



Utvalg og tilgjengelighet av lekemateriell og barns lekemuligheter i det fysiske innemiljøet i barnehagen

Tone Rove Nilsen

Stipendiat, Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag, Nord universitet, Norge

Korrespondanse: Tone Rove Nilsen, e-post: tone.r.nilsen@nord.no

Elisabeth Bjørnstad

Professor, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet – storbyuniversitetet, Norge

Björg Mari Hannås

Professor, Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag, Nord universitet, Norge

Sammendrag

Denne studien undersøker utvalg og tilgjengelighet av lekemateriell og barns lekemuligheter i det fysiske innemiljøet i barnehagen. Det empiriske materialet består av kvalitative observasjonsdata fra åtte norske barnegrupper. Resultatene viser at det er store forskjeller mellom barnegruppenes praksis. Mens enkelte barnegrupper tilbyr et variert utvalg av lekemateriell og innredede lekesoner, har andre barnegrupper tomme hyller eller restriktive rutiner som kan bidra til å begrense barnas egne valg og lekemuligheter. Artikkelen diskuterer, blant annet i lys av *affordances*, hvordan det fysiske miljøet med et tilgjengelig og variert utvalg av lekemateriell, sammen med en pedagogisk praksis som fremmer lek, kan bidra til å stimulere barns lekemuligheter. Tilgjengelig og fleksibelt løsmateriell, som barna kan flytte rundt og kombinere på ulike måter, ser ut til å gi barna flere muligheter i rollelek, samt bidra til barns medvirkning og inkludering i lek. Resultatene fra undersøkelsen gir kunnskap om hvordan barnehager kan tilrettelegge det fysiske innemiljøet for barns lek, og søker å bidra til kvalitetsutvikling i barnehagen. Implikasjoner for videre forskning presenteres.

Nøkkelord: *affordances; fysisk innemiljø; kvalitet; lekemateriell; pedagogisk praksis*

Abstract

The selection and availability of play materials in the physical indoor ECEC environment and children's play opportunities

This study examines the selection and availability of play materials in the physical indoor environment of Norwegian ECEC and how this influences children's play opportunities. The empirical material consists of qualitative observational data from eight ECEC child groups. Results show considerable differences in practice between the groups. While some groups facilitate a diverse selection of play materials and provide well-equipped play zones, other groups have examples of empty shelves or a restricted practice that limits children's own choices and play opportunities. In view of affordances, the article discusses how the physical environment with an available and varied selection of play materials and a pedagogical practice that promotes play can stimulate children's play opportunities. Available and flexible loose materials that can be moved around and combined in various ways appear to encourage children's co-determination in play, development of dramatic play, and inclusion in play. The results provide knowledge about how ECEC centers may facilitate the physical indoor environment for children's play and contribute to quality development in ECEC. Findings of facilitating a well-designed physical play environment give further research and practice implications.

Keywords: *affordances; physical indoor environment; play materials; pedagogical practice; quality*

Ansvarlig fagredaktør: Karin Hognestad

Introduksjon

Barns rett til å leke er nedfelt i FNs barnekonvensjon (FN, 1989, § 31), og leken ansees som en essensiell del av barns liv. Hva lek er og hvordan best mulig tilrettelegge for barns lek, finnes det ikke et entydig svar på (Pyle et al., 2017). Barns lek beskrives som mangfoldig (Sutton-Smith, 2009). I leken har barna det gøy, de er med venner, de tøyser, later som, lager egne regler og er indre motivert for aktiviteter (Broström, 2019; Lillemyr, 2020; Olofsson, 1992). Samtidig kan leken også by på utfordringer og forhandlinger mellom barn (Alvestad, 2010). I Norge går 93,4 prosent av alle barn mellom ett og fem år i barnehagen, og de fleste har fulle dager (Statistisk sentralbyrå, 2022). Den tiden barna tilbringer i barnehagen har barnehagelærere og øvrig personell et særlig ansvar for å legge til rette for lek og andre aktiviteter, slik at barna kan oppleve glede og engasjement – alene og sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den nordiske barnehagemodellen har ord på seg for å være av god kvalitet. Den omtales gjerne som en sosialpedagogisk tradisjon med et helhetlig syn på barns lek, læring, omsorg og medvirkning, og den frie leken har en sterk posisjon (Bennett, 2005; OECD, 2006; UNESCO, 2008). Både Meld. St. 6 (2019–2020) og *Barnehager mot 2030 – strategi for barnehagekvalitet* (Kunnskapsdepartementet, 2021) påpeker at et av de politiske målene i Norge er å tilby barnehager med høy kvalitet. I begge dokumenter blir lek løftet frem som en sentral faktor for å kunne gi alle barn en god start. I Meld. St. 6 (2019–2020) fremheves det at «det fysiske miljøet legger rammene for barnas lek, og barnehagen må tilrettelegge for spennende lekemiljøer» (s. 28). Det fysiske miljøet i barnehagen har i økende grad blitt anerkjent som en viktig faktor for både utfoldelse av barns lek og for kvalitetsutvikling i barnehagen (Berti et al., 2019).

Barnehageloven (2022) forplikter barnehagen til å arbeide med å fremme barnas helse, trivsel, lek og læring. I forskrift til loven, *Rammeplan for barnehagen*, tydeliggjøres forventningene til å gi gode vilkår for barns lek. Her fremheves det at personalet skal «utforme det fysiske miljøet slik at alle barn får muligheter til å delta aktivt i lek og andre aktiviteter, og slik at leker og materiell er tilgjengelig for barna» og «organisere rom, tid og lekemateriale for å inspirere til ulike typer lek» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19, 20). For at alle barn skal møte et likeverdig og inkluderende barnehagetilbud som ivaretar barns behov for lek, fremheves de ansattes kompetanse som en viktig kvalitetsfaktor (Kunnskapsdepartementet, 2022). Barn leker ofte fint på egen hånd, men trenger iblant oppmuntring fra noen eller noe som lokker dem inn i leken (Olofsson, 1992). Ansatte kan for eksempel stimulere barns lek gjennom å komme med forslag til aktiviteter, delta i lek eller ved å utforme miljøer med materiell som innbyr til lek (Fisher et al., 2011; Williams & Sheridan, 2018). Innenfor Reggio Emilias pedagogikk, som også har inspirert praksisen i flere norske barnehager, blir det *fysiske miljøet* – etter den *voksne og barnet*, definert som «den tredje pedagog» (Gandini, 2002). Rom og materiell ansees som aktive medspillere i barnas lek (Rinaldi, 2009). Det er når rom, steder og materialitet veves inn i hverandre gjennom gjensidige interaksjoner at leken skjer og skapes (Melhuus & Nordtømme, 2022). Materiellet barna bruker i lek kalles ofte leker eller lekemateriell. Det kan være definerte leker som byggeklosser, dukker, tog og biler, eller ulike former for formingsmateriell, musikkmateriell eller gjenbruks- og naturmateriell. De to sistnevnte kalles gjerne åpent materiell, fordi de ikke har et tydelig intendert bruksområde. Materiell som kan flyttes på, tas ifra hverandre, settes sammen og kombineres på forskjellige måter gir ifølge Nicholsons (1972) «Theory of Loose Parts» uendelig mange muligheter for kreativitet og oppfinnsomhet i lek. Nyere studier viser at tilgang det som gjerne kalles løsmateriell, gjør at barna kan forme sitt eget lekemiljø og bli inspirert til ulike typer lek (Sandseter et al., 2021; Ward, 2018). Lekemateriellet i barnehagen kan også regnes som et uttrykk for kulturdannelse, som både påvirker og former barnehagens innhold (Ødegaard & Kotliar, 2013). Leker er meningsbærende, og i leken vil barna tolke materiellets mening, lage egne regler og definere handlingen rundt en fiksjon (Sutton-Smith, 1986). Flere studier finner at barn trenger både konkrete rekvisitter og definerte leker som støtte til utforskning gjennom rollelek, for eksempel med tema fra hverdagslivet, men også åpent materiell som kan inspirere til bruk av fantasi og kreativitet (Evenstad & Brennhovd, 2020; Greve & Kristensen, 2018, Olofsson, 1992). Rollelek kan også kalles symbolsk lek, fantasilek eller liksomlek, og ifølge Evenstad og Brennhovd (2020) kan lekesoner med et variert utvalg lekemateriell invitere til slik lek. Dette er spesielt viktig for barn som av ulike grunner strever med å komme inn i leken (Evenstad, 2007). Barns handlingsmuligheter i lek bestemmes ifølge Nome (2017) av tingene barn har tilgang til, plasseringen av dem og reglene som finnes for bruken av dem. Sando (2021) finner i sin studie at et fysisk miljø som tilbyr barna varierte og meningsfulle lekemuligheter, kan

influere positivt på barnas trivsel og aktivitetsnivå. Tilsvarende ser Bratterud et al. (2012) sammenhenger mellom barns trivsel og barns muligheter til å fritt ta i bruk rom, leker og inventar, samt få lov til å medvirke hva de skal gjøre og hvor de kan bevege seg. Barn vil som regel utnytte de mulighetene som finnes for lek og aktivitet i miljøet, og hvis et barn oppleves som uengasjert, kan det skyldes at miljøet er uinspirerende (Nordin-Hultman, 2004).

Det har de siste tiårene vært en økende interesse for å undersøke kvalitet i barnehagens fysiske miljø. Kvalitet oppleves og utøves ulikt, noe som gjør det utfordrende å definere og måle kvalitet i barnehagetilbudet. Kvalitet blir imidlertid ofte beskrevet ut fra strukturelle og prosessuelle faktorer som bidrar til barns utvikling, læring og trivsel (Bjørnstad & Os, 2018). Internasjonalt viser flere studier til sammenheng mellom utformingen av det fysiske miljø og barns atferdsmessige, kognitive og emosjonelle utvikling (Berti et al., 2019; Evans, 2006). I studier gjennomført i den norske barnehagekonteksten, ser det ut til å være konsensus om at utformingen av det fysiske miljøet kan påvirke hvordan barn og ansatte utnytter muligheter for lek og aktiviteter (Bjørnstad & Os, 2018; Krogstad, 2012; Løkken & Moser, 2012; Nordtømme, 2016; Sandseter & Storli, 2020; Wolf, 2021). Forskningsprosjektet *Gode barnehager for barn i Norge* (GoBaN) undersøkte kvalitet i leke- og læringsmiljøet i norske barnehager, og fant store kvalitetsforskjeller mellom barnegrupper (Alvestad et al., 2019; Bjørnstad, 2019; Bjørnstad & Os, 2018). Observasjonsverktøyet *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised* (ECERS-R) ble benyttet i undersøkelsen av 205 barnegrupper i alderen 3–5 år. Resultater fra subskala for aktiviteter, som blant annet undersøker estetiske aktiviteter, finmotoriske aktiviteter, klosselek, dramalek med mer, viste en gjennomsnittsskår på 3,3 på en skala fra 1–7, der 7 ansees som høyeste kvalitet (Bjørnstad, 2019). Dette resultatet er definert som minimumsnivå (Harms et al., 2005), og tyder på at et betydelig antall norske barn tilbys et innemiljø med lite variert og tilgjengelig lekemateriell. Mange barn har tilgang til ulike typer formingsmaterieell, men liten tilgang til finmotorisk materieell, myke materialer, klosser, natur- og gjenbruksmaterieell, matematikkmaterieell, naturfagsmaterieell og musikkmaterieell (Bjørnstad, 2019).

På tross av at det nå finnes en del forskning som fremhever sammenhengen mellom utformingen av det fysiske miljøet og barns lek, tyder resultater fra både hovedstudien og den kvalitative dybdestudien i GoBaN på at det trengs bedre innsikt i hvordan denne kunnskapen omsettes i praksis i barnehagen. I en av GoBaNs intervjuundersøkelser kommer det frem at barnehagelærerne uttrykker en felles forståelse for at det er viktig at lekematerieell er tilgjengelig for barnas lek (Nilsen, 2021). Imidlertid forteller flere av barnehagelærerne at de oppbevarer lekematerieell utenfor barnas rekkevidde. Nilsen (2021) argumenterer for at dette indikerer ulike forståelser av begrepet tilgjengelighet, som kommer til uttrykk gjennom pedagogisk praksis. Ansattes rolle anerkjennes som viktig for barns lek, både som tilrettelegger og deltaker i sosiale samspill i lek. I denne

artikkelen rettes oppmerksomheten spesifikt mot det fysiske miljøets rolle i barns lek. Åtte barnegrupper undersøkes med observasjon, med formål om å belyse hvordan ulike praksiser med lekemateriell kan påvirke barns lekemuligheter. Problemstillingen som søkes besvart, er: *Hvordan kan utvalg og tilgjengelighet av lekemateriell i barnehagens fysiske innemiljø påvirke barns lekemuligheter?*

Affordances og barnevennlige miljøer

Studiens teoretiske forankring er innenfor *affordance*-teori (Gibson, 1979). Teorien er utviklet innenfor økologisk psykologi, og handler om umiddelbare persepsjoner og sosiale interaksjoner i miljøet rundt oss (Charles & Sommer, 2012). Gibson (1979) definerer *affordances* som «what the environment offers the individual – what it provides or furnishes, either for good or ill». *Affordances* kan forklares som *action possibilities* (Gibson, 1979; Withagen et al., 2012) eller, fritt oversatt til norsk, som *potensielle handlingsmuligheter* i miljøet. I denne studien brukes *affordances* for å forstå det gjensidige forholdet mellom det fysiske miljøet og barns lek. *Affordances* er unike og subjektive og kan følgelig variere fra individ til individ. I vår forståelse handler det om hva individet ser og oppfatter, men også om de opplevde mulighetene til å ta i bruk de utfordringer eller funksjoner miljøet tilbyr. Basert på Gibsons (1979) teori kan tilgang til flere typer gjenstander åpne for flere handlingsmuligheter. Elementer i det fysiske miljøet, som for eksempel lekemateriell, kan påvirke hvordan barn oppsøker, oppdager eller utforsker muligheter for lek og aktiviteter.

Flere forskere har senere anvendt Gibsons teori om *affordances* for å beskrive hvordan barn tar i bruk miljøet rundt seg til lek og læring (Heft, 1988, 1989; Horelli, 2007; Kytta, 2003, 2004). Heft (1988) mener barn oppfatter miljøet rundt seg ut ifra hvilke funksjoner det tilbyr dem. Basert på barnas forutsetninger og interesser, vil de kunne se om gjenstander kan hoppes på, bygges med, beveges, formes eller utforskes på ulike vis, og ifølge Heft (1989) foretrekker barna ofte å leke med materiell med flere bruksområder. Kytta, (2003, 2004) og Horelli (2007) beskriver at det fysiske miljøet kan utformes som «environmental child friendly (ECF)». Det vil si et miljø som lar barna bevege seg fritt, som er tilrettelagt for å fange barns interesser og aktualisere *affordances* i lek. Kytta (2003, 2004) beskriver *affordances* som tilgjengelige handlingsmuligheter innen et miljø preget av egenskaper som kan manipuleres, brukes og formes etter barnets behov. Et slikt miljø kan antas å være egnet for å støtte enkeltbarnet eller barnegruppens behov, noe som også fremheves som sentralt i den norske rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Organisering og rammer for lek

Barns lekemuligheter påvirkes ikke bare av fysiske attributter i miljøet, men også av barnehagens organisering, rammer for lek og ansattes tilstedeværelse (Martinsen, 2015;

Nordin-Hultman, 2004; Nordtømme, 2016). Wolf (2021) fremhever betydningen av at de ansatte gir rom for fleksibilitet i møte med barnas initiativ, og at dette er sentralt for å ivareta et godt leke-, omsorgs- og læringsmiljø i barnehagen. Inspirert av Frøbels pedagogikk (1898/2005) verdsettes barnas frilek høyt i den norske barnehagen (Sundsdal & Øksnes, 2015). Ofte deler vi barns lek inn i frilek og barneinitiert lek eller aktiviteter som er mer voksenstyrt (Pyle et al., 2017). Van Oers (2013) har påpekt at frilek ofte har handlet om lek *fri fra* voksne, og hevder at den heller bør handle om å være *fri til* å leke på en måte som åpner og gir rom for barnas fantasi, uforutsigbarhet, og utforskning. Wolf (2017) knytter frilek til barns muligheter for spontanlek. Frilek trenger ikke å handle om å leke uten ansattes innblanding, men heller om å kunne ta selvstendige valg og initiativ til lek og aktivitet (Björklund & Palmér, 2019). Bernsen et al. (2021) finner i sin studie at barna fikk større grad av medvirkning i et variert lekemiljø. Samtidig så de at barnehageansatte som fikk mulighet til å eksperimentere med utforming av ulike typer lekemiljøer opplevde å bli inspirert av barnas entusiasme, noe som bidro til økt motivasjon til å endre praksis.

Metode

Denne studien er en delstudie innenfor GoBaN. Studien er designet som en kvalitativ dybdestudie med et eksplorerende design (Creswell, 2009).

Utvalg

Utvalget består av åtte av de 205 barnegruppene fra GoBaN-studien. For å sikre god variasjon mellom barnegruppene, er de strategisk trukket ut basert på kriteriene fylke, organisering (avdelingsbarnehage og fleksibel barnehage) og eierskap (kommunalt eller privat). Barnegruppene skåret mellom 2,2–4,2 på subskalaen aktiviteter, noe som tilsvarer inadekvat til minimum kvalitetsnivå i ECERS-R. For at ikke forforståelsen skulle påvirkes, valgte førsteforfatter og observatør å ikke ha kjennskap til skårene i forkant av de kvalitative observasjonene. Barnehagestørrelsen varierer fra 28 til 220 barn, og det er fra 18 til 40 barn i hver gruppe. Det er fem grupper med barn i alderen 3–5 år, ei gruppe med 4-åring, og to grupper med barn i alderen 1–5 år. Faktorer og kriterier som for eksempel barnehagens bygg, utforming og pedagogisk plattform, er tilfeldig.

Datainnsamling

Alle barnegruppene ble observert over tre dager, fra morgen til lunsj. Første observasjonsdag ble informasjon om planløsning, antall barn og ansatte, samt en oversikt over

mengde, variasjon og oppbevaring av lekemateriell registrert i et eget skjema. Fokus for observasjonene var hvordan barna fant tak i lekemateriellet og hvordan de benyttet lekene i ulike typer lek. Observatøren hadde primært en tilbaketrukket posisjon, ofte i et hjørne av det aktuelle rommet. Til tider var det umulig å unngå barnas oppmerksomhet, og iblant var det naturlig å takke ja til litt «kaffe» eller til å delta i samlingsstund. Dette kan ha medført en form for mer semideltakende observasjon (Fangen, 2010). Det empiriske materialet omfatter fortløpende notater fra observasjoner av både frilek og mer planlagte aktiviteter, alt etter gruppenes dagsorden og hva som skjedde underveis. Foruten dette ble alle barnegruppenes rom, interiør, møblement og leker fotografert på et tidspunkt da barna ikke var til stede. Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og datainnsamlingen er gjort etter avtale med styrer og pedagogisk leder for de inkluderte barnegruppene. Foreldre og ansatte mottok informasjonsbrev om studien i forkant, med mulighet til å trekke seg hvis ønskelig.

Analyse

De skriftlige observasjonsnotatene ble i sin helhet digitalisert og lagt inn i det kvalitative analyseverktøyet NVivo. Det ble deretter gjennomført en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2012). Tekstdata ble kodet som for eksempel «mykt materiell», «rollelek», «alenelek», «møbler i lek», «ansatt finner frem materiell», «bemanning», «kombinere materiell» og så videre. Kodeprosessen er induktiv, der hver kode er et ord eller en kort setning som samler innholdet eller meningen som fremstår fra det tekstlige materialet. Foto og skjema med opplysninger fra hver barnegruppe ble lagt inn i NVivo og benyttet som et hjelpemiddel for å forstå konteksten der observasjonene fant sted. Foto benyttes videre som illustrasjoner til resultatene. Søk etter tema i teksten (se Braun & Clark, 2006) ledet til oppdagelsen av interessante lekeepisoder som ble undersøkt nærmere. Barns lek med hyttebygging inneholdt for eksempel koder som: «barn finner frem materiell», «rollelek», «flyt», «åpent materiell», «mykt materiell», «møbler i lek» og «ansatt deltar i lek». Lekeepisodene kjennetegnes ved at det er mye som skjer, og de inneholder gjerne mange koder på samme tid. Basert på empirien, ble kodene sammenstilt i tre tematiske områder: (1) tilgjengelighet av lekemateriell, (2) variasjon i lekemateriell, og (3) pedagogisk praksis. Disse tematiske områdene representerer studiens resultater, som samlet kan gi innsikt i hvordan lekemateriell kan bidra til å stimulere eller begrense barns lek.

Resultater

Resultatene fra analysen presenteres i tre avsnitt, ett for hvert av de tre tematiske områdene som representerer studiens resultater. Studiens formål er å belyse hvordan ulike praksiser

kan påvirke barns lekemuligheter. De ulike praksisene eksemplifiseres gjennom beskrivelser, utdrag fra lekeepisoder og foto.

Tilgjengelighet av lekemateriell

Alle barnegruppene i utvalget hadde nok lekemateriell til at barna kunne leke samtidig. Det viste seg imidlertid å være forskjeller i hvordan materiellet ble oppbevart, plassert og lagret. Løst og flyttbart lekemateriell, som inkluderer både definerte leker og mer åpent materiell, ble ofte oppbevart i hyller, reoler, skap eller lekekasser. Hos noen av barnegruppene ble materiellet oppbevart i barnehøyde, slik at barna selv kunne finne det frem. Andre barnegrupper oppbevarte mye av materiellet på høye hyller, bak lukkede skapdører, på spesialrom eller i boder, som førte til at barna ofte måtte spørre en ansatt om å få leke med det. Hvordan lekemateriellet ble oppbevart, syntes å påvirke leken. I en av barnegruppene lekte flere barn sammen i en innredet lekesone som var utstyrt med et lekekjøkken og materiell inspirert av eventyret Hakkebakkeskogen. Materiellet var lagret i kasser som stod på gulvet. Barna fremstod oppslukt i leken, og hentet stadig nytt materiell fra lekekassene. Et barn tok på seg en kokkelue, et annet barn fant forkle, bolle, sleiv og pepperkakeformer. Barna pratet fort og brukte referanser fra eventyret som inspirasjon i leken. Et tredje barn plukket ut tomme egg- og melkekartonger for å bake, mens et fjerde barn fant et teppe som ble til duk på bordet. Når flere barn ønsket å bli med i leken, plukket de opp materiell og skapte seg nye roller i leken.

I barnegrupper der mye lekemateriell var lagret utenfor barnas rekkevidde, var det ofte barnehageansattes tid til å hente materiell som bestemte hvorvidt barna fikk tak i de aktuelle lekene. Dette førte til at barna stadig henvendte seg til de ansatte for praktiske spørsmål som for eksempel: «Hvor er byggeklossene?» «Kan vi få tegne?» «Jeg vil også være mus, har vi flere museører?» Mye materiell var lagret i boder som fremstod som overfylte av både gammelt og nytt – gjerne uåpnet og ubrukt – lekemateriell. Dette førte til at barnas leketid gikk med til å vente på at ansatte skulle lete etter materiell. Flere av barnegruppene var organisert med ett hovedrom der kun et lite utvalg leker var tilgjengelig, men med tilknyttede spesialrom som for eksempel bibliotek, tumlerom, sanserom eller formingsrom. Spesialrommene inneholdt gjerne flere ulike typer materiell, der for eksempel sanserommet var utstyrt med leker som laget lys, lyd, kunne trykkes på, klemmes på, veltes, snurres og så videre. Barna ble ofte delt inn i mindre grupper for å leke i slike rom. Spesialrommene viste seg imidlertid å være avstengt ved lav bemanning, noe som i praksis førte til at rommene var utilgjengelige for barna gjennom store deler av dagen. Noen barnegrupper hadde ikke spesialrom, men flere lekesoner, der rom var delt i mindre seksjoner ved hjelp av hyller og reoler. Dette dreide seg om soner eller kroker for blant annet kjøkkenlek, konstruksjonslek, lek med dukker, kjøretøy eller togbane. Avskjerming i lekesoner bidro til at flere barn kunne leke nærmest uforstyrret av hverandre i samme

rom. Innad i barnegruppene ble det også observert ulike praksiser, der noen rom var velutstyrt, mens andre rom stod tomme.

I eksempel 1, nedenfor, beskrives og illustreres en observasjon fra en av barnegruppene der et lekerom står tomt store deler av dagen. Eksempelet viser hva som skjedde når alle lekene som stod lagret på høye hyller ble tatt ned.

Eksempel 1: Tomt lekerom

I et av rommene hos denne barnegruppen stod en kjøkkeninnredning, to dukkesenger og et dukkehus. Det var ingen løsmaterialer. Ansatte fortalte at lekemateriellet finnes, men at det stod lagret i grønne bokser – på høye hyller oppe langs taket i rommet. Boksene var ikke merket. Observasjonene viste at barna gikk forbi rommet, de tittet inn, men gikk videre. Rommet stod ofte ubrukt. Den siste observasjonsdagen var rommet fullt av barn.

To barn lagde middag i stekeovnen. Et annet barn innredet dukkehuset og to andre barn hadde hver sin dukke som skulle sove i dukkesengene sine. Rommet bugnet av materiell; det var lekemat, redskaper, kopper og fat, tepper, dukker, dukketøy, innredning til dukkehusene med mer. En av de ansatte hadde tatt ned lekemateriellet som lå i kassene over kjøkkenet.



Variasjon i materiell

Når det gjelder variasjon i utvalg av lekemateriell ble det observert både likheter og forskjeller mellom barnegruppene. Syv av åtte barnegrupper hadde lekemateriell som små byggeklosser, togbane, bilbane, lekebiler, lekefly, dukker, dukketøy, dukkehus, lekekjøkken, kjøkkenutstyr, spill, puslespill, bøker, tegneark, tegneblyanter og perler. Seks av barnegruppene hadde mest definerte leker, mens to av barnegruppene hadde mer åpent materiell – gjenbruksmateriell (som korker, kartonger fra matvarer, blomsterpotter, teppebiter) og naturmateriell (som kongler og skjell) som et supplement til de mer definerte lekene. Ei av barnegruppene var inspirert av Reggio Emilias pedagogikk, og hadde nesten utelukkende åpent materiell. De hadde ryddet bort flere av de «typiske» lekene som mange barnehager har. De ansatte fortalte under observasjonene at de beholdt enkelte definerte leker – som byggeklosser og plastfigurer av mennesker og dyr – fordi barna stadig etterspurte dette, og de ansatte opplevde at en kombinasjon av definerte og mer åpent materiell fungerte godt i leken.

Eksempel 2, nedenfor, beskriver en observert lekeepisode der barna hadde tilgang til mange ulike typer materiell, blant annet plankebiter. Illustrasjonen viser rommet der lekeepisoden fant sted. I eksempelet ble stadig flere barn inkludert i leken ved at de hentet seg en plankebit og tok en rolle i leken.

Eksempel 2: Politi og røver

I et av rommene hos denne barnegruppen satt åtte barn rundt et lavt bord. Barna klikket geometriske former i hverandre, slik at de dannet kuber og pyramider. «Skal vi bygge et fengsel?» spurte et barn. Alle reiste seg opp: «Ja! Med planker!» Barna hentet planker i en trekasse som stod blant flere reoler med gjenbruks- og naturmateriell. De ble ivrige og pratet i munnen på hverandre mens de gikk i gang med byggearbeidet. De stilte plankene



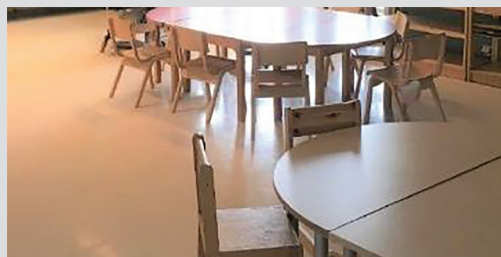
opp mot hverandre. Ingen av barna sa noe, de virket å være i dyp konsentrasjon. De samarbeidet om å bære en tung planke. «Byggstart fengsel!» ropte de. «Vi trenger menneskefigurer.» Figurene lå i en skål på bordet. En ansatt la dem der samme morgen. «Jeg er politi!» «Jeg og!» «Nei, jeg er politi!» De skøyt på hverandre: «Pang, pang!» Plankene ble til pistoler. Pistolene (plankebitene) ble slengt over skulderen, dyttet ned i buksa eller tredd ned i genseren bak nakken. «Vi må finne tyven!» «Og jeg er politisjefen», sa ett av barna og pratet inn i sin walkietalkie-planke.

I alle barnegruppene ble det observert eksempler på at barna kombinerte ulike typer materiell, der for eksempel kjøretøy eller dinosaurer ble tatt ut av en lekekasse og plassert inn i en borg eller garasje av byggeklosser. Barna brukte ofte leker på andre måter enn slik bruksområdet opprinnelig var tiltenkt. Bøker ble brukt til å lage hinderløype, mens dukkehuset ble til en båt. Lekebilene fungerte som et ratt, og møblene ble benyttet til hyttebygging. Møbler i barnestørrelse som var lette nok til at barna kunne bære dem, ble gjerne fraktet fra rom til rom og benyttet i leken.

Eksempel 3, nedenfor, beskriver en lekeepisode der barna tok i bruk møbler i sin lek. Illustrasjonsbildet viser rommet der leken fant sted. I dette eksempelet ser vi hvordan barna bruker leker helt utenfor deres intenderte bruksområde. I eksempelet er den ansatte invitert med som passasjer på et «fly». Den ansatte lytter til alle barnas reisehistorier, og stiller spørsmål som barna ivrig besvarer.

Eksempel 3: Fly til Afrika

I et av rommene hos denne barnegruppen stod det flere møbler i barnehøyde. Et barn hentet stoler og satt dem på rekke etter hverandre. Tre barn ble med. De bar og ordnet. Barna spurte om det er greit, og ansatt sa ja. 14 stoler fikk plass i rekken. En av de ansatte spurte: «Skal dere ut å fly?» Barna snakket om å fly til Afrika. De pratet i munnen på hverandre, og fortalte ivrig reisehistorier til den ansatte. Flere barn ville bli med, og til slutt satt syv barn og to ansatte på hver sin stol i rekken. Barna etterlyste billetter og lesestoff. Et av barna hentet bøker som stod utstilt oppå bokhyllen, og noen utklippede papirlapper som lå igjen fra en tegnestund tidligere på dagen. «Dette kan være billetter!» Et barn sa: «Vi må ha noe å kjøre med», og fant en politibil som lå i en lekekasse like ved. Barnet satt seg fremst og brukte politibilen som ratt for å styre flyet. «Nå flyr vi! Har alle tatt på beltet?»



Det var store variasjoner mellom barnegruppene i utvalg av mykt materiell som småtepper, laken, bamser, gulvtepper, utkleddingsklær og gardiner. I enkelte grupper var dette begrenset til et gulvteppe eller noen få kostymer. Andre barnegrupper hadde mer, og der ble det myke materialet brukt på mangfoldige måter i barnas lek. Var det et teppe på gulvet, satte barna seg ned der. Småtepper ble brukt som tak på hytten, dyne til dukken, duk på bordet eller som superhelt-kappe for ekstra fart. I observasjoner der barna ble oppslukt i lek, hadde de ofte tilgang til mykt materiell, slik som i eksempel 4 nedenfor. Illustrasjonen viser hvordan de ansatte hadde hengt flere pledd over en skillevegg. De ansatte deltok ikke i barnas lek i dette eksemplet, men fulgte med fra avstand.

Eksempel 4: Hyttebygging

I et av rommene hos denne barnegruppen var en mindre seksjon delt av med skillevegger. Her stod et lite bord, fire stoler i barnehøyde, et lekekjøkken og seks merkede lekekasser med materiell. Seks pledd hang over skilleveggen. Etter samlingsstund kom fire barn løpende inn i lekesonen. Et av barna fant tak i et hvitt pledd og et tigerpledd og slengte dem over bordet. De uttrykte at de skulle bygge hytte. Flere barn krøp inn i «hytten» som ble dannet under pleddene. Barna hentet flere pledd. På et tilstøtende rom fant de bøker som stod i lave hyller. Bøkene ble tatt med inn i lekesonen og brukt til å feste pleddene til bordet, slik at hytten ble større. Barna samarbeidet om byggingen og krabbet stadig inn og ut. Barna lo og hvisket til hverandre der inne.



Pedagogisk praksis

Det ble oppdaget forskjeller i ansattes pedagogiske praksis med å tilrettelegge for barns lek, som blant annet kom til uttrykk i ansattes engasjement og deltakelse i lek. Noen ansatte ble observert mens de hjalp barna i gang med aktiviteter eller satte seg ned på gulvet for å leke sammen med dem. De involverte seg aktivt i barns lek ved blant annet å komme med ideer basert på barnas interesser, finne frem relevante bøker, vise barna hvordan de kunne bygge et høyt tårn av klosser eller stille spørsmål om barnas tegninger. Andre ansatte var mer tilbakeholde med å gå inn i samspill/interaksjon med barna når de lekte, og henvendte seg først til barna dersom de hadde vandret rundt alene over lengre tid, eller hvis barna selv tok kontakt. Det kom også frem i observasjonene at bemanning påvirket praksis. Ved lav bemanning var det lekerom som ikke ble åpnet, eller ansatte som ikke hadde tid til å finne frem materiell eller delta i lek sammen med barna. Ansatte som satte seg ned for å leke med barna ble stadig avbrutt på grunn av praktiske gjøremål. Noen barn kom lett i gang med lek på egen hånd, men andre barn brukte lengre tid på å komme inn i leken når de ansatte ikke hadde tid eller mulighet til å igangsette eller involvere seg i barns lek.

Forskjeller ble også oppdaget i barnegruppenes rutiner. I enkelte barnegrupper virket barna kjent med hva som var tillatt eller ei i leken. Rutinene fremstod innarbeidet. Barna visste hvordan ulike typer materiell skulle brukes og behandles. De barna som hadde tilgang til lekekasser som ble oppbevart i barnehøyde, merket med bilder av innhold, ryddet mer selv når det var ryddetid. Dette bidro til at leker ikke kom på avveie. Hos enkelte barnegrupper var det aksept for å la leker stå fremme, fremfor å rydde dem på plass. Slik kunne barna fortsette leken for eksempel etter utetid eller måltid. I situasjoner der et tårn av klosser eller stoler på rad og rekke fikk stå, lot barna til å ta opp igjen leken raskere enn om de måtte starte med en ny aktivitet. Tilsvarende gjaldt i situasjoner der barn fikk anledning til å overta «huset» eller «hytten» etter at andre barn hadde gått videre til nye aktiviteter. Det ble også observert restriksjoner i bruk av lekemateriell. Noen barn som beveget seg mellom rom og som ønsket å ta med seg en lekebil til et rom for konstruksjonslek, ble møtt med et kontant «nei» og fortalt at bilene ikke hørte til på konstruksjonsrommet, og at det ville bli rot hvis de blandet lekene.

I to av barnegruppene iscenesatte ansatte materiell for barns lek. Dette innebar at de satte frem materiell slik at det så ut som leken allerede var i gang, som gårdsdyr foran låven, togbane ferdig bygget på gulvet, et bord klargjort for formingsaktivitet eller en restaurant klar for gjester. Eksempel 5, nedenfor, viser iscenesetting av materiell for lek. Illustrasjonen viser hvordan bordet var dekket og klart da barna kom om morgenen. Dette bidro til at barna kom raskt i gang med leken. Den observerte episoden avbrytes ved at en ansatt forteller at det er tid for frokost. At faste gjøremål avbryter lek ble observert i flere av barnegruppene, enten på grunn av måltider, utetid, vaktbytte eller lignende. I enkelte barnegrupper syntes leken mer skjermet enn i andre, der ansatte utsatte samlingsstund hvis barna var godt i gang eller oppslukt i lek.

Eksempel 5: Restaurant

I et av rommene hos denne barnegruppen la en ansatt et stort, lilla teppe over et bord, og satte fire stoler i barnehøyde inntil bordet. Bordet var dekket med tallerkener, kopper og «matvarer» som brød, pizza, juice, poteter og egg. Den ansatte satt ved bordet og tok imot barna etter hvert som de kom om morgenen. Tre nyankomne barn satt seg ned ved bordet og gikk straks i gang med rolleleken; de er på restaurant og det serveres mat. Et av barna helte te i den ansattes kopp. Nye barn sa raskt «ha det» til foreldrene. «Vi vil også ha stol!» ble det ropt. Barna hentet fire stoler fra et tilstøtende rom. Så drakk de te sammen, og helte fra kannen i munnen på hverandre. Et av barna tok en «bit» av plastgrønnsaken. En ansatt til kom på jobb. Hun fortalte barna at det var på tide å vaske hender, fordi det straks var tid for frokost. Ansatte ropte deretter «ryddetid», og leken ble avbrutt.



Diskusjon

Denne studien søker å besvare problemstillingen om hvordan utvalg og tilgjengelighet av lekemateriell i barnehagens fysiske innemiljø kan påvirke barns lekemuligheter. Resultatene viser at både tilgjengelighet og variasjon av lekemateriell, men også pedagogisk praksis, er faktorer som kan påvirke barnas lekemuligheter i barnehagen. Dette støttes av tidligere forskning, hvor det også fremheves at det fysiske miljøets utforming spiller en stor rolle for barns lek (Bjørnstad & Os, 2018; Krogstad, 2012; Løkken & Moser, 2012; Nordtømme, 2016; Nome, 2017; Sandseter & Storli, 2020; Wolf, 2021). I styringsdokumenter gjeldende for den norske barnehagen, som FNs barnekonvensjon, barnehageloven og rammeplanen, pålegges barnehagen å tilrettelegge for barns lek. På tross av dette viser våre resultater at det er stor variasjon i de deltakende barnegruppenes praksis når det gjelder utvalg og tilgjengelighet av lekemateriell. Mens enkelte barnegrupper tilbyr et variert utvalg av lekemateriell og innredede lekesoner, er det flere eksempler på tomme hyller eller en mer restriktiv praksis i andre barnegrupper. Også innad i en og samme barnegruppe finnes det eksempler på forskjellige praksiser, der noen rom står tomme. Med tanke på at barna benytter store deler av sin våkne tid i barnehagen, er det en forutsetning at barna kan oppleve like gode lekemuligheter uavhengig av hvilken barnehage de går i. Med bakgrunn i våre funn finner vi grunnlag for å diskutere om det er faktorer som bidrar til å begrense eller stimulere barns lekemuligheter.

Resultatene våre peker på at når det er lite leker tilgjengelig i miljøet, har barna i realiteten færre valgmuligheter i leken. Lekemateriell som oppbevares på høye hyller eller i boden gjør at barna må spørre etter leker, og på den måten mister de noe av den spontane

leken de skaper ved å ta i bruk tilgjengelig lekemateriell. Dessuten kan lekemateriell som er ute av syne fort bli glemt av både av barn og ansatte (Nilsen, 2021). Sett i lys av Bernsen et al. (2021) kan dette gå på bekostning av barnas tid til lek, men også barnas muligheter til å medvirke. Eksempel 1, «Tomt lekerom», viser hvordan barna gikk forbi rommet når det var tomt, men gikk inn når de ansatte tok ned løsmateriellet. Det viser at det kan være vanskelig for barn å se potensialet for lek, når det er lite leker tilgjengelig. Å ha tilgang til ulike typer materiell kan, ifølge Gibsons (1979) teori om *affordances*, aktualisere flere handlingspotensial for barna i rommet, fordi flere barn vil finne noe som gir dem lyst til å leke. Når dukkesengene fikk dukker eller dukkehusene fikk møbler, var det lettere for barna å se lekemuligheter i rommet. Likeledes viser lekeepisoden fra lekekjøkkenet hvordan barn ble oppslukt i lek når de selv kunne plukke ut materiell fra lekekasser, finne seg roller og spille ut eventyret om Hakkebakkeskogen. Dette støttes av Sandseter et al. (2021), som peker på at tilgjengelig materiell gir barna mulighet til å forme sitt eget lekemiljø. I dette eksempelet har de ansatte tilrettelagt slik at barna kan bruke felles erfaringer fra et eventyr som utgangspunkt for lek – noe som ut til å berike barnas egne ideer i leken.

Våre funn viser at barna lekte med både definert og åpent materiell, og at alle barnegruppene hadde tilstrekkelig utvalg tilgjengelig slik at alle kunne finne *noe* å leke med. Men, når utvalget av lekemateriell var lite variert, observerte vi økt vandring og at barna oftere ba om hjelp til å finne på noe. Å tilrettelegge et miljø for lek, der alle barn kan finne noe de interesserer seg for og som de har forutsetninger for å ta i bruk, inngår i grunnlaget for et «environmental child friendly» (ECF) miljø (Horelli, 2007; Kyttä, 2002). I eksempel 2, «Politi og røver», beskrives en situasjon der barna selv satte i gang lek og kombinerte ulike typer materiell. Iblant kan barns lek også by på utfordringer. Noen barn strever med å komme inn i leken (Evenstad, 2007), eller det blir forhandlinger om lekens innhold og roller (Alvestad, 2010). I slike tilfeller kan tilgang til variert materiell, særlig åpent materiell, bidra til at det er lettere for barn å finne seg en rolle i lek. Barna som ønsket å bli «politi» kunne bli det, fordi det var uendelig mange «planke-pistoler» tilgjengelig. Åpent materiell kan gjennom barnas fantasi transformeres til å bli noe annet enn det er. En planke kan ikke bare bygges med. Den kan bæres, viftes, skytes med eller puttes innenfor klærne. Et slikt miljø kan betegnes som det Kyttä (2003, 2004) beskriver som «child friendly environment» fordi det innehar egenskaper som lar barna få manipulere, bruke og forme det materiellet som er tilgjengelig. Tilgang til ulike leker bidrar også til å gjøre barna mer oppfinnsomme og kreative i lek (Nicholson, 1972). Nome (2017) beskriver hvordan barn kan benytte materiell som en inngangsbillett til lek. Et variert utvalg av lekemateriell kan slik fungere som et middel for å ivareta og forebygge et trygt, godt og inkluderende barnehagemiljø for alle barn, slik barnehageloven og rammeplanen forutsetter. Studier av Greve og Kristensen (2018) og Evenstad og Brennhovd (2020) støtter at åpent materiell kan bidra til å fremme barns rollelek i barnehagen, og gjerne i kombinasjon med definert materiell. I eksempel 3, «Fly til Afrika», bygger barna et fly av stoler. Når barnet tar i bruk politibilen som et ratt,

er det et eksempel på at barna også ser ulike handlingspotensial i leker med et definert bruksområde. Barna tar gjerne i bruk møbler og materiell på måter som vi voksne ikke kan forutse, og de interagerer med miljøet ut fra andre forutsetninger og interesser. I eksempel 4, «Hyttebygging», tok barna i bruk pledd og småmøbler til å bygge hytte. Mykt materiell ser ut til å inneha flere handlingsmuligheter enn andre typer materiell. Barna bruker pleddene på mangfoldige måter, som duk, hyttetak, supermannkappe og dyne til dukken. Foruten barnas intensjoner og materiellets egenskaper, kan det å bruke leker på utradisjonelle måter bidra til å stimulere lek, som vist i lekeepisode 2, 3 og 4. Et variert utvalg av materiell er derimot ikke tilstrekkelig for å skape gode lekemuligheter for barn. Barns lek i barnehagen kan oppleves som begrensende eller stimulerende basert på barnegruppens praksis, bemanning, rutiner og andre former for rammebetingelser.

I den norske barnehagen verdsettes frileken høyt. I denne studien observerte vi at barna var frie til å leke når praksis fremmet fleksibilitet og mobilitet, og barna fikk anledning til å medvirke ved å ta selvstendig valg i leken. Et fleksibelt miljø som møter barns initiativ, slik Wolf (2021) peker på, er viktig for å gi barna rom for spontanlek. Resultatene viser også viktigheten av at ansatte tar en aktiv rolle i lek. Samuelsson og Johanson (2009) finner at mange ansatte synes det er vanskelig å vite hvordan de skal tilnærme seg barns lek. Dette kan være en medvirkende årsak til ulik praksis i de åtte barnegruppene som er observert. Et aktivt personale støttes av Weisberg et al. (2016), som mener ansatte har en viktig rolle som veiledere av barns lek gjennom å delta i leken, eller ved å veilede og oppmuntre den. Ansatte med tid til å delta i barns lek, ble inkludert som passasjer på toget eller som gjest på restauranten. I lekeepisoden «Fly til Afrika» delte barna ivrig reisehistorier. Observasjoner viste hvordan ideer fra ansatte ledet barnas lek videre, slik at leken kunne videreføres hvis den stoppet litt opp. Ansatte som lot barnas byggverk få stå til videre lek etter et måltid, eller som iscenesatte for lek, slik som beskrevet i eksempel 5, så ut til å motivere barnas lek. Når barna oppdaget flere lekemuligheter i rommet, kom de raskt i gang med lek uten at de ansatte måtte «finne på noe». På den andre siden kan barns lekemuligheter begrenses i praksiser hvor barna ikke får kombinere materiell, ta det med seg fra rom til rom eller hvor leken ofte avbrytes. Eksempel 5, der leken avbrytes fordi barna skal vaske hender, viser hvordan lite fleksibilitet i praksis kan føre til det som oppleves som unødige avbrytelser i lek. Resultatene fra denne studien støtter Van Oers (2013), som påpeker at frilek bør handle om å være fri til å leke på en måte som åpner og gir rom for barnas fantasi, uforutsigbarhet og utforskning.

Resultatene fra denne kvalitative undersøkelsen bekrefter også funn fra GoBaN, som ved bruk av det systematiske observasjonsverktøyet ECERS-R fant lave og varierende skårer for barns muligheter for aktiviteter i barnehagen. Ved å observere barns lek kvalitativt var det mulig å avdekke nyanser i de kvantitative resultatene, som at barnegrupper kunne ha et stort utvalg av materiell i boden, men lite tilgjengelig materiell for barna. Ifølge Nilsen (2021) er barnehagelærere enige i at lekemateriell er viktig for barns lek. Observasjonene

av praksis avdekker imidlertid at det er store forskjeller for hvordan barnehagelærernes intensjoner omsettes til pedagogisk praksis. Dette kan tyde på en manglende bevissthet rundt utformingen og tilrettelegging av det fysiske miljøet i barnehagen, som kan føre til utilsiktede konsekvenser ved at barns lekemuligheter begrenses. Funn i studien setter, som vi fremmet innledningsvis i drøftingen, spørsmålsteget ved om enkelte av barnegruppenes praksis med lekemateriell oppfyller intensjonene fra den norske rammeplanen hvis miljøet ikke tilbyr et tilstrekkelig og tilgjengelig utvalg av lekemateriell som kan invitere til ulike typer lek.

Konklusjon og implikasjoner for videre forskning og praksis

Ifølge FN's barnekonvensjon har alle barn rett til å leke. Fordi barn er forskjellige og kan ha ulike interesser og behov i lek, viser studien at ansattes rolle som tilrettelegger i barns lek, men også som deltaker, er sentral for at barn skal kunne se og oppdage lekemuligheter i miljøet.

Et tilgjengelig og variert utvalg av lekemateriell og en pedagogisk praksis som fremmer lek, er bedre rustet til å synliggjøre *affordances* i lek, og bidrar til at flere barn kan finne leker som gjør at de får lyst til å leke (som vist i eksempel 1–5). Denne studien peker på faktorer som kan bidra til å begrense barns lek, som: materiell som er lagret utenfor barns rekkevidde som ansatte ikke har tid til å hente, et lite variert utvalg av lekemateriell, eller restriktive rutiner som hindrer barn å kombinere leker, ta de med seg fra rom til rom, la leker få stå eller som avbryter leken. Faktorer som kan bidra til å stimulere barns lek, er: materiell som blir lagret i barnehøyde som barna selv får tak i, et variert utvalg av leker med både definerte leker og åpent materiell, en pedagogisk praksis der barna får kombinere leker, at de ansatte iscenesetter for lek, lærer barna å behandle materiellet på en god måte, innreder lekesoner eller deltar i barnas lek. Et fysisk innemiljø med lite leker tilgjengelig kan oppleves uinspirerende og gjøre at barn bruker lenger tid på å finne på noe. Det begrenser også barns muligheter til å ta egne valg i lek. Tilgjengelig og fleksibelt løsmateriell, som barna kan flytte rundt og kombinere på ulike måter, gir derimot barna flere muligheter til rollelek, samt bidrar til barns medvirkning og inkludering i lek. Slik kan barna oppleve glede og engasjement i lek, alene og sammen med andre. Denne studien viser hvordan lekemateriell, som ofte ses som en strukturell faktor for kvalitet, kan påvirke prosessuelle faktorer for kvalitet, fordi utvalg og tilgjengelighet av lekemateriell påvirker barns muligheter for lek, aktiviteter, interaksjoner og samspill med andre barn og ansatte. Barns lek er viktig i seg selv, men også fordi den kan bidra til trivsel, læring og barns utvikling (Bjørnstad & Os, 2018). I barnehagen er det barnehagelærere og øvrig personell som har ansvar for å tilrettelegge for barns lek. Økt bevissthet hos barnehageansatte om hvordan det fysiske miljøet

kan påvirke barns lekemuligheter er viktig for utviklingen av et barnehagetilbud av høy kvalitet. Det bør settes av ressurser i ansattegruppen til dette.

Avslutningsvis vil vi nevne at denne studien har noen begrensinger, som for eksempel at utvalget er lite, og at resultatene dermed ikke kan generaliseres. Allikevel avdekkes noen tendenser som også kan tenkes å gjøre seg gjeldende ut over denne studien. Studien viser til et behov for mer forskning om hvordan det fysiske miljøet kan tilrettelegges med lekemateriell for å møte barns forutsetninger, behov og interesser på en god måte. Dessuten avdekkes et behov for å få bedre innsikt i hvordan barnehagene selv kan benytte en målrettet pedagogisk praksis og en bevisst tilrettelegging av det fysiske miljøet for å fremme lekemulighetene til det enkelte barn. Til dette kreves flere undersøkelser. Ny kunnskap vil kunne føre til at barnehageansattes profesjonelle praksis styrkes, og til kvalitetsutvikling gjennom mer stimulerende miljø i barnehagen. I forlengelse av denne studien kunne det være interessant å følge opp med undersøkelser fra et barneperspektiv. Vi trenger mer kunnskap om hvordan vi kan skape gode lekemiljøer basert på barnas premisser.

Forfatteromtaler

Tone Rove Nilsen er stipendiat i profesjonsvitenskap ved Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag, Nord universitet. Hennes forskningsinteresser er barns lek og det fysiske miljøet i barnehagen, kvalitet i barnehagen og et trygt og godt barnehagemiljø.

Elisabeth Bjørnestad er professor i pedagogikk ved Barnehagelærerutdanningen, OsloMet – storbyuniversitetet. Hun har forsket innenfor kvalitet i barnehagen de siste 15 årene, ledet GoBaN-studien, og leder nå den pågående oppfølgingsstudien GoBaN-skole. Hennes forskningsinteresser er kvalitet i barnehagen og overgangen mellom barnehage og skole.

Björg Mari Hannås er professor i pedagogikk ved Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag, Nord universitet. Hennes forskningsinteresser er interaksjonisme – samt spesialpedagogikk og inkludering i teori og praksis.

Referanser

- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden-små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger* [Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet]. Gupea. <http://hdl.handle.net/2077/22228>
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B. E., Velde, K. L. & Bjørnestad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen* (UiS-rapport 85). <http://hdl.handle.net/11250/2630132>

- Barnehaageloven. (2022). *Lov om barnehager LOV-2005-06-17-64*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy-making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5–23. <https://doi.org/10.1080/13502930585209641>
- Bernsen, A. S., Langøy, A. & Eilifsen, M. (2021). Iscenesettelse av barnehagens lekemiljø – fra nye erfaringer til eksperimenterende og utforskende praksis. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2706>
- Berti, S., Cigala, A. & Sharmahd, N. (2019). Early childhood education and care physical environment and child development: State of the art and reflections on future orientations and methodologies. *Educational Psychology Review*, 31. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09486-0>
- Björklund, C. & Palmér, H. (2019). I mötet mellan lekens frihet och undervisningens målorientering i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 64.
- Bjørnstad, E. (2019, 14–15. januar). *Hovedfunn fra kartleggingen av barnehagens omsorgs, leke-og læringsmiljø vurdert med ITERS-R og ECERS-R* [Konferansepresentasjon]. GoBaNs sluttkonferanse, OsloMet, Oslo.
- Bjørnstad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 111–127. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver* (NTNU Samfunnsforskning-rapport). <http://hdl.handle.net/11250/2366191>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Red.), *APA handbook of research methods in psychology: Bd. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Charles, E. & Sommer, R. (2012). Ecological psychology. I V. S. Ramachandran (Red.), *Encyclopedia of human behavior* (2. utg., s. 7–12). Academic Press.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. utg.). Sage.
- Evans, G. W. (2006). Child development and the physical environment. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 423–451. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190057>
- Evenstad, R. (2007). Å overse et barn – om lek og samhandling i den flerkulturelle barnehagen. *Barn*, (3–4), 115–123.
- Evenstad, R. & Brennhovd, M. (2020). «Vi må finn på ka vi ska gjør!» Hvilke transformative muligheter og invitasjoner til symbolsk lek finner barna i barnehagens

- innemiljø? I E. B. H. Sandseter & R. Storli (Red.), *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø. Invitasjon til lek* (s. 47–66). Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G. & Berk, L. (2011). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. I A. D. Pellegrini (Red.), *The Oxford handbook of the development of play* (s. 341–360). Oxford University Press.
- FN. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter. Vedtatt av De forente nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991*. Barne- og familiedepartementet.
- Fröbel, F. (2005). *Education of man*. Dover. (Opprinnelig utgitt 1898)
- Gandini, L. (2002). The story and foundations of the Reggio Emilia approach. I V R. Fu., A. J. Stremmel & L. T. Hill (Red.), *Teaching and learning: Collaborative exploration of the Reggio Emilia approach* (s. 13–21). Pearson.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception: Classic edition*. Psychology Press.
- GoBaN. (2022). *Gode barnehager for barn i Norge*. www.goban.no
- Greve, A. & Kristensen, K. O. (2018). Når det fiktive stedet møter det fysiske rommet: Rommets betydning for dramatisk lek. i S. Seim & O. Sæter (Red.), *Barn og unge. By, sted og sosiomaterialitet* (kap. 9). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.34>
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised* (rev. utg.). Teachers College Press.
- Heft, H. (1988). Affordances of children's environments: A functional approach to environmental description. *Children's Environments Quarterly*, 29–37.
- Heft, H. (1989). Affordances and the body: An intentional analysis of Gibson's ecological approach to visual perception. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 19(1), 1–30. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1989.tb00133.x>
- Horelli, L. (2007). Constructing a theoretical framework for environmental child-friendliness. *Children Youth and Environments*, 17(4), 267–292.
- Krogstad, A. (2012). Barns bruk av steder i retorisk og fenomenologisk perspektiv. I A. Krogstad, G. Hansen, K. Høyland & T. Moser. *Rom for barnehage: Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 77–91). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021, 24. juni). *Barnehager mot 2030, strategi for barnehagekvalitet 2021–2030* [Strategi]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehager-mot-2030-strategi-for-barnehagekvalitet/id2863490/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Kompetanse for fremtidens barnehage, revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023–2025*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetansestrategi-barnehage/>

- Kyttä, M. (2003). *Children in outdoor contexts: Affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness* [Doktorgradsavhandling]. Helsinki University of Technology.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179–198. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(03\)00073-2](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(03)00073-2)
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor: Barns lek – en utfordring for læring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Løkken., G. & Moser, T. (2012). Space and materiality in early childhood pedagogy – introductory notes. *Education Inquiry*, 3(3), 303–315. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22036>
- Martinsen, M. T. (2015). Structural conditions for children's play in kindergarten. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 10.
- Meld. St. 6. (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Melhuus, E. C. & Nordtømme, S. (2022). *Mellom steder, rom og materialer: Teoretiske utforskninger i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Nicholson, S. (1972). The theory of loose parts. An important principle for design methodology. *Studies in Design Education Craft & Technology*, 4(2).
- Nilsen, T.R. (2021). Pedagogical intentions or practical considerations when facilitating children's play? Teachers' beliefs about the availability of play materials in the indoor ECEC environment. *International Journal of Child Care and Educational Play*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00078-y>
- Nome, D. Ø. (2017). De yngste barna og tingene deres – en ANT-analyse av lek i småbarnsavdelinger. *Nordisk barnehageforskning*, 14.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Pedagogisk forum, Stockholms universitet.
- Nordtømme, S. (2016). *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk: En fortolkende studie av barns lekeerfaringer med rom og materialitet* [Doktoravhandling]. Høgskolen i Sørøst-Norge.
- OECD. (2006). *Organisation for Economic Co-Operation and Development. Starting strong II: early childhood education and care*. OECD. <https://www.oecd.org/education/school/startingstrongiiearlychildhoodeducationandcare.htm>
- Olofsson, B. K. (1992). *Skal vi lege? Om voksnes betydning for børns leg*. Forlaget Børn & Unge.
- Pyle, A., DeLuca, C. & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311–351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3097>
- Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia: Lytte, utforske og lære*. Fagbokforlaget.

- Samuelsson, I. P. & Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, 77–94.
- Sando, O. J. (2021). *Places for children: The role of the physical environment in young children's well-being and physical activity* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/2728090>
- Sandseter, E. B. H. & Storli, R. (2020). *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø: Inspirasjon til lek*. Universitetsforlaget.
- Sandseter, E. B. H. Storli, R. & Sando, O. J. (2021). The relationship between indoor environments and children's play–confined spaces and materials. *Education 3–13*, 50(5), 551–563. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1869798>
- Statistisk sentralbyrå. (2022, 3. mars). *Barnehager* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/barnehager>
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Sutton-Smith, B. (1986). *Toys as culture*. Gardner Press.
- Sutton-Smith, B. (2009). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- UNESCO. (2008). What approaches to linking ECCE and primary education? *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Policy Brief on Early Childhood*, (44). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000179934>
- Van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185–198. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789199>
- Ward, K. (2018). What's in a dream? Natural elements, risk and loose parts in children's dream playspace drawings. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(1), 34–42.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K. & Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177–182. <https://doi.org/10.1177/09637214166645512>
- Williams, P. & Sheridan, S. (2018). Förskollärarkompetens–Skärningspunkt i undervisningens kvalitet. *BARN-Forskning om barn og barndom i Norden*, 36(3–4), 127–146. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2901>
- Withagen, R., De Poel, H. J., Araújo, D. & Pepping, G.-J. (2012). Affordances can invite behavior: Reconsidering the relationship between affordances and agency. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 250–258.
- Wolf, K. R. D. (2017). *Medvirkning til barns spontane lek – i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Wolf, K. R. D. (2021). *Små barns lek og samspill i barnehagen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ødegaard, E. E. & Kotliar, I. A. (2013). Kindergarten as an arena for cultural formation. *Cultural Historical Psychology*, 9(2), 29–30.