplevd fra deres side, og intervjuene representerer på denne måten virkeligheten fra informantens synsvinkel.

I kvalitativ forskning ser man positivt på nærheten som oppstår mellom forsker og informant, noe som kan gi forskeren tilgang til kunnskap han/hun ellers ikke ville fått tilgang til (Kleven, 2011, s. 19). Et intervju baserer seg på en samtale, og er således avhengig og underlagt samtalskriterier. Her er forskeren avhengig av å ha et godt "håndlag" med situasjonen for å unngå at intervjuet blir noe annet enn et intervju, som for eksempel en terapeutisk samtale eller en filosofisk dialog.

Det å intervjuer avhenger av intervjuerens praktiske ferdigheter og personlige vurderinger. Et intervju følger ikke eksplisitte trinn i en regelstyrt metode. Man lærer seg intervjuferdighetene ved å intervjuer. Intervjuets kvalitet måles ut fra styrken og verdien av den kunnskapen som produseres. (Kleven, 2011, s. 36)

Forskeren må ta hensyn til sin relasjon med informanten. Relasjonen bør være preget av åpenhet og tillit, men ikke avhengighet fra informantens side. Hensikten med et forskningsintervju er å "forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv" (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 43). Forskningsintervjuet er en spesifikk profesjonell samtale der forsker og informant sammen konstruerer kunnskap. Det er samtidig viktig å være klar over at det i en intervjusamtale foreligger et klart asymmetrisk maktforhold mellom partene (Kvale og Brinkman, 2009, s. 52). Kvale og Brinkmann fremholder syv trekk ved intervjubasert kunnskap som er spesielt verdt å merke seg (2012, s. 72-74): kunnskap er produsert, kunnskap er relasjonell, kunnskap er samtalebasert, kunnskap er kontekstuell, kunnskap er språklig, kunnskap er narrativ, kunnskap er pragmatisk.

Disse trekkene viser at et intervju er en kilde til menneskelig opplevelse, men det er ikke selve opplevelsen. Den er transformert gjennom språket, og avhengig av relasjonen mellom de involverte. Kunnskapen blir produsert i fellesskap der kontekst, språk og narrativer er formidlingsverktøy. Det er i seg selv en utfordring å sette ord på følelser, meninger og opplevelser. Videre blir dette presentert i en kontekst der to mennesker, gjerne ukjente, sammen skaper en forståelse. Forskeren får ord, stemmeleie og kroppsspråk fra informanten og må tolke

dette inn i sin begrepsverden. Intervju sett på denne måten kan gi fortolkete og kontekstuelle fortellinger om opplevde situasjoner. Disse punktene danner utgangspunkt for både intervjukunnskap og for de objektene intervjuene kan gi oss kunnskap om (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 72). Dette gjelder også for mitt prosjekt. Kunnskapen blir produsert mellom informant og forsker. Den bærer preg av den konteksten den produseres i. Kunnskapen kan ikke forstås som uavhengig av språk og relasjoner, men som et produkt av dette. Dette trenger ikke å være negativt, men kan forstås som en kilde til kunnskap en ellers ikke kan nå.

En utfordring en møter når en samler inn kvalitative data gjennom intervju, er at en hele tiden må være oppmerksom på at "[f]orskarar vil ta med seg sine perspektiv og interesser" (Sæther, 2011, s. 10). Forskeren velger ut spørsmål, oppfølgingsspørsmål og tolker svarene med utgangspunkt i sin forståelse av tema. I mitt tilfelle er jeg opptatt av å utforske rollelek i flerkulturelle barnehager og argumentere for behovet for å utvikle interkulturell rollelek. I møte med mine informanter opplevde jeg forskjellige synspunkter på hva rollelek i en flerkulturell barnehage er. Disse synspunktene varierte fra mitt eget faglige ståsted. Imidlertid er det vesentlig å lytte til det informantene faktisk sier, og ikke det forskeren tror eller ønsker informantene sier. En annen fare for kvaliteten på forskningen er at forskeren identifiserer seg for sterkt med informantene. "Forskere kan identifisere seg så sterkt med deltakerne at de ikke opprettholder en profesjonell avstand, men i stedet rapporterer og fortolker alt ut fra sine deltakers perspektiver – de 'blir innfødte' for å bruke et antropologisk uttrykk" (Kvale og Brinkman, 2012, s. 92). Jeg har etter beste evne forsøkt å være åpen omkring mine vurderinger og latt informantenes stemme bli fremstilt så objektivt så mulig. Med dette som utgangspunkt velger jeg å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju. Jeg vil i det følgende presentere mine forberedelser til feltarbeidet.

### **4.3. Forberedelser til intervju**

Når man har bestemt seg for å bruke intervju som forskningsmetode er det umiddelbart en del praktiske spørsmål som reiser seg. Hvem skal en intervju, hvor mange, hvordan komme i kontakt med informantene? Jeg vil i dette kapittelet presentere og begrunne mine forberedelser til intervjuene, herunder utvalgsriterier og tilnæringsmåter for å finne informanter. Jeg vil gi en kort presentasjon av informantene og barnehagene de arbeider i. I tillegg vil jeg redegjøre for utarbeidelsen av intervjuguiden.

#### 4.3.1. Utvalgskriterier og tilnæringsmåte for å finne informanter

Forskeren får ulike svar på spørsmålene han/hun stiller av ulike informanter. Derfor er det viktig å finne informanter som har erfaring og kompetanse rundt det aktuelle forskningsspørsmålet. Informantutvalget i denne studien er basert på det Kleven kaller ett skjønnsmessig utvalg (2011, s. 130-131). Jeg har valgt å intervju fem informanter. Dette antallet begrunnes i at det er mye arbeid knyttet til gjennomføring, transkribering og tolkning av intervjuene, noe som også Creswell poengterer (2012, s. 230). For å sikre at informantene hadde erfaring med rollelek i en flerkulturell barnegruppe har jeg utarbeidet noen utvelgelseskriterier. Dersom informantene manglet en eller flere av disse forutsetningene, var han/hun ikke aktuell å intervju i min studie. Utvelgelseskriteriene mine var:

- Informanten må være utdannet førskolelærer/barnehagelærer, og ha arbeidet som pedagogisk leder i den aktuelle barnehagen i minst 3 måneder.
- Barna på avdelingen/teamet må være i alderen 3-6 år.
- Barnegruppen informanten har ansvaret for må bestå av minst fem barn som har en annen kulturell bakgrunn enn norsk.

For å komme i kontakt med informanter, sendte jeg ut invitasjon om å delta i min studie til styrere i flere aktuelle barnehager (vedlegg 2). Jeg ba ham/henne om å bringe videre min invitasjon til de pedagogiske lederne i gjeldende barnehage. Jeg fikk ingen respons på dette, derfor valgte jeg å ringe direkte til styrerne for å høre hvordan de forhold seg til studien. Responsen var hovedsakelig at de var inne i en travel periode, og vanskelig kunne avse tid til å være med i studien. Etter mange telefoner kom jeg i kontakt med to informanter i to ulike barnehager, og gjennomførte to intervju høsten 2013.

Jeg fortsatte å ringe rundt til barnehagene, men fikk ingen respons som førte til at flere var interessert i å stille som informanter. Derfor endret jeg min strategi. Som pedagogisk leder i en barnehage, benyttet jeg meg av muligheten til å ta kontakt med andre pedagogiske ledere og styrere på et felles kurs i januar 2014. Jeg kom i snakk med de jeg satt på bord med, og presenterte oppgaven min. Det kan være verdt å merke seg at jeg ikke kjente pedagogene fra før, og selve bordsetningen foregikk ved loddrekning. Pedagogene synes prosjektet virket spennende og to sa seg villige til å være med i studien min. Tre sa det ikke var aktuelt. Informantene ble informert om deres mulighet for å trekke seg når som helst i prosjektet. Dette gjør informantene hadde en reel mulighet for å si nei til deltakelse. Den ene av informantene satte meg i kontakt med enda en person som ønsket å delta i mitt prosjekt.

Grunner til at det var vanskelig å finne informanter er ikke enkelt å vurdere. Men det kan henge sammen med at prosjektet ble gjennomført samtidig som en observasjonsmetode, kalt *Barnehagevandring*<sup>9</sup>, skulle innføres. I tillegg tok barnehagene imot studenter i denne perioden. Det er videre mulig at en tilnærming som "utenforstående" masterstudent kan ha virket avstandsskapende, og ved å endre tilnæringsstrategi til "innenforstående" ble studien opplevd som mindre vurderende. Endringen gjorde det i hvertfall lettere å presentere prosjektet direkte til mulige informanter.

#### **4.3.2. En kort presentasjon av informantene og barnehagene**

Alle informantene<sup>10</sup> til denne studien hadde førskolelærerutdanning, men det var ganske stor variasjon i hvor lenge pedagogene hadde arbeidet i den aktuelle barnehagen. Hazima hadde arbeidet i Hvitveisen barnehagen i litt over et halvt år, mens Siri hadde arbeidet i Solsikken barnehage i hele 13 år. Bente hadde arbeidet i Blåklokken barnehage i 1 år, Sofie i Solsikken barnehage i 2 år og Trine i Tiriltungen barnehage i 5 år. Alle pedagogene hadde selv etnisk norsk bakgrunn, med unntak av Hazima som hadde vokst opp i et annet land. Alle informantene var kvinner, og utdannet ved norske institusjoner.

Barnegruppene var ulikt satt sammen, to av barnehagene var basebarnehager, mens to var avdelingsbarnehager. Barnegruppene bestod av rundt 18-19 barn, med unntak av Tiriltungen barnehage som hadde 30 barn fordelt på to grupper med henholdsvis 12 og 18 barn. Alle barnegruppene bestod av barn mellom tre og seks år. I Tiriltungen barnehage og Blåklokken barnehage var majoriteten av barna etnisk norske, mens rundt en tredjedel av barna hadde en annen etnisk bakgrunn. I Solsikken barnehage og Hvitveisen barnehage var det ingen eller få barn med utelukkende etnisk norsk bakgrunn.

Disse faktorene gjør at svarene gjenspeiler en viss variasjon og bredde. Samtidig var det noen felles rammer rundt barnehagene. Alle barnehagene hadde samme kommunale eier, noe som selvsagt påvirket retningslinjer, satsingsområde, kursing og økonomien til barnehagene. Alle intervjuene foregikk på informantenes arbeidsplass i et møterom. Med unntak av et intervju hadde informantene knapt med tid, og skulle rekke noe i etterkant. Dette førte til at flere av informantene tidvis så på klokken og var litt rastløse. Intervjuene varierte i lengde fra 45 til 75 minutter. Jeg opplevde at samtlige informanter var engasjerte og åpent fortalte om sitt arbeid.

---

<sup>9</sup> En presentasjon av prosjektmetoden finnes på: <http://www.vandringsledelse.no/barnehagevandring>

<sup>10</sup> Alle navn på informanter og barnehager er fiktive

### **4.3.3. Utarbeidelse av intervjuguide**

Når en forsker skal planlegge og gjennomføre et intervju er det viktig å ha forskningsspørsmålet klart for seg. Det er avgjørende at forskeren er godt forberedt på intervjuet, fordi tilfeldige og spontane intervju gir lite informasjon. Slike uforberedte intervju vil fort ende opp med å reprodusere vanlige oppfatninger og fordommer (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 34). Samtidig må forskeren være oppmerksom på at det innsamlede materialet skal brukes i en videre analyse.

I tillegg til å fokusere på spørsmålenes tematiske og dynamiske aspekter, bør intervjueren også forsøke å huske på den senere analyse, verifisering og rapportering av intervjuene. Intervjuere som vet hva de spør om, og hvorfor de spør, vil under intervjuet forsøke å avklare de meningene som er relevante for prosjektet. Slike forsøk på å tydeliggjøre intervjupersonens utsagn vil gi den senere analysen et sikrere grunnlag, og bestrebelser på meningsavklaring under intervjuet kan også fortelle intervjupersonen at forskeren faktisk lytter til og er interessert i hva han eller hun sier (Kvale og Brinkman, 2012, s. 146).

I forkant av intervjuene mine utarbeidet jeg en intervjuguide for å ha et utgangspunkt for samtalene (se vedlegg 1). Jeg valgte å ta utgangspunkt i at "[e]n intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt" (Kvale og Brinkman, 2012, s. 143). Jeg utarbeidet spørreskjema, men semistrukturerte gjennomføringen av intervjuene. Dette for å få frem dynamikken og det spesielle i det den enkelte informanten hadde å bidra med. I utarbeidelsen av intervjuguiden var forskningsspørsmålene og mitt teoretiske grunnlag sentralt. Intervjuguiden har fungert som et uvurderlig redskap for forberedelse, og gjennomføring av intervjuene. Formålet har vært å utløse spontane beskrivelser fra informantens side, heller enn å få deres egne, mer eller mindre spekulative, forklaringer på situasjonen (Kvale og Brinkman, 2009, s. 146). Jeg har forsøkt å la informanten fortelle om organisering av driften, forståelse av begreper og mål for rollelek. Jeg har valgt å stille åpne spørsmål og oppfordret informantene til å fortelle om konkrete hendelser.

### **4.4. Transkribering av materialet**

Intervju er en samtale der forskeren søker informantens oppfattelse rundt et gitt tema, denne samtalen skal deretter gjøres om til skriftlig tekst. Å bearbeide en muntlig samtale til skriftlig tekst er utfordrende, fordi det er mange forskjeller på muntlig og skriftlig språk. Når vi snakker, gjør vi det mens vi tenker, vi formulerer og omformulerer oss. Vi bruker kroppsspråk, blikk og tonefall for å gjøre oss forstått. Det er vanskelig, for ikke å si umulig, å skriftliggjøre all den informasjonen, i en transkripsjon. Kvale og Brinkman hevder at transkripsjon er en hybrid mellom den muntlige diskursen og en skriftlig tekst (2012, s. 200). Den muntlige samtalen foregår over tid, ansikt til ansikt og det som blir sagt er rettet mot en bestemt person som er tilstede. Den skriftlige teksten er derimot ment for et allment, og ikke fysisk tilstedeværende publikum (Kvale og Brinkman, 2009, s. 200).

Det finnes ikke en korrekt måte å transkribere et intervju, og selv når flere mennesker transkriberer det samme intervjuet, vil de sannsynligvis ikke være identiske. Det finnes flere ulike måter å notere ned pauser, tonefall, latter, betoning, avbrytelser, mumling mm. Slike transkripsjonsnøkler gir forskeren mulighet til å få med seg mer av samtalen enn det som blir sagt direkte. En kan for eksempel få en forståelse av når svaret kommer kontant, og når informanten må tenke seg om og nøler. "Spørsmålet 'hva er en korrekt transkripsjon?' er umulig å besvare. Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form" (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 194). Siktemålet blir å vurdere hva som er en nyttig transkripsjon i dette forskningsprosjektet.

I mitt forskningsprosjekt er tankerekken bak utsagnene og konklusjonene informantene trekker det viktigste, ikke at de blir sitert ordrett. I min transkribering av datamaterialet har jeg ikke gjennomført en lingvistisk undersøkelse, og har derfor valgt å transkribere materialet selv. For å ikke omformulere utsagnene for mye før analysen, transkriberte jeg så ordrett som mulig. Som en følge av dette er transkripsjonene skrevet på dialekt. En skriftliggjøring av muntlig tale kan virke usammenhengende og både informant og forsker kan oppleve det ubehagelig å se et direkte transkribert intervju. "Det ordrette transkriberte muntlige språket kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og som indikasjon på svakt intellektuelt nivå" (Kvale og Brinkman, 2009, s. 195). Likevel er det viktig for forskerens analyse av dataene å skriftliggjøre intervjuene. Samtidig er det ikke alltid en ordrett presentasjon av utsagn er lojal, objektiv og etisk ovenfor informanten (Kvale og Brinkman, 2009, s. 195-196). Jeg har omformulert informantenes utsagn til korrekt bokmål i avhandlingen, for å gi deres meninger den respekten de fortjener. utfordringer ved analyse av materialet vil jeg ta opp i del 5.1.

#### **4.5. Forskningsetiske vurderinger**

I ethvert forskningsprosjekt må forskeren vurdere de etiske aspektene ved studien. Blir noen skadelidende av studien, og hva kan eventuelt gjøres for å unngå dette? Veier nytteverdien av studien opp for de belastningene den eventuelt påfører informantene, tredjepart eller andre? For "å hjelpe forskere og forskersamfunnet med å reflektere over sine etiske oppfatninger og holdninger, bli bevisst normkonflikter, styrke godt skjønn og evne til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn" har den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (heretter NESH) utarbeidet endel forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2006, s. 5). Det mest relevante å drøfte i min studie er de hensyn en må ta til informantene og til tredjepart.



Når en skal forske på eller med mennesker, skal en alltid vise respekt for menneskeverdet, og de utforskede personers integritet, frihet og medbestemmelse skal respekteres (NESH, 2006, s. 11). Dette fører til at det stilles en del krav til forskningsprosessen. Et av disse kravene er at informantene skal få nødvendig informasjon om studien, og at informanten frivillig samtykker til deltagelse.

Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som om mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykke innebærer dessuten at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen. (Kvale og Brinkman, 2012, s. 88)

Som hovedregel skal deltakere i forskningsprosjekt gi sitt frivillige og informerte samtykke før prosjektet settes i gang, og informantene skal ha mulighet til å avbryte sin deltagelse i prosjektet uten at dette påvirker dem negativt (NESH, 2006, s. 13). I min undersøkelse sendte jeg på forhånd ut et informasjonsskjema til alle informantene (vedlegg 2). I dette informasjonsskrivet presenterte jeg undersøkelsen min og informerte om muligheten for å trekke seg fra studien. De fleste av informantene hadde med seg skjemaet til intervju situasjonen, i tillegg hadde jeg med kopier til dem som ikke hadde. Før intervjuet startet, presenterte jeg muntlig hva studien dreier seg om og jeg svarte på spørsmål om konfidensialitet fra informantene. Alle informantene skrev under på at de hadde mottatt informasjonen og at deltagelsen var frivillig, samt at de hadde mulighet til å trekke seg fra studien.

Et annet krav til en forskningsstudie er krav om konfidensialitet. Det innebærer at "[f]orskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres" (NESH, 2006, s. 18). Jeg har kontaktet Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (heretter NSD) og fått godkjenning for å gjennomføre denne undersøkelsen (se vedlegg 3). NSD er "et kompetansesenter som veileder forskere og studenter i forhold til datainnsamling, dataanalyse, metode, personvern og forskningsetikk. Hovedmålsettingen er å forbedre muligheter og arbeidsvilkår for empirisk forskning som først og fremst er avhengig av tilgang til data" (NSD, u.å.). NSD har videre godkjent en forlengelse av datalagringsperioden (se vedlegg 4).

I denne studien er det vesentlig at integriteten til både informantene og barna blir ivaretatt. Dette innebærer at barnehagene og barna forblir anonyme på en slik måte at enkeltpersoner ikke kan gjenkjennes, selv om en har kjennskap til lokalmiljøet. Mitt forskningsspørsmål dreier seg om informantens arbeid og intensjoner, og på bakgrunn av det, har det vært mindre sannsynlig å innhente sensitiv informasjon. Likevel har jeg vært forberedt på at jeg kan få sensitiv

informasjon om enkeltbarn. Jeg bad derfor informantene om å bruke fiktive navn dersom de omtaler enkeltbarn. Jeg har valgt å bruke fiktive navn på både informantene og barnehagene i min avhandling. Et dilemma ved konfidensialitet og anonymitet, er at forskeren står fritt til å tolke materialet uten stor fare for å bli motsagt. Nettopp det at forskeren gir informantene anonymitet, gjør forskningen mindre etterprøvable og informantene får mindre mulighet til å korrigere feilaktige tolkninger av sine ytringer (Kvale og Brinkman, 2012, s. 90). Dette reiser spørsmål om validitet og reliabilitet, noe jeg nå retter fokus på.

#### **4.6. Noen refleksjoner rundt denne avhandlingens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet**

For at forskning skal kunne betraktes som vitenskapelig, må den være kritisk til egen pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. Forskeren må argumentere for sine valg av metode og fremvise de svakhetene dette medfører. Jeg vil støtte meg til Kvale og Brinkmann sin konklusjon om at "kunnskap produsert i intervjuer ikke trenger å være subjektiv. Kvalitative intervjuer kan i prinsippet være en objektiv forskningsmetode med hensyn til en rekke sentrale betydninger av objektiv" (2012, s. 249). I dette delkapittelet vil jeg ta for meg de mest betydningsfulle kvalitetskriteriene i kvalitativ forskning, basert på intervju som metode. Jeg vil se på aktuelle faktorer som kan påvirke kvaliteten på min forskning, herunder validitet og reliabilitet.

Validitet er et begrep som oppstod i forhold kvantitativ forskning (Silverman, 2001, s. 232). Hvorvidt validitet er et nyttig begrep i kvalitativ forskning er omdiskutert, og noen forfattere mener det er irrelevant, mens andre mener det er et viktig konsept (Kleven, 2008, s. 219). Enkelte hevder at å vurdere validitet er et uttrykk for en positivistisk grunntanke, mens andre fremviser mer dagligdagse måter å tilnærme seg validitetsspørsmålet (se Kvale og Brinkmann, 2012). Validitet i en metodologisk positivistisk tilnærming handler om hvorvidt forskeren måler det han/hun ønsker å måle. Med en slik forståelse av validitetsbegrepet vil kvalitativ forskning forstås som ugyldig hvis den ikke fører til et tall (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 250). Derimot kan en se på begrepet bredere, der "validitet [har] å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, [...] Med denne vide oppfatningen av validitet kan den kvalitative forskningen i prinsippet gi gyldig, vitenskapelig kunnskap." (Kvale og Brinkman, 2009, s. 250- 251) Jeg velger å se på validitetsbegrepet i en bred fortolkning, og vurderer validitet i forhold til om en metode undersøker det den er ment å undersøke. Kvale og Brinkmann fremholder tre ulike måter å forstå begrepet validitet i kvalitativ forskning; som *håndverksmessig dyktighet*; som *kommunikasjon* og som *pragmatisk handling* (2009, s. 252).

Validitet forstått som *håndverksmessig dyktighet* retter fokus mot "den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk" (Kvale og Brinkman, 2009, s. 254). Å validere er på denne måten å kontrollere forskningens kvalitet. En måte å overprøve validitet på er gjennom falsifiseringsforsøk, "[j]o sterkere falsifiseringsbestrebelse en påstand har overlevd, desto mer gyldig eller troverdig er kunnskapen" (Kvale og Brinkman, 2009, s. 254). Samtidig må ikke validitet begrenses til en bestemt fase av intervjuundersøkelsen. Det er ikke en endelig produktvalidering, men derimot en kontinuerlig prosessvalidering der tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, validering og rapportering valideres fortløpende (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 246). Forskningens validitet er altså avhengig av å kontinuerlig vurderes.

*Kommunikativ validitet* blir forstått som å overprøve kunnskapskrav i en dialog, for å oppnå størst mulig konsensus i et fagmiljø. Overprøving av kunnskap skjer når motstridende påstander diskuteres i en dialog, der validitet avgjøres utfra argumentenes tyngde. Som en følge av dette blir valide kunnskapspåstander "etablert i en diskurs hvor en studies resultater blir sett som tilstrekkelig troverdige til at andre forskere kan benytte dem i sitt forskningsarbeid" (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 258).

En *pragmatisk* tilnærming til validitet medfører at sannhet, i forskningssammenheng, er det som hjelper oss å handle slik at det ønskede mål nås (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 263). Fordi sannhet i samfunnsvitenskapene ikke kan sees på som uavhengig, men derimot konstruert av menneskets forståelse, blir den "pragmatiske valideringen av et kunnskapsutsagn erstattet med anvendelse" (Kvale og Brinkman, 2009, s. 261). Det er ikke utsagnet i seg selv som er avgjørende, men derimot hvilken praktisk effekt det har, og hvordan det endrer praksis. Validitet kan på denne måten undersøkes i forhold til hvordan praksis endres og fremmes.

Videre er det viktig å merke seg at prosedyrene for å samle inn og analysere data ikke kan ha validitet i seg selv. Heller ikke de innsamlede dataene har validitet, kun slutningene en trekker utfra innhentet data og brukte prosedyrer, kan være valide (Lund, 2005, s. 121). Det er heller ikke slik at noe enten er valid eller ikke. "[O]bserve that validity is a question of degree in that the validity of an inference may vary from low to high" (Lund, 2005, s. 121). Det er altså en flytende grense for når forskningen er valid nok, og når den har for stor feilmargin. Jeg vil hevde at selv om man ikke kan gjennomføre en fullstendig valid intervjuundersøkelse, er det svært viktig å vurdere validiteten på sine funn. Man kan se på ulike sider ved forskningens

validitet og Kleven fremholder fire ulike typer validitet; begrepsvaliditet, statistisk validitet, indre validitet og ytre validitet (2008; 2011). Noen av disse validitetsformene er mindre relevante i kvalitativ forskning. I forhold til denne avhandlingen anser jeg begrepsvaliditet som aktuell å belyse.

Med begrepsvaliditet menes "*grad av samsvar mellom begrepet slik det defineres teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det* [i kursiv]" (Kleven, 2011, s. 86). I min undersøkelse er det hovedsakelig begrepet interkulturell rollelek som problematiseres og operasjonaliseres. Det kan stilles spørsmål ved hvordan dette begrepet forstås av informantene og meg som forsker. En informant stilte direkte spørsmål om bruken av begrepet. Det er heller ikke uproblematisk å operasjonalisere dette begrepet. Jeg har hatt til hensikt å finne ut hvordan man kan forstå nettopp begrepet interkulturell rollelek og har gjentatte ganger gått tilbake til litteratur og intervju for å finne en måte å operasjonalisere begrepet. Det kan selvsagt hevdes at operasjonaliseringen har sine begrensninger, men jeg vil hevde at begrepet hjelper oss som fagfolk, å sette ord på et ellers udefinert område.

Et annet spørsmål som dukket opp i min undersøkelse er hvorvidt jeg kan stole på at informantene gir meg svar på hvordan de faktisk forstår rollelek i en flerkulturell barnegruppe, eller om det er slik at informantene i noen tilfeller svarer på hvordan en bør forstå rollelek i en flerkulturell barnegruppe. Med andre ord er det ikke alltid tydelig hvorvidt informantene gir normative eller deskriptive svar. Informantene "kan bli fristet til å avgi svar som er mer sosialt akseptable i stedet for svar som er helt ærlige" (Kleven, 2011, s. 35). Dette dilemmaet vil alltid være aktuelt når en benytter seg av intervju som metode, og Kleven skriver at "[d]en viktigste svakheten ved å be folk gi opplysninger om seg selv, er at vi er avhengig av at de har både tilstrekkelig selvinnsikt og tilstrekkelig vilje til å gi riktige svar" (2011, s. 35). Det er viktig at forskeren er klar over dette dilemmaet og kan stille oppfølgingsspørsmål for å få klarhet i ting som er uklart underveis. Forskeren må så langt det er mulig gi informanten trygghet i anonymitet, samt skape en situasjon der informanten ikke føler seg bedømt eller ansvarlig for forskeren eller ledelsen i den aktuelle bedriften/skole/barnehage el. Dette har jeg forsøkt å gjøre i min oppgave. Det har ikke alltid vært enkelt å få informantene til å fortelle tydelig om komplekse fenomener som lek i en flerkulturell barnegruppe, men likefullt finner jeg i mine intervjuer en vilje til åpenhet og ærlighet.

Reliabilitet dreier seg om i hvilken grad innsamlete data er pålitelige, altså om informasjonen er konsistent og troverdig (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 250). Det handler om hvorvidt en annen forsker kan gjennomføre samme undersøkelse og få samme svar, eller om informanten ville endret sine svar. Det er klart at når en benytter seg av kvalitativ forskningsintervju som metode vil det være vanskelig for andre forskere å gjennomføre en identisk undersøkelse, det gjelder også for dette forskningsprosjektet. Deler av utfordringen består i at et intervju foregår i en relasjon mellom mennesker på et gitt tidspunkt. Både relasjonen mellom forsker og informant, og konteksten på den aktuelle dagen er vanskelig å gjenskape. Samtidig er det slik at for at forskning skal være betydningsfull må den være pålitelig, og at informasjonen er gyldig i mer enn den gitte intervjusituasjonen. På denne måten kan en si at forskerens fremstilling av egne prosedyrer, metoder og analyser er avgjørende. Samtidig som det er "ønskelig med en høy reliabilitet av intervjufunnene for å motvirke en vilkårlig subjektivitet, kan en for sterk fokusering på reliabilitet motvirke tenkning og variasjon" (Kvale og Brinkman, 2009, s. 250). For å imøtekomme dette er gjennomskinnelighet og åpenhet fra forskerens side med på å øke reliabiliteten til forskningen og synliggjøre forutsetningene den bygger på. Dette har jeg forsøkt å etterstrebe i hele avhandlingen. Det er gjennom en slik transparens at forskeren kan skape reliabel, kvalitativ forskning.

Gyldighet dreier seg om i hvilken grad en kan bruke den aktuelle forskningen i andre sammenhenger, og hvilke forbehold man må ta i når en drøfter forskningens overførbarhet. Undersøkelsen min baserer seg på ett mindre formålsutvalg, eller mer presist ett skjønnsmessig utvalg med fem informanter, og er derfor ikke egnet for statistisk generalisering. "I hvilken utstrekning resultatene fra undersøkelser med formålsutvalg kan regnes som gyldige for en større persongruppe enn den gruppen som virkelig er blitt studert, blir et spørsmål om skjønnsmessig vurdering og rasjonale argumenter" sier Kleven (2011, s. 131). Her vil jeg poengtere at mitt formål med denne undersøkelsen ikke er å generalisere. Jeg ønsker å se hvordan pedagogiske ledere i noen utvalgte barnehager ser på eget arbeid med rollelek i egen flerkulturelle barnegruppe. Jeg ønsker at oppgaven kan bidra til at personale i barnehager kan få ideer, bli inspirert og få økt fokus på området interkulturell rollelek, som jeg mener er svært viktig i barnehagens pedagogiske virksomhet. Dermed vil et hovedformål med min undersøkelse være å drøfte utfordringer og løsninger knyttet til rollelek i en flerkulturell barnegruppe, ikke å gjøre disse allmenngyldige. Jeg vil nå se på hvordan informantene arbeider med rollelek i en flerkulturell barnegruppe.



## **5. Fem pedagogers arbeid med rollelek i en flerkulturell barnegruppe; en presentasjon.**

---

I mine intervju av fem pedagogiske ledere om rollelek i egen flerkulturelle barnehage, kom det frem mange elementer. Jeg har bygget opp et helhetsinntrykk av pedagogenes forståelse av rollelek på basis av gjennomføring, transkribering og gjennomlesing av intervjuene. På bakgrunn av dette, samt teori om rollelek og interkulturell pedagogikk, har jeg analysert materialet for å finne svar på mine forskningsspørsmål. I dette kapittelet vil jeg presentere viktige elementer som kom frem i intervjuene. I kapittel 5.2 og 5.3 vil jeg presentere de kategorier og mønstre jeg fant i forhold til underspørsmålene mine; hvilke målsetninger har pedagoger for sitt arbeid med rollelek, og på hvilken måte forteller pedagogene selv at de tilrettelegger for rollelek? I kapittel 5.4 vil jeg kort se på noen tendenser i pedagogenes svar. Men først vil jeg, som en videreføring av kapittel 4 der jeg presenterte mine metodologiske valg, se nærmere på analysearbeidet.

### **5.1. Meningsskaping og kategorisering i den kvalitative analyseprosessen**

Kvalitativ analyse kan gjøres på flere ulike måter. For det første kan forskeren velge en analytisk tilnærming som ser på meningsinnholdet, for det andre kan fokuset være på intervjuetekstens språklige og diskursive form, og for det tredje kan analysen forstås som bricolage og teoretisk lesing (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 245). Disse tre tilnærmingene til analysen bygger på til dels divergerende epistemologiske antagelser (Kvale og Brinkman, 2009, s. 204). I denne avhandlingen har jeg valgt å forholde meg til intervjuopptaket, og videre til det transkriberte materiale på det Kvale og Brinkmann kaller en eklektisk måte for å få tak i meningsskaping som kan formuleres i ord (2009, s. 239).

Vanlige trinn i intervjuanalyse er at informanten først beskriver sin livsverden og videre selv oppdager nye forhold. Så fortetter intervjueren og fortolker meningen med det informanten forteller. Før det transkriberte intervjuet blir tolket av intervjueren. Dette kan føre til gjenintervjuing, og til slutt at informanten handler på bakgrunn av den nye forståelsen de har fått i løpet av intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 203-204). Jeg har ikke gjenintervjuet informantene, og kan ikke uttale meg om informantene har endret forståelse etter intervjuet. Men utenom dette er intervjuanalysen gjennomført som beskrevet. Selve analysen og tolkningsprosessen blir av Ryen delt inn i tre ulike faser; datareduksjon, kategoridanning og

konklusjon med verifisering (2002, s. 147-155). Prosessen med å analysere kvalitative data skjer ikke alltid i en sekvensiell rekkefølge, men er ofte en hermeneutisk prosess som pendler mellom helhet og del, på utkikk etter en dypere forståelse av tematikken (Creswell, 2012, s. 237). Forskeren leter etter ulike mønstre og forsøker å knytte dette opp mot det teoretiske fundamentet som er bygget opp. Dette erfarte jeg i min analyse da jeg gjentatte ganger måtte tilbake til det transkriberte intervju, både for å øke forståelsen for helheten og for å se på den mer detaljorienterte informasjonen som ble formidlet.

Presentasjonen av materialet er basert på hovedforskningsspørsmål og underspørsmål, og i denne sammenheng har jeg samlet intervjuutsagn i ulike kategorier. Kategoriene har jeg konstruert ved å bruke mine forskningsspørsmål, mitt litteraturutvalg om rollelek og interkulturell pedagogikk, den offisielle diskursen om lek og kulturelt mangfold, samt det som kom frem i selve intervjuene. Del 5.2 søker å svare på underspørsmålet; hvilke målsetninger har pedagogiske ledere for sitt arbeid med rollelek i egen flerkulturelle barnehage? I analyse av intervjuene kom det frem at informantene arbeidet med rollelek i ulik grad, og derfor hadde større eller mindre fokus på målsetninger for rolleleken. De kategoriene for målsetninger for rolleleken som utpekte seg var "kommunikasjonskompetanse" og "sosial kompetanse". Jeg vil i tillegg se på hvorvidt pedagogene forstår rollelek som pedagogisk verktøy eller målsetning i seg selv.

Del 5.3 søker å svare på underspørsmålet; på hvilke måter forteller pedagogiske ledere selv at de tilrettelegger for rollelek i egen flerkulturelle barnehage? Kategoriene jeg fant i denne sammenheng var "trygghet og tillit", "arbeid med organisering og struktur", "innkjøp av lekemateriell", "mindre grupper", "felles opplevelser" samt "personalets møte med rollelek". Jeg erfarte i analysearbeidet at jeg måtte kategorisere igjen og igjen. På denne måten fant jeg en måte å kategorisere materialet som gir et godt bilde på det informantene forteller, og som gir gjenklang i forskningsteorier.

Hovedforskningsspørsmålet mitt (Hvordan forstår pedagogiske ledere rollelek i den flerkulturelle barnehage?) gir utslag i to ulike retninger; rollelek forstått som monokulturell rollelek og rollelek forstått som interkulturell rollelek. Disse kategoriene bygger på litteraturen presentert i kapittel to og tre, men krever en mer helhetlig drøfting. Det vil jeg gjøre i kapittel seks. Jeg vil nå se nærmere på mitt underspørsmål om pedagogenes målsetninger for rollelek i egen flerkulturelle barnehage.



## **5.2. Hvilke målsetninger har pedagogiske ledere for sitt arbeid med rollelek i egen flerkulturelle barnehage?**

Pedagogene arbeider alle med å tilrettelegge for barnas mulighet for rollelek. Noen opplever det som mer utfordrende enn andre. Barna har ulike forutsetninger for å leke og Siri forteller at "det som er vanskeligst med rolleleken er å fordele roller, det blir veldig mye pusekatt hos oss". Både språkkompetanse og sosial kompetanse blir trukket frem som viktige målsetninger av informantene. I tillegg blir inkludering, fellesskap og identitet trukket frem som målsetninger. Jeg vil her se nærmere på disse ulike kategoriene, og trekke frem eksempler fra intervjuene. I kapittel 5.2.5 vil jeg knytte dette mot en forståelse av rollelek som pedagogisk verktøy eller som målsetning i seg selv, men først vil jeg se på hvorvidt informantene forteller at de arbeider aktivt med barnas rollelek.

### **5.2.1. Har informantene klare målsetninger for rolleleken?**

Det er interessant å se om pedagogene har klare målsetninger for rolleleken. Dette fordi pedagogers oppfattelse av rolleleken generelt, har betydning for deres forståelse av rollelek i en flerkulturell barnegruppe spesielt. Rollelek er, som beskrevet i del to, barnas egen aktivitet, men pedagoger kan ikke overlate inkludering i rolleleken til barna alene. Skøtt hevder at det er "ikke riktig å overlate det å ta ansvar for den kanskje mest avgjørende faktoren [lek] i et godt barnehageliv til barnehagebarn selv" (2011, s. 35). Kommunal- og regionaldepartementet poengterer at "[s]kolen og barnehagen er spesielt viktige arenaer for forebyggende og holdningsskapende arbeid" (2002, s. 11). I en undersøkelse av Danbolt m. fl. kom det frem at i over halvparten av barnehagene (56,5%) var mål for en flerkulturell barnehage slett ikke eller i liten grad formulert. Men selv om målsetningene i liten grad var nedfelt i konkrete planer fortalte hele 84,4% av informantene at de arbeider aktivt for å styrke kulturelt mangfold (Danbolt et al., 2010, s. 168). At leken er underlagt få konkrete målsetninger er noe St. meld. 41, 2008 synes å antyde:

I forbindelse med innføring av rammeplanen oppgir 81 prosent av styrerne at lek har vært vektlagt i tiltak for personalet. Lek synes imidlertid å være et fraværende tema i tiltak som nevnes av utdanningsdirektører, kommunen som barnehagemyndighet, førskolelærere og assistenter. Styrerne opplever barnehagens arbeid med lek som lite krevende. Dette kan ifølge forskerne bety at styrerne oppfatter lek som et tema som alltid er eksplisitt eller implisitt til stede i barnehagens innhold, noe som gjør det unødvendig å rette særlig oppmerksomhet mot lek. (2009, s. 61)

I intervjuene erfarte jeg at alle pedagogene har et bevisst forhold til lek og forteller at leken er viktig for barna. Trine sier at "det er veldig omfattende og sammensatt det barn skal erfare i rolleleken. Rolleleken er jo en måte å spille ut de opplevelsene og erfaringene barna allerede har". Likefullt uttrykte pedagogene ulik praksis for å tilrettelegge for rollelek i barnehagen.

Bente og Trine uttrykte at rollelek var et område de retter lite oppmerksomhet mot, og Trine forteller eksplisitt at å arbeide med rolleleken "det har vi faktisk gjort i veldig liten grad frem til nå". Bente på sin side forteller at "barna leker en type fri rollelek" og at de i Blåkløyken barnehagen ikke har gått inn og styrt leken. Dette begrunner hun slik: "Vi har ikke jobbet direkte mot rolleleken, de eldste er forbi det". Disse utsagnene står i motsetning til det Siri og Sofie forteller om at "vi har hatt lek som satsning en stund, så vi har jobbet med det". Hazima forteller at hun har arbeidet med tilrettelegging av lekeområdene for rollelek, i sammenheng med et nærmest kontinuerlig arbeid med rollelek: "det har vi gjort nesten hele tiden".

Sofie og Siri forteller at de "har lek som satsingsområde og hovedfokus ", og utfra dette velger de å knytte fagområdene inn i leken. De ønsker heller det "enn å ta for seg fagområdene hver for seg, slik at lek kommer i siste rekke". Trine ser annerledes på det og forstår fagområdene som hovedsatsing og rollelek som en følge av dette. "Vi arbeider i forhold til fagområdene, men har ikke arbeidet temabasert". Trine forteller videre at de ikke har "tatt utgangspunkt i rolleleken, men i barnet" i sin tilrettelegging. Hun sier videre at på teammøter har de "ikke snakket om rollelekens betydning, men snakket mer om hvilke roller barna får tildelt. Om det er noe som går igjen, og hvem som har styringen i rolleleken". Her vektlegger hun dermed betydningen av å se det enkelte barns behov og legger det i sentrum for den pedagogiske aktiviteten.

Det er interessant å merke seg at i mitt utvalg har pedagogene, som forteller at de har arbeidet mye med rolleleken, ansvar for barnegrupper der majoriteten av barnegruppen har en minoritetsbakgrunn. De pedagogene som derimot svarer at de har arbeidet mindre med å tilrettelegge for rollelek, har ansvar for barnegrupper der majoriteten av barna har norsk bakgrunn, men samtidig en andel på rundt en tredjedel av barn med minoritetsbakgrunn. Implisitt kan man her se at pedagogene vurderer grunnlaget for barnas lek ulikt. Ved å se bort fra barnehagens tilrettelegging av rollelek, vil barna mest sannsynlig leke det de allerede kjenner til. På denne måten blir rolleleken en assimileringarena der enkeltindivider kan få adgang til majoritetens rollelek. Ved derimot å inkludere kulturelt betinget tilrettelegging av rolleleken, vil rolleleken kunne betraktes en inkluderingsarena. Det fører til at rolleleken beveger seg i retning mot det Hauge omtaler som en inkluderingsprosess, der tilgangen på innflytelse og goder er jevnt fordelt (2014, s. 266). Kanskje er det slik at denne problematikken synliggjøres i økende grad, etter hvor stor andel barn med minoritetsbakgrunn barnegruppen består av?

Også når det kommer til hva flerkulturelle barn skal erfare i rolleleken, varierer de pedagogiske ledernes forståelse. Bente sier at hun ikke har "tenkt på om flerkulturelle barn får med seg noe annet i rolleleken enn majoritetsbarn", mens Sofie presiserer at "holdningen man har til mangfold, får mye å si for den pedagogikken man har". Jeg vil konkludere med at pedagogene ser på rollelek som satsingsområde svært ulikt, likefullt nevner alle målsetninger om å øke barnas kommunikasjonskompetanse og sosiale kompetanse.

### **5.2.2. Kommunikasjonskompetanse**

Selv om pedagogene ser på rollelek som satsingsområde svært ulikt, trekker alle informantene frem barnas kommunikasjonsferdigheter som både forutsetninger og målsetninger for rollelek. Bente hevder at "det er ofte en kommunikasjonsvanske som fører til at leken ikke varer så lenge; det skjer noe som fører til at barn ikke forstår, og da er de ute av leken". Det fremstår som essensielt for pedagogene å gjøre enkeltbarna i stand til å kommunisere adekvat med de andre barna, og kommunikasjonskompetanse blir påpekt som utslagsgivende for status og inkludering i rolleleken. Bente poengterer at "jo eldre barna blir, jo mer avgjørende vil det være å kunne kommunisere". Trine vektlegger norskspråklig kompetanse som avgjørende for minoritetsbarn i møte med rolleleken, og sier at "der jeg ser at det ikke fungerer sånn som vi skulle ønske det gjør, at samme barn alltid får rollen som hund, da går det veldig ofte på språk". Trine hevder videre at "hvor omfattende rolle de har i rolleleken, avhenger av hvor de er i språkutviklingen". Også Siri poengterer at "språk har mye å si for hvorvidt en blir akseptert og inkludert i resten av barnegruppen". Siri forklarer videre at de må "begynne helt enkelt og få de til å snakke sammen". Hazima og Sofie er enige i at språket er viktig i rolleleken, og Hazima forteller at barna bruker sine ulike språk aktivt i leken. "Vi har noen jenter fra Latvia. Når de kommer inn i leken så endrer de språket med en gang. De snakker latvisk sammen, og når jeg spør hva innholdet er, så sier de at de later som om de er i Latvia, og derfor må de snakke latvisk. Det bruker de mye i leken" (Hazima). Her fungerer flerspråklig kompetanse som inkluderingsfaktor.

Siri og Sofie er opptatt av hvilken status flerspråklig kompetanse har. Siri sier at de har arbeidet med å bygge opp alle barnas kompetanse på flere språk: "Vi snakker om språk, vi lærer barna å synge på forskjellige språk, og så lærer vi de å telle til fem på forskjellige språk". Sofie forteller at det var et barn på avdelingen som ofte ikke fikk være med å leke. I arbeidet med å møte dette barnet har de "samlet inn sanger fra mange forskjellige kulturer" som de lærte seg. De lærte seg spesielt "hans sang" og erfarte at gutten fikk en helt annen status og innpass i leken ved at han på denne måten hadde noe positivt å bidra med. Her er holdningen til flerspråklighet

positiv og ressursorientert, "det er status å snakke mange språk" (Sofie). Men selv om flerspråklig kompetanse fremheves som et positivt tilskudd til barnegruppen av flere av pedagogene, nevnes ikke dette av alle. Trine forteller at "de barna som har veldig lite språk, trenger veldig mye hjelp for å klare rolleleken, fordi de ikke forstår instruksjonene og utviklingen i leken" og "hvis barna har et dårlig utviklet språk, får de ofte tildelt passive roller, som hund". I denne sammenheng snakker hun om språk som norskspråklig kompetanse. Hun forteller videre at det er "sikkert andre faktorer som og har betydning, men det har vi ikke observert". Trine konkluderer med at "jeg tror ikke grunnen til at leken ikke fungerer er at barna har ulik kulturell bakgrunn. Barna fokuserer på likhetene og der jeg ser at det ikke fungerer slik vi skulle ønske det fungerte, der går det veldig ofte på språk".

Hazima forteller at en del av minoritetsbarna "ikke har den innholdsforståelsen i språket som de trenger for å kommunisere med hverandre. Samspillet stopper opp og rolleleken varer ikke lenge". Her trekker Hazima frem meningsinnholdet i språket, og forteller at barna har forskjellige erfaringer som medfører at barna forstår og vet om ulike ting. Dette er en kommunikasjonsutfordring som ikke bare handler om norskspråklig kompetanse, men som dreier seg om erfaringsforskjeller. Sofie sier at "det som er utfordringen er at man har ulike erfaringer og opplevelser. Og hvis språket ikke er så godt så er det nesten en enda større utfordring, fordi det blir mye misforståelser". Misforståelsene baserer seg altså både på språklig kompetanse, kompetanse om samhandling og erfaringsulikheter. Sofie presiserer at "det er viktig å gi barna felles opplevelser og felles referanser, sånn at de har noe å leke om". Uten en felles forståelse av hva de skal leke er det vanskelig å leke sammen. Siri poengterer at "Hvis de har opplevd de samme tingene, så er det lettere for de å leke det samme. Hvis de har vært til tannlegen, så kan de leke tannlege. Har de vært på butikken, så vet de hva butikk er".

### **5.2.3.Sosial kompetanse**

Alle pedagogene trekker frem sosial kompetanse som viktig for rolleleken. Bente hevder at "hvis minoritetsbarna ikke får være med i leken er det ofte fordi de ikke følger de sosiale spillereglene". Som en følge av dette arbeider de med å lære barn sosial kompetanse. Siri forteller at de arbeider mye med å veilede barna i lek, og at "vi må gjerne veilede barnet femti ganger før de kan det". Hun forteller at noen ganger er "bare det å vente på tur vanskelig". Derfor må de "øve på 'kan jeg låne leken din', 'skal vi bytte', og lignende" (Siri). Hun forteller videre at "[m]ed barn som har vanskelig for å komme inn i leken fordi de bare buser rett på, da øver vi på 'vil du være med i leken?', da må vi spørre 'kan jeg få lov å være med?'".

Arbeid med identitet og fellesskap fremstår som viktig i Bentes arbeid med rollelek. Hun forklarer at en målsetning for henne er å få barna til å forstå "at vi er ulike i utgangspunktet, men det vi gjør sammen kan være likt". Bente forteller at de har fokus på "hvem er jeg og hvem er du? At vi er forskjellige, men likevel kan samarbeide og være venner". Hun har valgt å arbeide med fellesskap og identitet ved å gjøre barna oppmerksom på at alle har noe å bidra med: "For at det skulle være et godt sosialt miljø for ungene inne på gruppen, valgte vi å ha fokus på at alle er gode nok". Samtidig som dette arbeidet er viktig for informantene og barna, blir det i mindre grad knyttet til rolleleken, og de andre informantene nevner ikke disse faktorene. Dette tolker jeg som at Siri, Sofie, Trine og Hazima ikke ser på identitet og fellesskap som mål med rolleleken, men heller som et viktig mål for den generelle pedagogiske praksisen.

Jeg finner i mine undersøkelser at pedagogene forsøker å lære barna å oppføre seg situasjonstilpasset, slik at de får et best mulig samspill med de andre barna. Siri forteller at de har arbeidet med å snu herjeleken til roligere lek ved å dele gruppen i to. På den måten legger hun til rette for at barna lettere kan få oversikt over, og mestre det sosiale samspillet. Gilliam og Gulløv finner i sine undersøkelser av blant annet barnehager i Danmark at:

"Når man i de undersøgte institusjoner taler om at lære børn *sociale omgangsformer, at være ordentlige over for hinanden og en god måte at tale sammen*, anvendes der et universalistisk sprog; der tales om det sociale, det ordentlige og det gode som noget objektivt og almengyldigt" (2012, s. 34).

Gilliam og Gulløv (2012) oppfatter en slik tankegang som en siviliserende praksis. Samtidig er det verdt å merke seg at siviliseringsbegrepet de konstruerer ikke betegner universelle verdier eller allmenne normer for oppførsel. Derimot er disse normene i konstant forhandling mellom sosiale grupper. Likefullt har noen grupper større mulighet til å sette sin egen forståelse av det respekterte, dannede og siviliserte barn som norm. Dette påvirker i stor grad de krav og verdier barn blir møtt av, og om en følge av dette reflekterer oppdragelsesnormene i barnehagen majoritetens forståelse av hva som er ordentlig oppførsel (Gilliam og Gulløv, 2012, s. 30).

Jeg fant ikke refleksjon rundt dette temaet i informantgruppen min, og det er derfor en fare for at normene og verdigrunnlaget til majoriteten blir sett på som universell og udiskutabel. Dette står i sammenheng med at siviliseringsbegrepet rommer et paradoks: Når en er opptatt av å sivilisere og integrere, markerer en samtidig en rekke adferdsmønstre, sosiale kategorier og spesifikke personer som problematiske. På denne måten risikerer en å stigmatisere og ekskludere dem som man hadde til hensikt å inkludere (Gilliam og Gulløv, 2012, s. 36). Dette kan gi utslag i en praksis der et ønske om inkludering fører til stigmatisering og ekskludering.

#### 5.2.4. Rollelek; et mål i seg selv?

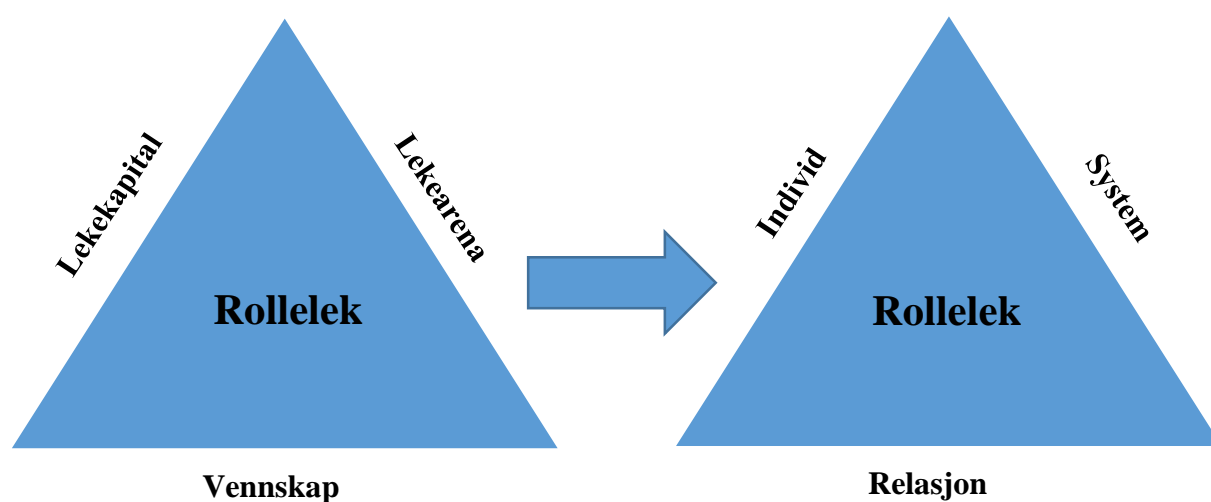
I forskningen er det som nevnt to hovedperspektiver på lek. Det ene perspektivet forstår lek som en aktivitet som beveger seg mellom to poler, "[n]oen ganger har spillet om makt, posisjoner og ressurser overtaket, andre ganger er det hengivelsen til lekens innhold som dominerer" (Zachrisen, 2013, s. 22). Det andre perspektivet handler om en pågående debatt i feltet, der lek kan både forstås som en viktig læringsform eller som at leken har egenverdi for de lekende. Øksnes hevder at "[n]år læring blir det sentrale omdreiningspunktet, vil lek vektlegges i mindre grad enn tidligere" (2011b, s. 21). Disse to hovedperspektivene kan sees på som integrerte, eller som representanter for henholdsvis et her og nå perspektiv, og et fremtidsrettet perspektiv.

Informantene i denne undersøkelsen synes å vurdere lek som en målsetning i seg selv, selv om dette ikke blir uttrykt direkte. Sofie, Siri og Hazima bruker ikke rolleleken utelukkende som en læringsarena, og selv om de fremhever kommunikasjonskompetanse og sosial kompetanse som målsetninger for rolleleken, kan det samtidig forstås som forutsetninger for rolleleken. Det som læres i leken blir forutsetninger for å delta. På denne måten fremstår målsetningene for rolleleken som områder for forbedring, slik at barna får større mestring i rolleleken. De læringsprosessene barna har i leken er slik sett et biprodukt av leken, og det er gleden og samspillet som er det primære fokus. Her ivaretar pedagogene både et her og nå perspektiv og et fremtidsrettet perspektiv på lekens verdi.

Informantene i denne studien har ulik praksis for å tilrettelegge for rollelek. Siri og Sofie uttrykker at de arbeider med leken gjennom tilrettelegging av lekegrupper. Hazima forteller at de har tilrettelagt veldig mye for rollelek. Men ingen av de gir noen konkret grunn for hvorfor de har valgt det, annet enn at det var lite rollelek tidligere. Bente og Trine har i mindre grad rettet oppmerksomhet mot barnas rollelek. Samtidig kan det se ut som om verdien av rollelek er underforstått. Det kan virke som om det er en udiskutabel sannhet at rollelek er et mål i seg selv. Nå skal det sies at alle informantene er utdannet ved norske institusjoner, og har der en treårig sosialiseringssprosess bak seg, samtidig som de arbeider i et felt der verdien av barns lek blir vektlagt. Selv om lek forstås som et mål i seg selv, har pedagogene svar på hvorfor barn bør leke. Jeg tolker likefullt mine informanter i retning av at de mener at lekens viktigste målsetning er leken i seg selv.

### 5.3. På hvilke måter forteller pedagogiske ledere selv at de tilrettelegger for rollelek i egen flerkulturelle barnehage?

I pedagogenes arbeid med rollelek kommer det frem mange ulike tilnærminger, og Sofie poengterer at "for å kunne jobbe med leken, så må du gjøre masse andre ting, egentlig, for at du skal få det til godt nok". I analysen av materialet kom det frem at pedagogene arbeider med flere områder, og arbeid med rollelek kan ikke sees på uavhengig av annet pedagogisk arbeid. I teoridelen av avhandlingen har jeg vist at lekekapiital, lekearena og venner er ulike sider ved arbeidet med rolleleken. Som en videreføring av dette, kan en se på rollelek som et produkt av disse variablene. Hvis en ser på disse faktorene på et overordnet plan vil en, i min konstruksjon, se at de ulike perspektivene til sammen danner et grunnlag for måter å arbeid med rollelek.



Informantene i studien forteller at de tilrettelegger for rollelek på alle disse nivåene. Tilretteleggingen bærer samtidig preg av å tjene flere hensikter, og den er ikke bare knyttet til tilretteleggingen for rollelek. Den kompetansen, samspillet og tilretteleggingen som er gunstig for barnas rollelek, vil kunne være gunstig for andre sider ved barnets liv. Et godt eksempel på dette er arbeid med relasjoner. Dette er viktig for barnet i flere sammenhenger enn utelukkende i rolleleken, samtidig som det er av uvurderlig betydning nettopp i rolleleken. Noen former for tilrettelegging foregår på flere nivåer samtidig. Pedagogene har et helhetsperspektiv på leken. Det er variasjoner i hvorvidt pedagogene forteller at de tilrettelegger for rollelek, men alle informantene forteller at det er noe barna i barnegruppen bruker tid på. Pedagogene formidler et variert syn på sitt pedagogiske arbeid med rolleleken, men alle viser til at rollelek er betydningsfullt for barna. Jeg vil her presentere de mest fremtredende arbeidsmåtene som kom frem i intervjuene, nemlig relasjonsarbeid, arbeid med organisering og struktur, innkjøp av lekemateriell, mindre grupper, felles opplevelser og personalets møte med rollelek.

### **5.3.1. Trygghet og tillit**

For at leken skal oppstå må barna være i en situasjon der de tør å kaste seg inn i leken. Det krever mot for å "gi slipp på" virkeligheten slik at en kan entre fantasiens verden. Olofsson poengterer at "[e]n absolutt forutsetning for lek er ro og trygghet" (2002, s. 126). Flere av informantene hevder at det er mange faktorer som skal være på plass, som nettopp trygghet og tillit, før barna tør å slippe seg inn i leken. Dette er grunnleggende momenter, og Siri forteller at "det er noen unger som trenger støtte til å være med. De tør ikke å leke hvis det ikke er en voksen som kan passe de". Sofie forteller at trygghet er noe de arbeider med, og spesielt i forbindelse med at barn ikke forstår norsk.

Du må få barna trygg, og det kan ta lenger tid når man ikke har felles språk. Men det gjelder jo ikke alle barn, det er jo sånn med endel etnisk norske barn og - noen er mer sårbar enn andre. Så når du i tillegg ikke kan kommunisere med barnet, da blir det dobbelt. (Sofie)

For å tilrettelegge for at usikre barn skal entre rolleleken arbeider pedagogene med relasjoner til barna. I første rekke med personalets relasjoner til enkeltbarn og Siri forteller at de arbeider med at personalet skal være mentalt "til stede og se det enkelte barnet". Sofie fremhever også viktigheten av å være tilstede. Hun poengterer at av og til må den voksne delta i leken, mens andre ganger er det nok at den voksne bare er der.

Alle pedagogene arbeider i tillegg med å styrke relasjonene mellom barna, og i dette arbeidet fremhever de kunnskapsformidling som viktig. Pedagogene arbeider med å øke barnas kunnskaper om de kulturene som de ulike barna i barnegruppen kjenner seg igjen i. I denne sammenheng forsøker pedagogene å bringe noen av barnas ulikheter inn i fellesskapet, og på denne måten oppnå større toleranse og forståelse for forskjeller mellom mennesker. Hazima forteller at "vi har brukt hele måneden på å forklare hvilket land India er. Hva de spiser, og hvorfor de snakker et annet språk. Altså, vi har gått i dybden".

### **5.3.2. Arbeid med organisering og struktur**

Informantene forteller som nevnt at rollelek er en aktivitet som oppstår når barna til en viss grad er trygge, har oversikt og tro på egen lekekompetanse. I tillegg må det være en del praktiske forutsetninger tilstede, slik at rollelek fremstår som en reel aktivitetsmulighet for barna. Siri forteller at organisering av dagen og tydeliggjøring av dagsplanen for barna har mye å si for lekemiljøet. Generelt arbeider alle pedagogene med praktiske forhold for å få leken til å fungere. "Ja, både strukturen og det fysiske miljøet, og hvor de voksne oppholder seg påvirker leken og samspillet generelt. Det er veldig viktig at det ytre er på plass" (Sofie).



Støy og uro kan være en merbelastning som er større for barn som må anstrenge seg mye for å klare å kommunisere, enn for barn som kommuniserer med letthet. Organiseringen og strukturen i barnehagene er viktige rammebetingelser barna selv i liten grad kan påvirke. Bente forteller at hun strever med å finne en løsning som tillater barna å leke i mindre grupper, og i rolige omgivelser. Hun forklarer at dette påvirker hverdagsaktivitetene i barnehagen: "Bare det å lese en bok er umulig i et rom det det det springer 15 andre unger rundt og lager lyder ...". Sofie forteller at de har arbeidet mye med den ytre strukturen, voksenrollen, og det fysiske miljøet. Hun sier at

vi har delt rommene på en annen måte, med møbler, slik at det ikke er de store arealene å løpe på. Struktur blir veldig viktig når det er mye kaos. Da vi så at det ytre begynte å komme på plass, så løste det seg. Det ble bedre rollelek etter hvert. (Sofie)

Det fremstår som viktig å arbeide med organisering av tid og rom i tilretteleggingen av rollelek, og Sofie uttrykker det spesifikt: "Det er veldig viktig med struktur, det påvirker leken og samspillet generelt". Informantene forteller alle at de arbeider med struktur, men det ser ut til at fremgangsmåtene er ulike i de forskjellige barnehagene. Tid og rom forstås av informantene som en forutsetning for lek generelt, dersom dette ikke er på plass, kan en vanskelig gå videre å arbeide med rollelek spesielt.

Det er viktig å nevne at rammefaktorer fra både politisk hold og fra styrer sin side legger forutsetninger for pedagogenes tilretteleggingsmuligheter. Det er forskjell på å være en avdelingsbarnehage og en basebarnehage, barnehagens arkitektoniske utforming spiller inn og barnehagens utemiljø er viktig. Politisk gitte vilkår for tilgjengelig areal pr. barn har og betydning. Bemanningssituasjonen blir videre nevnt som en betydningsfull rammefaktor for barns rollelek. Trine skulle ønske at alle de voksne i barnehagen hadde mulighet til å "ta seg tid til å være med i leken, ikke bare ha et overoppsyn med flere leker".

Flere av informantene knytter organisering og struktur i mindre grad til de kulturelle aspektene ved rollelek. Likefullt nevner Sofie betydningen av å tydeliggjøre strukturen, ved hjelp av bilder, til de barna som opplever kommunikasjonen som ekstra utfordrende. Disse faktorene fremstår som viktige for rolleleken uavhengig av barnas kulturelle bakgrunn. Tiltak som bildekort og dagtavle kan fungere som universelle tiltak som gagnar hele barnegruppen, samtidig som de er rettet mot enkeltbarn.

### 5.3.3. Innkjøp av lekemateriell

Personalet i en barnehage har store muligheter til å legge til rette for å gi barna mulighet til å leke med kulturer og kulturforskjeller gjennom valg av lekemateriell, og det kan gi barna en trygghet å møte noe som er "sitt" i barnehagen (Gjervan, Andersen og Bleka, 2008, s. 155-157). Tilgjengelighet av kulturtypiske gjenstander vil kunne øke statusen til de respektive kulturene, og gjenkjennelse er en viktig faktor for barnas identitetsbygging. Gjervan, Andersen og Bleka poengterer at "[d]et må finnes dukker, lekemat og utkleddingstøy som gjør at barna kan utforske ulike identiteter og roller. Ved å velge dukker med ulikt utseende, slik at de gjenspeiler barnegruppen, kan man legge til rette for at ulike barn finner bekreftelse på sin identitet" (2008, s. 156). Eksempelvis vil kulturtypiske gjenstander fra Norge øke fokus og interesse rundt det norske. Det er viktig at de gjenstandene en har i barnehagen, faktisk er gjenstander fra hverdagslivet til barna. Dersom en utelukkende velger kulturtypiske gjenstander fra eldre tider, vil det kunne fremmedgjøre barnet og kulturen, stikk i strid med intensjonen om å la barnet ha noe kjent og kjært i barnehagen. Gjervan, Andersen og Bleka hevder at "[d]et at ulike barn finner gjenkjennelse i barnehagens leker og utstyr er viktig for barnas selvbilde og identitetsdanning" (2008, s. 70).

Hvorvidt informantene i denne studien har gjort reflekterte valg rundt innkjøp av lekemateriell, og det å være en interkulturell barnehage, varierte mye. To av informantene forteller at de sjelden eller i mindre grad reflekterer over problemstillingen. Trine svarer på spørsmål om de diskuterer innkjøp opp mot det å være en interkulturell barnehage at "det har vi egentlig ikke".

Bente sier at det har hun ikke vært med på. Hun forteller videre:

Nå kjøpte jeg bøker for ti tusen kroner for noen uker siden, men jeg tenkte ikke noe på det, faktisk. Det eneste er det med engelsk, for de som er litt eldre. Men det var ikke noe diskusjon i forkant. Det var ingen som sa at de ønsker bøker om det ene eller det andre. Eller som ønsket bøker på det eller det språket. Ellers så var vi på biblioteket og lånt tyrkisk bok sånn at vikaren som er inne kan lese med et barn som er på gruppen, men det er jo et personlig initiativ mer enn ... (Bente)

Det er interessant å merke seg at Sofie, Siri og Hazima var tydelige på at de ofte eller alltid vurderte innkjøp opp mot det å være en flerkulturell barnehage.

Det har vi vært veldig flink på her, siden jeg begynte å jobbe med det. At utstyr og sånt skal være slik at alle barn kan kjenne seg igjen i det. Ja, at det for eksempel ikke bare er hvite dukker, at man har et mangfold på det. Og bøker, på ulike språk, vi prøver å få tak i ting som er representativt for deres land, slik at vi har et større utvalg enn bare det vanlige norske. (Sofie)

Alle de tre pedagogene som forteller at de reflekterer over innkjøp i sammenheng med å være en flerkulturell barnehage, har en majoritetsandel barn med flerkulturell bakgrunn. Det kan derfor se ut som om de barnehagene der flertallet av barna har minoritetsbakgrunn er mer opptatt av å gjenspeile slike variasjoner i lekemateriellet enn andre barnehager. Samtidig kan

det se ut som om pedagogene med kun etnisk norsk bakgrunn begrenser seg til å tenke flerkulturelt innhold i det materialet de ellers allerede har. Som at bøker viser bilder med både mørke og lyse barn, det samme gjelder dukker, puslespill mm. Hazima forteller at de har tatt inn klær fra Somalia som de bruker: "Altså vi har tatt inn hijab". Kun på avdelingen med flerkulturell pedagog, altså hos Hazima, var det tatt inn mer kulturspesifikke gjenstander, som hijab i utkleddingstøyet. Det virket ikke som om dette var noe de andre pedagogene hadde valgt vekk, men heller elementer de ikke hadde tenkt over.

Flere av pedagogene uttrykker at det kan være vanskelig å få tak i variert lekemateriell fra andre kulturer. Sofie sier at "det er litt vanskelig å få tak i, hvis du går i en butikk så er det jo bare Spiderman og prinsesser og sånt, så det er ikke så lett å få tak i. Man må kanskje lage det selv". Og Trine forteller at "[v]i har kjøpt det som er mulig å få kjøpe hos de leverandørene vi har. Vi har ikke gått ut og kjøpt noe annet". Dette kan forstås som at innkjøpsregler i forhold til leverandører kan være en begrensning i å øke andelen lekerekvisita fra andre kulturer i barnehagene. Samtidig fremstår usikkerhet rundt muligheter, samt initiativ til å finne ut av hvor en skal handle som en vel så stor utfordring. En usikkerhet på om det er greit å leke med kulturelle og gjerne religiøst betonte gjenstander kan også være en hindring. Det kan fremstå som det enkleste å ikke gå inn i problematikken i det hele tatt.

#### **5.3.4. Mindre grupper**

Alle pedagogene forteller at de arbeider med barna i mindre grupper. I slike grupper har pedagogen anledning til å ha en forberedt aktivitet og rette fokus mot de områder de synes barna trenger å få mer erfaring med. Pedagogene trekker frem gruppearbeid som en gunstig måte å gi barna lekerfaringer i en styrt sammenheng. På denne måten kan en sikre at alle barna får reelle lekerfaringer. "Det en gruppe med barn trenger, er kanskje ikke det en annen gruppe trenger. I mindre grupper kan man støtte det enkelte barn" (Trine).

Et moment alle pedagogene tydelig påpeker, er hvordan barnas språkferdigheter påvirker deres kommunikasjonsmuligheter, og derfor også deres mulighet til å delta i rolleleken. Hazima forteller at "tre litauiske jenter trekker ofte sammen – en av dem er veldig sterk i norsk. De andre er veldig svake i norsk. De snakker alltid litauisk når de treffer hverandre. Det velger de alltid". Tre av pedagogene forteller at de jobber med barnas språk i grupper de kaller språkgrupper. Pedagogene som har språkgrupper forteller at dette er grupper der 3-5 barn deltar, og at det i språkgruppene brukes konkrete som utgangspunkt for en fortelling eller samtale.

Gruppene består både av barn som trenger å øke sin kompetanse og barn som skal fungere som rollemodeller. "Vi har språkgruppe for de minoritetsbarna som trenger ekstra språkstimulering" (Trine). Sofie forteller at språkgruppene kan være en inspirasjon til barnas lek. "Det de gjør i språkgruppen er med å påvirke det de gjør i leken, at de har noe felles". En annen pedagog uttrykker at språkgruppene av og til, men ikke alltid, inspirerer til rollelek (Trine).

En annen måte pedagogene arbeider med barna i mindre grupper, er å ha det Siri og Sofie kaller lekegrupper. Da har de rollelek i fokus. For å klare det er det viktig at barna har et felles utgangspunkt for leken. "Vi har noe vi kaller lekekasse. Der har vi samlet tema. Som butikklekekasse, frisør-sminke-kasse, utkleddningskasse. Vi har de lett tilgjengelig, så de kan bare peke" (Siri). Pedagogen introduserer barna for lekemateriellet i lekegruppen. "Hva er dette her for noe? Hva kan vi gjøre med det? Det er en voksen tilstede som leker med de til å begynne med, sånn at barna vet – at det er dette vi kan gjøre med denne gjenstanden." (Siri). Siri og Sofie forteller at de opplever at barna tar med seg temaene fra lekegruppen inn i den frie rolleleken.

### **5.3.5.Felles opplevelser**

De barnehagene som arbeider aktivt med rolleleken, vektlegger arbeid med inspirasjon og felles opplevelser. NOU 2010:8 hevder at "[f]elles referanser gjør samværet lettere, og både barn og voksne har en tendens til å søke sammen med dem man deler referanser med" (2010, s. 21). Siri, Sofie og Hazima fremhever alle betydningen av felles erfaringer og forståelse. "Det er viktig å gi barna felles opplevelser – det gjør vi. Når de har felles referanser har de noe å leke om" (Sofie). Siri forteller at "hvis barna ikke har flydd før, så forstår de ikke helt hva det er". Hun forteller videre at "det er ikke alle som har vært ute å kjørt buss før heller, før de har kommet i barnehagen. Da vet ikke de at de skal betale til sjåføren, de vet ikke sånt". Siri påpeker at barnehagen har gode muligheter for å gi barna felles referanser, og at de for eksempel kan ta en busstur sammen.

Også valg av eventyr og fortellinger til barna kan skape felles grunnlag for leken. Pedagogene begrunner valg av eventyr og fortellinger de presenterer til barnegruppen ulikt. Hazima forteller at de har et tydelig mål med de fortellingene de formidler til barna. De har valgt å fokusere på norske eventyr "fordi barna skal få kjennskap til den norske kulturen" og for å skape felles grunnlag for rollelek. Hun forteller videre at i arbeidet med inspirasjon til rolleleken at "valg av eventyr er bevisst gjort for å fange opp alle. For dette er bukkene – da er det størrelse man velger kostyme etter. Ikke farge, ikke jenter og gutter".

Bente forteller at valg av fortellinger og eventyr er mer tilfeldig. De velger "ut fra personlig interesse eller kjennskap, og eventuelt hva barna har sagt at de har lyst til. Ut fra dette kan man anta at pedagogene i ulik grad benytter seg av muligheten til å bruke felles opplevelser og fortellinger for å skape et utgangspunkt for lek. Pedagogene er samtidig bevisst på at dette er mulig, men noen nedprioriterer dette arbeidet, til fordel for andre arbeidsoppgaver.

### **5.3.6. Personalets møte med rollelek**

En forskjell i lekesynet til de pedagogiske lederne dreier seg om barnehagepersonalets rolle i leken. I hvilken grad skal personalet påvirke og tilrettelegge hva og hvordan barna leker? Siri, Sofie og Hazima arbeider mye med tilrettelegging og veiledning i leken, mens Bente og Trine lar dette i større grad være opp til barna. Alle informantene forteller at de arbeider med holdninger og praksis i personalgruppen. Det samsvarer med det Öhman skriver om at "[b]arnet lærer seg utgangspunktet for felles rollelek av sine voksne omsorgspersoner" (2012, s. 87). Informantene forklarer at i arbeid med flerkulturelle barn er det mye holdningsarbeid i personalgruppen som må gjennomføres. Sofie poengterer viktigheten av å ha en ressursorientert holdning til kulturmangfold.

Vi har jobbet mye med holdninger til det å være et mangfold, det å møte mange flerspråklige barn. Holdningen man har til det, får mye å si for den pedagogikken man har. Ser man det som et problem, eller ser man på det som en ressurs? (Sofie)

Siri forteller at de samtidig må arbeide med de voksne sine holdninger til lek, og spesielt rollelek. "Det går jo på oss voksne og, hvor mye vi er med i leken, og hvor mye vi gjør for å utvikle leken. Hvis ikke vi gjør noe, så leker ikke de". Bente peker på behovet for å formidle egen kunnskap til alle ansatte i barnehagen. Samtidig forteller hun at det er vanskelig å finne tid og rom til god nok veiledning av alle assistentene.

Det er mange som tenker at så lenge barna leker fint og ikke skriker høyt, så går det bra, uten at de er klar over hvor utrolig mye de kunne ha gjort for å vinkle leken. Stille litt spørsmål, eller blande seg litt inn for å på få leken til å bli enda bedre. Jeg mener det er personavhengig, eller avhengig av kunnskap. Det er ikke sikkert at de forstår at hvis de hadde gjort det, så hadde de sett en mye bedre lek. (Bente)

Trine trekker også frem kompetansen til de voksne som faktisk møter barna, som viktig for barnas muligheter for lek.

Hvis den som er der og ser rolleleken ikke forstår hva den betyr, og ikke ser det som et problem at de samme barna alltid skal være hund eller pusekatt, eller bare får være med ti minutter før de blir kastet ut, så er det problematisk. (Trine)

Bente forteller at arbeidsmengden i barnehagen er stor og veiledning har lett for å bli nedprioritert. Veiledning av assistentene er "ikke vanskelig sånn sett, men det er vanskelig å få det gjort i hverdagen. Med tid, plass og alt" (Bente). Dette støttes av Trine som selv mener hun selv har god kompetanse, men som setter spørsmålsteget ved andelen ufaglært arbeidskraft i

barnehagen. "Jeg tenker at jeg har kompetansen. Men det som er problematisk i barnehagen er at det hjelper ikke at jeg, som er den som er minst sammen med ungene i timer pr. uke, har kompetansen". Hun hevder videre: "Jeg tror ikke det nødvendigvis er førskolelærerne som mangler kompetanse, men det at de fleste som jobber i barnehagen ikke har noen form for utdanning i det hele tatt. Det synes jeg er et problem". Også når det kommer til rammebetingelser uttrykker Trine en frustrasjon, og et behov for økte ressurser.

Man skulle hatt mer tid og flere voksne til å følge opp den type lek. Vi prøver så godt vi kan. Det skal alltid være en voksen der som barna er, men det foregår ofte flere parallelle leker. Det å ta seg tid til å sette seg ned å være med i leken, og ikke bare ha et overoppsyn med flere, det skulle jeg ønske at vi hadde større mulighet til. Men så er det dessverre sånn at det kommer flere og flere oppgaver ovenfra og ned. På alt vi skal rekke, og alt vi skal gjøre. (Trine)

Det kan virke som om pedagogene mener at det er en utfordring å arbeide godt nok med rollelek, og det er som nevnt stor forskjell på hvor høyt barnehagene prioriterer dette. I den praktiske hverdagen er det flere utfordringer i arbeidet med rolleleken. En av dem er tid og ressurser.

Trine poengterer at:

Vi har ikke fått arbeidet med rolleleken i den grad vi har lyst til, fordi det er så mange krav som kommer ovenfra og ned. Vi har hatt det oppe flere ganger og sagt at dette vil vi bli flinkere til, at dette må vi jobbe med. Så renner det ut i sand.

Det fremstår som en utfordring for pedagogene i barnehagene å arbeide tilstrekkelig med alle de pedagogiske mål og krav som en blir presentert for. Her må pedagogene prioritere hvordan de vil bruke tiden sin. Flere av barnehagene har arbeidet mye med området, andre har arbeidet mindre med det. Jeg vil nå oppsummere hvilke hovedtendenser jeg har funnet.

#### **5.4. Tilrettelegging og mål for rollelek i en flerkulturell barnehage; hovedtendenser**

Det kommer frem mange aspekter i intervjuene, og noen av de mest fremtredende vil jeg presentere her. For det første er alle informantene tydelig på at rollelek er viktig for barna. Siri, Sofie og Hazima forteller at lek er noe de arbeider mye med, og har satset på. Bente og Trine forteller derimot at lek er noe de arbeider mindre med, og knytter dette mot at det er barnas egen aktivitet. Trine forteller at hun velger å arbeide med fagområdene i rammeplanen, og knytte lek inn mot disse. Sofie og Siri forteller derimot at de satser på lek på et overordnet plan, og velger heller å knytte fagområdene mot dette. I denne undersøkelsen har barnehager med en majoritetsandel minoritetsbarn arbeidet mer konkret og strukturert med leken, enn de barnehagene som har en mindre, men likevel betydelig andel minoritetsbarn.

Det kan se ut som om målsetninger hovedsakelig knyttes til det enkelte barnet. Spesielt gjelder dette i barnehager med en stor norsk majoritetsgruppe. I disse barnehagene oppfatter jeg en større vaghet enn i barnehagene med en svært stor andel flerkulturelle barn. Målsetninger som dreier seg om å vise frem ulike kulturer og målsetninger om inkludering blir her i mindre grad knyttet mot rolleleken, og heller knyttet mot prosjekter og holdningsarbeid. Selv om Trine og Bente hevder å ikke tilrettelegge for rollelek, forteller de om tiltak indirekte, og mindre bevisst. Jeg vil på dette grunnlag hevde at alle informantene arbeider med rolleleken på både individuelt, systematisk og relasjonelt plan. Jeg vil videre påstå at barnehagene har ulik tilnærming til rolleleken, og dette blir påvirket av barnegruppens sammensetning, og pedagogenes egen bakgrunn.

Informantene i denne undersøkelsen fremhever ulike sider ved rolleleken som viktige, samtidig kommer det frem i datamaterialet at pedagogene er betydelig flinkere til å fortelle om organiseringen enn om målsetningene den bygger på. Det kan handle om at målsetninger er mindre konkret enn fremgangsmåter. Informantene har også erfaring fra et praksisfelt der handlingsvalg er svært viktig, og det er muligens vanskeligere å komme med konkrete eksempler og beskrivelser på mer abstrakt tematikk. Informantene trekker alle frem sosialisering, inkludering, språklæring, bevisstgjøring av identitet, samt statusheving av både språk og individer som viktige mål med rollelek.

Pedagogene fremstiller lek som et mål i seg selv. De elementer av kommunikasjonskompetanse og sosial kompetanse informantene trekker frem, forstås som både mål og forutsetninger for deltagelse i rolleleken. Informantene synes ikke å ha et behov for å begrunne rolleleken med en fremtidig gevinst, men synes å betrakte den som viktig for barnet her og nå. Derimot reflekterte informantene lite rundt siviliseringsbegrepet eller rundt de normer de sosialiserer barn mot.

Selv om rollelek blir betraktet som et mål i seg selv trekker alle de fem informantene frem kommunikasjon som viktig. Pedagogene forteller at kommunikasjon er en målsetning og en forutsetning for rollelek. Bente og Trine knytter minoritetbarns eventuelle vansker i rolleleken mot barnas kommunikasjonskompetanse og deres sosiale kompetanse. Siri, Sofie og Hazima er enig i at dette er viktig, men er mer tilbøyelig til å trekke inn andre medvirkende faktorer. For eksempel er Hazima opptatt av at barn har forskjellige erfaringer de kan bygge leken rundt, og Siri og Sofie er opptatt av å øke status rundt det å være flerspråklig.

Alle informantene forteller at de arbeider med barnas trygghet og oversikt i hverdagen. Videre arbeider de med barnas språk og kommunikasjonsmuligheter, og enkelte arbeider også for å øke barnas felles forståelsesrammer. Samtidig har barnehagene ulikt fokus på innkjøp av lekemateriell. Bente og Trine forteller at de ikke vurderer innkjøp relatert til kulturelt mangfold. Sofie, Siri og Hazima forteller derimot at de alltid vurderer dette. Likefullt er det kun Hazima, som selv har en flerkulturell bakgrunn, som trekker inn kulturtypiske gjenstander i rolleleken.

Pedagogene veileder det øvrige personalet i forhold til interkulturell pedagogikk og rollelek generelt. Alle pedagogene forteller at de ønsker å arbeide med holdninger og praksis i personalgruppen. Bente sier at hun opplever et stort arbeidspress som fører til at veiledning, holdningsarbeid og felles refleksjon rundt disse temaene blir nedprioritert. Trine forteller at hun opplever at hun som pedagog har for mange arbeidsoppgaver som fører til at hun ikke er med barna. Som et resultat av dette opplever hun en frustrasjon rundt det faktum at hun må gi ansvaret for rolleleken til ufaglærte. Hun uttrykker videre et behov for økte ressurser. Jeg vil nå drøfte hovedproblemstillingen min om hvordan pedagogiske ledere forstår rollelek i den flerkulturelle barnehage.



## **6. Pedagogiske lederes forståelse av rollelek i den flerkulturelle barnehage; en drøfting**

---

I analysen av det innsamlete datamaterialet kom det frem to ytterpunkter av mulige forståelser av rolleleken. Jeg vil presentere disse tilnærmingene som en interkulturell forståelse av rollelek, og som en monokulturell forståelse av rollelek. Det er en glidende overgang mellom disse to ytterpunktene, og dermed er det ikke mulig å definere den enkelte informantens forståelse av rolleleken som utelukkende monokulturell eller interkulturell. Samtidig er det mindre interessant for forskningsfeltet å poengtere hvem som mener hva. Det er derimot interessant å se hvordan ulike forståelser av rollelek og kulturelt mangfold preger den rolleleken som barn møter. Jeg legger til grunn at enkeltindivider har en dynamisk tilnærming til problematikken. De ulike utsagnene bruker jeg som eksemplifisering av pedagogenes meninger. Før jeg drøfter forståelsen av rolleleken som monokulturell eller interkulturell, vil jeg trekke frem viktige momenter i forhold til informantenes forutsetninger for å forstå rolleleken.

### **6.1. Ulike personlige forutsetninger for å forstå rolleleken**

Pedagogene i barnehagen er med på å skape rammene for rolleleken. Deres holdninger er viktige for hva som er sosialt akseptert, og hva som ikke er det. Det gjelder også for resten av personalet, men personalgruppen i en barnehage er som oftest ikke en heterogen forsamling. Den består derimot av mennesker med svært ulik bakgrunn, både i forhold til etnisitet, utdanning, erfaring, miljø, kultur, økonomi, sosial status og mer til. På dette grunnlag kan det være på sin plass å hevde at personalet sammen bør reflektere og diskutere hva som legges i ulike begreper og hva som er målet med virksomheten en driver. Skal man oppnå en interkulturell barnehage, og ikke utelukkende være en barnehage der barna har ulik kulturell bakgrunn, må pedagogene tilrettelegge for det. Det kommer ikke av seg selv. Hazima poengterer at: "[v]i har jo fått veiledning, men det er jo klart at du får jo hele tiden nytt personale som du må oppdatere, så det har vi og jobbet med". Ulikheter i personalet kan gi utslag i ulik forståelse av rolleleken, dette kan imøtekommes med refleksjon og veiledning.

Hva pedagogene forstår som rollelek i denne undersøkelsen varierer. Hazima knytter rollelek i stor grad til dukkekroken og til barnas aktiviteter der. "Guttene leker ikke rollelek, de er ganske sjelden i dukkekroken. Så der har vi ikke hatt så mye rollelek". Guttene valg begrunner hun med at "de ønsker en annen aktivitet". Hazima forteller videre at guttenes norsk er "ganske bra

nå, de har mer innhold i andre leker. Når de leker med biler, så er det ikke bare å kjøre med biler. De forklarer hvor de er og hvor de skal. De lager regler innenfor leken". Ingen av de andre pedagogene trekker frem kjønn som en forklaringsfaktor i rolleleken. Det kan se ut som Hazima har en litt annen forståelse av rollelek enn de andre pedagogene.

Det er interessant å se at forståelsen av hva som er rollelek, og hvem som leker denne leketyper kan være til dels kulturavhengig. Dersom pedagoger med minoritetsbakgrunn, men med utdannelse fra Norge, ser annerledes på rollelek enn det de resterende informantene gjør, kan det tolkes som et uttrykk for at det grunnleggende synet på hva rollelek er varierer med kulturforståelse. Likefullt må ikke kulturbakgrunn forstås som en ensbetydende årsak til individers syn på rollelek, kun som en medvirkende faktor. Dersom kulturforståelsen baserer seg på et deterministisk og essensialistisk grunnsyn vil det kunne føre til at vi fritar enkeltindivider for ansvar, fordi det er lite de kan gjøre fra eller til. Sand poengterer at "innenfor en essensialistisk kulturforståelse er det kulturen alene som sees på som bestemmende for hvordan personer tenker og handler; kulturen styrer individet, og individet er passivt" (2008, s. 35). Derimot vil en prosessorientert forståelse av kultur legge vekt på individuelle forskjeller og situasjonsbetingede forhold. Her vektlegges det at kultur er i jevnlig endring og utvikles i alle sosiale sammenhenger. Kultur blir slik sett både dynamisk og delvis uforutsigbart. Kulturbakgrunnen forstås på denne måten som en beredskap man opparbeider seg, slik at man har en bakgrunn for å forstå og handle i ulike situasjoner (Sand, 2008, s. 36).

I intervjuene kommer det frem at pedagogene har ulik forståelse av barns erfaringer og valg i rolleleken i en flerkulturell barnehage. Hvorvidt denne variasjonen kan knyttes til pedagogens egen kulturelle bakgrunn er et interessant spørsmål, og selv om denne undersøkelsen ikke er stor nok til å generaliseres, antyder utsagn i denne undersøkelsen at dette er en plausibel mulighet. Nå vil jeg se nærmere på en forståelse av rolleleken som monokulturell.

## **6.2. Tendenser til en monokulturell tolkning av rollelek**

En måte å forstå rolleleken på er som monokulturell rollelek. I del 3.5 har jeg definert monokulturell rollelek som rollelek der barn med ulik kulturell bakgrunn ikke er inkludert og/eller kulturelle ulikheter usynliggjøres (side 47). En slik forståelse er ofte problemorientert, selv om en gjerne ikke er klar over dette selv. Informantene forteller om en varierende grad av tilrettelegging for å synliggjøre kulturelle ulikheter. Jeg vil her presentere tendenser jeg fant som trekker i retning av en monokulturell forståelse av rolleleken.

### 6.2.1. Å se bort fra kultur i rolleleken

Begrepet kultur er som nevnt vanskelig å definere, og i intervjuene fremstod det som vagt og vanskelig å konkretisere for alle informantene. Det kan se ut som at begrepet oppleves som avstandsskapende, og at pedagogene ikke ønsker å fremstå som intolerante mot andre kulturer. Pedagogene har ulike tolkninger av hva som er kulturuttrykk i rolleleken. På direkte spørsmål fra meg svarer Sofie, at hun ikke ser noen uttrykk for kultur i barnas lek, men i beskrivelse av leken kommer det frem aspekter med kulturell forankring. I intervjuet forteller Sofie at "en jente hadde en thailandsk forelder. Det førte til at det ble det veldig status med Thailand – alle lekte at de kunne snakke thai, og de lekte at de reiste på ferie til Thailand". Sofie formidler, ved å avvise kulturelle uttrykk i leken, at hun ikke ønsker å fremheve kulturelle forskjeller. Samtidig viser hun at barna bruker kulturdimensjonen i leken sin og gir et eksempel på det.

Bente uttrykker en bekymring for å tillegge forskjeller stor betydning: "jeg tenker – det er kanskje litt stygt av meg å tenke det – men det er norsk barneoppdragelse [...]" Hun uttrykker dette ved å skyte inn frasen: "det er kanskje litt stygt av meg å tenke det". En følge av en slik bekymring kan være at man fokuserer på likheter og overser forskjeller mellom barna. Bente forteller at hun arbeider med barnas lekekoder, men ikke knyttet til kulturelle forskjeller:

Ikke på grunn av kultur i alle fall, da er heller det at de mangler lekekoder i forhold til den sosiale kompetansen. For noen er det lettere å slå, og det betyr at de vil leke, selv om det ikke betyr det for andre. Det kan like gjerne være et etnisk norsk barn, som noen andre.

Man kan velge å tro at kulturell bakgrunn ikke har noe å si fordi alle er like mye verdt. Bente sier at "i en perfekt verden så vekter en likheter og forskjeller likt, i den grad en trenger å si at en er forskjellig. Man aksepterer at barn er forskjellige, og fokuserer på at alle like mye verd". Dette tolker jeg i dobbel betydning. Bente sier at forskjeller og likheter er like viktig, men at hun likevel vil fokusere på likheter fordi det er unødvendig å fokusere på ulikheter. En slik tilnærming underbygger en frykt for å la andre være annerledes, samtidig usynliggjør det muligheter for tilrettelegging som baserer seg på kulturforskjeller. Det å sette kulturell bakgrunn i fokus kan forstås som en fastholdelse av forestillingen om vi og de andre. Pedagogene i undersøkelsen ønsket ikke å fastholde på en slik tankegang, men faren er at man i for stor grad ser bort fra ulikheter, og tilnærmer seg barnegruppen som om den var homogen. Zachrisen hevder at det syn som ofte omtales som fargeblindhet er diskutabelt (2013, s. 20). En slik fargeblindhet begrunnes med at alle er likeverdige, og Bente sier at "vi har hatt om at alle er forskjellige, vi har ulik farge, høyde, tykkelse og hår – men alle er like mye verd, og like for det". Her er likhet og likeverd ideal.

### 6.2.2.Likhet og likeverd som ideal for rolleleken

Et likhetsperspektiv på kultur mangfold er et perspektiv som i stor grad ser bort fra kulturelle ulikheter og som ikke er oppmerksom på de muligheter som ligger i mangfoldet. Seeberg finner i sin studie av norske og nederlandske klasserom, at norske lærere ofte opererer med en overordnet likhetsideologi som vanskeliggjør en håndtering av diskriminering, noe som igjen aktualiserer annerledesheten blant barna (2003). Trine hevder at "når rolleleken ikke fungerer så tror jeg ikke grunnen er at man har ulik kulturell bakgrunn. Selvfølgelig er barna ulike, men det er og veldig mange likheter. Jeg tror barna fokuserer på likhetene". En likhetsideologi kan føre til en assimilerende pedagogikk og Hauge poengterer at pedagoger innenfor en slik ramme har to handlingsalternativer: "[d]et ene er en stereotypisering av elever som oppleves som annerledes enn majoriteten; det andre er å nekte for at forskjeller har noen betydning og insistere på at alle elever er like og skal behandles likt" (2014, s. 95).

En variant av likhetsideologien er å hevde at i denne barnehagen er vi fargeblinde; vi mener at alle er like mye verdt og forskjellene er ikke av nevneverdig betydning. Bente forteller at hun "tenker at egentlig skulle jeg følt at det var mange nasjonaliteter representert, men det gjør jeg ikke i så sterk grad". Ved å tilnærme seg kultur mangfold på denne måten står en i fare for å underkommuniseres det flerkulturelle. Hauge poengterer at:

Faren ved en skole som hevder å være fargeblind, kan være både at man ikke ser elevenes individuelle behov, og at man samtidig irriterer seg over den manglende norskkompetansen. Man overser behovene og er fokusert på manglene, mens det faktisk er når man ivaretar behovene, at eleven overkommer sine 'mangler'. (Hauge, 2014, s. 25)

Når man unngår å signalisere kulturelt mangfold, og omtaler integrering og inkludering i betydningen av å gjøre lik, snakker man om egentlig om assimilering, ikke integrering (Hauge, 2014, s. 25). Hauge hevder at "[å] snakke om ulikheter er altså noe av det norske pedagoger synes er vanskelig. Det er kanskje derfor man ofte hører at 'her ser vi ikke forskjell. Barn er barn'" (2014, s. 285).

Flere av pedagogene i undersøkelsen forklarer inkludering og ekskludering i rolleleken med personlige ulikheter. Bente sier at: "jeg føler egentlig ikke at inkludering og ekskludering i lek har så mye med minoriteter å gjøre". Sofie forteller at: "[b]arn synes ikke det er noe kjekt når noen kommer og ødelegger for de, så det er jo uansett en ekskluderings sak, men jeg har ikke sett noe ekskludering som har med at barna er forskjellig eller flerkulturell å gjøre". Trine poengterer personlighet og individets ulikheter som utslagsgivende for rolleleken: "jeg tenker at hvorvidt et barn er flink til å ta initiativ til rollelek eller ikke, handler veldig lite om kulturell

bakgrunn, det handler mer om personlige egenskaper". En følge av en slik tankegang kan være at barna ikke ser muligheter for å påvirke rammebetingelsene for leken og tilpasser seg den. Hauge fremholder at "[d]et er vanskelig for en elev alene å bidra med ulike perspektiver og erfaringer til fellesskapet, noe som kan bidra til at eleven ikke anstrenger seg for å gjøre dette, og resultatet kan bli rask fornorsking" (2014, s. 26)

Alle informantene i denne studien fortalte om barn som leker rollelek der de er bevisste kulturelle forskjeller. Noen i større grad enn andre, men i alle intervjuene kommer det frem en usikkerhet i forhold til å måle kultur i lek. Bente uttrykker at hun heller ikke ser så mye kultur i leken. Hun forteller at rolleleken i hennes barnegruppe handler hovedsakelig om at barna er ulike i utgangspunktet, men at det de gjør sammen er likt. Forskjeller i barnegruppen kan forstås som noe en ønsker å tone ned, til fordel for likheter. Det at en ikke ser kulturuttrykk i leken, men fokuserer på at vi alle er gode nok, kan være en måte å unngå endel problemstillinger. Det kan se ut som om Sofie, Siri og Hazima, som har ansvar for barnegrupper med størst andel minoritetsbarn, har lettest for å drøfte sin mening omkring temaet. Hazima, som selv har en minoritetsbakgrunn, ser samtidig flere kulturelle forskjeller enn de andre. Bente og Trine ønsker ikke å klassifisere barna ut fra kulturell bakgrunn, men heller fremstiller forskjellene på individnivå. Dette viser at informantene har en stor evne til å se det enkelte barnet som individ, men det vanskeliggjør et mer målrettet arbeid på systemnivå. Det er et paradoks at en ved å sidestille likhet og likeverd kan komme til å stigmatisere og ekskludere dem man hadde til hensikt å inkludere.

### **6.2.3. Å ha fokus på "manglende norskhet"**

I temaheftet om språklig og kulturelt mangfold, presiseres det at personalets tilnærming til mangfold påvirker barns konstruksjoner av egne identiteter, samt at samfunnet og tiden barna lever i påvirker og setter rammer for barnas følelsesmessige og sosiale liv (Gjervan, 2006, s. 22). Dersom annerledeshet og en "manglende norskhet" blir sett på som en merbelastning for pedagogene, rettes innsatsen som en følge av dette mot å redusere denne annerledesheten (Hauge, 2014, s. 28). Spesielt språklige forskjeller forstås som noe som må endres. "Tanken var at når de minoritetsspråklige elevene hadde lært norsk, så ville 'problemet gå over'" (Hauge, 2014, s. 13-14). I en slik stereotypisering av barn blir annerledeshet vektlagt, noe som fører til at inkluderingsprosessen blir hindret.

Når pedagoger fokuserer mye på hva enkeltbarn mestrer eller ikke mestrer i rolleleken, kan man fort ende opp med en mangeltenkning. En indirekte diskriminerende mangeltenkning, som gjerne tar utgangspunkt i språk og sosial kompetanse, legger til grunn kompetanse i majoritetens språk og kultur. På denne måten er fokuset på "hvor stor avstand det er mellom elevens bakgrunn og kompetanse og de erfaringene og ferdighetene som oppleves som nødvendige for å gli ubemerket inn i elevgruppens aktiviteter" (Hauge, 2014, s. 29). Når pedagoger legger til grunn en likhetsideologi i arbeidet med rollelek, kan det føre til en mangelforståelse og indirekte diskriminering av minoritetsbarn.

Alle pedagogene i min undersøkelse arbeidet med barnas språkkunnskaper, og begrunnelsene for dette arbeidet varierte. Bente forteller at et barn strevde med språket en stund, men etter hvert lærte seg mer og mer norsk: "Når barnet lærer seg å kommunisere litt, så er det greit. Da føler jeg at alle stiller på lik linje". Det er interessant å reflektere over hvordan en begrunner språkarbeidet i barnehagen, og om "[d]et flerkulturelle ses på som et overgangsfenomen, en unntakstilstand, noe man må leve med til det går over" (Hauge, 2014, s. 25). Bente poengterer at "når man kommer inn i en etablert gruppe med en etablert kultur, opplever man sikkert en del vansker med å tilpasse og tilnærme seg". Hun sikter til barn som er nye i barnehagen og som har en annen hjemmekultur enn det de andre barna har. Bente trekker videre frem kulturforskjeller som en utfordring for kommunikasjon. Hun forteller at rolleleken kan fungere godt som en læringsarena for sosiale spilleregler. "Kulturelle forskjeller gir utslag i ulik tilnærming til barnehagens regler. Rolleleken kan være en god arena for å fange opp sånne småting, uten å få det fortalt" (Bente).

Det er ikke til å unngå at en del minoritetsbarn hevder seg dårligere i leken dersom den ikke er tilrettelagt for dem, men hovedsakelig for majoritetsbarn. Zachrisen poengterer at "[b]arnehagepraksisen som finnes i engelsk nursery school (og skandinaviske barnehager) med sterkt fokus på læring gjennom selvinitiert lek, kan ifølge Brooker (2005) skape unødige barrierer for barn med etnisk minoritetsbakgrunn" (2013, s. 51). Hauge poengterer at pedagoger må arbeide aktivt med å motvirke eventuell negativ forskjellsbehandling, fordi det er forskjellsbehandlingen som hovedsakelig bidrar til konflikter, disse konfliktene er antageligvis ikke kulturelle i sin kjerne, men de blir ofte forklart med kulturelle forhold (2014, s. 108).

Dersom en tilrettelegger for rollelek, uten å ta hensyn til kulturelt mangfold, legger man til rette for rollelek der majoritetens definisjoner er mer eller mindre ubevisste rammebetingelser. Ved

å unnlate å forstå kulturelle ulikheter som ulike forutsetninger for rollelek, tilrettelegger pedagogene for monokulturell rollelek fordi majoritetens kulturkompetanse gis status og minoritetsbarnas kompetanse usynliggjøres. Et barn som ikke har samme mulighet til å delta i rolleleken fordi det ikke har den kompetansen på innhold og språk som majoritetsbarna, kommer i en ufordelaktig stilling. Det å se bort fra kulturelle ulikheter i tilretteleggingen for rollelek, kan altså føre til indirekte diskriminering. Dette ved at man setter kulturelle minoritetsbarn i en posisjon der de ikke har nødvendig kompetanse for å hevde seg. Hauge definerer indirekte diskriminering som at "ordninger som er etablert for en gruppe, har som virkning at andre grupper kommer i en ufordelaktig stilling" (2014, s. 103). Jeg vil påstå at en slik diskriminering av barn ofte er ubevisst fra pedagogenes side. Det er likevel viktig å sørge for at rammene for rollelek ikke er diskriminerende, heller ikke indirekte. Som en følge av dette må man å ta hensyn til kulturelle ulikheter i arbeid med rollelek.

#### **6.2.4. Feiring av kulturelle forskjeller**

En annen utfordring ved tilrettelegging for en interkulturell pedagogikk er at "[u]ndervisningen får fort slagside på den måten at de *etniske forskjellene skal feires* [i kursiv]" (Hauge, 2014, s. 105). Alle pedagogene forteller at de har hatt tilstelninger og markert kulturelle ulikheter. Trine oppsummerer det slik:

Vi har prøvd å være bevisst. Vi har verdenskart og vi har snakket om hvor man er ifra. Vi har sommerfest der vi har mat fra alle kulturene. Alle tar med seg mat fra sin kultur også deler vi på et stort koldtbord. Vi har fargelagt alle flaggene, vi har prøvd å gjøre sånne ting.

Slike markeringer er gode måter å få vise frem kulturelt mangfold på. Det er likevel svært viktig at dette ikke blir den eneste måten en arbeider med kultur, for ellers kan det fort bli overfladisk og danne grunnlag for stereotype oppfatninger av mennesker med en flerkulturell bakgrunn. Pedagogene må kontinuerlig arbeide for å motvirke negativ forskjellsbehandling i hverdagen, og Sofie forteller at de arbeider med holdninger til kulturelt mangfold. "Selv om vi er forskjellig, så er vi jo også lik. Men det er flott at vi er forskjellige, selv om det kan være utfordringer. Du får så mange andre ting" (Sofie).

I kommunal- og regionaldepartementets handlingsplan mot rasisme og diskriminering (2002) poengteres det at diskriminering forstås som både direkte og indirekte handlinger. I denne handlingsplanen "forstås diskrimineringsbegrepet slik at en handling er diskriminerende hvis den har som effekt at noen kommer dårligere ut på grunn av hudfarge, etnisk opprinnelse mv., uavhengig av om hensikten var å forskjellsbehandle eller ikke" (2002, s. 6). Indirekte diskriminering er vanskeligere å unngå enn direkte diskriminering, da den kan være utilsiktet.

Indirekte diskriminering innebærer at en bestemmelse, et kriterium eller en praksis som tilsynelatende er nøytral, stiller personer med en bestemt trossbetydning, hudfarge, nasjonal eller etnisk opprinnelse i en ufordelaktig stilling sammenlignet med andre personer, med mindre bestemmelsen, kriteriet eller praksisen er objektivt begrunnet i et rettmessig mål, og midlene for å nå dette målet er hensiktsmessige og nødvendige. (Kommunal- og regionaldepartementet, 2002, s. 7)

Det er utfordrende å arbeide mot indirekte diskriminering siden de som diskriminerer ikke alltid er klar over at effekten av deres valg er diskriminerende. Dette gjelder også for tilrettelegging av rollelek. Dersom man overfører prinsippet om å feire etniske og kulturelle forskjeller til rolleleken, kan man se for seg at man har artefakter fra ulike kulturer som man tar frem ved spesielle anledninger, og lar barna leke med dem i begrensede tidsrom. Artefaktene kan bære preg av å være gamle eller kulturstereotype, og kanskje ikke noe noen av barna har et forhold til. En slik tilnærming til rolleleken vil kunne virke mot sin hensikt og fremmedgjøre og skape stereotyper mer enn den inkluderer og gir status.

#### **6.2.5. En flerkulturell barnehage er ikke nødvendigvis en interkulturell barnehage**

Definisjonene av begrepene interkulturell og flerkulturell er som vist i del 3.1 til dels sammenfallende og til dels svært forskjellig. Jeg har valgt å benytte meg av begrepet flerkulturell som en konstatering av at barna i barnegruppen har ulik kulturell bakgrunn. Begrepet interkulturell har jeg derimot brukt i en bred forståelse og legger et ressursorientert perspektiv på kulturelt mangfold til grunn.

Blant mine informanter synes det å være en forvirring rundt disse begrepene og de holdninger de bygger på. Det kan se ut som om Trine og Bente tilrettelegger for inkludering ved å se bort ifra ulikheter. Bente oppsummerer som nevnt at "vi har hatt om at alle er forskjellige, vi har ulik farge, høyde, tykkelse og hår – men alle er like mye verd, og like for det". Det er interessant at pedagogene i liten grad reflekterer rundt hvilken oppfattelse av disse begrepene de bruker i sitt arbeid.

Jeg vil påstå at det er ikke tilstrekkelig å ha en flerkulturell barnegruppe for å tilrettelegge for en interkulturell praksis. Man må i tillegg legge til rette for konsekvensen av det kulturelle mangfoldet. Barnehagen må gjennom sin pedagogikk vise mangfold, forskjeller og likheter. Den må tilpasse virksomheten til alle barnas språklige og kulturelle forutsetninger (Sand, 2008, s. 30). Men er det slik at det finnes ett riktig svar for hvordan man skal tilrettelegge for at alle barn skal være inkludert i rolleleken? Jeg vil hevde at det ikke er det, og Trine sier som nevnt at: "[d]et en gruppe med barn trenger, er kanskje ikke det en annen gruppe trenger". Dersom



enkeltbarn har ulike forutsetninger for å delta i leken, trenger de mest sannsynlig ulike tilrettelegging. Dette fordrer et syn på en rettferdig pedagogikk som pedagogikk tilpasset det enkelte barn, og ikke som en lik pedagogikk. Jeg vil her konkludere med at en flerkulturell barnehage ikke nødvendigvis er en interkulturell barnehage. Og det er et stort paradoks at enkelte flerkulturelle barnehager tror de tilrettelegger for en inkluderende og interkulturell rollelek, når de i praksis tilrettelegger for en monokulturell rollelek.

### **6.3. Mot en interkulturell forståelse av rollelek**

En annen måte å forstå rolleleken på er, som tidligere hevdet, som interkulturell rollelek. Jeg har i kapittel tre definert interkulturell rollelek i barnehagen som "rollelek der barn med ulike kulturelle bakgrunn er inkludert, og kulturelle ulikheter er en synlig ressurs". En slik forståelse fordrer at pedagogen er tilbøyelig til å anerkjenne barnas kulturelle ulikheter og legge til rette for at de synliggjøres. På denne måten kan alle barna ha forutsetninger for å bli inkludert i rolleleken. For å oppnå dette må lekemiljøet bære preg av at det er ulike kulturer representert i barnehagen, og at barna finner trygghet i et miljø de kjenner seg igjen i. Hauge (2014) skiller mellom en ressursorientert skole og en skole med minoriteter. Hun skriver at "[p]å en ressursorientert og felleskulturell skole ser en på mangfoldet som en berikelse for fellesskapet og mestrer å utnytte det i den pedagogiske sammenhengen. Elevene *skal* merke, på en positiv måte, at elevgruppen er flerkulturell" (Hauge, 2014, s. 30). Dette bør gjelde også for rollelek i barnehagen. Inkludering i rolleleken og synliggjøring av kulturelle forskjeller danner tilsammen utgangspunktet for min videre drøfting, der jeg ser nærmere på nettopp disse to aspektene ved rolleleken. I tillegg vil jeg se på synlige forskjeller som identitetsmarkører, og argumentere for et behov for pedagogiske ledere med ulike bakgrunn.

#### **6.3.1. Barn med ulike kulturelle bakgrunn skal være inkludert i rolleleken**

Inkludering av barn med ulike kulturelle bakgrunn i rolleleken er et av mine kriterier for å kunne definere rollelek som interkulturell. I min definisjon legger jeg til grunn at for å være inkludert i rolleleken må også minoritetsbarn:

- Innta følgende, ledende eller likestilte rolle
- Oppleve seg selv som en ønsket del av fellesskapet
- Ha tilstrekkelig erfaring/forståelse med lekearenaen og leketema til at en kan følge leken med eller uten voksenstøtte
- Ha tilstrekkelig kommunikasjonskompetanse til å følge leken over tid
- Inneha lekekapital som blir verdsatt av de andre barna (del 3.5, s. 46)

Pedagogers tilnærming til leken varierer, og i kapittel 2.4.2 har jeg presentert ulike roller pedagogene kan innta i dette møte. Sofie forteller at pedagogene må vurdere sin tilnærming og at: "du må være til stede, du må av og til delta, og av og til er det nok at du bare er der". Et naturlig sted å begynne er i observatørrollen. Og gjennom observasjon kan pedagogen få mye informasjon om leken i barnehagen. Blant annet har pedagogen mulighet for å finne ut hvilke arenaposisjoner enkeltbarn inntar, og i hvilken grad barnet er inkludert i leken. Som en videreføring av dette kan pedagogen vurdere hvilke eventuelle tiltak som bør iverksettes.

Rollene som lekeleder og medleker, er roller som direkte griper inn i leken i nåtid. Der har en mulighet til å inkludere barn ved å hjelpe barna å forstå leken, samtidig som en gir deres kompetanse status. Sofie forteller at det er viktig at personalet i barnehagen er tilstede i leken:

Det er viktig at du er der som en støtte, slik at alle barn kan få en opplevelse av å mestre, av å være med, og ha noe å bidra med. Det er mye lettere når du er i situasjonen. Da ser du tingene i forkant, i stedet for at de bare leker, da kommer du på etterskudd, og må finne ut hva som har skjedd.

Rollen som rekvisitør er en rolle som arbeider på systemnivå og som indirekte kan sikre et anerkjennende og kultur mangfoldig lekemiljø. Som rekvisitør har pedagogen mulighet for å gi kulturspesifikke gjenstander verdi, og øke statusen til barn som har kjennskap til dette fra før. Rekvisitør er en rolle som pedagoger innehar enten de vil eller ikke, da det er de som er ansvarlig for innkjøp og de som har mulighet for å skaffe rekvisitter til leken. Informantene tar, som nevnt i kapittel 5.3.3, i ulik grad det kulturelle mangfoldet med i betraktningen når de skaffer rekvisitter.

Jeg har ikke observert leken i barnehagene, og kan derfor ikke si noe sikkert om hvilke roller pedagogene inntar i sitt samspill med barna, men Sofie og Siri forteller at de i lekegrupper inntar roller etter hvordan leken fungerer. Dersom barna selv skaper og opprettholder en rollelek, lar pedagogene barnas lekeforløp være i fred. Trenger barna derimot mer støtte inntar de posisjoner som medleker eller lekeleder. På bakgrunn av dette ser det ut til at pedagogene bruker skjønn og fortløpende vurderer egen rolle i leken.

Jeg vil ikke påstå at pedagogene styrer barnas lek, men at de har et ansvar for at alle barna har muligheter for å leke. Når pedagogene tar hensyn til kulturelle forskjeller i sin planlegging av aktiviteter er det positivt for både enkeltbarn og barnegruppen. Det å ha en flerkulturell barnehage i seg selv er ikke noe som krever spesialpedagogiske tiltak. Derimot krever det en tydelig pedagogisk praksis. For eksempel vil barn som opplever kulturelle og/eller språklige vansker i lek ha behov for å forstå omgivelsene og samspillet. En måte å gjøre det på er å øve

på norsk kommunikasjon med barnet. En annen måte er å tilrettelegge barnets lekeomgivelser, slik at de blir forståelige og trygge. I sammenheng med disse tiltakene bør en ha fokus på barnets mulighet for å danne relasjoner med andre barn. Når en tilrettelegger alle disse tre områdene kan de forsterke hverandre, slik at barnet får størst mulig forutsetning for å beherske samspillet i rolleleken. Nå er det slik at pedagogenes kompetanse, og barnehagens kvalitet på området varierer. Dette er noe som påpekes i den offisielle diskursen:

Til tross for at det den senere tid har vært igangsatt flere tiltak for å styrke kvaliteten på innholdet i barnehagen, påviser både Brennautvalget og Østbergutvalget store kvalitetsforskjeller i det pedagogiske tilbudet i barnehagen generelt, og i barnehagen som integreringsarena spesielt. I kjølvannet av den sterke utbyggingen av barnehager har behovet for førskolelærere økt raskere enn man har klart å utdanne nye. Utvalgene peker på behovet for flere pedagogisk ansatte som kan skape miljø for flerspråklighet og tverrkulturelt utviklingsarbeid. (NOU 2011:14, 2011, s. 177)

Noen av de utfordringer barn opplever i møte med opplæringssektoren er på strukturnivå. Brooker poengterer at engelske klasserom er læringsarenaer skapt for majoritetsspråklige barn, dette fører til at minoritetsspråklige barn ofte kommer til kort (sitert i NOU 2010:7, 2010, s. 103). "Ifølge Brooker er dette ikke bare på grunn av språk, men også fordi det er krevet ferdigheter og dialoger med lærere som kan virke fremmed for en del barn som har foreldre fra et annet opprinnelsesland" (NOU 2010:7, 2010, s. 103). Det er ikke usannsynlig at barn som er nye i barnehagen også vil kunne oppleve å komme til kort av samme grunn. Obel (2007) finner i sine undersøkelser at personalet i barnehagene hadde vansker med å formulere seg omkring sitt flerkulturelle arbeid. Dette kan tolkes som at pedagogene manglet et teoretisk fundament for å basere sin kunnskap på, noe informantene i hennes studie selv poengterte. I Palludan sitt doktorgradsarbeid, *Børnehaven gør en forskel*, konkluderes det med at "barnehagens innhold er lagt opp på en slik måte at minoritetsspråklige barn ofte kommer til kort, mens majoritetsspråklige barn med foreldre som har høy utdanning, er de som har best forutsetninger for å forstå, bli forstått og å påvirke innholdet i barnehagen" (sitert i NOU 2010:7, 2010, s. 103).

Trine og Bente forteller at de arbeider ut fra enkeltbarn, og Trine sier at "[v]i har ikke snakket utfra rolleleken, men utfra barnet. Vi har snakket om hvilken rolle de har når de er i rollelek". En slik tilnærming til inkludering i leken viser en stor forståelse for individuelle forskjeller og fokuserer på det enkelte barnets mestring av rolleleken, den legger i mindre grad vekt på strukturelle forutsetninger for rollelek. Hazima, Sofie og Siri forteller i større grad at de arbeider med inkludering i rolleleken på strukturelt nivå. De trekker inn både fysiske rammebetingelser og voksenrollen i større grad. Hazima, Sofie og Siri forteller at de arbeider med å gi barna felles opplevelser og forståelsesrammer slik at de har noe å skape en felles rollelek rundt. Hazima er den eneste som trekker inn lekemateriell fra andre kulturer.

### **6.3.2. Kulturelle ulikheter som synlig ressurs i rolleleken**

Et annet poeng ved den interkulturelle rolleleken er at kulturelle ulikheter må være en synlig ressurs i leken. Men hvordan skal pedagogene tilrettelegge for det? I rolleleken må enkeltbarnet tilpasse seg barnehagen, men vel så viktig er det at barnehagen tilpasser seg det enkelte barnet. Det er en tosidig tilpasningsprosess som forutsetter vilje til å se ulikheter på en positiv måte og at man gir status til områder som er av betydning. Østbergutvalget hevder at "[f]or å integrere minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn i lek, [... er det] viktig at personalet både har kjennskap og evne til å synliggjøre den kompetanse minoritetsspråklige barn har, og som ikke alltid er like synlig som majoritetsbarnas kompetanse" (NOU 2010:7, 2010, s. 130). Sofie poengterer at majoriteten har definisjonsmakt og hevder at: "barnehage og skole, det er jo veldig hvitt, altså at det er våre holdninger og verdier som styrer". Trine sier at det er "viktig at de som kommer fra en flerkulturell familie, og har sin kultur med seg, at de får en opplevelse av at deres kultur blir verdsatt og at de er like viktig selv om de har en annen kultur".

Globalt og historisk er det to hovedretninger i arbeidet for likestilling som peker seg ut: multikulturell undervisning og antirasistisk pedagogikk (Hauge 2014). Disse retningene skiller seg i hovedtrekk fra hverandre i synet på årsaken til ulike gruppers ulike muligheter, og resulterer dermed i forskjellig syn på hvordan en kan motvirke disse ulikhetene (Hauge, 2014, s. 104). Den multikulturelle forståelsen, slik Hauge ser det, bygger på at institusjonen skal reflektere det kulturelle mangfoldet som samfunnet representerer (2014, s. 104-105). I en slik forståelse legges det vekt på kulturelle forskjeller som skaper avstand, og ved å trekke barnas hjemmekulturer inn i det daglige arbeidet kan barna få styrket sitt selvbylde (Hauge, 2014, s. 104-105). Grunntanken i en multikulturell forståelse er med andre ord at man gjennom holdninger kan endre den diskrimineringen som minoriteter blir utsatt for.

I antirasistisk pedagogikk ser man på diskriminering som mer enn et holdningsfenomen, det er også et strukturelt problem (Hauge, 2014, s. 107). En forståelse av arbeid med rollelek og inkludering på et strukturelt nivå er en måte å komme seg ut av en mangelforståelse og se ressurser og muligheter. Vektleggingen av det barnet ikke mestrer er mindre tydelig. Dersom pedagogene har et strukturperspektiv på rolleleken vil tilnærmingen dreie fra "hvordan kan vi endre barnet til å passe inn hos oss?" til "hvordan kan vi gjøre barnets lekemiljø trygt, kjent og inkluderende"? Med et strukturelt perspektiv vil pedagogene i enda større grad arbeide med disponering av tid, innkjøp av materiell og voksenrollen. For å oppnå en interkulturell rollelek må man altså arbeide med struktur i tillegg til holdninger.

### 6.3.3. Å forholde seg til barns opplevelse av synlige forskjeller som identitetsmarkører

En vanlig utfordring i barnegrupper er hvordan majoritetsbarn forholder seg til de barna som er mørke i huden. Sofie forteller at: "noen av barna likte ikke de brune. Men det har ikke vært noen stor sak, det er noe vi grep fatt i med en gang, så var det vekk". Også Siri trekker frem denne problemstillingen:

Det er ikke ofte du hører 'du er brun' – men det har hendt. Det er spesielt en hos oss som har sagt det. Vi slår hardt ned på det. Det er ikke lov. Vi snakker med foreldre, og vi snakker med barnet. Vi har fokus på å snakke fint til hverandre. Vi øver oss på å si fine ting.

Pedagogene forteller at de ikke aksepterer at andre barn snakker om andre barn på bakgrunn av hudfarge. Informantene forteller også at de ikke aksepterer at det blir brukt som et ekskluderingsselement i rolleleken. Trine forteller samtidig at "her er det så mange barn med forskjellig hudfarge og forskjellig språk at barna reflekter veldig lite over forskjeller. Det virker som det er veldig naturlig for dem". Det kan likevel være viktig for barna å snakke om temaet, og Bente sier at "hun som snakker mest om det å være brun, er jo mørkhudet selv".

Hazima forteller på sin side at barna bruker sin kulturelle identitet i rolleleken, og kommer med følgende eksempel: "Barna hadde med en leke, og når de kom i barnehagen bestemte de at det var kun de somaliske barna som skulle være med å leke med den leken". Sofie forteller at barna bruker språkkunnskaper som statussymboler, "som barna sier, 'jeg kan snakke thai!'. Selv om de bare kan to ord er de stolte over at de kan flere språk, det gir status". Hazima gir et eksempel på at barna bruker kultur i leken, og at de velger å leke med den.

Vi har tre jenter som er fra Litauen. Når de kommer inn i leken så endrer de språket med en gang. De snakker litauisk sammen, og så når jeg spør hva innholdet er, så sier de at de later som om de er i Litauen, og derfor må de snakke litauisk. Så det bruker de veldig mye i leken.

Her ser vi at inngripen i barns utforskning av kulturell tilhørighet er en balansekunst, og pedagoger kan komme til å legitimere diskriminering (ofte ubevisst), ved at de ser igjennom fingrene med, overser og underkjenner individenes egen opplevelse av situasjonen (Seeberg 2011, s. 51). På den ene siden kan altså en passiv tilnærming føre til at barn opplever diskriminering, og at pedagogene ved sin passivitet legitimerer denne. På den andre siden risikerer en ved et stort fokus på temaet å skape stereotype oppfattelser av enkeltbarn, eller å gjøre de til levende eksempler av eksempelvis pakistansk eller somalisk kultur. Samtidig kan en ikke se bort fra at barna er ulike, og for å motarbeide en diskriminerende praksis må en sette ulikhet på dagsorden. Pedagogene må altså søke å finne en balansegang som gir det enkelte barn en trygghet til å være seg selv. Dette er ikke fort gjort, og er en vedvarende prosess. Men barna må kunne gi uttrykk for sin kulturelle tilhørighet i sitt samspill, og Evenstad understreker

viktigheten av at personalet evner å se og møte det enkelte barn, samt klarer å skape gode opplevelser av felleskap i lek for alle barna i barnegruppen (2007, s. 119). På bakgrunn av dette er det avgjørende at pedagogen klarer å vurdere når synlige og kulturelle forskjeller brukes som identitetsmarkører, og når forskjellene blir fremstilt diskriminerende.

#### **6.3.4. Et behov for pedagogiske ledere med ulik bakgrunn**

Zachrisen hevder at "[i] norsk barnehagetradisjon har barns selvvirksomhet og lek en helt sentral plass i det pedagogiske arbeidet" (2013, s. 17). Men det er ikke sikkert det er selvsagt for alle. Hazima opplever spørsmålet om hvorvidt barna velger å leke rollelek som til dels kulturelt betinget, derfor har hun prioritert å arbeide med rollelek. Dette sammenfaller med det Withing finner i undersøkelser av barns lek i fire kulturelt vidt forskjellige samfunn (sitert i Olofsson, 2002, s. 123). Her konkluderes det med at "samfunnets tradisjonelle kultur har stor betydning for hvordan barn leker" (Olofsson, 2002, s. 123). Hazima forteller at hun opplever det som en utfordring å få alle barna til å forstå konseptet om rollelek, fordi noen av barna ikke har kultur for rollelek. En slik refleksjon gjør ikke de andre informantene.

Gjervan poengterer at "[e]tnisk norske førskolelærere, assistenter og fagarbeidere blir gjerne premissleverandører i barnehagen – ofte uten å være klar over det selv" (2006, s. 12). Det er interessant at majoriteten har definisjonsmakt, men ikke nødvendigvis er oppmerksom på at de har denne makten. Dette kan føre til ubevisst indirekte diskriminering av den gruppen en har til hensikt å inkludere. Gjervan presiserer videre at "[a]nsatte med minoritetsbakgrunn kan ha erfaringer og kunnskaper som gjør at de kan betrakte barnehagen med et annet perspektiv enn ansatte med majoritetsbakgrunn" (2006, s. 14). Dersom personalet i barnehagen har variert bakgrunn kan det reflektere mangfoldet barnegruppen. Dette gir et bredt utgangspunkt for å skape en felles forståelse av barnas rollelek.

For å kunne møte en monokulturell tolkning av rolleleken har barnehagene et behov for personale som setter spørsmålstegn ved vaner, og som kan se behov og sammenhenger som andre overser. Derfor har barnehagene behov for pedagogiske ledere med ulik kulturell bakgrunn. I NOU 2010:7 kommer det frem at rundt 6100 av de ansatte i barnehager var innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre, og av disse hadde ca. 19 prosent pedagogisk utdanning (2010, s. 100). Men er dette nok for å møte det voksende behovet for å møte flerkulturelle barn i barnehager? I den offisielle diskursen blir det poengtert at "[f]or at barnehager skal utvikle inkluderende lekemiljøer i flerspråklige barnegrupper, kreves god

kompetanse hos personalet" (NOU 2010:7, 2010, s. 102). Hva som er god kompetanse kan selvsagt diskuteres, og ulik kompetanse verdsettes forskjellig i ulike miljøer. I denne sammenheng er flerkulturell kompetanse viktig. I temahefte om språklig og kulturelt mangfold hevdes det at flerkulturelle medarbeidere

kan ha forutsetninger for å forstå noen av de erfaringene, kunnskapene, verdiene, skikkene og virkelighetsoppfatningene barna har med seg hjemmefra. Dette er en kompetanse det er stort behov for når barnehagen skal ivareta barna og deres foreldre. Der det etnisk norske personalet kanskje kommer til kort, kan tospråklige medarbeidere hjelpe til med å utvide forståelsen (Gjervan, 2006, s. 13-14).

Hvordan pedagoger forstår rolleleken i egen flerkulturelle barnegruppe er som vist variert. En av de faktorene jeg finner i denne undersøkelsen er at pedagogens egen bakgrunn har betydning for deres tolkning av rolleleken. Det kommer frem i intervjuene at Hazima viser en større evne til å trekke inn flerkulturelle lekerekvisita i rolleleken og hun reflekterer over hvorvidt rollelek er noe barna har kjennskap til tidligere. Selv om denne undersøkelsen har et begrenset informantutvalg, og ikke er generaliserbar, viser den tendenser til at pedagoger med flerkulturell bakgrunn er mer opptatt av å synliggjøre kulturelle ulikheter enn monokulturelle pedagoger. Dette fører til at vi trenger pedagoger med ulik bakgrunn.

#### **6.4. Pedagogers forståelse av rollelek i en flerkulturell barnehage; hovedtendenser**

Informantene i denne studien har ulike forutsetninger for å forstå rolleleken, og personalet i barnehager er ofte en mangfoldig gruppe. Det kommer frem at Hazima har en annen forståelse av rollelek, og hvor kulturelt betinget denne leketypen er, enn resten av informantene. Hun viser og en større vilje til å se på kulturelle forskjeller som viktige sider ved barns rollelek. Pedagogenes egen kulturbakgrunn fremstår som betydningsfullt for deres forståelse av rollelek i en flerkulturell barnehage, men det er viktig at denne bakgrunnen ikke forstås som eneste årsak til den enkeltes holdninger og valg. Kulturbakgrunn må derimot forstås som en beredskap til å handle i ulike situasjoner. Jeg har funnet at personalets kompetanse varierer og vist at vi trenger pedagogiske ledere med ulik bakgrunn.

I denne undersøkelsen finner jeg en sammenheng mellom informantenes interkulturelle arbeid generelt og deres arbeid med interkulturell rollelek spesielt. De barnehagene som har arbeidet mest med minoritetsbarn, jobber også mest med rolleleken. Dette gjelder de barnehagene som har barnegrupper med en majoritetsandel barn med minoritetsbakgrunn (Sofie, Siri og Hazima). Kan det være slik at i barnehager med en høy andel flerkulturelle barn fungerer samspillet så dårlig at pedagogene blir nødt til å arbeide mer med samspillet grunnlag, i denne

sammenhengen rollelek? Eller har disse barnehagene arbeidet seg gjennom utfordringer, som eksempelvis holdninger hos personalet, barnas trygghet og oversikt samt det å gi barna felles erfaringer, slik at de kan arbeide mer eksplisitt med rolleleken?

Trine og Bentes svar i intervjuene trekker mot en monokulturell forståelse av rolleleken. Kulturbegrepet fremstår som vagt og vanskelig å sette ord på. Bente trekker frem at det er "kanskje litt stygt av meg" å poengtere kulturelle forskjeller. Jeg tolker informantene som at de ikke ønsker å fremheve forskjeller og de begrunner dette med at alle er like mye verdt. Det fremstår som om informantene har en holdning til kulturelt mangfold som "fargeblinde", og en frykt for å la andre være annerledes. Inkludering og ekskludering i rolleleken forklares med personlige forskjeller, ikke som strukturelle og holdningsskapt problem. En slik tilnærming til kulturelt mangfold kan føre til en assimilerende og indirekte diskriminerende pedagogikk.

Sofie og Siri er i større grad bevisst kulturelle ulikheter i sin tilrettelegging av rolleleken, men et fokus på barns mestring og deres språklige og sosiale ferdigheter kan fort dreie til en fokusering på barnets "manglende norskhet". En slik tankegang kan føre til at barn blir tillagt mangler av miljøet og vanskelig kan unngå negativ forskjellsbehandling. Også barns tilnærming til hverandres ulike hudfarge er et område pedagogene arbeider med. De forteller at de tar dette opp umiddelbart, og så "var det vekk" (Sofie og Siri). De er i mindre grad tilbøyelige til å gå i dialog med barna om temaet og å bruke det som en positiv identitetsmarkør.

Hazima viser størst evne til å trekke inn kulturelle artefakter og forklaringsmodeller i sin tilrettelegging av rolleleken. Kan det være slik at hennes egen kulturelt mangfoldige bakgrunn gjør at hun ser tydeligere de kulturelle normene man bygger pedagogikken på her i Norge? Hazima poengterer " at de har ikke den tradisjonen, den kulturen, at de kan leke den leken". De andre informantene reflekterer ikke over dette.

Det er en utfordring at rollelek i en flerkulturell barnehage ikke nødvendigvis er en interkulturell rollelek. Pedagogene styrer ikke barnas lek, men de har ansvaret for å gi barna like muligheter for å leke. Dette er ikke noe et fokus på likeverd kan imøtekomme alene. I tillegg trenger barnehagene å tilrettelegge for at system og holdninger møter barnas ulike behov i hverdagen. Interkulturell rollelek må være en tosidig inkluderingsprosess der det er viktig at kulturelle ulikheter har en naturlig og synlig plass. For å oppnå dette trenger vi pedagogiske ledere som reflekterer over kulturens betydning i barns rollelek.



## **7. Pedagogisk arbeid med rollelek i den flerkulturelle barnehage; konklusjon og veien videre**

---

Førskolebarns rollelek er som vist en sammensatt og kompleks aktivitet. Rolleleken kan fungere som en inkluderingsarena der barn opplever fellesskap og samhørighet, men den kan også være ekskluderende. Det finnes politiske føringer som fremhever betydningen av å inkludere alle barn. Blant annet står det i Barnehageloven (2010, § 2) at "[b]arnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap". I denne lovparagrafen er fellesskapet og det sosiale tydelig vektlagt. Barna skal få plass til å vise hvem de som individer er, i en sosial sammenheng. Barnehagen er en arena for kulturelle møter og en institusjon som i seg selv skal være et kulturelt fellesskap. Hvordan en skal legge til rette for dette er avhengig av hvordan en betrakter kultur, det interkulturelle og vi/de/oss relasjoner i barnehagen. Det står i rammeplan for barnehager at "[p]ersonalet har ansvar for at alle barn, uansett funksjonsnivå, alder, kjønn og familiebakgrunn får oppleve at de selv og alle i gruppen er betydningsfulle personer for fellesskapet" (2006, s. 18). Viktigheten av å oppleve seg selv som betydningsfull for fellesskapet er altså stor for barns trivsel, selvfølelse og engasjement, og det er personalet som har ansvar for dette.

Problemstillingen som dannet utgangspunktet for denne avhandlingen var: Hvordan forstår pedagogiske ledere rollelek i den flerkulturelle barnehage? Hensikten med avhandlingen har vært å oppnå en større forståelse for pedagogisk tilrettelegging av rollelek i flerkulturelle barnehager. Med utgangspunkt i blant annet offentlige dokumenter, Bundgaard og Gulløv (2008), Gilliam og Gulløv (2012), Hauge (2014), Öhman (2012), Øksnes (2010, 2011a) og Zachrisen (2013) har jeg drøftet hvordan pedagoger kan forstå og tilrettelegge for rollelek i flerkulturelle barnehager. Jeg vil her gi en oppsummerende drøfting av de viktigste funnene i denne undersøkelse. Her vil jeg se problemstillingen i et mer sammenfattet perspektiv enn tidligere.

For å belyse hovedproblemstillingen valgte jeg å se nærmere på tre underproblemstillinger. Den første underproblemstillingen var: hvordan kan interkulturell rollelek defineres? I del tre har jeg forsøkt å belyse denne, og sett nærmere på hvordan man kan forstå de komplekse begrepene interkulturell og rollelek i en sammenheng. Jeg har konstruert en trekant som tydelig viser ulike sider ved rolleleken og den tilretteleggingen som pedagoger kan arbeide med. Denne trekanten

danner et utgangspunkt for å klassifisere tilretteleggingen av rolleleken på henholdsvis et individnivå, et systemnivå eller et relasjonelt nivå. Intensjonen med denne modellen er ikke å plassere tilretteleggingen på utelukkende en side av modellen. Ulike tilretteleggingsmåter kan passe på flere områder. Eksempelvis vil tilrettelegging i mindre grupper kunne forstås som tilrettelegging på alle tre sidene. Hovedpoenget med modellen er derimot å vise at det finnes ulike plan å arbeide på, og å gi pedagogene mulighet til å vurdere om tilretteleggingen i den aktuelle barnehagen er god nok på alle områdene.

Videre har jeg poengtert i del tre at for at rolleleken skal kunne klassifiseres som interkulturell rollelek, må barn med ulik kulturell bakgrunn være inkludert i rolleleken. Dette innebærer at alle barna må:

- Innta følgende, ledende eller likestilte rolle
- Oppleve seg selv som en ønsket del av fellesskapet
- Ha tilstrekkelig erfaring/forståelse med lekearenaen og leketema til at en kan følge leken med eller uten voksenstøtte
- Ha tilstrekkelig kommunikasjonskompetanse til å følge leken over tid
- Inneha lekekapital som blir verdsatt av de andre barna (del 3.5, s. 46)

Jeg poengterte at det er avgjørende at kulturelle ulikheter forstås som en ressurs i leken. På bakgrunn av dette har jeg definert interkulturell rollelek som *rollelek der barn med ulik kulturell bakgrunn er inkludert, og kulturelle ulikheter er en synlig ressurs* (del 3.5, s. 47). Som en motsetning til dette har jeg definert *monokulturell rollelek som rollelek der barn med ulik kulturell bakgrunn ikke er inkludert og/eller kulturelle ulikheter usynliggjøres*.

Flere av pedagogene i mitt utvalg var mindre opptatt av å synliggjøre forskjeller, og mer interessert i å fremheve likheter, noe som kan peke tilbake til en likhetsideologi. Imidlertid var det variasjoner i hvor fremtredende denne holdningen var, og det kunne vært interessant å videreføre disse funn med en studie som undersøker, i større omfang, holdninger til forskjeller, og da gjerne knyttet til lek generelt.

I del fem har jeg presentert noen store linjer i mitt datamateriale. Et interessant funn var at pedagogene fortalte at de arbeidet med tilrettelegging for rollelek i svært forskjellig grad. To av pedagogene (Bente og Trine) fortalte at det gjorde de svært sjeldent, mens de tre andre (Sofie,

Siri og Hazima) fortalte at det var noe de arbeidet mye med. Det er også spennende å se at i de barnehagene hvor de arbeidet mye med rolleleken generelt, var andelen minoritetsbarn stor. Undersøkelsen er ikke generaliserbar fordi utvalget er svært lite, og derfor kunne det være interessant å gjennomføre en større undersøkelse for å se om dette er en gjennomgripende tendens i barnehager.

Den andre underproblemstillingen var: Hvilke målsetninger har pedagogiske ledere for sitt arbeid med rollelek i egen flerkulturelle barnehage? I forhold til denne problemstillingen fremstår pedagogene som utydelige i sine svar. De svarene jeg fikk, var generelle og det kan tolkes i retning av at pedagogene synes at det er vanskelig å uttrykke konkrete målsetninger med rolleleken. Det virket som om pedagogene så på rollelek som en målsetning i seg selv, og ikke utelukkende som et middel for å nå et bestemt mål. Samtidig kommer sosial kompetanse og kommunikasjonsferdigheter frem i intervjuene som både forutsetning og effekt av rolleleken. Pedagogene viser på denne måten en klar holdning, det vil si at rolleleken ikke kan forstås utelukkende som en læringsarena, men i tillegg må forstås som en viktig sosial arena.

Forståelsen av rolleleken hos informantene trekker i retning av at leken er barnas egen livsverden og er noe som gir dem glede og mestringfølelse. Dette oppfatter jeg som at pedagogene, i praksis, ikke ser et klart skille mellom begrepene lek, læring og danning, men at dette er områder som barna pendler mellom i sin aktivitet i barnehagen. Dersom en skal komme med en kritikk til denne holdningen til rolleleken, vil jeg trekke frem at det kan føre til for stor grad av passivitet fra pedagogens side. Barna skaper og styrer leken. Fordi barna tar lederskap på denne måten kan pedagogen velge å bruke tiden sin på andre områder, noe som kan medføre en monokulturell vektlegging i rolleleken. Barna verdsetter den kompetansen som trengs for å skape en spennende lek, og de barna som ikke deler referanserammer og opplever utfordringer med kommunikasjon, vil lett falle på utsiden i en fullstendig barnestyrt lek. Derfor bør pedagogene tilrettelegge for leken slik at ulike referanserammer og språkferdigheter gir lekekapital. Dette er et utfordrende arbeid, og krever aktiv innsats fra alle ansatte i barnehagen.

Den tredje underproblemstillingen var: På hvilke måter forteller pedagogiske ledere selv at de tilrettelegger for rollelek i egen flerkulturelle barnehage? Pedagogene fortalte om en hverdag der rolleleken er noe som skjer uavhengig av deres innsats, men at deres forståelse og tilrettelegging legger rammer for barnas lek i stor grad. Arbeidet med rolleleken bar preg av å være arbeid som også kan forstås i sammenheng med andre pedagogiske aktiviteter, som læring,

omsorg og danning. På denne måten er ikke tilrettelegging for rollelek en aktivitet som pedagogene isolerer fra annen aktivitet. Informantene forteller imidlertid at de tilrettelegger for rollelek på svært mange ulike måter. Jeg har presentert de punktene som kom tydeligst frem i intervjuene; tilrettelegging for trygghet og tillit, arbeid med organisering og struktur, innkjøp av lekemateriell, arbeid med mindre grupper, felles opplevelser og personalets møte med rolleleken. Fordi jeg i denne avhandlingen ikke har observert barnegrupper, kunne det vært interessant med en videreførende studie som observerer i hvilken grad den pedagogiske tilretteleggingen for kulturelt betonet rollelek påvirker den faktiske rolleleken i barnegruppen. Er det mulig å tilrettelegge for rollelek på en slik måte at barna er oppmerksomme på kulturelle forskjeller i leken, og gir disse status? For å undersøke dette måtte en gjennomført studier som er mer omfattende enn det jeg har hatt mulighet til i denne sammenhengen.

På bakgrunn av informantenes ulike tilnærminger til rollelek, samt forskningslitteratur, har jeg funnet frem til to ytterpunkter som svar på mitt hovedforskningsspørsmål (Hvordan forstår pedagogiske ledere rollelek i den flerkulturelle barnehage?). Nemlig en forståelse for en monokulturell rollelek og en forståelse av en interkulturell rollelek. Disse to tilnærmingene skiller seg hovedsakelig fra hverandre i synet på minoriteter. I en monokulturell tilnærming til rolleleken tar en ikke høyde for at kulturelle ulikheter skal være en synlig ressurs i leken. I flere sammenhenger fremstår kulturelle ulikheter noe som usynliggjøres på bakgrunn av en oppfattelse om at alle er like mye verd. Det arbeides likefullt en del med inkludering, men dette arbeidet bærer preg av å ligge nærmere en assimileringssprosess enn en integreringsprosess, fordi det ikke legges en positiv forskjellsbehandling til grunn. For å oppnå en forståelse av rollelek som interkulturell er det derimot avgjørende at kulturelle ulikheter forstås som en synlig ressurs, og at pedagoger tilrettelegger for at ulik kulturkunnskap skal gi status og økt lekekapital.

På bakgrunn av dette vil jeg argumentere for en tilrettelegging av rollelek som bygger på en interkulturell forståelse av rolleleken. Både holdninger og struktur er viktig for å oppnå en interkulturell rollelek. Leken finner sted i det miljøet som er i barnehagen. Barna leker med de rekvisittene de har tilgjengelig og de leker med de temaene som de har kjennskap til, og barna tilpasser seg så godt de klarer normene i barnehagen. Tilrettelegging av lekemiljøet er derfor viktig for barnas muligheter for å delta i rolleleken. Hva er vel viktigere for barna enn nettopp å få delta i en lek som en forstår, der en blir verdsatt som en ressurs av sine venner?

Det kan selvsagt hevdes at en interkulturell forståelse av rolleleken ikke er fullkommen, men jeg vil påstå at det er et skritt i riktig retning. Samtidig må pedagogers forståelse av rollelek og kultur mangfold være i konstant utvikling. Dette medfører en betydning av å være kritisk til den rådende diskurs som en er en del av. Fordi rolleleken i enhver flerkulturell barnehage er en kompleks aktivitet krever det at barnehagene tilrettelegger på mange ulike plan. I denne sammenhengen er det viktig med en kompetansesatsing på hele barnehagepersonalet. Holdninger til kultur mangfoldets betydning, og til rollelek, må sees i sammenheng med praksis. Dette er ikke et arbeid man utelukkende kan pålegge pedagogiske ledere, men er et område som alle må arbeide med. Også i utdannelsen av barnehagelærere bør den faglige tilnærmingen til rollelek i en flerkulturell barnegruppe problematiseres, på den måten kan studenter få mulighet til å vurdere sitt pedagogiske grunnsyn på området i et teoretisk fagmiljø. Dette vil kunne danne et godt utgangspunkt for videre praktisk arbeid, men også i praksisfeltet må tematikken løftes frem i lyset. Man kan ikke se bort fra kulturelle forskjeller fordi det er "det enkleste" for pedagogen, og jeg vil påstå at en rettferdig pedagogikk er ikke det samme som en pedagogikk som er lik for alle.

Desto mer en arbeider med tema og problemstillinger, jo flere innfallsvinkler og endringer ser en. En pendling mellom en oversikt og de store perspektivene, til detaljer og praktiske prosesser, kan føre til en bredere forståelse av tema. Verden er i stadig endring og begrep som inkludering, interkulturalitet, kulturelt mangfold, lek og læring er store og komplekse, og er bare tangert i denne oppgaven. Det bilde som her er skapt av rollelek i en flerkulturell barnehage skal nå vurderes i praksisfeltet, og denne avhandlingen er et bidrag for å gi pedagoger en mulighet til å heve blikket for å vurdere hvilken hensikt deres pedagogikk har. Arbeidet med tilrettelegging for rollelek i flerkulturelle barnehager er som beskrevet et omfattende arbeid, og jeg synes Sofie oppsummerte det på en fin måte med følgende utsagn:

**"For å kunne jobbe med leken, så må du gjøre masse andre ting, egentlig, for at du skal få det til godt nok".**



## Litteraturliste

---

- Aasen, J. (2003). *Flerkulturell pedagogikk – en innføring*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Andersen, C. E., Engen, T. O., Gitz-Johansen, T., Kristoffersen C. S., Obel, L. S., Sand, S. & Zachrisen, B. (2011). *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder. Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene* (Høgskolen i Hedmark, rapport 15/2011). Hentet fra [http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133970/1/rapp15\\_2011.pdf](http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133970/1/rapp15_2011.pdf)
- Bae, B. (2007, 10. januar). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Hentet 02. september 2013 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens.html?id=440489>
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser – muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I T. Korsvold (Red.), *Barndom Barnehage Inkludering* (s. 104-129). Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2010). *Lov om barnehager av 17. juni 2005 nr. 64. Endret ved lov 1. august 2013 nr. 99. (ikr. 1. aug. 2013)*. Hentet 02. september 2013 fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-20050617-064-001.html>
- Barnekonvensjonen. (2013). *FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989*. Hentet 02. september 2013 fra <http://www.fn.no/content/download/3957/20111/file/FNs%20konvensjon%20om%20barnets%20rettigheter.pdf>
- Belseth, K. (2011). Rollelek i den flerkulturelle barnehagen: Bilas første møte med dukkekroken. *Barnehagefolk*, 27(2), 59-62.
- Bergen kommune. (2012, 1. oktober). *Migrasjonspedagog*. Hentet 8. oktober 2012 fra <https://www.bergen.kommune.no/tjenestetilbud/barn-og-familie/barnehage/barnehageplass/migrasjonspedagog>
- Bergen kommune. (2013, 21. mars). *Barnehageplass – barnehageopptak*. Hentet 02. september 2013 fra [www.bergen.kommune.no/tjenestetilbud/barn-og-familie/barnehage/barnepark/barnehageplass-barnehageopptak](http://www.bergen.kommune.no/tjenestetilbud/barn-og-familie/barnehage/barnepark/barnehageplass-barnehageopptak)
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008). *Forskjel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4<sup>th</sup> edition.). Boston, MA: Pearson.
- Danbolt, A. M. V., Engen T. O., Hagen, A., Kullbrandstad, L.A., Sand, S., Speitz, H., Straume, I. og Streitlien, Å. (2010): *Opplæringsstilbudet til minoritetsspråklige innen barnehage og grunnsopplæring*. (Telemarksforskning-Notodden, rapport 1/2010). Hentet fra [https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/974/Rapport\\_TIMI.pdf?sequence=3](https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/974/Rapport_TIMI.pdf?sequence=3)
- Engvik, M., Evensen, L. Gustavson, K., Jin, F., Johansen, R., Lekhal, R., Schjølberg, S., Wang, M. V. & Aase, H. (2014). *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år. Resultater fra Den norske mor og barn-undersøkelsen*. (Folkehelseinstituttet, rapport 1/2014). Hentet fra <http://www.fhi.no/dokumenter/fa28eab9c1.pdf>
- Eriksen, T. og Sørheim, T. (2003). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Evenstad, R. (2007). Å overse et barn – om lek og samhandling i den flerkulturelle barnehagen. *Barn*, 3-4 (115). Hentet 8. oktober 2012 fra <https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/309/2/399518.pdf>

- Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i oppdragelse*. Danmark: Aarhus Universitetsforlag.
- Gjervan, M. (Red.). (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/290160-temahefte\\_om\\_spraklig\\_og\\_kulturelt\\_mangfold.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/290160-temahefte_om_spraklig_og_kulturelt_mangfold.pdf)
- Gjervan, M., Andresen, C. E. & Bleka, M. (2008). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelens Forlag AS.
- Gulbrandsen, L. og Winsvold, A. (2009). *Kvalitet og kvantitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. (NOVA, rapport 2/2009). Hentet fra <http://evalueringsportalen.no/evaluering/kvalitet-og-quantitet-kvalitet-i-en-barnehagesektor-i-sterk-vekst/Kvalitet%20og%20kvantitet%20Kvantitet%20i%20en%20barnehagesektor%20i%20sterk%20vekst.pdf/@@inline>
- Hauge, A. M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holm, G. & Zilliacus, H. (2009). Multicultural and intercultural education: Is there a difference? I: M.-T. Talib, J. Loima, H. Paavola and S. Patrikainen (Ed.), *Dialogs on Diversity and Global Education* (s. 11-28). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hoven, G. (2002). Lek for alle barn? I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle* (s. 221-242). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kasin, O. (2008). Flerkulturell – hva er det og hvem er de? I: A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt* (s. 55-77). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kasin, O. (2010). Kultur som mangfold og enfold i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 3(2), 63-75.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk pedagogik*, 28(3), 219-233
- Kleven, T. A. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub Forlag.
- Kommunal- og regionaldepartementet, (2002). *Handlingsplan mot rasisme og diskriminering*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/krd/pla/2002/0001/ddd/pdfv/157060-handlingsplan.pdf>
- Konti, A. C. (2001). "Skal jeg leke med deg, eller...?" *Om samhandling i en barnehage, med fokus på barn med minoritetsspråklig bakgrunn*. (Hovedfagsoppgave, Universitetet i Bergen). Hentet fra <https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/1746/Masteroppgave-kontni.pdf?sequence=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2012, 01. februar). *Ny barnehagelærerutdanning fra 2013*. Hentet 30. august 2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Nyheter-og-pressemeldinger/nyheter/2012/ny-barnehagelærerutdanning-fra-2013.html?id=671194>
- Kunnskapsdepartementet. (2012, 08. mai). *Minoritetsspråklige barn*. Hentet 09. september 2012 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/utbygging-listeside-/minoritetsspraklige-barn.html?id=115302>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lamer, K. (2003). *En, to, tre - ingen flere med! Om verdiformidling i oppdragelsen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillemyr, O. F. (2001). *Lek på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek-opplevelse-læring i barnehage og skole* (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S.A. & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I: N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Ed.), *The Sage handbook of qualitative research* (4<sup>th</sup> edition, s. 97-129). London: Sage.
- Lund, T. (2005). The Qualitative-Quantitative Distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2), 115-132
- Meld. St. 6, 2012-2013. (2012). En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap. [Bergen]: Fagbokforlaget. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/38098840/PDFS/STM201220130006000DDDPDFS.pdf>
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. [Oslo]: NESH. Hentet 20. oktober 2012 fra <http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20%282006%29.pdf>
- Noddings, N. (2001). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- NOU 2007: 6. (2007). *Formål for framtida. Formål for barnehagen og opplæringen*. [Oslo]: Statens forvaltningstjeneste. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/1984848/PDFS/NOU200720070006000DDDPDFS.pdf>
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. [Bergen]: Fagbokforlaget. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/10797590/PDFS/NOU201020100007000DDDPDFS.pdf>
- NOU 2010: 8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle barn*. [Bergen]: Fagbokforlaget. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/14258034/PDFS/NOU201020100008000DDDPDFS.pdf>
- NOU 2011: 14. (2011). *Bedre integrering. Mål, strategier, tiltak*. [Oslo]: Departementenes servicesenter. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/16634493/PDFS/NOU201120110014000DDDPDFS.pdf>
- NOU 2011:7. (2011). *Velferd og migrasjon. Den norske modellens fremtid*. [Oslo]: Departementenes servicesenter. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/16413697/PDFS/NOU201120110007000DDDPDFS.pdf>
- NSD. (u.å.). *Om NSD*. Hentet 02. september 2013 fra <http://www.nsd.uib.no/nsd/omnsd.html>
- Obel, L. S. (2007). "... å få det inn under huden, rett og slett!": hvordan er intensjonene og forutsetningene for flerkulturell pedagogikk i tre barnehager. En kvalitativ undersøkelse av tre barnehager med etniske norske barn og etniske minoritetsbarn. (Mastergradsoppgave, Høgskolen i Hedmark). Hentet fra [http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132731/1/lise\\_obel.pdf](http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132731/1/lise_obel.pdf)
- OECD. (2006). *Starting Strong II. Early childhood education and care*. Hentet fra <http://www.oecd.org/newsroom/37425999.pdf>
- Olofsson, B. K. (2002). *Lek for livet. Observasjoner og forskning om barns lek*. Oslo: Forsythia Forlag AS.
- Rammeplanen. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. [Oslo]: Akademika AS. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Sand, S. (2008). *Ulikhet og fellesskap: Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Seeberg, M. L. (2003). Dealing with Difference: Two classrooms, two counties. A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view. (NOVA rapport 18/03). Hentet 30. juli 2014 fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2003/Dealing-with-Difference-Two-classrooms-two-countries>
- Seeberg, M. L. (2011). *Kunnskapsstatus (1999-2010). Forskning om etnisk diskriminering av barn og unge*. (NOVA rapport 8/2011). Hentet 30. juli 2014 fra: <http://www.hioa.no/About-HiOA/Centre-for-Welfare-and-Labour-Research/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2011/Kunnskapsstatus-1990-2010--Forskning-om-etnisk-diskriminering-av-barn-og-unge>
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk Text and Interaction*. (2<sup>nd</sup> edition) London: SAGE.
- Skøtt, K. (2011). Pedagogisk arbeid med barns lekefellesskaper. *Barnehagefolk*, 27(2), 35-42.
- St. meld nr. 41, 2008-2009 (2009). *Kvalitet i barnehagen*. [Oslo]: Departementenes servicesenter. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2197014/PDFS/STM200820090041000DDDPDFS.pdf>
- Statistisk sentralbyrå. (2012, 15. juni). *Andelen barn i barnehage flater ut*. Hentet 18. august 2012 fra <http://www.ssb.no/emner/04/02/10/barnehager/>
- Sæther, J. (2011). *Norsk pedagogisk faghistorie: Utdrag frå formidling, forskning og debatt*. Bergen: Fagbokforlaget.
- UNESCO. (2006). *UNESCO guidelines for intercultural education*. [Paris]: UNESCO. Hentet 21. juni 2014 fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>
- Vesteraas Danbolt, A. M., Engen, T. O., Hagen, A., Kulbrandstad, L. A., Sand, S., Speitz, H., Straume, I. & Streitlien, Å. (2010). *Opplæringstilbudet for minoritetsspråklige barn, unge og voksne* (Telemarksforskning-Notodden, rapport 01/2010). Hentet fra [https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/974/Rapport\\_TIMI.pdf?sequence=3](https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/974/Rapport_TIMI.pdf?sequence=3)
- Zachrisen, B. (2013). *Interetniske møter i barnehagen. Vilkår for barns samhandling i lek*. (Doktorgradsavhandling), Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Øksnes, M. (2011a). Lekens inkluderende muligheter. Et skjevt blikk på inkludering og barns lek i barnehagen. I T. Korsvold (Red.), *Barndom Barnehage Inkludering* (s. 173-194). Bergen: Fagbokforlaget.
- Øksnes, M. (2011b). Med plikt til å leke. *Barnehagefolk*, 27(2), 20-25
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.R., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. og Tholin, K.R. (2009): *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. (Tønsberg, Høgskolen i Vestfold, rapport 1/2009). Hentet 30. juli 2014 fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/149122/rapp01-2009-alle-teller-mer.pdf?sequence=1>
- Åm, E. (2011). Hva gjør vi med leken? Et gjensyn. *Barnehagefolk*, 27(2), 69-73.

# Vedlegg 1 – Intervjuguide

## 1 Innledning

- Presentere meg selv og mitt prosjekt.
- Informere om lydopptak av intervjuet, og at dette slettes ved prosjektets slutt.
- Orienterer om taushetsplikt og anonymitet, samt mulighetene for å trekke seg.
- Spørre om noe er uklart og om informantene lurer på noe.

## 2 Barnehagen og informantens bakgrunn

- Hvor lenge har du vært pedagogisk leder og arbeidet i den aktuelle barnehagen?
- Hvilken erfaringsbakgrunn, utdanning og etnisk tilhørighet har du?
- Hvilken aldersgruppe tilhører barna i barnegruppen du har ansvar for?
- Hvor mange/stor andel av barna i barnegruppen har en flerkulturell bakgrunn?
- Hvor mange barn og voksne er det i barnehagen og i barnegruppen?
- Hvilke ressurser og tilskudd mottar barnegruppen utover grunnbemanningen?

## 3 Pedagogiske lederes målsetninger

*Hvilke målsetninger har pedagogiske ledere for sitt arbeid med rollelek i egen flerkulturelle barnehage?*

- Hva er viktig at barn lærer/erfarer i rolleleken?
- Hva er viktig for minoritetsbarn å lære/erfare i rolleleken? Er det noe annet enn majoritetsbarna?
- Har dere på avdelingen eller i pedagoggruppen diskutert mål for rolleleken? Hva kom frem/hvorfor ikke?
- Hvilke erfaringer opplever du at minoritetsbarn gjør seg i rolleleken? Kan du gi eksempler?
- Møter alle barna i barnegruppen lekekodene i rolleleken? Utdyp
- Møter minoritetsbarn særskilte utfordringer i rolleleken? Hvilke? Kan du begrunne ved å gi eksempler?

## 4 Pedagogiske lederes tilrettelegging

*På hvilke måter forteller pedagogiske ledere selv at de tilrettelegger for rollelek i egen flerkulturelle barnehage?*

- Hvilket materiell til rollelek bruker barnehagen? Bøker, vegger, dukker, hva møter barna?
- Hvordan velger dere ut dette? Er kultur mangfold en faktor?
- I hvilken grad har barnehagen utkleddingstøy fra barnegruppens ulike kulturbakgrunner?
- Hvordan inspireres barnegruppen til rollelek?
- Hvordan velger dere ut fortellinger/tema?
- Hvilken oppgave har den voksne i barnas rollelek?

## **5 Pedagogiske leders forståelse av rollelek**

*Hvordan forstår pedagogiske ledere rollelek i den flerkulturelle barnehage?*

- Hvilken betydning tillegger du kultur mangfoldet i din tilrettelegging av rolleleken?
- Er kultur mangfoldet synlig i rolleleken i din barnegruppe?
- Kan du komme med et eksempel der du lykkes med å tilrettelegge for rollelek?
- Hvilke forutsetninger gjorde deg i stand til å tilrettelegge for denne situasjonen?
- Har du flere eksempler du vil dele?
- Hvordan synes du at rolleleken i din barnegruppe fungerer nå? Hvilke endringer bør eventuelt gjøres?
- Føler du at du har nok kompetanse for å nå disse målene vi har snakket om?
- Hvilken kompetanse har du/eller føler du at du trenger i tillegg til førskolelærerutdanning?
- Har barnehagen gode nok rammebetingelser for å nå disse målene for rollelek i en flerkulturell barnehage? Hva bør eventuelt endres?

## **6 Avslutning**

- Er det noe mer du ønsker å utdype eller snakke om?
- Takk for deltagelse i mitt prosjekt

## Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til informantene

### Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved NLA Høgskolen Bergen og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er interkulturell rollelek i barnehagen, og jeg skal undersøke hvordan pedagoger forstår rollelek i barnehagen. Jeg er interessert i å finne ut hvilke målsetninger pedagoger har for sitt arbeid med rollelek i egen flerkulturelle barnehage. Jeg er også interessert i hvordan pedagogene forteller at de tilrettelegger for rollelek i barnehagen.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 4-6 pedagogiske ledere i ulike barnehager. Spørsmålene vil dreie seg om rollelek og interkulturell pedagogikk. Jeg vil bruke lydopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 1.12.2014.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og har den med på intervjuet.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 90 53 54 21, eller sende en e-post til oenmarion@gmail.com. Du kan også kontakte min veileder Frédérique Brossard Børhaug ved NLA Høgskolen Bergen på telefon 55 54 07 65 eller e-post fb@nla.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen  
Marion Oen  
Nattlandsåsen 24 A  
5231 Paradis

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Dato/Signatur .....

## Vedlegg 3 – Godkjenning av prosjektet fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr. 985 321 884

Frédérique Brossard Børhaug  
NLA Høgskolen AS  
Postboks 74 Sandviken  
5812 BERGEN

Vår dato: 11.06.2013

Vår ref:34678 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.06.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

34678	<i>Flerkulturell rollelek i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Frédérique Brossard Børhaug</i>
<i>Student</i>	<i>Marion Oen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

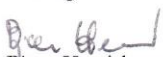
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Lis Tenold

Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marion Oen, Nattlandsåsen 24 a, 5231 PARADIS

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svtuit.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 34678

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NLA Høgskolen AS sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 01.05.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Personvernombudet legger til grunn for sin godkjenning at det ikke samles inn og registreres opplysninger som direkte eller indirekte kan identifisere enkeltbarn.

## Vedlegg 4 – Forlengelse av prosjektperioden fra NSD

(Utdrag fra mail mottatt 30. april 2014, fra [personvernombudet@nsd.uib.no](mailto:personvernombudet@nsd.uib.no))

### BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til endringsmelding mottatt 28.04.2014.

Personvernombudet finner at prosjektperioden kan utsettes til 01.10.2014. Vi gjør imidlertid oppmerksom på at dersom datamaterialet ikke kan anonymiseres til da, vil det bli krav om at utvalget blir informert om den fortsatte oppbevaring av personopplysninger.

Personvernombudet legger til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Personvernombudet vil ved prosjektslutt, 01.10.2014, rette en henvendelse vedrørende status for behandling av personopplysninger.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen  
Lis Tenold