

R

Oppfordringer til små barns lekende samspill i barnehagen

Personalets medvirkning og omgivelsenes muligheter

Kristin Danielsen Wolf

Sammendrag

Formålet med mitt feltarbeid var å undersøke små barns lek i ulike pedagogiske miljøer, hvordan leken kom til uttrykk og hvilke oppfordringer til lek, som fantes i de ulike miljøene. Alle tretten barnegruppene (1–3 år) i feltarbeidet hadde gode vilkår for den sosialt kroppslige leken, med store lekeelementer tilgjengelig. Men kun to barnegrupper hadde lekemateriell som oppfordret til å kle seg ut og forestille seg i en annen rolle og identitet. Jeg vil argumentere for større oppmerksomhet på små barns spontane forestillinger og lek i barnehagen, med hovedvekt på lekens egenverdi. Videre diskuterer jeg på hvilke måter personalet, omgivelsene og organiseringen av hverdagslivet i barnehagen kan fremme eller hemme små barns lekende samspill.

Abstract

The aim with my fieldwork was to explore small children's play in different pedagogical environments, how play came to expression and which solicitations for play existed. All thirteen groups of children (1–3 years old) had good conditions for social bodily play, with large play elements available. But only two of the groups had materials that encouraged dressing up and pretending another role or identity. I want to argue for more attention to small children's spontaneous pretending and play in kindergarten, with emphasis on the value in play itself. Further I will discuss in which ways the staff, the environment and organization of the daily life in kindergarten can promote or inhibit small children's playful interactions.

Introduksjon

Etablering av mange nye barnehageplasser i både eksisterende og nye barnehagebygg siden begynnelsen av år 2000, har gitt tilnærmet full barnehagedekning i Norge, og har ført til blant annet større variasjon innen størrelser på barnehager og størrelser på barnegrupper, og ulike måter å organisere hverdagslivet på i tradisjonelle avdelinger, basegrupper eller soner (Dahl og Evenstad 2012; Høyland og Hansen 2012).

I 2011 gikk ni av ti barn mellom ett og fem år i barnehage, og 40 % av disse barna var under tre år (Bjørnstad og Pramling Samuelsson 2012; KD 2008–2009; KD 2013–2014). Stortingsmeldingene «Kvalitet i barnehagen» (KD 2008–2009) og «Fremtidens barnehage» (KD 2013–2014) forespeiler et større fokus på kvalitet i barnehagen, barnehagen som læringsarena og personalets kompetanse. Stortingsmeldingene (2008–2009, 2013–2014) peker også på at stor økning i antall barn under tre år i

barnehager medfører behov for økt kunnskap og kompetanse omkring pedagogisk arbeid med de yngste.

Nyere forskning i Norge knyttet til barn under tre år i barnehagen, har blant annet belyst barns interaksjoner, vennskap, lek, læring og medvirkning (Bjørnstad og Pramling Samuelsson 2012; Bae 2012; Løkken 2004; Greve 2009; Alvestad 2012). Løkkens forskning og perspektiver på den sosiale kroppslige leken til små barn, kan ha betydning for hvordan denne formen for lek legges til rette for, imøtekommes og berikes i barnehagen (Løkken 2004).

Jeg ønsket i mine undersøkelser å finne ut mer om lek som utspilte seg blant barn opptil tre år i barnehagen, og vil i denne artikkelen belyse følgende:

- 1) Hvordan kommer små barns lek til syne i barnehagen?
- 2) Hvilke oppfordringer til lek finnes i pedagogiske miljøer for barn opptil tre år?

Mitt blikk for det lekende

En mangfoldig forståelse for leken kan bidra til at vi oppfatter mer av lekens kompleksitet og flertydighet. Øksnes (2010) viser til at den tradisjonelt mest utbredt måten å forstå lek på innen barnehagepedagogikken, er knyttet til lek som utvikling og læring. Andre forskere, også utover Norden, stiller spørsmål ved om et stadig sterkere fokus på læring og lekens læringsverdi, kan hindre en kompleks tilnærming og gå på bekostning av nyanserte perspektiver på lek (Lillemyr 2014; Rogers 2011). En kompleks forståelse og forskjellige tilnærminger til lek kan utfylle hverandre og bidra til at vi forholder oss mer oppmerksomt, klokt og berikende til barns lekende uttrykk i barnehagen. Lillemyr (2014) trekker frem tre dimensjoner ved leken som fenomen,

som kan utfylle hverandre og bidra til en berikende forståelse: *Lekens egenverdi for barn, Lærende lek (læring gjennom lek) og Lekens inspirasjon (motivasjon)*. Basert på en slik inndeling, har jeg i denne artikkelen størst fokus på lekens egenverdi for barn, og mindre fokus på læring gjennom lek. Utover disse perspektivene belyser jeg også lek som et estetisk og kulturelt formspråk (Guss 2001, 2011).

Lekens egenverdi

Rammeplanen for barnehagen (2011) fremhever leken som en grunnleggende livs- og læringsform. Å forstå lek som en livsform kan innebære å fokusere på barns perspektiver, barns lekende væremåter og uttrykksformer, og lekens egenverdi. En forståelse for lek som læringsform, retter fokus mer mot lekens læringsverdi. Den sosiale og relasjonelle læringen som kan finne sted i små barns lekende samspill er blitt belyst av blant annet Vedeler (2007) og Alvestad (2012). Barn leker spontant og lærer ofte mens de leker, uten å skille mellom hva som er lek og hva som er læring (Johansson og Samuelsson 2009). Når små barn spontant og aktivt undersøker sine omgivelser, lærer de best (Sommer 2012). Men ifølge Bae (2012) er det å *delta i leken* det betydningsfulle for barnet. Barns intensjoner er ikke å lære seg noe mens de leker (ibid).

Evnen til å forestille seg er en kreativ lekende kraft, som kan åpne for stadig nye forestillinger, meninger og kunnskap.

Stortingsmelding «Kvalitet i barnehagen» (2008–2009) og «Fremtidens barnehage» (2013–2014) har et sterkt fokus på barns læring og barnehagen som læringsarena. Kanskje kan et fornyet og forsterket fokus

på lekens egenverdi bidra til en mer kompleks tilnærming og være en motvekt til nytte-tenking og rådende diskurser om lek som læring.

Ved å belyse lekens egenverdi og lek som en livsform, kan et universelt trekk ved leken, *det lekende*, tre frem ved hvordan barn *er* og *uttrykker seg* på lekende måter – «... go through life in a playful way» (Jans 2004: 35). Barnekulturer er i stor grad lekekulturer, og små barn er i stor grad lekende mennesker, som samspiller med hverandre og omgivelsene på utforskende og lekende vis (Jans 2004; Huizinga 1956; Gopnik 2009). Ifølge Gadamer (2010) kan *det lekende* beskrives som fri impuls i hit-og-dit-bevegelser i stadige variasjoner – en foranderlig prosess uten noe fastlagt mål. Leken beveger seg med en lokkende kraft, mellom den/de som leker og det som lekes med – som om de som leker blir lekt med (Gadamer 2010; Guss 2011).

Tilstanden i leken preges av et sterkt følelsesmessig engasjement. Barns lekende samspill kan innebære øyeblikk av nærhet, gjensidig forståelse og opplevelse av intersubjektiv deling. Leken kan forstås som en intersubjektiv reflekterende praksis (Guss 2005). Intersubjektive felleskap kan beskrives som at deltakerne «deler sinn», at de opplever et samvær og nærvær med felles oppmerksomhet, felles intensjoner og delte følelser (Trevarten 1977 i Smith og Ulvund 2004; Stern 2003).

Det å forestille seg

Bateson (1904–1980) var opptatt av kommunikasjon i leken og hvordan den som leker, vet hva som er lek og hva som ikke er lek, og hvordan lek oppstår og «rammes inn» ved metakommunikative signaler. Lek kan forekomme hvis deltakerne kan utveksle signaler med budskap om at «dette er lek» (Bateson 1972). Å undersøke

hvordan lek kommer til syne, kan dermed innebære å undersøke hvordan barna signaliserer og metakommuniserer at det de gjør *er* lek, eller *ikke er* lek. Når barna metakommuniserer at «dette er lek», betyr det «Disse handlingene som vi nå engasjerer i, indikerer ikke det disse handlingene, slik de uttrykkes, ville indikert» (Bateson 1972: 180). Når barn leker kan de forestille seg at noe er noe annet enn det er. Barn kan forestille seg flere muligheter, flere utgaver av virkeligheten. Gopnik (2009) beskriver det som at vi lever i et univers av mange mulig verdener, alle verdenene som kunne ha vært i fortiden, de mulige verdener vi kan skape nå, og alle mulige verdener som kunne blitt til i fremtiden. Evnen til å forestille seg er en kreativ lekende kraft, som kan åpne for stadig nye forestillinger, meninger og kunnskap. Den spontane forestillingsleken kan i seg selv være et uttrykk for refleksjon, læring og innsikt som finner sted. Barns evne til å forestille seg og forvandle seg selv og sine omgivelser, er kraftfulle handlinger og uttrykk (Gopnik 2009; Guss 2001).

Lek som en estetisk og kulturell uttrykksform

Guss (2011) beskriver *det estetiske* som et uttrykk for en form, som gripes eller begripes gjennom sansene. Det lekende uttrykket kan forstås som estetisk, ved at barn gripes i leken, berøres sanse- og følelsesmessig, og skaper symbolske formmessige uttrykk for sine kulturelle inntrykk og opplevelser. Leken kan være et uttrykk for barns delte tanker og meninger, som en fortolkning av barns tilværelse. Barn forestiller seg og etterligner noe, og lar det hun/han kjenner komme til syne, så det kan gjenkjennes (Guss 2005; Gadamer 2010).

Guss (2005) ser likheter mellom lek og teater. Det lekende uttrykket, «dette er lek»,

utspiller seg på ulike nivå og i ulike funksjoner, som kan sammenlignes med funksjoner i teaterkunst (se figur 1). Teateret har ulike profesjoner som skuespillere, rekvisitører, scenografer, sminkører osv. I leken fyller barn spontant de ulike funksjonene simultant, og kan være både aktør: i rolle som brannslukkere, mens de samtidig

skaffer til veie lekemateriell som produsenter; rekvisitører. Barna leker her og nå, som aktører og produsenter, og er samtidig tilskuere til sin egen lek. Barnet har en dobbel bevissthet i leken, der barnet både *later som* i lekens verden og *er* i den virkelige verden. «... barn i dramatisk lek er både utøvere og tilskuere» (Guss 2001: 18).



Figur 1. «Dette er lek» der barn i ulike funksjoner på ulike nivå skaper et estetisk og kulturelt uttrykk for sine inntrykk og opplevelser. (Figur laget av Wolf (2014) med utgangspunkt i Guss (2001) sin modell over ulike handlings- og bevissthetsnivå i leken.)

Min tilnærming til hverdagslivet og leken

For å finne ut noe om små barns lek, hvordan leken kunne komme til syne, og hvilke oppfordringer til lek som fantes i hverdagslivet i barnehagen, måtte jeg ut i barnehagefeltet. Jeg nærmet meg små barns lek på ulike arenaer og på ulike måter, klar over mine begrensninger med hensyn til tidsperspektivet, konteksten og min påvirkning som forsker. Jeg reflekterte over min tilnærming, teoretiske perspektiver og var bevisst min posisjon i feltet. Jeg vil fremheve at i denne sammenhengen er min stemme kun én blant mange, ut fra mitt subjektive ståsted, som gir ett perspektiv (Hammersley 2006).

Å undersøke barns lek i barnehagehverdagslivet, innebærer å undersøke «webs of significance» – nett av betydninger – sammenhenger mellom fysiske rom, materiell og mennesker. Barna er aktivt med på å skape dette «nettet», samtidig som de er en del av «nettet» (Clark 2010). Dermed peker min undersøkelse av barns lek også i retning av å undersøke sammenhengene hvori leken utspiller seg.

Jeg nærmer meg småbarns lek ut fra et fenomenologisk hermeneutisk perspektiv, og søker *det lekende* slik det kommer til uttrykk mellom små barn i hverdagslivet, ikke kun avgrenset til tider som personalet har definert til den frie leken. Jeg forsøker ikke å skille leken fra det levde livet, men studerer barns spontane lekende være-

måter, uttrykk og handlinger, i det alminnelige livet som utspiller seg i ulike settinger.

Mitt feltarbeid fant sted i tre ulike barnehager med variable størrelser og forskjellige organiseringsformer.

- En stor ny basebarnehage med ca. 500 barn organisert i syv baser, hvor jeg var i en base med fire basegrupper, med hovedfokus på tre basegrupper med 36 barn (1–3 år).
- En mellomstor tradisjonell avdelingsbarnehage med litt over 100 barn fordelt på ti avdelinger, med hovedfokus på fire avdelinger med til sammen 45 barn opp til tre år.
- En mindre sone/aktivitetsorganisert barnehage med ca. 70 barn fordelt på fem soner, hvorav 25 av barna var opp til tre år.

Forskerrolle og posisjon

For å kunne finne ut noe om hvordan små barns lek kommer til syne, måtte jeg være observant til stede og tilstrekkelig nær der leken utspilte seg. Om min tilstedeværelse var mer passiv observant, eller mer aktiv deltakende, antar jeg at min posisjon uansett påvirket hva som kommer til uttrykk – om enn på ulike måter. For at min tilstedeværelse ikke skulle begrense eller hemme barns samspill og lek, ble det nødvendig at jeg skapte en viss kontakt med barna, slik at barna opplevde det trygt å ha meg i nærheten. Jo mindre arealet og rommene i barnehagen var, jo fysisk nærmere kom jeg barnas lek. «Grensene rundt barns opplevelser er kontrollert av voksne, noe som gjør at forsker-barn relasjonen blir en rar blanding, som eksplisitt må tas med i betraktning ved data innsamlingen og analyse prosessen» (Graue og Walsh 1998: 12). For at barna skulle ha mulighet til å bli kjent med meg, måtte jeg

komme til syne og kommunisere mine hensikter med å være der. Gjennom blikk, ansiktsuttrykk og handling kommuniserte jeg min lekende innstilling, interesse og nysgjerrighet for deres hverdagsliv og *det lekende*.

Min forskerrolle var i begynnelsen av feltarbeidet mer aktiv observerende deltakende overfor barna. Etter hvert som barna ble kjent med meg og viste tillit, ble jeg mer passiv, men observant til stede. Min nære posisjon ga meg tilgang til barns samspill, som jeg ikke alltid umiddelbart, men først over tid, oppdaget og oppfattet som lek. Som forsker er det av stor betydning å være bevisst på perspektiver og forforståelser som påvirker ens persepsjon og blikket man observerer ut fra. «Som forskere har vi med oss metaforer, forestillinger og håp for hva vi mener verden er og burde være. I forskning med barn, virker det som forestillinger er spesielt mektige i å forme våre perspektiver på både egen fortid og på barna som tar del i vår empiriske nå-tid» (Graue og Walsh 1998: 74). Kritisk refleksjon og bevissthet over eget ståsted og forestillinger, kan gi muligheter for et mer åpent blikk.

Flere metoder

Hoveddelen av materialet mitt er observasjoner og feltnotater knyttet til barnas lekende uttrykk og samspill, fra både hele dager og deler av dager, ute og inne i de tre feltene. Til sammen har jeg tilbragt omtrent 25 hele dager med barna.

Fra de ulike feltene har jeg også feltnotater fra samtaler med de pedagogiske lederne og personalet, som foregikk både i forkant og underveis i feltperioden, som strakk seg fra 2011–2013. Samtalene omhandlet min forforståelse av leken og berørte personalets oppfatninger av små barns lek (Kvale 2001). De formelle møteplassene har en varighet på til sammen

omtrent 30 timer. Barnehagens planer og dokumentasjon med synliggjøring av små barns lek og hverdagsliv var også utgangspunkt for refleksjon (Clark 2010).

I tillegg tok jeg bilder fra barnehagens fysiske miljø og spor etter det levde hverdagslivet og barnas lek, som kunne være mulige utgangspunkt for dialog. I alle tre barnehagefeltene bidro jeg også på ulike vis, ut fra barnehagens ønsker, med faglig formidling og innspill på personalmøter og planleggingsdager.

Etiske overveielser

Forskningsprosjektet er meldt inn og godkjent av datatilsynet. Foreldrene til barna i barnehagene og personalet har samtykket til at jeg kan observere og innhente informasjon om barnas lek og samspill. Barna selv er nærmest uvitende om hva foreldrene og personalet har samtykket til. Derfor må jeg til enhver tid være sensitivt oppmerksom på om barna på noen måte uttrykker at de ikke ønsker å bli observert (Svenning 2009). For å kunne nedtegne observasjoner av barnas lekende samspill må jeg aktivt søke etter barnas meninger om min observerende tilstedeværelse. Jeg må søke etter barnas bekreftelser på det samtykket deres foreldre har gitt. Dersom et barn på en hvilken som helst måte uttrykker motvilje eller ubehag ved min tilstedeværelse og observerende tilnærming, forstår jeg det som at barnet trekker tilbake sitt samtykke. Jeg må i alle tilfeller handle ut fra deres ønsker og behov, og ikke risikere å være krenkende (Eide og Winger 2005).

Resultater

Oppfordringer til å forestille seg

Hvordan kommer små barns lek til syne og hvilke oppfordringer til å forestille seg finnes i barnehagen? Ved å ta del i hver-

dagslivet, kunne jeg oppdage *det lekende* som kom til uttrykk i settinger, som i utgangspunktet ikke ble definert av personalet som tid for lek. *Det lekende* kunne komme til uttrykk ved barns forestillinger av at noe var noe annet enn det i virkeligheten ga uttrykk for å være. Da en barnehageansatt satte seg på armlenet til sofaen på avdelingen kom Aksel (3,0) løpende og ropte «Nei, nei, du kan ikke sitte på panseret!» For Aksel forestilte sofaen en bil. Barn forestilte seg og forholdt seg utforskende, lekende og skapende til sine omgivelser, når som helst på dagen og i hvilke som helst hverdagslige situasjoner.

Leken kunne ta form i både små og store bevegelser, som gjentakelser med små variasjoner og med stopp, skifter og plutselige endringer. Seks barn mellom 2,6 år og 3,6 år leker på basen en morgen. De leker med store skumgummiformer som forvandles til senger hvor barna legger seg for å sove og skiftes på bleie på, for så plutselig at formene forvandles til bruer som barna går over og hopper ned fra. Leken kommer til uttrykk i både små bevegelser: stilleliggende på putene for liksom å skifte bleie og sove, og i store bevegelser: vandrende og hoppende fra putene for liksom å gå over bro. Lekehandlinger kunne være både imiterende og gjentagende, og med plutselige skift i meninger, bevegelse, tempo og intensitet.

Iblant er leken til barn lett å oppdage, og iblant kan leken være vanskeligere å se. Noen ganger forsto jeg ikke barns uttrykk og samhandlinger som lek, før etter vedvarende observasjon. Når jeg var tilskuer til barnas samspill over tid, kunne jeg oppdage at barnas aksjoner og interaksjoner skapte en sammenheng, som jeg etter hvert kunne forstå som en lek.

I de tretten barnegruppene i mitt feltarbeid, var det ulike oppfordringer til lek, fra

både personalet og fra de fysiske og materielle omgivelsene. Personalet kunne både fremme og hemme barnas lek, ved sine måter å møte, invitere, respondere, ta initiativ og samhandle med barna på. De ulike fysiske, romlige og materielle omgivelsene kunne også oppfordre til lek, eller hindre og skape barrierer for lek.

Store lekeelementer som sofaer, skap, hyller, madrasser eller puter fantes i alle de tretten barnegruppene, enten på gruppenes avdeling/base eller på felles arealet. Men bare to av de tretten gruppene hadde materiell som spesielt inspirerte og oppfordret til å forvandle seg selv, å kle seg ut, med tekstiler, hatter, sko og vesker. På tross av lite materiell som inviterte til å forvandle seg, forestilte likevel ofte barna seg at de var en annen. Men ved mangel på synlige signaler og symboler for forestillingene kunne det være vanskeligere for personalet å oppdage barnas forestillinger og forvandlinger.

Et funn jeg vil anvende i videre analyse er: Fortellingen om barna i brannskapet.

I denne barnehagen er det flere småbarnsavdelinger, med grupper på ni eller tolv barn i alderen fra ti måneder til tre år. Jeg, som observerende gjest, satt i det store oppholdsrommet på småbarnsavdelingen ved døråpningen inn til lille-rommet, med sikt til både garderoben, det store oppholdsrommet og lille-rommet. I garderoben ser jeg tre barn som tar på seg ryggsekkene sine. Simen (2,6) går rundt det store bordet i oppholdsrommet og mot lille-rommet. Tara (2,9) og Leo (2,3) følger rett etter. På lille-rommet er et tomt skap med en halv skapdør, som først Simen og deretter de andre to går inn i. Fra der jeg sitter, ser jeg bare tre par ben og hører noen sprutelyder, «dssss, dssss, dssss».

Når skapdøren åpnes av et fjerde barn ser jeg Simen, Tara og Leo stå med remmene fra skulderstroppene på sekken i hendene og slukke brann inn i skapet. Det fjerde barnet, Samir (1,11), vil også inn i skapet. Det går, men blir trangt. Nok tre barn fra avdelingen kommer inn i rommet og nærmer seg skapet, og åpner døren. Jeg hører protesterende lyder inne fra skapet, nå som ennå flere barn vil inn.

En voksen, Milla, er i det store oppholdsrommet. Hun hører også de protesterende lydene til barna fra lille-rommet. Hun kommer til lille-rommet og går mot en hylle som står ut fra veggen ved siden av skapet. Hyllene er tomme. Med ett håndgrep tar hun tak i hyllen og legger den ned på gulvet, slik at hyllen blir til flere små groper, mange små hul rom. «Her!» sier hun «Nå er det plass til alle!», så går hun ut av lille-rommet igjen. Leken beveger seg ut av skapet og til den liggende hyllen, der leken fortsetter i barnegruppen på ulike vis videre utover dagen.

Analyse og diskusjon

Det å forestille seg

– signaler om at det lek

Små barnas lek er ofte sosial og kroppslig, sentrert rundt store lekeelementer eller kroppen selv som lekematerialet (Løkken 2004). Men selv om leken ofte tar form i sosiale, kroppslige uttrykk, kan de store kroppslige bevegelsene innebære en forestilling om noe. Når Aksel klatrer opp i sofaen, for så å gå ut i garderoben og komme tilbake til sofaen igjen, er det de kroppslige handlingene til Aksel vi ser. Det er først når en voksen setter seg på armlenet til sofaen, og Aksel sier at hun må

ikke sitte på panseret, at vi oppdager og forstår at sofaen ikke bare er en sofa, men også en bil. Aksel klatrer opp og ned fra sofaen, og leker noe som har med en bil å gjøre. Det kan iblant være vanskelig å oppdage at små barn leker og å forstå hva leken handler om.

Ved å forstå leken som en grunnleggende livsform, som en måte å uttrykke seg på, kan vi møte det lekende ved barns væremåter på mer ydmyke og lydhøre måter.

Når Simen, Tara og Leo tar på seg sekkene i garderoben oppfatter jeg ikke umiddelbart at de er i gang med en lek. Som observatør lurer jeg et øyeblikk på om de kanskje tror det er turdag. Som utenforstående til leken tolker jeg barnas handlinger ut fra virkelighetens verden og forsøker å tolke en rasjonell grunn til at barna tar sekkene sine på ryggen. Når barna beveger seg ut fra garderoben, inn på avdelingen og videre inn på lille-rommet, i retning skapet, antar jeg at barnas handlinger og intensjoner kan forstås ut fra en annen ramme enn virkeligheten. Og barnas hensikter kom tydelig til syne ved deres bruk av stroppene på sekkene, av vannsprutlyden og det kroppslige uttrykket som brannslukkere. Det kan hende Simen, Tara og Leo metakommuniserte og forsto hverandres signaler om at «dette er lek», allerede når de tok på seg sekkene. De imiterende og intensjonelle handlingene mellom barna kan forstås som at de søker og skaper en felles forståelse og mening, innenfor rammen «dette er lek» [Bateson 1972].

Simen tok initiativ og virket ledende i handlingene. Tara og Leo imiterte Simen sine bevegelser og aksjoner. Imitasjon kan

forstås som en fortolkende handling, som noe mer enn bare å reprodusere det observert og sansede. Imitasjon innebærer at barn kan oppfatte en annens handlinger, omforme inntrykket og gjøre noe som ligner på den andre (Smith og Ulvund 2004). Barns imitasjon, etterligning, er meningsfulle former for kommunikasjon og kan forstås som et uttrykk for et ønske om å være lik en annen, som en handling for å få innpass i et «vi»-fellesskap (Greve 2009).

Med god kjennskap til hvordan små barns lek kan komme til uttrykk, kan personalet ha bedre forutsetninger for å oppdage og fremme barns lekende samspill. Dersom vi har et syn på lek som kategoriserer og definerer lek som for eksempel parallell-lek, kan det hindre for å oppdage det meningsfulle som kan utspille seg ved barns imiterende lek og måter å være sammen på. Det kan igjen virke begrensede på våre muligheter til å virke med overfor små barns lekende samspill på berikende måter.

Selv med et blick for *det lekende* kan barns signaler om at «dette er lek» iblant være utfordrende å oppdage. Som i tilfellet da Aksel (3 år) sier at den voksne ikke må sitte på panseret. Den voksne hadde ikke oppdaget lekesignalene og forvandlingen av sofaen til en bil. Når små barns lekesignal iblant kan være vanskelig å oppdage, krever det at vi er særlig oppmerksomt lyttende til hvordan barn forholder seg selv til hverandre og omgivelsene. Dersom barna har få objekter eller lite materiell i barnehagen å ta i bruk og forvandle i sin forestillingslek, kan det gi færre muligheter for å synliggjøre sine forestillinger og lek. Dersom ikke barn oppdager og oppfatter hverandres lekesignaler kan det være en hindring for at det oppstår lekende samhandling. Hvis personalet ikke oppdager og oppfatter barns lekesignaler har de ingen

forutsetninger for å kunne støtte, fremme eller berike barns egen-initierte lek (Wolf 2014).

Oppfordringer til lek fra personalet

Personalet i barnehagen kan påvirke leken på ulike måter. Personalet kan hindre for lek, og skape muligheter for lek. De kan oppfordre til noen former for lek og nedtone andre. Milla medvirker til at leken til barna fortsatte. Når Milla hører protesterende lyder fra lille-rommet oppfatter hun utfordringen barna står i. Når Milla legger ned hyllen og sier: «Her! Nå er det plass til alle!», får hennes handling en betydning for leken og barnas muligheter til videre lekende samspill. Vi kan forestille oss at fortsettelsen av leken kunne blitt annerledes. Milla kunne blant annet ha sagt til de sist ankomne barna at de ikke skulle forstyrre leken, eller hun kunne ha sagt til Simen at de måtte bytte på med å være i skapet, eller hun kunne sagt at ingen får leke i skapet. Men ved å legge ned hylla og si «Her! Nå er det plass til alle!» direkte oppfordrer hun leken til å fortsette.

Milla oppfatter at det var en lek på gang i det lille rommet, og hører barnas uenigheter. Hun handler spontant ut fra sin tolkning av situasjonen. Hvordan vi oppfatter det som skjer, henger sammen med vår persepsjon, vår tilstedeværelse og lydhørhet overfor det som utspiller seg. Hva vi oppfatter som lek henger også sammen med våres teorier om og forståelser for lek. Våre kunnskaper og syn er en del av vår virkelighetsoppfatning, og påvirker med hvilket blikk vi oppfatter det som skjer, og hvilke handlingsmuligheter vi ser (Gunnestad 2007; Løkken og Søbstad 2013; Palsdottir 2009).

En kompleks forståelse for leken, kan gi muligheter for en mer nyansert holdning og variert tilnærming. Ved å forstå leken som

en grunnleggende livsform, som en måte å uttrykke seg på, kan vi møte *det lekende* ved barns væremåter på mer ydmyke og lydhøre måter. Leken kan også forstås som en læringsform, og i den sammenheng kan det være vesentlig å minne om at denne forståelsen er beskrevet ut fra et voksent perspektiv. Barns perspektiver på det å leke innebærer ikke noen intensjoner om at de skal lære seg noe eller øve seg på noe som kan være nyttig senere (Bae 2012). Dersom personalet kun forholder seg til barns lek med fokus på hva barnet kan lære i leken, risikere personalet å opptre på instrumentelle måter. Hvis læringsverdien i leken blir den dominerende forståelsen, kan vi stå i fare for å anvende leken pedagogisk, som en metode for læring, med den risiko at barnet ikke lenger opplever at «dette er lek» ut fra deres eget initiativ og styring (Åm 1984; Rogers 2011; Guss 2011; Wolf 2014).

Lekende samspillende atmosfærer

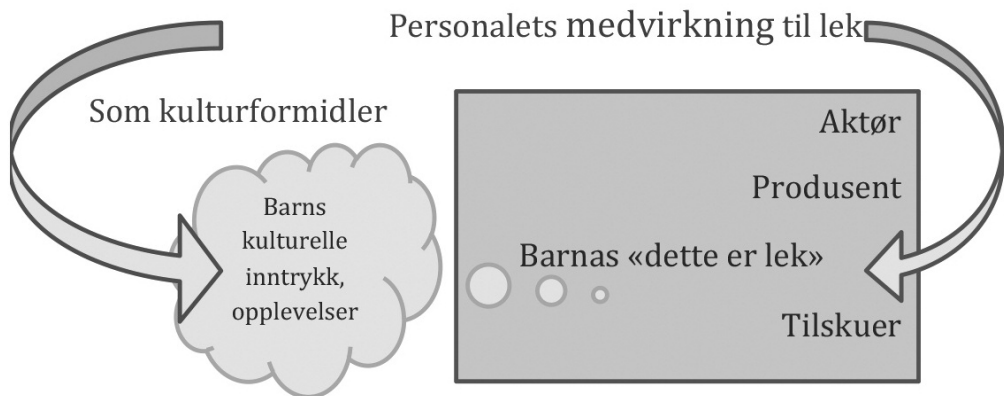
Det kan se ut som personalet i barnehagehverdagen ofte beveger seg i lekeverdener som barn har skapt. Milla oppholdt seg på avdelingen med en oppmerksomhet overfor det som foregikk i det lille rommet. Hun handlet aktivt overfor barna og leken ved å forvandle rommet, tilby hylla og oppfordre til videre lek – «Her! Nå er det plass til alle!» Hvordan personalet forholder seg til *det lekende* har betydning for om barn opplever at det oppfordres til lek eller ei. Ifølge Johansson (2013) kan barnehager preges av ulike pedagogiske atmosfærer, både ustabile, kontrollerende og samspillende atmosfærer. Ustabile og kontrollerende atmosfærer beskrives ved ro, orden og motsigelser, eller maktkamper mellom barn og voksne, og er atmosfærer som i liten grad oppfordrer til spontane lekende uttrykksformer. Den samspillende atmosfæren derimot, som preges av åpenhet,

aksept og samspill mellom barn og voksne, kan virke berikende for barns utforskning og lek. I en samspillende atmosfære beskrives personalet ved en tilstedeværelse og lydhørhet overfor barnas livsverdener og en avslappet holdning til grenseoverskridelser (Johansson 2013). Milla var i stor grad lydhør overfor barna, og hun hadde både en avslappet holdning til grenseoverskridelser og var selv grenseoverskridende i sin måte å anvende hylla. En samspillende atmosfære kan innebære samspillsmønstre mellom barn og voksne, som Bae (2011) beskriver som romslige, der lekende samspill kan utspille seg og barns opplevelser og bidrag, bekreftes og anerkjennes (Bae 2011; Bae 2012).

Personalets medvirkning til lek

Vi kan forstå barns lek som et estetisk og kulturelt uttrykk, og studere Millas sitt møte med leken ut fra dette perspektivet, og undersøke Millas funksjoner og måter å virke med på (Guss 2001; Wolf 2014).

I leken kan barn handle spontant som aktører og produsenter, mens de samtidig er tilskuere til sin lek. I møte med leken kan personalet virke med i de samme funksjonene – som tilskuer, aktivt observant til det som skjer innen leke-rammen, eller som produsent og aktør, dersom det er til leken og barnas beste. Milla er ikke nært fysisk til stede når leken utspilles på lillerommet, men hun er lyttende, lydhør oppmerksom på det som foregår blant barna. Når Milla er oppmerksom tilskuer/tilhører til leken, har hun bedre forutsetninger for å kunne medvirke som produsent eller aktør, ut fra barnas hensikter og meningsskaping i leken. I denne leken er Milla i tillegg til tilskuer/tilhører, også produsent. Idet hun tar hyllen og skaffer til veie materiell/rekvisitter, handler hun som rekvisitør, og når hun legger hyllen ned på gulvet og endrer på rommet/scenen for leken, handler hun som scenograf. Som produsent medvirker, støtter og beriker hun leken, ved handlinger som gjør den videre lekehandlingen mulig.



Figur 2. «Dette er barns lek» hvor personalet kan medvirke i ulike funksjoner, som tilskuer, produsent og aktør, samt som kulturformidler å tilby et inntryksrikt miljø. (Figur laget av Wolf (2014) med utgangspunkt i Guss (2001) sin modell over ulike handlings- og bevissthetsnivå i leken.)

På hvilke måter personalet kan medvirke og påvirke leken, og hvilke funksjoner og posi-

sjoner personalet bør ha som tilskuer, produsent eller aktør, avhenger av barna

som deltar, leken og settingen. For å kunne medvirke til det beste for barnet og leken, kreves det at personalet har godt kjennskap til barna og relasjonene mellom barna, og at personalet er bevisste sin påvirkning og makt, og har evne til refleksjon og utøvelse av pedagogiske takt. Pedagogisk takt innebærer en åpenhet og innlevelse overfor andres opplevelse, uttrykket som varsomhet og pedagogisk omtensksomhet (Bae 1996; Bae 2009; van Manen 1993; Schibbye 2013; Wolf 2014). Forskning har vist at voksne i barnehagen som har positive holdninger til å delta i lek, vil kunne få forespørslers fra barn om å delta, i motsetning til voksne som ikke anser sin rolle som viktig – de vil heller ikke bli spurt (Åm 1984).

Personalet kan inspirere til lekende samspill ved å skape felles opplevelser for barna. Dersom det er inntryksfattige omgivelser, har personalet en særlig viktig rolle som kulturformidler ved å tilby varierte inntrykk og erfaringer (ibid).

Oppfordringer til lek i fysiske omgivelser

De fysiske og materielle omgivelsene i barnehagen kan også skape muligheter og begrensinger for små barns lek. Rommene, inventar og materiell kan invitere og oppfordre til lek og samhandling (Becher og Evenstad 2012; Thorbergesen 2007). Trekk ved de fysiske omgivelsene som kan påvirke muligheter for lek, kan være om miljøet er praktisk og funksjonelt, og om miljøet innehar sosiale, kommunikative, sanselige og relasjonelle egenskaper (Høyland og Hansen 2012). De tre barnehagene jeg utforsket var praktiske og funksjonelle miljøer, med mange sosiale møteplasser for samhandling og lek. Men de ulike miljøene hadde også barrierer som hindret for små barns bevegelse og lek, slik som lukkede/låste dører, terskler, trapper, plassering av

vinduer og lange avstander mellom rom. De fleste barnegruppene hadde god gulvplass og store lekeelementer, enten på avdelingen/basen eller på fellesarealet. Og omgivelsene kommuniserte hva slags aktivitet som var mulig. Tendensen var at rommene i stor grad oppfordret til «Kom og lek!» Ingen av miljøene jeg undersøkte var dominert av store bord og stoler som oppfordret barna til å sitte ned. Store lekeelementer som for eksempel madrasser, puter, hyller og skap, som oppfordret til sosial kroppslig lek, var tilgjengelig i alle barnegruppene og ble hyppig brukt i lek. Det gjenspeiler muligens en forståelse for det utforskende, kroppslige og sosiale barnet (Løkken 2004). Utover store lekeelementer hadde miljøene også små leker som klosser, biler, kosedyr og dukker som ble anvendt i lek. Kun to av de tretten gruppene jeg undersøkte hadde lekemateriell som tekstiler, hatter, vesker og sko, som innbyr til å kle seg ut, forestille seg og forvandle sin identitet. Dette til tross for at rammeplanen for barnehagen fremhever at personalet må sørge for at «barn daglig har tilgang til bøker, bilder, instrumenter, *utklledningstøy* og *rikelig, variert materiale* og verktøy for skapende aktivitet» (KD 2011: 44, mine uthevninger). Barna forestilte seg og lot som de var brannslukkere på tross av lite materiell som oppfordret direkte til dette. Men et mer rikt og frodig lekemiljø vil kunne gi bedre vilkår for variert lek.

Leketøy som kommuniserer kun én bruksmåte, oppfordrer til én form for lek eller gir ett bidrag til leken. Materiell som kan brukes på flere ulike måter kan i større grad åpne for barns egne forestillinger og variert bruk (Fjørtoft 2012; Høyland og Hansen 2012). I sekken kan barna legge matboksen sin og de kan ta sekken på ryggen. Men sekken åpner også for andre bruksområder, som i denne leken, å bli for-

vandlet til brannslukkingsutstyr. Materiell som åpner for småbarns ulike tolkninger og anvendelse vil stimulere småbarns fantasi, kreativitet og forestillingsevne (Wolf 2014).

Hva vi oppfatter at omgivelsene tilbyr og oppfordrer til, er individuelt og henger sammen med hvordan vi subjektivt persiperer våre omgivelser (Gibson og Walker 1984; Fjørtoft 2012). Simen, Tara og Leo både oppfattet omgivelsenes mulige oppfordringer, og de aktualiserte disse mulighetene i sin lek ved å ta i bruk sekken, rommene og det tomme skapet.

Når barn anvender materiell i sin lek, gir barna både hverandre og personalet synlige signaler om at «dette er lek». Materialet kan symbolisere noe om innholdet i leken, hva leken handler om, og materialet kan symbolisere hvem barnet er i leken, hvilke rollefigurer/identiteter som utspiller seg. Synlige gjenstander og materiell som barna anvender i sin lek, kan gjøre personalet mer oppmerksomme på at noe er satt i spill, at en lek utspiller seg. Når personalet årvåkent iakttar barns samhandling og søker etter barns meninger i leken, har de bedre muligheter til å fremme, berike eller skjermes barnas lek (Wolf 2014).

Oppfordringer til lek i hverdagslivet

Organisering av hverdagslivet i barnehagen kan gi rom for både barns spontane egeninitierte lek og til personalets planlagt aktivitet. Organisering av tid og rom kan skape muligheter for lek eller ei. Dersom størstedelen av barnehagehverdagen innebærer planlagte og styrte aktiviteter, blir det mindre rom for barns spontane lek. I småbarnsgruppene jeg undersøkte var innholdet i hverdagen ganske balansert mellom det barne-initierte og voksenstyrte. Observasjoner, barnegruppenes dags- og ukeplaner viste at mye tid av dagen var satt av til hverdagslige situasjoner og den

spontane leken. Men ansatte fra alle tre feltene kunne fortelle om hverdager med mer planlagt og styrt gruppeaktivitet for barna over tre år, og lite avsatt tid til barns spontane egeninitierte lek.

Simen, Tara og Leo hadde muligheten til å anvende sekkene sine som hang på garderobeplassen, i leken. Og de kunne overskride grensen mellom garderoben og oppholdsrommet på avdelingen og ta sekkene i bruk i sin lek helt inn på lillerommet. De ble ikke stoppet i sine grenseoverskridelser med hensyn til sekkenes vanlige tilhørighet på garderobeplassen. Dersom materiell blir definert til bruk i leken innenfor avgrensede fysiske rom og gitte tider, kan organiseringen begrense lekens mulighetsfelt. Da kan organiseringen virke som en barriere for barns egne forestillinger og frie spontane lek og uttrykk. Tilgjengelige, varierte, spennende og frodige lekemiljøer preget av romslighet og fleksibilitet i møte med barns initiativ, vil kunne bidra til å ivareta og fremme et godt leke-, omsorgs- og læringsmiljø (Wolf 2014).

Avsluttende oppsummering

Et relasjonelt perspektiv på barnehagens pedagogiske miljø innebærer en forståelse for at menneskene, de fysiske omgivelsene og organiseringen ikke kan forstås uavhengige av hverandre, men at relasjonen mellom menneskene, de fysiske omgivelsene og organiseringen av hverdagslivet virkeliggjør pedagogikken (Høyland og Hansen 2012).

Simen, Tara og Leo – og Milla er en del av dette komplekse miljøet, hvor de både påvirker og påvirkes av hverandre og omgivelsene. Uten tilgang på sekkene sine eller skapet kunne kanskje leken blitt annerledes enn slik den ble denne gangen. Barns væremåter og handlinger må forstås ut fra

de pedagogiske miljøene og relasjonene de er en del av. Den pedagogiske atmosfæren i de pedagogiske miljøene har betydning for lekens vilkår (Johansson 2013). Høy grad av kontroll og orden, mange og uflexible regler kan virke hemmende på barns spontane lek. Mens en samspillende og vital atmosfære som innebærer vide grenser og fleksible regler for hva som er tillat, kan gi muligheter for at det spontane og uforutsigbare kan skje. Hvilke kunnskap og oppfatninger personalet har av leken og hvilke syn de har på små barn, vil kunne enten fremme eller hemme *det lekende* som utspiller seg blant barn opptil tre år. Personalets kompetanse, leke- og relasjonskompetanse, kan ha stor betydning for hvordan barn opplever mulighetsrommet for lekende væremåter og uttrykksformer (Wolf 2014).

Kunnskapsdepartementet (KD 2008–2009) mener det er nødvendig å rette en større oppmerksomhet mot barn under tre år og behov for en særlig tilrettelegging av barnehagens fysiske omgivelser. Omgiv-

elsene for små barn bør være frodige og varierte og gi muligheter til ulike former for lek – aktiv fysisk lek, manipulerende og problemløsende lek, utforskende og kreativ lek, rollelek og muligheter til skjermet og rolig lek (Bradford 2012; Wolf 2014). Ut fra mine undersøkelser, er det særlig materiell som oppfordrer til å forvandle seg selv i en rollelek, som har vært overraskende fraværende eller fattigslig. For å styrke barnehagen som lekearena, må vi i tillegg til å fokusere på personalets samspills- og leke-kompetanse, også rette oppmerksomheten på det organisere hverdagslivet og tid til spontan lek, samt på hvilke muligheter til lek som ligger i de fysiske omgivelsene. Et tilgjengelig, frodig, spennende og variert fysisk miljø vil skape gode vilkår og mange muligheter for barns forestillinger, lekende samhandlinger og varierte erfaringer. Samtidig kan et frodig spennende og variert miljø gi personalet gode forutsetninger til å virke med, berike, lokke og inspirere til barns lekende samspill.

Litteratur

- Alvestad, T. 2012. *Små barns forhandlinger i lek*. Latvia: Cappelen Damm.
- Bae, B. 1996. Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I: Bae, B. *Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. 2009. Å se barn som subjekter – noen konsekvenser for oppvekstarbeid. I: Mørreaunet, S., Glaser, V., Lillemyhr, O.F. og Moen, K.H., red. *Inspirasjon og kvalitet i praksis – med hjerte for barnehagefeltet*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. 2011. Gjensidige inkluderingsprosesser – muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I: Korsvold, T., red. *Barndom barnehage inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. 2012. Kraften i lekende samspill. Potensial for medvirkning og ytringsfrihet. I: Bae, B., red. *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bateson, G. 1972. *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Becher, A.A. og Evenstad, R. 2012. Muligheter og utfordringer mellom materialitet og pedagogisk virksomhet. I: Krogstad A., Hansen, G.K., Høyland, K. og Moser, T., red. *Rom for barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørnstad, E. og Samuelsson, I. Pramling, red. 2012. *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år?: en forskningsoversikt*. HioA rapport heftenr. 2012 nr. 9

- Bradford, H. 2012. *Appropriate Environments for Children under Three*. London: Routledge
- Clark, A. 2010. *Transforming Children's Spaces*. Oxon: Routledge.
- Dahl, B. og Evenstad, R. 2012. Arkitektur og pedagogikk. I: Krogstad, A., Hansen, G.K., Høyland, K. og Moser, T., red. *Rom for barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eide, B.J. og Winger, N. 2005. From the children's point of view: methodological and ethical challenges. I: Clark, A., Kjørholt, A.T. og Moss, P. *Beyond Listening*. Bristol: The Policy Press.
- Fjørtoft, I. 2012. Barnas lekebiotoper. I: Krogstad, A., Hansen, G.K., Høyland, K. og Moser, T., red. *Rom for barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gadamer, H.-G. 2010. *Sannhet og metode*. Oslo: Pax Filosofi.
- Gibson, E.J. og Walker, A.S. 1984. Development of Knowledge of Visual-tactual Affordances of Substance. *Child Development* 55(2).
- Gopnik, A. 2009. *The Philosophical Baby. What Children's Minds Tell Us about Truth, Love & the Meaning of Life*. London: The Bodley Head.
- Graue, M.E. og Walsh, D. J. 1998. *Studying Children in Context. Theories, Methods and Ethics*. California: SAGE Publications.
- Greve, A. 2009. *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Gunnestad, A. 2007. *Didaktikk for førskolelærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guss, F.G. 2001. *Drama Performance in Children's Play-culture: The Possibilities and Significance of Form*. Oslo: HiO-report nr.6.
- Guss, F.G. 2005. Dramatic Playing beyond the theory of multiple intelligences. *Research in Drama Education* 10(1). London: Routledge.
- Guss, F.G. 2011. Meeting at the crossroads: postmodern pedagogy greets children's aesthetic play-culture. I: Rogers, S., red. *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education*. New York: Routledge.
- Guss, F.G. 2013. Barns performative lekedialog. I: Greve, A., Mørreaunet, S. og Winger, N., red. *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hammersley, M. 2006. Ethnography: problems and prospects in Ethnography and Education, 1:1, 3–14, DOI: 10.1080/17457820500512697
- Huizinga, J. 1956. *Homo Ludens – vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Hamburg: Rowohlts deutsche enzyklopädie.
- Høyland, K. og Hansen, G.K. 2012. De fysiske omgivelsenes betydning for barnehagen kvalitet. I: Krogstad, A., Hansen, G.K., Høyland, K. og Moser, T., red. *Rom for barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jans, M. 2004. Children as citizens. Towards a contemporary notion of the child participation. *Childhood* 11(1).
- Johansson, E. og Samuelsson, I. Pramling. 2009. *Å lære er nesten som å leke*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansson, E. 2013. *Små barns læring. Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S. 2001. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: ad notam Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. 2011. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.
- Kunnskapsdepartementet. 2008–2009. Stortings Melding nr. 41 «Kvalitet i barnehagen».
- Kunnskapsdepartementet. 2013–2014. Stortings Melding nr. 24 «Fremtiden barnehage».
- Lillemyr, O.F. 2011. *Lek på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O.F. 2014. Lek som mangfold. I: Rasmussen, T.H., red. *På spor etter lek. Lek under moderne vilkår*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Løkken, G. 2004. *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Otta: J.W.Cappelen Forlag AS.
- Løkken, G. og Søbstad, F. 2013. *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Manen, M. van. 1993. *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Nordås: Caspar forlag.
- Palsdottir, H. 2009. *Relasjoner med barn*. Oslo: Relasjonscenteret.
- Pelto, P.J. 2013. *Applied Ethnography. Guidelines for Field Research*. USA: Left Coast Press, Inc.
- Rogers, S. 2011. Play and pedagogy: a conflict of interests? I: Rogers, S., red. *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education*. New York: Routledge.
- Schibbye, A.-L. Løvlie. 2013. Betydningen av indre anerkjennelse i relasjoner. I: Greve, A., Mørreaunets, S. og Winger, N., red. *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smith, L. og Ulvund, S.E. 2004. *Spedbarnsalderen*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Sommer, D. 2012. *Barn i senmoderniteten*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stern, D.N. 2003. *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Svenning, B. 2009. *Hva fortelles om meg? Barns rettigheter og muligheter til medvirkning i barnehagens bruk av dokumentasjon*. Otta: Cappelen Akademiske forlag.
- Thorbergesen, E. 2007. *Barnehagens rom*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Vedeler, L. 2007. *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wolf, K. Danielsen. 2014. *Små barns lek og samspill i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Øksnes, M. 2010. *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Latvia: Cappelen Damm AS
- Åm, E. 1984. *Lek i barnehagen – de voksnes rolle*. Oslo: Universitetsforlaget

Kristin Danielsen Wolf, Institutt for barnehagelærerutdanningen, Høgskolen i Oslo og Akershus, Pb. 4 St Olavs plass, NO-0130 Oslo, Norge
Email: Kristin-Danielsen.Wolf@hioa.no