

”Hvilken stemme har du?”

Om lek og samhandling i en flerkulturell barnehage

Masteroppgave i sosialantropologi ved Universitetet i Bergen



Marie Frøysadal Hetland

Bergen, desember 2007

Forord

Først vil jeg si tusen takk til barn og voksne i Solskinnet barnehage, for at de lot meg få ta del i deres hverdag og for at de gav meg muligheten til å gjennomføre et fruktbart og spennende feltarbeid. Barna og de ansatte fortjener dessuten en stor takk for å ha delt sine tanker og meninger med meg, og for at jeg ble møtt med en positiv holdning og en genuin interesse for mitt prosjekt.

I tillegg vil jeg rette en stor takk til min veileder Mary Bente Bringslid, som med innspill og konstruktiv kritikk har vært til stor hjelp i skriveprosessen. Jeg vil også takke min mor for lærerike diskusjoner og flittig gjennomlesing av tekst.

Til slutt vil jeg takke Vidar for all støtte og oppmuntring, samt venner og familie for å ha gitt meg tro på at jeg kunne gjennomføre prosjektet mitt.

Tusen takk til dere alle!

Marie Frøysadal Hetland, Bergen, desember 2007

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Innholdsfortegnelse	3
Innledning.....	5
"Anthropology of Children".....	6
Problemstillinger og teoretisk bakgrunn	8
Mitt fokus	11
Metode og metodebruk.....	12
Informeranter og etiske betraktninger	13
Deltakende observasjon.....	14
Samtykkeerklæring og spørreskjema	15
Oppsummering	16
Kapittel 1	17
Barnehagen som norsk institusjon.....	17
Innledning.....	17
Barndommens historie.....	17
Den moderne barndommen	18
Barnehagen som institusjon	20
Barnehagen som kulturformidler og integreringsarena?.....	22
Barnehagen - et politisk virkemiddel?	24
Barnehageloven.....	26
Rammeplanen.....	26
Strategiplanen.....	28
Språkplan for minoritetsspråklige barn i barnehagen	29
Språket i fokus.....	30
Barnet og omgivelsene	31
Oppsummering	33
Kapittel 2	35
Presentasjon av Solskinnet barnehage.....	35
Barnehagen og omgivelsene.....	35
Personalet	36
Daglige aktiviteter og rutiner i barnehagen.....	36
Presentasjon av barna	38
Rød avdeling: 19 barn	38
Gul avdeling: 18 barn	38
Blå avdeling: 10 barn	39
De tyrkiskspråklige barna:	39
Barna med bakgrunn fra Acehprovinsen:.....	41
Barna med tilhørighet til andre språkgrupper:	43
Oppsummering	45
Kapittel 3	46
Alder, kjønn, språk og etnisitet sin innvirkning på sosialt liv i barnehagen	46
Innledning.....	46
Alder.....	46
"Eg når helt opp te himmelen!".....	48
Sammenhengen mellom barns alder og de ulike lekestadiene	49

Kjønn.....	52
Årsaker til ulikhet i jenter og gutters lek.....	52
”Eg leke ikkje med dukker, det e bare for jenter”.....	53
Kjønn – et hinder for barnas lek?	55
Språk og etnisitet.....	56
Språklig variasjon - et naturlig aspekt i den flerkulturelle barnehage.....	56
Ressurser og utfordringer i en flerspråklig barnegruppe.....	58
Forholdet mellom barns språklige kompetanse og endring i lekemønstre.....	60
Mangel på felles språk – hinder eller utgangspunkt for særegen kommunikasjon?	61
Oppsummering	64
Kapittel 4.....	65
Lekens ulike sider og funksjoner	65
Innledning.....	65
Sosial kompetanse i lekens verden.....	66
Barnets indre forestillinger.....	67
Rollelek	68
Sosiale samhandlingsregler	71
Læring gjennom praksis	72
Sosiale samhandlingsressurser	73
Å etablere lek	75
Å entre en pågående lek:	77
Lek som ekstatisk opplevelse	80
”Sluser” inn til det ubevisste	81
Universell og lokal lek?.....	83
Oppsummering.....	86
Kapittel 5.....	87
Lek som felles språk i en flerspråklig hverdag	87
Innledning.....	87
Hvor viktig er morsmålsassistenten?.....	87
Rett til å være annerledes	89
Barnehagen og integrering	91
”Hvilken stemme har du?”	93
Litteraturliste	97
Aviser / internett.....	100
Appendiks 1: samtykkeerklæring til foreldrene	101
Appendiks 2: spørsmål til de ansatte.....	102

Innledning

I Norge har barnehagen de siste tiårene vært utgangspunkt for diskusjoner, forskning og litteratur, men har også måttet tilpasse seg innvandringspolitiske føringer. Ifølge arbeids- og inkluderingsminister Bjarne Håkon Hanssen skal Norge bli verdens mest inkluderende samfunn (www.utrop.no, 29.11.06) og for å nå dit skal det i 2007 brukes flere millioner kroner på en integrerings- og inkluderingsplan. Barnehagen er også en del av denne planen, der språkutvikling og gratis kjernetid i barnehager er noen av de tilbudene som barn med innvandrerbakgrunn skal få nytte godt av.

På Kunnskapsdepartementets hjemmeside kan en lese at regjeringen har som mål å øke deltakelsen av minoritetsspråklige barn i barnehage. Det hevdes også at erfaring og forskning viser at tilrettelagte tiltak for minoritetsspråklige barn i barnehage, har positiv innvirkning på barnas skolestart. Barnehagen er den viktigste inkluderings- og språkopplæringsarenaen for minoritetsspråklige barn i førskolealder, og i barnehagen blir barna kjent med andre barn på tvers av ulikheter i kultur, religion og språk. Barns lek med andre barn er også utviklende og bidrar til å kvalifisere for deltakelse og integrering i samfunnet for øvrig (www.regjeringen.no, 10.09.07).

For prosjektet mitt har jeg valgt et felt der kulturell og språklig variasjon står sentralt, og der målet er å studere barns lek og samhandling i en flerkulturell kontekst. Jeg har studert etnisk variasjon kun slik den eventuelt har fått konsekvenser for eller har blitt tematisert i barnas situasjon i barnehagen. Det dreier seg altså om etniske forskjeller i den grad de vises gjennom barns lek og ikke som et eget fokus.

”Anthropology of Children”

Kulturelle perspektiver på barn og barndom har tidligere hatt en lite sentral plass innenfor samfunnsforskning eller humaniora, og i følge Harald Beyer Broch (1990) har slike perspektiver ”(...)not been a vital issue in recent research and teaching in anthropology or in child development” (Fadnes Jacobsen 1991:64).

Barneforskning innenfor antropologien er altså et relativt nytt felt, og antropolog Hilde Lidèn mener at den positivistiske tenkemåten som tidligere preget samfunnsvitenskapene, har ført til at forskning på barn først og fremst har handlet om barns måloppnåelse, altså utviklingen fram mot å innta de ferdig utformede sosiale rollene og statussettene i et gitt samfunn. Det positivistiske synet ser altså barndom som en forberedelsestid, der det egentlige livet først begynner når personen blir voksen (Lidèn 2005). Denne typen forståelse av barn og barndom har også preget forskningsperspektivene som antropologer har brakt med seg til studier av andre samfunn. I følge Lidèn har den britiske sosialantropologiske fagtradisjonen studert barn blant annet i forbindelse med ulike overgangsritualer, rettighetsprinsipper og adopsjon. Her blir barna hovedsakelig knyttet til sosial reproduksjon og sett på som bindemiddel og stabiliserende faktorer i relasjoner mellom voksne og mellom generasjoner (Lidèn 2005).

Når det gjelder den amerikanske antropologien så har den heller vært orientert mot begrepet kultur, der kulturbegrepet, med utgangspunkt i Franz Boas arbeider, ble forstått som tradisjon, verdier, handlemåter og institusjoner som var særegne for en spesiell folkegruppe (Lidèn 2005). Margaret Mead (1928), en av Boas studenter, satte hovedfokus på barns utvikling i sine analyser av kulturell variasjon. Mead var ikke opptatt av barn og barndom, men søkte å forklare dannelsen av den voksnes personlighet. Målet for Mead var dessuten å generalisere visse aspekter ved barns oppvekst, for dermed å kunne sammenligne sosiale handlemåter på tvers av ulike kulturer. Ifølge Lidèn fortsatte forskningstradisjonen å gjøre barn til objekter ved å generere visse trekk ved barns utvikling ut fra forskningsinteresser, som var definert av vestlig ideologisk konstruksjon av barn og barndom.

Det var mot denne bakgrunnen at antropologen Charlotte Hardman etterspurte en ”Anthropology of Children” (Lidèn 2005). Et norsk bidrag til denne barneforskningen er Sigurd Berentzens

(1969/1980) magistergradsarbeid om kjønnskontraster i barns lek. Berentzen var en av de første antropologene som gjorde feltarbeid i en barnehage, der han så barn som selvstendige aktører og aktive utformere av egne liv, og slik også av samfunnet. Denne typen tilnærming til studier av barn fikk et bredere gjennomslag et tiår senere, og på slutten av 1980-tallet skjedde det en radikal nyorientering innen barneforskningsfeltet, både teoretisk og metodisk (Lidèn 2005).

I denne teoretiske nyorienteringen ble interessen rettet mot barnet i stedet for mot samfunnets sosiale og kulturelle reproduksjon. Hovedfokuset ble endret fra å betrakte barndom som en forberedelsestid til å anerkjenne den som en livsperiode med egenverdi, og fra å vurdere barn som et privat familieanliggende til å se dem som en befolkningsgruppe, som er en integrert del av samfunnsstrukturen. Det som lå til grunn for dette nye synet, var en forståelse av barn som en sosial kategori, og som på samme måte som andre samfunnsborgere var aktive medskapere av sine sosiokulturelle omgivelser (Lidèn 2005). Ulike innspill til denne reorienteringen innenfor forskningsfeltet kom blant annet fra praksisteoriene til Fredrik Barth (1994) og Bourdieu (1977), som hadde et aktørperspektiv og en prosessuell forståelse av interaksjon og kulturell produksjon og reproduksjon. Gjennom å delta i kulturelle praksiser som allerede var ladet med verdier og mening, ville aktørene både reprodusere de kulturelle omgivelsene, fortolke dem ut fra sitt spesifikke ståsted og erfaringsbakgrunn og bidra til å omforme dem. Dette gav en dynamisk forståelse av barn og av barns samhandling.

Fokuset på subkulturer som en kultur i seg selv er sterkt inspirert av den amerikanske kulturanthropologiske tradisjonen. Sosiologen Paul Willis er en av dem som ser på ungdomskulturen som en egen subkultur og ikke bare en overgang til det å bli voksen. I boken "Profane Culture" (1978) belyser Willis subkulturelle trekk blant hippier og MC-gjenger, og viser hvordan fellesskapsopplevelser blant disse gruppene blir til og holdes ved like. Antropologen Sigurd Berentzen ser på barnekulturen som en egen subkultur, noe som innebærer et fokus på barndommens spesielle plass i samfunnet, og en oppfatning av barn som sosiale personer som er aktive og kreative i konstruksjonen av sin egen livsverden og barndom (Berentzen 1979).

Det nye synet på barn og barndom innebar også en metodeutvikling, der strategien ble endret fra at det bare var voksne som uttalte seg om barn, til å bruke barn som informanter. Studier som

rettet søkelyset mot relasjoner mellom barn, har gjort bruk av observasjon og trukket veksler på etnografiske feltmetoder. I tillegg har samtaler og intervjuer med barn vært brukt for å få tilgang til deres forståelser og fortolkningsrammer av sosiale fenomener (Lidèn 2005). Nytenkningen innen forskning på barn og barndom førte altså til en endring. Der man tidligere så på barndom kun som en forberedelse til det å bli voksen, oppfatter man i dag barn som samfunnsborgere og aktive medskapere av egne sosiokulturelle omgivelser. Det har også resultert i et internasjonalt og tverrfaglig nettverk av forskere, som påberoper seg en tilhørighet til denne reorienteringen innen barne- og barndomsforskningen. Dessuten har nye fortolkningsrammer blitt opptatt innenfor de tradisjonelle fagdisiplinene og blitt integrert som en av flere mulige tilnæringsmåter for å analysere ulike aspekter ved barns oppvekst og posisjon i samfunnet (Lidèn 2005).

Problemstillinger og teoretisk bakgrunn

Siden disse endringene innen barneforskningen også har funnet sted i Norge, har flere studenter og forskere valgt å bidra til ny forskning knyttet til barn og unge. Dette kommer til uttrykk ved at flere hovedfagsstudenter, nå også mastergradsstudenter, innen antropologi ved Universitetet i Bergen, interesserer seg for og skriver om emner innenfor barneforskning.¹

Antropologen Sigurd Berentzen og sosiologen William A. Corsaro er begge sentrale navn i barneforskningen. De oppfatter barn som selvstendige aktører og er interesserte i å undersøke hvordan barn skaper og gjenskaper strukturer for samhandling og sosialisering. Med prosjektet mitt vil jeg forsøke å gi et bidrag til denne typen studier, som oppfatter barn som selvstendige aktører og meningsskapere. Mitt hovedfokus vil være på lek og samhandling blant barn, der jeg tar utgangspunkt i observasjoner fra barnehagen jeg hadde feltarbeid i, som jeg har valgt å kalle Solskinnet barnehage.

¹Noen eksempler her er Petter A. Arvesens hovedfagsoppgave, "*Vi e størst, sant?*" fra 2002, som omhandler transisjonen fra barnehage til skole som inntak til sentrale prosesser i barns sosialisering, og Anne Cecilie Kontni sin hovedfagsoppgave fra 2001: "*Skal jeg leke med deg, eller? Om samhandling i en barnehage, med fokus på barn med minoritetsspråklig bakgrunn*".

Jeg har hentet inspirasjon blant annet fra Sigurd Berentzen når det gjelder det å ville forstå barn på deres egne premisser. Berentzen var som tidligere nevnt, den første sosialantropologen som gjorde feltarbeid i en barnehage, og for ham er barna sosiale aktører som foretar handlingsvalg på grunnlag av kulturelle verdier som de selv skaper ved samhandling. Temaet for Berentzens studie fra barnehagen var kjønnskontraster i barns lek, og i barnegruppen som han studerte fant han at det nærmest var bannlyst for gutter å leke med jenter og omvendt. I mitt prosjekt er kjønn en av flere hovedvariabler som jeg vil se nærmere på, når det gjelder disse variabelenes betydning for barns samhandling og lek. Jeg tror at man kun ved å fokusere på kjønnskontrastene i barns lek, kan risikere å gå glipp av viktige aspekter ved barns samhandling og ved bakgrunnen for utforming av vennsksrelasjoner.

Målet mitt er altså å studere aktiviteter og episoder sett ifra barns perspektiv, noe jeg håper å gjøre ved å fokusere på lek og samhandling mellom barn. Slik tar jeg også utgangspunkt i barnas situasjon og jeg mener at lek er et viktig bidrag til det sosiale miljøet barna skaper og for samhandling dem i mellom. Sosialantropolog og førskolelærer Eli Åms bok, *"På jakt etter barneperspektivet"* (1989) har vært nyttig lesning når det gjelder å forstå hvilken sentral og avgjørende plass leken har. Åm forsøker i sin bok å forstå lekens mening og å vise at handlinger som for voksne kan virke meningsløse og tilfeldige, er en del av den barnlige logikk. I boka forsøker hun også å avdekke det hun kaller lekens skjulte struktur, for ifølge Åm finner man nemlig kriterier for riktig og gal atferd i den frie og spontane fantasileken. Åm tar også for seg ulike ferdigheter som hun mener at barn må ha, for å kunne delta i sosial fantasilek (Åm 1989). Slike ferdigheter og kriterier i leken var noe av det jeg fokuserte på i mine observasjoner, fordi jeg var interessert i å se om det var noen forskjell mellom de en- og flerspråklige barna når det gjaldt å mestre dette.

Tone Aarre gjorde feltarbeid i fire flerkulturelle barnehage- og førskolesituasjoner i en norsk by på 1980-tallet. I den ene førskolegruppen var det særlig tydelig at minoritets- og majoritetsbarna, henholdsvis pakistanske og norske barn, stilte med ulike språklige og kulturelle forutsetninger og ulik kommunikativ kompetanse. Barna hadde vanskelig for å ta hverandres perspektiv og gjøre rede for sine intensjoner i forhold til hverandre, og slik oppstod det lett misforståelser og uoverensstemmelser mellom dem. Denne ene førskolens opplegg tok kun utgangspunkt i den

kulturbundne ballasten som de norske barna stilte med, slik at de pakistanske barna kom til kort og ble stående utenfor viktige deler av de norske barnas fellesskap. I denne førskolen var det dessuten bare etnisk norske ansatte. Aarre konkluderer med at minoritetsbarna må på samme måte som majoritetsbarna få tilfredsstilt sine mest grunnleggende behov for kontakt og trygghet, og de må også sikres den elementære retten til å forstå og bli forstått i barnehagen og på førskolen. Samtidig bør det pedagogiske opplegget ta hensyn til og ivareta minoritetsbarnas språklige og kulturelle særegenheter og de bør få bruke morsmålet sitt og gjøre sin kulturelle bakgrunn relevant på lik linje med majoritetsbarna. Først da vil minoritetsbarna kunne fremstå som kompetente og ressurssterke og dermed få mulighet til å utvikle et positivt selvbilde (Aarre 1987:109).

Det pedagogiske opplegget i norske barnehager har nok gjennomgått en del endringer siden Aarre gjorde sitt feltarbeid på 1980-tallet. En av disse endringene er et større fokus på de flerspråklige barnas situasjon i barnehagen. Dette kan man se igjen både i sentrale og lokale statlige planer, som Barnehageloven (2005) og Rammeplanen (2006), og i den lokale språkplanen som gjelder for Solskinnet barnehage. I Rammeplanen kan man lese hvordan barnehagen skal støtte barn ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger, og hvordan de skal oppmuntres til å bruke morsmålet sitt, samtidig som de skal utvikle sin norskspråklige kompetanse. Forbedring av den norskspråklige kompetansen er også målet i den lokale språkplanen. Jeg skal gå nærmere inn på innholdet i disse planene i kapittel 1.

I intervjuene med barnehagepersonalet i Solskinnet barnehage ble de som hadde jobbet med barn over en lengre periode, spurt om de hadde merket en endring når det gjaldt sin egen og de flerspråklige barnas situasjon i barnehagen. De fleste svarte at det hadde skjedd endringer for begge parter, der større kompetanse og forståelse blant de ansatte hadde vært med på å forbedre de flerspråklige barnas hverdag i barnehagen. De ansatte la også vekt på at det hadde skjedd en utvikling, med hensyn til de ansattes holdninger, faglige kompetanse og det pedagogiske innholdet i barnehagen generelt. De flerspråklige barna fikk mye mer oppfølging enn tidligere, og de ansatte var mer bevisst på å drive språkopplæring med dem i det daglige, det gjaldt både morsmålstrening og norskopplæring. På denne måten kan det se ut som det pedagogiske

opplegget i barnehagene i dag tar mer hensyn til minoritetsbarnas språklige og kulturelle bakgrunn, og derfor er nærmere et slikt pedagogisk opplegg som Aarre etterspurte i 1987.

Sonja Kibsgaard viser til resultatet av Aarres studie, der det kommer fram at innvandrerbarn ofte avvises av de norske barna i tokulturelle barnegrupper. Dette fører til at innvandrerbarna gjennomgående ikke får positiv kontakt med de etnisk norske barna. Kibsgaards erfaring er at interaksjonsmønstrene varierer fra barnegruppe til barnegruppe, der barn med annen kulturbakgrunn og språk noen ganger har problemer med å bli inkludert i gruppen som helhet, for eksempel i leken, samtidig som hun (Kibsgaard 1993) har opplevd at innvandrerbarn og etnisk norske barn kan knytte nære og positive kontakter. Det er disse variasjonene i interaksjonsmønstrene som har fanget Kibsgaards interesse, og i boken, *”Ei bru til vennskap – gjensidighet i samspill med barn fra to kulturer”* (1993) tar hun for seg under hvilke betingelser innvandrerbarn og etnisk norske barn blir positive samspillpartnere (Kibsgaard 1993:7).

Kibsgaard understreker at innvandrerbarn som oftest er i mindretall i norske barnehager, der norsk språk og kultur er dominerende. Hun mener at en viktig forutsetning for innvandrerbarnas integrering i det norske samfunnet er at de knytter sin identitet til begge kulturer, og at dette vil være positivt for samspillet med norske barn. Når det gjelder ulike forutsetninger for konstruktivt samspill mellom barn, er empati og det å kunne ta den andres standpunkt viktig (Kibsgaard 1993). Dessuten er både verbalt og kroppslig språk viktig for kommunikasjon, i tillegg til sosial kompetanse, det vil si evnen til å forstå hva som skjer, uttrykke budskap og intensjoner. Disse kriteriene viser seg å være viktige i Kibsgaards undersøkelse av hvordan barn fra to kulturer klarer å sette seg inn i hverandres ståsted og etablere et felles grunnlag for samhandling.

Mitt fokus

I dag finner man barn med ulike kulturelle, språklige og religiøse bakgrunner representert i mange norske barnehager. Jeg tror det er fruktbart ikke å studere disse barna alene som en homogen gruppe, men heller se på forholdet mellom de flerkulturelle eller flerspråklige barna og de etnisk norske barna. Ved å fokusere på interaksjonen mellom de flerspråklige og de etnisk norske barna kan man undersøke hvilke aspekter som er avgjørende for barns samhandling.

Etnisitet og språk er ett av flere aspekter som kan være avgjørende for barns interaksjon i barnehagen, og jeg vil se på etnisitet i den grad den vises gjennom leken og eventuelt får konsekvenser for eller blir tematisert i barnas situasjon. Kjønn og alder kan også i større eller mindre grad vise seg å ha relevans for lek og samhandling, og jeg skal også se på hvilken betydning disse ulike aspektene har for hvem barna velger å leke og samhandle med.

Hovedmålet mitt er ved observasjon av barns lek og samhandling å undersøke om barnas ulike kulturelle bakgrunn gjenspeiles i deres lek og samhandling. Blir eventuelle forskjeller mellom etnisk norske barn og flerspråklige barn synlige i leken og hva er avgjørende når det gjelder barnas valg av lekekamerater?

I denne oppgaven skal jeg som nevnt, forsøke å se forhold og hendelser fra barnas perspektiv. Jeg mener at det å fokusere på lek vil være å ta utgangspunkt i barnas situasjon. Leken er et viktig bidrag til det sosiale miljøet som barna skaper og for samhandlingen i mellom dem. I tillegg representerer leken en måte å kommunisere på, kanskje til og med på tvers av språklige og kulturelle forskjeller. Kan leken da være enda viktigere for barn i en flerkulturell situasjon, og kan den bidra til å overskride språklige og kulturelle forskjeller blant barn? Denne typen spørsmål vil bli reist i oppgaven.

Metode og metodebruk

Mine feltnotater, observasjoner, inntrykk og samtaler med barn og voksne fra barnehagen utgjør grunnlaget for det empiriske materialet i oppgaven min. Selve feltarbeidet i barnehagen strakk seg over en periode på seks måneder, fra midten av august 2006 til januar 2007. I barnehagen deltok jeg i de daglige og ukentlige aktivitetene som måltider, samlingsstunder, turer og formingsaktiviteter. I tillegg hadde jeg muligheten til å samtale både med barna og de voksne, og jeg fikk observert barna i lek og i samhandling med andre barn. På det tidspunktet jeg startet feltarbeidet, var det barn og voksne i barnehagen med til sammen 15 nasjonaliteter.

Når det gjelder metodebruk under feltarbeidet, var det notatblokken som ble mest brukt, men jeg

benyttet også lydopptaker enkelte ganger, for eksempel under intervjuene med de ansatte. For å få med meg replikkvekslinger mellom barn i lek var det å notere mest effektivt fordi bakgrunnsstøy gjorde det vanskelig å høre hva som ble sagt på lydopptakeren. Jeg valgte bevisst ikke å anvende videokamera fordi jeg tror at noen av foreldrene ville vært skeptiske til det. Jeg opplevde at foreldre som i begynnelsen stilte spørsmål ved prosjektet mitt, skrev under på samtykkeerklæringen da de fikk vite at barna deres ville bli anonymisert, og at de ikke ville bli avbildet eller filmet. I verste fall kunne det derfor ha gått utover antall informanter hvis jeg hadde bedt om å få filme barna. Dessuten tror jeg at et videokamera lett kunne ha virket forstyrrende og kanskje rettet barnas oppmerksomhet bort fra leken. Da ville barna gjerne oppført seg annerledes enn det de ville gjort uten kameraet. På den annen side er en av utfordringene med feltarbeid i barnehage at det er vanskelig å få med seg alt som skjer, og det positive med bruk av videokamera ville derfor vært at jeg kunne ha filmet observasjonene mine, for deretter å spole tilbake og spille av opptaket igjen. Slik ville jeg kunne forhindre å gå glipp av eller miste viktige hendelser.

Informanter og etiske betraktninger

Når det gjelder ulike typer informanter på feltarbeidet, var det barnehagebarna som var mine hovedinformanter. Det var dem jeg observerte hver dag i barnehagen, og det var deres ulike typer lek, samhandling og replikkvekslinger som ble min datasamling. I tillegg til å stå i bakgrunnen og følge barna som observatør, var jeg også med i leken, samtalen med dem og spurte etter deres meninger og oppfatninger av ulike ting. Slik forsøkte jeg å se episoder og situasjoner ifra barnas perspektiv, for på denne måten å forstå dem på deres egne premisser. I tillegg til barna hadde jeg også daglige samtaler med morsmålsassistenter og de andre ansatte i barnehagen, og jeg gjorde intervjuer med seks fra personalet, deriblant styreren i barnehagen.

Når man har små barn som informanter, blir de etiske betraktningene mer sammensatte sammenlignet med voksne informanter fordi man kan anta at barn ikke helt vet hva forskning er, og hva den brukes til, og fordi det er barnas foreldre som gir sitt samtykke og ikke barna selv. Dessuten kan voksne lettere kontrollere hvordan de fremstiller seg for antropologen, i motsetning til barn som er mer direkte og åpne. Barns særegne fremstillingsmåter gjør også at feltarbeideren

må være kritisk i forhold til muligheten for å feiltolke deres handlinger og utsagn.

Under feltarbeidet i barnehagen hendte det at noen av barna kom bort til meg hvis jeg gjorde notater i nærheten av dem, og hvis jeg observerte dem under lek. De spurte meg gjerne om hvorfor jeg stod der, hvorfor jeg så på dem og hva jeg skrev på blokken. Jeg svarte da at jeg så på hva og hvordan de lekte sammen, og at jeg skrev dette ned. De godtok som regel forklaringene og fortalte meg noen ganger hva de lekte, eller sa at de ikke ville jeg skulle se på dem akkurat da. Jeg prøvde å være åpen om hva jeg gjorde i barnehagen og forklarte barna at jeg var student og ikke ansatt. Allikevel tror jeg at de fleste barna så på meg som en ansatt fordi jeg deltok i de fleste aktiviteter, hjalp til under måltider og med av-og påkledning i garderoben, og fordi jeg var en voksen slik som de andre ansatte. Jeg tror imidlertid ikke at dette hadde så mye å si for observasjonene jeg gjorde i barnehagen fordi de fleste barna ikke enset, eller så ut til å bry seg om at jeg observerte dem så lenge jeg holdt meg litt i bakgrunnen. De var vant til å ha både barn og voksne rundt seg når de lekte ute eller inne, så min tilstedeværelse så sjelden ut til å forstyrre dem.

For å anonymisere informantene i prosjektet mitt har jeg tillagt dem nye navn i teksten. Barn med etnisk norsk bakgrunn har fått nye norske navn mens barn med annen etnisk bakgrunn har fått nye navn som er vanlige i deres opprinnelsesland.

Deltakende observasjon

Siden barn tilbringer flere timer hver dag i barnehagen og er der som regel over lengre tid, er barnehagen en viktig arena, hvor man kan møte og snakke med barn og voksne, og hvor man har mulighet til å følge barna i ulike situasjoner, grupperinger og aktiviteter. Derfor var barnehagen et naturlig sted å utføre feltarbeidet mitt fordi jeg ville observere barn i lek og i samhandling med andre barn.

Deltakende observasjon var min hovedmetode under feltarbeidet i barnehagen. Metoden er ofte knyttet til et ønske om å studere hendelser der de skjer, og når de skjer, og ifølge Gupta og Ferguson er etnografisk kunnskap avhengig av feltarbeiderens tilstedeværelse og erfaringer. De

hevder at "More than any other discipline, anthropology are grounded in the experience of the participant observer" (Gupta & Ferguson, 1997:15). Fordelene med deltakende observasjon er altså at man får adgang til de innfødtes synsvinkel, i tillegg til at man får innpass i en ikke-språklig virkelighet, som er viktig for å kunne studere et fenomen som lek.

Antropologen har alltid bakgrunnskunnskap om det som han eller hun skal forske på, men av ulik kvalitet og ulik grad av eksplisitet. Dette gjelder også for meg som feltarbeider fordi jeg gikk i barnehage selv fra jeg var tre til sju år gammel. Dessuten har jeg arbeidet som vikar i flere barnehager og har derfor på forhånd både erfaringer og inntrykk fra barnehage som institusjon. Som antropolog må man være bevisst sin kulturelle bagasje, altså det man bringer med seg av verdier, kunnskaper og erfaringer. Dette gjelder uansett hvor i verden man gjør feltarbeid og er ikke minst viktig når man gjør studier i hjemlandet. Her er det for eksempel lettere å overse eller bagatellisere trekk i en hverdag som man er vant til, og som man ikke stiller spørsmål ved eller problematiserer. Slike trekk er kanskje enklere å oppdage når man gjør feltarbeid i et land som er fremmed for en. Så selv om det å gjøre feltarbeid i egen kultur kanskje er praktisk enklere, kan det likevel by på andre utfordringer. Antropologers ulike bakgrunnskunnskaper og interesser kan dermed være bestemmende for valg av studieobjekt, der for eksempel interesse og kunnskap om barnehager i Norge fører til en avhandling om dette, mens andre engasjement kan resultere i studier av politisk organisasjon i Darfur.

Samtykkeerklæring og spørreskjema

Den første uken jeg var i barnehagen leverte jeg samtykkeerklæringer til barnas foreldre på de tre avdelingene jeg skulle være (se appendiks 1). Da jeg leverte dem ut, forklarte jeg foreldrene at de måtte skrive under på erklæringen for at jeg skulle kunne observere deres barn, men at det var frivillig. Etter noen uker fikk jeg underskrifter fra alle foreldrene på de avdelingene der jeg skulle gjøre mine observasjoner.

Senere laget jeg et spørreskjema som personalet skulle svare på, for på den måten å finne ut hva de vektla når det gjaldt de flerspråklige barna. Etter å ha delt ut spørreskjemaer og snakket litt med de ansatte, valgte jeg heller å gjennomføre et intervju med hver enkelt (se appendiks 2). Slik

ville vi få muligheten til å diskutere andre ting enn bare spørsmålene som stod på arket, og flere av de ansatte nevnte også at de syntes det var lettere å forklare ting muntlig enn å måtte skrive det ned. Da jeg var ferdig med intervjuene, hadde jeg fått snakket med fem av de fast ansatte, en vikar som arbeidet i full stilling og styreren i barnehagen. Jeg vil referere til de ansattes uttalelser utover i oppgaven.

Oppsummering

I denne innledende delen av oppgaven har jeg gjort rede for hvordan kulturelle perspektiver på barn og barndom har fått en plass innenfor samfunnsforskningen. Samtidig har jeg laget en kort beskrivelse av mine problemstillinger og gitt en teoretisk bakgrunn for avhandlingen. Jeg har også gått inn på metode og metodebruk, blant annet etiske betraktninger i forhold til det å ha barn som informanter, og hvordan deltakende observasjon ble min hovedmetode under feltarbeidet i Solskinnet barnehage. I det neste kapitlet skal jeg ta for meg barnehagen som norsk institusjon og se på hvilke ulike roller barnehagen kan ha, blant annet som politisk virkemiddel, kulturformidler og integreringsarena.

Kapittel 1

Barnehagen som norsk institusjon

Innledning

I dette kapitlet vil jeg begynne med en kort presentasjon av barndommens historie, der jeg etter hvert også vil fokusere på sider ved barndommen i dag. Videre skal jeg si litt om barnehagen som institusjon og vise hvordan den blir anvendt i politikken, blant annet som politisk virkemiddel. Jeg vil også ta for meg barnehagen som kulturformidler og integreringsarena. Deretter vil jeg undersøke hvordan lovverk og retningslinjer omhandler og lager målsettinger for de flerspråklige barnehagebarna i Norge. Slik vil jeg forsøke å vise hvordan disse barna blir tatt med og omtalt i planer og lover på nasjonalt nivå, men jeg vil også se dette på et mer lokalt nivå, ved å si litt om de planene som gjelder for den barnehagen jeg hadde feltarbeid i. Jeg avslutter kapitlet med å vise hvordan slike statlige planer og lovverk kan påvirke barnehagebarnas hverdag, og samtidig få frem hvilke konsekvenser de kan få for det enkelte barnet. Her skal jeg bruke Urie Bronfenbrenners utviklingsmodell for å illustrere hvordan omgivelsene, som for eksempel i form av bestemmelser på det politiske nivå, kan påvirke barn direkte, og hvordan denne modellen også kan være nyttig i en situasjon der det er etnisk og språklig variasjon blant barna.

Barndommens historie

Philippe Ariès bok, "Barndommens historie" (1980), er et naturlig sted å begynne når man vil forstå våre forestillinger om barn og barndom. Boka handler om barndommen og barnets plass i samfunnet, og den har påvirket nyere forskning sterkt siden boka kom ut på fransk i 1960 og på engelsk i 1962. Ariès var den første til å sette fokus på den historiske barndommen, og han

hevder at de voksnes syn på barn og barndom gikk igjennom en stor endring en gang ved overgangen fra middelalderen til nyere tid.

Ifølge Ariès fantes ikke det han kaller ”barnefølelsen” før på 1500 - 1600-tallet. I middelalderen hadde de minste barna nærmest blitt sett på som små husdyr, som vesen man ikke tok skikkelig på alvor. Fra denne tilstanden gikk barna, fra 7-årsalderen, direkte inn i de voksnes verden, der de ble kledd i samme klær som de voksne og sidestilt med de voksne når det gjaldt arbeid og sosial omgang. Ariès mener at det var en forbedring i levekår og i leveutsiktene for spedbarn og småbarn, som etter hvert var med på å endre synet på barn og barndom. Når dødsrisikoen var så overhengende stor de første leveårene, hevder Ariès at foreldrene forsøkte å la være å binde seg følelsesmessig til det nyfødte barnet. Da det senere på 1600 – 1700-tallet ble bedre levekår og større overlevelsessjansene for småbarn, begynte de voksne å betrakte barnet som en uskyldig og svak skapning som måtte beskyttes, styrkes og formes både mentalt og kroppslig. Dette engasjerte både kirken, pedagoger og filosofer, og oppdragelsen av barna ble etter hvert også en av familiens viktigste oppgaver. Denne forandringen forklarer Ariès også med fremveksten av det borgerlige samfunn med sosiale klasser, utdanningssystemer og kjernefamiliens økende betydning. Barnet ble ikke lenger involvert med de voksne, men skilt fra dem og holdt for seg selv, blant annet på skolen. Ifølge Ariès utviklet det seg en ny holdning, som kom til uttrykk gjennom foreldrenes interesse for barnas skolegang, der de fulgte barna sine med en omsorg og et engasjement, som ble vanlig på 1800- og 1900-tallet, men som før det var ukjent.

Den moderne barndommen

Ivar Frønes påpeker at Ariès sin beskrivelse av barndommen som en relativt ny kulturell oppfinnelse, er knyttet til utviklingen av den moderne borgerlige familien, utdanningsinstitusjonene og lesekunsten. Det ble altså i en historisk periode utviklet nye ideer om barn og det barnlige, og ideen om barndommen som en egen kulturell sfære ble utviklet og understreket. Frønes mener at dannelsen av den moderne barndommen ikke førte til at barn fikk mer kontakt med hverandre, men tvert imot ble det nye borgerskapets barn trukket ut fra landsbyen og inn i familien, der den økte familiekontrollen delvis ble utøvd gjennom de nye utdanningsinstitusjonene (Frønes 2006).

Omfattende etableringer av slike utdanningsinstitusjoner som barnehager og skoler, har vært med på å bidra til de dramatiske endringene som barndommens betydning har fått i det 20. århundret. Det har blitt et økende fokus på barn og barndom, noe som kan gjenspeiles i de relativt nye yrkene, pedagog, psykolog og barnevernspedagog, som blant annet har som formål å forvalte kunnskap om barns liv. Barnets posisjon i samfunnet har også blitt påvirket av at barns formelle rettigheter, skolegang og oppvekstvilkår er blitt satt på dagsorden.

Denne forsterkede interessen for barn og barndom kan man også møte innenfor samfunnsforskningen, der antropolog Sigurd Berentzen (1980) er en av flere forskere som betrakter barna som sosiale aktører som handler på grunnlag av kulturelle verdier som de selv skaper ved samhandling. Det er likevel ikke bare antropologer og barneforskere som har dette synet på barn. Man finner også denne holdningen til barn i nyere statlige plandokumenter, som for eksempel i Rammeplanen fra 2006, der retningslinjer for norske barnehagers verdigrunnlag, innhold og oppgaver er beskrevet. I følge Rammeplanen er barn "(...) sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring" og barndommen "(...) er en livsfase med egenverdi i likhet med andre faser i menneskets livsløp" (Rammeplanen 2006:12).

Et annet eksempel på hvordan barns posisjon i samfunnet har forandret seg, kan man se ved utviklingen av barns rettigheter, som blant annet kommer til uttrykk i Barnekonvensjonen, som ble vedtatt av FN i 1989, ratifisert av Norge i 1991 og inkorporert i norsk lov i 2003. Ifølge Barnekonvensjonen skal barnets beste være et grunnleggende hensyn ved alle handlinger som angår barn, og som foretas av myndigheter og organisasjoner. Staten skal dessuten sikre at de institusjoner og tjenester som har ansvaret for omsorgen eller beskyttelsen av barn, har den standard som er fastsatt, særlig med hensyn til sikkerhet, helse, personalets antall og kvalifikasjoner, samt kvalifisert tilsyn. (Rammeplanen 2006:4). Et tredje eksempel på det økende fokuset på barns rettigheter er FN konvensjonen om barns rettigheter som ble vedtatt i FN i 1989 og ratifisert av Norge i 1991. FNs barnekonvensjon skal sikre barns sivile, politiske, økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter, og den har fire hovedprinsipper som understreker at barn har rett til liv og helse, skolegang og utvikling, deltakelse og innflytelse, omsorg og beskyttelse (www.regjeringen.no).

I løpet av de siste århundrene har det altså skjedd drastiske omstillinger når det gjelder synet på barn og barndom. Dagens barn blir oftere hørt og respektert, og deres meninger blir hyppigere lyttet til og tatt i betraktning enn for middelalderens barn. Det er nå en betydelig interesse for barndommen, noe man blant annet kan se i fremveksten av de ulike faggruppene som er profesjonelle eksperter på barns liv, som førskolelærere, psykologer, pedagoger og barneleger. I tillegg er det en stadig økende oppmerksomhet rundt barns rettigheter og skolegang, der barnet nå fremstår som et selvstendig individ med individuelle formelle og uformelle rettigheter. Det har også vokst fram en egen industri som retter seg spesielt mot barn, og som har gjort dem til forbrukere av forskjellige typer varer og tjenester. Det produseres blant annet et stort utvalg av leker, litteratur, filmer, tv- og dataprogram og musikk for barn.

I boken, *"Den tapte barndommen"* (1984), er Neil Postman opptatt av hvordan fjernsynet i dag innlemmer barn i saker som tidligere kun var tilgjengelige for voksne, og hvordan dette fører til at barna mister sitt "barnlige rom". Ifølge Postman spilte bøker før en stor rolle for barns modningsprosess, der barna ved å lese bøker fikk modnes i fred og ro etter hvert som de lærte mer om de voksnes liv. I fjernsynets tid blir barn derimot utsatt for sex, vold og død gjennom TV, noe Postman mener blir feil fordi barna ikke har gått igjennom modningsprosessen som må til for å kunne takle denne type informasjon. Fjernsynet tar bort skillet mellom barn og voksne ved å unnlate å sortere den informasjonen som vises, slik at bildene er tilgjengelige for alle uten å kreve noen forkunnskaper av seeren. Dette er bakgrunnen for det Postman hevder er barndommens undergang.

Barnehagen som institusjon

Den betydelige institusjonaliseringen av barns livsverden har også hatt stor betydning for synet på barn og barndom og for barnets plass i samfunnet i dag. Barnehage og skole er selvsagt en viktig del av denne utviklingen, og det er barnehagen som institusjon jeg nå skal ta for meg.

En institusjon kan blant annet beskrives som et sett av sosiale relasjoner som gjentas over tid, i henhold til skrevne eller uskrevne regler og normer. Samfunnet som helhet består av et sett av

institusjoner, blant annet av den økonomiske institusjonen og utdanningsinstitusjonen. Den økonomiske institusjonen organiserer hvordan samfunnet produserer og distribuerer varer og tjenester som det trenger, mens utdanningsinstitusjonen bestemmer hva som bør læres, og hvordan det bør læres i skole eller barnehage (Tischler 2002:116).

Bakgrunnen for at barnehagen oppstod som kulturell institusjon og finnes i Vesten i dag, ligger i barndommens fremvekst som historisk og kulturelt fenomen. Som jeg tidligere har nevnt, hevder Ariès at de voksnes syn på barnet og barndommen gikk igjennom en stor endring en gang ved overgangen fra middelalderen til nyere tid. Før 1600-tallet ble barna nærmest sett på som små husdyr, som man kunne kjæle og leke med, mens de hundre år senere ble vurdert som uskyldige og svake vesen, som måtte beskyttes og styrkes. Den moderne, borgerlige familien, utdanningsinstitusjonene og lesekunsten førte til en historisk periode, der det ble utviklet nye ideer om barn og det barnlige, og selve forestillingen om barndommen som egen kulturell sfære ble utviklet og understreket. Som jeg også nevnte ovenfor, medfører dagens syn på barn og barndom at barnet blir sett på som et selvstendig individ, der barnet blant annet har egne formelle og uformelle rettigheter og profesjoner rettet mot seg.

Norske barnehager er et uttrykk for slike grunntanker om barn og barndom, noe man tydelig kan lese i Rammeplanens beskrivelser av hvordan barn bør få være med på å bestemme og utforme barnehagens innhold. Ifølge Barnehageloven § 3 "Barns rett til medvirkning" har barn i barnehagen rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet (Rammeplanen 2006:13). Dette viser hvordan barns medvirkning har fått en økende betydning, og hvordan staten, gjennom Barnehageloven, oppfordrer barnehager til å ta barnas synspunkter og meninger på alvor.

Under feltarbeidet mitt i Solskinnet barnehage valgte jeg å intervju flere av dem som arbeidet der, og resultatet fra disse intervjuene gjenspeiler de ansattes oppfatninger og syn på hvordan en norsk barnehage bør være. På spørsmålet om de trodde at noe måtte gjøres annerledes i en barnehage med mange flerspråklige barn, svarte de fleste at det er viktig med fokus på språkopplæring i norsk. Dessuten mente mange av intervjuobjektene at de ansatte i en

flerkulturell barnehage burde ha kompetanse gjennom kurs i migrasjonspedagogikk og flerkulturell forståelse. Flere av de ansatte påpekte også at barnehagen skal forberede barna på å begynne på skolen, ved å lære dem bokstaver, tall, viktige ord og begrep slik at de mest mulig kan beherske aldersadekvat norsk dagligtale ved skolestart.

I mange av svarene jeg fikk under intervjuene, ble det understreket at det er barnehagens oppgave å sørge for trygghet og trivsel for alle barn og språkopplæring for dem som trenger det, slik at de lettere kan integreres i barnegruppen og få venner. Dette ble også nevnt som viktig for å ha et best mulig utgangspunkt for å begynne på skolen. De fleste barnehageansatte sa også at barna må lære rutiner og regler som gjelder i barnehagen, for eksempel for måltider og påkledning, men også regler som gjelder for lek, spill og samhandling. Dette påpekte de som svært viktig for at alle barna, uansett bakgrunn, skal bli likestilte og ha samme mulighet til å hevde seg i barnegruppen.

Barnehagen som kulturformidler og integreringsarena?

Slike forventninger til barnehagens oppgaver som nevnes ovenfor, blir også omtalt i antropolog og barneforsker Hilde Lidèn sin artikkel, ”*Bli som oss? Kulturelt mangfold og barnehagen som kulturformidler*” (2002), der Lidèn påpeker at man ofte kan møte på det norske likhetsidealet i skolen og barnehagen. De ansatte der legger gjerne mye vekt på det barna har til felles mens de kanskje er litt redde for å understreke ulikhetene, som for eksempel i en flerkulturell barnehage der ulike religioner, verdier og tradisjoner er representert. Barnehagen som norsk institusjon blir hovedsakelig styrt etter norske normer og regler, og i følge Lidèn står barnehagen i den nordiske tradisjonen for et barnesyn som ønsker å se barna som likeverdige, og der det gis rom for individuelle valg, samtidig som at barna blir oppdratt til å være en del av kollektivet. Dette stemmer godt med samtalene jeg hadde med barnehagepersonalet, som blant annet var opptatt av at alle barna skulle respekteres og høres, uansett om de snakket norsk eller tyrkisk.

Hilde Lidèn understreker at våre måter å organisere tilværelsen på tidligere ikke har blitt konfrontert med andre fremgangsmåter, og at våre verdier og ideer om oppdragelse og kulturarv derfor i liten grad har blitt utfordret. I dag er situasjonen derimot en annen, og barnehageansatte

må finne praktiske løsninger på hvordan de skal håndtere det at barna kommer fra familier med en annen religion og et annet verdigrunnlag, andre hverdagsrytmer og måter å kommunisere på og ikke minst andre metoder å oppdra barn etter. Man kan da spørre seg hvordan det mangfoldet som barna til sammen representerer, kan utvide det kulturelle spekteret som formidles gjennom barnehagen.

Ved å bevisst formidle det mangfoldet av kunnskaper og tradisjoner som barna i barnehager har til sammen, vil en kunne utvide folks kulturelle repertoar. Derfor bør man ha en reflekterende holdning til kulturformidling i barnehagen, ikke bare når det gjelder formidling av tradisjoner og uttrykksformer, men også når det gjelder hva som formidles gjennom rutiner og regler i hverdagen.

Som jeg tidligere har fortalt, la de ansatte i Solskinnet barnehage vekt på at alle barna i barnehagen skulle lære rutinene og reglene som gjaldt for barnehagen, selv om disse gikk imot det som barna ble fortalt av sine foreldre. Flere av barna med tyrkisk bakgrunn var for eksempel svært skeptiske når de ansatte kledde på dem regntøy og sendte dem ut i regn, vind eller slaps for å leke. Foreldrene deres hadde nemlig sagt at de skulle holde seg inne når det var dårlig vær, ellers kunne de bli forkjølet og syke. Andre ganger hadde gjerne noen av barna med asiatisk bakgrunn med seg ris i matboksen, ikke brødsiver med pålegg, som er mer vanlig til en norsk barnehagelunsj. Slike tilfeller kan være med og belyse viktigheten av det å skape et større rom både for felles tradisjoner og særskilte ordninger, også i barnehagen. Jeg er derfor enig i Lidens påstand om at en slik romslighet vil være berikende for alle barn i en barnehage. Barnehagen har en viktig oppgave i å lære barna til å forstå og håndtere forskjeller, og man bør se mangfold som en utfordring og berikelse for samfunnet og barns oppvekstmiljø.

Hvor viktig er barnehagen i forhold til integrering? I den pågående diskusjonen om integrering blir de offentlige institusjonene for barn og unge, som barnehager og skoler, utpekt som avgjørende arenaer for integrering. Regjeringens nye integreringsplan er et eksempel på dette, der planen vektlegger barnehagen i arbeidet for en likeverdig opplæring av alle barn. Målene i regjeringens nye strategiplan for språklige minoriteter er å bedre ferdigheter i norsk og løfte

skoleprestasjoner for minoritetsspråklige barn (Strategiplanen 2003). Jeg skal si mer om Strategiplanen senere i kapitlet.

Mye av integreringsarbeidet overlates altså til barnehager og skoler, som får sentrale roller i integreringsprosessen og som blir kulturformidlere. I integrering bør det ligge en forståelse av gjensidig tilpasning, der vi i dagens samfunn gjerne må tenke over våre valg og handlemåter som tas for gitt, samt ha et kritisk blikk på våre valg av tradisjoner og de grunnleggende prinsippene som gjelder for skoler og barnehagers virksomhet.

Møtet med andre kulturer kan føre til økt selvinnsett, for eksempel ved å stille spørsmål ved verdier og handlemåter som vi ser på som selvsagte. I boken, *"Anthropology as Cultural Critique"* (1999), tar G.E. Marcus og M.J.Fischer for seg hvordan grunnlaget for moderne antropologi er å tilby både brukbar og interessant kritikk av vårt eget samfunn, for slik å opplyse oss om andre menneskelige muligheter, og for å skape en bevissthet om at vi bare er ett mønster blant mange andre. Ved å undersøke og sammenligne andre kulturelle mønstre med våre egne, kan man altså få et nytt syn på de antagelsene vi selv tar for gitt. Antropologers sammenligninger av ulike samfunn og kulturer gir slik en gevinst i form av selvinnsett og selvutvikling, som også er viktig når det gjelder integrering og flerkulturelle barnehager.

Barnehagen - et politisk virkemiddel?

Barnehageinstitusjonen blir også brukt i politiske diskusjoner, den blir drøftet av politiske partier og nyttes enkelte år som et politisk virkemiddel i valgkampen. Et eksempel på dette er finansminister og leder for Sosialistisk Venstreparti, Kristin Halvorsens valgkamplofte fra 2005, der hun nærmest truet å slutte i politikken hvis barnehagekøene ikke ble borte etter to år. Til tross for stor satsing og bygging av omtrent 50 000 nye barnehageplasser, står fremdeles mange barn uten barnehageplass i skrivende stund. I motsetning til Halvorsen vil ikke statsminister Jens Stoltenberg love at det skal bli full barnehagedekning enda, men sier i et intervju med Aftenposten at "Vi når målet om full barnehagedekning i stort sett hele landet i 2007, også skal vi gjøre alt vi kan for å nå målet i de resterende kommunene i 2008" (Aftenposten 12.06.07).

Denne kampen for lik tilgang til de samme godene kan også sees i sammenheng med det norske likhetsidealet. Begrepet "likhetsidealisme" blir ofte sagt å være et karakteristisk trekk ved den vestlige verden, og mange forskere hevder at dette er særlig gjeldende for Norge og de andre nordiske landene (Gullestad 2002: 46). Marianne Gullestad hevder at denne tanken om likhet kan føre til en søken etter identitet, med andre ord til ideen om at sosiale aktører må se seg selv som mer eller mindre like for å kunne føle seg like mye verdt. Når aktørene klarer å skape en situasjonsdefinisjon ved å fokusere på likhet, får hver person også bekreftet sin individuelle verdi. For å kunne få sine ønskede identiteter bekreftet, trenger folk også relevante andre som er i stand til og villige til å erkjenne og støtte dem. Disse relevante støttespillerne er andre mennesker som blir sett på som like, og det er dette Gullestad kaller "forestilt likhet" (Gullestad 2002: 47).

Denne forestillingen om likhet blant medlemmer av det norske samfunnet innebærer også at alle skal ha rett på de samme godene, som for eksempel barnehageplass. Barnehagen kan altså betraktes som et uttrykk for det norske sosialdemokratiet, der alle skal ha rett til å ha sine barn i en barnehage. I et samfunn der begge foreldre gjerne er i arbeid, blir barnehagen ofte et nødvendig sted å være for de fleste barn på dagtid. Den norske barnehagen har siden sin oppstart på 1800-tallet, blitt brukt av politikere for å sikre utjevning av klasseforskjeller og for å unngå at klasseforskjellene ble reproduisert. Retten til barnehageplass for alle, uansett klassebakgrunn, kan en blant annet lese om på barne- og likestillingsdepartementets hjemmeside, der det står at barnehageplasser skal være et tilbud for alle barn i familier som ønsker det. Barnehagetilbudet skal altså være uavhengig av barnas og familienes bosted og sosiale, kulturelle og økonomiske bakgrunn. Barnehagetilbudet skal også tilrettelegges for barn med behov for særlig støtte og omsorg, her nevnes blant annet barn som tilhører etniske og språklige minoriteter (www.regjeringen.no).

Som norsk institusjon er barnehagen også kulturformidler, integreringsarena og politisk virkemiddel. Slik kan barnehagen sies å være en formidler av norsk kultur, der en kan se igjen norske verdier, livssyn, normer og regler ut fra hvordan barnehagen styres, som for eksempel hvilke regler og rutiner som gjelder i de norske barnehagene generelt.

Barnehageloven

Videre i dette kapitlet skal jeg gjøre rede for hvordan statlige lovverk påvirker barnehageinstitusjonen, og drøfte det statlige synet på den flerkulturelle barnehagen.

Utgangspunktet vil være å se på hvordan de flerspråklige barna blir omtalt i ulike statlige lovverk og planer, og jeg skal først ta for meg *Lov om barnehager* (2005), som alle barnehager i Norge er underlagt. Når det gjelder bestemmelser om flerspråklige barn, står det i § 2 under *Barnehagens innhold* at ”barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur”. I den samme paragrafen nevnes det også at ”barnehagen 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” (*Lov om barnehager* § 2: 2005). Jeg fant ikke noen mer konkrete bestemmelser som gjaldt de flerspråklige barna enn dette, men i Rammeplanen, som jeg skal ta for meg videre, er det mer spesifikke mål og forventninger til barnehagen i forhold til de flerspråklige barna.

Rammeplanen

Rammeplanen er en forskrift til barnehageloven og skal fungere som en ramme som barnehagepersonalet må bruke i sin planlegging av barnehagens innhold. I 2005 var det ti år siden innføringen av den første rammeplanen i barnehagens historie, og på Kunnskapsdepartementets hjemmeside kan en lese at departementet mener at det nå var nødvendig med en oppdatering, både faglig og i forhold til samfunnsmessige endringer. Noen av de samfunnsendringene som har betydning for barnehagens virksomhet, er at stadig flere barn går i barnehage, og at en større andel barn er under tre år. Dessuten øker det kulturelle mangfoldet og verdimangfoldet i samfunnet, samtidig som at barnekonvensjonen styrker barns rettslige stilling i samfunnet forøvrig. Ifølge Kunnskapsdepartementet har det også blitt en økt bevissthet om betydningen av gode barnehager som forebyggende tiltak og som grunnlag for livslang læring. Disse konkrete forandringene og omstillingene var med på å øke behovet for den nye rammeplanen, som trådte i kraft 1. august 2006.

Fagområdene i Rammeplanen dekker et vidt læringsfelt og opptrer sjeldent isolert. Den enkelte barnhage skal avgjøre hvordan fagområdene blir tilpasset det enkelte barns og den enkelte

gruppes interesser og det lokale samfunnet. Den nye Rammeplanen (2006:33) har syv fagområder:

- Kommunikasjon, språk og tekst
- Kropp, bevegelse og helse
- Kunst, kultur og kreativitet
- Etikk, religion og filosofi
- Nærmiljø og samfunn
- Natur, miljø og teknikk
- Antall, rom og form

I sin hovedfagsoppgave fra 2001 skriver Anne Cecilie Kontni om den tidligere rammeplanen at ”(...) det finnes ingen kapitteloverskrifter som viser at barn fra språklige minoritetsgrupper blir omtalt, bortsett fra kapittel 6 om samene”, og at ”(...) Rammeplanen gir få retningslinjer for integrering av minoritetsbarn” (Kontni 2001:125). Denne mangelen på omtaler og retningslinjer som Kontni her nevner, ser ut til å ha blitt noe mindre i den nye rammeplanen. Jeg vil nå gjengi noen av de stedene i Rammeplanen, der det blir henvist direkte til flerspråklige barn eller minoritetsspråklige barn, som de refereres til i planen.

”Geografisk mobilitet og en økende internasjonalisering har medført at det norske samfunnet er langt mer sammensatt enn tidligere. Det er derfor mange måter å være norsk på. Det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen. Sosiale, etniske, kulturelle, religiøse, språklige og økonomiske forskjeller i befolkningen medfører at barn kommer til barnehagen med ulike erfaringer. Barnehagen skal støtte barn ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger” (Rammeplanen 2006:7).

”Barnehagen har en viktig oppgave som møtested for barn og småbarnsforeldre og som kulturformidler. I møte med foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn har barnehagen et spesielt ansvar for at foreldrene har mulighet til å forstå og gjøre seg forstått i barnehagen. Å møte

foreldre fra ulike kulturer, både innen det norske samfunnet og fra andre land, krever respekt, lydhørhet og innsikt” (Rammeplanen 2006: 15).

”En rekke barn har et annet morsmål enn norsk og lærer norsk som andrespråk i barnehagen. Det er viktig at barna blir forstått og får muligheten for å uttrykke seg. Barnehagen må støtte at barn bruker sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnas norskspråklige kompetanse” (Rammeplanen 2006:29).

”Barn som tilhører den samiske urbefolkningen, de nasjonale minoritetene og barn fra etniske minoritetskulturer må få støtte i å utvikle sin doble kulturtilhørighet. Barns møte med ulike kulturer og tradisjoner legger grunnlaget for respektfull samhandling mellom ulike etniske grupper. Bevissthet om egen kulturarv og delaktighet i andres kultur skal bidra til at barn kan sette seg inn i andres ståsted” (Rammeplanen 2006:29).

Strategiplanen

I innledningen til Strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis!* (2003), skrevet av tidligere utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet, kan en lese at vi i Norge ikke har likeverdig utdanning for alle, og at det er store forskjeller mellom minoritets- og majoritetspråklige. Målet med Strategiplanen, som er gjeldende fra 2004 til 2009, er bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning. Clemet skriver også i innledningen at departementet ønsker at flere minoritetspråklige barn skal kunne norsk når de begynner på skolen.

Under avsnittet *situasjonsbeskrivelse* kan man lese at barn med minoritetspråklig bakgrunn er underrepresentert i barnehagene, og at forskning viser at godt tilrettelagte tiltak for minoritetspråklige barn i barnehage, har positiv innvirkning på barnas skolestart. Det blir også beskrevet flere tiltak som skal iverksettes etter Strategiplanen, der ett av hovedmålene er å forbedre språkforståelsen blant minoritetspråklige barn i førskolealder. Barnehagene er ifølge Strategiplanen den viktigste integrerings- og språkopplæringsarenaen for minoritetspråklige barn i førskolealder (Strategiplanen 2003).

Språkplan for minoritetsspråklige barn i barnehagen

Jeg vil her gå inn på språkplanen til barnehagen som jeg hadde feltarbeid i, siden den har spesiell betydning for de flerspråklige barna, og fordi den er en viktig del av det pedagogiske rammeverket til barnehagen. Språkplanen er et samarbeidsprosjekt mellom Solskinnet barnehage og tre andre barnehager i distriktet. Disse fire barnehagene ble i 2004 tildelt prosjektmidler fra kommunen med det formål å styrke norskopplæringen til minoritetsspråklige barn. Felles for de fire barnehagene er at de alle har mange flerspråklige barn i sine grupper. Språkplanen tar blant annet utgangspunkt i Rammeplanen og fokuserer på hverdagsaktiviteter, i tillegg til å belyse foreldrenes, personalets og morsmålsassistentenes betydning for barnas språkutvikling. Målet for planen er at de ansatte i hver barnehage skal bli bevisst på sin rolle og være gode språkmodeller for de flerspråklige barna. Dessuten er det en målsetting at barna skal kunne snakke et så godt norsk som mulig, når de slutter i barnehagen, og slik være godt rustet til videre opplæring i skolen. De ansatte i hver enkelt barnehage skal samtidig jobbe målrettet og systematisk med språkstimulering av de flerspråklige barna.

Språkplanen sier også at de barnehageansatte skal organisere språkgrupper, hvor de skal ha strukturert språktrening og lek sammen med de flerspråklige barna. Disse språkgruppene var jeg ofte med på i barnehagen, og jeg syntes det var spennende å følge opplegget og den språklige utviklingen til barna. Den første gangen jeg var med på språkgruppen, var faktisk første gangen den ble holdt det barnehageåret, og det var på rød avdeling. Her var Arzu, Ahmet, Sevda, Nuray, Marte og Mia med. Barna satt i hesteko med den voksne som ledet gruppen, øverst. Hun hadde med seg tre poser som hun plasserte på et lite bord. I en pose var det ulike klesplagg, i en annen var det forskjellige typer bestikk og i en tredje var det diverse matvarer. Jeg ble forklart at meningen var å øve på ord som er viktige i dagligspråket. Den ansatte lot barna etter tur ta en ting opp av posen for så å si høyt hva det var hun eller han trakk. Uansett om barnet kunne ordet eller ikke, ble det gjentatt flere ganger. Da alle gjenstandene var tatt ut av posene og lå på gulvet, skulle et barn om gangen hente en bestemt ting, for eksempel en gaffel og legge den oppi posen igjen. Selv om dette var en ganske enkel språklek, så den ut til å fenge barna. Lederen for språkgruppen poengterte at det er viktig å ha med etnisk norske barn i språkgruppen, fordi også

enkelte av dem trenger å styrke uttale av lyder og ord, mens andre gjerne er med for å stimulere selve gruppen.

Språket i fokus

Jeg har nå tatt for meg ulike lovverk og retningslinjer for barnehager og undersøkt hvordan de omhandler og lager målsettinger for de flerspråklige barnehagebarna i Norge. I Loven for barnehager fant jeg få konkrete bestemmelser som gjaldt de flerspråklige barna, mens det i Rammeplanen var flere spesifikke mål og forventninger til barnehagen i forhold til de flerspråklige barna. I Rammeplanen kan man lese at det norske samfunnet i dag er mer sammensatt enn tidligere, og at det kulturelle mangfoldet skal gjenspeiles i barnehagen. Jeg fant utsagnet, ”Det er derfor mange måter å være norsk på”, til å være særlig treffende her (Rammeplanen 2006:7). Rammeplanen fokuserer også på språklig opplæring, og den understreker at det er viktig at barn med et annet morsmål enn norsk, blir forstått, at de får uttrykt seg, at de får støtte til å bruke morsmålet sitt, og at de får sjanse til å arbeide aktivt for å utvikle den norskspråklige kompetansen sin (Rammeplanen 2006).

Både Rammeplanen, Strategiplanen og Språkplan for minoritetsspråklige barn i barnehage viser at det i stor grad er språk og språkopplæring som er i fokus når det er snakk om de flerspråklige barna. I Strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis!* er målet bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning. Ett av tiltakene som blir iverksatt gjennom Strategiplanen, skal være å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder (Strategiplanen 2003).

Det språklige, i form av morsmålstrening og norskopplæring, er selvsagt en sentral del av den flerkulturelle barnehage, men det er også viktig å huske på at det finnes andre former enn verbal kommunikasjon. Barn kan samhandle, leke og kommunisere uten å bruke språk. Slik har barna en særegen ressurs, som man kan hevde at de voksne ikke har på samme måte og i samme grad. Barn er mer umiddelbare, uttrykksfulle og kreative når det gjelder mimikk og kroppsspråk, og de har et større nonverbalt repertoar enn de fleste voksne. De ulike planene og lovene jeg har tatt for

meg til nå, viser i hovedsak til språklig kommunikasjon, men utover i oppgaven vil jeg også ta for meg nonverbal kommunikasjon i forhold til lek.

Barnet og omgivelsene

Jeg har i denne siste delen av kapitlet sett på ulike lover, retningslinjer og planer som gjelder for barnehager i Norge, og på hvordan dette politiske rammeverket inkluderer, omtaler og setter mål for de flerspråklige barna i barnehagen. Dette har jeg gjort for å vise hvilken setting eller rammer både de en- og flerspråklige barna inngår i, og hvilke ytre faktorer som kan påvirke deres hverdag og livet i barnehagen. Et eksempel på dette er konsekvensene som Strategiplanen eller Språkplanen får for det enkelte barnet. Den sistnevnte planen skal føre til en økt bevissthet blant de ansatte når det gjelder språkopplæring, særlig for de flerspråklige barna i barnehagen. Den påvirker dessuten både de en- og flerspråklige barna fordi den har resultert i konkrete tiltak, som for eksempel språkgruppene som både en- og flerspråklige barn deltar i.

Dette forklarer hvordan omgivelsene, i dette tilfellet bestemmelser på det politiske nivå, kan innvirke på barn direkte. Barn farges av familie, venner, barnehageansatte og nærmiljø, i det hele tatt der barnet oppholder seg mye. Indirekte blir barnet også påvirket av politikk, samfunn og kulturelle hendelser. Jeg skal her presentere psykologen Urie Bronfenbrenners utviklingsmodell fordi jeg mener den illustrerer omgivelsenes innflytelse på det enkelte barnet, som for eksempel det politiske rammeverkets påvirkning på barnehagebarna. Dessuten tror jeg at utviklingsmodellen også kan være nyttig i en situasjon der barna har ulik etnisk og språklig bakgrunn.

Bronfenbrenner er opptatt av hvordan omgivelsene og barnet er i et til tider gjensidig påvirkningsforhold, samtidig som han understreker miljøets rolle i utviklingen. Hans modell er delt opp i forskjellige nivåer, der den innerste sirkelen, mikronivået, tar for seg primærgruppen, det vil si hva som skjer i hjemmet, i barnehagen og i nabolaget. Her er barnet selv til stede og påvirker og påvirkes av andre mennesker (Bronfenbrenner 1979).

Mesonivået er et stadium for samspill mellom forskjellige mikrosystemer, for eksempel mellom foreldre og barnehage. Når mesonivået utvikles, skapes det forutsetninger for gode møter og samarbeidsforhold mellom mikrosystemene. Et eksempel på dette kan man finne i Aycan Bozarslans diskusjon om barnehageansattes forhold til innvandrede foreldre i Norge. Ifølge Bozarslan (Barnehagefolk 2002) kan det ta tid for nyankomne foreldre å orientere seg i et nytt samfunn, og barnehagen er for mange slike foreldre den eneste institusjonen de har tett kontakt med. Pedagogene blir i manges øyne representanter for det nye samfunnet slik at hvordan de møter barn og foreldre, kan være avgjørende for hvilket bilde de får av det nye samfunnet. Dette bildet kan overføres fra foreldre til barn og det kan få konsekvenser for det videre livet i det nye samfunnet, både for voksne og barn. Bozarslan skriver også at foreldrene er svært viktige for at barna skal få en trygg identitet. Hun mener at når man som barn merker at foreldrene ikke duger i andres øyne, kan man også selv føle seg ubrukelig og kanskje begynne å tvile på seg selv. En kan derfor anta at møtet og samarbeidet mellom barnehage og foreldre, kan være svært viktig for barn på flere måter, og særlig gjelder dette for de flerspråklige barna i barnehagen. De nyankomne innvandrerne kjenner som regel ikke kodene i det norske samfunnet og behersker ikke språket, og slik kan de miste noe av autoriteten som er naturlig for foreldre å ha overfor barna sine. Mesonivået er viktig for alle barn, men kan være en kritisk faktor i en minoritets/majoritetssituasjon.

Eksonivået handler om situasjoner eller trinn som barnet ikke har direkte kontakt med, men likevel blir påvirket indirekte av. Det kan være ulike episoder på foreldrenes arbeidsplass, opplevelser som for eksempel av mistriksel, eller endringer i kommunale utvalg eller i andre styringsorgan som kan innvirke på det enkelte barn. Flytteprosesser kan ha stor betydning i et flerkulturelt samfunn, og kan slå ut på dette nivået. Et eksempel er hvis en familie blir delt opp og familiemedlemmene må flytte til et nytt land.

Når det gjelder makronivået, er dette den ytterste sirkelen i modellen og handler om større endringer på det økonomiske, politiske og kulturelle nivået. Eksempel på det er lovendringer av Barnehageloven eller Rammeplanen, urbanisering, ny innvandring eller større likestilling mellom kjønnene. Forandringer i Rammeplanen kan også få konsekvenser for flerspråklige barns hverdag i barnehagen fordi større vekt på språkopplæring, j.fr. vektlegging av dette i Rammeplanen, kan

lette kommunikasjonen i barnehagen eller gjøre skolestarten enklere for barn med et annet morsmål enn norsk. Forhold på makronivå kan altså få konsekvenser for både en- og flerspråklige barns hverdag, både i barnehage og skole.

Alle disse nivåene henger sammen og danner en helhet for barnet. Hvis det skjer noe på det ene nivået, får det følger for de andre nivåene. Dette systemet er avgjørende for hvordan barnets oppvekst skal bli, og Bronfenbrenner mener at alle disse stadiene er viktige for at barnet skal ha det godt. Bronfenbrenners modell gir et godt bilde på hvilke krefter som påvirker menneskets utvikling, og hvordan ulike personer og forhold i miljøet påvirker hverandre. Modellen kan brukes til å forstå barns oppvekst generelt, i tillegg til å være anvendbar for situasjoner med kulturell variasjon blant barn. De ulike nivåene i Bronfenbrenners modell illustrerer at man ikke kan isolere barns problematikk til et mikronivå, men at en må se på alle nivåene i modellen for å kunne forstå betingelsene for både de en- og flerspråklige barnas hverdag. Noen av disse nivåene og samspillet mellom dem blir tatt for gitt i Norge, men med større innvandrergupper kan noen av dem bli tydeliggjort eller stilt spørsmål ved. Et eksempel er språklige forutsetninger, der man i det norske samfunnet tar for gitt at det administrative språket er det samme som man fører på mikronivå, noe som blir problematisk for mennesker med en annen språkbakgrunn.

Oppsummering

Med utgangspunkt i barndommens historie og utvikling har jeg i dette kapitlet vist hvordan en økende interesse for barn og barndom kan sees innenfor samfunnsforskningen, og hvordan synet på barn og deres posisjon i samfunnet har endret seg. Dette kapitlet har også hatt fokus på barnehagen som norsk institusjon, og i den forbindelse har jeg sett på hvordan integreringsarbeidet i stor grad overlates til barnehagen, og hvordan barnehageinstitusjonen i enkelte tilfeller blir brukt i politiske diskusjoner og som et politisk virkemiddel. Videre har jeg vist hvordan de flerspråklige barna blir omtalt i ulike statlige lovverk og planer, der jeg har tatt for meg Barnehageloven, Rammeplanen, Strategiplanen og Språkplanen for minoritetsspråklige barn i barnehage, som synliggjør hvordan det i stor grad er språk og språklig opplæring som er i fokus når det er snakk om de flerspråklige barna. I neste kapittel skal jeg presentere Solskinnet

barnehage og dens omgivelser og gi en oversikt over barnehagebarnas etniske og språklige bakgrunn.

Kapittel 2

Presentasjon av Solskinnet barnehage

Barnehagen og omgivelsene

Feltarbeidet mitt ble gjort i en barnehage som ligger rett utenfor sentrum i en større by på Vestlandet. Barnehagen er sentralt plassert i en bydel, som de siste tiårene har hatt en jevnt økende befolkning. Bydelen har per i dag ca. 12 000 innbyggere, og i 2005 hadde 15 % av innbyggerne minoritetsbakgrunn, der de fem største innvandregruppene var fra Danmark, Storbritannia, Tyrkia, Pakistan og Somalia.

Solskinnet barnehage ligger sentralt til og midt i et boligområde. Dette gjør at barnehagens uteområde er noe begrenset, men gir likevel gode muligheter for mange typer aktiviteter. Bortsett fra et stort bed med blomster og busker, litt gress og enkelte trær består uteområdet for det meste av sand og asfalt. Det går også smale ”veier” rundt bygningene, der barna kan sykle og leke. På området mellom og rundt bygningene finnes en stor sandkasse, to huskestativ, en trebåt, en rutsjebane, tre lekehytter, et klatrestativ med blant annet turnringer og et skur med uteleker som bøtter, spader, sparkesykler og trehjulsykler. I nærområdet er det også flere små og store parkområder og lekeplasser, som barnehagen noen ganger bruker.

Selve barnehagen består av to eldre, hvitmalte trehus og har fire avdelinger. I det ene huset er det to 3 - 6 års avdelinger, en avdeling i første etasje og en i andre etasje. I det andre huset er det en 0 - 3 års avdeling i første etasje og en 3 - 6 års avdeling i kjelleren. I tillegg finner man et møterom og et pauserom for personalet i andre etasje. Hver enkelt avdeling har et eget kjøkken, en garderobe, toaletter med vasker og et hovedrom med flere langbord, som brukes ved måltider eller ved formingsaktiviteter. De to største 3 - 6 års avdelingene har også puterom, kjøkkenkrok,

dukkekrok og et avlukke eller en krok med benker til samlingsstund. 3 – 6 års avdelingen i kjelleren er litt mindre, det går færre barn der og avdelingen har et mindre lokale enn de to andre store avdelingene.

Personalet

Solskinnet barnehage hadde i min feltarbeidsperiode en kvinnelig styrer, og på hver store avdeling arbeidet tre fast ansatte. I tillegg var det en kvinne fra Aceh som hadde praksisplass på gul avdeling denne høsten gjennom en ordning barnehagen har med et læringscenter i nærområdet. Det var også en vikar som arbeidet i full stilling rundt på de fire avdelingene. Barnehagen hadde samtidig en ordning med ringevikarer, som stilte opp ved behov på kort varsel. De fleste ansatte hadde arbeidet i barnehagen over en lengre periode, og alle de ansatte var kvinner. Det var dessuten fem morsmålsassistenter som drev morsmålstrening i pakistansk, tyrkisk, aceh, kurdisk og kinesisk (kantonesisk).

Daglige aktiviteter og rutiner i barnehagen

I barnehagen startet dagen med at en ansatt tok imot barna i garderoben, der de fikk hengt fra seg klærne og sekken. Alle barna hadde sin egen plass i garderoben med et tilhørende symbol, som kunne være en blomst, en fisk eller en stjerne. Etter å ha hengt av seg klærne og tatt på seg tøfler, gikk barna inn på selve avdelingen. Her kunne de barna som ikke hadde spist frokost hjemme, gjøre dette innen klokken halv ti. På avdelingen var det også frilek fram til en eventuell felles aktivitet, som kunne være en tur eller formingsaktivitet, eller helt fram til samlingsstunden klokken elleve. Frileken ble ikke styrt av de voksne, og det var barna som organiserte leken. Barna valgte selv med hva og med hvem de skulle leke, og under perioden med frilek ble puterom, dukke- og kjøkkenkrok og det store fellesrommet flittig brukt.

Etter frilek var det tid for samlingsstund. Den ble som regel innledet med sangen, ”God morgen alle sammen”, etterfulgt av flere andre sanger, gjerne med bevegelse til. Deretter leste ofte lederen for samlingsstunden høyt fra en bok, dramatiserte et eventyr eller pratet med barna om ting som hadde med månedens tema å gjøre. I månedsplanen som ble delt ut til foreldrene i

begynnelsen av hver måned, var det en oversikt over hva som skulle skje hver enkelt dag, og det stod litt om temaet for den enkelte måneden. Disse temaene var som oftest tatt ut fra målene i Rammeplanen. Under feltarbeidet mitt i barnehagen var det følgende tema: Vennskap, høsten og klær, sansene og kroppen og barn i andre land. Det sistnevnte temaet ble satt på dagsorden og konkretisert med feiring av Verdensbarnedagen, samtaler med barna om ulike språk og ved at barna lærte å synge "Fader Jakob" på norsk, engelsk, fransk, tyrkisk og kinesisk. De voksne snakket med barna om hvordan barn i andre land har det og fortalte om barns rettigheter. På FN-dagen laget noen av foreldrene og de ansatte spesielle matretter fra de ulike nasjonene som var representert i barnehagen. Denne dagen ble også alle foreldrene invitert til barnehagen på ettermiddagen og fikk smake på de forskjellige matrettene. I tillegg var det en markering tidligere på dagen, der alle barna var samlet på den ene avdelingen i barnehagen. De sang "Fader Jakob" på de fem ulike språkene som de hadde øvd på, og en ansatt som ledet fellessamlingen, fortalte litt om FN-dagen. Dessuten hadde noen i personalet hengt opp en rekke med flagg på avdelingen, ett flagg fra hvert land som var representert i barnehagen, og barna fikk være med å si noe om hvert flagg og hvem i barnehagen som kom fra det landet flagget tilhørte.

Etter den daglige samlingsstunden ble det servert lunsj inne på avdelingen, enten brødmat eller et varmt måltid. Deretter gikk alle barna i garderoben for å kle på seg, og alle på 3 - 6 års avdelingene gikk da vanligvis ut. Unntaket var hvis været var veldig dårlig, med mye regn og vind. Da kunne de ansatte velge å holde barna inne på avdelingen, slik at bare de som ville, gikk ut, eller at alle gikk ut, men ikke var ute så lenge som vanlig. Rundt klokken to ble det delt ut brødskiver og frukt, og etter å ha spist opp gikk barna enten ut igjen eller inn på avdelingen, avhengig av været og barnas ønsker.

I barnehagen ble det to ganger i uken holdt femårsklubb, som var et tiltak for å forberede de eldste barna på at de snart skulle begynne på skolen. Den ene dagen i uken gikk femåringene på tur, og den andre dagen møttes de på en avdeling, der de gjorde skoleforberedende oppgaver, sang nye sanger, ble lest for, øvde på å skrive navnet sitt eller lærte noen bokstaver og tall. De fleste barna gledet seg til femårsklubben og fikk som regel misunnelige blikk fra de yngre barna på avdelingen, når de ble hentet ut av gruppen for å gå på tur eller løse oppgaver sammen med de andre femåringene i barnehagen.

Presentasjon av barna

I Solskinnet barnehage gikk det barn med foreldre fra til sammen 15 ulike nasjoner, der de to største språkgruppene var tyrkisk og aceh. Alle de flerspråklige barna var født i Norge, men noen av dem hadde eldre søsken som var født i foreldrenes hjemland. Noen av barna hadde foreldre som kom til Norge som flyktninger mens andre hadde foreldre som var arbeidsmigranter.

I det følgende vil jeg gi en fortegnelse over hvordan barna var fordelt på de tre store avdelingene i barnehagen, og jeg skal samtidig presentere de flerspråklige barna som gikk på disse avdelingene ved å si litt om deres ulike kulturelle bakgrunn, språkkunnskaper og vennsksrelasjoner i barnehagen. I denne oversikten blir foreldrenes nasjonalitet i tospråklige familier kun nevnt når den ikke er etnisk norsk.

Rød avdeling: 19 barn

På rød avdeling var det denne høsten 6 barn som hadde etnisk norske foreldre, 2 som hadde foreldre fra Aceh, 1 som hadde foreldre fra Kina, 3 som hadde foreldre fra Tyrkia, 2 som hadde fedre fra Sverige, 1 som hadde mor fra Thailand, 2 som hadde mødre fra Columbia og 2 som hadde mødre fra Sveits.

Stian 5 år	Marte 4 år	Ahmet 3 år
Nadia 3 år	Maisara 3 år	Nuray 4 år
Sandra 5 år	Emma 3 år	Frida 5 år
Yin 3 år	Sindre 5 år	Silje 3 år
Thomas 3 år	Bysra 5 år	Helena 3 år
Mia 3 år	Jørgen 3 år	Eline 3 år
Anna 5 år		

Gul avdeling: 18 barn

Blant de 18 barna som gikk på gul avdeling, var det 10 barn som hadde norske foreldre, 1 med foreldre fra Aceh, 2 med foreldre fra Pakistan, 2 med foreldre fra Tyrkia, 1 med foreldre fra Litauen, 1 med mor fra Thailand og 1 som hadde svensk far.

Elisabeth	5 år	Aurora	3 år	Ingrid	5 år
Raid	4 år	Arzu	3 år	Karina	4 år
Maja	3 år	Hedda	3 år	Rizal	5 år
Steffen	5 år	Yasmin	4 år	Sevda	4 år
Bjørnar	5 år	Mina	3 år	Sara	3 år
Emil	3 år	Malin	4 år	Katarina	3 år

Blå avdeling: 10 barn

På blå avdeling var det 3 barn som hadde norske foreldre, 2 med foreldre fra Aceh, 1 med foreldre fra Irak, 1 med far fra Sverige, 1 med far fra Chile, 1 med far fra Kroatia og 1 med mor fra Armenia.

Fitri	5 år	Peter	3 år	Alexander	4 år
Markus	4 år	Victoria	3 år	Aisha	3 år
Maren	3 år	Fatima	5 år	Kristian	3 år
Erik	3 år				

Ut fra denne oversikten ser man at det var under halvparten av barna på rød og blå avdeling som hadde begge foreldre med norsk bakgrunn, mens det på gul avdeling var litt over halvparten som hadde det. Det var altså mange barn i Solskinnet barnehage som hadde en eller begge foreldre med en annen kulturell og språklig bakgrunn enn norsk. Som tidligere nevnt, var tyrkisk og aceh de to største språkgruppene ved siden av norsk i barnehagen, og i det følgende vil jeg beskrive disse språkgruppene nærmere. Jeg vil også si litt om de andre flerspråklige barna som ikke tilhørte disse to hovedspråkgruppene.

De tyrkiskspråklige barna:

Den høsten jeg startet feltarbeidet, gikk det fem tyrkiskspråklige barn i barnehagen, fire jenter og en gutt. Jeg merket fort at disse fem barna var mye sammen, spesielt gjaldt dette de minste i starten av barnehageåret. Da var de tre yngste, tyrkiskspråklige barna som regel å se i lek kun med hverandre. I denne perioden fikk disse tre ofte velge selv om de ville være på rød eller gul avdeling, alt etter hvor det var andre tyrkiskspråklige barn den dagen. Personalet forklarte at barna fikk lov til å velge dette for å ha noen å snakke tyrkisk med i begynnelsen, og for å bli

trygge på omgivelsene, de ansatte og de andre barna. De fem barna pratet helst tyrkisk seg imellom, og dette gjaldt særlig de yngste, som hadde vært mest hjemme, der jeg antar det bare ble samtalen på tyrkisk. De eldste barna snakket også morsmål seg imellom, men brukte norsk overfor sine norskspråklige lekekamerater. Disse hadde dessuten gått noen år i barnehagen og hadde utviklet en bedre norskspråklig kompetanse.

Arzu (3 år) begynte på gul avdeling den samme høsten som jeg startet feltarbeidet. Hun kunne ikke noe norsk da hun begynte og var i tillegg den eneste tyrkiskspråklige på sin avdeling. Arzu brukte kroppsspråk aktivt for å kommunisere med de voksne og de norskspråklige barna, og det var som regel lett å forstå hva hun mente fordi hun kunne være svært så tydelig og bestemt. I begynnelsen fikk Arzu lov til å være en del på rød avdeling, der det gikk flere tyrkiskspråklige barn. Etter hvert lærte hun seg flere norske ord og enkle sanger, som hun øvde på og brukte noen ganger, men hun snakket fortsatt lite norsk da jeg avsluttet feltarbeidet. Selv om hun kunne noen norske ord og sanger og lekte mer med de norskspråklige barna, virket det likevel som hun fortsatt foretrakk å benytte morsmålet sitt og å leke med de andre tyrkiskspråklige barna.

Noen uker etter starten på barnehageåret begynte **Sevda** (4 år) på gul avdeling. Hun og Arzu kjente hverandre litt fra før fordi foreldrene deres var bekjente. De ble fort venninner og var som regel alltid med hverandre når de var inne på avdelingen. Sevda startet også i barnehagen uten å kunne noe norsk, men i motsetning til Arzu ble hun tidligere interessert i både å lære norske ord og å ta kontakt med de andre barna på avdelingen. De to jentene lekte ofte i kjøkkenkroken med hver sin dukke og dukkevogn eller ved ett av langbordene, der de gjerne tegnet eller perlet sammen.

Arzu sin fetter, **Ahmet** (3 år), begynte også i barnehagen da jeg startet feltarbeidet mitt. Han hadde heller ingen norskspråklig kompetanse og var den av de tyrkiskspråklige barna som så ut til å ha den vanskeligste starten i barnehagen. Han gråt oftere og i en lengre periode enn det Arzu og Sevda hadde gjort da de var nye, og han så ut til å trenge mer tid til å føle seg trygg på de ansatte og de andre barna i barnehagen. Ahmet var bare sammen med de tyrkiske jentene i begynnelsen, og han kunne nok til tider irritere dem fordi han hele tiden krevde deres oppmerksomhet og trøst samtidig som han ville bestemme hva de skulle leke. De ansatte fortalte

at han var den eneste sønnen i familien, og at han var vant til å bli oppvartet og som regel få viljen sin, både av sine foreldre og eldre søsken. Etter noen måneder lærte Ahmet seg en del norske ord og etter hvert også noen enkle setninger. På slutten av feltarbeidet mitt var han blitt mye tryggere på de voksne og de andre barna og virket som regel fornøyd og glad. Han hadde også begynt å leke med de andre barna på avdelingen, særlig med jevngamle Jørgen.

Nuray (4 år) lekte også mest med de yngste barna på avdelingen, spesielt Ahmet og de andre treåringene, Yin og Nadia. Ute lekte hun også mye med Arzu og Sevda fra rød avdeling. Hun hadde vært ett år i barnehagen da jeg startet feltarbeidet og kunne så mye norsk at hun som oftest gjorde seg forstått. I språkgruppene kom det likevel fram at hun kunne mindre norsk enn det de ansatte forventet, særlig gjaldt det hverdagslige ord og begrep. Nuray var i likhet med Arzu en svært bestemt og egenrådig jente, som likte å ha kontrollen og dominere i lek, noe hun enkelte ganger fikk gjøre under aktiviteter sammen med de yngre jentene på avdelingen.

Bysra (5 år) hadde gått i barnehagen over lengre tid, hun var flink i norsk og hjalp ofte de ansatte med å være tolk for de nye, tyrkiskspråklige barna. Hennes rolige og tålmodige vesen så ut til å gjøre det lettere for de voksne å be henne om å være tolk og å oversette både til norsk og tyrkisk. Det var spesielt i begynnelsen av barnehageåret at personalet søkte hennes hjelp, i den første perioden da Ahmet, Arzu og Sevda ofte gråt mens de ansatte ikke forsto hvorfor, og derfor hadde vanskelig med å kunne trøste dem. Bortsett fra å være en del med de andre tyrkiskspråklige barna foretrakk Bysra å leke med Anna, Sandra og Frida, som ofte satt ved ett av langbordene der de perlet, tegnet eller lekte med ponnihester.

Barna med bakgrunn fra Acehprovinsen:

I denne språkgruppen var det også fem barn, fire jenter og en gutt, fordelt på de tre store avdelingene i barnehagen. Tvillingsøstrene, Fitri og Fatima, lekte mye med hverandre fordi begge gikk på blå avdeling, mens lillesøsteren og kusinen deres gikk på rød avdeling. Den eneste gutten med bakgrunn fra Aceh var sjelden å se med disse jentene, han lekte mest med guttene på sin avdeling. I tillegg til å leke en del mer med barn fra andre språkgrupper enn sin egen, hadde også barna med foreldre fra Aceh større kompetanse i norsk enn hva barna med tyrkisk bakgrunn

hadde. Barna fra Acehprovinsen hadde jevnt over vært lenger i barnehagen enn de tyrkiske barna, og det kan være årsaken til deres gode norskkunnskaper og valg av lekekamerater. De snakket ofte morsmål seg i mellom, men også norsk, både når de lekte i språkhomogene grupper på morsmål, og når de var sammen med norskspråklige lekekamerater.

Maisara (3 år) var den eneste i sin språkgruppe som var ny i barnehagen denne høsten. Hun hadde gått i en mottaksbarnehage for innvandrere og flyktninger med oppholdstillatelse før hun kom til Solskinnet barnehage, og hadde derfor allerede lært seg en del norsk. Maisara lekte mye med de andre yngste jentene i barnehagen, både de med forskjellig og de med samme morsmål som henne. Hun utviklet raskt en god norskspråklig kompetanse og et bra ordforråd i forhold til aldersnivået sitt.

Nadia (3 år) var en av de yngre jentene på rød avdeling som Maisara gjerne lekte med, men som likevel var mest å se sammen med sin bestevenninne, Yin (3 år). Når Nadia var ute, lekte hun også en del med storesøstrene sine fra blå avdeling. Hun snakket ikke like godt norsk som sine eldre søsken, men var likevel sterk nok i språket til å kunne bruke det i språkbasert lek med bestevenninnen Yin.

Tvillingjentene **Fitri** og **Fatima** (5 år) lekte nesten alltid med hverandre, både når de var inne på avdelingen og på uteområdet. De var også mye med lillesøsteren Nadia når de var ute og med Maisara, som da ofte fikk rollen som baby i leken fordi hun var minst. Ellers når de var ute, lekte de som regel med de andre større jentene i barnehagen. Fitri og Fatima likte særlig godt å tegne, legge puslespill og øve på å skrive navnet sitt eller ulike bokstaver. De var to flinke og svært positive jenter, som begge var sterke i norsk.

Rizal (5 år) var den eneste gutten i barnehagen med foreldre fra Aceh, og han lekte som oftest med de andre barna på sin avdeling, og da helst med de jevnaldrende guttene, Steffen og Bjørnar. Disse tre var mange ganger å se ved ett av aktivitetsbordene, inne på kjøkkenet, der barna noen ganger fikk lukke døren og leke i fred, ute i sandkassen eller syklende på de smale "veiene" rundt barnehagen. Rizal hadde god norskspråklig kompetanse og hadde gått i barnehagen i to år.

Barna med tilhørighet til andre språkgrupper:

Yin (3) har kinesiske foreldre som snakker kantonesiske. Hun hadde gått ett år i barnehagen da jeg begynte, og ifølge de ansatte hadde hun i begynnelsen vært svært engstelig og stille, men virket nå tryggere og så ut til å trives godt i barnehagen. Yin lekte som regel med bestevenninnen Nadia, og var av og til med de andre treåringene på avdelingen, da som oftest jentene.

Eline (3) sin mor er fra Columbia. Hun lekte som regel med Jørgen eller med de andre yngste barna på sin avdeling, og hadde god norskspråklig kompetanse.

Thomas (3) sin mor er også fra Columbia, men han hadde dårlig både språklig og sosial kompetanse. Da jeg avsluttet feltarbeidet, var PPT kontaktet for å utrede vanskene hans.

Yasmin (4) har foreldre fra Pakistan, men hun snakket norsk på lik linje med barna med etnisk norsk bakgrunn i barnehagen. Hun var svært utadvendt og hadde for det meste en positiv innstilling og lekte gjerne med de andre barna på avdelingen, både gutter og jenter.

Raid (4) sine foreldre er også pakistanske, men han hadde ikke like god norskspråklig kompetanse som Yasmin. Han var heller ikke like ofte i barnehagen som de andre på hans avdeling, og kom ofte noen timer senere enn de andre barna. Hans beskjedne vesen så ut til å være til hinder for å komme i kontakt med de andre barna, og han lekte som regel alene, med Yasmin eller med Emil.

Emma (3) sin mor er fra Thailand og hadde bodd i Norge i lengre tid. Emmas språkkompetanse var aldersadekvat, og hun lekte en del med Yin, Nadia, Silje og de andre treåringene på avdelingen.

Elisabeth (5) sin mor er også fra Thailand og hadde bodd lenge i Norge. Elisabeth hadde også aldersadekvat kompetanse i norsk, og hun var ustanselig å se sammen med bestevenninnen Ingrid, eller i lek med de andre eldre jentene og guttene på avdelingen.

Katarina (3) sine foreldre kommer fra Litauen, og hun kunne ikke noe norsk da hun begynte i barnehagen. I begynnelsen var hun bare med de voksne, virket engstelig og gråt mye. Etter hvert ble hun tryggere på omgivelsene og de andre barna på avdelingen, og tok etter hvert kontakt med dem. I slutten av feltarbeidet mitt var hun blitt ei blid og fornøyd jente med flere venner, og hun lekte spesielt mye med Sara og de andre jentene på sin avdeling. Katarina lærte seg også å snakke overraskende godt norsk på svært kort tid.

Peter (3) sin far er opprinnelig fra Kroatia, men han snakket norsk svært godt og var som regel å se i lek med de andre yngre guttene i barnehagen og helst med en fotball i nærheten.

Kristian (3) sin mor kommer fra Armenia, og han var en ganske rolig og beskjeden gutt som etter hvert ble bestevenn med Erik. De var som regel å se sammen, både inne på avdelingen og ute i barnehagen.

Markus (4) og **Helena** (3) var søsken, og faren deres var fra Sverige. De lekte av og til sammen ute i barnehagen selv om de gikk på forskjellige avdelinger, og Markus var mange ganger en beskyttende storebror som passet godt på lillesøsteren sin. Helena lekte som regel med de andre yngre jentene på sin avdeling, mens Markus ofte var sammen med de andre guttene i barnehagen, spesielt Alexander.

Silje (3) sin far er også svensk, og hun brukte av og til noen svenske ord eller uttrykk blandet inn i norsk. Ellers snakket hun godt norsk og var ei svært utadvendt og kontaktsøkende jente. Hun lekte som regel med de andre minste jentene på sin avdeling.

Jørgen (3) og **Anna** (5) var søsken, og deres mor kommer fra den tysktalende delen av Sveits. Familien hadde også bodd noen år i USA, og søsknene var preget av å ha hørt og hatt nærkontakt med flere språk de siste årene. De pratet mest norsk, men Anna kunne også litt tysk. Etter hvert som månedene gikk, ble begge to raskt flinkere i norsk og snakket det like godt som de andre norskspråklige barna på samme alder. Jørgen lekte mye med Eline, og etter hvert også en del med Ahmet og de andre yngre barna på avdelingen. Anna var som oftest å se sammen med de andre femåringene på avdelingen og lekte mye sammen med Sandra, Frida og Bysra.

Aisha (3) sine foreldre er opprinnelig kurdere fra Irak. Hun var en livlig og utadvendt jente som likte å dominere i leken med andre, uansett språkbakgrunn. Hun hadde et rimelig godt norsk språk og deltok som regel i aktiviteter sammen med de andre jentene på sin avdeling.

Alexander (4) sin far er fra Chile. Alexander var en svært aktiv gutt, som ofte var å se klatrende øverst i barnehagens klatrestativ, og som for det meste lekte sammen med de jevnaldrende guttene fra hans avdeling.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gitt en presentasjon av Solskinnet barnehage sine omgivelser, daglige rutiner og aktiviteter, samt personalet og barna. Jeg har også gitt en oversikt over de ulike avdelingene i barnehagen, over barnas lekerelasjoner og deres etniske og språklige bakgrunn. I det neste kapitlet vil jeg ta for meg sosial samhandling mellom barn, der jeg vil vise hvilken betydning kjønn, alder, språk og etnisitet har for lek og samhandling mellom barna.

Kapittel 3

Alder, kjønn, språk og etnisitet sin innvirkning på sosialt liv i barnehagen

Innledning

Lek er utgangspunkt for sosial samhandling mellom barn og for læring. Rollelek lærer barn å vente på tur, forhandle, inngå kompromisser og ikke minst å kunne forstå en annens synspunkt og perspektiv. George Herbert Mead mener at en slik rolletaking er en kognitiv prosess, der barnet forstår den andres rolle slik at det kan oppføre seg passende overfor den andre innenfor grensene av sin egen rolle. Slik blir det synet man har på seg selv, justert av "den andre" (Mead 1934). Det å vite hvordan andre oppfatter en selv, er viktig for samhandling og lek, men ulike variabler som setter rammer for samhandling, vil få betydning for forskjellige kontekster. Dette kapitlet omhandler noen slike kriterier, nemlig alder, kjønn og språk og etnisitet. Jeg vil ta for meg enkelte regelmessige trekk ved lek og samhandling mellom barna jeg observerte i barnehagen, og se på hva alder, kjønn, språk og etnisitet har å si for leken. I tillegg vil jeg vurdere disse variablenes betydning i forhold til lek og samhandling mellom barna, blant annet når det gjelder valg av lekekamerater og inklusjon og eksklusjon i leken.

Alder

I dette avsnittet skal jeg ta for meg ett av kriteriene for barns klassifiseringer av seg selv og andre, nemlig alder. Barns alder får konsekvenser for deres lek, blant annet på grunn av det organiserte rammeverket som legger føringer på deres samhandling og lek i barnehagen. Et eksempel på slik organisering er inndelingen av barna i ulike avdelinger i barnehagen, der barn fra 0 til 3 år må være på liten avdeling. De blir overført til en av de store avdelingene det året de fyller 3 år, og går der til de når skolealder. Denne inndelingen i avdelinger begrenser barnas samhandling, og en

av de få gangene alle barna i barnehagen kan møtes, på tvers av alderskategoriene, er når det er utetid i barnehagen. Et annet eksempel er barnehagens 5-årsklubb, der bare femåringene i barnehagen samles to ganger i uken, enten for å gå på tur sammen eller for å drive med skoleforberedende aktiviteter.

Observasjonene mine fra barnehagen kan tyde på at barna som regel foretrakk å leke med andre barn på samme alder. Det fantes selvsagt flere tilfeller av lek på tvers av alderskategoriene, særlig når det gjaldt de ulike søskenparene som gikk sammen i barnehagen. Søskenene Helena (3 år) og Markus (4 år) lekte en del sammen når det var utetid i barnehagen, og de satt da ofte i sandkassen med bøtter og spader. Søskenparet gikk på hver sin avdeling, og Markus pleide som regel å ta på seg en beskyttende rolle overfor lillesøsteren sin og passet på henne når han hadde mulighet for det. Søskenparet Jørgen (3 år) og Anna (5 år) gikk på samme avdeling og lekte mye sammen i begynnelsen av barnehageåret. Etter hvert som de ble kjent med andre barn på avdelingen, var de mer sammen med barn på samme alderstrinn. Det var altså flere tilfeller der søsken av ulik alder lekte sammen i barnehagen, og det virket som om yngre søsken syntes det var trygt å ha storesøster eller storebror i nærheten. Tvillingjentene Fitri og Fatima (5 år) var ofte sammen med deres yngre søster Nadia (3år), men siden de gikk på ulike avdelinger, hadde de bare anledning til å leke med hverandre på barnehagens uteområde.

Bortsett fra relasjonene mellom yngre og eldre søsken i barnehagen syntes det gjennomgående lekemønsteret å være slik at de minste barna på de store avdelingene lekte mest med de andre yngre barna der, mens de eldste barna på avdelingene, spesielt femåringene, foretrakk å leke med hverandre. De virket vanligvis ikke særlig interesserte i å delta i de yngre barnas lek, som for eksempel femåringene Bjørnar, Steffen og Rizal, som sjelden lot to år yngre Emil få være med i leken deres. Han var den eneste tre år gamle gutten på sin avdeling og hadde problemer med å få bli med i de eldre guttenes lek. Jeg observerte mange fantasifulle metoder som Emil brukte for å skaffe seg oppmerksomhet fra disse eldre guttene, og som noen ganger førte til at han ble akseptert i leken deres, selv om det var mer unntaket enn regelen.

”Eg når helt opp te himmelen!”

Et annet eksempel på de synlige alderskategoriene i barnehagen er hvordan den tyrkiskspråklige jenta Nuray (4 år) gikk fra å være i en avvist posisjon, til å bli anerkjent som en av de eldre barna som de yngste gjerne ville leke med. Da Nuray var tre år, hadde hun ifølge en av de ansatte strevd mye med å få innpass i leken til noen av de eldre tyrkiskspråklige jentene. Bortsett fra fem år gamle Bysra var alle disse jentene nå begynt på skolen, mens de nyankomne treåringene Arzu, Sevda og Ahmet hadde tatt over som de yngste tyrkiskspråklige barna i barnehagen. Disse treåringene lekte dette året mye med Nuray, og hun opplevde da å være eldst og den som de yngre barna gjerne ville være sammen med.

Det kunne altså tyde på at de yngste barna enkelte ganger ønsket å leke med de eldste barna, men det var sjeldent omvendt. 5-årsklubben i barnehagen var en gruppe de yngre barna gledet seg til, og de som allerede var med i denne klubben, så ut til å være svært stolte over å gå der. Dette ønsket om å bli og å gjøre som de eldste barna, så ut til å være en gjennomgående tendens på tvers av de ulike språklige og etniske gruppene. Mange barneforskere har skrevet om denne streben blant barn etter å bli større, og ifølge Sæbø og Flugstad (1992) tilfredsstiller leken to viktige behov hos barnet, nemlig behovet for å innta en aktiv rolle og ønsket om å være voksen. I det følgende vil jeg gi et eksempel på en slik streben blant barna, som i dette tilfellet illustreres av Steffen, Emil og Aurora sin konkurranse om hvem som hadde vokst mest i løpet av juleferien.

Jeg sitter inne på kjøkkenet på gul avdeling, og ser på diverse julepresanger som noen av barna har tatt med seg i barnehagen for å vise fram. Steffen på fem år kommer bort til bordet hvor jeg sitter, plasserer hendene sine på bordkanten og løfter seg opp slik at han blir litt høyere enn det han egentlig er.

Steffen: ”Eg har vokst til åtte år i ferien!”.

Da klatrer Emil, på tre år, helt opp på bordet og strekker armene opp mot taket.

Emil: ”Hvis eg når helt opp te Jesus, så e eg enda større!”.

Etter denne kommentaren klatrer Aurora, som også er tre år, opp på den ene benken ved bordet og sier: ”Og eg når helt opp te himmelen!”.

Sammenhengen mellom barns alder og de ulike lekestadiene

Barn går gjennom ulike lekestadier alt ettersom hvilken aldersgruppe de befinner seg i. I ett- toårsalderen oppdager barnet verden og lærer seg å håndtere den i tillegg til at det trener på å mestre kroppen sin. Derfor er barnets lek preget av sosiallek, altså lek med voksne og andre barn (Olofsson 1993). Denne leken går egentlig bare ut på å være sammen og ha det morsomt, og det er vanlig at barna løper rundt og fanger hverandre, gjemmer seg for hverandre eller hermer etter hverandre. Når barnet nærmer seg to år, begynner det for alvor å herme og late som i leken, og det leker gjerne enkle handlinger som å drikke, sove eller kjøre bil (Olofsson 1993). I alderen to til tre år utvikles barns forestillingsevne, og de begynner å spille roller, der barnet gjerne leker at det er en annen. Slik starter rolleleken, der leketemaene i begynnelsen ofte er svært enkle. Barnet kjører for eksempel en bamse rundt i dukkevognen, eller det leker at det er om bord i en båt ved å sitte oppi en veltet krakk. I starten varer ikke leken så lenge som den vil gjøre senere når barnet blir eldre, og den blir ofte fort avbrutt av en ny lek. Ifølge Olofsson er alderen tre til syv år selve lekens gullalder, der lek med gjenstander vil bli mer brukt til å bygge opp lekemiljøer, og tingene får en stadig viktigere rolle i barns forestillinger i leken. Dessuten vil barn i denne aldersgruppen bruke sine erfaringer og hendelser i leken, som for eksempel kan være fra noe de voksne har lest høyt eller noe fra et fjernsynsprogram.

Det er altså en sammenheng mellom barns valg av ulike typer leker og leketema i forhold til hvor gamle de er, og på hvilket lekestadium de befinner seg. Denne forbindelsen finner jeg igjen i observasjonene mine fra feltarbeidet, og disse ulike lekestadiene er særlig synlige i de typiske rollelekene om familieliv (Vedeler 1987). Dette er en rollelek som alle barna på avdelingene deltar i, både små og store. Likevel er det stor forskjell på de yngste og de eldste barna når det gjelder måten de leker familie på. De yngre barna i to-treårsalderen forestiller ofte at de lager mat, dekker bord, spiser, ringer i telefonen eller kjører bil. De spiller således stort sett seg selv og tar ikke så ofte som de eldre barna andre roller. De eldre barna mellom fire og seks år har utviklet en større kreativitet og viser derfor mer variasjon og fantasi i leken. Ifølge Vedeler er de også flinkere enn de yngre barna til å koordinere rolleaktivitetene og ytringene hos deltakerne i leken ut fra et felles og helhetlig perspektiv.

Under feltarbeidet mitt i barnehagen så jeg noen ganger hvordan det å være på ulike lekestadier kunne skape problemer for leken og samspillet mellom barna. Forståelse og evne til å ta en annen rolle i leken kan være på ulike nivå alt ettersom hvilket lekestadium barnet befinner seg på. I det følgende eksempelet sitter Maja på to og et halvt år og Katarina, ett år eldre, på gulvet og leker med noen gjenstander, som de tar opp fra en plastkasse som de har plassert mellom seg.

Jentene tar ut noen av lekene som ligger i kassen, og setter dem foran seg på gulvet. De sitter ved siden av hverandre, men leker med tingene fra kassen hver for seg uten å si noe. Plutselig sier Katarina høyt: "Et bord!" og tar opp et lite dukkebord fra kassen. "Det e min bord", fortsetter hun mens hun ser på Maja. Så spør hun: "Ka hette du?". Maja ser ikke ut til å forstå hva Katarina mener og svarer noe om at hun leker med lastebilen. Jeg vet at Katarina kan navnet på alle barna på avdelingen og går derfor ut fra at hun mener: Hva heter du på "liksom?". Katarina gir opp forsøket på å starte en rollelek og fortsetter heller å ta nye ting ut av lekekassen.

Det var heller sjelden at jeg så slike misforståelser som i dette tilfellet, og videre skal jeg gi et eksempel på noe som var mye mer vanlig å se i barnehagen, nemlig en vellykket rollelek ledet av de tre jentene Emma, Helena og Victoria. Disse jentene som alle er over tre år, kan sies å ha kommet så langt i utviklingen av lekeferdigheter at de nå uten problemer tar på seg andre roller i leken samtidig som de kan ha de samme rollene og det samme leketemaet over lengre tid. Eksempelet viser hvordan jentene hele tiden kommer med fantasifulle innspill og slik bidrar til at rolleleken kan utvikle seg videre. De tre jentene leker inne i dukkekroken på avdelingen, der det står et lekekjøkken med mye tilhørende utstyr.

Jentene legger flere av kjøkkentingene på et bord og setter seg rundt det. Jeg setter meg ned på gulvet et lite stykke fra dem, og Victoria kommer da bort til meg og spør: "Koffor må du sitte der?" Jeg svarer at jeg skriver om hva de leker. Som et svar på dette sier hun: "Mamma, pappa og baby", og går så bort til de andre og fortsetter leken. Jeg ser fort at Helena er babyen mens Emma er pappa og Victoria mamma.

Emma (til Victoria): "Hun skal ha grøt".

Victoria: "Nei, i dag skal hun ha pannekaker".

Helena: "Eg vil ha rosa saft!"

Emma: " Det er tomt, lille baby. Pappa skal lage mer (rører i en gryte).

Emma (til Helena): "Du har fått mange tutteflasker!"

Victoria: "Her e tutteflaskå di" (gir den til Helena).

Emma: "Nei, den e gammel".

Victoria: "Den e kje gammel, eg har kjøpt den nå".

Så kommer Thomas bort og ser litt på tingene i dukkekroken og på dem som leker der.

Emma: "Å, nei, Thomas plage oss!"

Victoria: "Han har kje lov til å vær her".

Thomas går videre og leken fortsetter.

Victoria: "Pappa, dette e til deg" (gir en lekebrødiskive med egg, i plast, til Emma).

Emma: "Nei, vil kje ha egg på".

Helena: "Eg vil ha grøt!".

Victoria: "Pappa, gi grøt til guttebabyen".

Dette er et typisk eksempel på familielek, og det viser hvordan de tre jentene går inn i hver sin rolle som mor, far eller baby. Som jeg nevnte ovenfor, har de eldre barna mellom fire og seks år som oftest utviklet en større kreativitet, og de viser derfor mer variasjon og fantasi i leken i motsetning til de yngre barna, som stort sett spiller seg selv. Man kan altså anta at et barn på to år vil ha langt igjen i sin utvikling av lekeferdigheter i forhold til en femåring. Det er derfor ikke så rart at barn velger lekekamerater på sin egen alder, som da er mer på samme lekenivå som dem, og som også har mer av de samme interessene enn det eldre eller yngre lekekamerater vil ha. Jeg tror at dette er en av grunnene til at barnas alder kan være avgjørende for deres lek og samhandling med andre barn, og at dette gjelder både for valg av lekekamerater og inkludering versus ekskludering i leken.

Kjønn

I tillegg til alder ser også kjønn ut til å ha betydning for barns sosiale samhandling. Selv om det ikke er et like klart organisert rammeverk her, som det var i forbindelse med barns alder, finnes det likevel føringer på deres samhandling når det gjelder kjønn. Den norske kultur og verdier om likhet kan man finne igjen i barnehagens likhetsideal, der barna lærer at alle mennesker er like mye verdt. Dette har en sammenheng med det norske idealet om likestilling mellom kjønnene, som man for eksempel kan observere i barnehageansattes oppmuntring til lek på tvers av kjønn og i ulike voksenstyrte formingsaktiviteter eller lek som skal gjøres i fellesskap, både av jenter og gutter. Som jeg skal si mer om senere, er det likevel generelt sett en tendens til at voksne oppfører seg annerledes mot gutter enn jenter, blant annet når det gjelder hvilke forventninger de har til gutter og jenters oppførsel, noe som står i strid med barnehagens ideal om likhet.

På bakgrunn av observasjonene og erfaringene jeg tilegnet meg under feltarbeidet i barnehagen, vil jeg påstå at kjønn har betydning for barnas valg av lekekamerater og for inkludering versus ekskludering i leken. I Solskinnet barnehage var det vanlig å se gutter og jenter i lek med hverandre, men jeg merket likevel en tendens til at jentene oftest lekte med andre jenter, og at guttene lekte mest med hverandre. Når det gjaldt valg av bestevenner, virket det som om en lekekamerat av samme kjønn som regel var å foretrekke selv om det også var unntak fra denne regelen.

Årsaker til ulikhet i jenter og gutters lek

Som mange andre forskere hevder Richard Haugen at forholdene som er avgjørende for den ulike lekeutviklingen hos jenter og gutter, er svært kompliserte, og at det er vanskelig å si om forskjeller i lek er bestemt av kultur eller biologi, eller av en interaksjon av begge deler. Ifølge Haugen ser det ut som barn blir behandlet forskjellig i forhold til hvilket kjønn de har allerede fra fødselen av. Foreldre reagerer annerledes på en gutt enn ei jente fra første gang de ser det nyfødte barnet. Dette kan tyde på at sosialiseringprosessen med hensyn til utviklingen av ulike roller for jenter og gutter, starter alt fra fødselen av. På den annen side påpeker Haugen at gutter og jenter

er genetisk forskjellige, og at utviklingen av kjønnsforskjeller er et resultat av en interaksjonsprosess mellom arv og miljø (Haugen 2006).

I likhet med Haugen mener også Olofsson (1987) at ulike forskere har kunnet konstatere at voksne opptrer på en annen måte mot gutter enn mot jenter så tidlig som på spedbarnsstadiet, og at de prater med lysere stemme til jenter og leker mer robuste leker med gutter. I en undersøkelse av foreldres interaksjon med sine fire-femårige barn, kommer det fram at fedre oftere lekte mer bråkete leker med barna sine, og spesielt når disse var gutter. Mødrene stimulerte derimot mer til fantasilek eller rollelek, særlig med jentene.

Haugen påpeker dessuten at den ulike lekeutviklingen hos jenter og gutter kan skyldes at barn blant annet lærer gjennom rollemodeller og av forventninger som miljøet stiller til dem. Det vil si at hvis vi forventer en viss atferd av gutter, som ikke er den samme atferden som vi regner med hos jenter, vil jenter og gutter sannsynligvis utvikle seg forskjellig. Haugen mener at når voksne reagerer på barn med forventninger til hva som er akseptabel oppførsel hos jenter og gutter, kan dette påvirke barnets valg av opptreden overfor den voksne (Haugen 2006). Aksepterer vi like lett ei jente som er bråkete og høylytt, sammenlignet med en gutt som oppfører seg lignende? Ifølge Haugen viser det seg i alle fall at gutter og jenter velger ulike typer lek, og at barn foretrekker sitt eget kjønn som lekepartner. Dette stemmer også overens med mine observasjoner fra barnehagen, og jeg skal vise flere eksempler på dette i det følgende.

”Eg leke ikkje med dukker, det e bare for jenter”.

Under feltarbeidet mitt hørte jeg noen ganger at barna kommenterte de ulike lekene i barnehagen, for eksempel hvilke leker som var jente- eller gutteleker. Det var som regel biler og lekeborger med riddere og lignende ting som ble kalt gutteleker, mens jentelekene gjerne var dukker, dukkevogner, ponnihester osv. Allikevel så jeg flere ganger gutter trille dukkevogner mens jentene kanskje kjørte med biler ute i sandkassen. Det virket ikke som om noen av lekene i barnehagen var kun forbeholdt gutter eller jenter, men tendensen var like fullt at jentene lekte mest med de typiske jentelekene og guttene mest med de typiske guttelekene. Dette varierte selvsagt fra barn til barn og fra situasjon til situasjon. Det følgende eksempelet illustrerer hvordan

Emil først forsøker å få bli med noen av jentene, som leker med ponnihester og barbie dukker i dukkekroken, men uten å lykkes. Rett etterpå ser jeg han og Raid leke med byggeklosser, og Emil, som til vanlig leker både med jenter og dukker, synes da å ta etter Raids mening om hva som er typiske jenteleker.

Emil kommer bort til meg og sier: "Eg vil vær med Karina og de". Jeg blir med ham bort til dukkekroken, der Karina, Elisabeth og Ingrid leker. Jentene leker at det er fest i ett av barbiehusene og har hver sin ponnihest som de leker med. Emil finner først fram noen barbiesko som han gir til Karina, som bare kaster dem fra seg og sier at de trenger hun ikke. Så finner han noen sko som passer til ponnihestene, og dem tar Karina imot. Emil er inne i dukkekroken en liten stund mens jeg holder meg i bakgrunnen, men han kommer til slutt alene ut igjen. Jeg spør: "Fikk du være med dem nå?". Han rister på hodet og sier: "Nei". Etter en liten stund ser jeg at Raid har kommet til barnehagen, og at han og Emil leker sammen med noen byggeklosser. Raid kaster plutselig vekk en naken barbie dukke, som ligger ved siden av ham og sier: "Æsj, dukke! Eg leke ikkje med dukker. Det e bare for jenter". Emil gjentar: "Ja, det e bare for jenter!".

Noe som jeg også husker fra min egen tid i barnehagen, er begrepene "jente- og guttefarger". Dette skillet i holdning til ulike typer farger kan man se i sammenheng med Haugen (2006) og Olofsson (1987) sine tanker om hvordan barn lærer gjennom rollemodeller, der de lærer av de forventningene miljøet stiller til dem. Forskjellene i jenter og gutters lek er som tidligere nevnt, sosiokulturelt betinget, der voksne opptrer annerledes overfor gutter enn jenter. Det har vært vanlig å se et nyfødte jentebarn kledd i rosa mens gutter gjerne kles i blått. Disse fargene forbindes altså med jenter eller gutter fra spedbarnsalderen av og til de blir større. Man kan anta at dette bidrar til at barn slik lærer at noen farger passer best til jenter, mens andre passer best til gutter, som det følgende eksemplet viser.

Steffen sitter ved siden av Bjørnar ved ett av bordene inne på avdelingen og sorterer fargeblyantene i det han kaller jente-og guttefarger. Han fordeler fargeblyantene i ulike rom i den store boksen som alle fargene pleier å ligge i, og snakker høyt med seg selv mens han sorterer. Etter en stund er alle fargeblyantene lagt på plass og han sier triumferende at det er flest guttefarger i boksen. Da jeg etterpå går bort til bordet for å se på resultatet av sorteringen,

ser jeg at det han kalte guttefarger, blant annet var svart, blå og grønn mens jentefargene var rosa, lilla, rødt osv.

Kjønn – et hinder for barnas lek?

Jeg skal nå vise et annet tilfelle, der kjønn ser ut til å være den avgjørende faktoren for om et barn får være med i leken til de andre barna. Her er det Rizal, som gjerne vil være med jentene, som leker i ”kjøkkenkroken” inne på avdelingen, men jentene er ikke interessert i å ha ham med i sin lek.

Rizal går ned fra benken hvor han har sittet og tegnet på noen ark, og går bort til Hedda, Maja og Yasmin som leker i kroken med lekekjøkkenet. Jentene leker at de lager mat, de dekker på det lille bordet som står der, og bytter på å servere hverandre mat. Når Rizal går bort til dem og forsøker å bli med, får han kjeft av Hedda, som sier noe om at ”det bare er damer her”. Jentene vil tydelig ikke ha ham med i leken deres, men Rizal står likevel lenge borte ved lekekjøkkenet og forsøker av og til å gi en av jentene en tallerken eller kopp, men får aldri noen respons tilbake. Han setter seg til slutt alene ved et annet bord i nærheten og er tydelig lei seg.

Selv om jeg enkelte ganger så tydelig hvordan kjønn kunne være til hinder for barnas lek og samhandling, oppfattet jeg det likevel ikke som et gjennomgående problem. I Sigurd Berentzens studie fra 1980 viste denne jente/gutt dikotomien seg å være mye mer problematisk enn det jeg opplevde i Solskinnet barnehage. Berentzen mener at kjønn fungerte som et utvetydig kriterium når det gjaldt spørsmålet om hvem som kunne leke med hvem i barnehagen. I barnegruppen som Berentzen studerte, var det nærmest bannlyst for gutter å leke med jenter og omvendt, og hvis et barn brøt denne regelen, fikk han eller hun fort høre det fra de andre barna. Dessuten opplevde Berentzen hvordan jenter og gutter ofte lo og gjorde narr av hverandre, gjerne av hverandres klær og oppførsel. I tillegg var guttene og jentenes lek forskjellige både i struktur og innhold, noe som jeg kjenner igjen fra mine egne observasjoner i barnehagen. Ellers vil jeg påpeke at det er store forskjeller mellom Berentzens studie av barns oppfatninger av kjønnsgrenser og regler for hvordan gutter og jenter kan leke sammen, og mine egne erfaringer fra feltarbeid i barnehage.

Tidsforskjellen på 25 år kan selvsagt være en av årsakene til våre ulike erfaringer og samtidig har det skjedd en endring i samfunnets holdninger til kjønnsroller generelt.

Språk og etnisitet

Da jeg startet feltarbeidet mitt var det, som tidligere nevnt, barn og voksne fra 16 ulike nasjoner der, blant annet fra Sveits, Litauen, Colombia, Kina, Thailand, Aceh, Pakistan og Tyrkia. Bortsett fra norsk var tyrkisk og aceh de to største språkgruppene i barnehagen. Etter noen måneder med feltarbeid hadde jeg inntrykk av at det språklige aspektet i enkelte tilfeller kunne være en avgjørende faktor for kommunikasjonen mellom barna, og at språk og etnisitet generelt hadde skiftende betydning for lek og samhandling. Det organiserte rammeverket i barnehagen legger føringer på barnas samhandling når det gjelder språk og etnisitet, for eksempel i form av språkgruppene, som ble holdt regelmessig på de ulike avdelingene, der de fleste deltakerne var barn med annen etnisk bakgrunn enn norsk.

I denne siste delen av kapitlet skal jeg vise hvordan barna i Solskinnet barnehage mestret en situasjon med ulike språklige og kulturelle variasjoner i barnegruppen, og jeg vil si noe om disse ulikhetene hadde noe å si for vennsksrelasjoner og lek. Utgangspunktet er en interesse for etniske forskjeller, men da det var vanskelig å få konkrete observasjoner av etniske ulikheter i barnegruppene jeg studerte, vil jeg derfor heller fokusere på språklige forskjeller, som var den type data jeg hadde tilgang til. De språklige forskjellene var tydeligere blant barna, men jeg vil også være oppmerksom på hvorvidt etniske forskjeller er synlige og tilstedeværende i barnehagen.

Språklig variasjon - et naturlig aspekt i den flerkulturelle barnehage

Allerede i feltarbeidets startfase la jeg merke til at barna var vant til å være en del av en flerspråklig barnegruppe, og at de oppfattet dette som noe naturlig i deres hverdag. Jeg erfarte også at barna ikke tok det for gitt at alle snakket eller forstod norsk, og at de tydelig involverte seg i og interesserte seg for sine flerspråklige lekekameraters tilegning av norsk, som det følgende eksempelet illustrerer.

Det er fruktmåltid på gul avdeling, og alle barna sitter på sin plass på benken og venter på brødskiver og frukt. En av de ansatte deler ut maten, og da Arzu får en brødeskive med ost, sier hun høyt: "Nam, nam!". Da snur flere av barna som sitter i garderoben seg mot henne, og Karina sier tydelig imponert: "Arzu sa nam, nam på norsk!, Så flink hu var!". Flere av barna kommenterer også hvor flink Arzu er, og noen henvender seg også til henne direkte. Arzu smiler da forsiktig og ser fornøyd ut. Denne hendelsen skjedde noen uker etter at Arzu hadde begynt i barnehagen, hun pratet fremdeles bare tyrkisk, og jeg hadde sjelden hørt henne bruke norske ord.

Det neste eksempelet demonstrerer barnehagebarnas bevissthet om tilstedeværelsen av ulike morsmål i barngruppen, og hvordan barna i det daglige forholder seg til det språklige aspektet. Under mine observasjoner hørte jeg enkelte ganger barna diskutere hvilket språk de skulle leke at de snakket, eller hvilket språk de kunne snakke, og noen ganger så dette ut til å være en sentral del av leken. Dette var noe jeg raskt ble oppmerksom på i starten av feltarbeidet, og jeg spurte meg selv om jeg ville ha funnet et like stort fokus på språk i leken i mer språklig homogene barnegrupper.

Sara, Katarina og Aurora er inne i dukkekroken og leker. Steffen kommer bort til dem og henvender seg til Katarina.

Steffen: "Vil du vær med oss?"

Katarina ser på ham og nikker og følger med han bort til samlingskroken, der Elisabeth leker.

Steffen: "Eg var tiger!" (han finner fram en liten tekanne i plast)

Steffen: "Og av og til drakk eg te!"

Steffen: "Me snakke engelsk!" (henvender seg til Elisabeth)

Elisabeth: "Men me kan ikkje det!" (om seg og Katarina).

Steffen: "Ok, då kan dokk snakke norsk, så snakke eg engelsk".

Elisabeth: "Men hu kan ikkje norsk!" (peker på Katarina).

Steffen: "Då kan jo du snakke det språket hu kan då?"

Elisabeth svarer ikke på dette, og jeg går for å finne en ny notisblokk. Da jeg kommer tilbake, leker de tre fremdeles sammen. Denne episoden skjedde noen måneder etter at Katarina begynte i

barnehagen. Hun hadde begynt å bruke en del norsk ord og uttrykk, men snakket ikke flytende norsk slik hun gjorde noen måneder senere.

Som tidligere nevnt, var det store variasjoner med hensyn til barnas ulike kulturelle og språklige bakgrunn. Mange av barna hadde både norsk mor og far, men det var også mange som hadde bare en norsk forelder mens den andre var fra et annet land. Anna og Jørgen hadde for eksempel norsk far og sveitsisk mor, og Thomas og Eline hadde begge norske fedre, mens mødrene deres var fra Colombia. Det var også flere barn som hadde begge foreldrene fra et annet land enn Norge, blant annet tvillingene Fitri og Fatimah med mor og far fra Aceh, og Arzu, med foreldre fra Tyrkia. Det var også noen adoptivbarn i barnehagen, og det å være adoptert fra et annet land var et tema som barna av og til pratet om. Ingrid som var adoptert fra Kina, var svært opptatt av dette, og hun snakket mye om det kinesiske språket og kulturen, noe jeg også kunne finne igjen i leken hennes.

Ingrid og Karina er i gang med en ny lek borte ved kjøkkenkroken. De diskuterer hvilke roller de skal ha i leken, og Ingrid foreslår at de skal snakke kinesisk.

Ingrid: "Me snakke kinesisk!"

Karina: "Jammen, eg klare kje kinesisk!"

Ingrid: "Eg tulla!"

Senere på dagen da Ingrid og Elisabeth sitter ved det samme bordet som meg, sier de høyt at nå skal de snakke kinesisk, for så å snakke "kinesisk" i flere minutter. De hermer etter lyder i det kinesiske språket. Det høres faktisk ut som om jentene har en reell samtale, for den ene ler kanskje av det den andre sier mens den andre nikker og synes enig i hva den første har "sagt". Denne leken holder Ingrid og Elisabeth på med i nærmere fem minutter inntil samtalen bare går over i tøyse og latter.

Ressurser og utfordringer i en flerspråklig barnegruppe

Barna i Solskinnet barnehage var altså vant til å høre ulike morsmål og til å forholde seg til det språklige mangfoldet, samtidig som det språklige aspektet tydelig var noe som barna var opptatt

av. Til tross for dette hadde det negativ konsekvens i enkelte situasjoner når barn ikke kunne noe norsk ved starten i barnehagen. Det kom særlig fram når verbal kommunikasjon var nødvendig i leken. Barns lek handler i stor grad om språklige forhandlinger om innholdet i leken, der samtalene i leken ofte er rolleinstruksjoner eller forhandlinger om roller.

Observasjonene mine fra barnehagen antyder at de barna med svakest norskkompetanse i noen tilfeller hadde vanskelig for å bli inkludert i slik lek blant de norskspråklige barna. Når det gjaldt andre typer lek, der deltakerne i leken ikke trenger å definere rollene og forløpet kontinuerlig underveis i leken, er det ikke like viktig å ha et felles språk. Eksempler på slik lek i Solskinnet barnehage var å spille fotball, sykle og grave i sandkassen ute eller tegne, perle og leke gjemsel inne. Det var altså i rollelek at språket så ut til å ha en avgjørende betydning, selv om det også her fantes unntak.

Jeg la også tidlig merke til at de yngste tyrkiskspråklige barna, Ahmet, Sevda og Arzu, som ikke kunne noe norsk da de begynte i barnehagen, syntes å leke rolleleker bare med hverandre eller med de andre tyrkiskspråklige barna. Hvis jeg så dem i lek med norskspråklige barn, var det som regel i aktiviteter som er uavhengig av verbal kommunikasjon, som nevnt ovenfor. De to andre tyrkiskspråklige jentene, Nuray og Bysra, hadde gått i barnehagen i henholdsvis ett og to år og snakket en del norsk. Bysra på fem år hadde gått lengst i barnehagen og var den av de tyrkiske barna som hadde best språkkompetanse i norsk. Hun var også den som lekte mest med de norskspråklige barna og hadde flest venner utenom sin språkgruppe.

Jentene Fatimah, Fitri, Nadia og Maisara hadde foreldre fra Aceh, og disse fire lekte også mye med hverandre mens Rizal, som var den eneste gutten i denne språkgruppen, kun lekte med de norskspråklige guttene, særlig med Steffen og Bjørnar. Fatimah, Fitri og Rizal hadde gått lengst i barnehagen og var de i sin språkgruppe som snakket norsk best. De acehspråklige jentene brukte gjerne morsmål når de lekte med hverandre, men skiftet fort over til norsk hvis det kom noen norskspråklige barn med i leken. Enkelte ganger snakket de også norsk med hverandre selv om alle barna som var til stede i leken, hadde aceh som morsmål.

En slik språkveksling hadde ikke de yngste tyrkiskspråklige barna mulighet til, i alle fall ikke i begynnelsen av barnehageåret, siden de kun forstod og snakket tyrkisk. Da jeg sluttet feltarbeidet, hadde disse tre likevel begynt å være mer med de andre norskspråklige barna, og de hadde begynt å lære seg en del norsk. Jeg hadde anledning til å følge deres språkutvikling ved å delta i de ukentlige språkgruppene og ved å observere hvordan de i den daglige samlingsstunden etter hvert lærte seg flere norske sanger og forstod stadig mer av hva som foregikk der.

Forholdet mellom barns språklige kompetanse og endring i lekemønstre

Med bakgrunn i datainnsamlingen min fra feltarbeidet vil jeg påstå at det er en sammenheng mellom hvor lenge et barn har gått i barnehagen, graden av norskkompetanse og barnets valg av lekekamerater. Siden jeg startet feltarbeidet i begynnelsen av barnehageåret, fikk jeg sjansen i vel et halvt år til å følge utviklingen både til de flerspråklige barna som nettopp hadde begynt der og til dem som allerede gikk i barnehagen. Jeg la merke til at de barna som akkurat hadde begynt i barnehagen, og som heller ikke snakket noe norsk, enten var mye alene eller sammen med en voksen i begynnelsen. Dette angikk særlig de barna som var alene med sitt morsmål på avdelingen, som tre år gamle Katarina med foreldre fra Litauen, som ikke kunne noe norsk da hun begynte i barnehagen. Kommunen hadde heller ingen morsmålsassistent i litauisk, og Katarina ble nærmest kastet inn i en norskspråklig hverdag, der hun måtte gjøre så godt hun kunne for å forstå og å bli forstått. Dette så ut til å være overveldende og skremmende for henne i begynnelsen, og hun holdt seg derfor mest til en voksen og lekte sjelden med de andre barna. Da noen måneder var gått, tok Katarina mer kontakt med barna på sin avdeling, samtidig som hun hadde lært seg en del norske ord og uttrykk. I slutten av feltarbeidet mitt var Katarina blitt mye mer åpen og positiv, og hun var ikke redd for å ta kontakt verken med barn eller voksne og hadde fått flere gode venner i barnehagen. Dessuten hadde hun lært seg å snakke nærmest flytende norsk etter sitt første halvår i barnehagen. De nyankomne barna som var flere med samme morsmål på sin avdeling dette året, var de tyrkiskspråklige barna, Ahmet, Sevda og Arzu. De lekte mye sammen i egne grupper og var sjelden eller aldri å se sammen med de norskspråklige barna i begynnelsen. Dette forandret seg selvsagt etter hvert, og de tre fikk etter hvert også kontakt med andre barn på sin avdeling.

De barna som hadde vært i barnehagen en stund, og som kunne en del norsk, lekte også mye med barn fra egen språkgruppe, men i tillegg så jeg dem ofte sammen med norskspråklige barn. Barna som hadde gått i barnehagen over lengre tid, snakket stort sett godt norsk, og de hadde enda flere norskspråklige lekekamerater enn sistnevnte gruppe. Dette gjaldt blant annet femåringene Bysra og Fatimah.

Det virker som om den språklige utviklingen hos barn kan føre til endringer i deres lekemønstre. Dette kan nok sies å gjelde både for de en- og flerspråklige barna selv om man kan anta at det er særlig aktuelt for de sistnevnte. Til tross for at det ser ut som om de flerspråklige barnas tilegnelse av norsk har noe å si for denne utviklingen, er det også viktig å huske på at andre aspekter kan spille inn. Erfaringer som barna har med hjemmefra, med hvem og hvor de har lekt tidligere og hvilke kunnskaper de har om regler og normer for leken, er noen sentrale aspekter som også må tas i betraktning. Dessuten har barnets personlighet og interesser mye å si for hvordan og med hvem det leker i barnehagen, og om det viser liten eller stor interesse for å lære seg det norske språket.

Mangel på felles språk – hinder eller utgangspunkt for særegen kommunikasjon?

Selv om enkelte av de flerspråklige barna ikke hadde like stor interesse eller mulighet for å delta aktivt i situasjoner, som for eksempel i samlingsstunden, ble de likevel møtt med forståelse, oppmuntrende ord og en positiv holdning både hos barn og voksne i barnehagen. Jeg opplevde kun noen få ganger at mangel på norskkompetanse kunne føre til problemer og irritasjon blant barna, som det neste eksempelet viser.

I samlingsstunden har en ansatt satt fram et lite bord, der hun skal framføre eventyret "Bukkene Bruse" med små trefigurer. Alle barna på avdelingen sitter i hesteko rundt bordet og ser på at hun tar fram de ulike trefigurene. Plutselig går Arzu bort til bordet for å se på disse figurene og blir slik i veien for de andre som sitter på benkene. Den ansatte sier gjentatte ganger at Arzu må sette seg mens hun peker på henne og benken, slik at Arzu skal forstå hva hun mener. Arzu ser ikke ut som hun forstår eller vil forstå og nekter å flytte seg. Da begynner de andre barna å engasjere seg, og sier at hun må sette seg ned mens de peker på benken. Dette hjelper heller ikke,

og Arzu blir fremdeles stående foran bordet med trefigurene. Tilslutt sier Bjørnar irritert: "Å! Kan det ikkje være någon her som kan det språket!". Han snur seg mot Rizal og fortsetter: "Kan du det språket?". Rizal rister på hodet. Tilslutt setter Arzu seg ned, og eventyrfortellingen kan begynne.

Det var som sagt sjelden jeg opplevde slike episoder som i tilfellet ovenfor, og det var enda sjeldnere jeg hørte barna kommentere andre barns språklige eller etniske bakgrunn på en negativ måte. Oftest var det mer nøytrale kommentarer som, "hu kan ikkje norsk", som Fatimah slo fast da hun lekte med Sevda ute i trebilen (se side 62). Slik jeg vurderte det, var dette verken en positiv eller negativ kommentar, og jeg oppfattet den som en forklaring på hvorfor tyrkiskspråklige Sevda ikke kunne gi henne bøtten med sand når Fatimah hadde spurt etter den på norsk. Det var også unntaksvis at jeg så barn bli utestengt fra leken på grunn av deres språklige eller kulturelle bakgrunn. En av de få gangene jeg hørte et barn si noe om et annet barns bakgrunn på en litt negativ måte, var da noen av de eldste jentene på rød avdeling som helst ville leke i fred, stadig ble oppsøkt av Nuray, som på ulike måter forsøkte å få innpass i leken deres.

Nuray prøver å få bli med Sandra, Frida og Anna, som leker med noen dukker i samlingskroken. Nuray får tydeligvis ikke bli med dem og henvender seg til meg og sier: "Eg vil vær med de!". Da jeg spør jentene hvorfor Nuray ikke får være med dem, svarer de at hun bare hermer etter dem, og at de ikke har lyst til at hun skal være med. Sandra sier etter hvert i en irritert tone: "Hu snakke tyrkia, men eg vet hu snakke norsk og". Jeg er ikke sikker på hva hun mener med dette, men Nuray ser ut til å gi opp forsøket på å få bli med dem og går inn i et annet rom på avdelingen.

Dette eksempelet på at et barns språklige bakgrunn blir negativt kommentert av et annet barn, var som sagt noe jeg opplevde sjelden. Jeg tror heller at Sandra sin kommentar og irritasjon var rettet mer mot Nurays oppførsel enn hennes etniske bakgrunn. Hun kunne være ganske sta og pågående for å få det som hun ville, men Sandra var også en svært bestemt jente, og jeg antar at dette hadde større betydning for konflikten mellom dem enn det at Nuray hadde tyrkisk som morsmål.

Da feltarbeidet var avsluttet, satt jeg heller igjen med mange observasjoner av hvordan barna taklet situasjoner med manglende felles språk på en positiv måte. I det følgende eksempelet virker det som om Fatimah er klar over at hun ikke har mulighet for å snakke med Sevda på et språk som de begge forstår, fordi hun vet at Sevda ikke skjønner henne når hun blir snakket til på norsk. Likevel prater Fatimah norsk til Sevda og synes å ta det som en selvfølge at de kan leke sammen på tross av det språklige hinderet.

På uteområdet til barnehagen står det en stor trebil, som barna kan leke inni og klatre oppå. På taket av denne trebilen sitter Fatimah, Fitri, Sevda og Arzu, mens Ahmet sitter på en trehjuls sykkel ved siden av trebilen. Jentene har med seg bøtter med sand, spader og andre små sandleker oppå taket. Etter å ha observert leken en stund spør jeg Fatimah (som nå er inne i bilen med Sevda) om hun synes det er gøy å leke med Sevda, Arzu og de andre barna som snakker tyrkisk.

Fatimah: "Ja!"

Jeg: "Forstår du hva Sevda sier?"

Fatimah: "Hu kan ikkje norsk". Når eg sa ta sandkassen, så kunne hu ikkje det" (mener en bøtte med sand, som hun peker på).

Jeg blir stående og observere leken som fortsetter videre, og legger merke til at de tyrkiskspråklige barna, Sevda, Arzu og Ahmet snakker tyrkisk til Fatimah og Fitri, som gir svar tilbake på norsk, til tross for at Fatimah nettopp har sagt at hun skjønner at Sevda ikke snakker eller forstår norsk.

Jeg har også sett andre lignende episoder i barnehagen, der barn som ikke har et felles språk å kommunisere på, likevel velger å snakke til hverandre på hvert sitt språk. Det ene tilfellet var på barnehagens uteplass, der Arzu, Mina, Sevda og Yin befant seg i et stort lekehus med rutsjebane. Først stod jeg bare og observert dem i lek inne i huset, der de hadde med seg noen spader og bøtter med sand i. Da jentene beveget seg nærmere der jeg sto, kunne jeg høre at Mina snakket norsk til Sevda mens Sevda, som på den tiden bare kunne snakke tyrkisk, ga beskjeder tilbake til Mina på sitt morsmål. Denne leken varte i over ti minutter inntil Sevda etter hvert gikk bort til Ahmet og Arzu, og Mina ble igjen med Yin i lekehuset.

Under feltarbeidet mitt i Solskinnet barnehage observerte jeg altså flere tilfeller, der barn snakket til hverandre på sitt morsmål selv om de ikke forstod hverandres språk. Noen av disse lekene kunne vare over lengre tid, som i eksempelet med Ahmet, Arzu, Sevda, Fatimah og Fitri i trebilen, men de kunne også være kortvarige og slutte med at barna gikk bort til sine vanlige lekekamerater, som i sistnevnte eksempel med jentene i lekehuset. Det virket som om det enkelte ganger ble for vanskelig for barna å fortsette leken, spesielt hvis det var en rollelek, og deltakerne ikke kunne snakke sammen. Jeg antar at det i en lek, hvor det språklige aspektet er viktig, for eksempel når deltakerne må diskutere og forhandle om roller eller leketema, kan bli problematisk hvis barna ikke har et felles språk å kommunisere på. Andre ganger vil kroppsspråk, handlinger eller gjenstander ha en sentral rolle i leken i stedet for det verbale slik at behovet for et felles språk vil ha mindre betydning.

Oppsummering

Med bakgrunn i variablene kjønn, alder, språk og etnisitet som sentrale kriterier i forhold til barns sosiale samhandling, vil jeg i det neste kapitlet gå nærmere inn på og ta utgangspunkt i lek som fenomen. Jeg skal ta for meg ulike sider og funksjoner ved leken, og fokusere på barns samhandlingsregler og ressurser, rollelek og ekstatiske lek. Jeg vil også legge vekt på hvordan barns særegne ressurser i forhold til nonverbal kommunikasjon vil være viktig i en flerspråklig barnehage.

Kapittel 4

Lekens ulike sider og funksjoner

Innledning

Som tidligere nevnt, vil jeg i oppgaven forsøke å se situasjoner og hendelser fra barnas perspektiv. I dette kapitlet skal jeg derfor ta for meg ulike aspekter ved lek og ved å bruke barnas synsvinkel prøve å forstå dem på deres egne premisser. Lek er en viktig del av det sosiale miljøet som barn skaper, og for samhandlingen mellom dem. Det er også interessant å studere lek i forhold til hvordan barna fungerer i en flerkulturell situasjon, og jeg ønsker å undersøke hvordan språklig og etnisk variasjon eventuelt utspiller seg i barnehagebarnas lek.

De fleste observasjonene jeg gjorde av barna, var under frilek, enten ute eller inne i barnehagen. Selv om den frie leken ikke er voksenstyrt, og barna selv bestemmer med hvem og hva de skal leke, så finnes det likevel gjeldende normer og regler her. Slike samhandlingsregler er noe av det jeg skal ta for meg i den første delen av dette kapitlet. Jeg vil dessuten gi en kort skisse av lekens utvikling og fortsette med å si litt om barnets indre forestillinger. Deretter skal jeg se på rollelek, sosiale samhandlingsregler og ressurser, altså ulike ferdigheter og kunnskaper som er viktige for å kunne delta i lek. Samtidig vil jeg bruke mine observasjoner fra barnehagen til å komme med ulike eksempler på forhandlinger mellom barn, som det å starte opp en lek eller å entre en pågående lek. I kapitlets andre del skal jeg undersøke lek som ekstatisk fenomen og kort gå inn på diskusjonen om lekens rolle som felles språk i en flerkulturell hverdag.

Sosial kompetanse i lekens verden

Det er ingen enkel sak å skulle definere hva lek er. Definisjonsgrunnlaget er blant annet avhengig av hvilken leketeori man forholder seg til, hvilken rolle man mener leken har i forhold til barns utvikling og hvilke tanker man har om hvordan og hvorfor leken oppstår. I Birgitta Knutsdotter Olofssons bok, ”*Lek for livet*”, presiserer hun lek som ”Handlinger, løsrevet fra den vanlige sammenhengen”, og som ”En tilstand som den lekende metakommuniserer som ”dette er lek” (Olofsson 2002: 157). Leken kan altså beskrives som frivillig, spontan og ikke målrettet. Det viktigste trekket ved leken er ifølge Olofsson dens late-som-karakter, altså at lek ikke er på ordentlig.

Barnet introduseres til lekens verden allerede som noen dager gammelt. Spedbarnet er fra første stund et sosialt vesen, som har evne til samspill med sine omgivelser. Ved seksukersalderen kommer ofte det første smilet fram, og når barnet begynner å le og får øyekontakt med den voksne, går handlingen for en stor del ut på at den voksne prøver å få barnet til å smile. Den voksne kiler gjerne barnet på magen eller synger for det når det ligger på stellebordet, og slik blir dette samværet en innføring i lekens kunst (Olofsson 2002).

Når barnet blir større, minsker interessen for lek med egen kropp og gjenstander, mens interessen for lek med andre barn øker. Det sosiale samspillet tiltar og barnas lek går gjerne ut på å herme etter hverandre, for eksempel ved at det ene barnet plukker opp en lekeklosse og kaster den fra seg, mens det andre barnet gjør det samme. Her bytter barna til og med på å være den som kaster klossen, og slik lærer de blant annet å vente på tur. Denne utviklingen av leken etter ulike alderstrinn skjer i tre karakteristiske stadier (Sæbø og Flugstad 1992). Først er leken særlig konsentrert om og rettet mot barnets egen kropp. Senere blir barnet opptatt av å leke med ting og utforske tingenes egenskaper, og etter hvert blir det også beskjeftiget med å dele leken med andre barn og voksne slik at det gjennom rollelek kan oppnå anerkjennelse fra de andre barna i rolleleken.

Barnets indre forestillinger

Sæbø og Flugstad nevner også i boken, ”*Drama i barnehagen*” (1992), at ”Gjennom leken utforsker og bearbeider barn indre forestillinger i en ”som om”- lekeverden” (Sæbø og Flugstad 1992: 33). Under feltarbeidet mitt i barnehagen så jeg eksempler på hvordan barns tanker og følelser rundt en spesiell hendelse ble spilt ut i rollelek. En episode jeg husker godt, var da tre av de tyrkiskspråklige jentene og en tyrkiskspråklig gutt lekte at de var doktorer på et sykehus, der de byttet på å være en pasient som ble operert i magen.

Arzu, Nuray, Ahmet og Sevda leker inne på avdelingen. Nuray og Sevda leker doktor. De snakker tyrkisk, men jeg kjenner igjen ordet ”doktor”, som høres likt ut på tyrkisk og norsk. Imens perler Arzu, og Ahmet legger et puslespill. Så tar Arzu en av perlene og går bort og later som om hun ”opererer” på magen til Nuray, som har trukket opp genseren og lagt seg flatt ned på to stoler. Tilslutt står alle fire rundt Nuray. Videre bytter de roller innbyrdes slik at en stund er Ahmet doktor og Sevda pasient, men dette veksler de på slik at alle får prøve både lege- og pasientrollen. Det er hele tiden pasientens mage det blir fokusert på, og de fire har også med en dukke i leken, som de omtaler som ”babyen”. Denne dukken får også behandling hos doktoren.

Denne episoden skjedde rett etter at Arzu sin mor hadde vært på sykehuset og fått en baby. Foreldrene til de tre andre barna som var med i denne leken, var bekjente av Arzu sin mor og hadde blitt fortalt om den nye babyen. Det kan altså virke som om denne rolleleken var Arzu sin måte å bearbeide opplevelsen av å ha fått en lillesøster. En kan derfor anta at leken slik kan ha en terapeutisk funksjon, ved at barna i leken spiller ut vanskelige opplevelser eller problematiske følelser som de har inni seg. Å kunne leve seg inn i en fantasiverden, der man selv bestemmer premissene, vil da kanskje være ekstra viktig for barn som har det litt vanskelig. Det å gå inn i en annens rolle, som barna gjør i rollelek, vil gjerne kunne avlaste for virkelighetens problemer, og fantasileken blir et slags ”rom” å gå inn i, der barnet bestemmer premissene sammen med andre. Det ekstatiske ved leken kan altså sies å være både terapeutisk og eksistensielt viktig, og jeg vil gå nærmere inn på leken som ekstatisk fenomen i slutten av dette kapitlet.

Lek kan også handle om mestring og den tilfredsstillende to viktige behov hos barnet, nemlig behovet for å innta en aktiv rolle og ønsket om å være voksen. Det er også naturlig for et barn å

gå tilbake til et tidligere lekestadium, når det føler sin identitet truet eller opplever angst (Sæbø og Flugstad 1992). I barnehagen gjorde jeg flere observasjoner av nyankomne barn som ikke kjente noen i barnehagen, og som heller ikke snakket norsk, og der noen tilmed var alene med sitt morsmål. Flere av disse barna var i begynnelsen av barnehageåret svært usikre og virket nærmest skremt. Jeg la merke til at disse barna ofte gjorde det Erikson kaller å gå tilbake til et tidligere lekestadium.

Noen av de barna som var nye i barnehagen, gråt ofte og holdt seg mye til de voksne i begynnelsen. Da disse barna etter hvert oppsøkte andre barn for å leke, dreiet leken seg ofte om det kroppslige. Barna løp gjerne rundt på avdelingen sammen, kastet ting til hverandre eller gjorde andre fysiske aktiviteter ute, som å sykle, grave i sandkassen, disse osv. Dette gjaldt likeledes barn som var tre år eller mer, altså i den alderen da det er vanlig at språket blir mer viktig i leken, og der rollelek er den vanligste lekeformen. Jeg så dette oftest hos barn, som i tillegg til å være nye i barnehagen, ikke kunne snakke norsk og spesielt hos de barna som ikke kunne snakke morsmål med andre på avdelingen. Når disse barna lekte, handlet det mye om det kroppslige, det vil si å løpe etter hverandre, gå rundt i barnehagen og leie hverandre i hånden og kanskje pusle et puslespill sammen, altså lek som ikke er avhengig av språklig kommunikasjon. En kan slik være enig med Erikson i at barn i noen tilfeller, og av ulike grunner, kan gå tilbake til et tidligere lekestadium. I de tilfellene jeg observerte, kan det virke som om det var på grunn av usikkerhet og særlig når muligheten for språklig kommunikasjon manglet.

Rollelek

Fra først å ha konsentrert leken om sin egen kropp og så videre ha blitt opptatt av å leke med og utforske ting, blir barna senere interessert i å dele leken med andre barn og voksne. Dette er gjerne gjennom rollelek, der barna må lære seg å lytte til andre og å kunne ta andres synsvinkel. Rollelek, som ”mor, far og barn-leken”, er en av de vanligste rollelekene for barn som er tre år eller eldre, altså for den aldersgruppen som mine informanter befant seg i. Denne familieleken er derfor svært sentral i mitt materiale, og sosiale og språklige kunnskaper ser ut til å være viktige aspekt ved denne typen lek.

Når det gjelder rollelek og språk, hevder Sæbø og Flugstad at språket har en viktig funksjon i rolleleken. "Fordi den dramatiske leken bygger på indre forestillinger som ikke er knyttet til den konkrete virkeligheten her og nå, må forestillingene verbaliseres for at en rollelek skal komme i gang. Språket har betydning når rollene i leken fordeles, handlingene planlegges, ting oppdiktes og miljøet skapes" (Sæbø og Flugstad 1992: 70). I boken, "*Integrasjon av minoriteter*" (Ottar Brox 1995), hevder Liv Braathe at rollelek "(...) er den mest krevende lekeformen i barnehagen og her kan manglende felles språk være ødeleggende" (Brox 1995:57). På bakgrunn av mine egne observasjoner i barnehagen vil jeg si meg enig i at språkkunnskaper i enkelte tilfeller kan være avgjørende for leken, spesielt når det dreier seg om rollelek.

Lek er også ofte utgangspunkt for læring blant barn. I rolleleken utvikler barna mange former for kommunikasjonsferdigheter, som å lære å lytte til andre, gjøre avtaler, tilpasse seg andres forestillinger og forslag og å gi uttrykk for egne innfall og ideer. Alt dette er viktig for god kommunikasjon, og i rolleleken lærer barna samtidig å oppfatte og innta andres synspunkt og perspektiv.

Ifølge George Herbert Mead blir det synet man har på seg selv justert av "den andre" (Mead 1934). Mead bruker også begrepet "signifikante andre" og mener da mennesker som er sentrale i et barns omgivelser, og som er med på å påvirke barnets utvikling av "jeg-et". Barna jeg observerte, gikk fulltid i barnehage og tilbrakte derfor en stor del av dagen der. Da er det rimelig å tro at andre barn og de voksne i denne barnehagen vil være noen av de "signifikante andre" for dem. Gjennom rolleleken identifiserer barnet seg altså først med voksne som betyr noe i barnets liv, og deretter på et senere stadium med det som Mead betegner som "de generaliserte andre", det vil si normer, verdier og samlivsmåter i ulike kulturelle og sosiale grupper (Vedeler 1987). Jeg mener Meads teorier fra 1934 om lek og rolletaking fremdeles er aktuelle og anvendbare for å forstå lek og samhandling mellom dagens barn. Det gjelder også for situasjoner, der barnehagebarna har ulik etnisk bakgrunn.

Som tidligere nevnt, går rollelek ut på at barnet tar ulike roller, der det for eksempel leker at det er mor, lærer, politi eller sykepleier. Ifølge Vedeler (1987) har barnet i seg de erfaringer og inntrykk som fremkaller rolleatferden, når det tar en rolle. Barnet bruker altså sine egne

reaksjoner på disse erfaringene og inntrykkene i leken, og nytter dem til å organisere og bygge opp selvet. Når barn kommer sammen og i fellesskap leker rollelek, der de for eksempel er på sykehus eller på skipet til Kaptein Sabeltann, kreves det at de barna som deltar, har felles erfaringer som framkaller tilsvarende assosiasjoner hos dem alle. Her tenker Vedeler på reaksjoner som svarer til forestillinger om for eksempel sykehus og sykdom. I en slik organisert rollelek må barna være rede til å gå inn i en av rollene og oppføre seg i samsvar med egne og andres rolleforventning, også når det gjelder forholdet mellom rollene. Nødvendige erfaringer til leken får barn ved å være med de voksne i deres aktiviteter og arbeid. Små barn leker far, mor eller andre personer som de har i sine nære omgivelser. Hvordan vil da dette utspille seg i en flerkulturell barnehage, der barna kommer fra ulike hjem, og der alle har med seg sine egne unike erfaringer og inntrykk? Det vil selvsagt være barn med ulike erfaringer og kunnskaper i alle barnehager, men spennet i disse erfaringene og kunnskapene vil kanskje være mer synlig i en barnehage, der barn og voksne har bakgrunn fra til sammen 16 ulike nasjoner. Vil disse ulike kulturelle forutsetningene da kunne merkes i leken, for eksempel når det gjelder valg av leketema eller lekekamerater?

Dette var noen av de spørsmålene jeg håpet å finne svar på, da jeg begynte mine observasjoner i Solskinnet barnehage. Inntrykket jeg satt igjen med etter noen måneder med feltarbeid, var at barnas ulike etniske bakgrunn i de fleste tilfeller ikke så ut til å være avgjørende for lek og samhandling, men at det var klarere konsekvenser når det gjaldt språkforskjeller. Det virket som om barna valgte et leketema som de fleste var kjent med, slik at flest mulig kunne bidra like mye i utførelsen av rolleleken. En av de få forskjellene jeg la merke til, var at på de to avdelingene hvor det gikk flere tyrkiskspråklige barn, kunne det se ut som disse barna lekte typiske matlagingsleker litt oftere enn de andre barna på avdelingen. Begge avdelingene hadde en krok med lekekjøkken, som inneholdt en lekekomfyr, diverse kjøkkenutstyr og et lite bord med stoler rundt. Her lekte mange av barna på avdelingen daglig, men særlig på den ene avdelingen virket det som om det var de tyrkiskspråklige jentene som lekte der oftest. Jeg diskuterte disse observasjonene med en av de ansatte, som kunne bekreftede dette. Barna med tyrkiske foreldre kommer gjerne fra hjem, der måltider har en sentral plass i hverdagen, og der det sosiale rundt matlaging og måltider er viktig for familien. I tillegg er det sannsynlig å tenke at matlaging forbindes med de kvinnelige familiemedlemmene, og at dette kan prege barnas tema for leken og

for hvilke roller de tar på seg. Som Vedeler hevder, får barn sine erfaringer ved å være med de voksne i deres arbeid og aktiviteter, og de tar med seg denne kunnskapen i leken. Små jenter leker ofte mor eller tante, altså personer de har i sine nære omgivelser. Det er viktig å tilføye at lek som innebærer tradisjonelle kjønnsrollemønstre, også er vanlig å se hos de etnisk norske barna.

Sosiale samhandlingsregler

Rollelek er en av flere lekeformer, der blant annet språklig kommunikasjon og sosiale samhandlingsregler står sentralt. Ifølge Borgunn Ytterhus er regler for samhandling et middel til å opprettholde samhold og orden. I boken, "*Sosialt samvær mellom barn: Inklusjon og eksklusjon i barnehagen*" (2002), tar Ytterhus utgangspunkt i Emile Durkheims tanker om ritualer innenfor religiøst liv, og hvordan ritualene er med på å opprettholde samhold mellom medlemmene i de ulike trossamfunn. Dette skjer ved at de på den ene siden skiller det verdslige fra det religiøse, samtidig som de bidrar til å opprettholde en kollektiv bevissthet innenfor og mellom de religiøse. Ritualer kan være øyeblikk med høy sosial nærhet som gir individet en forestilling om å tilhøre noe større enn seg selv, i tillegg til en moralsk nærhet. For Durkheim er samfunnet en fundamentalt religiøs og moralsk orden, der det å handle er å leve ut moralske normer, og der brudd på disse normene vil true den sosiale orden (Howell og Melhuus 2006). Denne trusselen om brudd på regler og normer er også potensiell i en barnegruppe, der et brudd på lekereglene kan føre til at leken brytes opp. Gjennom samhandling dannes det felles bilder av hvordan samfunnet er og bør være, og disse kollektive representasjonene blir styrket og opprettholdt særlig gjennom religiøse ritualer. Ritualene trekker opp retningslinjer for konkret atferd, både for hva en kan og ikke kan gjøre (Ytterhus 2002). Slike retningslinjer mener Ytterhus at man også kan finne i barns lek, og det er en slik struktur Eli Åm (1989) forsøker å avdekke i sin studie av barns lek, der hun tar for seg kriterier for riktig og gal atferd i leken. På den andre siden slår Ytterhus fast at hvis en følger forskeren Buytendijk sine studier av dyr og barn, kan en anta at det ligger i hele lekens natur at den er kreativ og utforskende, og at det derfor ikke kan eksistere regler for hva som skal skje, fordi de lekende ikke vet det selv før de lar det skje (Ytterhus 2002).

Læring gjennom praksis

Durkheims funksjonalistiske syn tar utgangspunkt i at samfunnets orden blir holdt oppe av eksplisitte normer og regler. Nyere kognitiv teori hevder derimot at den mest grunnleggende og viktigste kunnskapen vi har for å fungere som sosiale personer, har vi i form av felles referanser til måter å gjøre ting på, til modeller for handlinger og prototypiske situasjoner, figurer eller handlinger. Med bakgrunn i en slik tankegang hevder Holland og Quinn (1987) at en person må ha en viss kunnskap for å kunne oppføre seg som et fungerende medlem av det samfunnet han eller hun er medlem av: "[...]differing tasks draw on a variety of cultural knowledge available for different purposes at different times" (Holland og Quinn 1987:7).

Mange av barna som er nye i barnehagen, må lære seg hvilke retningslinjer som gjelder for lek sammen med andre, for eksempel hva man kan gjøre og ikke gjøre i leken. Dette lærer de ved å observere og etterligne de andre barna i barnehagen. Gjennom praksis lærer barn av hverandre, noe som er sentralt i nyere kognitiv teori. I kognitiv teori er tanken at man lærer gjennom praksis ved å følge visse prototyper eller modeller, og det gis dermed en annen forklaring på læring enn slik Durkheim fremstiller det gjennom regler og normer. Utgangspunktet for kognitiv teori er at det ikke nødvendigvis finnes eksplisitte regler, men heller felles referanser i form av eksempler på hvordan en gjør ting. Det finnes altså prototyper eller modeller for handlinger og for hvordan verden er, som er nært knyttet opp til praksis. "The notion that schematic structures, or schemas of some kind, systematically organize how experience is understood, has wide acceptance in cognitive science, including cognitive anthropology" (Holland & Quinn 1987: 22).

Det å vite hva en bør si og bør gjøre i ulike situasjoner er en del av denne kunnskapen, noe som til tider kan være en utfordring, særlig som nytt medlem av et samfunn. Denne utfordringen møter også barn som begynner i barnehagen for første gang. I tillegg til å være ny i barnehagen har kanskje barnet et annet morsmål enn det majoriteten i barnehagen har. Usikkerheten og utryggheten som dette medfører, er nok en av grunnene til at disse barna, spesielt i starten, holder seg mest til andre barn med samme morsmål. Alle barn, både en- og flerspråklige, har som regel en innledende fase når de begynner i barnehagen, der de observerer andre barn i lek og etter hvert tilegner seg kunnskaper og erfaringer fra hverdagen i barnehagen. Noen av barna må også bli kjent med det norske språket, som oftest er hovedspråket i barnehagen

Sosiale samhandlingsressurser

Olofsson (2002) hevder at noen av forutsetningene for at en lek sammen med andre skal bli vellykket, er at grunnreglene for overenskomst, gjensidighet og turveksling respekteres. Dette betyr at det ikke er ett barn som kan bestemme hele tiden, men at barna må veksle om å ha tur. De må altså bytte på å finne på noe og veksle på å ha forskjellige roller. Jeg skal her vise et eksempel, der disse grunnreglene blir brutt, når Nuray på 4 år hele tiden dominerer leken og ikke slipper til de to andre jentene, Nadia og Yin, på 3 år. Resultatet er at de to sistnevnte jentene til slutt blir lei og går ut av kjøkkenet for å finne på noe annet å leke.

Jeg går inn på kjøkkenet hvor Yin, Nuray og Nadia leker. Nadia og Yin danser først litt rundt på gulvet, og etterpå legger Yin seg under bordet.

Yin: "Må sove her".

Nadia: "Eg e mamma".

Nuray: "Nei, eg e mamma. Har skolen her".

Nadia: "Ja".

Nuray: "Hysj, hu sove (om dukken). Og du må sove (til Yin) og du må sove" (til Nadia).

Nadia: "Ja".

Yin: "Ja".

Alle tre legger seg ned på gulvet og leker at de sover.

Nuray: "Kom alle sammen, se!" (viser noe med dukken til de andre to).

Så kommer en ansatt inn for å hente en gryte og spør om Ahmet kan få være med dem. Nuray svarer ja og sier noe på tyrkisk til ham. Nadia begynner å krype rundt på gulvet.

Nadia: "Eg e baby eg".

Så kommer en annen ansatt inn for å hente melk.

Nuray "Å, alle kommer inn i huset mitt!"

Ahmet gråter litt, sier noe til Nuray på tyrkisk og går så inn på avdelingen igjen.

Nuray: "Hysj alle, han sover (om dukken).

Nadia og Yin legger seg ned på gulvet igjen og "sover" de også.

Nuray: "Alle sov, ok?"

Nadia: "Ja".

Nuray legger dukken ned ved de to andre og tar frem et ark. Det leker hun at hun leser opp fra, på tyrkisk.

Nadia: "Mamma?" (til Nuray). "Eg e baby".

Nuray: "Nei, du e kje baby. Lek skole!".

Så "leser" Nuray videre opp fra arket. Deretter tar hun opp dukken og snakker på tyrkisk til den.

Nuray: "Kom nå, ikkje sove!". "Gjøre mat".

Nuray: "Nå alle sover, og meg sove". Alle legger seg ned igjen.

Nuray: "Nå alle kom! Nå spise mat!" (reiser seg opp igjen).

Så kommer enda en ansatt inn på kjøkkenet for å hente vesken sin.

Nuray: "Å, alle komme her i huset mitt!" (irritert).

Tilslutt går de tre jentene inn på avdelingen igjen, der Yin og Nadia finner fram en bok mens Nuray leker alene med dukkevognen.

I dette eksempelet kan man tydelig se hvordan den eldre jenta, Nuray, bestemmer over de to yngre jentene, Nadia og Yin. Nuray vil blant annet at de skal leke skole, mens Yin ikke får respons på sitt forslag om å leke at hun er baby. Tilslutt velger de to yngste jentene å gå ut av leken og finne på noe annet uten Nuray. Dette viser hvordan brudd på lekereglene kan virke ødeleggende for leken, og hva som skjer hvis en ikke overholder de retningslinjene som gjelder for lek sammen med andre.

En slik type lekestruktur blir også diskutert i Eli Åm sin bok, *"På jakt etter barneperspektivet"* (1989). Her forsøker Eli Åm å forstå lekens mening og å vise at handlinger som for voksne kan virke meningsløse og tilfeldige, er en del av den barnlige "logikk". I boka prøver hun også å avdekke det hun kaller lekens skjulte struktur. Ifølge Åm finner man kriterier for riktig og gal atferd også i den frie og spontane fantasileken. "Det er visse ting man kan gjøre og visse ting man ikke kan gjøre, når man leker sammen" (Åm 1989: 35). Åm mener dessuten at barn må ha visse ferdigheter for å kunne delta i sosial fantasilek. De må blant annet kunne skille lek fra ikke-lek, forstå når handlinger bare er "på liksom" og kunne abstrahere regler for samspill, altså de skjulte reglene. Barna må også kunne identifisere et leketema, bidra til utviklingen av det og være med på at det kan forandres underveis i leken (Åm 1989). Brudd på slike regler i leken fører ofte til at

leken avbrytes, eller at det barnet som ikke har nok kunnskaper om lekereglene, ikke lenger får være med de andre.

Ytterhus mener at det er ulike faktorer som ser ut til å være sentrale når det gjelder å få samhandling i gang og for å opprettholde samhandlingen og den sosiale flyten. Sosiale samhandlingsressurser bidrar ifølge Ytterhus til at barn både kommer inn i lek og klarer å opprettholde kreativiteten og kraften som skal til for å få leken til å flyte. Hun hevder at alle barn har grader av ressurser til å samhandle med, slik at samhandlingsressurser ikke er noe man har eller ikke har, men lav grad av slike ressurser gjør samhandling vanskeligere, og det kan forstyrre omgangen med andre slik at den går tregere. Dessuten kan brudd på lekeregler skape samhandlingsbrudd (Ytterhus 2002). Catherine Garvey (Garvey 1977 i Olofsson 2002) mener at barns status i gruppen avgjør om de får være med i leken eller ikke, og hvor mye det enkelte barn får bestemme over selve temaet og lekens gang. Om dette mener Eli Åm (Åm 1984 i Olofsson 2002) at status i høy grad likevel er avhengig av oppfinnsomhet og evne til å leke, inngå kompromisser, leve seg inn i en rolle og å forstå de andres tale og handlinger.

I det følgende skal jeg ta for meg to tilfeller i lekens verden, der sosial kompetanse er svært viktig, og jeg vil bruke eksempler fra observasjonene mine i barnehagen for å belyse dette. Det første tilfellet fokuserer på det å kunne etablere en lek, der barna blant annet bør kunne diskutere hvilke roller de skal ha i leken og hvilket leketema de skal bruke. Det andre tilfellet setter søkelyset på det å kunne gå inn i en allerede påbegynt lek, noe jeg antar krever enda større sosial kompetanse og ferdigheter enn i førstnevnte tilfelle.

Å etablere lek

Flere av observasjonene mine fra barnehagen var av barns forhandlinger og utforminger av ulike typer roller og leketema, og ifølge Ytterhus er slike forhandlinger responsutvekslinger, der målet er å komme i gang med leken. I dette avsnittet vil jeg ta for meg ulike eksempler på slike forhandlinger. I noen av disse eksemplene diskuterer barna hvilke roller de skal ha i leken, og i andre snakker de om innholdet, temaet eller gangen i leken.

1) Karina og Ingrid legger ut kopper og fat på noen stoler som de har satt sammen og lagt pledd og puter over. Dette setter de seg oppå og begynner å leke at det er "hjemme" eller "i hytta", alt ettersom hvem som omtaler putehaugen.

Ingrid: "Me bodde liksom her!"

Karina: "Eg lagde liksom grøt nå" (rører i en lekegryte).

Ingrid: "Karina, me hadde veldig lite bord, sant? Dette var liksom bordet vårt".

Steffen: (går bort til jentene og har en "skrikmaske" på seg) "Kan eg vær med dokker? Så kan me late som det e halloween?"

Steffen forsikrer de to jentene om at det bare er han som er bak masken, og at det ikke er skummelt. Så snakker de om hvilken rolle han skal ha i leken.

Ingrid: "Steffen, du var ungdom?"

Steffen: "Ja"

Ingrid: "Ok"

Karina (rører rundt i lekegryten): "Det e møje grøt i oppi her - te alle!"

Ingrid (til Steffen): "Ungdom? Kommer du?"

Karina: "Jeg laget grøt oppi her til meg sjøl! (har skiftet over til østlandsdialekt).

2) Rizal, Bjørnar og Steffen setter seg ute i sandkassen, der de begynner å bygge veier og leke med noen biler og andre ting som hører til i sandkassen.

Steffen: "Bjørnar, du visste om huset mitt".

Bjørnar: "Ja, men ikkje vis det til Rizal, då skal eg banke deg ned".

Bjørnar: "Du visste kje kor eg var nå. Eg var i en labyrint. De som går i denne labyrinten, de blir døde. Vet du koffor?"

Så diskuteres det hvem som var slemme, og hvem som var greie i leken.

Steffen: "Eg var slemme"

Bjørnar: "Eg og var slemme"

Steffen: "Eg hadde en, to, tre, fire...eh..åtte!"

Bjørnar: "Åtte ka då?"

Steffen: "Åtte kanoner!"

Bjørnar: "Eg hadde mye mer enn deg, for eg hadde denne spaden ("skyter" med spaden mot Steffen).

Steffen: "Nei!"

Bjørnar: "Jo!"

3) Maja og Sara går inn i putekroken. Jeg står i bakgrunnen og hører etterhvert at de diskuterer hvem som skal være babyen i leken. Maja snur seg mot meg og snakker om Sara.

Maja: "Hu var baby!" (fortsetter henvendt til Sara). "Du var baby, så då må du grine. Også ville du ha denne" (viser en rosa bamse til Sara).

Sara: "Men eg klare ikkje det" (ser litt sjenert ut).

Maja (fortsetter): "Jammen, du må grine også ta denne" (bamsen).

Sara: "Men eg klare ikkje!" (virker nesten fortvilet).

Maja: "Ok, då var eg baby" (legger seg ned på putene og leker at hun gråter).

Sara gir henne bamsen og en leketåteflaske og virker mer fornøyd nå.

4) Maja og Katarina går inn i kroken, der samlingsstunden holdes og tar fram kjøkkenutstyr og barbiedukker, som de leker med på et lite bord. Maja står ved bordet og rører i en mugge med en stekespade.

Maja (snakker høyt): "Eg e mamma!"

Aurora har akkurat kommet bort til dem.

Aurora: "Eg og e mamma!"

Maja: "Begge to e mamma"

Katarina: "Eg då?"

Maja: "Du og e mamma!"

Når Katarina snur seg bort og leker med noe av kjøkkenutstyret, henvender Maja seg til Aurora.

Maja: "Eg e mamma, du e mamma og Katarina e pappa, sant?"

Å entre en pågående lek:

Til nå har jeg vist noen eksempler på etablering av lek og hvordan ulike typer rolleleker blir utformet og diskutert av barna, der det blant annet forhandles om hvilke roller de skal ha i leken. I dette avsnittet skal jeg vise tilfeller av barns forsøk på å bli med i en lek som allerede er i gang. Ifølge Ytterhus kan barn velge mellom to strategier når det gjelder å gå inn i en allerede pågående

lek. Den ene fremgangsmåten er å stille seg på sidelinjen og se på dem som leker, forsøke å få blikkontakt med noen og håpe at vedkommende spør om du vil være med eller selv be om du kan få bli med i leken. Den andre strategien går ut på å stille seg på sidelinjen til du har oversikt over hva som foregår, og etter hvert kunne komme med et konstruktivt innspill, som passer inn i den pågående aktiviteten (Ytterhus 2002). Her skal jeg først vise to situasjoner som beskriver den sistnevnte strategien, der et konstruktivt innspill fra et barn fører til at det får være med i den påbegynte leken. Det tredje eksemplet viser et slikt forsøk som mislykkes, og det fjerde er et eksempel på den første fremgangsmåten, der et barn bare ved å spørre fint, får lov til å bli med to andre barn i deres påbegynte lek.

1) Ute ved det lille lekehuset nærmer Victoria seg Hedda og Malin, som leker i sanden med en flaske som de heller sand på. Victoria går bort til dem og sier: "Eg har med meg kake og grøt!". Hun ser ut til å mene bøtten med sand, som hun bærer i den ene hånden. De andre reagerer ikke på hennes tilnærmelser, og Victoria fortsetter: "Kom, så går me!". Hun begynner å gå rundt på baksiden av barnehagen, og Hedda og Malin reiser seg etterhvert opp og følger etter henne. Etter en liten stund går jeg også bort til baksiden av barnehagen og ser da de tre jentene leke sammen.

2) Emil står utenfor putekroken og kikker inn på Steffen, Bjørnar og Rizal som leker der inne. Først kikker Emil inn til dem gjennom forhenget, som skiller puterommet fra resten av avdelingen, men etter hvert, og på oppfordring fra en ansatt, går han inn til dem. Når han er inne på puterommet, blir han ikke lagt merke til av de andre tre guttene, og Emil klatrer så oppå en lekekomfyr som står der inne, og sier: "Se kor høgt eg e!", uten å få respons fra de andre. Da tar han noen papirlapper som han finner ved siden av komfyren, bretter dem sammen og tar dem med bort til Steffen og Bjørnar mens han sier: "Her e post te dokk!". Da ser de andre opp og svarer: "Takk!", og de åpner ivrig posten sin. Emil ser nå begeistret og glad ut, og når Steffen, Bjørnar og Rizal tar med seg puter og pledd og løper bort til samlingskroken, gjør han det samme. De skal ifølge Bjørnar "flytte". I samlingsstundkroken legger Emil seg på putene sammen med de andre guttene, og han fortsetter å "levere post" til dem.

3) Bjørnar, Rizal, Steffen og Emil sitter rundt en stor borg av plast i en krok på avdelingen. De holder på å bygge en borg, som består av flere deler som kan settes sammen. I tillegg finner de fram noen riddere og skjold i plast, som ser ut til å høre til borgen. Steffen har med seg noen plastkrokodiller og firfislere, som de også bruker. De diskuterer og bygger litt på borgen og snakker om hvem som "er" hvem av plastikkfigurene, og hvem som har hvilke figurer på sitt "lag". Emil sier ingenting, men sitter litt bak de andre. Han henter etter hvert fram ulike ting fra en kasse, som de kan bruke i leken, men ingen av tingene blir tatt imot av de andre, bortsett fra en ridder som Rizal vil ha. Emil prøver gjentatte ganger å få oppmerksomhet fra de andre guttene, men uten hell. Han leker litt for seg selv en stund, men kjeder seg og går inn i et annet rom, hvor han finner ei dukke og en tåteflaske. Disse tar han med bort til meg og sier at jeg kan få mate babyen. Etter en liten stund går han inn i det andre rommet igjen og begynner å pusle et puslespill sammen med Maja.

4) Maja går bort til Mina, som leker med Sara, og stiller seg ved siden av henne for å få Minas oppmerksomhet rettet mot seg.

Maja: "Kan eg vær med dokk?"

Mina snur seg mot Maja, setter opp en streng mine og retter pekefingeren mot henne.

Mina: "Ja, men då må du vær snille!"

Maja: "Jammen, eg e jo snille!"

Så går hun inn i samlingsstundkroken med de to andre jentene.

De forskjellige eksemplene viser at det kreves ulike typer ferdigheter, som oppfinnsomhet og høy sosial kompetanse, når et barn skal lykkes i å få bli med i andre barns lek. Episodene med Emil viser hvordan han flere ganger forsøker å få bli med de eldre guttene i deres lek selv om han stadig ble holdt utenfor, noe jeg antar skyldes aldersforskjellen. Likevel klarte Emil noen ganger, som med det kreative innspillet der han var postmann, å få en rolle i deres pågående lek. I ett av de andre eksemplene på det å gå inn i en pågående lek, er det Victoria, som også er kjent for å være svært kreativ og flink til å leke, som uten problemer får bli med to andre jenter. Det virker som om barns oppfinnsomhet og forståelse er viktig i utformingen av roller og leketema, noe som kommer tydelig fram i ett av eksemplene på etablering av lek, der Bjørnar og Steffen sitter i sandkassen og blant annet diskuterer hvem som har best våpen.

Det kan se ut som rollelek har en særegen funksjon, fordi denne typen lek både krever og skaper sosial kompetanse hos barn. Gjennom forskjellige typer rolleleker lærer som tidligere nevnt, barna å forstå en annens synspunkt og å ta andres perspektiv. De får altså trent på ferdigheten til å kunne oppfatte andres måter å se situasjoner på, noe som igjen er selve grunnlaget for samarbeidsevne, lytteevne og popularitet blant lekekamerater. I rollelek får barn dessuten prøve forskjellige måter å oppføre seg på, også måter som i det virkelige livet ikke ville blitt godtatt av voksne. En kan anta at barn lærer seg å beherske den sosiale verden og skaffer seg et variert atferdsmønster gjennom rollelek, og at det lærer å forstå i hvilke situasjoner ulike typer atferd passer inn.

I tillegg til å være viktig for innøving av samarbeidsevne er rollelek den type lek, hvor språklig kommunikasjon er mest avgjørende for utfallet av leken. Barn bruker språket når det forhandler om og deler ut roller, diskuterer og lager innholdet i lekehistoriene. Sæbø og Flugstad mener at den dramatiske leken bygger på indre forestillinger, som ikke er knyttet til den konkrete virkeligheten her og nå. Derfor må forestillingene verbaliseres for at en rollelek skal komme i gang. I rolleleken får altså barna språktrening, og som jeg skal vise videre i oppgaven, kan verbal kommunikasjon i enkelte tilfeller være betydningsfullt for en suksessfull lek. Jeg skal som tidligere nevnt, si mer om det språklige aspektet ved lek i neste kapittel.

Lek som ekstatiske opplevelse

Fra å se på lek i forhold til læring og sosial kompetanse, der deltakelse i rollelek gjør at barn lærer seg å lytte til andre, ta andres synspunkter, gjøre avtaler og utvikle språklig kompetanse, skal jeg nå se hvordan leken for barna er et mål i seg selv.

Lek kan ha flere funksjoner, og ifølge Flugstad og Sæbø kan lekens mål være "[...] gleden, spenningen, opplevelsene og erfaringene som nås i selve leken" (Sæbø og Flugstad 1992: 33). Dette er ikke vanskelig å være enig i når man ser barn løpe skrikende og full av latter rundt på lekeplassen, der de leker at de er farlige løver, eller når et barn sitter i dyp konsentrasjon i sandkassen og lager de lekreste kaker, som så serveres en heldig lekekamerat.

Birgitta K. Olofsson bruker motsetningen mellom arbeid og lek for å vise hvordan leken, i motsetning til arbeid, er frivillig og skjer for moro skyld. Hun hevder at arbeidet er mål- og produktrettet, men at leken oftest skjer for sin egen skyld og på den måten er sitt eget mål. Arbeid blir styrt av lover, som er pålagt utenifra, men det er barna selv som avgjør lekens regler. Dessuten utføres arbeid i det virkelige liv mens leken derimot lever i en verden som er uavhengig av virkeligheten (Olofsson 1993). Under feltarbeidet mitt i Solskinnet barnehage så jeg ofte hvordan det var selve utførelsen og gjennomføringen, men også planleggingen og forhandlingene av leken som var det viktigste for barna, og ikke selve resultatet. Dette var tydelig da barna bygget slott eller høye bygninger av treklosser, der det var selve prosessen med byggingen som var poenget. Når slottet eller tårnet til slutt var ferdig, ble det fort rast ned og påbegynt igjen.

Når barn leker det Olofsson kaller ”liksomlek”, får de en endret bevissthetstilstand som om de er i lett transe. Blikket deres senkes ofte ned eller rettes innover for å beskytte de indre forestillingene mot en altfor påtrengende virkelighet (Olofsson 1993). Man kan altså ikke bare høre at barn leker, men også se det på dem. De ser liksom innover i seg selv, for det er de indre bildene som bestemmer hvordan handlinger, hendelser og opplevelser skal tolkes. Forandringen skjer også tankemessig, og for å kunne gå inn i leken må man forlate virkeligheten og gi seg hen (Olofsson 1993). Slik kan en si at barn blir så oppslukt av leken at de verken ser eller hører. Da eksisterer det ikke noe annet enn de indre forestillingene og forvandlingene innenfor lekens rammer. Ifølge Olofsson kjennetegnes lekens bevissthetstilstand av hundre prosent konsentrasjon og hengivelse, og når barn gir seg hen til leken, glemmer de seg selv. Sosialantropolog og førskolelærer Eli Åm antar at det nettopp er denne hengivelsen og det at man glemmer seg selv, som lokker ved leken.

”Sluser” inn til det ubevisste

Eli Åm mener at sosial fantasilek, eller rollelek, forutsetter at deltakerne dikter en historie sammen, og at elementene i denne historien springer ut fra erfaringer og følelsesopplevelser i barns liv (Åm 1989). Et eksempel på dette kan være hendelsen jeg nevnte tidligere i kapitlet, der ei jente som nettopp hadde fått ei lillesøster, spilte ut denne opplevelsen i rollelek. Lekehistorier som barna dikter, dreier seg ikke om planlegging og ettertanke, men om såkalte innfall. Derfor

må de sette seg i en bestemt tilstand, der de åpner opp for erfaringer og opplevelser, som ligger gjemt i dypere bevissthetslag. Åm mener at det dreier seg om materiale fra de lagene av bevisstheten, som ligger utenfor det organiserte selvet. Under lekens gang oppstår det dermed et møte mellom det bevisste jeg'et og elementer fra det ubevisste. Åm bruker her religionpsykologen Olav Raknes sin analyse av voksnes religiøse opplevelser og ekstase, for å belyse barns lekeopplevelser. Åm hevder at likheten med de opplevelsene som Raknes skildrer, er tydelig fordi i leken klarer barn med sin fantasifulle legning og spontanitet å åpne en slags type "sluser" inn til det ubevisste (Åm 1989). Disse opplevelsene gjør at man kan snakke om lek som en egen virkelighets sfære. Jeg skal videre illustrere dette med et eksempel fra barnehagen, der to jenter dikter en lekehistorie samtidig som de forhandler om hvilke roller de skal ha. Leken tar utgangspunkt i noe som de fleste barn har erfaring med, nemlig sykdom. Her ser man hvordan forslagene kastes fram og tilbake mellom de to jentene, og hvordan historien utvikler seg ut fra dette. Til slutt viser tilfellet også hvordan de to jentene på en fantasifull måte løser problemet når begge to vil ha den samme rollen i leken.

I samlingsstundkroken leker Aurora og Mina sammen. Mina holder ei bok og sier på østlandsdialekt til Aurora: "Mamma, kan du lese denne?" "Vær så snill?"

Aurora svarer "ja" og fortsetter: "Nå e det natta!"

Mina legger seg ned på gulvet og Aurora legger en jakke over henne.

Mina: "Jeg er syk. Jeg må på sykehus".

Aurora: "Etterpå!"

Mina: "Jeg må jo slappe av litt på sykehuset".

Aurora: "Kom!" (tar Mina med bort til sofaen).

Mina: "Skal jeg ligge her?"

Aurora: "Ja".

Mina: "Mamma sier jeg må ligge sånn (tar armene over hodet) når jeg er syk".

Mina: "Sykepleier?"

Aurora kommer bort og stikker en gjenstand som ligner på en sprøyte i magen til Mina. Så går begge inn på avdelingen og kommer tilbake med en stor pute. Aurora snubler i den store puten og sier: "Mamma datt!"

Her virker det som Aurora leker at hun er mamma, mens Mina leker at Aurora er sykepleier. Aurora stikker plastgjenstanden i hånden til Mina, som har lagt seg ned på sofaen igjen, og sier: "Du må ha plaster".

Mina: "Ja, jeg blør veldig. Her og blør jeg, sykepleier".

Aurora: "Her er plaster" (later som hun setter et plaster på fingeren til Mina).

Mina: "Har du tape? Mamma sier jeg må lime hele hånden."

Mina: "Nå vil eg være sykepleier" (reiser seg opp fra sofaen).

Aurora: "Eg var syk" (legger seg ned på sofaen).

Mina: "Var det her du blør?" (later som hun tar plaster på fingeren til Aurora).

Aurora: "Må ha tape!" (Mina kommer og "plastrer" mer).

Aurora: "Og tape! Tape, tape, tape!" (Mina later som hun taper hånda til Aurora).

Så går begge bort til vinduskarmen, hvor de leker at de henter plaster og tape. De ser ut til å være litt uenige om hvem som skal få være sykepleieren som plastrer. Tilslutt legger de en bamse på sofaen og brer jakken over den. Nå er det tydeligvis den som er syk, og Mina sier: "Me var sykepleiere!"

Eli Åm (1989) benytter begrepet ekstatiske lek i forhold til hvordan barna setter seg i en bestemt mental tilstand, der de bruker opplevelser og erfaringer som ligger gjemt i dypere bevissthetslag under lekens gang. Åm argumenterer for sine teorier om lek på et generelt nivå, og hun forsøker med disse teoriene å forstå lekens mening. Vil hennes teorier om lek være like anvendbare for situasjoner der det er etnisk variasjon blant barna, og kan ekstatiske lek være et fenomen som er like gyldig for alle kulturbakgrunner?

Universell og lokal lek?

Ifølge Eli Åm er innholdet i de temaene som barn har i sine rolleleker, hentet fra deres hverdag, fra hva de selv opplever, fra hva som skjer i nærmiljøet og fra historier i bøker, filmer og TV-program. Vedeler mener at det å leke kan sies å være universelt mens innholdet derimot er lokalt eller personlig. Som jeg nevnte tidligere i kapitlet, hevder Vedeler at barn henter sine erfaringer som de bruker i lek, ved å være med de voksne i deres aktiviteter og arbeid, og ofte leker små

barn at de er mor, far eller storebror, altså personer som de har i sine nære omgivelser. Rollene som barna agerer i leken, er altså inspirert av de menneskene som de omgås i hverdagen. Samtidig blir rollene påvirket av ulike normer, vaner og verdier, som de har med seg hjemmefra. Dette kan være med på å forklare hvorfor de tyrkiskspråklige barna oftere enn de andre barna på avdelingen, lekte matlagingsleker, og hvorfor noen jenter kun tok på seg tradisjonelle kvinnelige kjønnsroller i leken mens andre jenter lekte at de var togførere, Kaptein Sabeltann eller politi.

Barns lek kan altså betraktes som avspeilinger av kulturen og av de voksnes sosiale liv i det samfunnet barnet lever i. Hvis det å leke er universelt, vil innholdet i leken, altså leketemaer og roller som barna velger, bli lokalt eller personlig. Dette vil man særlig kunne se i rolleleker, der barna spiller roller som er stimulert av de personene som de har i sitt nærmiljø. Ved å studere barns rollelek kan man få innblikk i hvilke kjønnsroller barnet møter til daglig, hvilke aktiviteter og gjøremål som har en sentral plass i barnets hverdag, og hvilke livssyn eller religiøse verdier barnet har med seg fra hjemmet. Slik kan lek brukes som et læringsmiddel, ikke bare for å utvikle språklig og sosial kompetanse eller å lære ulike lekeregler, men også for å forstå hvilke normer og skikker som er gjeldende for det samfunnet man bor i. I rollelek tar altså barn ofte på seg roller som er inspirert av personer i deres totale oppvekstmiljø, og ved å delta i rollelek kan barn dermed få innblikk i samfunnets ulike oppfatninger, for eksempel om hvilke roller menn og kvinner bør og kan ha.

Som et utgangspunkt for vurderingene mine vil jeg si meg enig med Vedeler når hun antar at det å leke er universelt, mens selve temaene som barna har i leken, særlig i rollelek, er lokalt preget siden de er hentet fra deres hverdag. Dette fører til en variasjon i leketema i forhold til barns sosiale, kulturelle, religiøse og etniske bakgrunn. Jeg vil også anta at i de fleste tilfeller hvor barn lever seg inn i leken og for en stund glemmer verden rundt seg, uavhengig av hvilket land de befinner seg i, vil en slik lek kunne kalles ekstatisk med den betydningen Eli Åm og Birgitta K. Olofsson legger i dette begrepet.

Lek representerer dessuten en måte å kommunisere på, også på tvers av språklige og kulturelle forskjeller. Som nevnt tidligere, virket det ikke som om barnas ulike etniske og språklige bakgrunn hadde noen vesentlig betydning for lek og for samhandling i barnegruppene som jeg

studerte. Selv om språklige forskjeller i enkelte tilfeller var et hinder, hadde barna som oftest en løsning på disse utfordringene. Da jeg var ferdig med feltarbeidet mitt, hadde jeg mange interessante observasjoner og en oppfattelse av barna som svært kompetente personer, som gjentatte ganger taklet situasjoner med manglende felles språk på en overraskende positiv måte. Et godt eksempel på dette var da jeg under en samtale med Fatimah forstod at hun var klar over at hun ikke kunne snakke med Sevda på et språk som de behersket begge to, men der Fatimah likevel pratet norsk til Sevda, som svarte tilbake på tyrkisk. Det fortonte seg som om de to jentene tok det for gitt at de kunne leke sammen til tross for det språklige hinderet.

Man kan derfor stille seg spørsmål om det norske språkets plass i barnehagediskursen i enkelte tilfeller blir overvurdert. De daglige fellessamlingene på hver avdeling i Solskinnet barnehage ble alltid holdt på norsk, og vektleggingen av norsk språk og fokus på verbal kommunikasjon, var tydelig. Dessuten var de ansattes positive tilbakemeldinger til de flerspråklige barna ofte relatert til deres språklige evner, som regel til deres norskspråklige kompetanse. Det å lære norsk i barnehagen er selvsagt en viktig del av et barns helhetlige utvikling, både når det gjelder selvtilit og selvhevdelse, men også for å kunne forstå og gjøre seg forstått i en norskspråklig hverdag, og ikke minst som et nødvendig grunnlag for en fremtidig skolestart. Ikke desto mindre må man ta i betraktning barns særegne ressurser og deres spesielle måter å kommunisere på, som gjerne kan være uten et ord.

Barna i Solskinnet barnehage gjorde meg oppmerksom på at det er mange ulike måter å kommunisere på, og at den verbale formen ikke alltid er nødvendig og like viktig. Barn er vanligvis flinkere til å se ulike muligheter og til å bruke alternative metoder for kommunikasjon og samhandling enn voksne. Ved å ta utgangspunkt i det antropologiske fagfeltet kan man tenke seg at det finnes et alternativ til de antagelsene vi tar for gitt, og at man gjerne kan oppdage dette ved å sammenligne andre kulturelle mønstre med våre egne. På denne måten kan vi bli opplyst om andre menneskelige muligheter, noe som skaper en bevissthet om at vi bare er ett mønster blant mange andre (Marcus og Fischer 1999). Et slikt utgangspunkt kan være nyttig når man skal studere barns lek og samhandling i en flerkulturell situasjon.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg tatt for meg enkelte regelmessige trekk ved lek og samhandling, som jeg observerte blant barna i Solskinnet barnehage, der jeg har vist hva alder, kjønn, språk og etnisitet har å si for leken. I tillegg til å vurdere disse variablenes betydning i forhold til samhandling blant barna, har jeg også undersøkt deres innvirkning på barnas lekerelasjoner og inkludering eller ekskludering i leken. I neste kapittel vil jeg ta opp forhold som jeg mener er viktig å ha fokus på når det gjelder de flerspråklige barnas situasjon i barnehagen. Jeg skal blant annet diskutere viktigheten ved morsmålsassistenter og barnehagepersonalets holdninger i forhold til de flerspråklige barna, samt hvordan barna takler og mestrer tilstedeværelsen av ulike språk og kulturer i barnehagen.

Kapittel 5

Lek som felles språk i en flerspråklig hverdag

”Den flerkulturelle barnehage skapes ikke av seg selv, og vi har ikke rett til å overlate prosjektet til barna alene. *Alle* barn som får lov til å gå i en flerkulturell barnehage der påvirkningen er gjensidig, har noe ekstra med seg videre i livet”.

Katrine Giæver (Barnehagefolk 04/2002)

Innledning

Gjennom det jeg har presentert i de foregående kapitlene, har jeg gjort rede for lek og samhandling blant barna i en flerkulturell barnehage, der jeg har tatt utgangspunkt i deres situasjon ved å fokusere på ulike aspekter ved lek mellom barn. Jeg har blant annet illustrert hvordan alder, kjønn, språk og etnisitet influerer barnas samhandling og lekerelasjoner, og videre hvordan rent språklige moment og nonverbal kommunikasjon har betydning for det samme.

I dette avsluttende kapitlet vil jeg gjerne sette søkelyset på enkelte forhold, som spesifikt gjelder de flerspråklige barna. Jeg ønsker å illustrere hvorfor morsmålsassistenten er så viktig for de flerspråklige barna, og å ta for meg barnehagens rolle i forhold til integrering. Videre vil jeg si noe om hvordan barna i Solskinnet barnehage forstår og takler språklig og etnisk variasjon, som de opplever i sin hverdag. Jeg ønsker også å gi en avslutningsvis drøfting av min sentrale problematikk, når det gjelder de flerkulturelle barnas vilkår.

Hvor viktig er morsmålsassistenten?

Barnehagen, som norsk institusjon, blir hovedsakelig styrt etter norske normer og regler, og den står i den nordiske tradisjonen for et ”barnesyn”, som gjerne ser barn som likeverdige, og der det

gis rom for individuelle valg samtidig som barn blir oppdratt til å være en del av kollektivet. Denne forståelsen av barn går igjen i samtalene jeg hadde med barnehagepersonalet, der det kom fram at de ansatte var opptatt av at alle barna skulle høres og respekteres uansett om de snakket norsk eller tyrkisk, altså samme hvilken kulturell eller språklig bakgrunn de hadde. Imidlertid ble det i praksis ofte vanskelig å gjennomføre personalets gode intensjoner fordi de nyankomne barna, som ikke kunne norsk, og som heller ikke fikk morsmålsassistent i begynnelsen av barnehageåret, hadde problemer med å forstå og gjøre seg forstått overfor de norskspråklige barna og de voksne.

Med bakgrunn i denne erfaringen forstår jeg at det kan være problematisk å oppfylle kravet om at alle barn skal høres og respekteres, når man ikke har mulighet til å kommunisere språklig med enkelte av dem. De nyankomne barna trenger noen å snakke med på morsmålet for å kunne føle trygghet og for å bli trøstet. I den første tiden kan nok barnehagen oppleves som spennende og interessant, men også som fremmed og litt skummel. Derfor er morsmålsassistenter særlig viktige i denne første fasen, både for å skape trygghet og for å kunne arbeide med språktrening og videre integrering i barnegruppen.

Å skape trygge rammer for barn rundt starten i barnehagen er meget viktig, og derfor mener jeg det er avgjørende for trivselen at de flerspråklige barna får morsmålsassistent med en gang, og ikke etter noen måneder, slik jeg opplevde i Solskinnet barnehage. Etter noen samtaler med de ansatte i barnehagen forstod jeg at dette var et vanlig problem, også i andre barnehager. Som regel tildeles barna morsmålsassistent en stund etter at de har begynt i barnehagen og ikke umiddelbart. I Solskinnet barnehage var det bare Katarina med litauisk morsmål, som ikke hadde noen andre i barnehagen som snakket hennes språk. Hun fikk heller ikke morsmålsassistent fordi det ikke var mulig å skaffe til veie morsmålsassistent i litauisk. Noen av de tyrkiskspråklige barna, treåringene Ahmet og Arzu, og fire år gamle Sevda, hadde også en problematisk start i begynnelsen av barnehageåret siden de ikke hadde fått morsmålsassistent enda, og fordi ingen av de ansatte forstod tyrkisk. Barnehagen hadde en tyrkiskspråklig assistent, men hun arbeidet mye på småbarnsavdelingen og kunne ikke hentes inn hver gang det var behov for tolk.

Til tross for en utfordrende start i barnehagen ble både Katarina, Arzu, Ahmet og Sevda etter en stund mer trygge på omgivelsene, både på de voksne og de andre barna i barnehagen. Selv om Katarina holdt seg mest til de voksne i starten, og de tre tyrkiskspråklige barna var mest med barna fra deres egen språkgruppe, fikk disse fire, som tidligere nevnt, etter hvert flere norskspråklige venner samtidig som de lærte seg en del norske ord og uttrykk.

Rett til å være annerledes

Med begrepet "signifikante andre" mener Mead mennesker som er sentrale i et barns omgivelser, og som er med på å påvirke utviklingen av jeg-et hos barnet (Mead 1934). Barna som jeg observerte under feltarbeidet, gikk fulltid i barnehagen og tilbrakte derfor en stor del av dagen der. Da er det, som tidligere nevnt, rimelig å tro at andre barn og de voksne i denne barnehagen er noen av de signifikante andre for dem. Mead hevder at en persons syn på seg selv blir påvirket direkte av synspunktene og responsen fra andre medlemmer i den samme sosiale gruppen (Mead 1934). Sett i sammenheng med denne påstanden er det rimelig å tro at andre barn og de voksne i barnehagen kan ha noe å si for hvordan et barn betrakter seg selv. Dette gjelder selvsagt for alle barna i barnehagen, men det er særlig viktig å ta hensyn til i situasjoner, der det er språklig og kulturell variasjon blant barna. I en slik gruppesammensetning vil det være nødvendig å se på hvordan både barn og voksne i barnehagen forholder seg til de ulike kulturelle særegenhetene, som for eksempel forskjellige morsmål eller mattradisjoner som skiller seg ut fra det de etnisk norske barna og voksne i barnehagen er vant til. Aksepterer og eventuelt oppmuntrer de ansatte barnet til å snakke morsmål i barnehagen, eller signaliserer de til barnet og indirekte til resten av barnehagen at det norske språket er mest verdifullt og riktig å bruke? Og hvordan reagerer barn og voksne på ulike mattradisjoner når for eksempel et barn har med seg ris og grønnsaker i matboksen i stedet for skiver med brunost? Måten det blir gitt tilbakemelding på fra omgivelsene, positivt eller negativt, kan påvirke det enkelte barns selvoppfattelse.

De voksnes holdninger til de flerspråklige barna er altså viktige når det gjelder å akseptere og respektere deres væremåte, som noen ganger kan være annerledes enn den typisk norske og hva enkelte av de ansatte er vant til. Styreren i Solskinnet barnehage påpekte flere ganger at det er viktig å se på annerledeshet som noe spennende og å være åpen og nysgjerrig i forhold til den. I

barnehagens årsplan, som var under planlegging da jeg var der, var hovedmålet eller mottoet til Solskinnet barnehage at man skulle ha rett til å være annerledes.

I en flerkulturell barnehage er det også viktig å ha interesse for å lære av hverandres kultur og skikker, slik at denne læringen ikke bare går en vei, der det er ”de andre” som skal tilpasse seg ”oss” og dermed gi slipp på sin egen kultur ved assimilering. Under intervjuet med styreren viste hun til et eksempel, der en av de tyrkiskspråklige jentene åpenbart hadde blitt glad for at en av de ansatte tilbød henne en banan, der ordet banan ble sagt på tyrkisk. Jeg så også flere tilfeller der de ansatte lærte seg ord og uttrykk på barnas ulike morsmål til stor glede for dem det gjaldt. Dette så ut til å være spesielt nyttig i forhold til Katarina fordi hun var det eneste barnet med litauisk morsmål, og som heller ikke fikk hjelp av morsmålsassistent i begynnelsen av barnehageåret. En av de ansatte som var hennes kontaktperson på avdelingen, lærte seg en del hverdagsord på litauisk, som nok gjorde Katarina sin utfordrende start i barnehagen litt lettere. De flerspråklige barna satte tydelig pris på at de ansatte lærte seg ord på deres morsmål, og det motiverte dem til å lære norske ord, noe jeg også la merke til under en samtale med Arzu og Sevda.

Jeg sitter sammen med Arzu og Sevda på gulvet inne på avdelingen og kikker i en bok, som inneholder ulike tema og bilder, av forskjellige typer frukt, grønnsaker, klær, kjøkkenutstyr osv. Jeg peker på ulike frukttyper mens jeg sier ordet for frukten på norsk og kikker på Arzu for å se om hun kan og/eller vil si ordet høyt på norsk. Hun svarer derimot med å si det på tyrkisk, og jeg prøver videre med et annet bilde av en annen frukt, men får samme svar. Da gjentar jeg heller det siste ordet Arzu sa på tyrkisk, peker på en frukt og spør om det var riktig ord. Arzu smiler og ler litt, men nikker bekreftende etter hvert. Det ser ut til å more henne at jeg forsøker å si noe på tyrkisk. Vi fortsetter denne leken en stund til. Arzu og Sevda peker på en frukt og sier fruktens navn på tyrkisk mens jeg gjentar ordet, til stor underholdning for dem. Etter å ha gjort dette en stund peker jeg på en annen frukt igjen og sier ordet på norsk, noe som resulterer i at både Arzu og Sevda nå gjentar ordet etter meg.

Slik fortsatte vi gjennom flere sider av boken, der vi byttet på å si et ord først på tyrkisk og så på norsk. Det virket som Arzu og Sevda syntes det var mer rettferdig at vi lærte av hverandre, og at det ikke bare var de norske ordene som var i fokus. Denne episoden fikk meg til å innse

viktigheten av at de flerspråklige barna ikke bare blir oppmuntret til å lære det norske språket og den norske væremåten med sine skikker, normer og verdier, men at de får oppleve at deres eget språk og kultur blir sett på som en ressurs i barnehagen. Tilfeller der ulike typer matretter eller påkledninger enkelte ganger kunne bli møtt med skepsis fra noen av de voksne i barnehagen, viser også hvordan verdier og vaner som barna har med seg hjemmefra, lett kan bli oppfattet som mindre verd hvis de ikke blir møtt med åpenhet og aksept. Dette gjelder også for det språklige, som jeg nettopp har vist, der de flerspråklige barna må få erfare at deres morsmål er like riktig og viktig som det norske språket, men at det er nyttig å lære seg norsk for å kunne kommunisere og samhandle med norskspråklige barn og voksne, særlig med tanke på å få et godt grunnlag når de skal begynne på skolen.

Barnehagen og integrering

”Barnehagen har en viktig oppgave som møtested for barn og småbarnsforeldre og som kulturformidler. I møte med foreldre med minoritetspråklig bakgrunn har barnehagen et spesielt ansvar for at foreldrene har mulighet til å forstå og gjøre seg forstått i barnehagen. Å møte foreldre fra ulike kulturer, både innen det norske samfunnet og fra andre land, krever respekt, lydhørhet og innsikt” (Rammeplanen 2006: 15).

De fleste politikere og fagfolk er i dag enige om at barnehagen spiller en meget viktig rolle i arbeidet med å integrere innvandrere i samfunnet. Undersøkelsen som jeg videre skal ta for meg, har nærmest konkludert med det motsatte på bakgrunn av resultater fra antropologene Eva Gulløv og Helle Bundgaard sine studier av to danske barnehager (Børn og Unge 05/2006).

Gulløv og Bundgaard sitt forskningsprosjekt i danske barnehager gikk over en treårsperiode, der de undersøkte om hvorvidt fordommer blant barnehagepersonalet og manglende kommunikasjon med foreldrene kan føre til at barnehagen gjør mer skade enn nytte i forhold til integrering av de flerspråklige barna. Som man kan lese i artikkelen fra Børn og Unge, konkluderer ny forskning at ”[...] daginstitutionen ikke nødvendigvis skaper bedre integration af børn med anden etnisk oprindelse end dansk – i værste fald kan børnehaven skade integrationen og skubbe børnene længere væk fra fællesskabet” (Børn&Unge 05/2006).

De to antropologene hevder at fordommer om innvandrere og deres barn finnes blant mange av personalet i helt vanlige danske barnehager, og at selv åpne og tolerante pedagoger med idealer om at alle barn skal behandles like godt, handler ut fra fordommer om ”de nye danskene” og deres barn. Ifølge Gulløv og Bundgaard er tanken til politikerne at hvis ”[...]nydanskerne befinner sig blant danske børn og voksne, synger Lille Peter edderkop og klipper julehjerter, kommer integrationen helt af sig selv” (Børn & Unge 05/2006). I virkeligheten er vellykket integrasjon blant annet avhengig av hva personalet gjør og av hvordan de kommuniserer med foreldrene.

Hovedkonklusjonen til Eva Gulløv er at det ikke nødvendigvis virker integrerende å la barna begynne tidlig i barnehagen. Hvis arbeidet med integrering i barnegruppene ikke blir gjort ordentlig, risikerer man bare å flytte noen problemer lenger ned aldersmessig og gjøre dem enda verre. Gulløv mener ikke at tospråklige barn heller bør være hjemme, men at det er viktig at de blir inkludert og ikke ekskludert, noe som de dessverre ofte blir. Antropologen kunne konstantere at flere av de tospråklige barna i studiet ikke ble en del av det store fellesskapet, og at dette blant annet skyldtes språket. Gulløv hevder at pedagogene understreket at barna måtte sette ord på hva de ville, men uten å hjelpe barna med å finne ordene. Det danske barnehagepersonalet gav altså ikke barna redskaper til å uttrykke seg med eller til å utvide ordforrådet sitt med, og de hjalp dem heller ikke med det barna ikke kunne formulere selv.

Dette står i stor kontrast til hva jeg opplevde i Solskinnet barnehage, der språkopplæring både i morsmål og norsk var en viktig del av hverdagen. Det ble organisert egne språkgrupper, men språkopplæring ble også fokusert på i de hverdagslige aktivitetene, for eksempel under måltidene der de ansatte benyttet sjansen til å lære barna navn på bestikken de brukte, maten de spiste osv. Som tidligere nevnt, viste observasjonene mine også hvor viktig det er for de flerspråklige barna at de i tillegg til å lære norsk språk og væremåte av ”oss”, også får vist sine kunnskaper og lært ”oss” noe tilbake, som i eksempelet med Arzu og Sevda.

Da jeg startet feltarbeidet, var det mange nye, både en- og tospråklige, barn i barnehagen, der enkelte hadde en svært krevende start, og mange var usikre og gråt mye i begynnelsen. Da jeg sluttet feltarbeidet, hadde samtlige barn blitt tryggere og fått venner, både fra egne og andre

språkgrupper, og de fleste så ut til å trives svært godt i barnehagen. Jeg mener at barnehagen har en sentral rolle i integreringsprosessen, blant annet som kulturformidler. Jeg vil også si meg enig i Lidèn når hun hevder at det i integrering ligger en forståelse av gjensidig tilpasning, der alle parter skal forandre seg, og der dagens multikulturelle samfunn krever at vi tenker gjennom både valg av tradisjoner og selvsagte handlemåter. Integrering innebærer dermed et kritisk blikk på de grunnleggende prinsippene for barnehagens virksomhet, og som Lidèn sier, vil alle få et større kulturelt repertoar hvis vi bevisst formidler det mangfoldet av kunnskaper og tradisjoner som barnehagebarna har til sammen (Lidèn 2002).

”Hvilken stemme har du?”

Som jeg viste i kapittel 3, er det språklige et viktig aspekt i barnas hverdag, noe man også kan se i deres lek. Barna har ulike måter å snakke om dette på, for eksempel ved å kroppsliggjøre og billedliggjøre representasjonen av ulike språk og kulturer i barnehagen. Det neste eksempelet belyser dette, der ett av barna viser at det forstår og takler språklig og etnisk variasjon ved å snakke om ulike ”stemmer”.

Under en samtale med Alexander (4 år) begynner vi å prate om barn som har foreldre fra andre land enn Norge, og vi snakker om faren hans, som er fra Chile, og som bor i en annen del av landet. Alexander skulle snart dra på besøk til faren sammen med farmoren sin, som han kaller ”abueta”. Vi kommer inn på det at farmoren og faren hans snakker spansk.

Alexander: ”Hvilken stemme har du?”

Jeg: ”Ka mener du? Om eg har lys eller mørk stemme?”

Alexander: ”Abueta har spansk stemme, og eg har norsk stemme. Har du også spansk stemme?”

Jeg: ”Nei, eg har norsk stemme, eg og”.

Alexander: ”Å ja”.

Så snakker vi mer om reisen og om hva Alexander skal gjøre når han besøker faren.

Denne samtalen med Alexander var en av flere episoder, der jeg ble oppmerksom på barnas ulike måter å håndtere og takle etnisk og språklig variasjon på. Som nevnt tidligere, fortonte det seg som om språklig og kulturell variasjon var en naturlig del av barna i Solskinnet barnehage sin

hverdag. Mange av barna var opptatt av og reflekterte gjerne over tilstedeværelsen av disse ulike variasjonene, som samtalen med Alexander er et godt eksempel på.

Et annet tilfelle som viser hvordan barna har sin særegne evne til å takle og tåle forskjeller på, og der lek gjerne er en måte å forholde seg til andre på, er et eksempel som jeg også tok for meg i kapittel 3. Her leker Fatimah og Sevda ute i trebilen, og det virker som om Fatimah er klar over at hun og Sevda ikke har mulighet til å snakke sammen på et felles språk, men hun velger likevel å uttrykke seg på norsk til Sevda. I leken snakker altså Fatimah norsk til Sevda mens Sevda svarer henne på tyrkisk. Dette er ett av flere tilfeller, som jeg observerte i barnehagen, der barn med ulike morsmål, som hadde liten eller ingen mulighet til å kommunisere språklig, likevel tok det som en selvfølge at de kunne leke sammen. Med bakgrunn i dette og andre lignende eksempler jeg har tatt for meg utover i oppgaven, mener jeg at lek i en flerspråklig og flerkulturell barnehage synes å bli et felles språk for barna og en særegen måte for dem å kommunisere på, som ikke nødvendigvis er avhengig av ord.

Da jeg begynte feltarbeidet mitt, var jeg interessert i å undersøke om og eventuelt hvordan barns ulike kulturelle bakgrunn gjenspeiltes i lek og samhandling. Blir eventuelle forskjeller mellom etnisk norske barn og flerspråklige barn synlige i leken, og hva er viktig når barn skal velge lekekamerater? Dette var noen av spørsmålene jeg stilte meg i forkant av feltarbeidet, og som jeg har forsøkt å besvare i denne avhandlingen. Jeg hadde også som mål å iaktta situasjoner og hendelser fra barnas perspektiv, der jeg mener at det å fokusere på lek vil være å ta utgangspunkt i barnas situasjon. Leken er et viktig bidrag til det sosiale miljøet som barna skaper, og for samhandlingen mellom dem. I tillegg representerer den en måte å kommunisere på, også på tvers av språklige og kulturelle forskjeller. Undervegs har jeg også stilt meg spørsmål om lek kan være enda viktigere for barn i en flerkulturell setting.

Med bakgrunn i de kunnskapene og erfaringene jeg har tilegnet meg i løpet av arbeidet med prosjektet mitt, vil jeg hevde at barnehagen er viktig både for de en- og flerspråklige barna. Barnehagen har en sentral rolle i samfunnet, for hver familie og hvert enkelt barn, der barnas erfaringer fra barnehagen har stor betydning både i nåtid og framtid, som en del av det grunnlaget de tar med seg videre i livet.

I Solskinnet barnehage lekte de flerspråklige barna både med hverandre og med de norskspråklige barna. Selv om noen av de flerspråklige barna enkelte ganger foretrakk å være med barna fra sin egen språkgruppe, gjaldt dette som oftest de som akkurat hadde begynt i barnehagen, som de yngste tyrkiskspråklige barna. Under feltarbeidet mitt i barnehagen så jeg få åpne konfrontasjoner, som var knyttet til barnas etniske bakgrunn. Alt i alt så det ut til at både barn og voksne i Solskinnet barnehage var vant til å forholde seg til ulike kulturelle og språklige variasjoner. Utseende og etnisk bakgrunn så altså ikke ut til å ha noe å si for barnas lek og samhandling med hverandre. Faktorer som alder, kjønn og språk var mer avgjørende når det gjaldt barnas valg av lekekamerater, leketema og hvem som fikk være med eller ikke fikk være med i leken. Som nevnt tidligere i oppgaven, fantes det selvsagt unntak, der barn lekte på tvers av alders- og kjønnskategorier. Det språklige aspektet ble også gitt betydning både av barn og voksne i barnehagen. De ansatte la vekt på språkopplæring både i morsmål og norsk, i egne språkgrupper og i hverdagslige aktiviteter, og barna inkluderte det språklige aspektet i leken, der de reflekterte over og diskuterte tilstedeværelsen av ulike språk i barnehagen. Det språklige kan altså være betydningsfullt i leken, men lek kan også være viktig for å lære språk. Derfor er lek kanskje enda mer prekært for minoritetsspråklige barn. Lek er en viktig del av alle barns liv, men kan altså se ut til å få en særegen betydning i en situasjon hvor det er etnisk og språklig variasjon blant barna. Jeg vil hevde at leken kan bli som et felles språk for barna, der verbal kommunikasjon blir satt til side eller blir mindre vektlagt, og der barna bruker sine spesielle evner til å kommunisere og leke sammen på tross av språklige ulikheter.

Jeg tror at barn som går i flerkulturelle barnehager, sammen kan lære noe viktig om det å være forskjellig. De får samtidig en unik mulighet til å utvide sitt perspektiv og helhetsinntrykk og å danne grunnlag for sosial kompetanse. De ulike variasjonene i barnas kulturelle og språklige bakgrunn kan dessuten motivere dem til å fortelle om seg selv og til å være stolte av sine ulike bakgrunner. Barna i flerkulturelle barnehager vil kanskje også forstå at andre barn og voksne blant dem opplever verden på en annen måte, men at dette ikke trenger å by på problemer. Tvert i mot kan erfaringer fra kulturelt og språklig mangfold være et viktig utgangspunkt for barns forståelse og toleranse i møte med andre mennesker. Forutsetningen er at alle barn i en barnehage blir hørt og respektert uavhengig av deres kulturelle og språklige bakgrunn, og at hva det lærer og

opplever hjemme også kan bli vurdert som verdifullt av andre barn og de voksne, som de møter i barnehagen.

Litteraturliste

Ariès, Philippe (1984). *Barndommens historie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Arvesen, A. Petter (2002). *Vi e størst, sant? Transisjonen fra barnehage til skole som inntak til sentrale prosesser i barns sosialisering*. Hovedfagsoppgave, Institutt for Sosialantropologi, Universitetet i Bergen.

Berentzen, Sigurd (1980). *Kjønnskontrasten i barns lek*. Skriftserie ved sosialantropologisk institutt, Universitetet i Bergen.

Bozarslan, Aycan (2002). Hvor kommer du fra? Artikkel fra *Barnehagefolk*, nummer 4, 2002. Utgitt av pedagogisk forum.

Bronfenbrenner, Urie (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Corsaro, William A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Indiana University: Pine Forge Press.

Erikson, Erik H. (1950). *Barndommen og samfunnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Frønes, Ivar. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Gullestad, Marianne (2002). *Invisible fences: Egalitarianism, Nationalism and Racism*. Journal of Royal Anthropological Institute (N.S).

Gupta, Akhil & Ferguson, James (1997). *Anthropological locations*. Berkeley: University of California Press.

Haugen, Richard (red.) (2006). Ann Kristin Larsen, Eva Skogen, Kamil Øzerk: *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Holland, Dorothy & **Quinn**, Naomi (1987). *Cultural Models in Language & Thought*. Cambridge University Press.

Howell, Signe & **Melhuus**, Marit. (2006). *Fjern og nær: Sosialantropologiske perspektiver på verdens samfunn og kulturer*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Jacobsen, Frode Fadnes (1999). *Barns hverdagsliv og sosialisering på vietnamesisk og norsk: nyere bidrag fra spennende faglige grenseland*. Norsk antropologisk tidsskrift, 10: 63 – 71. Universitetsforlaget.

Kibsgaard, Sonja (1993). *Ei bru til vennskap: Gjensidighet i samspill mellom barn fra to kulturer*. Trondheim: DMMH's publikasjonsserie nr.4.

Kontni, Anne Cecilie (2001). *Skal jeg leke med deg, eller...? Om samhandling i en barnehage, med fokus på barn med minoritetsspråklig bakgrunn*. Hovedfagsoppgave, Institutt for Sosialantropologi, Universitetet i Bergen.

Lidèn, Hilde (2005). *Mangfoldig barndom: hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn*. Institutt for samfunnsforskning: Unipax.

Lidèn, Hilde (2002). *Bli som oss? Kulturelt mangfold og barnehagen som kulturformidler*. I *Kulturbarnehagen* av Ingeborg, Mjør. Oslo: Det Norske Samlaget.

Marcus, George E. & **Fischer**, Michael M.J. (1999). *Anthropology as Cultural Critique: an experimental moment in the human sciences*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Mead, George H. (1934). *Sindet, selvet og samfundet*. København: Akademisk forlag.

Mjør, Ingeborg. (2003). *Kulturbarnehagen*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Olofsson, Birgitta Knutsdotter. (1987). *Lek for livet*. Stockholm: HLS Forlag.

Olofsson, Birgitta Knutsdotter. (1993). *I lekens verden*. Pedagogisk Forum. Almqvist & Wiksell Forlag AB.

Postman, Neil. (1984). *Den tapte barndommen*. Oslo: Gyldendal forlag.

Rammeplan (2006) *for barnehagens innhold og oppgaver*. Utgitt av Kunnskapsdepartementet.

Strategiplanen (2003) *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009*. Utgitt av Utdannings- og forskningsdepartementet.

Sæbø, Aud Berggraf & **Flugstad**, Peter (1992). *Drama i barnehagen: veiledningsbok i drama for barnehagepersonell*. Otta: Engers boktrykkeri AS.

Tischler, Henry L. (2002). *Introduction to sociology*. Harcourt College Pub.

Vedeler, Liv. (1987). *Barns kommunikasjon i rollelek*. Universitetsforlaget AS.

Willis, Paul E. (1978). *Profane Culture*. London: Routhledge & Kegan Paul.

Ytterhus, Borgunn (2002). *Sosialt samvær mellom barn: inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Abstrakt forlag AS.

Åm, Eli (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aarre, Tone (1987): *Minoritetsbarn i en barnehage og en førskolegruppe i Norge*. Studier fra migrasjonsprosjektet. Bergen studies in Social Anthropology, Sosialantropologisk Institutt, Universitetet i Bergen.

Aviser / internett

Aftenposten (12.06.07) Intervju med Jens Stoltenberg
<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/politikk/article18321127.ece>

Barne- og likestillingsdepartementet: *Barnehageplass skal være et tilbud for alle barn i familier som ønsker det*: http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/Ryddemappe/VET-IKKE-avdeling/familie_og_barnehager/barnehageutvikling/Barnehage-for-alle-barn.html?id=411890

Barnekonvensjonen (200?) Barne- og likestillingsdepartementets hjemmeside:
http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/andre/Barns_rettigheter/FN-konvensjonen-om-barns-rettigheter.html?id=412552

Børn & Unge (05/2006) *Nydanske børn - Børnehaven kan skade integrationen*
<http://www.bupl.dk/internet/BoernOgUnge.nsf/0/575FEC2A364F9956C125710E0034EE0E!OpenDocument>

Kunnskapsdepartementet: *Regjeringens mål om å øke deltakelsen av minoritetsspråklige barn i barnehagen* <http://www.regjeringen.no/deb/kd/tema/Barnehager/Utbygging-listeside-/Minoritetsspråklige-barn.html?id=115302>

Lov om barnehager (2005) Kunnskapsdepartementet
<http://www.lovdata.no/all/nl-20050617-064.html>

Utrop.no (29.22.06) Kronikk: "Regjeringen satser på innvandrerbefolkningen".
www.utrop.no

Appendiks 1: samtykkeerklæring til foreldrene

Til foreldre/foresatte

Jeg heter Marie F. Hetland og er mastergradsstudent i sosialantropologi ved Universitetet i Bergen. Som avslutning på utdanningen min skal jeg skrive en oppgave som forløpig har tittelen: "Etniske premisser i barns lek? Den flerkulturelle barnehage". Fra og med august 2006 ønsker jeg å tilbringe nærmere et halvt år i Solskinnet barnehage for å få kjennskap til barnehagebarnas hverdag. Jeg håper derfor på samtykke fra foreldre/foresatte til alle barna. Mitt fokus vil hovedsakelig være rettet mot lek og samhandling mellom barna, og ved å delta, observere og snakke med barna ønsker jeg å undersøke hvordan de opplever sin hverdag i barnehagen. I tillegg ønsker jeg å høre hvordan personalet beskriver sin situasjon.

Jeg vil anonymisere datamaterialet, slik at opplysninger i undersøkelsen ikke skal kunne føres tilbake til personer. Underskriving av denne samtykkeerklæringen er frivillig, og foreldre/foresatte har rett til når som helst i løpet av perioden å kreve at deres barn skal holdes utenfor undersøkelsen.

Med dette håper jeg dere vil la meg ta del i barnas hverdag i barnehagen, og takker på forhånd for positiv respons.

Vennlig hilsen

Marie F. Hetland

Jeg/vi tillater at Marie F. Hetland samtaler med, observerer og deltar i barnehagen med vårt/våre eller mitt/mine barn på de ovennevnte premisser

.....

Appendiks 2: spørsmål til de ansatte

- 1) Hvilken stilling har du, hvor lenge har du arbeidet i barnehagen, og med barn totalt?

- 2) Tenker du over at det er barn i barnehagen som har foreldre med en annen bakgrunn enn norsk? Eventuelt på hvilken måte?

- 3) Når det gjelder lek og samhandling mellom barna, synes du det virker som at deres ulike kulturelle bakgrunn har noe å si for hvordan de leker sammen? I så fall på hvilken måte?

- 5) Tror du noe må gjøres annerledes i en barnehage med mange flerspråklige barn? Som f.eks. spesiell kompetanse eller tilrettelegging? Hva synes du i så fall det er viktig i denne sammenhengen?

- 6) Synes du det er enighet blant personalet når det gjelder hvordan man skal forholde seg til de flerspråklige barna?

- 7) Hvis du arbeidet med barn i noen år, synes du det har vært endringer når det gjelder de flerspråklige barnas situasjon i barnehagen? Og har du merket noen endringer for dere ansatte?