

Solveig Nordtømme

På vei mot en rom(s)lig pedagogikk En fortolkende studie av barns lekeerfaringer med rom og materialitet





Solveig Nordtømme

På vei mot en rom(s)lig pedagogikk

**En fortolkende studie av barns lekeerfaringer
med rom og materialitet**

En doktoravhandling innenfor
Pedagogiske ressurser og læreprosesser i barnehage og skole

© Solveig Nordtømme, 2016

Fakultet for Humaniora og utdanningsvitenskap
Høgskolen i Sørøst-Norge
Kongsberg, 2016

Doktoravhandlinger ved Høgskolen i Sørøst-Norge nr. 1

ISSN: ISSN 2464-2770 (trykt utg.)

ISSN: 2464-2843 (online)

ISBN: 978-82-7860-279-9 (online)



Utgivelser i publiseres som Creative Commons* og kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift. Navn på utgiver og forfatter(e) angis korrekt. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

Trykt: Høgskolen i Sørøst-Norge
Omslagsfoto: Tine Poppe

Forord

Når dette forordet skrives setter jeg punktum for flere års arbeid med foreliggende avhandling. Avhandlingsarbeidet er utført som ansatt ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, og innenfor doktorgradsprogrammet *Pedagogiske prosesser og læreprosesser i barnehage og skole* ved samme høgskole. Dette har vært et morsomt, og samtidig krevende arbeid. Det har vært bratte læringskurver, inspirerende møter, og utfordrende diskusjoner. Skriveperiodene har pendlet mellom glede og fri flyt, til frustrasjoner og kroppslige ubehag. Det har ikke alltid vært lett å feste papiret det tanken forsøker å gripe.

Takk til alle barna som har delt sine leker og fortellinger med meg i «Haugen» og «Sletta» barnehage, og latt meg være med som tilskuer og deltaker i rommene de lekte. Samtidig en takk til de ansatte i barnehagene som velvillig åpnet barnehagene for mitt forskende blikk.

Å gjennomføre en ph.d.-avhandling har for meg krevd tålmodighet, viljestyrke og mange timer alene med bøker og pc. Da har det vært ekstra flott å ha gode kollegaer ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, som jeg har kunnet dele et engasjementet for barnehage og barnehagelærerutdanning med, og som har vist at de har hatt tro på meg og applaudert mine prosjekter. Takk til kollegaer som har lest tekster, diskutert forskningstilnæringer og delt kaffepauser.

En som fortjener en spesiell stor takk, er min hovedveileder Gunvor Løkken. Din begeistring over fortellingene fra barnehagen, kunnskapsrike veiledning, skarpe og utfordrende lesning, har bidratt til at jeg har strukket meg mer enn det jeg trodde var mulig. Din tålmodighet, klokskap og stoiske ro har gitt meg styrke til skritte over små og store snubletråder som har oppstått underveis. Du har gitt meg mot til å jobbe videre.

Mitt prosjekt startet med deltakelse i det NFR-finansierte prosjektet *Barnehagens rom og materialitet, læring og meningsskapning, rommets*

betydning for pedagogisk virksomhet (2009-2013). En stor takk til Thomas Moser som inkluderte meg i «romprosjektet», som oppmuntret meg til å gjøre min studie til en ph.d.-avhandling og som har vært en engasjert biveileder og kritisk og konstruktiv diskusjonspartner. «Romprosjektgruppa» med alle delprosjektdeltakerne innenfor prosjektet ble et inspirerende forskningsfelleskap! Takk til alle deltakerne i gruppa; Hege, Biljana, Anne-Lise, Line, Heidi, Kari Anne, Nina, Astrid, Eva, Thomas og Gunvor!

Takk også til min arbeidsgiver Høgskolen i Buskerud og Vestfold, Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap som har trodd på mitt forskningsarbeid over flere år, og ga meg mulighet til å gjennomføre et ph.d.-prosjekt uten stipendiatstilling, ved å tildele meg et års fullføringsstipend i tillegg til kortere perioder med forskningsfri.

Jeg vil også rette en takk til Atle Krogstad som leste mine tekster til et sluttseminar og stilte meg viktige spørsmål som bidro til nødvendige presiseringer og utdypinger. Takk til Solveig Østrem for gode innspill i sluttfasen, til Bjarne Hillestad som har lest korrektur på et utkast til avhandling, og til spesialbibliotekar Kristin Østerholt ved Forskningsavdelingen ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, som med stor tålmodighet har lært meg EndNote, og alltid har vært en reddende engel når jeg har trodd at katastrofen var nær og alle mine referanser var slettet.

Og så en takk til venner og familie – og særlig mine to sønner Erik og Anders – for deres humør og oppmuntrende støtte, og for at dere alltid har ‘dratt meg ned på jorda’ og vist meg at livet er så mye mer enn kun det akademiske.

Helt til slutt vil jeg takke min kjære samboer Tor for at du utrettelig har applaudert arbeidet mitt, og hele tiden har vist meg omtanke i denne prosessen. Det har hatt avgjørende betydning for å komme i mål med dette arbeidet at vi har kunnet dele arbeidsfelleskap i mange kvelder og helger, fordypet i hvert vårt vitenskapelige arbeid.

Tønsberg/Bakkenteigen, 4. november 2015.

Solveig Nordtømme

Sammendrag

I avhandlingen rettes oppmerksomheten mot barns lek i rom, kroker og hjørner i barnehagen, og hvordan bord, stoler, lekemateriell og fargestifter – det som omtales som materialitet – inngår i et samspill som har betydning for barnas lek og lekemuligheter. Utgangspunktet for dette fokuset er en nysgjerrighet på hvordan barn bruker rom og hvordan rommene og materialiteten settes i spill av barna i lek, og hvordan barns levde lekeerfaringer skaper stemninger og blir viktige bidrag i barns dannelsesprosesser. Hensikten med studien er å få kunnskap om hvordan barnas lek, handlinger og erfaringer er knyttet til rommene og materialiteten i barnehagen og hvordan dette får betydning i barns meningsskaping. Avhandlingen utgjør en fortolkende studie av barns lekeerfaringer med rom og materialitet i barnehagen.

Den overordnede problemformuleringen for studien er: Hvordan erfarer barn muligheter for lek innenfor barnehagens rom og materialitet? Denne problemformuleringen søker jeg å besvare gjennom tre artikler og en utfyllende kappe. De tre artiklene som inngår i avhandlingen er:

Artikkel 1:

Nordtømme, S. (2012b). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarden. *Educational Inquiry*, 3(3), 315-330.

Artikkel 2:

Nordtømme, S. (2012a). Muligheter i mellomrom! I A. Krogstad, G. K. Hansen, K. Høyland & T. Moser (Red.), *Rom for barnehage: flerfaglig perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 213-227). Bergen: Fagbokforlaget.

Artikkel 3:

Nordtømme, S. (2015). En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*. 10(4), 1-14.

Artikkel 1 og 2 er utelatt i den elektroniske versjonen av opphavsrettslige årsaker

Studiens empiri er fra feltarbeid i to barnehager i 2-5 års grupper, der den metodiske tilnærmingen har vært deltakende observasjon, supplert med foto og video. Studien bygger på kroppsfenomenologien som et ontologisk grunnlag for å forstå forholdet mellom kroppssubjektet og verden. Kroppsfenomenologien kjennetegnes av at den forener kropp og tanke, subjekt og objekt, noe som innebærer at den opphever et strengt skille mellom subjekt og objekt, også omtalt som ikke-dualistisk ontologi. Dette gjør det mulig å fortolke hvordan rom og materialitet viser seg for barn og får pedagogisk betydning. Studien bygger på et flerstemmig teoritilfang, med det situerte som et felles omdreiningspunkt. Det situerte perspektivet viser til at det kontekstuelle har en særlig betydning. Deltakelse og læring i et situert perspektiv er utviklet av sosialantropologen Jean Lave og pedagogen Etienne Wenger (Lave & Wenger, 1991). Kroppssubjektets situerte forhold til rom og materialitet er inspirert av den franske filosofen Maurice Merleau-Pontys arbeider (Merleau-Ponty, 1962, 1968).

Studiens funn er presentert gjennom en teoretisering og konseptualisering av å gjøre rom, *doing space* i hovedrom, mellomrom og bakrom. *Hovedrommet* slik det har framstått i materialet er betegnelsen på et konkret rom, det rommet i barnehagen som ofte omtales som avdelingen, der barna opplever at de hører til og der det alltid er en ansatt tilstede. Funnene tilsier at de eldste har gode lekemuligheter i hovedrommet fordi det romlige og materialiteten rettet seg mot bordaktiviteter som å skrive, tegne, arbeide med tall og spille spill. Studien viser at de hovedrom som ikke har plass til lek på gulvet, og heller ikke har materialitet som gir muligheter for fleksibel bruk, utgjør en begrensning for de yngste barnas lekemuligheter. Videre viser materialitet at *mellomrom* og *bakrom* ofte oppstår med utgangspunkt i hovedrommet, og representerer de rommene barna selv skaper. *Mellomrommet* er betegnelsen på et fortolket, abstrakt, sanselig og opplevd rom som omslutter de som deler en lek. Mellomrommet skapes som et virtuelt rom for å beskytte leken, midt mellom annen pågående lek. *Bakrommet* er et slags mellomrom, men skiller seg fra det som er beskrevet over ved at det er lukket og skjult for innsyn. Bakrommet framstår som et sted der hemmeligheter og fortrolighet deles, et sted barna tar pause fra oppmerksomhet. I bakrommet råder til tider helt andre normer enn i barnehagen for øvrig. Det er særlig i mellomrommene og bakrommene at leken pågår på barnas premisser.

Denne studien på vei mot en rom(s)lig pedagogikk utgjør et kunnskapsbidrag som gjennom fortolkning søker å løfte fram barns kompetanser og meningsskaping i deres lekeerfaringer. Betegnelsen rom(s)lig uttrykker at pedagogikken skapes og virkeliggjøres i samspillet mellom mennesker, rom og materialitet med en åpen innstilling til *barns* måter å skape mening gjennom å gjøre og leke.

Summary

This dissertation focuses on children's play in spaces, nooks and corners in the kindergarten [preschool], and how tables, chairs, play materials and crayons – referred to here as materiality – is part of a synergy that has significance for children's play and play opportunities. This focus is based on a curiosity for knowing how children use spaces and how children put space and materiality into play. It is based on an interest to explore how children's play experiences creates an atmosphere as important contributions to children's meaning making. The purpose of the study is to gain knowledge about how children play, how actions and experiences are linked to space and materiality in kindergarten, and in what way this is significant for the child's construction of meaning. This dissertation is an interpretive study of children's play experiences with space and materiality in kindergarten.

The main research question is: *Do children experience opportunities for play within the kindergarten's spaces and materiality?* I have answered this question through three articles that form the basis of this dissertation. The thesis frame includes six chapters and is a complementary text to complete and summarise the dissertation work. The three articles included in this work are:

Article 1:

Nordtømme, S. (2012b). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. *Educational Inquiry*, 3 (3), 315-330.

Article 2:

Nordtømme, S. (2012a). Muligheter i mellomrom! [Opportunities in Space!] In A. Krogstad, G. K Hansen, K. Høyland & T. Moser (Ed.), *Rom for barnehagen. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* [Spaces for kindergarten: multidisciplinary perspectives on the physical environment of the kindergarten] (p. 213-227). Bergen: Fagbokforlaget.

Article 3:

Nordtømme, S. (2015). En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen [A theoretical elaboration of space and materiality as an educational resource in kindergarten]. *Nordisk Barnehageforskning* 10 (4), 1-14

Articles 1 and 2 are omitted from the electronic version due to publishers restrictions

The study's empirical data is based on participatory observations during fieldwork in two kindergartens in groups of 2-5 year old children is supplemented with photos and video. The study builds on Merleau-Ponty's phenomenology as an ontological basis for understanding the relationship between body-subject and the world. The phenomenology of the body is characterised by the intertwinement and interdependence between body and mind, subject and object, which means that it rejects a strict separation between subject and object, referred to as non-dualistic ontology. This makes it possible to interpret how space and materiality are experienced and therefore have educational significance. The study is based on polyphonic theory, mainly from situated learning (Lave & Wenger, 1991), and from the Merleau-Pontyan phenomenology of the human body (Merleau-Ponty, 1962, 1968).

The research findings are presented through a theorisation and conceptualisation of different spaces as the *main space*, *in-between space* and *back space*. The main space is where children feel that they belong and where there is always a kindergarten teacher present. *In-between* is a term for an interpreted, abstract, perceptual, experienced space when children play together. The virtual space *in-between* is created to protect playfulness, and other ongoing play. *Back space* may be like the kind of space in-between, but this is enclosed or hidden. The back space is where secrets and confidentialities are shared, and where children take a break from being seen or watched over.

The findings indicate that the older children have good opportunities to play in the main space because space and materiality are geared toward board activities such as writing, drawing, and work with numbers and playing games. The main space, however, restricts the youngest children's play because there is limited floor space, and limited access to flexible materials. The empirical findings indicates that the space in-between and behind are spaces on children's own terms.

The study *Towards a spacious pedagogy. An interpretive study of children's play experiences with space and materiality* constitute knowledge through that highlight children's competencies and meaning making in their play experiences. A spatial pedagogy is created and realised in the interaction between people,

space and materiality with an open attitude to children's way of creating meaning through doing and playing.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Fra delprosjekt til ph.d.-avhandling	2
1.2	Historisk og dagsaktuell kontekst	3
1.3	Forskning på feltet	5
1.4	Studiens hensikt og problemformulering	8
1.5	Begrepsavklaringer	10
1.6	Avhandlingens oppbygging	17
2	Det flerstemmige teoritilfanget	19
2.1	Artiklenes flerstemmighet	21
2.2	Situert læring	22
2.2.1	Deltakelsesformer	23
2.2.2	Et sosiologisk tillegg	26
2.3	Fenomenologien og kroppsfenomenologien	28
2.4	Sted, rom og arkitektur – subjektets kroppslige forankringspunkt	33
2.5	Noen kritiske bemerkninger til kroppsfenomenologien	36
2.6	Forbindelseslinjer i teoriene	37
2.7	Oppsummering	38
3	Vitenskapsteoretisk og metodologisk tilnærming	39
3.1	Det fortolkende paradigmet	39
3.2	Fenomenologi og kroppsfenomenologi som ontologisk ståsted	42
3.3	Design og metode	46
3.4	Refleksjoner over det vitenskapsteoretiske og metodologiske grunnlag	50
3.5	Kvalitetsrefleksjoner knyttet til studien	54
3.6	Oppsummering	57
4	Gjennomføring av studien	59
4.1	Studiens utforming	59
4.1.1	Utvalg	60
4.1.2	Sletta barnehage:	61
4.1.3	Haugen barnehage	61
4.2	Tilgang til feltet	61
4.3	Metoder og utstyr	68

4.3.1	Feltnotater.....	69
4.3.2	Foto.....	69
4.3.3	Videomateriale	70
4.3.4	Lydfiler	70
4.3.5	Etterarbeid med feltnotater	70
4.4	Analyse	71
4.4.1	Transkripsjon og koding	72
4.4.2	Lesing og tematisering.....	74
4.4.3	Fortellinger som presentasjonsform	77
4.5	Oppsummerende refleksjoner	78
5	Artiklene i avhandlingen	81
5.1	Artikkel 1..... Artiklene 1 og 2 er utelatt fra den	83
5.2	Artikkel 2..... elektroniske versjonen	103
5.3	Artikkel 3.....	121
6	Lekeerfaringer med rom og materialitet	137
6.1	Å gjøre rom – <i>doing space</i>	137
6.2	Garderoben	141
6.3	Hovedrommet	143
6.3.1	Hovedrommet og tilhørighet.....	143
6.3.2	Innredning og materialer.....	144
6.3.3	Dekorasjon og dokumentasjon	145
6.3.4	Hovedrom for bordaktiviteter	146
6.3.5	Hovedrom for bord og gulvaktiviteter.	148
6.3.6	Å gjøre hovedrom.....	151
6.3.7	Hovedrom for pedagogikken.....	152
6.4	Mellomrom.....	153
6.4.1	Det virtuelle mellomrommet.....	155
6.4.2	Det konkrete mellomrommet	156
6.4.3	Å gjøre mellomrom.....	157
6.5	Bakrom	158
6.5.1	De spontane bakrommene.....	159
6.5.2	Bakrom for hvile	160
6.5.3	Bakrom for pause, fantasi og vågestykker	161
6.5.4	Å gjøre bakrom.	162
6.6	Oppsummering.....	164

7	På vei mot en rom(s)lig pedagogikk	167
7.1	Lek og lekeerfaringer	168
7.2	Rom og materialitet	169
7.3	Romlig og romslig	170
7.4	Noen avsluttende vurderinger	172
7.5	Videre forskning.....	176
8	Litteratur.....	177
	Vedlegg	185

1 Innledning

Denne avhandlingen er en kvalitativ, fortolkende studie av barns lekeerfaringer med rom og materialitet i barnehagen. Rom er betegnelsen for det fysiske rommet og arkitekturen, og samtidig det opplevde og erfarte rommet som handler om barns perseptuelle tilgang til verden. Materialitet blir, i denne studien, brukt som en fellesbetegnelse for ting og materialer. Studien er et kunnskapsbidrag innenfor barnehagepedagogikk hvor oppmerksomheten rettes mot barns lekeerfaringer og interaksjon med det fysiske miljøet. Studien undersøker hvordan mening oppstår og uttrykkes i barnehagens rom og i de rommene barna skaper selv. Avhandlingen har fått tittelen *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk. En fortolkende studie av barns lekeerfaringer med rom og materialitet*. Avhandlingen tematiserer, analyserer og drøfter romlighet og materialitet i relasjon til barns lek, og diskuterer hvordan dette kan ses som et bidrag i en pedagogisk kunnskapsutvikling og i en praktisk, pedagogisk utøvelse der romlighet forstås som en åpen holdning som ivaretar barns muligheter.

Studien av barns lekeerfaringer med rom og materialitet plasserer seg midt i barnehagens hverdagsliv, i rommene der hverdagslivet leves. Det som har spesiell interesse er den leken som oppstår utenfor de pedagogisk ledede aktivitetene. Disse situasjonene kan kanskje oppfattes som alminnelige og litt nytteløse, når de ikke er en del av en pedagogisk planlagt aktivitet. Det kan også tenkes at disse situasjonene unndrar seg oppmerksomhet og tillegges mindre verdi. Denne studien har til hensikt å løfte fram lekesituasjoner mellom barn rom og materialitet, som befinner utenfor planlagte aktiviteter, og som kan være betydningsfulle hendelser og lekeerfaringer for barna.

Som en del av studien er det gjennomført et feltarbeid, og funnene fra feltarbeidet er gjort til gjenstand for dypere analyser. Studien presenteres gjennom tre artikler og en avhandlingskappe bestående av sju kapitler.

1.1 Fra delprosjekt til ph.d.-avhandling

Denne studien har hatt en noe utradisjonell vei fram mot en ph.d.-avhandling. Studien startet som et delprosjekt i forskningsprosjektet *Barnehagens rom og materialitet, læring og meningsskaping, rommets betydning for pedagogisk virksomhet* (2009-2013). Dette prosjektet var finansiert av Norges Forskningsråd (NFR) gjennom Strategisk høgskoleprogram. Arbeidet med dette delprosjektet inspirerte til videre forskning og prosjektet ble utviklet til et ph.d.-prosjekt.

Jeg er utdannet førskolelærer¹ og har arbeidet mange år som førskolelærer og styrer i barnehager. Jeg har senere tatt hovedfag i barnehagepedagogikk, og arbeider nå med profesjonsutdanning av førskolelærere på bachelor og masternivå ved en høgskole. Min utdanningsbakgrunn og mine erfaringer fra arbeidslivet er en viktig del av min forforståelse, som jeg har tatt med meg inn i arbeidet med denne studien. Interessen for avhandlingens tematikk oppsto mens jeg arbeidet som styrer og ledet et pedagogisk utviklingsprosjekt i barnehagen som ble kalt *Rommet som pedagogisk mulighet* (Almedal², 2001, s. 91), og der barnehagen samarbeidet med daværende Høgskolen i Vestfold gjennom prosjektet *Rommet som intensjonal tekst* (Hansson, Sanna, Jansen, & Aasen, 2005). Erfaringen og kunnskapen jeg fikk fra dette prosjektet ble et godt grunnlag for deltakelse i det NFR-finansierte forskningsprosjektet om barnehagens rom, materialitet og meningsskaping. Mitt delprosjekt hadde arbeidstittelen *Åpne rom og barns lek* med problemformuleringen *Hvordan inspirerer barnehagens rom til lek og lekende arbeid med fag?* I løpet av arbeidet med NFR-prosjektet publiserte jeg to artikler i et fagtidsskrift (Nordtømme, 2010a, 2010b), to artikler som inngår i avhandlingen (Nordtømme, 2012a, 2012b), og dessuten ble arbeidet presentert på flere forskningskonferanser. Dette har nå blitt videreført til den foreliggende avhandlingen.

¹ Jeg bruker førskolelærer som betegnelse gjennom hele denne avhandlingen. Jeg er klar over at tittelen er endret, slik at de som starter utdanning fra 2013 og framover vil ha tittelen barnehagelærer. Studien er imidlertid gjennomført før tittelen barnehagelærer er satt i virksomhet, og det har derfor falt mest naturlig å bruke betegnelsen førskolelærer.

² Jeg endret etternavn fra Almedal til Nordtømme i 2006.

1.2 Historisk og dagsaktuell kontekst

Barndommen har endret seg mye når en ser barns barndom i et 50-års perspektiv. Knappt noen andres hverdagsliv har endret seg like mye, hevder Korsvold i en studie om velferdsstatens småbarnspolitik (Korsvold, 2008, s. 13). Barnehagen, som en statlig velferdsordning, har vokst fra å være et tilbud til svært få, til å bli en rett alle barn har til barnehageplass. I 2015 er det nærmest full barnehagedekning³ i Norge. Dette gir god grunn til å hevde at barndommen i stor grad leves i barnehagen. Utformingen av barnehagens innhold har også endret seg i takt med økt andel barn i barnehagene. Fra den første *Lov om barnehager* kom i 1975, videre til den første *Rammeplan for barnehagen* fra 1996 (Barne- og Familiedepartementet, 1996), og fram til den gjeldende *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* fra 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2011), har det blitt tydeligere føringer på hva barn skal få erfaringer med og kunnskaper om i barnehagen. Barnehagen blir sett som første trinn i et livslangt opplæringsløp (Kunnskapsdepartementet, 2010) og det rettes stor oppmerksomhet mot samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Det stilles større krav til tydeligere formelle læringsaktiviteter og det er foreslått mål for barns utbytte av å gå i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 136). I denne sammenheng har lekens plass i barnehagen blitt diskutert, og det har blitt reist spørsmål om leken er i ferd med å bli nedprioritert til fordel for læringsaktivitetene i barnehagen (Bae, 2012; Brønstad & Øksnes, 2014; Greve & Solheim, 2010; Schultz Jørgensen, 2011). En eventuell nedprioritering av leken vil kunne få store konsekvenser for barna og for hvordan barndommen oppleves og erfares. Den vil også kunne ha betydning for forståelsen av barnehagepedagogikk og profesjonsutøvelse. Dette berører både et pedagogisk og fagpolitisk perspektiv innen barnehagefeltet. Det handler om verdier, om pedagogisk ståsted og om nasjonale og internasjonale politiske prioriteringer som knytter seg til hvordan barn kvalifiseres til å delta i (kunnskaps)samfunnet (Nome, 2015; Sommer, 2015; Østrem, 2015). Dette er den dagsaktuelle tidskonteksten som denne studien skrives inn i. Studien retter oppmerksomheten mot barnehagens innside, og hvordan barns lekeerfaringer kan muliggjøres innenfor rom og materialitet. Studien kan slik sett plasseres i en pedagogisk

³ Rett til barnehageplass innført i 2009, se Ot.prp. nr. 52 (2007-2008) *Om lov om endringer i barnehageloven*.

argumentasjon om hvordan pedagogikken skal utformes og virkeliggjøres, selv om studien ikke er designet som en kritisk studie i så måte.

Barnehagens rom og materialitet har vært tematisert innen barnehagepedagogikken helt tilbake til barnehagens begynnelse. Barnehagens «far» Friedrich Fröbel (1782-1852) la vekt på at barnehagens miljø skulle være innrettet for barns lek, og at lekemateriellet skulle være tilpasset barn og gi grobunn for god utvikling og læring (Fröbel, 1980). Eva Balke (1921-2002) har videreført den pedagogiske arven etter Fröbel i Norge. Hun var opptatt av gruppepedagogikk og barns betydning for hverandre. Hun la vekt på barnas bevegelsesfrihet og at organisering av materiell var med på å gi barn frihet til å velge hvor de ville leke og hvem de ville leke med (Balke, 1976). Disse tankene har hatt betydning for hvordan norske barnehager har blitt utformet. I Norge har utviklingen av barnehager vært tuftet på to ulike ideologier. Den første var den frøbelske barnehagetradisjon som bygget på filosofiske ideer og teoretisk kunnskap om barn. Den andre var asyltradisjonen som var sosialt fundert og fungerte som sosiale hjelpetiltak til arbeiderklassens barn. I den sistnevnte var hjemmet et forbilde, og barnehagene skulle ha et hjemlig preg (Greve, Jansen, & Solheim, 2014, s. 28-32).

Rom og materialitet i barnehagene i dag har altså spor av tidligere tiders ideologier og tradisjoner. Materialiteten i barnehagen er verken nøytrale enheter eller passive redskaper for barn eller ansatte. Materialiteten kan forstås som symboler som uttrykker verdier og intensjoner (Otto, 2005). Litt enkelt sagt, kan barnehager med 'to rom og kjøkken' (Wilhjelm, 2013), med innredning som minner om familiens oppholdsrom, forstås som representanter for en sosialpedagogisk tradisjon, mens barnehager som legger større vekt på at rommene skal innredes for lek og pedagogiske aktiviteter, kan knyttes til den frøbelske tradisjonen.

Innenfor nordisk barnehageforskning er det mulig å spore en fornyet interesse for barnehagens rom (Krogstad, Hansen, Høyland, & Moser, 2012). I norsk sammenheng kan dette knyttes til den store barnehageutbyggingen tidlig på 2000-tallet og til barns rett til barnehageplass som ble innført i 2009 (Krogstad et al., 2012).

1.3 Forsking på feltet

Forskning på barnehagens rom er et ungt, men ekspanderende felt innenfor internasjonal barnehageforskning. En grundig oversikt over forskning på barnehagens rom er gjort av Moser og Olsen (2012). Oversikten omhandler forskning om barnehagens rom i tidsperioden 2000 til 2010, og som viser en rikholdig og flerfaglig forskningsinteresse for barnehagens rom. I dette avsnittet vil jeg presentere et utvalg nordisk barnehageforskning som har relevans for min studie. Utvalget er gjort ut fra tematikken rom, materialitet og lek. Det jeg presenterer er ingen fullstendig litteraturgjennomgang.

Nordiske hverdagslivsstudier av barns liv i barnehagen (Grindheim, 2013; Gulløv & Højlund, 2005; Kirkeby, Gitz-Johansen, & Kampmann, 2005; Palludan, 2005; Seland, 2009) har bidratt med funn som viser hvordan hverdagslivets synlige og usynlige strukturer, samt ikke-bevisste samhandlings- og kommunikasjonsformer, gir barn ulike muligheter. Studiene er etnografiske og inkluderer fysisk miljø i sine analyser. Gulløv og Højlund (2005) viser hvordan de strukturelle betingelsene gir pedagogisk kraft ved at institusjoner fordeler, splitter eller samler rom og materialitet etter visse retningslinjer. Disse retningslinjene regulerer aktørenes status og posisjoner, og blir etablert som en form for institusjonell logikk. Dette har dannet et kunnskapsgrunnlag som jeg bygger videre på i mine analyser av mitt empiriske materiale.

Palludans studier (Palludan, 2005, 2009) omhandler barn og pedagogers kroppslige praksiser og hvordan materialitet koreograferer hverdagen for barn. I sitt doktorgradsarbeid (Palludan, 2005) bygger hun på den franske sosiologen Pierre Bourdieus begrepsapparat, men er opptatt av å trekke oppmerksomheten bort fra de store strukturelle sammenhengene og mot de mer nære, hverdagslige materielle og sanselige sammenhengene i barnehagen. Her viser hun hvordan bevegelse i barnehagens rom skaper en viss rytme, og hvordan enkelte steder i rom blir et forankringspunkt for det sosiale og de ulike kommunikasjonsstemmene i et rom. I studien av en skole i Barcelona (Palludan, 2009) løfter hun fram hvordan fellesrom kan bidra til å styrke fellesskapet mellom barn i ulike aldre, hvordan disse rommene ivaretar en form for omsorg, men samtidig skaper spenning og utfordringer, noe som har resonans til mine analyser av hovedrom.

Kirkeby, Gitz-Johansen, og Kampmann (2005) viser hvordan skolebygg kan være med på å realisere pedagogiske intensjoner, og hvordan arkitektur og pedagogikk samspiller. Selv om barnehagebygg og skolebygg har ulike uttrykk, er det likevel bygg som rommer pedagogiske virksomheter og på den måten kan sammenlignes. Studien er en etnografisk studie som undersøker elevers tilgang til rom og forståelse for rom. De bygger på Bernsteins analyser av forskjellige pedagogiske tradisjoner, og hvordan skolens rom kan ses som synlig eller usynlig pedagogikk ved at rommene har en sterk eller svak *koding*. Et sterkt kodet rom vil oppfattes som tydelig i forventningen om hva som skal foregå i rommet, et svakt kodet rom vil derimot kunne oppfattes som mer utydelig. Dette kan relateres til barnehagens måte å organisere rom og materiell på, der enkelte rom er tiltenkt helt bestemte aktiviteter, eksempelvis et bibliotek, mens et lekerom, eller en avdeling kan være innredet og arrangert for mange forskjellige aktiviteter. Som en utvidelse av rommet som kodet, har Kirkeby mfl. (2005) utviklet fem analysekategorier på rom som stemt, sosialt, meningsbærende, handlingsrettet og atferdsregulerende. Det utvidede begrepsapparatet bidrar til mine fortolkninger av barns muligheter i rommene i barnehagen. I foreliggende studie er mitt bidrag til fortolkninger av rom tre romkategorier; hovedrom, mellomrom og bakrom.

Elisabeth Nordin-Hultmans studie *Pedagogiske miljøer og barns subjektskapning* (Nordin-Hultman, 2004) har vært en tidlig inspirasjonskilde til min interesse for barnehagens rom. Hennes studie viser hvordan dominerende tanke- og handlingsmønstre materialiserer seg i organisering og materialvalg i barnehagen. Hun peker på tendensen til å karakterisere barn som for eksempel uengasjerte, og mener det er nødvendig å rette oppmerksomheten mot hvordan miljøer kan være lite inspirerende. Hun bidrar dermed til å flytte oppmerksomheten fra barns egenskaper til miljøets kvaliteter. Dette drøftes ut fra en sammenligning av svenske og engelske barnehager som viste at materielltilgang, mengde og variasjon var mye større i engelske barnehager enn i svenske. Til forskjell fra de svenske barnehagene var de engelske mer åpne og fleksible og kunne av den grunn bidra med større muligheter for barns medvirkning. Nordin-Hultmans funn knyttet til organisering av materiell har gitt meg en ny forståelse, som har hatt betydning for mine analyser og drøftinger.

Monica Selands avhandling *Det moderne barn og den fleksible barnehagen* (Seland, 2009) er en studie som kombinerer politikk og etnografi, der hun kritisk gransker hvordan den neo-liberalistiske diskursen om fleksibilitet har fått innflytelse på hvordan barnehager organiseres. Hun peker på at organisering innenfor basebarnehagen, som begrunnes ut fra barns valg og muligheter, faktisk kan begrense barns muligheter til medvirkning. Et av hennes funn er at de sterkt kodede spesialrommene i barnehagene som inngår i hennes studie, også krever sterkere voksenstyring. Dette er funn som er interessante sett i sammenheng med mine analyser av rommene i barnehagen og som trekkes inn i analysen.

Liv Torunn Grindheim (2013) har i sitt doktorgradsarbeid studert hvordan arkitekturen i basebarnehager legger til rette for barns deltaking. Hun har gjennomført studien som et etnografisk feltarbeid, som inkluderer både observasjoner og samtaler med barn. Teoretisk drøfter hun dette i lys av Wengers begrep praksisfellesskap (Wenger, 1998). Hun konkluderer med at det nye i arkitektonisk utforming og organisering av basebarnehager har revitalisert kjente utfordringer som regulering av barns aktivitet og bevegelse versus barns frihet. Den lekende motstanden, som hun ser som et uttrykk for demokratisk dannende erfaringer, skjer ikke gjennom de aktiviteter som er planlagt for å fremme medvirkning, men nettopp i mellomrommene og overgangene mellom aktiviteter. Her er det noen klare paralleller til min studie både tematisk og teoretisk. Hennes studie drøftes i lys av demokrati, mens min studie oppsummeres som en pedagogisk argumentasjon rettet mot barna muligheter for lekeerfaringer.

Å være opptatt av leken som et fenomen som alltid er tilstede i barnehagen og som åpner for mange handlingsmuligheter, innebærer at en som forsker retter oppmerksomheten mot det nære og mot hendelser i hverdagslivet. Gunvor Løkken har gjennom sin fenomenologiske studie av de yngste barna som kroppssubjekter, vist hvordan de yngste er meningssøkende og meningsskapende i sin samhandling (Løkken, 2000a). I hennes studier har begrepene *flirekonserten* og *korridorturneer* blitt konseptualiseringer som har gitt oppmerksomhet til barnas glede i fellesskapet, og gjennom å bevege seg sammen. I forlengelsen av dette ser jeg Berit Baes forskning på barns lekende samspill (Bae, 2012) som et uttrykk for og en måte å gi rom for de yngste barns medvirkning på. Hun eksemplifiserer lekende samspill med hvordan materialer

som er godkjent og anvendt innen et område transformeres til noe helt annet i en lekende form. Å forholde seg lekent til forventninger handler om spenning, humor og utfordring av regler. Dette er viktige elementer som bringes inn i denne studiens forståelse av det lekende, og som et grunnlag i utviklingen av barnehagepedagogikk.

Helle Karoff har i sitt doktorgradsarbeid *Leg som stemningspraksis* (Karoff, 2010) utviklet og konseptualisert et estetisk perspektiv på lek. Ambisjonen er å komme videre fra å identifisere leken gjennom dens funksjon, til å skape kategorier som gir et tydeligere bilde av hva et estetisk perspektiv på lek er. Hun har gjort en «multisited» etnografisk studie, som innebærer at hun har vært tilstede på flere arenaer, i barns hjem, på deres fritidsaktiviteter og på skole. Karoff argumenterer for at det nye barndomsparadigmet og de samfunnsmessige endringene i organiseringen av barndommen, krever at vi finner nye måter å omtale lek på. Hun har, gjennom et sosialanalytisk perspektiv, kommet fram til tre betegnelser på lek; *lekmedier*, som retter seg mot leken som substantiv, *lekpraksis*, som handler om å leke og *lekestemming* som retter seg mot leken som en værensform. Dette vitenskapelige arbeidet gir muligheter til nye analyser og forståelser for lekens form og uttrykk i barnehagen, og der jeg anvender begrepet lekestemming i mine analyser.

Disse studiene har inspirert meg til å studere og utforske barns selvinitierte lekesituasjoner, slike som befinner seg på siden av det planlagte, pedagogiske arbeidet. Min studie kan plasseres innenfor nyere barnehageforskning og hverdagslivsforskning. Studien bidrar med et nærblick på barnas lekeerfaringer og søker å undersøke lekens muligheter i samspill med det fysiske miljøet. Den handler ikke om leken som et fenomen i seg selv, eller om leken som en form som fremmer medvirkning og demokrati. De eventuelle fortolkninger som kan knyttes til lekens potensiale for medvirkning og til demokratiutøvelse ligger utenfor denne studiens rammer.

1.4 Studiens hensikt og problemformulering

Studiens hensikt er å frambringe ny kunnskap om hvordan barn bruker rom og materialitet når de ikke deltar i organiserte, planlagte aktiviteter i barnehagen. Hensikten er også å løfte fram hvordan barn skaper mening gjennom lek og

samspill med andre barn og med materialitet, og hvordan den selvinitierte leken blir et viktig motstykke til barnehagens organiserte aktiviteter. Barnehagen er organisert med voksenledede aktiviteter og rutinepregede aktiviteter som måltider, rydding og påkledning. Når barna har innflytelse på hva de vil gjøre og hva de vil leke, er materialitet og rom vesentlige faktorer. På hvilken måte kan rom og materialitet være en inspirasjonskilde eller en begrensning for leken? Hvordan oppleves det å leke sisten med vennene sine når stolene hindrer og velter, puslespillet faller i gulvet og mange blir sinte? Hva er det som muliggjør lek side om side i rom der stemningen dirrer av intensitet og humor, alvor og gjøgleri? Hvilken betydning har disse erfaringene for barns meningsskaping og danning i barnehagen? Og hvordan kan dette også virke inn på barnas læringsprosesser? For å forstå barns lekeerfaringer i rom og med materialitet, retter jeg i denne avhandlingen oppmerksomheten mot det som skjer når barn leker i barnehagen når de selv disponerer tid og rom.

Den overordnede problemformuleringen for denne studien er:

Hvordan erfarer barn muligheter for lek innenfor barnehagens rom og materialitet?

Problemformuleringen belyses gjennom fem konkretiserende forskningsspørsmål som har hatt betydning i ulike faser av studien.

- 1. Hva kjennetegner rom som åpner for at barn erfarer muligheter for varierte deltakelsesformer i lek?*
- 2. Hvordan påvirker barnehagens rom og materialitet barns selvinitierte lek?*
- 3. Hvordan posisjonerer barn seg selv som meningsskapende, og hvordan fordeler de makt seg imellom i lekesituasjoner?*
- 4. Hvordan blir barnehagen et sted for meningsskaping og engasjement?*
- 5. Hvordan kan rom og materialitet forstås som pedagogiske ressurser i barnehagen?*

Hovedproblemstillingen er søkt besvart gjennom tre artikler og en utfyllende kappe. De tre første spørsmålene blir besvart gjennom de to første artiklene. Det fjerde og femte spørsmålet er forsøkt besvart gjennom den tredje artikkelen.

1.5 Begrepsavklaringer

I dette avsnittet redegjør jeg for sentrale begreper som *rom*, *materialitet*, *lek* og *lekeerfaring* slik de brukes i avhandlingen. Begrepsavklaringen blir derfor en utdyping og tydeliggjøring av begrepene slik de er framskrevet i de tre publiserte artiklene. Avslutningsvis tar jeg med en kort redegjørelse for hvordan jeg forstår og forholder meg til de tre kjernebegrepene *omsorg*, *læring* og *danning*, som sammen med *lek* er de fire begrepene som er løftet fram i barnehagens formålsparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Rom

Rom i barnehager er ingen enhetlig størrelse. Begrepet rom kan referere til både det materielle rom og det perseptuelle rom. De materielle, fysiske rommene kan være store eller små, ryddige eller kaotiske, systematiserte etter funksjon eller inneha 'noe av alt'. Rom er i denne betydningen betegnelsen på den fysiske omgivelsen, skapt av arkitektur som omslutter og skaper fysiske rammer for menneskelig eksistens. Det fysiske, funksjonelle rommet med tak, vegger, vinduer, hjørner og gulv, og dets innredning med stoler, bord og hyller danner rammer for barnehagens virksomhet inne, og gir indikasjoner om hva som er forventet av barna i de ulike rommene. Rom vil derfor også kunne ses som kodede, eller som kulturelle og pedagogiske uttrykk, og som signaler til de som tar rommene i bruk om hva de kan brukes til (Kirkeby et al., 2005). Rommene er også med på å styre barns bevegelser, og bevegelsesmønstre struktureres gjennom arkitekturen og måter å innrede på (Gulløv & Højlund, 2005, s. 22). Forskjellige rom understøtter ulike aktiviteter, og virker dermed inn på hvorvidt barn finner muligheter i rommene. Det er flere forskere som peker på en dobbelthet i hvordan rom i barnehager kommuniserer. Når Wilhjelm (2013, s. 24), med arkitektens blikk, undersøker barnehagens historiske røtter, ser hun at de tidlige barnehageinstitusjonene har særlig to fysiske uttrykk, enten ligner de på et hjem eller på en skole. Jansen (2000) og Nordin-Hultman (2004) peker også på den hjemlige diskursen som har preget barnehagens utforming helt fram til det siste tiåret. Kampmann (1994, s. 14) sier at barnehagerommenes innredning tegner et bilde av to typer barn. Den ene forestillingen er det ukultiverte barnet hvor institusjonens formål er oppdragelse gjennom nøye gjennomtenkte aktivitetsstasjoner. Den andre er den romantiske forestillingen

om barnet som fri, naturlig og kreativ og hvor de fysiske rammene må tilstrebes å gi barnet mest mulig utfoldelsesmuligheter.

Samtidig som rom er fysisk gitt, er de bærere av historiske, kulturelle og pedagogiske koder. Slik kan rom fortolkes og forstås når en analyserer rom som sted for pedagogisk virksomhet og arrangeres som et redskap i pedagogisk planlegging. I denne studien anvendes et situert perspektiv på læring, som er å finne innenfor det som betegnes som sosiokulturelle teorier. I et sosiokulturelt perspektiv vil rommet kommunisere visuelt og materielt slik at det kan ses som strukturerende ressurser i en læringssammenheng (Säljö, 2001, s. 150). Rommet med sin innredning blir en kulturell og historisk ramme som har blitt til gjennom menneskers måte å samhandle på. Rommet kan også ses del av praksisfellesskapets sosiale og kulturelle praksis (Lave & Wenger, 1991), og blir i et slikt perspektiv fysiske og intellektuelle redskaper som utgjør en del av menneskers kunnskapsbasis. Rommet inviterer til ulike deltakelsesformer og rommets funksjon er i en sosiokulturell forståelse med på å underbygge ulike læringsaktiviteter.

Når barn tar rommet i bruk, skapes det sansing, bevegelse og samhandlinger. Rom og materialitet settes i spill som gjør at noe skjer, og rommet får betydning på nye måter. I en kroppsfenomenologisk tilnærming til rom vil kroppens tilstedeværelse i verden være det sentrale. Barn som kroppssubjekter er i verden, i rommet og i tiden. Rommet, *bebos* av mennesker, skriver Merleau-Ponty (Merleau-Ponty, 1962, s. 139), og med det mener han at barnet, mennesket som kroppssubjekt tar rommet til seg, omslutter det og hjem søker det. Det beskrives som en måte å være i verden på, som levd liv, levd rom og levd tid. Denne tilnærmingen til rom gjør det mulig å se på rommet som et sted for levd erfaring, lek og sansning, slik det trer fram for og kommer mennesket i møte. Det subjektivt erfarte rommet kan være stedet hvor viktige hendelser skjer. Rasmussen (2006, 2014) gjør et skille mellom *steder for barn*, eksempelvis skoler, lekeplasser og barnehager, som profesjonelle skaper, til forskjell fra *barns steder*, som er steder barna skaper selv. Han sier disse stedene kan være sammenfallende, men ikke identiske. Slik ser jeg også at barns steder oppstår innenfor de pedagogisk definerte rommene, som for eksempel gjemmestedet under trappa eller madrassen på puterommet. Stedene blir til i kraft av barns evne til å være i interaksjon med den konkrete plasseringen og tillegge det mening

(Mønster, 2009). Slik kan barn definere steder som betydningsfulle innenfor et rom.

En fenomenologisk forståelse av rom gjør det også mulig å forstå det levde, sansede rommet som et rom i mer overført betydning. Dybo (1996) beskriver persepsjonsrommet, med inspirasjon fra Merleau-Ponty (1962) som det sanselige rommet som skapes mellom jazzmusikere som improviserer. Jeg ser at persepsjonsrommet kan også være betegnelse på opplevelse av et meningsfellesskap mellom subjekter som deler en lek eller annen meningsfull erfaring. Løkken (2010, s. 49) med referanse til Merleau-Ponty beskriver hvordan små barn «'stråler' ut mot hverandre og svarer på hverandres 'påkallelse' og omvendt». Jeg tolker en slik intersubjektivitet som et persepsjonsrom.

Denne redegjørelsen av rom er grunnlaget for det jeg bygger på når jeg i det videre arbeidet drøfter og analyserer rom.

Materialitet

Materialitetsbegrepet slik det brukes i denne avhandlingen er valgt som en fellesbetegnelse for ting, materiell og materialer. Materialitet betegner de fysiske objektene som omgir mennesket. Materialitet kan derfor også være fysiske rom som kjøkken og gymsaler, hjørnene og krokene, vannpyttene og sølekakene (Hultman, 2011; Otto, 2005), selv om begrepet i denne studien knyttes først og fremst til lekemateriell som for eksempel legoklosser og baller, til materialer som papir og tegnesaker, lim og plastelina, og til kunst, dekorasjoner og dokumentasjoner. Materialitet og materialisering blir begrepsformer som uttrykker både det konkrete og det abstrakte. Når noe materialiseres innebærer det at ideer, tanker, minner som er å regne for abstrakte fenomener gjenspeiler seg i ting eller dekorasjoner, og dermed får et konkret uttrykk. På samme måte som rom, kan også materialitet fortolkes som bærere av kulturelle verdier og pågående diskurser (Gulløv & Højlund, 2005).

Innenfor sosiokulturelle teorier omtales *mediering* og artefakter som to viktige aspekter ved menneskelig kunnskap. Det fremste medierende redskapet mennesket disponerer er språket (Säljö, 2001, s. 84). Relasjonen mellom menneskelig tenkning og de kulturelle redskapene er både fundamentale og uatskillelige. De kulturelle redskapene representerer samspillet mellom menneskelig tenkning og handling (Wertsch, 1998, s. 24). Redskapene som

konkrete gjenstander, blir også omtalt som artefakter. I sosiokulturelle perspektiver ser en ikke materialitet eller artefakter som *døde* gjenstander, men som gjenstander som representerer nedarvede kunnskaper som bidrar til nye muligheter for individene. Materialiteten blir menneskenes måte å nyttiggjøre seg tidligere generasjoners kunnskapstilegnelse. I tillegg til at materialitet kan ses som redskaper, vil materialitetens situerthet ha betydning for meningsdannelsen ved for eksempel hva og når materialiteten kan være tilgjengelig for barnas bruk. Et eksempel kan være at en vaskebøtte i et bøttekott og vaskebøtter i et lekerom vil være samme type gjenstander, men ha ulik situerthet og dermed kan fortolkes som redskap for rengjøring og befinne seg innenfor den voksnes verden, mens bøtter i lekerommet kan være signaler om at de kan lekes med.

Innen kroppsfenomenologien (Merleau-Ponty, 1962) vil fokuset være rettet mot materialitet og ikke som materialitet i seg selv, men hva materialiteten setter i spill og hvordan det gir mening for subjekter. Materialitetsbegrepet knyttes ofte til det som kalles den materielle vending innen samfunnsvitenskapen, noe som innebærer et skritt vekk fra troen på at språket kan fungere som representasjon for all menneskelig handling (Bille & Sørensen, 2012). Den materielle vendingen understreker betydningen av relasjonen mellom mennesker og ting, og viser til at materialitet skaper handling. Mennesket påvirker og påvirkes av de materielle omgivelser (Waterhouse, 2013).

Barns lek og lekeerfaringer

Leken som fenomen har gjennom tidene blitt forsøkt analysert, teoretisert og definert uten at det har vært mulig å fange inn alle aspekter ved leken (Åm, 1990). En av de fremste europeiske lekforskerne Brian Sutton-Smith har med sitt kjente sitat slått fast hvor tvetydig leken kan være: «We all play occasionally, and we all know what playing feels like. But when it comes to making theoretical statements about what play is, we fall into silliness. There is little agreement among us and much ambiguity» (Sutton-Smith, 1997, s. 1). Denne studiens hensikt er ikke å nærme seg en definisjon av leken. Det er ikke leken som fenomen som undersøkes. Det er barnet som aktivt, lekende subjekt som gis spesiell oppmerksomhet, og derfor er lekeerfaringer brukt som en måte å presisere dette på. Leken og lekeerfaringer vil likevel være tett forbundet med hverandre, og derfor vil det være nødvendig å etablere en ramme for den forståelsen av lek jeg

bygger på, som er en del av min forforståelse som forsker, og derfor mine 'briller' i møtet med de lekende barna i barnehagen.

Torben Hangaard Rasmussen, dansk pedagog med en fenomenologisk tilnærming til lek beskriver det slik:

«Legen er en bevægelse eller handling, der udspiller sig i tid og rum. Den varer kortere eller længere tid og finder sted på afgrænsede områder indenfor så vel som udenfor. Alligevel er den ikke et fænomen jeg umiddelbart kan få et fast grep om» (Rasmussen, 2014, s. 71-72).

Denne beskrivelsen av leken er i stor grad i overensstemmelse med den måten jeg har gått inn i barnehagen og observert lekesituasjoner på. Det å se på leken som et noe ubestemmelig og til tider flyktig fenomen, har gjort at jeg har vært åpen i min tilnærming og opptatt av å ikke begrense mine observasjoner ved å på forhånd bestemme hva som er lek og hva som ikke er lek.

Det estetiske, formålsfrie perspektivet på lek, som presenteres av mange skandinaviske lekforskere (blant andre Karoff, 2010; Rasmussen, 2014; Øksnes & Sundsdal, 2014) bygger på at leken bærer formålet i seg, den har verdi i seg selv, og skal ikke først og fremst være et middel for noe annet. Gadamer står for et slikt perspektiv når han ser leken som noe som bare skjer mellom de som leker, og leken er kroppslig slik barna gir seg helt hen i leken (Øksnes, 2010, s. 180). Schiller bidrar også sterkt i å understøtte et estetisk perspektiv. Med Shillers filosofi som grunnlag beskriver Hohn (2005) en estetisk tilnærming til lek, og mener at leken handler om et fravær av tvang, men også om utfordring og balanse. Leken blir et frirom der det er mulig å slippe seg løs. Den som leker gjør ikke dette for å bli klokere på seg selv og verden. Tvert i mot hvis et utenforliggende mål gjør seg gjeldende, slutter aktiviteten øyeblikkelig å være lek (Hohn, 2005, s. 253). Dette lekfilosofiske grunnlag, den leken som bare oppstår, spontant og impulsivt, er den som også er nærliggende å studere i barnas selvinitierte lek i barnehagen. Selvinitiert kan sammenlignes med det som noe upresist omtales som frilek, som betegner den leken som er frivillig innenfor barnehagens normer og rammer og som er en avgrensning mot den voksenstyrte leken. (Åm, 1990, s. 9). Derfor tar min observasjonsstudie for seg de periodene av dagen som ikke har planlagte aktiviteter.

I et sosiokulturelt perspektiv vil leken ses som en sosial aktivitet som engasjerer til deltakelse. Leken vil være et skritt mot større mestring av kommunikative og sosiale ferdigheter, og mot større sosial og kulturell tilhørighet (Lillemyr, 2014; Vygotskij, 1978). Vygotskijs uttrykk «I leken er barnet et hode høyere enn seg selv» (Lillemyr, 2011, s. 131) kan knyttes til barnets utvikling og den proksimale sone. Lek ses også som utvikling innen denne pedagogikken som de to svenske forskere, Pramling Samuelsson og Asplund Carlson (2008) har utviklet. De knytter lek til engasjement, glede, fantasi. Førskolelærerens oppgave er å fange barns interesser og presentere et innhold, og gjennom dette bidra til å utvikle barnas metakognisjon (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008, s. 635).

I denne studien der barns lekeerfaringer med rom og materialitet skal undersøkes handler det om barns lek i barnehagen og en forskers fortolkning av leken og lekeerfaringene. Det er alltid nødvendig å minne om at det barna opplever vil være noe annet enn det forskeren opplever. Det er både perspektivene som er ulike og det er kroppene som er forskjellige. Bengtsson (2013a, s. 48) sier det slik: «Children's experience of the world is not the same as the experienced world of adults. And children's experience of the world also includes the experience of being experienced by adults [...] who are not only taller than the children, but also has a power that children do not have». Dette er et perspektiv jeg har vært opptatt av å ha med meg i alle møter med lekende barn.

Omsorg, læring og danning

Omsorg, lek, læring og danning er omtalt som kjernebegrepene i norsk barnehagepedagogikk. I denne studien om barns lekeerfaringer med rom og materialitet er verken problemstilling eller forskningsspørsmålene rettet mot omsorg, læring eller danning. Disse begrepene står likevel sentralt i barnehagens samfunnsmandat og er formulert tydelig i barnehagens formålsparagraf, som lyder slik: «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2005, § 1). Formålsparagrafen danner et fundament i utøvelsen av barnehagepraksisen og jeg finner det derfor nødvendig med en kort presentasjon av disse begrepene. Dette avsnittet må ses som en forlengelse av presentasjonen av barns lekeerfaringer.

Omsorg er en verdi som knyttes til menneskelig samhandling. Omsorg vil være helt sentralt for hvordan relasjoner praktiseres og erfares i barnehagen. Gjennom FNs barnekonvensjon og Lov om barnehager er omsorg en rettighet barna har, som skal prege alt arbeid i barnehagen (Tholin, 2013). Dette gir de ansatte et profesjonelt ansvar som er knyttet til yrkesutøvelsen, men også et etisk ansvar som er knyttet til det å være menneske (Tholin, 2013). Barns lekeerfaringer og hvilke muligheter de finner til lek innenfor barnehagen, vil i denne studien rette seg mot mening og meningsskapning, selv om barns lekeerfaringer også kunne vært drøftet ut fra barn rett til omsorg.

Læring beskrives i Rammeplanen som pågående prosesser: «Læring om seg selv, og andre mennesker, om samspill og om den fysiske verden omkring, er prosesser som er med på å skape mening i barns liv» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 33). Dette ser jeg som et uttrykk for et sosiokulturelt læringssyn som framhever at læring skjer gjennom deltakelse og i samspill med andre (Lave & Wenger, 1991; Säljö, 2001; Wittek, 2012), og der læringen er situert i en kulturell og historisk kontekst (Wertsch, 1998). Dette synet på læring innebærer at barnehagen som et fellesskap, og barnehagens rom og materialitet, vil være betydningsfulle for læringsprosessene som pågår.

Danning er et begrep som kom inn i barnehageloven fra 2010, som slår fast at barnehager skal «fremme danning og læring som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven §1). Slik begrepet blir plassert sammen med læring og utvikling, leser jeg det som at danning her knyttes til oppdragelse og utdanning. Dannelsesbegrepet kan ideelt sett kreve en større redegjørelse enn det er plass til her. En pragmatisk tilnærming kan sies å være slik Løkken uttrykker det: [...] barnehagekulturell danning skjer i vekselvirkning mellom barnehagens mennesker, materiale og rom» (Løkken, 2010, s. 49). Hun løfter fram «bevegelse [som] danningens kjerne» og retter dermed oppmerksomheten mot et mer eksistensielt og kroppslig samspill mellom barn, rom og materialer (Løkken, 2010, s. 51). Det eksistensielle perspektivet uttrykker Hellesnes (1992) i sin artikkel *Ein utdana mann og eit dana menneske*, der han forklarer danning som noe som ikke kan avsluttes, til forskjell fra utdanning. Danning har intet start – eller sluttpunkt og heller ikke noe brytningspunkt for når vi danner oss selv eller når vi blir danna av andre. Hellesnes (1992, s. 91) advarer sterkt mot at pedagogisk praksis blir omgjort til teknikk, noe han ser som et resultat hvis

formålsrasjonalitet og effektiv mål-middeltenkning får råde. Han løfter opp danning, dialog og praksis som en motvekt mot den tekniske praksisen. Oversatt til en barnehagepedagogisk verden vil leken være et fenomen og en form som gir dannelsingsprosessen gode vilkår. Slik kan dannelsingsprosesser også knyttes til lekeerfaringene som denne studien omhandler.

1.6 Avhandlingens oppbygging

Avhandlingen består av tre publiserte artikler og en kappe med sju kapitler. De tre publiserte artiklene er plassert i kapittel 5. På grunn av artikkelformatets knappe form er kapitlene ment å være utfyllende og supplerende både teoretisk og metodologisk. Kappen skal også bidra til å skape sammenheng og helhet i studien.

I kapittel 1 tar jeg for meg studiens bakgrunn og tematikk, problemformulering og hensikt, samt sentrale begreper.

I kapittel 2 utdyper jeg det flerstemmige teoritilfanget som studien bygger på. Kapitlet innledes med en oversikt over teorier og begreper som benyttes i de tre artiklene, som videre utdypes og presiseres.

Kapittel 3 er en redegjørelse og drøfting av studiens vitenskapsteoretiske og metodologiske grunnlag, samt av etnografi som tilnærming for det empiriske arbeidet.

I kapittel 4 utdyper jeg hvordan feltarbeidet og analyseprosessene ble gjennomført sammen med metodologiske refleksjoner.

I kapittel 5 presenterer jeg studiens tre artikler:

Artikkel 1 er publisert i det internasjonale tidsskriftet *Educational Inquiry*:

Nordtømme, S. (2012b). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarden. *Educational Inquiry*, 3(3), 315-330.

Artikkel 2 er publisert i antologien *Rom for barnehage*.

Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø utgitt på Fagbokforlaget.

Nordtømme, S. (2012a). Muligheter i mellomrom! I A. Krogstad, G. K. Hansen, K. Høyland & T. Moser (Red.), *Rom for barnehage: flerfaglig perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 213-227). Bergen: Fagbokforlaget.

Artikkel 3 er publisert i det nordiske tidsskriftet *Nordisk Barnehageforskning*.

Nordtømme, S. (2015). En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 10(4), 1-14.

Kapittel 6 er en videre drøfting av barns lekeerfaringer med rom og materialitet, og studiens begreper *doing space*, *hovedrom*, *mellomrom* og *bakrom*, slik disse vokste fram i mine analyser av materialet, samt en videre drøfting av de funn som har kommet fram gjennom denne konseptualiseringen.

Kapittel 7 er kappens sluttkapittel som er en oppsummerende drøfting og en presentasjon av hva det vil si å være på vei mot en rom(s)lig pedagogikk. Jeg drøfter også studiens kvalitet og mulige implikasjoner for praksisfeltet.

2 Det flerstemmige teoritilfanget

Som vist til innledningsvis, har denne studien vokst fram skrittvis over tid, noe som innebærer at teoriene som har guidet mine tanker og analyser, har endret seg gjennom den tiden studien har pågått. Jeg vil beskrive den teoretiske tilnærmingen som flerstemmig. Flerstemmigheten består av flere teorier og teoretiske begreper, som på mange måter kan sies å ha en fellesnevner i *det situerte*, som innebærer at det kontekstuelle har særlig betydning. I dette kapitlet redegjøres det for studiens utvikling og en videre presentasjon av teoriene som inngår i denne flerstemmigheten. Jeg tar sikte på å utdype mer enn å gjenta, men det vil ikke være mulig uten noen gjentakelser.

Studiens tilblivelse og utvikling

I studiens tidligste fase var teorien om situert læring og deltakelse (Lave & Wenger, 1991) med på å rette min oppmerksomhet mot barns ulike former for deltakelse. Allerede i gjennomføringen av feltarbeidet dukket nye spørsmål opp, som krevde nye refleksjoner over hvordan sted, rom og materialitet i barnehagen hadde betydning for hvordan det var å leve i barnehagen som barnehagebarn, og hvordan rom og materialitet skapte muligheter og begrensninger for barnas lek. Det situerte perspektivet bidro til at jeg rettet oppmerksomheten min mot barns samhandling i rom, mot hvordan deltakelse var varierende og hvordan dette kunne få betydning for hvordan lekesituasjonene utviklet seg. Hvordan materialitet kunne være bærere av kulturelle verdier og bidra til handling har også gjort at min oppmerksomhet har vært rettet mot barns møte med materialitet. Med teorien om situert læring (Lave & Wenger, 1991) ville det være aktuelt å analysere samhandlingene til barna ut fra hvordan barn blir «full participant in a sociocultural practice» (Lave & Wenger, 1991, s. 29), og det kunne vært mulig å analysere hvilke strukturer som bidro til at barn fikk posisjon som en lærende deltaker eller «legitim, perifer deltaker». Dette har jeg analysert i artikkel 1 og 2 der jeg har vist til situasjoner der barn tar posisjoner og utfordrer posisjoner. Men med dette teorigrunnet fant jeg at det var noen 'lag' i mine

observasjoner og analyser som ikke kom tydelig nok fram. Det var lek og improvisasjoner som ble satt i gang, det var materialitet og kropper som ble satt i bevegelse uten at jeg kunne analysere dette som strukturer i en lærende praksis. Det var noe som bare så til å oppstå der barns kropper, rom og materialitet møttes. Og det var i denne erkjennelsen jeg måtte på leting etter utvidelse av teoritilfanget som kunne være fruktbare i møte med min empiri. Merleau-Pontys kroppsfenomenologi (Merleau-Ponty, 1962, 1968) ble svaret på min leting. Med dette teoretiske grunnlaget var det mulig å analysere barns forhold til rom og materialitet på en annen måte. Kroppsfenomenologien brakte med seg et fornyet blikk både på ontologi og epistemologi. Med livsverdenbegrepet, kroppslighet, persepsjon, romlighet og bevegelse fikk jeg mulighet til å bringe fram en større del av det empiriske materialet til analyse og videre skriving. Slik ble det fenomenologiske etter hvert en førende, teoretisk stemme, stadig med innspill fra det situerte perspektivet på deltakelse og læring. Der det situerte læringsperspektivet framhevet deltakelse og sosiale relasjoner og posisjoner for læring, ble fenomenologien viktig for å tydeliggjøre det før-refleksive i form av de fenomener som trådte fram i lekesituasjoner som umiddelbare møter uten at barna hadde tenkt, sagt eller forklart noe for hverandre. Dette forstår jeg som den kroppslighet som Merleau-Ponty beskriver som menneskets rettethet mot verden, «before reflections begins» (Merleau-Ponty, 1962, s. vii). Denne utvidelsen av det teoretiske grunnlaget ble altså nødvendig for å føre mine forskningsspørsmål videre til ytterligere analyser og drøftinger av mitt empiriske materiale. Maxwell (2013) skriver at en teori alene ikke alltid kan bidra til å kaste lys over alt: «[...] a theory that brightly illuminates one area will leave other areas in darkness; no theory can illuminate everything» (Maxwell, 2013, s. 50). Jeg mener at det flerstemmige teoritilfanget har bidratt til å kaste lys på flere fenomener i mitt materiale, enn om jeg kun hadde holdt meg til det situerte perspektivet på læring.

Videre i dette kapitlet vil jeg gi en kort oversikt over teorier og begreper som er anvendt i de tre artiklene i avhandlingen, før jeg redegjør for disse teoriene og viser til deres sammenhenger. Flerstemmigheten, med det situerte, *in situ*⁴, som felles omdreiningspunkt som blir presentert fra ulike vinklinger. Først redegjøres det for den situerte læringsteorien (Lave & Wenger, 1991), som kan plasseres

⁴ Fra latin og kan oversettes med *på stedet*: Ordnett 26.08.14

innenfor den brede betegnelsen sosiokulturelle perspektiver. Videre går jeg inn på Bourdieus *feltbegrep* (Bourdieu, 1990) og Goffmans *frontstage* og *backstage* (Goffman, 1969). I den andre delen av dette kapitlet blir det redegjort for i kroppsfenomenologien (Merleau-Ponty, 1962), med vekt på at barn som kroppssubjekter er tilstede i barnehagen og samspiller med andre barn, rom og materialitet, og på hvordan de slik tar rommene i bruk og utforsker rommets muligheter. Dette kan også fortolkes som lekesituasjoner som er situerte innenfor barnehagekonteksten.

2.1 Artiklenes flerstemmighet

De to første artiklene i avhandlingen er skrevet med støtte i det situerte perspektivet på læring (Lave & Wenger, 1991), og med særlig vekt på hvordan kontekster som sted, rom og materialitet samspiller og virker inn på barns deltakelsesformer og erfaringer. I artikkel 1 diskuteres deltakelse og medlemskap i et praksisfellesskap. Det sosiale aspektet ved dette medlemskapet ses i lys av situert læring (Lave & Wenger, 1991), Corsaros tekster om jevnaldningskulturer og vilje til å dele på makt (Corsaro, 2005, 2009), samt Bourdieus tekster om det sosiale feltet (Bourdieu, 1998). Her omtales også barnehagen som et «universe of experience» (Løvlie, 2007, s. 33) der materialitet, situasjon og stemning diskuteres som elementer i erfaringen.

I artikkel 2 er analyser av det jeg har betegnet som barnehagens hovedrom, mellomrom og bakrom viet størst oppmerksomhet. Disse rommene, slik de viste seg for meg i det empiriske materialet, er analysert og konseptualisert videre i dialog med teori. Mellomrom og bakrom er rom barna skaper selv og er måter de forholder seg til sentrum og periferi på i barnehagen, der hovedrom er sentrum. Dette empiriske fenomenet/funnet belyses gjennom det situerte perspektivet på læring (Lave & Wenger, 1991), og med støtte i Goffmans begreper *frontstage* og *backstage* (1969, 1992). Også i denne artikkelen bringes Bourdieus begrep *sosialt felt* fram med referanse til Hodkinson, Biesta & James (2007).

I artikkel 3 trer det fenomenologiske perspektivet fram som en tydeligere stemme, og kroppsfenomenologien (Merleau-Ponty, 1962, 1968) blir benyttet som teoretisk grunnlag for å diskutere hvordan arkitektur, rom og materialitet

sanses og erfares av barna og hvordan dette videre kan ses som ressurser i en pedagogisk virksomhet.

2.2 Situert læring

Teorien om situert læring ble utviklet av sosialantropologen Jean Lave og pedagogen Etienne Wenger (1991). De var opptatt av å rette oppmerksomheten mot kompleksiteten i menneskers tenkning og at tenkning og læring finner sted i det virkelige liv (Lave & Wenger, 2003, s. 146-152). Det er selve læringsprosessen og hvordan læring er integrert i sosiale praksiser som understrekes i teorien om situert læring. Innen dette perspektivet ses læring som en sosial prosess, som er uatskillelig fra de sosiale praksiser (Dysthe, 2001; Lave & Wenger, 1991; Säljö, 2001). Læresituasjoner i barnehagen kan forstås som sosiale prosesser der barn bringer inn sine ideer gjennom aktiv handling og bruk av materialer. Læringen som prosess innebærer dialog og deltakelse, fantasi og lyst. Situasjonen læringen skapes i, befinner seg i en kontekst som både er fysisk og materiell, men også strukturell og kulturell. Når læring ses som situert vil det si at læring skapes gjennom prosesser som er situert i en bestemt kontekst. Denne formen for læring retter seg ikke mot læring som en kunnskapstilegnelse eller en reproduksjon av kunnskap (Dahlberg, Moss, & Pence, 2002, s. 87), men mot læring av hverdagslivets prosesser som både er relasjonelle, sosiale, verdimeslige og kulturelle. Denne formen for læring kan også omtales som meningsskapning. Læringen oppstår kollektivt i de prosesser som skapes innenfor det sosiale, språklige og kulturelle handlingsfellesskapet som dagliglivet gir, og gjøres personlig for den enkelte deltaker, ut fra den enkeltes historie. Mason skriver det slik: «The situative perspective views learning as a process of enculturation into a community, which is reflected in the various processes of participation in the community of discourse, practice and thinking» (Mason, 2007, s. 2). Læringsprosessenes sosiale dimensjon med vekt på deltakelse, understreker at læring først og fremst skjer mellom mennesker, og til forskjell fra kognitive teorier som ser læring først og fremst som en individuell prosess.

Det situerte perspektivet har sine hovedrøtter i Vygotskij's arbeider (1978; 2001). Arven etter Vygotskij har ført til mange retninger innen sosiokulturell tradisjon, og begrepet sosiokulturell kan i dag ses som en paraplybetegnelse for mange

teorimodeller. Det som kjennetegner denne tradisjonen er at den vektlegger det historiske, kulturell, situerte, og språket som medierende redskaper. Meningsskaping og gjensidig påvirkning gjennom artefakter, ting og handling er også sentralt i arbeider etter Vygotskij. Språk og handling bærer med seg en mangfold av mulige betydninger og vises gjennom det samspillet som bringes fram (Edwards, 2004, s. 89). Meningsskapingen som skjer kollektivt skaper handling, og disse handlingene må forstås innenfor en lokal praksis, slik eksempelvis leken som skjer i et lekerom i barnehagen kan være. Det er den kontekstuelle og sosiale betydningen for læring, som har blitt videreutviklet fra de mer tradisjonelle sosiokulturelle teorier, til situert læring.

2.2.1 Deltakelsesformer

Lave & Wenger (1991) skapte begrepet *legitim perifer deltakelse* som tydeliggjør at læring skjer gjennom deltakelse og handling, og at læring knyttes til relasjonelle og sosiale forhold i hverdagslivet. Dette arbeidet bygger på Laves antropologiske studier av skreddere i Liberia og andre studier i ulike sosiale praksiser. Utgangspunktet var studier av mesterlære og forholdet mellom nykommere, de erfarne og en mester, og hvordan dette skapte en sosial praksis (Lave & Wenger, 1991). De beskriver det slik:

«Legitimate peripheral participation provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artifacts and communities of knowledge and practice. It concerns the process by which newcomers become part of a community of practice. A person's intentions to learn are engaged and the meaning of learning is configured through the process of becoming a full participant in a sociocultural practice» (Lave & Wenger, 1991, s. 29).

Legitim perifer deltakelse er et begrep som gjør det mulig å analysere deltakerpraksiser i barnehagen, og hvordan barn bidrar i hverandres læringsprosesser. Barna fungerte på mange måter som læremestere for hverandre. Ved å leke side om side, leke sammen, og ved siden av erfarne barnehagebarn, blir de yngre, eller de som er nye i barnehagen introdusert til måter å være sammen på, til måter å bruke rom og materialitet, og til normer for hva de kan gjøre og ikke gjøre i barnehagen. Å være en akseptert deltaker som noen ganger er midt i en handling, og andre ganger i periferien, gir deltakere nye

horisonter. En ny horisont, eller en ny posisjon, gjør at deltakerne, relasjonene og materialiteten kan få en annen betydning, enn fra bare en bestemt deltakerposisjon.

I barnehager skal det pedagogiske arbeidet utformes slik at det tar vare på barns lek og andre uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2011). De didaktiske målene for barnehagene operasjonaliseres vanligvis slik at barn skal få autentiske erfaringer. Det pedagogiske arbeidet i barnehagene minner derfor lite om den tradisjonelle undervisningspraksis som er kjent fra skolen. Den pedagogiske praksisen har perioder med organiserte aktiviteter, men er samtidig åpen for barns relasjonelle og lekende samhandling, og har perioder der barna fritt kan bruke tiden til å leke. Barnehagevirksomheten kan være det som beskrives som «[...] structured patterns of learning without being taught» (Lave & Wenger, 1991, s. 30). Barna lærer mye av hverdagslivets fenomener gjennom de strukturer som etableres i den spesifikke konteksten, i det situerte. Det å være en del av en gruppe, og delta i et pedagogisk innhold som viser barna ulike sider ved livet, blir en sosial, kulturell, materiell og pedagogisk ramme for den situerte.

Lave & Wenger (2003, s. 48) hevder at læring i stor grad handler om identitetskonstruksjoner. Omsatt til en barnehagekontekst kan en si at de aktiviteter barna engasjerer seg i, eller den lek som oppstår, ikke eksisterer som isolerte situasjoner, men inngår i et bredt system av relasjoner, som både reproducerer og utvikles i et fellesskap (Lave & Wenger, 2003, s. 49). Barn både definerer og defineres i disse relasjonene. Det er dette som gjør til at en person blir en annen, når muligheter til deltakelse aktiveres. Identiteter blir sett som langvarige, levende relasjoner mellom personer og deres plassering, samt som deltaker i et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2003, s. 49-50). Og det er i disse identitetskonstruksjonene at læringen realiseres. Identitetskonstruksjoner blir synlige i barnehager, også gjennom måten barn omtaler seg selv; for eksempel «jeg er en Blåklokke»⁵. Samtidig deltar de i skiftende grupper, organiserte eller spontane, innenfor en avdeling eller på tvers av avdelingsstrukturen. Barna gjør erfaringer i ulike former for medlemskap og deltakelse. Begrepet *legitim perifer deltakelse* har gjort det mulig for meg å forstå hvordan rom og materialitet har betydning for barns deltakelse og hvordan akseptert deltakelse (legitim perifer

⁵ Se om tilhørighet til en barnehageavdeling, pkt. 6.3.1.

deltakelse) gir barn mulighet til å kaste seg inn i hverdagslivet og leken med engasjement og iver. Det å bevege seg mot en stadig større, og etter hvert «full» deltakelse handler om etablere kommunikasjonsformer innenfor dette praksisfellesskapet, og det handler om å kunne mestre de redskaper og artefakter fellesskapet har til rådighet. Denne skiftende deltakelsen kan beskrives som meningsskaping, som læring, men også som identitetskonstruksjoner.

Lave og Wengers situerte læringsteori (1991) har av flere blitt sett på som en kritikk av psykologiske og kognitive tilnærminger, som en modernitetskritikk (Afdal, 2013; Grønbæk Hansen, 2000), og et oppgjør med forståelsen av læring gjennom internalisering. Internalisering innebærer at en ser at kunnskap fra ytre erfaringer blir til læring gjennom indre bearbeiding, og fokuset er på subjektets mentale prosesser. Å forstå læring som internalisering er med på å opprettholde et dualistisk forhold mellom det indre og det ytre, hevder flere (Lave & Wenger, 1991, s. 47-49; Rogoff, 1990; Säljö, 2001; Wertsch, 1998, s. 48-58). Lave sier at kunnskaper i praksis er en motvekt mot internalisering: «Knowledge-in-practice, constituted in the settings of practice, is the locus of the most powerful knowledge ability of people in the lived-in-world» (Lave, 1988, s. 14). Dette utdypes videre med å bringe inn *person-i-verden* eller *person-i-praksis*, som inngår i en gjensidig relasjon og handling med verden (1991, s. 47-48). Teori om sosial praksis understrekes med den gjensidige avhengigheten:

«Briefly a theory of social practice emphasizes the relational interdependency of agent and world, activity, meaning, cognition, learning and knowing. It emphasizes the inherently socially negotiated character of meaning and the interested, concerned character of the thought and action of person-in-activity» (Lave & Wenger, 1991, s. 50-51).

Forståelsen av det situerte barnet som et lærende subjektet innebærer at barnet inngår i relasjoner, handling og meningsskaping, som er med på å stadig utvide dets repertoar og muliggjør stadig mer kompliserte deltakelsesformer. Dette teorigrunnlaget har betydning for forståelsen av barnehagen som kontekst for meningsskaping og læring, og hvordan deltakelse er helt sentralt for læringsprosessene i barnehagen. Innen situert læringsteori omhandles ikke rom og materialitet eksplisitt, men kontekstens betydning kan også forstås som fysisk

kontekst. Jeg benytter meg derfor av et sosiologisk tillegg til den situerte læringsteorien.

2.2.2 Et sosiologisk tillegg

Innen sosiologien er det flere teoretikere som har bidratt til forståelsen av erfaringens situerte karakter. Jeg har benyttet begreper fra to sosiologer i analysene i denne studien.

De to første begrepene er sosiologen Erving Goffmans begreper *frontstage* og *backstage*. Erving Goffman (1922-1982) var opptatt av individuell atferd på mikronivå, som han knyttet til makronivåets rituelle forståelser for handling og mening (Lock & Strong, 2014, s. 265-267). Han brukte teateret og scenemetaforen for å skildre menneskers sosiale handlinger og interaksjoner. Scenemetaforen var kun et intellektuelt stillas, som kunne bidra til å beskrive hvordan det eksisterer sosiale og handlingsmessige forventninger innenfor ulike kontekster. Disse forventningene både muliggjør menneskets opptreden, og legger føringer for sosial samhandling (Lock & Strong, 2014, s. 271). Dette kan sammenlignes med skuespillere på en scene, der de spiller en rekke roller, og der publikum inngår i et samspill gjennom å observere og reagere på det som foregår på scenen (Goffman, 1992). Det er her han bringer inn begrepet *frontstage* og *backstage* som beskriver handlinger ut fra hvor de er situerte; midt i, i periferien eller bak (Goffman, 1992, s. 96). På en scene spiller mennesket ut en rolle og er opptatt av å prestere og vise seg fram. Bak scenen, tilbaketrukket fra andres oppmerksomhet, kan mennesket være avslappet, føle seg fri fra makronivåets forventninger. Dette har jeg knyttet til analysene av lekeerfaringenes *hovedrom*, *mellomrom* og *bakrom*.

Begrepet *felt* har jeg hentet fra sosiologen Pierre Bourdieu (1930-2002). Med feltbegrepet viser Bourdieu hvordan makt og verdier på det symbolske plan skaper usynlige strukturer i et sosialt rom og i samfunnet. Han understreker betydningen av praksis og handlinger og hevder at det sosiale innholdet i det å være menneske, er behovet for å forstå de sosiale rommene (Bourdieu, 1998). De sosiale rommene har materiell og symbolsk makt, er i stadig endring over tid og gjør det mulig for aktørene å ta forskjellige posisjoner. Innen feltet, som jeg i denne sammenheng oversetter til barnehagen, vil det alltid være ulikheter. Disse ulikhetene kan være alder, kjønn, etnisitet, erfarne barnehagebarn eller

nyankomne barnehagebarn. Parallelt med disse ulikhetene etableres en gjensidig avhengighet. Denne avhengigheten oppstår gjennom å være en del av et fellesskap og som medlemmer i en gruppe. Ulikheter og avhengighet blir to motpoler som skaper spenning, noe som innebærer at det alltid er noe som står på spill, og samtidig er noe som er verd å kjempe for. Disse motstridende elementer gjør feltet til et sosialt kraftfelt. Feltet har kraft som påvirker deltakerne og posisjonerer dem som i et spill (Strand, 2009). Dette mener jeg er sammenlignbart med det som for eksempel pågår barnehagens lekemiljøer. Leken kan ha kraft og energi, og vil samtidig være skjør og stå i fare for å bryte sammen om spenningen blir for sterk, eller alt for svak.

De situasjonelle og kontekstuelle forhold vil være ladet på ulike måter. De romlige og materielle forhold representerer verdier og forventninger, og bidrar til strukturer som kan gjøre barn mer delaktige, men også være med på å underbygge posisjoner og eksklusjoner. Hva barna bringer med seg inn i rommet av historie, kunnskaper, forventninger vil være faktorer som hele tiden er i bevegelse, og som vil være av betydning for hva som skapes innenfor det enkelte rom. Denne studien analyserer ikke maktperspektivet, selv om deltakelsesformer må forstås som posisjoner som innehar makt. Jeg analyser heller ikke dominans, undertrykkelse eller ekskludering, selv om dette kan være opplevelse barn får, og som har innvirkning på hvorvidt de føler tilhørighet eller ikke til gruppa. Fra observasjonene i barnehagen og i analysearbeidet har jeg fått fornemmelsen av spenninger, intensitet og følelsen av at noe står på spill. Disse fenomenene ser jeg som interessante for å forstå barns erfaringer i barnehagen. Jeg beskriver disse spenninger som en *nerve* der noe viktig og betydningsfullt er på gang, eller som risiko og usikkerhet. Dette diskuteres og analyseres i artikkel 1 og 2. I disse to artiklene har jeg benyttet Bourdieus begrep felt (Bourdieu, 1998) for å understreke spenningene i det situasjonelle.

Feltbegrepet er altså trukket inn for å gi en teoretisk forbindelse til observasjoner som jeg oppfattet inneholdt spenning, risiko, intensitet og skjørhet. Slik ble feltbegrepet nyttig for å kunne analysere situasjoner fra feltarbeidet, som understreket at situasjoner var en sosial ramme med en egen logikk og verdsett, der deltakerne innbyrdes konkurrerer om sosiale posisjoner (Bourdieu, 1990, 1998; Gulløv, 1999). Jeg bruker Bourdieus *felt* sammen med Corsaros (2009) og Wengers (1998) begrep om *power sharing* og *power sharing positions*. Disse

begrepene uttrykker hvordan barn i fellesskap søker kontroll over leken sin, kjemper for å oppnå og beholde posisjoner. Posisjonene manifesterer seg gjennom hvem som har og ikke har tilgang til rom og materialitet og gjennom hvem som har mot til å utfordre regler og ansatt som autoriteter.

Bourdieu's teorier er skapt med henblikk på makronivåer i samfunnet, og på produksjon og reproduksjon av sosial orden (Gulløv, 1999). Det kan være en fare for at jeg gjør en forenkling ved å bruke begrepet på et mikronivå, som barns lek i rom i barnehagen. Jeg mener likevel at begrepet *felt* og tankene om ulikhet og gjensidig avhengighet blir et interessant tillegg til Corsaro (2009) og Wengers (1998) begrep om maktfordeling. Bourdieus begrep *felt* kan bidra til et mer undersøkende blikk mot ulike maktprosesser i barns livsverden, og muligens bidra til en oppmerksomhet mot barns adgang til rom, materialitet og til ulike lekesituasjoner.

2.3 Fenomenologien og kroppsfenomenologien

Orienteringen mot fenomenologien har vært tilstede i studiens tidlige fase, som en underliggende forståelse for menneskets væren-i-verden og rettethet mot verden. Som vist innledningsvis i dette kapitlet ble jeg allerede i møte med feltet, med barna i barnehagen, oppmerksom på barns kroppslighet, og hvordan de med denne kroppsligheten tok rom og materialiteten i bruk. Jeg fant ikke at det situerte perspektivet på læring (Lave & Wenger, 1991) var et teorigrunnlag som på dette tidspunktet kunne bidra til nye og utdypende analyser. Det var imidlertid ikke mulig for meg å legge materialet til side av den grunn, jeg var klar for å utforske og analysere materialet på nye måter med andre teoretiske perspektiver.

Fenomenologien, og spesielt kroppsfenomenologien (Merleau-Ponty, 1962) førte til et perspektivendring i avhandlingens arbeid som ga meg en ny horisont for å se, forstå og analysere datamaterialet mitt. Fenomenologien åpnet øynene mine for en filosofisk, eksistensiell forståelse for sammenføyningen av kropp, sted og rom, og ga meg samtidig et teoretisk grunnlag for analyser av barns livsverden i barnehagen.

Fenomenologien er en filosofisk retning og en samfunnsteoretisk tenkning som bygger på Edmund Husserls (1859-1938) arbeider, og som er videreført av flere

filosof, blant andre Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). I presentasjonen av fenomenologien og kroppsfenomenologien bygger jeg på de engelske oversettelsene av Merleau-Pontys egne tekster (Merleau-Ponty, 1962, 1968, 2004b), vel vitende om at det er visse problematiske sider ved den engelske oversettelsene (Langer, 1989, vii). Jeg trekker også veksler på arbeidene til den svenske filosofen og fenomenologen, Jan Bengtsson, professor i pedagogikk, og den norske småbarnsforskeren Gunvor Løkken, professor i førskolepedagogikk. Jeg har ikke ambisjoner om å gjøre en fullstendig presentasjon av kroppsfenomenologien, men jeg gjør et utvalg som relaterer seg til det jeg finner som aktuelt sett i lys av min studie.

Kroppsfenomenologiens hovedtese er at kroppen er vår tilgang til verden (Merleau-Ponty, 1962). Dette har betydning for hvordan jeg videre forstår tematikken barn, rom og materialitet, mitt empiriske materiale og meg selv som forskende kroppssubjekt. Dette perspektivet understreker kroppssubjektenes plassering i verden, og deres forhold andre mennesker og til rom og materialitet. I Merleau-Pontys uttrykk *være-til-verden* understreker han at det er kroppen som er utgangspunkt for all erfaring. Han sier det slik: «[...] it is not only an experience of my body, but an experience of my body in-the-world» (Merleau-Ponty, 1962, s. 141). Dette innebærer at barnet og mennesket først og fremst er handlende kroppssubjekter, som uttrykker en rettethet mot verden gjennom å handle eller gjøre. Kroppssubjektet handler i verden, bruker ting og redskaper, og på den måten gjør seg kjent med seg selv og verden. Det blir en sammenføring mellom kropp og tanke. Bengtsson (1998, s. 176) beskriver det som «[...] en tänkande kropp och kroppsliga tankar», og for å trekke dette resonnementet videre vil det være umulig å tenke seg kroppsløs tenkning. Ingen kroppslige områder kan separeres fra helheten, og vi kan heller ikke stille oss utenfor vår egen kropp. Den er for alltid nærværende. Dette kan også relateres til barns tilnærming til livet i barnehagen. Det er gjennom bevegelse og sansing, gjennom å undersøke og utprøve at barna blir kjent med seg selv, med andre barn og barnehagen som et fysisk miljø. Det er altså ikke først og fremst gjennom abstraksjon eller en tankemessig analyse barn nærmer seg barnehagelivet, men gjennom å være *i* barnehagen som sansende kroppssubjekter.

Livsverden er betegnelsen på den verden mennesket er en del av, som vi alle er kastet inn i, og som vi ikke kan unnsnippe. Det er den verden vi eksisterer i uten å

måtte tenke, analysere eller diskutere. Merleau-Ponty sier det slik: «The world is there before any possible analysis of mine [...]» (Merleau-Ponty, 1962, s. x). Livsverden er ikke en objektiv verden «der ute» og heller ikke en helt subjektiv verden. Livsverden vil være en del av den tvetydigheten som kjenner Merleau-Pontys filosofi, der det åpne, mangetydige og foranderlige er tilstede (Østerberg, 1994, s. xii). Livsverdenens tvetydighet oppfatter jeg som en verden som eksisterer i fortid, nåtid og framtid, som natur og kultur, som barnehage som et fysisk sted og subjektets opplevde verden.

Det er også en tvetydighet knyttet til kroppssubjektet. Som kroppssubjekter vil vi være både subjekt og objekt. Merleau-Ponty forklarer det med når den venstre hånden griper den høyre, er den venstre hånden et subjekt og den høyre en ting. Men samtidig som den venstre hånd griper den høyre skjer det spesielle at den høyre hånden blir subjekt og den venstre blir objektet (Merleau-Ponty, 1962, s. 93). Den høyre hånden «kjenner» at den venstre griper om seg. Denne tvetydigheten utdyper Merleau-Ponty videre når han forklarer kroppssubjektet som den synlige og den seende, den berørte og berørende, den sansbare og sansende.

Den materielle verden, blant annet rom og materialitet, kan heller ikke forstås som et subjekt-objekt-forhold, men som et gjensidig konstituerende forhold. Mennesket inkluderer ting i sine liv, slik at tingene opphører å være bare ting, og blir midler for å utvide og omdanne verden (Bengtsson & Løkken, 2004; Zahavi, 2004). Et eksempel på dette er Merleau-Pontys omtale av den blindes stokk. Først er stokken en ting, men etter hvert går stokken over til å bli en utvidelse av kroppen og blir den blindes måte «å se» på (Merleau-Ponty, 1962, s. 152). Slik vil materialiteten i barnehagen også kunne bli utvidelser for barna, og sammen med de relasjonelle og romlige betingelsene ha betydning for de erfaringer barn gjør. Dette mener jeg kan bidra til å forstå hvordan rom endres eller gjenskapes nettopp på grunn av kroppssubjektene i rommet, og hvordan subjektene ikke kan forstås isolert, men som en sammenføyning av materialiteten. Subjektene og materialiteten blir flettet inn i hverandre. Subjektene blir handlende gjennom materialiteten innenfor de materielle rammene.

Ulike posisjoner, bevegelse og forflytning vil ha betydning for subjektets opplevelse av sin livsverden. Det er forskjell på å befinne seg på gulvet, under

trappa, i vinduskarmen eller oppe i et høyt tårn. Posisjonen gjør noe med kroppssubjektets opplevelser. Det gir et annet blikk på verden, og en ny horisont medfører endringer i verden (Merleau-Ponty, 1962, s. 140). Dette har betydning for hvordan arkitektur, rom og rommenes organisering muliggjør kroppslig bevegelse, og muligheter for å være høyt og lavt, foran og bak noe, slik at barna kan oppleve ulike horisonter og dermed få nye perspektiver og erfaringer i sin livsverden.

Når jeg nå har beskrevet livsverden og subjektets posisjon som tvetydig, er det nødvendig å presisere kroppssubjektets posisjon i forhold til ting og rom. Merleau-Ponty betegner ikke kroppen som en ting. Han skriver om egenkroppens *permanens* (Merleau-Ponty, 1962, s. 90), som i denne betydning innebærer at kroppen ikke er en ting man kan forlate, den er alltid nærværende som *meg selv*. Slik skiller han mellom kroppen som en gjenstand, og andre romlige gjenstander som for eksempel stoler og bord. Mennesket er ikke plassert i et rom slik ting er, og vi kan heller ikke forlate vår kropp for å betrakte den fra utsiden. Derfor omtaler ikke Merleau-Ponty mennesket *i* rommet eller *i* tiden. Han sier mennesket *bebor* rommet og tiden (Merleau-Ponty, 1962, s. 139). Mennesket «går løs på» rommet. Det er gjennom den levde kroppen at det også oppstår et levd rom og levd tid, slik det er å *være-til-verden*.

Dette gir kroppssubjektene en sterk posisjon i rommene i barnehagen. Det understreker at barn ikke er viljeløse objekter som kun «svarer» forutbestemt på en måte å innrede på, eller på spesielt utvalgt materiell. Å bebo rommet innebærer et aktivt subjekt som tar rommet i bruk, setter det i spill sammen med andre kroppssubjekter og materialer. Merleau-Ponty (1962, s. 145) bruker også andre begreper som beskriver hvordan kroppen bebor rommet. Han sier kroppen installerer seg i rom og forklarer det med hvordan en organist installerer seg i orgelet. Dette sammenligner jeg med hvordan barn rigger seg til når de aktivt skaper rom i rommet, eller skaper seg et sted de vil gjøre til sitt eget. Trange små plasser under en trapp eller bak en dør kan bli omformet til det flotteste slott og det kan være mange kropper som har installert seg i det og opplever det som et levd rom.

Når rommene bebos av barna innebærer det at barna er aktive kroppssubjekter med intensjonelle handlinger. Barns rettethet mot verden og mot rommet i

barnehagen viser seg som kroppslige, intensjonelle handlinger. De intensjonelle handlingene er et uttrykk for «jeg kan», som står i motsetning til forståelsen av at det er tanken som styrer handlingen som Descartes uttrykk «Cogito ergo sum». Merleau-Ponty uttrykker det slik: «Consciousness is in the first place not a matter of 'I think that' but of 'I can' (Merleau-Ponty, 1962, s. 137). Det levde rommet, der subjektet framstår som *jeg kan*, viser til menneskets intensjonalitet og rettethet, at vi er dømt til mening (Merleau-Ponty, 1962, s. xv) og alltid vil søke mening. Dette innebærer likevel at mening kontinuerlig må forhandles fram i et samspill mellom de subjekter og den materialitet som rommet representerer. Disse forhandlingene kan uttrykkes gjennom lek, og kan være performative⁶ kroppslige handlinger, slik Løkken (Løkken, 2012, s. 22) beskriver det som skapes i «dialogen mellom meg som kroppssubjekt og de kvalitetene vi tillegger objektet, slik dette på sin side 'snakker' til oss». Handlingene, den kroppslige dialogen, blir performative handlinger som er «den sammenflette(n)de interaksjonen mellom sans og kropp, mellom kropp og verden [...]» (Løkken, 2012, s. 23). Den feministiske fenomenologen Sara Ahmed knytter også performativitet til kroppens bevegelse og uttrykk. Hun er opptatt av de linjene som bevegelsene utgjør og sier: «The lines that direct us, as lines of thought as well as lines of motion, are in this way performative» (Ahmed, 2006, s. 16). Når kroppssubjekter er performative er det en måte å uttrykke seg slik at de kan forstå hverandre, dele en verden, leke og muliggjøre meningsfulle møter. Som subjekter er vi ikke alene, men tvert imot helt avhengig av andre. Merleau-Ponty (Merleau-Ponty, 2004b, s. 66) sier det slik: «[...] nobody thinks or makes up his mind without already being caught up in certain relationship with others. [...] Everyone is alone and yet nobody can do without other people [...]». Å være et kroppssubjekt blant mange andre konstituerer barnehagen barnas livsverden som en mangfoldig verden.

I Merleau-Pontys siste tekster, *The Visible and the Invisible*, publisert etter hans død (Merleau-Ponty, 1968), blir kroppssubjektet og den materielle verden

⁶ Performative handlinger er et uttrykk flere betydninger. Austin (1976, s. 5) forklarer performativitet med at det er frembringelse av noe gjennom praksis, som for eksempel en gratulasjon eller en domsavsigelse. Butler (1997, s. 11) skriver om performativt kjønn, og knytter tale og handling sammen. Hun refererer til chiasmus, hvor to forhold omslutter hverandre slik at ny mening skapes. Dette er også grunnlaget for Barads (2003, s. 802) bruk av performativitet, der hun også omtaler dette som den performative vending, der man går fra representasjon til performativitet (Barad, 2003). Sett i lys av denne studiens tematikk vil det si at i stedet for å spørre hva rom 'er', vil en spørre hva rom 'gjør'.

beskrevet mer radikalt enn i hans tidligere arbeider. Her er han opptatt av hvordan mennesker og ting sammenflettes slik at en ikke kan skille tingene fra den måten den viser seg for oss (Løkken, 2012, s. 26). Denne sammenflettingen som oppstår i møtet mellom mennesker og ting, mellom det synlige og usynlige, mellom den seende og det sette (Merleau-Ponty, 1968, s. 130) betegnes som *kiasme*. Merleau-Ponty omtaler kiasmen som en pakt mellom ting og mennesker som handler om forholdet mellom det synlige, det taktile, det seende og det berørte er gjensidig. Merleau-Ponty skriver: «Since the same body sees and touches, visible and tangible belong to the same world» (Merleau-Ponty, 1968, s. 134). Det gjensidige forholdet som kiasmen innebærer må ikke forstås som en sammensmelting. Merleau-Ponty forklarer det slik: «... the two maps are complete, and yet they do not merge into one. The two parts are total parts and yet are not superposable» (Merleau-Ponty, 1968, s. 134). Kiasmen kan altså forklares som to kart som kan legges oppå hverandre, eller som to relieff som passer i hverandre, men som ikke smelter sammen. Sammenflettingen, eller kiasmen, kan være med på å tydeliggjøre forholdet mellom barn, rom og materialitet, og på å understreke det ikke-dualistiske forholdet mellom disse. For barns møter i barnehagen med rom og materialitet innebærer dette et tett samspill som fletter seg sammen og som blir subjektive og kollektive erfaringer og kunnskaper. Erfaringene og kunnskapene blir ikke identiske eller flyter sammen, men de bærer preg av et felles levd rom, og skaper derfor en form for relieff som passer sammen.

Kroppsfenomenologien har blitt et utvidende tillegg til det situerte perspektivet på læring, gjennom å tydeliggjøre kroppssubjektene i verden. Dette perspektivet har gjort det mulig å analysere fram og fortolke barns lekeerfaringer på måter som ivaretar den sammenflettingen som er mellom barn, rom og materialitet.

2.4 Sted, rom og arkitektur – subjektets kroppslige forankringspunkt

Et av fenomenologiens mest sentrale begreper er *livsverden*, som uttrykker den verden mennesket lever i og erfarer umiddelbart og direkte, og som samtidig representerer den sosiale, kulturelle og historiske verden mennesket er en del av. En kan si at livsverden er der vår subjektivitet kommer til syne. Samtidig knytter

dette an til et stedlig forankringspunkt, som gir mening til sted, rom og materialitet.

Den fenomenologiske og det situerte perspektivet er videreført innen flere vitenskapelige retninger, blant annet innen geografi, arkitektur og stedsforskning. Den norske arkitekten Norberg-Schultz (1992, 1996) har bidratt til at fenomenologien har fått stor innflytelse på arkitektur og hvordan menneskers liv blir innenfor arkitektens arbeider. Han har utformet en stedsfilosofi der det erfaringsnære skal være tydelig, og respekten for stedets ånd, eller *genius loci*, må prege byggene og stedene som skapes. I denne studien er det ikke stedet forstått som landskap spesielt aktuelt, men sammenhengen mellom sted og rom kan likevel være nødvendig å klargjøre. Den amerikanske stedsforskere Edward Casey og den amerikansk-kinesiske stedsforskeren Yi-Fu Tuan, begge inspirert av fenomenologien, har bidratt både med definisjoner og distinksjoner som har betydning for analysearbeidet. Casey beskriver sted og rom som uløselig knyttet til hverandre: «Place and space⁷ are – in the end as in the beginning – co-constitutive and co-ordinate. There is no space experienced except as place [... and] there is no place situated except in space» (Casey, 2011, s. 208). På denne måten bringer Casey rom (space) 'down to earth', og gjør rommet til stedet som den kroppsliggjorte, jordnære og den ultimate hjemplassen. Samtidig har ethvert sted sine egne omgivelser som en horisont i et landskap og som forbinder sted og rom (Casey, 2011, s. 209).

Stedsforskeren Yi-Fu Tuan (1977) understreker også den nære forbindelsen mellom begrepene sted og rom, og sier som Casey (2011) at de to begrepene krever hverandre gjensidig. Han er opptatt av at sted og rom fordrer ulike menneskelige væremåter, og at mennesket ofte beveger seg mellom ulike ytterpunkter: «Human lives are dialectical movement between shelter and venture, attachment and freedom» (Tuan, 1977, s. 54). Sted og rom blir da områder som understøtter disse ønskene. Han knytter stedet til ro, ly, tilhørighet,

⁷ Distinksjonen mellom sted og rom vanskeliggjøres muligens av at det engelske ordet *space* har en annen betydning enn *room*. *Space* forstås som det ytre rom, og *room* handler om spillerom, rom/plass for noe. Det tyske ordet *raum* har en annen betydning, nemlig bygd rom, i en familiær setting (Casey, 2011). Den samme betydningen har det norske ordet *rom*, samtidig som *rom* også brukes om det ytre rom tilsvarende det engelske ordet *space*. Jeg har valgt å støtte meg til stedsteoretikere i måten jeg bruker begrepet *sted* i forhold til *rom*. I min redegjørelse og sitering fra Casey og Tuan vil *place* oversettes med *sted*, og *space* oversettes med *rom*.

frihet og til vågestykker (Tuan, 1977, s. 54). Han skriver: «[...] if we think of space as that which allows movement, then place is pause; each pause in movement makes it possible for location to be transformed into place» (Tuan, 1977, s. 6). Sett i sammenheng med mitt empiriske materiale ser jeg det som interessant hvordan Tuan legger vekt på at stedet er der mennesker søker ro, men også der de søker frihet og vågestykker. Slik mener jeg det er mulig å forstå at barn skaper steder innenfor barnehagens fysiske rammer, de skaper steder i rom. Det blir barns måte å uttrykke sin tilhørighet, bekrefte erfaringer og hendelser, og finne steder for pause. Hvordan rom blir erfart gjennom muligheten til å bevege seg i det forstår jeg som en parallell til Merleau-Pontys (1962) beskrivelse av mennesket som *bebor rommet*.

Louise Mønster (2009) diskuterer stedsbegrepet fra et litterært utgangspunkt. Hun sier det er den meningsbærende relasjon som gjør stedet til et sted for mennesket (Mønster, 2009, s. 363). Der likegyldigheten får innpass forsvinner stedet, og man befinner seg i et udifferensiert rom. Motorveier, flyplasser eller hotellrom er ofte upersonlige og pregløse, og beskrives ofte som *ikke-steder*. Disse ikke-stedene signaliserer midlertidighet og anonymitet, men kan også representere en streng disiplinering av kroppens bevegelser, slik en kan oppleve i måten flyplasser organisere køer på. Ikke-steder for barn vil være de stedene som oppleves å ikke ha noen betydning, og vil være steder barn unngår å oppholde seg. Der barna imidlertid finner sammen, og gjør til sine rom, vil bety at det gir mening for barn å være der. Ikke sjelden kan en se at barna har merket stedet med streker på veggen, eller at de har plassert en gjenstand på stedet for å markere at stedet *tilhører dem* (Clark, 2010). Slik gjør barn rom og sted til sine egne.

Materialitet, rom og arkitektur vil i en fenomenologisk fortolkning være noe mer enn fysiske egenskaper og størrelser. Rom og arkitektur forteller og formidler sosiale og kulturelle intensjoner, om hva det er forventet at mennesker kan gjøre innenfor de fysiske rammene. Slik blir barnehagens rom fortolket av barna, og gir dem muligheter, og kanskje begrensninger, i måter å være barn i barnehagen på. Bygninger kan gjenkjennes ut fra form og uttrykk, og kan forstås som en bygning som er skapt til pedagogisk virksomhet. Bengtsson uttrykker det slik: «Houses are both significant and filled with significations [...] Houses are never neutral matter» (Bengtsson, 2011, s. 15). Derfor er det ikke likegyldig hvordan

barnehager blir utformet slik at bygningen åpner for kropp, bevegelser og samhandling.

2.5 Noen kritiske bemerkninger til kroppsfenomenologien

Når barnehage som livsverden er presentert som *levd verden* og *levd rom* betyr det at opplevelsen av mening, opplevelsen av å ha råderom og muligheter er relative. Livsverden vil være en subjektiv erfart verden, som deles med andre. Men den levde livsverden vil erfares forskjellig ut fra subjektene ulike historier og plasseringer. Når bevegelse er meningen, slik Løkken (2010) argumenterer for, må kroppssubjekter ha rom for bevegelse på flere plan for at stedet eller rommet skal få betydning. Livsverdenen vil aldri erfares på samme måte av alle. Det levde rommet må forhandles fram kontinuerlig av de som er sammen. Denne forhandlingen vil være avhengig av hvordan mennesker opplever å forstå hverandre, hva som er i rommet som kan bidra til meningsfulle møter, om de kan yte innflytelse på det rommet de trer inn i, og om de erfarer at det er mulig å bebo rommet, slik Merleau-Ponty beskriver det (Merleau-Ponty, 1962, s. 139).

Antropologen Michael Jackson (2002) utfordrer denne samspillsforståelsen og intersubjektiviteten, og spør hvem som har muligheter til å delta. Han sier det kan være store avstander mellom «[...] being an actor and being acted upon» (Jackson, 2002, s. 341) og han mener man må erkjenne at posisjonene kan svinge mellom at ting tilkjennes aktørskap og at mennesker kan oppleve å bli behandlet som en ting. Denne utfordringen blir ytterligere understreket av feministen Sara Ahmed (2007) som fra et minoritetsperspektiv skriver at rom kan oppleves som allerede opptatt eller bebodd. Rom tar form av de som bebor dem. Når kropper trer inn i rom der de ikke allerede kjenner seg 'hjemme', skaper det utfordringer. Dette er et viktig innspill til å forstå den forskjelligheten som kan erfares i en barnegruppe, så vel som i alle samværsformer i samfunnet. Dette kan være et nødvendig perspektiv å ha med seg i arbeid med barnehagens rom og materialitet, for rommene kan både forsterke barns erfaringer som aktører, men kan også gjøre de til objekter som overses eller blir objekt for andres intensjoner.

2.6 Forbindelseslinjer i teoriene

I Lave og Wengers situerte læringsteori bruk av uttrykket *person-i-verden* (Lave & Wenger, 1991, s. 47). Dette understreker også et ikke-dualistiske syn på mennesket og verden som peker mot en ontologisk posisjon på linje med Merleau-Ponty's kroppsfenomenologi, og hans begrep *være-til-verden* (Merleau-Ponty, 1962 s. 141). Samtidig understreker begge posisjoner subjektets tilstedeværelse i verden som historisk, kulturelt og sosialt situert. Det er særlig disse to forholdene som jeg mener gjør at det situerte perspektivet på læring og kroppsfenomenologien har et sammenfallende utgangspunkt, og må ses som teoretiske forflytninger for å utvide og muliggjøre rike analyser. Ut over dette peker perspektivene i ulike retninger. Lave & Wenger situerte læringsteori viser mot måter å kommunisere og handle på innenfor en praksis som fører til sosial læring og kunnskapsproduksjon. Teorien kan slik hevdes å ha et epistemologisk fokus. Kroppsfenomenologien retter oppmerksomheten mot kroppen som utgangspunkt for subjektets erfaring av verden, og hvordan subjekter skaper mening og handling i samspill med verden og dens materialitet. Til forskjell fra læringsteoriens epistemologiske fokus, er kroppsfenomenologiens tyngdepunkt eksistensielt og ontologisk. Til tross for ulike tyngdepunkt, ser jeg likevel noen interessante paralleller i Lave & Wengers begrep *legitim perifer deltakelse*, og Merleau-Pontys *intensjonalitet* og *mellomkroppslighet*. Lave og Wenger løfter fram deltakelse som noe som tar ulike former, men samtidig eksisterer innenfor et fellesskap som stadig må konstitueres på nytt. Her er ikke kroppen viet eksplisitt oppmerksomhet, men tatt for gitt i deltakelsesformer, posisjoner og kommunikasjon. Merleau-Ponty gjør eksplisitt hvordan nettopp kroppslighet gjør mennesket åpen mot verden, og skaper et handlingsfelt med andre og «coexist with them in the same world» (Merleau-Ponty, 1968, s. 136). Jeg forstår dette som to måter å beskrive hvordan mennesker samhandler i et fellesskap og mener at disse to perspektivene bidrar utfyllende for å forså barns livsverden i barnehagen. For å trekke forbindelsen til mitt empiriske materiale har jeg sett hvordan barna nettopp med sin kroppslighet ønsket meg velkommen og viste meg barnehagen. Jeg kommer tilbake til dette senere i kappen.

I det sosiologiske tillegget til situert læring har jeg trukket inn Bourdieu, og særlig hans begrep *felt*. I hans mest kjente verk *Distinksjonen* (Bourdieu, 1995) er det menneskets forhold til kropp og verden og hvordan mennesket møter verden som

omhandles. Bourdieu var en av Merleau-Pontys studenter, og følgelig er forbindelseslinjene til fenomenologien ikke vanskelig å finne. Østerberg hevder at *Distinksjonen* (Bourdieu, 1995) er en sosiologisk gjengivelse av Merleau-Pontys kroppsfilosofi (Østerberg, 1995, s. 25). Hvordan makt veves inn i hverdagssituasjoner slik Bourdieu er opptatt av, kan være et viktig perspektiv for å forstå deltakelsesformer og livsverden.

2.7 Oppsummering

De teoretiske perspektivene som er presentert i dette kapitlet er en utdyping og utvidelse av de teorier og begreper som er presentert i de tre artiklene. I dialog med det empiriske materialet har det blitt to hovedstemmer i avhandlingen, det situerte perspektivet på læring (Lave & Wenger, 1991) og kroppsfenomenologien (Merleau-Ponty, 1962, 1968), som er supplert med teoretiske begreper fra sosiologien (Bourdieu, 1990; Goffman, 1969). De to hovedstemmene angår derfor også vitenskapsteoretisk og metodologisk tilnærming.

3 Vitenskapsteoretisk og metodologisk tilnærming

I dette kapitlet redegjør jeg for studiens vitenskapsteoretiske tilnærming og viser hvordan denne tilnærmingen har fått betydning for studiens gjennomføring. Å ta vitenskapsteoretisk stilling handler om å tydeliggjøre sine ontologiske, epistemologiske, aksiologiske og metodologiske antakelser (Creswell, 2013; Gustavsson, 2001). Dette innebærer at forskeren klargjør hvordan virkeligheten forstås, hvordan man skaffer seg kunnskap om virkeligheten, hvilke etiske verdier som legges til grunn og gjennom hvilke prosesser og metoder det er mulig å finne svar på de forskningsspørsmålene en vil undersøke (Glesne, 2011; Hatch & Barclay-McLaughlin, 2006; Kjørup, 2008; Postholm, 2010). Dette kan også betegnes som en paradigmeplassing⁸, som uttrykker et «basic set of beliefs that guides action» (Guba, 1990, s.17), og skal bidra til bredde og klarhet i diskusjonen om vitenskap og forskning.

3.1 Det fortolkende paradigmet

Denne studien er en fortolkende studie, der jeg gjennom fortolkning søker å forstå barns erfaringer i leken, og hvordan rom og materialitet kan forstås som medspillere i barns meningsskapning. En kvalitativ, fortolkende studie har en vitenskapsteoretisk plassering som står i kontrast til den positivistiske, naturvitenskaplige retning. En positivistisk retning ser verden eksisterer der ute, den er drevet av universelle, naturgitte lover, og har ofte fokus på objektive målinger av sosiale fenomen (Hatch & Barclay-McLaughlin, 2006, s. 499). Det fortolkende paradigmet kan ses som en reaksjon på positivismen, dens fokus på

⁸ Det var Thomas Kuhn (1922-1996) som introduserte de vitenskapelige paradigmen og revolusjonerte forskningspraksisene med sin bok *The Structure of Scientific Revolution* (Kuhn, 1962). Han utfordret det vitenskapelige samfunn til å ta stilling både ideologisk og filosofisk, og hevdet at all forskning måtte kunne gi svar på de grunnleggende vitenskapsfilosofiske spørsmål.

objektive målinger av sosiale fenomen og dens dualistiske holdning til subjekt-objekt-forholdet. En plassering innenfor det fortolkende paradigmet betyr imidlertid ikke en avvising av den konkrete verden. Studien foregår i en fysisk gitt og konkret kontekst, som er barnehagen. Verden, og i denne sammenheng barnehagen, er objektiv i den forstand at den eksisterer både i fortid, nåtid og framtid. Den er også en delt verden som overskrider subjektet. Kvaliteten ved rommet, bygget og barnehagen, er ikke kvaliteter ved subjektet, men kvaliteten er uløselig knyttet til de subjekter som erfarer, lever og handler i barnehagen (Bengtsson, 1988, s. 19). I denne studien blir deltakelse, kroppslighet og subjekters levde erfaring en kilde til kunnskap. I en fortolkende studie vil det være de subjektive meningsfylte opplevelsene som er i fokus og betydningen av handlinger innenfor en konkret kontekst, samtidig som en ønsker å skape en helhetlig forståelse ved det som studeres (Hennink, Hutter, & Bailey, 2011, s. 14-15).

Innenfor det fortolkende paradigmet ses virkeligheten som sosialt konstruert, fordi enhver erfaring oppstår innenfor en sosial, kulturell, historisk og personlig kontekst (Hennink et al., 2011, s. 15) og blir fortolket som meningsinnhold. Virkeligheten er ikke og kan ikke beskrives som ensartet og statisk, men som kompleks og i kontinuerlig endring (Grbich, 2013; Hennink et al., 2011; Løkken, 2012). Kunnskap om virkeligheten skapes gjennom menneskets levde erfaring og gjennom interaksjon med andre, og de strukturene dette skaper blir en del av en konstruksjonsprosess.

Betegnelsen på det fortolkende paradigmet varierer i den vitenskapsteoretiske litteraturen. Det kalles *det fortolkende paradigmet* (Hennink et al., 2011) *det fortolkende/konstruktivistiske* paradigmet (Denzin & Lincoln, 2011; Glesne, 2011), eller det *sosialkonstruksjonistiske*⁹ paradigmet (blant andre Creswell, 2013). Felles for de ulike beskrivelsene er at fortolkning, hermeneutikk, fenomenologi, og konstruksjonisme¹⁰ forstås som vesentlige momenter innenfor

⁹ Kjølrup (2001) problematiserer og utfordrer posisjonen som sosialkonstruksjonister tar. Han konstruerer et sterkt skille mellom konstruktivisme og sosialkonstruksjonismen. Han kritiserer sosialkonstruksjonistene (representert ved Burr, 1995) som relativister og for å føre en rutinepreget positivismekritikk. Han hevder at de vil plasseres seg som positivismens fiender, mens de i realiteten yrer positivistiske synspunkter og gjentar positivismens feiltakelser (Kjølrup, 2001, s. 9).

¹⁰ Alvesson & Skjoldberg (2008, s. 82) peker på at konstruksjonisme og konstruktivisme brukes om hverandre, noen ganger som synonymer. Konstruktivisme viser som regel til psykologi og kognitive læringsteorier (Lenz Taguchi, 2010) og vektlegger hvordan individuelle kognitive prosesser eller skjema fører fram mot kunnskap og erkjennelse som er i overensstemmelse med objektiv kunnskap eller en objektivt gitt virkelighet (Jenssen, 2009). Mange forskere innen pedagogikk ønsker ikke å bruke betegnelsen konstruktivisme fordi det kan assosieres med matematikk, psykologi og

samme paradigme. Det innebærer at det fortolkende paradigmet favner vidt og kan karakteriseres ved at det befinner seg mellom ytterpunktene realisme og relativisme. Realister vil kanskje oppfatte konstruksjoner som relativisme. Slik jeg ser det vil fortolkning alltid være ispedd en form for realisme, det være seg konkret og fysisk, eller historisk. «Verden er både gitt og konstruert; realisme og fortolkning er sammenflettet» (Løkken, 2012, s. 95). Jeg velger å bruke betegnelsen *fortolkende*, fordi det er det mest dekkende begrepet for min studie om barns lekeerfaringer i rom og med materialitet.

Valgene av teorier og begreper ble gjort for å få gode analyser av det som steg fram fra det empiriske materialet, og for å kunne nærme meg mulige svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg forstår dette som en abduktiv forskningstilnærming (Alvesson & Skjoldberg, 2008, s. 54-56), som er et samspill mellom induktiv og deduktiv tilnærming, der teorier og begreper, så vel som fenomener fra det empiriske materialet og min egen forforståelse, har påvirket min utvelgelse.

Med forskningsspørsmålet *Hvordan erfarer barn muligheter for lek innenfor barnehagens rom og materialitet* vil det være en fortolkning av barnas handlinger og interaksjon med andre barn, rom og materialitet, og dermed deres muligheter, som danner grunnlaget for kunnskapsproduksjonen i denne studien. Fortolkningen ser jeg også som en konstruksjonsprosess. Det er mine fortolkninger som settes sammen til, eller konstruere som et forskningsarbeid. De bygger på mine systematiske observasjoner, som er mine valg, og som er gjort til mine fortellinger og konseptualiseringer. Som forskersubjekt fortolker jeg barns livsverden i barnehagen, og konstruerer et systematisk forskningsarbeid. Det er denne konstruksjonsprosessen som dette kapittelet videre vil redegjøre for.

særlig utviklingspsykologi og Jean Piagets teorier. Piagets utviklingsteori, kan ses på som en reduksjon av barnet, der teoriene bidrar til et fokus på hva barnet ikke kan, eller hvilken utvikling barnet ikke har nådd ved å postulere hva barn skal kunne innenfor en gitt alder. Konstruksjonisme vektlegger at kunnskap konstrueres i møte mellom mennesker og fordeles mellom mennesker i en relasjon. Kunnskaper er språklige, kulturelle, historiske og narrative prosesser, som er påvirket av interaksjonen med andre (Bengtsson, 1999; Højberg, 2012; Rendtorpf, 2012).

3.2 Fenomenologi og kroppsfenomenologi som ontologisk ståsted

I redegjørelsen for fenomenologi og kroppsfenomenologi som vitenskapsteoretisk ståsted viderefører jeg de tanker som er presentert om kroppsfenomenologi i foregående kapittel. Også her bygger jeg på de engelske oversettelsene av Merleau-Pontys egne tekster (Merleau-Ponty, 1962, 1968, 2004b), som vil bli utdypet og forklart gjennom tekster fra Jan Bengtsson (Bengtsson, 2011, 1999).

Husserl, som anses som fenomenologiens grunnlegger, tok et oppgjør med positivismen, datidens rådende vitenskapssyn. Han mente at vitenskapen hadde mistet sin betydning i menneskers liv gjennom sitt fokus på det objektive og det absolutte. Han ville fjerne seg fra den abstrakte teoretiseringen og rette oppmerksomheten mot erfaringene, fenomenene, slik de viser seg for subjektet. Han introduserte kampropet *til saken selv*. Dette videreføres av Merleau-Ponty, når han skriver «To return to things themselves is to return to that world which precedes knowledge, of which knowledge always *speaks* [...]» (Merleau-Ponty, 1962, s. ix). For å forstå dette som noe annet enn realisme og objektivisme, må saken alltid knyttes til subjektet. Han beskrev dette som et gjensidig forhold mellom subjektet som erfarer og objektet som erfares. Fenomenologien blir en vending både mot subjekter og objekter, noe som innebærer at fenomenologien verken er realisme eller idealisme, men heller en formidler mellom disse to ytterpunktene (Merleau-Ponty, 1962, s. xvii). Fenomenologien representerer altså et oppgjøre med en dualistisk forståelse av kropp og sjel, subjekt og objekt. Verden lar seg erkjenne av subjektene, og den viser seg som *noe for noen* (Bengtsson, 1999, s. 11-15). Hvordan barnehagens rom og materialitet viser seg for barna, og hvordan mening og handling skapes som intersubjektive handlinger er fokus i studien og for meg som forsker. Fenomenologisk ontologi innebærer en erkjennelse av den fysiske verdens eksistens, men representerer et pluralistisk og integrerende syn på virkeligheten (Bengtsson, 2011, s. 13). Virkeligheten anses som så kompleks og mangfoldig at det ikke er mulig å beskrive den fullstendig. Samtidig eksisterer det et gjensidig avhengighetsforhold mellom subjektet og verden som understreker det ikke-dualistiske synet på ontologi. Verden og virkeligheten er verken en objektiv verden i seg selv eller en subjektiv verden, men en tvetydig verden midt imellom (Bengtsson, 2011, s. 13).

Den levde verden, som omtales som *livsverden*, er den verden vi er kastet inn i, er fortrolig med og tar for gitt (Merleau-Ponty, 2004, s. 43). Dette begrepet har også betydning i vitenskapsteoretisk forstand. Livsverden omtales som førvitenskapelig og førrefleksiv, og Merleau-Ponty forklarer dette med «[...] the world is always 'already there' before reflection begins [...]» (Merleau-Ponty, 1962, s. vii). Livsverden er både fysisk, kulturell, historisk og sosial, og vårt opplevelse av livsverden vil alltid være preget av kulturelle uttrykk skapt av andre mennesker både i nåtid og fortid (Bengtsson, 1999). Dette innebærer at vi kan vi fornemme andres nærvær gjennom fysiske objekter, enten deres nærvær eksisterer i vår tid eller er fra tidligere tider. Slik kan organisering av barnehagens rom og materialitet inngå i barns livsverden som konstruksjoner og bærer av tidligere tiders verdier og ideer. Barns livsverden i barnehagen blir både konkret og fysisk, men også kulturell og sosial og som en del av en historisk ramme.

Denne forståelsen og posisjonen har betydning for det analysearbeidet som følger videre i studien. Jeg er ikke opptatt av å analysere barns indre reaksjoner på ytre forhold, men heller det som gjør det mulig for barna å være aktive deltakere, det som muliggjøres gjennom det som trer fram i møte med rom og materialitet, og hvordan meningsskaping og lek spilles ut gjennom barnas møter en kompleks, sammensatt og samtidig tvetydig verden.

Med sitt ontologiske ståsted tar Merleau-Ponty et radikalt oppgjør med Descartes skille mellom «res cogitans» og «res extensa», det vil si mellom indre og ytre, mellom kropp og sjel. «Truth does not 'inhabit' only 'the inner man', or more accurately, there is no inner man, man is in the world, and only in the world does he know himself» (Merleau-Ponty, 1962, s. xi). Som vist i kapittel 2 er den levde kroppen utgangspunktet for all erfaring. Mennesket befinner seg i et interaktivt forhold til alt det møter i verden. Kroppen overskrider skillet mellom det materielle og det ideelle, mellom det materielle og det immaterielle, mellom subjekt og objekt. Den levde kroppen omfatter også forskerens kropp.

Kunnskapssyn og etiske vurderinger

Den vitenskapsteoretiske plasseringen av denne kvalitative, fortolkende studien retter seg mot et kunnskapssyn som innbefatter levd erfaring. Hensikten med studien er å komme tett inntil «the ordinary or prereflective dimensions of human existence: life as we live it» (van Manen, 2014, s. 39). Kroppslighet,

intensjonalitet og deltakelsesformer er begreper jeg knytter til studiens epistemologi. Epistemologi handler om hvordan mennesker skaffer seg og begrunner kunnskap om verden (Alvesson & Skjöldberg, 2008). Med Merleau-Pontys ontologi ser jeg også kunnskap som et uttrykk for delt mening gjennom sansing, kroppslighet, kommunikasjon og intersubjektivitet. Dette er også den kvalitative forskningens særtrekk, at kunnskap skapes i en interaksjon mellom forskeren og forskningsdeltakerne (Glesne, 2011, s. 8). Det situerte læringsperspektivet (Lave & Wenger, 1991) ser læring og kunnskap som forhandlinger og konstruksjoner av deltakelsesformer, og innen kroppsfenomenologisk tenkning (Merleau-Ponty, 1962) blir kunnskap til gjennom kroppslighet, bevegelse og levd erfaring. Kunnskap oppfattes ikke som objektivt gitt, og forutsetter heller ikke verbalspråk som den eneste eller *sanne* måten å uttrykke kunnskap på. Kunnskap kan ha ulike uttrykk, og i barnehagen blir kunnskap til som sammenflettinger i møter mellom subjektive forståelser, lekerfaringer og barnehagens innhold. Det blir kunnskaper som konstrueres i fellesskapet (Løkken, 2012). Den kunnskapsproduksjon jeg søker å nærme meg i denne studien vil derfor ikke være et speilbilde av en objektiv gitt virkelighet, og den skiller seg fra positivistiske, kvantitative studier som studerer og analyser det fysiske miljøet for å finne svar på hvordan man kan arrangere barnehagens fysiske miljø slik at barn lærer visse ferdigheter eller et gitt innhold. Studien bygger på min subjektivitet og forforståelse og på den valgte metodologien som innebærer et tilstedeværende forskersubjekt. Det er ikke en korrekt måte å gjøre fenomenologi på. Fenomenologien åpner for fleksible metoder som må utvikles ut fra den enkelte forskers møte med feltet, og læres bare gjennom å gjøre det «by doing it and making it one's own» (Finlay, 2014, s. 137). Og det kan begrunnes videre med Merleau-Ponty's ord: «The world is not what I think, but what I live through» (Merleau-Ponty, 1962, s. xvi-xvii). Den er ikke en privilegert tilgang til endelig kunnskap, men en fortolket kunnskap som kan bidra til ny kunnskapsproduksjon. Delt erfaringer og delt mening kan føre til nye samspill og nye måter å forstå verden på. Samtidig vil delt erfaring og mening ha klare begrensninger. Det er ikke mulig å erfare det samme som en annen, selv om man deler den samme situasjonen. Johansson sier det slik: «Still there are always parts of the other that we can neither reach nor understand [...] since we cannot step out of our body and be the other» (Johansson, 2011a, s. 42). Den kunnskapen som skapes gjennom å delta, observere og dele erfaringer, vil alltid være

sammenflettet med forskerens egen fortolkning, og blir stående som forskerens egne konstruksjoner. Samtidig er fenomenologien med på å danne det epistemologiske utgangspunkt for å kunne undersøke empiriske fenomener, som lekesituasjoner og lekeerfaringer som inngår i denne studien.

Det aksiologiske grunnlaget i studien forankres i en respekt for barnets subjektivitet og subjektive erfaringer, og et erfart ansvar for å fortolke dette på en ansvarsfull og en så transparent måte som mulig. Jeg har lagt vekt på at den verdimeslige grunnholdningen må gjennomsyre hele forskningsprosessen fra start til slutt. Først handler det om en interesse og en nysgjerrighet for barns levde liv, en verdsetting av barna som kompetente stemmer i kunnskapsutvikling om barn og barndom, og et ønske om å bringe fram lekesituasjoner som eksempler på verdifulle og meningsfulle situasjoner i barns liv. Så handler det om hvordan jeg som forsker nærmer meg barna i de konkrete barnehagene, og hvordan mitt nærvær innvirket på barna og de ansatte i barnehagen. Å være et forskende subjekt fordrer at en forvalter et ansvar for andre, og at en hele tiden stiller spørsmål til sin egen forskerhandling og posisjon, slik at barns integritet ikke blir truet. Dette handler om et etisk ansvar en har som voksen i møte med barn, men dette ansvaret blir særlig utfordret når en som forsker har barn som forskningsdeltakere. Merleau-Ponty omtaler subjektets forhold til andre subjekter på denne måten:

«There is no way of living with others which take away the burden of being myself, which allows me not to have an option [...] we have a body and a history (both personally and collectively), we can never know complete rest» (Merleau-Ponty, 2004b, s. 66-67).

Det var viktig for meg å hele tiden være bevisst på det asymmetriske forholdet det er mellom meg som forsker og barna, noe som innebar at barna var i en posisjon der de hadde ikke mulighet til å korrigere mine observasjoner og tolkninger. De kunne snu seg bort, eller på andre måter avvise meg og mine observasjoner, men hva jeg valgte å observere og hvordan jeg festet dette på papiret eller ved foto var helt utenfor barnas kontroll. Denne byrden og dette ansvaret hviler på meg alene. Men med å være tilstede i barnehagene og i lekesituasjoner ble min forforståelse og mine perspektiver konfrontert med barnas, noe som ga meg mulighet til å tenke nytt og gjøre fortolkninger som var annerledes enn min forforståelse. Det

var gjennom deltakelse jeg som forsker fikk innblikk i hva barna muligens opplevde og forsto. Samtidig har jeg som forsker måtte utfordre min egne tatt-for-gitt-het og forforståelser (Finlay, 2014, s. 122; Johansson & Pramling Samuelsson, 2003, s. 45). Ansvar for hvordan forskningen presenteres og publiseres hviler også på meg som forsker (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003) og krever at jeg i avslutningen av et slikt forskningsarbeid viser barna respekt med å presentere mine fortolkninger på en måte som ivaretar barnas integritet og samtidig gjør deres stemmer tydelige.

De teoretiske perspektivene i denne studien, og den vitenskapsteoretiske posisjonene blir samlet sett en metodologi som handlet om å være tilstede, delta, se, sanse og erfare sammen med barn. En kvalitativ studie krever sensitivitet, nærvær og evne til å tilpasse metodene til det feltet og de situasjoner en studerer. Van Manen argumenter for det metodologiske på denne måten:

«[...] qualitative methodology is often difficult since it requires sensitive interpretive skills and creative talents from a researcher. Phenomenological methodology in particular, is challenging since it can be argued that its method of inquiry constantly has to be invented anew and cannot be reduced to a general set of strategies or research techniques» (van Manen, 2006, s. 720).

Å gjøre deltakende observasjoner handler om å være tilstede, sanse og erfare og la seg berøre, men også se og oppleve hvordan rom og materialitet spilte sammen med barna, hvordan ting og materialer ble handlinger og lek. Observasjonene kunne også være med på å kaste lys over hvordan rom og materialitet skapte strukturer i barnas lek og i konstruksjon og konstitusjon av fellesskapet.

I denne studien har jeg lagt vekt på at det skal være et produktivt samspill mellom teori og empiri. De teoretiske perspektivene har til tider løftet fram empirien og det empiriske materialet har bidratt til teoretiseringer og konseptualiseringer.

3.3 Design og metode

Designutforming og valg av metode hviler på det teoretiske grunnlaget som nå er presentert. Produksjon av datamaterialet bygger på min egen levde erfaring, kunnskaper og handlinger i den konteksten jeg undersøkte. Det innebærer for

meg at metodologien aldri må forveksles med en teknisk, metodisk øvelse, men at hele designutformingen må baseres på teoretiske og etiske refleksjoner.

Denne metodiske tilnærmingen bygger på kunnskaper fra etnografien om hvordan en forsker får tilgang til et felt, plasserer seg i et felt og metoder som kan være anvendelig i feltet. Etnografiens¹¹ kjennetegn er at forskeren er deltaker i det feltet som studeres. Innen klassisk etnografi strekker vanligvis studien over lang tid, og det er menneskers dagligliv som er gjenstand for studiene (Hammersley & Atkinson, 2007). Etnografi er «[...] konsten och vetenskapen om at beskriva en grupp eller en kultur» (Alvesson & Skjöldberg, 2008, s. 82). Antropologen Clifford Geertz (1926-2006) har hatt stor innflytelse på etnografien slik vi kjenner den i dag. Hans begrep *thick descriptions*¹², (Geertz, 1973, s. 6) har blitt helt sentralt innenfor etnografien og innebærer tydelige og detaljerte beskrivelser av kontekster. De tykke beskrivelsene skal bidra til at forskeren får et rikt materiale å arbeide med, og lesere av etnografiske tekster får en bred forståelse for hva som skjer. Beskrivelsene vil alltid være forskerens tolkninger og konstruksjoner: « [...] that what we call our data are really our own constructions of what they and their compatriots are up to» (Geertz, 1973, s. 9).

Nyere former for etnografi, som blant annet sensorisk etnografi (Pink, 2009) henter inspirasjon fra kroppsfenomenologien (Merleau-Ponty, 1962) og løfter fram betydningen av de sanselige og de kroppslige erfaringene forskeren gjør. Pink skriver: « [...] our sensory perception is inextricable from the cultural categories that we use to give meaning to sensory experiences in social and material interactions (including when doing ethnography)» (Pink, 2009, s. 29). Sensorisk etnografi åpner på denne måten for en metodologisk og analytisk oppmerksomhet mot sanselig erfaring både hos forskningsdeltakerne, så vel som hos forskeren.

Innen barndomsforskning har etnografiske studier en lang historie tilbake til tidlig 1900-tall. Studiene var da rettet mot såkalte primitive stammer, feltet

¹¹ De etnografiske røtter kan føres tilbake til (sosial)antropologien og til en viss grad til sosiologien (Glesne, 2011). Etnografiens framvekst kom som et resultat av vestens kolonisering av fjerntliggende landområder, og med behov for mer kunnskap (Glesne, 2011). Etter andre verdenskrig ble tilgangen til kolonier begrenset og antropologer begynte å vende seg mot 'sine egne' i sin lokale kontekst. Ofte var studiene rettet mot grupper av mennesker som var eksotiske eller marginaliserte på en eller annen måte. Antropologer og sosiologer fra Universitet i Chicago dannet det som kalles Chicagoskolen, og startet etnografiske studier lokalt med fokus på individer, grupper eller organisasjoner, og kalte dette *feltarbeid* (Glesne, 2011). En av Chicagoskolens medlemmer er Clifford Geertz.

¹² Thick descriptions er et begrep Geertz opprinnelig lånte fra Gilbert Ryle (Geertz, 1973, s. 6).

fungerte som et laboratorium og målet var blant annet å finne *the savage childhood*¹³ (James, 2009). Margareth Mead (1901-1978) gjorde banebrytende forskning på barndom i Ny Guinea og på Samoa, der hun studerte hvordan barn ble inkludert i kultur og samfunn og hvordan barns utvikling fra barn til voksne aller ble påvirket av foreldrenes holdning til oppdragelse, lærernes innflytelse og lekekameraters betydning (James, 2009). Med dette historiske bakteppet er det mulig å forstå hvorfor et av kjennetegnene på etnografi handler om tilstedeværelse i feltet over lang tid. I dag vil de aller fleste feltarbeid gjennomføres på kortere tid (Grbich, 2013). Studiene er ofte plassert lokalt, og skulle avstanden være stor gir ikke geografisk avstand samme utfordring i dag som før. Samtidig har forskere tilgang til tekniske hjelpemidler som foto, video og lydopptak, noe som også er med på å effektivisere datainnsamlingen. Forskeren vil likevel måtte bruke tid på bli kjent, bygge tillit for å få tilgang til menneskene og deres kultur og livsverden.

Gulløv & Højlund (2003, s. 18) sier at etnografen skal jakte på det som kanskje for aktørene oppleves som hverdagslig eller selvfølgelig, og som ikke alltid kan forklares eller begrunnes språklig. Dette var viktig i mitt feltarbeid. Jeg var opptatt av å observere barns lek og hvordan de brukte rommene og materialiteten. Dette var ikke planlagte, veloverveide og språklig artikulerte handlinger, men heller spontane, og improviserte situasjoner. Jeg anså ikke dette for kunnskap jeg kunne få fram gjennom å intervju barna om leken deres. Jeg ville være tilstede, observere og eventuelt delta i en perifer rolle, mer enn å stille spørsmål som ville kreve barnas verbalspråklige forklaringer eller begrunnelser for leken. Gjennom å tvinge fram språklige forklaringer var jeg redd for ville sette barna i en utsatt posisjon. Med å være tilstede og til en viss grad deltakende ville jeg heller fortolke det jeg så av barns uttrykk, det barna var rettet mot, og det som bare skjedde uten at det nødvendigvis var mulig å språksette i ettertid. Slik sett er etnografiske studier av barn og lek et godt eksempel på hvordan det er mulig å studere fenomener, improvisasjoner og samspill mellom barn, rom og materialitet som oppstår spontant i barnehagerommene.

Etnografien blir i dag betegnet som «broad-brushed» (Glesne, 2011, s. 19) noe som innebærer at etnografien som metode er utbredt og har tatt mange former i

¹³ Dudley Kidd's studier av barn i Sør Afrika i 1906.

årenes løp. Den anvendes i stor grad innenfor barndoms- og barnehageforskning i dag. James forklarer det slik: «[...] ethnography expressly facilitates the desire to engage with ideas to be rendered accessible to adults as well as other children» (James, 2009, s. 246). Sensorisk etnografi føyer seg inn i rekken av disse «broad-brushed-etnografiene», og har blitt en særlig støtte i min tenkning rundt feltarbeidet.

Feltarbeidet ble planlagt til å pågå i to barnehager, i innetiden, og når det ikke var voksenledede aktiviteter. Jeg valgte å ha feltarbeid i to barnehager, for å få en viss variasjon av rom, romorganisering og materialvalg. Jeg ville bruke redskaper som feltnotater, foto, lydopptak og video, men var forberedt på at ikke alt kunne brukes samtidig. Jeg var også forberedt på at noen av redskapene ville bli mer brukt enn andre, og var forberedt på å prøve meg fram. Dette redegjøres grundigere for i kapittel 4.

Deltakende observasjon

Et feltarbeid med vekt på deltakende observasjon ble metoden for innsamling av forskningsdata i denne studien. Metoden ble et selvfølgelig valg ut fra forskningsspørsmål og den valgte metodologien.

Å være deltakende observatør handler om å variere mellom ulike deltakelsesformer. Det skiftet mellom at jeg var tilstede i rommet i en tilbaketrukket rolle, til å være med i leken og eventuelt tildelt en rolle av barna. Som forsker måtte jeg evne å være nærværende og mentalt tilstede, bruke metodiske redskaper som gjorde det mulig å være delaktig, og samtidig være systematisk observerende og reflekterende. Det er en krevende forskerposisjon. Johansson beskriver det slik: «The challenge is to be bodily and mentally close to children, trying to see what they see, striving to understand their manifold communication as expressions of their life-worlds in which the researcher also take place» (Johansson, 2011a, s. 43). Det er samtidig nødvendig å være klar over at en voksen person aldri vil erfare det samme som små barn, og vil heller ikke ha samme posisjon og perspektiv. En voksen kropp er større, høyere og beveger seg annerledes enn barn, og har samtidig en posisjon som tillater at en observerer (Johansson, 2011a).

Balansen mellom innlevelse og distanse til den kultur og det hverdagsliv som studeres kan være en utfordring (Gulløv & Højlund, 2003, s. 21). Å forholde seg

til en kjent kultur, uten å bli for 'nærsynt' kan avhjelpest med å være litt «naiv» og ta rollen som en nyankommer som ikke helt forstår alt som skjer. Dette kan bidra til å forstå det som tilsynelatende kan oppfattes som helt selvfølgelig eller trivielt. I mitt feltarbeid var utfordringen å ikke gå inn i rollen som ansatt og ureflektert overta handlingsmåter og forventninger til lekesituasjoner. Gulløv & Højlund (2003, s. 103) diskuterer Geertz begrepet «go native», og sier at det ikke er helt overførbart når det gjelder forsker-rollen i en barnehage. Jeg deler deres synspunkter. Selv om jeg til tider deltok i barns lek eller satt på gulvet sammen med barna, mistet jeg ikke min evne til å observere eller reflektere, og barna så fortsatt på meg som en voksenperson. Gobo (2008, s. 10-11) problematiserer termen «native» og sier og at i dag er det få etnografiske studier der forskeren og de som studeres har radikalt ulike liv. Selv om barnehagen er en institusjon jeg ikke har mitt daglige virke, ser jeg ikke på barnehagen som et «isolert samfunn» og absolutt ikke barna som «native». Jeg omtaler barna i denne studien som deltakere, en betegnelse som Gobo (2008, s. 11) mener er en mer passende betegnelse på deltakere i etnografiske studier. Min måte å sikre balanse mellom nærhet og distanse har vært å ha en gjennomtenkt metodologi, der de verdimesige, teoretiske og metodiske vurderingene ga meg grunnlag for det jeg skulle utforske. Samtidig var jeg undersøkende og kritisk reflekterende over min forforståelse og forsøkte å ha et analytisk blikk på min deltakelse i feltet. En voksen person vil aldri ha den samme horisont som små barn. Først og fremst er kroppen større og tar mer plass, og den er ikke i stand til å forflytte seg like raskt som barn kan. Slik vil en voksen kropp både ha en høyere utsiktsposisjon, men mangle mange av barnas perspektiver og skiftninger. En voksen vil ha en lengre historie, andre kunnskaper og en posisjon som tillater at en observerer (Johansson, 2011a).

3.4 Refleksjoner over det vitenskapsteoretiske og metodologiske grunnlag

En teoretisk bevegelse fra Lave & Wengers situerte læringsperspektiv (1991) med støtte i sosiologiske begreper fra Gibson og Bourdieu, til en kroppsphenomenologisk forankring, ser jeg som teoretiske forflytninger innenfor det fortolkende, sosialkonstruksjonistiske paradigme. Dette paradigmet favner vidt, der både fenomenologien og det situerte læringsperspektivet har sin plass.

Jeg mener altså at disse teoretiske posisjonene er forenelige, og ikke inkommensurable, slik Kuhn (1962) definerer forskning på tvers av paradigmer. I kapittel 2.5 har jeg allerede redegjort for forbindelseslinjene mellom Bourdieu (1995), Merleau-Ponty (1962, 1968), og Lave & Wenger (1991). Det viktigste grunnlaget til at de er forenelige er at de deler et ikke-dualistisk syn. Dette finner jeg støtte i hos Packer og Goicoechea (2000) som trekker en historisk linje fra sosiokulturell teori av Vygotskij, Marx og Hegel, til fenomenologi av Heidegger og Merleau-Ponty, og videre til postmoderne tenkere som Derrida, Foucault og Deleuze, alle med et ikke-dualistisk syn på verden (Packer & Goicoechea, 2000, s. 231).

Det situerte læringsperspektivet anerkjenner en konkret verden, men oppmerksomheten rettes mot historiske prosesser og hvordan de produseres og reproduseres historisk og kulturelt (Lave & Wenger, 1991, s. 39). Gjennom dette perspektivet skapes det et epistemologisk fokus på hvordan kunnskap konstrueres i sosiale samhandlingsformer i et praksisfellesskap. Lave & Wengers teori er langt fra å forklare læring kun som kognisjon. Det er gjennom ulike deltakelsesformer kunnskapen skapes og distribueres mellom deltakerne. Disse deltakelsesformene ses som grunnlaget for kunnskapsproduksjon og læring. De har dermed et epistemologisk siktemål. Læringen beskrives som situert og som bevegelse mellom mange forskjellige kontekster (Lave & Wenger, 1991, s. 111). Med tanke på at deltakelse ikke bare handler om sosiale, mentale eller kognitive prosesser, men også i stor grad innebærer kroppslig bevegelse og kroppslige handlinger, framstår teorien som kroppsløs. Kroppsfenomenologien bidrar med et ontologisk fokus ved at den tar et oppgjør med det dualistiske skillet mellom kropp og sjel, subjekt og objekt, og i stedet plasserer det ontologiske forankringspunktet i kroppen. Kroppssubjektet er både den fysiske, biologiske kroppen, og den subjektive, levde kroppen, som sanser, erfarer og søker mening. Kroppen er menneskets forankring i verden og utsiktspost til verden. Merleau-Ponty sier det slik i en av sine forelesninger «This world of perception, or in other words the world which is revealed to us by our senses and in everyday life, seems at first sign to be the one we know best of all» (Merleau-Ponty, 2004b, s. 31).

Disse to teoretiske stemmene deler altså et ikke-dualistisk ontologisk utgangspunkt. Fra dette utgangspunktet har de ulike perspektiver på subjekters virksomhet. Der det situerte legger vekt på hvordan læring skjer gjennom sosial

samhandling, retter fenomenologien oppmerksomheten mot hvordan det er å være et subjekt i verden, mot hvordan mening skapes, hvordan sted, rom og materialitet har betydning for hvordan subjektet lever sin livsverden. Jeg ser kombinasjonen av disse stemmene som fruktbare i denne studien, fordi de har muliggjort analyser av deltakelsesformer, interaksjoner mellom barn, rom og materialitet og hvordan kroppslig uttrykk og bevegelse er meningsskaping.

En tangering av en post-moderne forståelse?

Jeg har plassert min studie innenfor det fortolkende paradigme, og mine analyser bygger på fortolkning av barns lek, kroppslighet og ulike former for deltakelse i rom og med materialitet. Når jeg kaller det fortolkning er det ikke i den hensikt å avdekke barns 'egentlige' erfaring, eller rette mening. Med fortolkning mener jeg mulige meninger, som tolkes fram i dialog med variert informasjon av både empirisk og teoretisk art.

Postmodernisme og poststrukturalisme har bidratt til nye perspektiver og nye vendinger, særlig innen kvalitativ forskning (Grbich, 2013). Den språklige vendingen har hatt stor innflytelse på samfunnsvitenskapen, noe som har ført til at språket som representasjon er ilagt stor betydning, og mye har blitt tolket som språk og tekst. Dette kommer til uttrykk i studier med ulike forskningstilnæringer også utenfor de postmoderne paradigmene. Et eksempel på dette er uttrykket *rommet som (intensjonell) tekst* (Hansson et al., 2005; Moser, 2007), noe som uttrykker en lingvistisk forståelse av rom.

Som en reaksjon på den språklige dominansen har flere fagdisipliner rettet oppmerksomheten mot hvordan det materielle og det menneskelige er filtret inn i hverandre, slik at mennesker og ting er gjensidig konstituerende (Bille & Sørensen, 2012). Dette uttrykker en materiell vending innen samfunnsforskningen. Min studie, der barn, rom og materialitet er sentrale begreper, og oppmerksomheten er rettet mot hvordan forholdet mellom disse konstitueres, plasserer jeg studien innenfor det som kalles den materielle vending i samfunnsforskningen (Barad, 2003; Rossholt, 2012), men uten å plassere den innenfor de postmoderne paradigmer.

Grbich (2013, s. 107) hevder at de postmoderne og poststrukturelle strømningene er nærværende i det meste av dagens forskning, selv om forskningen ikke direkte plasserer seg innenfor disse paradigmene. Dette innebærer muligens en romslig

definisjon av det postmoderne, men jeg finner Grbichs holdning til forskningens ulike retninger interessant. Forskning innen samme felt, til tross for ulike vitenskapelig tilnærminger, mener jeg utfordrer etablerte tenkemåter. Det som kjennetegner postmoderne forskning er først og fremst at det stilles spørsmål ved de store fortellingene, og derigjennom stiller seg kritisk til en gitt sannhet, en objektiv virkelighet og at kunnskapens kilde er mulig å avdekke helt konkret (Grbich, 2013, s. 8-9). Postmoderne og poststrukturell forskning er opptatt av de lokale fortellingene, at sannhet har mange nyanser, virkeligheten er sosialt konstruert og kunnskapen forhandles fram i dialog (Glesne, 2011, s. 12; Grbich, 2013, s. 8). Det er dette som jeg finner som tangeringspunkter til min studie. Studiens design er inspirert nyere kvalitativ forskning, blant andre Pink, (2007, 2009). Både fra Pink (2007), Løkken (2012), og Johansson og Løkken (2013) har jeg funnet støtte i å bruke meg selv som forskende subjekt gjennom hele forskningsprosessen. Dette anser jeg som et sentralt kjennetegn for postmoderne tilnærminger i forskning.

Forholdet mellom mennesket og materialitet er i postmodernismen ikke et 1:1 forhold, men konstitueres mellom mennesket og materialiteten. I Merleau-Pontys siste tekster om *kiasmen* (Merleau-Ponty, 1968, s. 130) tar han ytterligere et skritt mot en sammenfletting mellom mennesker og ting. Han sier at allerede ved å snakke om subjekter og objekter antydes det et skille mellom disse. Han stiller spørsmålet: «Where are we to put the limit between the body and the world, since the world is flesh?» (Merleau-Ponty, 1968, s. 138). Merleau-Ponty omtaler kiasmen som en pakt mellom ting og mennesker og det handler om forholdet mellom det synlige og det taktile er gjensidig. Merleau-Ponty skriver: «Since the same body sees and touches, visible and tangible belong to the same world» (Merleau-Ponty, 1968, s. 134). Sammenflettingen av mennesker og ting, mellom det synlige og usynlige, mellom den seende og det sette (Merleau-Ponty, 1968) er interessant i forståelsen av forholdet mellom barn, rom og materialitet.

Forholdet mellom mennesker og materialitet, har gjort meg nysgjerrig på hvordan post-humane forskere beskriver dette forholdet. Latour (1999, 2005) kritiserer den passive rollen som ofte tilskrives tingene slik at de ikke bidrar med noe nytt og heller ikke skaper noe. Han sier at innenfor humanismen blir tingene bare redskaper for blant annet menneskelig makt og sosiale forskjeller (Latour, 2005, s. 72). Gjennom aktør-nettverksteorien beskriver han hvordan mennesker

inngår i nettverk av handlinger med materialer. Fysiske objekter og menneskelige aktører blir begrepsmessig likestilt, og forklart med at fysiske objekter bidrar til aktivitet på samme måte som mennesker bidrar til handling (Latour, 2005).

Flere filosofer, blant andre Madison (1992), Dillon (1992) og Silverman (1992) og den norske arkeologen Bjørnar Olsen (Olsen, 1997, 2003) ser Merleau-Pontys tanker om kiasmen som en bevegelse mot postmoderne og poststrukturelle diskusjoner. Samtidig peker (Coole & Frost, 2010; Fenwick & Edwards, 2010) på likheten mellom Merleau-Pontys kiasme og den sidestilling av mennesker og ting, som gjøres av Latour (2005) i hans aktør-nettverksteori. Løkken (2012) diskuterer også forbindelseslinjene mellom kroppsfenomenologien og postmoderne tenkere som Derrida, Foucault og Deleuze. Innen feministisk forskning og queer-forskning bygger Ahmed (2007) på kroppsfenomenologien til Merleau-Ponty, samtidig som hun utfordrer sider ved kroppsfenomenologien, noe som fører den i en postmoderne retning. Dette gir meg grunn til å påpeke slektskapet mellom kroppsfenomenologien og senere postmoderne, poststrukturelle og posthumanistiske vendinger. Det som samtidig skiller disse perspektivene fra kroppsfenomenologien er at aktør-nettverksteorien og posthumane studier gir agentskap til den ikke-humane materialiteten (Hultman, 2011), noe kroppsfenomenologien knytter til kroppssubjektet. Det vil imidlertid føre for langt å utdype disse forbindelseslinjene og forskjellene ytterligere her. Slik jeg ser det, er de mest sentrale tangeringspunktene mellom en fortolkende studie og postmodernismens kjennetegn de flerstemmige, analytiske perspektivene jeg anvender, med særlig vekt på hvordan mennesker og materialitet flettes sammen, og hvordan jeg gir plass til det subjektive som en kilde til kunnskap.

3.5 Kvalitetsrefleksjoner knyttet til studien

Som en kvalitativ, fortolkende studie vil et sentralt kjennetegn være at studien bygger på forskerens subjektive fortolkning. Steinar Kvale intervjuet en gang Jean Lave der hun kommenterte subjektivitet i forskningen slik:

«Det er bedre at løbe den risiko at få nogle subjektivt konstituerende aspekter af en fortolkning av en velfundert aktiv deltakelse i folks liv end at indsamle nogle tilsyneladende sammenlignelige oplysninger ved hjælp

av 'objektive' 'formelle' 'metoder' som 'videnskapsmænd' bruker, og som kun kan forholde sig til kunstige og forvrængede fragmenter af menneskers liv» (Lave & Kvale, 2003, s. 196).

Kvalitetsvurderingen vil måtte hvile på forskerens måte å tydeliggjøre sin forforståelse og sitt forhold til teorigrunnlag og overordnede teoriperspektiver, samt transparens i redegjørelsen for hvordan det empiriske materialet har blitt til. Denne studien hviler på rike og dype analyser, noe van Manen setter som kvalitetsbetegnelser for fenomenologiske studier (van Manen, 2007, s. 151-153). Studien beveger seg langt fra studier som gir forskningsfunn gjennom kvantifiserbare data og beregning av sannsynlighet. Den har heller ikke elementer av aksjonsforskning i seg, der det igangsettes aksjoner eller iscenesettelser av rom og materialitet, som kunne gitt svar på hvordan barn møter eller responderer på ulike iscenesettelser (eksempelvis Hansson, 2012, Nordbø, 2012). Denne studiens empiri er observasjoner og beskrivelser av hendelser fra barns hverdagsliv i barnehagen, når lek oppstår og hvordan fenomener og handlingsmåter trer fram i leken slik forskeren ser det. Det er disse observasjonene som videre har blitt fortolket, analysert, teoretisert og konseptualisert. Sosial praksis, lek og hverdagshendelser opptrer ikke konstant eller repeterende, men tvert imot med variasjon i innhold og uttrykk. Hverdagslivet og praksis i barnehagen vil derimot ha visse strukturer som er gjenkjennelige selv om uttrykket varierer fra situasjon til situasjon.

Den kvantitative forskertradisjonen har lagt sterke føringer for kvalitetsvurdering av forskningen gjennom begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. I en kvalitativ fortolkende studie som denne vil troverdighet, pålitelighet og generaliserbarhet gjennom refleksivitet være mer anvendelige begreper (Grbich, 2013, s. 5, s. 112-113). Innen observasjonsstudier, enten de defineres som etnografiske eller fenomenologiske, vil det kunne stilles spørsmål ved hvorvidt observasjonene er nøyaktige gjengivelser av den hendelsen som er observert (Gobo, 2008, s. 262-266; Graue & Walsh, 1998, s. 144). Mine observasjoner vil ikke være et identisk avtrykk av en objektiv gitt virkelighet, men de er øyeblikksbilder og mine valg av hendelser fra en kompleks barnehagekontekst. Selv om jeg har lagt vekt på å være redelig og så nøyaktig som mulig i mine observasjoner og transkripsjoner, vil det som presenteres ikke være en 'sannhet' i en realists forståelse (Gobo, 2008, s. 266), men som levd erfaring

gjennom meg som et forskende subjekt. Postmodernismens sentrale kjennetegn kan gjenkjennes her.

Pålitelighet kan i visse studier undersøkes og begrunnes ved å gjennomføre en deltakersjekk slik Gobo (2008, s. 269) omtaler som *member verification*. I intervjuer og muligens i fortolkninger av observasjoner kan forskningsdeltakere komme med innspill som gir signaler om fortolkningen oppleves som «sann» hos forskningsdeltakerne. Denne formen for sjekking, kan føre til nye utfordringer i studien. Når det handler om fortolkning vil det alltid kunne oppstå tolkningsforskjeller mellom observatøren og de observerte (Gobo, 2008, s. 270). Jeg har ikke vurdert dette som en aktuell del av denne studiens design. Jeg har valgt å stole på og legge fram mine egne fortolkninger som forsker.

Jeg oppfatter at den troverdighetsvurderingen som er relevant i denne studien er det Kvale og Brinkman (2015, s. 280) beskriver som kommunikativ validitet. Observasjonene slik de presenteres i artiklene og i de neste kapitlene i denne teksten hviler på min måte å presentere et feltarbeidet og observasjonene. Van Manen ser fortellinger og anekdoter som et helt sentralt grep i fenomenologisk forskning, og hevder at fortellingene fra feltet må være troverdige og bidra til en form for gjenkjennelse for de som leser (van Manen, 2007, s. 27).

Gjenkjennelse kan altså være et av kriteriene i en troverdighetsvurdering. Jeg forstår gjenkjennelse her som noe annet enn et speilbilde av leserens egne erfaringer, men at det oppleves troverdig. Lekesituasjonene som er løftet fram er unike hendelser, men ikke tilfeldige. Som en del av en forskningspraksis omtales konsistensen i funnene som et kriterium for troverdighetsvurdering (Nyeng, 2012, s. 107). Lignende lekesituasjoner vil skje hver dag i barnehager, og vil kunne observeres på nytt, om enn ikke de eksakt samme situasjonene som ble observert i mitt feltarbeid. Studiens troverdighet må også vurderes ut fra at innsamlet datamateriale er systematisk observert, og gjengitt på en slik måte at tolkningene kan anses som konsistente og transparente. Hvordan studien åpner for transparens i alle ledd, vil være det som bestemmer kvaliteten og gjør det mulig for andre forskere å diskutere og kritisere studien.

En avsluttende oppsummering av studiens kvalitet vil bli gjort i kapittel 7.

3.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert de vitenskapsteoretiske vurderingene og refleksjonene jeg har gjort gjennom studien og dette peker vider mot studiens utforming og gjennomføring. Det vitenskapsteoretiske rammeverket må ses som konstruksjoner som skaper rammer og muligheter

Menneskers livsverden, med persepsjon og kroppslighet som sentralt i fenomenologisk forstand, ser jeg som en ekstraverdi når en med etnografens blikk skal forstå menneskers liv og handlinger. Kroppsfenomenologien bidrar til å forstå menneskets forhold til tingene og fenomenene i rommet og hvordan mennesket bebor rommene (Løkken, 2000b; Merleau-Ponty, 1994). Gobo (2008, s. 187) omtaler dette som «[...] phenomenologically informed ethnography». Et fellestrekk mellom fenomenologi og etnografi er at man deler samme skepsis til en ferdig metodologi med et detaljert regelverk, og er opptatt av å stimulere til metodologisk kreativitet. I lys av redegjørelsen over, og i lys av det samlede situerte perspektivet, mener jeg at fenomenologi og etnografi utfyller hverandre slik at de danner et samspill, og skaper en mulighet til både å se med etnografens blikk på rommene i barnehagen, og samtidig rette oppmerksomheten mot hvordan sted, rom og materialitet trer fram for barna. I dette kan også sentrale postmoderne kjennetegn identifiseres.

I den videre teksten vil jeg nå redegjøre for hvordan studien er gjennomført og analysert. I den videre tekst vil det redegjøres for hvordan observasjoner i feltet har foregått, og hvordan det empiriske materialet har blitt arbeidet med.

4 Gjennomføring av studien

I dette kapitlet går jeg inn på hvordan studien ble gjennomført og hvilke vurderinger og refleksjoner som ligger til grunn for gjennomføringen. Videre i dette kapitlet redegjør jeg for hvordan datamaterialet har blitt arbeidet med gjennom analyseprosessen. Hensikten er å gjøre analyseprosessen så transparent som mulig og synliggjøre vurderinger og refleksjoner underveis, slik at leseren skal kunne følge de ulike fasene i dette arbeidet. Gjennom analyseprosessen har temaene vokst fram, noe som presenteres i de tre artiklene i kapittel 5 og utdypes i kapittel 6 i denne avhandlingen. Hovedtemaene, som jeg har kalt funn, er fenomenene hovedrom, mellomrom, bakrom og doing space. Å studere barns erfaringer har både begrensninger og utfordringer, og kan problematiseres ut fra ulike vitenskapsteoretiske paradigmer. Mitt arbeid er forankret i en fortolkende, fenomenologiske tilnærming som ble presentert i forrige kapittel. Der har jeg også pekt på forbindelseslinjer til sentrale kjennetegn i postmoderne forskningstilnærminger.

4.1 Studiens utforming

Barns erfaringer med rom og materialitet i denne studien har barnehagen som kontekst. Det er som en fortolkende, deltakende og performativ observatør jeg som forsker søker å få tilgang til deler av barns erfaringer og livsverden. Som vist i foregående kapittel er observasjon i feltet helt sentralt i etnografisk inspirert forskning. Observasjonene i denne studien ble gjort sammen med barn i aktivitet i barnehagen i de ikke-planlagte periodene av dagen.

Observasjonsstudiens design er kvalitativ, empirinær og etnografisk inspirert gjennom å være tett på feltet, og som nevnt før skal søke å skape «tykke beskrivelser» (Geertz, 1973, s. 6). De tykke beskrivelsene skal gi leseren en

forståelse av feltet historiene skapes i, slik at historiene kan skape gjenkjennelse og fortellingene framstår troverdige. Fortellingene skal også åpne for å utforske flere fortolkningsmåter. I følge van Manen (2007, s. 178) er tykke beskrivelser mer fortolkende og mer analytisk enn «mainstream» etnografisk arbeid. Den fortolkende tilnærmingen er forsterket gjennom fenomenologien som filosofi.

Metodologien som er fenomenologisk og etnografisk inspirert, trekker også veksler på kunnskaper fra sensorisk etnografi (Pink, 2007, 2009). Sensorisk etnografi understreker betydningen av å se og bruke sansene, samt gjøre visuelle observasjoner med blant annet å fotografere. Det en forsker gjør i feltet, kan beskrives som en produksjonsprosess der forskeren i samspill med forskningsdeltakerne skaper og produserer et forskningsmateriale. Dette er også en konstruksjonsprosess (Glesne, 2011), som innebærer at forskeren er konstruktøren av det datamaterialet som skrives fram.

Feltarbeidet og de deltakende observasjonene ble foretatt i to barnehager i løpet av en halvårsperiode. Jeg kaller de to barnehagene for Haugen barnehage og Sletta barnehage. Navnene er oppdiktede.

4.1.1 Utvalg

I forbindelse med oppstart av dette prosjektet var det flere barnehager som ønsket å delta. Jeg valgte ut to barnehager som var interesserte, nysgjerrige og ville skaffe seg mer kunnskap om barnehagens rom. Begge barnehagene ble beskrevet som avdelingsbarnehager, selv om de hver for seg framsto som ganske ulike i måten å organisere barnehagen på. Sentralt for utvelgelsen av disse to barnehagene var at de hadde barnegrupper med barn fra 2 til 5 år i samme gruppe. De hadde også flerfunksjonsrom som innebar at det var flere lekestasjoner og ulikt lekemateriell innenfor samme rom, og de hadde funksjonsrom, som innebar at det var et rom med kun bøker (bibliotek) eller kun formingsmaterialer (atelier). Begge barnehagene var kommunale barnehager med plass til inntil 120 barn. De hadde ulik pedagogisk profil i forhold til didaktikk og arbeidsformer. Haugen barnehage uttrykte spesielt at de var prosjektorientert og jobbet med utforskning og prosjekter i perioder av året. Sletta barnehage fulgte en mer tradisjonell temaorientert arbeidsform.

4.1.2 Sletta barnehage:

Barnehagen lå på en slette mellom småhusbebyggelse i en mindre kommune i det sentrale Østlandsområdet. Boområdet var landlig, med jordbruk og småindustri i nærheten. Barnehagen var kommunal og har plass til ca. 120 barn, hvorav 4 avdelinger var for aldersgruppen 2 – 5 år. Barnehagen var organisert som en tradisjonell avdelingsbarnehage der hver avdeling hadde et stort avdelingsrom pluss et eller to mindre grupperom. Et større formingsrom og et bibliotek var felles for disse avdelingene.

4.1.3 Haugen barnehage

Haugen barnehage lå på en høyde rett i utkanten av en mindre by i det sentral Østlandsområdet.

Barnehagen var i midlertidige lokaler i en nedlagt skole, og 8 avdelinger var fordelt på to etasjer, der 4 avdelinger for aldersgruppen 2 – 5 år var plassert i andre etasje. Det var en ny barnehage under bygging, og det nye barnehagebygget var planlagt å bli tatt i bruk i løpet av 1,5 år. Barnehagen definerte seg som en avdelingsbarnehage, men var forskjellig fra Sletta barnehage ved at hver avdeling hadde mindre areal til avdelingene, et lite avdelingsrom og et enda mindre grupperom. Som kompensasjon for de små avdelingene hadde de et stort, felles lekerom for alle fire avdelingene med flere lekestasjoner innenfor, og de hadde felles formingsrom, bibliotek og et puterom.

4.2 Tilgang til feltet

Den første kontakten ble etablert på styrernivå, gjennom en telefonsamtale der jeg informerte om mitt prosjekt og lyttet til hvilke tanker styrerne hadde om å være delaktig i et forskningsprosjekt.

Det neste skrittet var at jeg hadde et lengre møte med styrer og fagleder i begge barnehagene, der planen for prosjektet ble diskutert mer i detalj og styrerne ga meg informasjon om barnehagene og hva de var spesielt opptatt av. Jeg fikk lese barnehagenes årsplaner, og vi diskuterte hvordan de arbeidet med barnehagens innhold. Det var viktig for meg å presisere overfor barnehagene at jeg ikke skulle initiere eller lede endringsprosesser. Det jeg kunne tilby barnehagene var å være

en samtalepartner om barnehagens rom, og presentere noe av det billedmaterialet jeg ville skape under feltarbeidet.

Styrerne og faglederne var positivt innstilt og tok dette opp med personalet på sine respektive personalmøter. Begge personalgruppene ga sin tilslutning. Med personalets godkjenning kunne jeg begynne å planlegge feltarbeidet. Jeg søkte godkjenning av studien hos NSD¹⁴. Når tillatelsen forelå og tidspunkt for feltarbeidet ble fastsatt, deltok jeg på avdelingsmøter i barnehagene for å informere personalet om prosjektet mitt, innhente deres informerte samtykke. Førskolelærerne informerte videre til foreldrene om studien og om taushetsplikt, anonymisering, samtykke og rett til å trekke seg uten forutgående begrunnelse. Foreldrene fikk med seg skriftlig informasjon hjem, og de som godkjente barnas deltakelse leverte tilbake det informerte samtykket i underskrevet stand¹⁵.

I en av barnehagene ville et foreldrepar reservere seg mot at deres barn deltok i studien, i den andre var det tre. Jeg håndterte dette med at jeg var oppmerksom på at disse barna ikke var i fokus i de observasjonene jeg gjorde, og at de ikke ble fotografert eller videofilmet. Det var 26 foreldre som ikke ønsket at bilder av barna skulle brukes i forskningsformidling eller undervisning. Jeg fikk hjelp av ansatte i barnehagene til å gjennomgå billedmaterialet slik at jeg kunne være helt sikker på at barn som ikke skulle delta i studien heller ikke ble eksponert gjennom billedmaterialet.

Ball (1990) har etablert et skille mellom *entry* og *access* i etnografisk forskning. Entry står her for den formelle adgangen som kreves, og access for hvordan forskeren får tillit i feltet og dermed tilgang til å gjøre observasjoner eller intervjuer. Utfordringen som knytter seg til å forske i barnas hverdagsliv uttrykker Graue & Walsh (1998, s. 55) slik: «Entering other people`s lives is intrusive. It requires permission, -permission that goes beyond the kind that comes from consent forms. It is the permission that permeates any respectful relationship between people». Når barn inngår i forskning er det foreldrene som gir skriftlige samtykke på vegne av barna. Like viktig som å få foreldrenes samtykke (NESH, 2006, s. 16) er det å reflektere over hvordan en som forsker skal forvalte foreldrenes samtykke, etablere tillit og på den måten få tilgang til

¹⁴ Se vedlegg nr. 1

¹⁵ Se vedlegg nr.2

barns hverdagsliv. I det formelle samtykket ligger det en viktig betingelse at enhver som inngår i studien kan trekke seg når som helst i studien uten begrunnelse¹⁶. Dette er en utfordring forskeren må ta på alvor når det gjelder barns deltakelse. Foreldrenes samtykke er bestemmende for hvorvidt barna kan delta, men like viktig er barns 'her-og-nå-samtykke'. Med et slikt samtykke mener jeg at barna viser at det er i orden at forskeren deltar, tar bilder og notater. Når barn sier nei, eller snur seg bort når forskeren observerer og fotograferer, er det et uttrykk for et nei til samtykke, noe som respekteres. Atkinson (2009), med referanse til Murphy & Dingwall sier:

«[...] the iterative nature of ethnographic inquiry means that access is always tentative and conditional, that "consent" is always relational and sequential, rather than based on a one-off contractual agreement, and that ethnographic researchers will never find it possible to specify at the outset all that her or his research will involve» (Atkinson, 2009, s. 22).

Foreldrenes gitte samtykke kan ikke ses som et endelig godkjenning hvis barn vegrer seg for å delta når studien er i gang. Forskerens sensitivitet og lydhørhet overfor barna, og respekt for deres verbale eller kroppslige vegring ser jeg som en nødvendighet for at barn skal kunne ha rett til å trekke seg fra observasjonene og studien til enhver tid.

Tilgangen til barns erfaringer og livsverden vil aldri kunne bli absolutt eller fullstendig. Tilgangen vil være indirekte og fortolket gjennom forskerens erfaringer og observasjoner. Det innebærer å være tilstede der barn er, være deltaker når det er mulig, for på den måten å være tett på det barna erfarer (van Manen, 2007, s. 68). Som deltakende observatør var jeg synlig. Jeg la vekt på å være respektfull, ydmyk og varsom i måten jeg gikk fram på når jeg observerte, samtidig som jeg tydelig plasserte meg, og installerte¹⁷ meg der leken foregikk. Jeg gjorde meg tilgjengelig med å være tilstede, jeg prøvde meg fram med å spørre barna om jeg kan få være med, og med å gå inn i rom og situasjoner uten å verbalt spørre om lov. Jeg la vekt på å vise min tilstedeværelse, og skjulte verken notatbok, fotokamera, lydopptaker eller videokamera, slik at min

¹⁶ Se <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html> og (NESH, 2006, s. 17)

¹⁷ Jeg sammenligner min måte å plassere meg i barnehagen og leksituasjoner, slik Merleau-Ponty (1962, s. 101) beskriver hvordan organisten innretter (incorporates) seg i orgelet.

observatørstatus ikke ble kamouflert på noe vis. Jeg valgt å stole på min egen sensitivitet og følsomhet i forhold til barns 'her-og-nå-samtykke'. Noen ganger fornemmet jeg at barna opplevde det ubehagelig at jeg var tilstede og observerte. Da gikk jeg vekk. Flere ganger jeg fikk tydelig beskjed om å ikke være der, noe jeg selvfølgelig respekterte. I de fleste tilfellene ble jeg inkludert og samtidig oversett, eller jeg ble regnet med og brukt som en ganske passiv leker. Og ofte ble det et samspill mellom meg og barna. De ville se på bildene jeg tok, og av og til instruerte de meg i hva jeg skulle ta med ta med på bildene. «Vi er på film» sa de til hverandre en gang jeg koplet opp videokamera. Den grønne notatboken min fikk også notater fra barna. De ville skrive, slik jeg gjorde, og notatene mine ble supplert med bokstaver, av navn og av små tegninger.

Plassering i feltet

Min hensikt med feltarbeidet var å kunne være tilstede der hverdagslivet utspilte seg for barna i barnehagen. Jeg skulle ikke initiere noe, eller gå inn i barnehagen som arbeidende forsker (Ehn, 1983). Det betydde at jeg ikke tok del i praktiske arbeidsoppgaver, løste konflikter eller på annen måte gikk inn som en normsettende voksen. Men det var umulig å opprettholde et etnografisk arbeid uten at partene ble berørt av min tilstedeværelse på en eller annen måte. Min notatbok og mitt kamera gjorde meg synlig som forsker, noe som uunngåelig hadde innvirkning på de ulike aktørene i barnehagen: «The ethnographers presence in a setting inevitably has implications and some consequences for what is taking place, since the fieldworker must necessarily interact with hence have some impact on those studied» (Emerson, Fretz, & Shaw, 1995, s. 3).

I hver av de to barnehagene som inngikk i studien ble det spesielt en avdeling jeg gjorde flest observasjoner. Når jeg kom om morgenen, gikk jeg først en runde til alle avdelingene slik at jeg fikk hilst på barna og de ansatte som allerede var kommet. På denne første runden bestemte jeg meg for hvor jeg ville plassere meg. De avdelingene jeg gjorde flest observasjoner hadde lekerom og grupperom som var hyppig besøkt av barna, og ga et godt utgangspunkt for å være i nærheten av lekende barn. Med dette utgangspunktet fulgte jeg med der lek og aktivitet pågikk, og flyttet meg videre når det var nødvendig.

Hver dag i feltet ga meg erfaringer som deltakende observatør. Jeg reflekterte over min rolle og min plassering daglig. Det innebar at jeg tidlig ble klar over at

det var nødvendig å sitte på gulvet, eller plassere meg på en hylle eller en lav stol. Jeg plasserte meg sjelden ved langbordet eller i de områdene førskolelærerne og de øvrige ansatte utvekslet vurderinger og planer, for å unngå å bli trukket inn i de ansattes hverdagssamtaler. Når jeg satt ved et bord, var det i situasjoner der barn inviterte meg inn i en samtale eller aktivitet som de hadde ved bordet. «Vil du se hva jeg tegner» kunne være åpningsreplikken fra et barn. Det tok jeg som en invitasjon. Andre ganger kunne de be meg om hjelp til noe. Det ble mange spontane samtaler med barna, og samtalene varierte i innhold. En gang var en gutt og en jente interessert i hvem jeg var, hvor gammel jeg var, hva jeg jobbet med, hvor jeg bodde og om jeg var mamma. De ville vite hva jeg hadde lekt med barna mine, og jeg fortalte at vi ofte bygde Lego. «Da kan du bygge Lego, da» konstaterte gutten. «Da kan vi bygge sammen!». Det ble en lang periode med legobygging. I denne situasjonen ble min posisjon som kunnskapsrik voksen snudd på hodet. Gutten var i en helt annen divisjon enn meg som legobygger. Han var både diplomatisk og pedagogisk når han spurte meg om jeg var fornøyd med mine konstruksjoner. Når jeg sa meg godt fornøyd kunne han på en vennlig, men likevel med et analytisk blikk vise meg hvor mitt romskip hadde store svakheter i konstruksjonene, og hvorfor mitt romskip ville styrte først i møtet med hans romskip.

Etter at barna var blitt kjent med meg ble det en veksling mellom hva jeg oppsøkte og rettet meg mot, og hva barna dro meg inn i. Ikke sjelden opplevde jeg at et barn bare tok hånden min og plasserte meg inn i en leksituasjon. Noen ganger ble jeg påkledersken som hjalp barna med å få på seg kostymer, andre ganger ble jeg utfordret til å bygge Lego, og noen ganger virket det som barna trengte en voksen som kunne garantere deres 'sikkerhet' i familiekroken. Barna ble kjent med rollen min som forsker og observatør, og var veldig klar over at jeg observerte. En gutt som ikke husket navnet mitt, ropte stadig på meg og sa «se på meg, voksen». Han hadde forstått at jeg var interessert og han ville gjerne vise seg fram når han hoppet fra en stol og ned på madrassen. Når han kalte meg voksen var det også et bekræftelse på at jeg framsto som en voksen for ham, selv om jeg oppholdt meg nær barnas lek og av og til var med i barnas lek. Å være tilstede der ting skjedde handlet om å være åpen for det som skjedde på en systematisk og utforskende måte. Jeg erfarte at jeg ble mer oppmerksom gjennom å skrive feltnotater. Emerson mfl. beskriver det slik:

«This process of inscribing, of writing field notes, help the field researcher to understand what he has been observing in the first place and, thus enables him to participate in new ways, to hear with greater acuteness, and to observe with a new lens» (Emerson et al., 1995, s. 15).

Gjennom å delta og skrive ble jeg stadig mer oppmerksom på det som oppsto mellom barn.

Observasjoner i feltet

Som en viktig del av forskningstilnærmingen, var min egen rolle som et forskende subjekt helt sentralt. Min egen forforståelse, både teoretisk og erfaringsmessig ble min inngang til feltet og min ressurs som forsker. Jeg fikk raskt tillit hos barna, noe som gjorde at de ga meg tilgang til leksituasjonene. Noen ganger var jeg aktiv deltaker og andre ganger var jeg deltaker på sidelinjen. Jeg velger å kalle det deltakende observasjoner uavhengig av hvilke posisjoner jeg tok. Selv en ganske passiv tilstedeværelse vil ha innvirkning på de andre som er tilstede, og det er derfor ikke mulig å bruke betegnelsen *ikke-deltakende-observasjon* i denne sammenheng (Emerson et al., 1995; Løkken, 2012). Å være tilstede betyr samhandling, selv om samhandlingen ikke alltid innebærer å være direkte involvert i barnas lek.

Å være tilstede blant barn i barnehagen innebærer både å observere og å bli observert. Som forsker ble jeg påvirket av barna og jeg hadde påvirkning på barnas handlinger. Observasjon er ikke bare interaktivt, det er også performativt (Løkken, 2012, s. 23), som både er et uttrykk og en handling. Som observatør var jeg ikke usynlig, jeg var deltaker i barnehagemiljøet selv om jeg inntok ulike posisjoner og vekslet mellom å være aktiv deltaker og mer tilbaketrukket. Slik ble også observasjonene performative handlinger for meg.

Med min egen observasjonsevne som redskap, sammen med fotoapparatet og lydopptaker var det ikke mulig å fange alt som skjedde. Det var heller ikke hensikten: «The ethnographer cannot take in everything; rather, he will, in conjunction with those in the setting, develop certain perspectives by engaging in some activities and relationships rather than others» (Emerson, et al, 1995, s. 3). Jeg plasserte meg nær barnas lek, åpen for å kunne delta og rettet mot å se og erfare barns lek, kroppslig rettethet og hvordan kropp, rom og materialitet inngikk i et samspill. Dette bygger på en ontologisk antagelse fra Merleau-Pontys

livsverdenfilosofi (1962) som gjør det mulig å studere barns erfaringer ut fra tanken om at kroppen alltid uttrykker en intensjonalitet. De fenomener som viser seg for dem har et innhold og gis et uttrykk med kroppens rettethet. Det var dette jeg søkte å erfare samme med barna. Jeg ville prøve å forstå hvordan rom og materialitet viste seg for barna på ulike måter, og hvordan barns handlinger tok ulike retninger, ofte helt overraskende og tilsynelatende irrasjonelle ut fra min egen logikk eller forventning.

Med inspirasjon fra fenomenologi og sensorisk etnografi (Løkken, 2012; Pink, 2009) har det også vært vesentlig å være åpen for det som viste seg for meg når jeg var der. Det var en styrke for meg å kjenne barnehagekulturen og arbeidsformene i en barnehage fra min mangeårige erfaring som førskolelærer og styrer. Samtidig hadde disse barnehagene sin egen kultur, vaner og arbeidsmåter som gjorde at jeg måtte oppdage noe på nytt. Å være både kjent og ukjent gjorde at jeg til en viss grad kunne være åpen for det uforutsette, men samtidig måtte jeg utfordre min «tatt-for-gitt-forståelse», til å undersøke det jeg trodde jeg ville komme til å erfare. Dette paradokset omtaler Merleau-Ponty slik: «[...] in order to see the world and grasp it as paradoxical, we must break with our familiar acceptance of it» (Merleau-Ponty, 1962, s. xiv). Jeg ble stadig overrasket når jeg utfordret meg selv til å forsøke å forstå de lekende barnas interaksjoner med rom og materialitet på nye måter, og barna utfordret meg.

Et vesentlig spørsmål som må stilles når deltakende observasjon brukes for å studere barns erfaringer, er om det i det hele tatt er mulig å få tilgang til barns erfaringer gjennom observasjon? Valget av deltakende observasjon bygger på en forståelse av barnet som subjekt og som et aktivt, kroppslig og handlende subjekt rettet mot verden og med en intensjonalitet (Merleau-Ponty, 1962). Dette er grunnleggende for i det hele tatt være opptatt av barns erfaringer. De metodiske valgene bygger på den metodologiske forankringen i livsverdenfilosofien, og forståelsen av intensjonalitet som kroppslige væren. Dette bygger også på forståelsen av intersubjektivitet (Merleau-Ponty, 1962) som betyr at: «We are intertwined in relation with other people, with culture, history and society. We are directed towards other people, and it is through the concrete interaction with others that we are able to understand each other» (Johansson, 2011b, s. 42).

Innen etnografien er det en nødvendighet å være åpen i utvelgelsen, samtidig som en er selektiv i innhenting av forskningsdata og ikke henter inn helt tilfeldig (Palludan, 2005). Utvelgelsen av lekesituasjoner har også blitt influert av det sensoriske. Bevegelse, lyden av materiell i bruk, glad latter og stillhet er eksempler på impulser som hadde betydning for mine observasjoner. Samtidig ble jeg trukket inn i barns lek, noen ganger også plassert som en installasjon i en lek. Det ga meg en bekreftelse på at om barna ikke ga meg oppmerksomhet var de veldig klar over min tilstedeværelse. Dette var som et stille samspill: «There is a never-ending circularity between the observing and the observed body. The phenomena we try to see also live their own lives, they talk to us, and they present themselves to us in certain ways» (Johansson & Løkken, 2013, s. 5). I disse situasjonene ble min egen kroppslige erfaring som leker og forsker sterk og det ble tydelig for meg at barna og jeg delte posisjonene som observatør og den observerte. Observasjonene ble nedtegnet så fort det lot seg gjøre etter slike deltakende observatørposisjoner. I situasjoner der jeg kunne ta en mer tilbaketrukket posisjon ble notatene tatt underveis.

Andersen og Kampmann (1996) peker på ulempen med å språksette barns lek gjennom notater fra observasjoner: «[...] børnenes mangfoldige handlinger lagres en gang for alle som ord» (Andersen & Kampmann, 1996, s. 43). Jeg erfarte at mine nedskrevne ord fikk motstand og muligheter til utvidelser når jeg satte det sammen med mitt visuelle datamateriale, spesielt foto, men også videomaterialet. Det visuelle materialet bidro til at jeg kunne tilføre flere detaljer i notatene og dermed rikere transkriberte observasjoner.

4.3 Metoder og utstyr

Kvalitativ metode er et stort felt med ulike tilnærminger, som kan bygge på ulike vitenskapelige paradigmer, men som deler et fokus på mening og meningsskaping. Forskeren kan på den måten har forskjellige tilnærminger, men er opptatt av å forstå den mening som produseres i en rekke situasjoner eller hendelser (Denzin & Lincoln, 2011). I det følgende vil jeg redegjøre for hvilke metoder jeg har benyttet meg av.

4.3.1 Feltnotater

Jeg hadde planlagt feltarbeidet med deltakende observasjoner og feltnotater som hovedmetoder i feltarbeidet. Og slik ble det. Feltnotatboka ble et viktig redskap, der jeg raskt noterte ned korte setninger og stikkord. Notatene handlet om lekesituasjoner, hva barn gjorde, hvordan materialiteten inngikk i et samspill, bevegelse og bevegelsesmønster og stemningsbeskrivelser. Feltnotatene inneholdt også små tegninger/skisser som hjalp meg å huske det som skjedde ved siden av. Tegn, tekst og skisser ble en måte å holde fast på lekesituasjoner slik Emerson mfl. beskriver det:

« [...] ethnographers create scenes on a page through highly selective and partial descriptions of observed and reevoked details. These scenes – that is, moments recreated on a page - represent ethnographer's perceptions and memories of slices of life, enhanced or blurred by their descriptive writing skills» (Emerson et al., 1995, s. 67).

I notatbøkene ble tekstene ufullstendige og stikkordpreget, men jeg fikk en form på notatene som gjorde at jeg kunne fullføre dem i ettertid. Jeg brukte notatboken også som skisseblokk der jeg raskt kunne tegne et oversiktsbilde av rommet og hvor barn og ansatte var plassert. Som omtalt tidligere ble notatbøkene mine etter hvert krydret med barns notater og tegninger.

4.3.2 Foto

Foto ble et viktig tillegg til mine feltnotater. Pink (2007) skriver at fotoapparat er et helt nødvendig del av en etnograf's «toolkit» (Pink, 2007, s. 65). Jeg brukte foto som en støtte for mine feltnotater, slik Rasmussen (2013, s. 261) omtaler som fotografiske feltnotater. Jeg fotograferte alle rommene på avdelingene, slik at jeg hadde mulighet til å lage gode romlige beskrivelser. Som oftest tok jeg et oversiktsbilde når jeg kom inn i et rom, noe som ga meg informasjon om hvem som var hvor. Hva barn var samlet om, eller hva enkeltbarn rettet blikket sitt mot, ga meg et spor i hva jeg kunne ta bilde av. Når jeg etter hvert valgte ut situasjoner brukte jeg i hovedsak min oppmerksomhet mot disse situasjonene og vekslet mellom notater og foto. Billedmateriale ble særdeles viktig for meg da jeg skrev ut feltnotatene og det ga meg helt avgjørende informasjon om hvordan lekende barn plasserte seg, posisjonerte seg og forflyttet seg. Samtidig ga bildene meg informasjon om barnas engasjement og intensitet. Der jeg hadde foto av barns

ansikter, kunne jeg lese av bilde om situasjonen var preget av konsentrasjon, alvor, glede eller spøkefullhet.

4.3.3 Videomateriale

Jeg hadde et videokamera med stativ tilgjengelig. Jeg satte opp videokamera i et hjørne av et lekerom for å fange den leken som pågikk der hver dag. Jeg erfarte at det ble mye fokus på videokameraets plassering og det faktum at filming pågikk. De barna som lekte i dette hjørnet ble veldig opptatt av at de var «på film». Enkelte rom i barnehagen var for små og derfor lite egnet til å plassere et videokamera på stativ. Jeg gikk ganske fort over til å holde kameraet i hånden, de gangene jeg brukte det. Videokameraet ble for meg et forstyrrende element. Jeg opplevde at både barn og voksen stoppet opp og reserverte seg mot å bli filmet med å snu seg bort. Andre igjen, ble veldig opptatt av at de var «på film» og ble mer opptatt av å se hva som ble filmet enn å leke. Jeg valgte etter noen dager å legge videokamera til side og heller bruke videofunksjonen på fotoapparatet, når jeg ville filme komplekse situasjoner som ville være vanskelig å få med seg bare med notater eller foto. Video-opptakene var av dårlig kvalitet, men likevel gode nok til å bli transkribert til tekst.

4.3.4 Lydfiler

Lydopptakene mine ble tatt opp av en liten voice-recorder som jeg hadde i en lomme. Jeg tok den fram fra lommen når jeg kom i samtale med barn eller en ansatt der jeg ville ta opp det vi snakket om, og ikke hadde mulighet til å notere under samtalen. Jeg brukte voice-recorderen utelukkende åpent slik at de jeg snakket med var klar over at det foregikk et opptak. Lydfilene tilsvarer 5 timers lydopptak. De var av generelt dårlig kvalitet, fordi de som oftest ble tatt opp i rom med mye lyd. Men de fungerte som en støtte for mine notater i etterkant og bidro til å utfylle feltnotatene. Lydopptakene ble lyttet til i to runder og deretter slettet.

4.3.5 Etterarbeid med feltnotater

Hver dag etter feltarbeidet gjennomgikk jeg feltnotatene slik at jeg kunne fullføre uavsluttede setninger og renskrive uklar tekst. Jeg kunne legge til detaljer ennå mens erfaringene var ferskt i minne. Jeg kaller dette arbeidet transkribering av feltnotater. Å skrive rett etter feltarbeidet ble viktig for lett å kunne gjenkalle hva som hadde skjedd den aktuelle dagen, og samtidig renskrive og fylle ut feltnotatene. Jeg lagret billedmateriale og lydfiler i datomapper, slik at det var

lett å hente fram igjen og kople feltnotater, transkriberte lydfiler og bilder sammen igjen. Noen av notatene var bruddstykker av situasjonsfortellinger. Jeg markerte alle anslagene til fortellinger med et merke i margen, slik at jeg raskt kunne gå tilbake til disse og fylle de ut med det jeg husket. Disse markeringene ble det første anslaget til kodinger, som ble gjort i en annen fase av analysen. Fra nærmere 170 sider transkribert tekst, ble 67 observasjoner utskilt ved hjelp av kodingen. Disse har blitt brukt videre i analysearbeidet.

4.4 Analyse

Analyseprosessen er en måte å gi ord til de erfaringene som oppstår ved å observere, ved å være i en relasjon til et felt, til et datamateriale og til teoretiske perspektiver. Det tar tid å sette ord på fornemmelser av noe viktig, det tar tid å omsette en sanselig og kroppslig erfaring til ord som gir mening i en akademisk sammenheng. «Writing creates a space that belongs to the unsayable» (van Manen, 2006, s. 718). Her vil jeg beskrive prosessene som inkluderer en språksetting av erfaringene. I denne prosessen bygger jeg på feltnotater, observasjoner og fortellinger, min egne fortolkninger av disse, sammen med teoretiske begreper og perspektiver. Fortellingene blir produkter av feltarbeidet, som danner fundamentet for den refleksive tolkningsprosessen.

Analyse er en integrert del av hele forskningsprosessen. Fenomenologisk analyse er en måte å forstå andre menneskers måter å være i verden på, slik det i denne studien handlet om å forstå barns lekeerfaringer innenfor barnehagens rom og materialitet. Analyse handler også om hvordan en kan teoretisere denne erfaringen slik at man kan produsere vitenskapelig kunnskap (Pink, 2009, s. 121). Dette innebærer, som jeg har vist til tidligere, en abduktiv forskningstilnærming (Alvesson & Skjöldberg, 2008, s. 54-56), som betyr at en gir oppmerksomhet til et empiriske materiale, men ens forforståelse, så vel som teorier og begreper som en støtter seg til, har påvirket ens oppmerksomhet.

Analyseprosessen har jeg opplevd som den kreative delen av forskningsarbeidet. Kreativitet i denne forbindelsen er ikke ment som tilfeldig og impulsstyrt, men som en spennende, utforskende pendling fram og tilbake mellom teorier, det empiriske materialet og utforsking av sammenhenger. Det er i de kreative prosessene som tema og begreper oppstår. Det er da det empiriske materialet får

en betydning ut over de beskrivelsene som observasjoner og det etnografisk feltarbeidet gir umiddelbart. Analyse er en gjennomgående prosess, som vanskelig lar seg gjøre å konsentrere i tid eller innenfor bare en del av en studie.

Finlay (2014) viser at fenomenologisk tilnærming til analyse handler om forskerens åpenhet og undring, noe som krever disiplin, praksis og tålmodighet gjennom gjentagende faser. Hun beskriver analyseprosessen i fire faser: «*seeing afresh, dwelling, explicating, and languaging*» (Finlay, 2014, s. 122). *Å se på nytt* er en fenomenologisk innstilling som både er radikal og disiplinert, som innebærer å være nysgjerrig og bygge forskningsprosessen på utforskning og subjektivitet. Den neste fasen er *dwelling*, som gjør det mulig å avdekke og skape forståelser for det som trer fram. Dette er langsomme prosesser som tvinger forskeren til å tenke, reflektere igjen og igjen. Den tredje fasen er å *redegjøre (explicating)* som innebærer å få fram temaer, se sammenhenger, og skape nye utvidede temaer. Den siste fasen er å *språkliggjøre og skrive*. Finlay (2014) knytter skrivehandlingen til kroppsfenomenologien (Merleau-Ponty, 1962) og sier at å skrive er en grunnleggende kroppslig handling, slik ord og kropp levendegjør hverandre. Finlay skriver videre at « [...] the language lives within the speaker or writer and is continually woven out of a wordless participations and immersion in the sensuous world» (Finlay, 2014, s. 134).

Løkken (2011) viser til opptil åtte analytiske nivåer når hun i etterkant betrakter sine forskningsprosesser. Hennes åtte nivåer svarer i stor grad til Finlays fire nivåer, men utdyper Finlays midterste nivåer (*dwelling and explicating*) med at de handler om refleksjoner og gjentatte besøk i ontologiske, epistemologiske og metodologiske lesninger. Det at analyseprosessene beskrives med ord som «*dwelling*» og «*revisiting*» understreker både det langsomme og den ikke-lineære prosessen som analysen kan være. Eller sagt med Løkkens ord: «... the benefit of taking a broader and more flexible approach to how, where, and when analysis occurs and what it involves. Analysis is implicit to the research process all the way» (Løkken, 2011, s. 173).

4.4.1 **Transkripsjon og koding**

Allerede når forskeren retter blikket mot noe, skjer det en utvelgelse. De første nedtegnelser av feltnotater, de første bilder og videopptak er starten på analyseprosessen. Mine forskningsspørsmål var sentrale for hva jeg valgte å delta

i, observere, skrive og fotografere. Selv om de første analysene var intuitive og meget foreløpige, var de også med på å skjerpe min oppmerksomhet, trigge min nysgjerrighet og utfordre min åpenhet for å få så rike data som mulig. Å være der, erfare sammen med barna, se hvordan de brukte rom og materialitet, ga meg sanselige og kroppslige erfaringer som jeg kunne vende tilbake til gang på gang i arbeidet med å transkribere feltnotatene, det digitale billedmateriale og lydopptakene.

Å transkribere ble min måte å gå tett inn på materialet på. Jeg leste tydelige og utydelige notater, studerte bilder og lyttet til lydopptak og på den måten gjenopplevde situasjoner fra feltarbeidet. Det ble et særlig fruktbart samspill mellom feltnotater og billedmateriale. Bildene bidro til at jeg kunne fylle teksten med flere detaljer. Tekster fra observasjoner ble koplet til bilder fra samme situasjon, og bildene fikk utfyllende tekster. Etter at alt datamaterialet var transkribert startet kodingen. Koding kan forklares som ord eller korte fraser som fanger det som er beskrevet og fortalt i datamaterialet, som kan knyttes til et mer generelt analytisk tema. En slik kodinger en del av både tenke- og fortolkningsprosessen (Emerson et al., 1995, s. 146). Mine første koder var knyttet til ulike typer lek.

Den første kodingen for *lek* ga ingen retning for videre arbeid. Lekens form og innhold var bevegelig, improvisatorisk og så skiftende at det viste seg at hver sekvens fikk mange av de samme kodene. Samtidig viste det seg å være vanskelig å skille hva som var aktivitet og hva som var arbeid. En ny runde med koding av hvor barna lekte og med hvilket materiale, ga en struktur som gjorde det mulig å sortere materialet på nye måter. Det situerte har stor betydning i denne studien. Derfor ble koding ut fra steds plassering et godt grep for meg. *Lekerom* ble en slik koding. For å nyansere disse lekerommene ble *hovedrom* en ny kode innenfor lekerom, og videre ble *mellomrom* en ny kode innenfor hovedrom. Etter denne kodingen gikk jeg i gang med å markere hvilke deler av teksten som kunne utvikles til fortellinger.

Fra den transkriberte teksten, startet en lesing som innebar at jeg var på gjensitt i et kjent felt, samtidig som jeg var nysgjerrig på å oppdage noe mer enn det jeg umiddelbart hadde sett og erfart. For å oppdage noe mer eller noe nytt, ble både koding, sammensetning av situasjoner og teoretiske begreper, redskapene jeg

brakte for å tenke nytt. Verdien ved å ha vært til stede gjorde at jeg kunne gjenkalle min kroppslige og sanselige hukommelse. Dette førte til at jeg kunne tydeliggjøre om situasjonen var ladet på noen måte. Finlay skriver: «This stance involves being empathic and genuinely curious while also being reflexively (i.e., being critically self-aware) mindful of our own position and perspective given our particular personal, cultural, and historical location» (Finlay, 2014, s. 124). Denne formen for lesning handlet også om å utfordre min egen innforståthet, og med det ble det åpnet muligheter for å forstå mer, se ulike sammenhenger og forbindelser mellom tekstene.

4.4.2 Lesing og tematisering

Lesningen av det empiriske materialet krevde stadig pendling mellom tekst, bilder, refleksjoner, teoristudier og formulering av fortellinger. Studiens problemformulering og forskningsspørsmål ga retning til dette arbeidet, sammen med teoriene jeg bygget på. Dette førte også til formulering av nye spørsmål som utfordret lesingen. Hvordan var barnas erfaringer? Hva var det som ga kraft og energi til leken? Hvordan brukte, skapte og omformet barna rom? Det var også nødvendig å forsøke å fristille seg fra de tidligere analyser. Jeg måtte lese tekstene på nytt slik at hver tekst «talte for seg selv», for om mulig se nye mønster, nye brudd som kunne føre til nye tema. Denne delen av analyseprosessen tok tid, og krevde et sterkt nærvær til teksten. Det å være i materialet og dveler ved det, åpnet opp for nye forståelser. Finlay (2014) forklarer det slik: «Dwelling is the process by which phenomenology makes room for the phenomenon to reveal itself and speak its story into our understanding» (Finlay, 2014, s. 125). Observasjoner som jeg først ikke hadde sett som interessante, ble interessante ved nye lesninger. Temaene ble til gjennom en nærlesing av det jeg hadde markert med de samme kodene.

Dveling, med Finlays beskrivelse, mener jeg kan sammenlignes med *pendling* slik jeg beskriver analyseprosessen i artikkel 1. Pendling innebærer en veksling mellom å transkribere, lese transkribert tekst, gjøre litteraturstudier, reflektere over empiri, reflektere over teori, lete etter sammenhenger eller brudd, oppdage temaer i materialet, lese på nytt, skrive, forkaste og skrive på nytt. Jeg lette etter mønstre eller tema som kunne vise seg. Faglitteratur ble lest parallelt. Deretter gikk jeg tilbake til det empiriske materialet igjen for å se hvordan teoriene kunne bidra til et ny forståelse av empirien. Det teoretiske begrepet legitim perifer

deltakelse (Lave & Wenger, 1991) ble skrevet på et ark og lagt ved siden av det transkriberte materialet. En ny lesning ble gjort for å se om det teoretiske begrepet kunne finne gjenklang i empirien. Dette ble sirkulære prosesser, med innslag av «looper», der mindre deler av analysene ble gjentatt og intensivert med stadig gjensitter i det empiriske materialet. I perioder med artikkelskriving ble disse analyseprosessene intensivert. Denne pendlingen kan karakteriseres som ble både induktiv og abduktiv i sin tilnærmingen. Det vil si at jeg ga rom for at det empiriske materialet kunne tre fram, men jeg brukte også teoretiske begreper i arbeid med analysene.

Jeg har analysert fram *hovedrommet* som identifisering og en innramming av et sentralt lekeområde. Hovedrommet er et utgangspunkt for barns lekeerfaringer, det var et møtested, et lekested og et tilknytningspunkt. *Mellomrommet* oppsto som en nyansering av hovedrommet, og ble til ved bruk av det teoretiske begrepet *legitim perifer deltakelse* (Lave & Wenger, 1991). Begrepet ga muligheter for å identifisere ulike rom, innenfor betegnelsen hovedrom. Det empiriske materialet som ikke lot seg analysere innenfor hovedrommet, og som forgikk mer i periferien ble etter hvert til temaet *bakrommet*. *Bakrommet* ble et fenomen som ble tydelig når oppmerksomheten ble rettet mot periferien, og det som lå i skyggen for alles oppmerksomhet. Det framsto som et fenomen ut fra arbeid med det empiriske materialet og blir videre omtalt som et funn.

I artikkel 1 og 2 presenterer jeg *mellomrom* som et funn. I artikkel 2 har analysene konsentrert seg om to av de sentrale funnene *mellomrom* og *bakrom*, i artikkel 3 og i kapittel 6 er det analyser av *hovedrom*, *mellomrom*, *bakrom* og *doing space* satt inn i en større teoretisk sammenheng og fra ulike teoretiske perspektiver.

En konkretisering av analyseprosessen

Mellomrommet beskriver jeg som det rommet som barna skaper når de deler oppmerksomhet og er engasjert i en lek. Rommet beskrives som et sanselig og levd rom som erfares av de som deltar (Nordtømme, 2012a, 2012b). For å konkretisere hvordan analyseprosessen har pågått vil jeg vise nærmere hvordan temaet *mellomrom* ble et av studiens funn, analysert fram gjennom de prosesser som Finlay (2014) beskriver som fire faser.

I det Finlay (2014) beskriver som første fase, «seing afresh» på datamaterialet, brukte jeg et utvalg transkribert tekst og bilder fra observasjonene som representerte ulike lekesituasjoner og la de utover bordet. Situasjonene framsto som både komplekse og ordinære på samme tid. Jeg syntes det var vanskelig å skille lekesituasjoner fra hverandre og syntes først at materialet var *ordinært* og lite overraskende. Jeg måtte legge observasjonene til side, utfordre meg selv tankemessig på hva jeg fortolket som ordinært. Jeg måtte se etter det som skjedde ved siden av det jeg først hadde beskrevet som ordinært, som lekematerialer, ordinære barnesanger og gjenkjennelige leketemaer. Da jeg rettet oppmerksomheten mot små handlinger, leken som beveget seg og mot samspill, ble det en måte å se med friske øyne på kompleksiteten i leksituasjonene.

I andre fase, «dwelling», hentet jeg fram begrepet *legitim perifer deltakelse* (Lave & Wenger, 1991) og leste materialet ut fra ulike deltakelsesformer. Dette ga meg mulighet til å tenke rundt situasjonene med helt nye innfallsvinkler. Legitim perifer deltakelse ble et redskap for å se sammenhenger i deltakelsesformer i rommet. Ved hjelp av begrepet ble jeg oppmerksom på at lekesituasjoner kunne leses som soner av lek, der deltakerne var meget konsentrerte om det de holdt på med. Det var også soner der barna tilsynelatende vekslet mellom å være midt i og i periferien, og det var soner som ble beskyttet for andre barn. Begrepet gjorde meg oppmerksom på at det også var mulig å tolke barns deltakelsesformer som romlige plassering. Slik oppsto fenomenet *mellomrom* innenfor *hovedrommet* som ble analysert fram først. Mellomrommet ble først en kode og videre et tema som kunne brukes for å analysere lek som pågikk side om side. Funnet av dette mellomrommet brakte meg så videre i analysen.

Dette førte analysearbeidet over til tredje fase, «explicating». I denne fasen ble redegjørelse for hva mellomrommet kunne være en måte å utvide temaet på. I denne fasen måtte jeg utforske flere teoriperspektiver for på den måten å gjøre nye innramminger, og skape nytt innhold til temaet mellomrom slik dette så langt hadde vist seg for meg i dialog med observasjonsmaterialet.

Den fjerde fasen, «linguaging», handler om skriveprosessen. Skriveprosessen er ikke bare en ren tekstproduksjon, det er en kroppslig forskerhandling som setter alle sansene i spill. Å skrive sin forskning klart og tydelig, opplever jeg som

sirkulære prosesser som er vanskelig å avslutte. For hver nye lesing av forskningsteksten kan jeg oppdage avsnitt som hele tiden kan forbedres.

Når jeg ser retrospektivt på min studie, ser jeg at den faseinndelingen som Finlay (2014) og Løkken (2012) presenterer, minner om samsvarer med de fasene jeg har arbeidet meg igjennom. De ulike fasene har grepet meg på ulike måter. Noen med intensitet og iver, andre med dvelende langsomhet. Analyseprosessen har også hatt en viss systematikk, rytme og rekkefølge til tross for looper og stadig gjensitter på enkelte områder. Hele prosessen kan også beskrives som en kroppslig erfaring i dialog med datamaterialet så vel som teoretiske tekster.

4.4.3 **Fortellinger som presentasjonsform**

Å skape fortellinger har blitt mitt grep for å presentere det empiriske materialet. Fortellingene er feltnotatfortellinger, og fortellingene holder seg til det faktiske hendelsesforløpet. Disse fortellingene følger ikke en struktur på samme måte som en dramatisk historie, som skal overraske eller være spennende. Den ligner mer på en tradisjonell praksisfortelling, med en innholdsdel og en slutt som understreker handlingsforløpet (Birkeland, 1998, s. 48). Men fortellingens form har underordnet betydning når de skal brukes i en forskningssammenheng: «Making all experiences fit the formal demands of a story falsifies them» (Emerson et al., 1995, s. 89). Feltnotatfortellingen ligner mer på skildringer av hverdagslivets hendelser i sin opprinnelige form, og i den kronologi som hendelsen hadde. Fortellingene jeg har skapt er redigerte gjengivelser av feltnotatene. Jeg har lagt vekt på at fortellingene skulle være så nær opp til situasjonene, slik jeg erfarte dem. Formulering av fortellinger startet allerede ved transkriberingen av feltnotatene. Emerson mfl. beskriver dette som: «When getting the scene on the page, the researcher makes what connections she can at the moment, guided by an intuitive sense for what belongs in this tale, for «what goes with what» (Emerson et al., 1995, s. 90). Redigering av feltnotater og formulering av fortellinger innebar at noe ble fjernet for å gjøre fortellingene mer presise, og noe ble lagt til når fortellingene ble lest på nytt og hukommelsen gjorde at jeg kunne gjenkalle nye elementer i hendelsen (Emerson et al., 1995, s. 192).

Det var særlig en situasjon fra feltarbeidet som jeg opplevde som særdeles innholdsrik, og som jeg fortolket som et originalt innblikk i barns hverdag. Det

var en observasjon jeg har fra et puterom, der barna som oftest lekte alene uten noen ansatte tilstede. Jeg hadde flere ganger kikket inn, men blitt avvist og nektet adgang. En dag jeg åpnet døra forsiktig ble jeg imidlertid invitert inn av de tre barna som var der. Jeg satt på gulvet og barna lekte rundt meg og fikk ta del i barnas magiske fortellinger. Hendelsen i puterommet og fortellingen om rommet og hullet i veggen (se artikkel 1, s. 328 og artikkel 2, side 224) representerte noe særegent og kunne analyseres på mange måter. Emerson mfl. (1995, s. 192) advarer mot å bruke den samme rike, fortellingen gjentatte i ganger i samme tekst, og anbefaler heller å splitte opp fortellingen. Jeg falt for fristelsen til å bruke samme fortelling to ganger. Fortellingene er analysert forskjellig, men i retrospektiv ser jeg at fortellingen om hullet i veggen kunne vært splittet i flere mindre fortellinger og likevel kunne vært gjenstand for interessante analyser. I nye lesinger ser jeg imidlertid også potensiale for ytterligere nye analyser av fortellingen, med andre teoretiske perspektiver.

Fortelling som en form står sentralt innen fenomenologisk forskning (van Manen, 2007). Fortellinger er redskap for å fange det flyktige som muligens kan forsvinne i mer systematiske, deskriptive analyser. Fortellingene gir kraft til det erfarte, og kjennetegnes ved de driver fram en oppmerksomhet, gjennom at vi kan oppleve oss som involvert og berørt. Fortellingene peker også mot refleksjon, og utfordrer vår fortolkende sans (van Manen, 2007, s. 121). Med hjelp av fortellingen som et analytisk grep kan meningsinnhold, strukturer og levd erfaring (van Manen, 2007, s. 122) bli gjenstand for analyse.

En god fenomenologisk beskrivelse er noe mennesket kan gjenkjenne, som en førspråklig erfaring vi har hatt eller kunne ha hatt. Van Manen (2007, s. 27) uttrykker det slik: « [...] a good phenomenological description is collected by lived experience and recollects lived experience – is validated by lived experience and it validates lived experience».

4.5 Oppsummerende refleksjoner

Fortellingene som ble produsert gjennom dette analysearbeidet og den øvrige teksten, ser jeg som et bidrag i kunnskapsproduksjon om det komplekse hverdagslivet i en barnehage. Fortellingene kan også kaste lys over hvordan barn

skaper mening gjennom lek og materialer. Fortellingene fra det pulserende barnehagelivet er konstruert og fortolket gjennom mitt faglige blikk.

Denne analyseprosessen kan også betegnes som en tematisk analyse (Glesne, 2011; Grbich, 2013; van Manen, 2007) som innebærer at forskeren er på leting etter kategorier eller temaer i datamaterialet. Temaene har igjen blitt konseptualisering av data. Konseptualisering kan også ses som teoriutvikling. Hennink mfl. (2011, s. 259) skriver at teoriutvikling «[...] provides a framework for understanding, explaining and predicting phenomena, and thus both advances our knowledge of a phenomena and can be used to develop policy or practice» (Hennink et al., 2011, s. 259). Løkken omtaler konseptualisering av data som en måte å føre teoriutviklingen til et høyere abstraksjonsnivå og studien til et begrepsmessig nivå. Dette kan gjøre et relativt smalt forskningstema betydningsfullt for større sosiale prosesser (Løkken, 2012, s. 99). Det er min ambisjon at denne studien kan vurderes som teoriutvikling. Konseptualiseringen er gjort på et teoretisk fundament og konseptualisering av barns lekeerfaringer i barnehagens rom kan ha implikasjoner for praksisfeltet og bidra i til refleksjons- og endringsprosesser. Hvordan de funnene som har kommet fram gjennom analyseprosessen plasseres med et teoretisk fundament vil bli redegjort for i neste kapittel.

5 Artiklene i avhandlingen

Artiklene som inngår i denne avhandlingen er skrevet over en femårs periode. Tenkningen i et slikt vitenskapelig arbeid har hele tiden vært i utvikling, noe som speiles i artiklenes innhold og begrunnelser. Slik studien har hatt sin tilblivelse, har også artiklene blitt til i noe i ulike faser av studien. I retrospektiv ser jeg for eksempel at det teoretiske fundament og beskrivelsene av analyseprosessene ikke kommer godt nok fram i de to første artiklene. Kapittel 2 og 3 er ment å være en utfyllende beskrivelse av dette. Kappen som sådan er ment å utfylle artiklene på viktige punkter.

Artikkel 1 er publisert i *Educational Inquiry*, et vitenskapelig tidsskrift på nivå 1. Den er en oppsummering av studien så langt som den hadde kommet i 2012. Den er plassert først av de tre artiklene for å vise studien i sin bredde.

Artikkel 2 er publisert som en fagfellevurdert artikkel i den vitenskapelige antologien *Rom for barnehage* redigert av Atle Krogstad mfl. (2012), utgitt av Fagbokforlaget, en publikasjonskanal på nivå 1. Artikkelen presenterer tidlige analyser av fenomenene mellomrom og hovedrom, omtalt som funn.

Artikkel 3 er publisert i det vitenskapelige tidsskriftet *Nordisk Barnehageforskning* på nivå 1. På bakgrunn av funnene omkring hovedrom, mellomrom og bakrom diskuteres hvordan barnehagens rom kan være pedagogiske ressurser. I denne artikkelen føres hovedsakelig en teoretisk drøfting av det ontologiske og epistemologiske grunnlaget for analysene.

5.1 **Artikkel 1**

Nordtømme, S. (2012). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. *Educational Inquiry*, 3(3), 315-330.

Link til tidsskriftet: <http://www.lh.umu.se/english/research/EducationInquiry/>

Artikkelen er utelatt fra den elektroniske versjonen

5.2 Artikkel 2

Nordtømme, S. (2012). Muligheter i mellomrom! I Krogstad, A, Hansen, G. K., Høyland, K., Moser, T. (red.) *Rom for barnehagen. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 213-227). Bergen: Fagbokforlaget.

Fagbokforlaget er en godkjent publiseringskanal på nivå 1: Se <http://fagbokforlaget.no/>

Artikkelen er utelatt fra den elektroniske versjonen

5.3 Artikkel 3

Nordtømme, S. (2015) En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 10(4), 1-14.

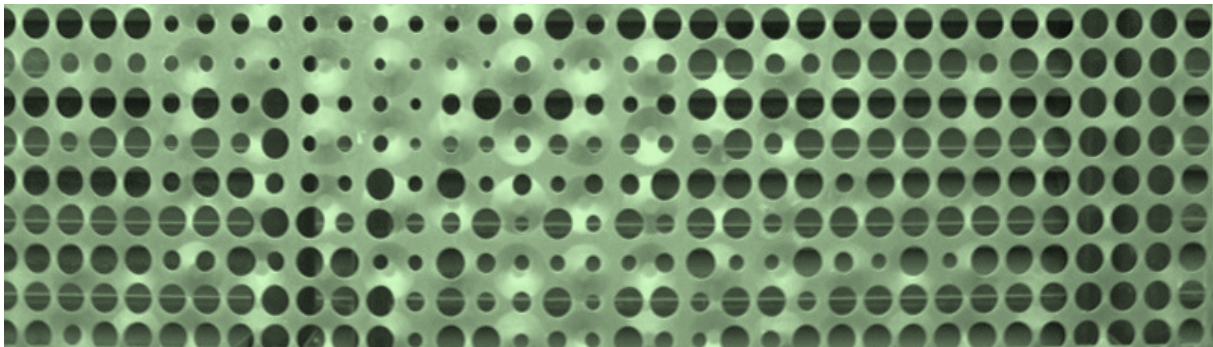
Link til artikkelen/tidsskriftet:

<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1429>

En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen

Nordtømme, Solveig: Førstelektor, Høgskolen i Buskerud og Vestfold, Norge. E-post: solveig.nordtomme@hbv.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL.10 (4), p. 1-14, PUBLISHED 1TH OF JULY 2015



Abstract: This article is a theoretical exploration with the aim of discussing an ontological basis for space and materiality as educational resources in kindergarten. Attention is directed on children's play experiences interacting with space and materiality, and how children use and create space. The metaphors *front stage*, *space in between*, and *backstage* (inspired from Erving Goffman, 1969), which form the study's main findings, are used as the backdrop for the issue and analyzes. The empirical material used in this exploration has been collected with an ethnographic methodological approach in two kindergartens. Maurice Merleau-Ponty's (1962) focus on bodily experience and presence in space, along with concepts from Latour's (2005) actor-network theory, is used to explore the data. The article contributes with theoretical tools for professionals in kindergarten teaching, to shed light on the importance of space, materiality and play in children's everyday life in kindergarten.

Key words: Space, materiality, play, Merleau-Ponty, Latour

Sammendrag: Denne artikkelen diskuterer et ontologisk grunnlag og er en teoretisk utforskning av rom og materialitet som en pedagogisk ressurs i barnehagen. Oppmerksomheten er rettet mot barns lekeerfaringer i samspill med rom og materialitet, og hvordan barn bruker og skaper rom. Metaforene *hovedrom*, *mellomrom*, og *bakrom* (inspirert fra Erving Goffman, 1969), som danner studiens hovedfunn, blir brukt som et bakteppe for problemstilling og analyser av det empiriske materialet fra to barnehager. Maurice Merleau-Ponty publikasjoner *The Phenomenology of Perception* (Merleau-Ponty, 1962) med sitt fokus på kroppslig erfaring i levd rom, blir brukt sammen med begreper fra Latours aktør-nettverksteori (Latour 2005) til å utforske hvordan rom og materialitet kan være pedagogiske ressurser. Artikkelens kunnskapsbidrag er å presentere et teoretisk verktøy for barnehageprofesjonen og kunnskaper om lekens betydning i barns hverdag i barnehagen.

Nøkkelord: Rom, materialitet, lek, Merleau-Ponty, Latour.

Innledning

Hensikten med denne artikkelen er teoretisk å utforske hvordan rom og materialitet kan bli sett som pedagogiske ressurser i barnehagen. Artikkelen bygger på en ph.d.-studie: *En rom(s)lig pedagogikk. Barns lekeerfaringer med rom og materialitet*. Studien retter seg mot barns lekeerfaringer i barnehagen, mot hvordan barn skaper egne rom og hvordan barn, rom og materialitet samspiller og skaper handlingene i barnehagen. Problemstillingen for denne artikkelen er *Hvordan kan rom og materialitet forstås som pedagogiske ressurser i barnehagen?* En vesentlig premiss for dette spørsmålet er at leken ses på som verdifull og av stor betydning i barnehagen. Problemstillingen er søkt besvart gjennom en teoretisk drøfting av rom og materialitet, og en diskusjon om rom og materialitetens betydning for barns lek i barnehagen. Dette vil være et kunnskapsbidrag innen det barnehagepedagogiske feltet for å understreke lekens plass i den pedagogiske virksomheten (Greve, Jansen, & Solheim, 2014). Det empiriske materialet som studien bygger på er fra feltarbeid i to barnehager.

Leken har en viktig plass i barns liv. Barnehagen som pedagogisk virksomhet forplikter seg til å gi leken en framtreddende plass (Kunnskapsdepartementet, 2011). Fra min forskerposisjon har jeg vært opptatt av å studere den formålsfrie leken, den som oppstår mellom barn og barn, og mellom barn, rom og materialitet, uten at denne leken inngår i en konkret, planlagt aktivitet, registrert av en førskolelærer. Jeg har derfor rettet min oppmerksomhet mot de lekesituasjoner som oppsto i det jeg har kalt ikke-planlagte situasjoner. Jeg observerte i de periodene av dagen når barn selv kunne velge hva de ville leke, med hva og med hvem. Det er innenfor disse rammene jeg skal diskutere barnehagens rom og materialitet som pedagogisk ressurs.

Materialitet, materialer for lek, og leketøy?

Materialitet er et begrep som betegner alt det materielle som omgir mennesket. I barnehagen kan det være baller, klosser, utkledningstøy, tegne- og malesaker og mye mer. Materialitet er også hjørner og kroker i barnehagen, såpeskummet i vasken eller trillestolen som de ansatte bruker.

Materialitetsbegrepet inkluderer at det materielle ikke bare er fysiske ting, men kan fortolkes som bærere av kulturelle verdier og pågående diskurser (Bille & Sørensen, 2012, s. 18). Denne vide definisjonen av materialitet innebærer både en betegnelse av objekter, men kan også beskrive egenskapene hos objektene. Materialiteten er derfor det som mennesker samler seg om og som ofte blir utgangspunktet for de handlinger som skjer. Stoffer i vakre farger og utkledningstøy kan være eksempler hvordan det materialitet kan være både kulturelt og kjønnnet. Slik blir materialitet og menneskers handlinger tett forbundet med hverandre. Tingene blir en del av det kulturelle, relasjonelle og sosiale samspillet i barnehagen.

Hangaard Rasmussen (2001) bruker begrepene lekeredskaper og leketøy, der lekeredskaper er større installasjoner, for eksempel klatrestativer som barn leker *på*, mens leketøy er noe barn leker *med*, har i hånden. Leketøy kjennetegnes med det barn griper fatt i, berører, fører foran seg, snur og vender på, gjemmer vekk, setter sammen og skiller fra hverandre. Med henvisning til Heideggers beskrivelse av hammeren som et verktøy å hamre med, ser Hangaard Rasmussen leketøy som noe som er til å leke med (Rasmussen, 2001, s. 20). Han kaller også leketøy for *mulighetenes gjenstander* fordi det kan gjennomgå utallige forvandlinger i barns omgang med leketøyet (Øksnes, 2013). Hvilket leketøy og lekemateriell om finnes i barnehagen, hvor fleksible eller forhåndsbestemte de er, har betydning for det spillerom barn har og hva som er mulig av lekende utfoldelse.

Rom

Rombegrepet slik det brukes i denne artikkelen, knyttes til det opplevde rom, både som fysisk størrelse skapt av arkitektur og som et sanselig persepsjonsrom. Det konkrete rommet er det som omslutter og

skaper fysiske rammer for menneskelig eksistens. I en fenomenologisk forståelse erfarer mennesket rommet ved å være tilstede i rommet. Merleau-Ponty (1962) beskriver at mennesket *bebor* rommet. Å bebo rommet betyr at kroppen fyller rommet, beveger seg fram og tilbake, på kryss og tvers, og på den måten tar det i bruk. Eksempler på dette kan være hvordan barn tar i bruk en gymsal, der de løper på kryss og tvers, roper for å prøver ut lyden og blir kjent med rommet med hele kroppen. Merleau-Ponty bruker også beskrivelsen *å installere seg i rom*, slik organisten installerer seg i orgelet (Merleau-Ponty, 1962, s. 145). I barnehagesammenheng kan dette sammenlignes med hvordan barn tar i bruk lekeinstallasjoner og kroker. De plasserer seg inn i, rigger seg til med den materialiteten de har for hånden. Å være i et rom handler om bevegelse, plassering og måter å innta og til og med utfordre rommet. Å bebo eller installere seg i rom er verken innøvd eller gjennomtenkt, det er en eksistensiell viten som kommer til uttrykk gjennom kroppens ferdigheter (Østerberg, 1984, s. 13). Denne kroppslige, eksistensielle viten skiller seg vesentlig fra hvordan ting er i rom, som kan flyttes rundt og plasseres som en gjenstand i en eske. Rom kan også forstås i en abstrakt betydning. Rom kan være levd, erfart og sanset. Et sanset rom er det rommet som omslutter barnas interaksjonen når de deler en opplevelse.

Som et bakteppe for å utforske hvordan rom og materialitet i barnehagen kan være pedagogiske ressurser, vil jeg bringe fram tre funn fra ph.d.-studien (Nordtømme, 2012a, 2012b).

Hovedrom, mellomrom og bakrom

Hovedrommet er betegnelsen på et konkret rom, som ofte omtales som avdelingen, og som barna opplever som 'sitt' rom. Hovedrommet er det rommet barna går til når de kommer om morgenen. På veggene finnes det tegninger og foto som gir legitimitet til dem som hører til i gruppa. I hovedrommet avkreves barna aldri forklaring på hvorfor de oppholder seg der. Hovedrommet blir en hjemlig sone for barna og er en administrativ sone for de ansatte. Der møtes de for å samkjøre sine praktiske gjøremål, registrere barnas oppmøte og formidle viktige beskjeder. I hovedrommet oppbevarer førskolelærerne sine planer og notater, og det de ellers trenger for å lede det pedagogiske arbeidet. Hovedrommets innredning peker særlig mot bordaktiviteter og det meste av lekemateriellet kan plasseres i hyller, som spill, tegnesaker, perler, sakser, lim og noe konstruksjonsmaterieell. Ingen hovedrom i studien har utkleddingstøy, tepper, gjenbruksmaterialer eller større installasjoner som kan inspirere til en friere form for lek.

Mellomrommet er betegnelsen på det rommet jeg fortolker som et sanselig og opplevd rom som omslutter de som deler en opplevelse. Mellomrommet er ikke fysisk og konkret, men erfares og oppleves som levd rom for leken barna er engasjert i. Mellomrommet rammer inn barnas lek når de er leker. Mellomrommet kan være et persepsjonsrom eller et improvisasjonsrom, slik Dybo (1996) beskriver rommet som skapes av jazzmusikere i improvisasjonsprosessen. Dette sammenligner jeg med hvordan det er å leke og skape mening sammen. I jazzimprovisasjon, så vel som i lek, må det etableres et kroppslig og sanselig samspill. Lekens innhold og fantasi vil være bestemmende for hvordan materialene blir tatt i bruk, eller omvendt, materialene vil kunne være avgjørende for hva som blir innholdet i leken.

Mellomrommet som skapes i leken, gjør det mulig for barna å opprettholde leken sin tett inntil andre barn som leker noe annet. Mellomrommet blir en måte om å kunne avgrense sin egen aktivitet og samtidig være en del av noe større. Det kan ses på som en liten region (Bengtsson, 2013b, s. 5) midt i stor felt med pågående lek. Dette mellomrommet kan betegnes som virtuelt¹, fordi barna sjelden setter opp fysiske grenser rundt det. Mellomrommene skaper en virtuell grense mellom den leken barna selv holder på med, mot andre barns lek, og gjør det mulig å leke med sitt uten å velge seg bort fra det store fellesskapet. Dette mellomrommet er mulig å observere i de situasjoner der andre barn

¹ Virtuelt forklares med *tilstede, men ikke synlig* (Norsk Fremmedordbok, 16.01.15)

truer det virtuelle mellomrommet. Da kan en se at de som leker og definerer seg innenfor mellomrommet beskytter og forsvaret det.

Bakrommet er den tredje rom-metaforen. Dette er et slags mellomrom, men skiller seg fra det som er beskrevet over ved at det er lukket og skjult for innsyn. Jeg har derfor kalt det for *bakrommet*. Bakrom-metaforen er inspirert av Goffmans (1969) begreper *frontstage* og *backstage* som opptrer som to atskilte rom, der *backstage* representerer rommet man trekker seg tilbake til og slapper av i. I bakrommet har ikke de ansatte det samme innsynet, og barna vil i stor grad regulere hvem som har tilgang og hvem som ikke har det. Bakrommet skapes og oppsøkes for å trekke seg tilbake fra en eksponert posisjon, fra kontrollerende og vurderende blikk, og der de kan følge sitt eget tempo og være alene.

Pedagogisk ressurs

Å se rom og materialitet som ressurser for det pedagogiske arbeidet kan utfordre tenkningen rundt det fysiske miljøet, og kan bidra til at rom og materialitet kan bli sett som en aktiv og endringsmulig ressurs. Jeg ser ressurs som noe som har kraft, og som skal være en kraft som kan settes i spill, brukes, endres og interageres med. Begrepet pedagogisk ressurs har ofte vært brukt om spesifikt utviklet læringsmateriell, som materiell for matematikkundervisning eller språkopplæring i skolen. Begrepet ressurs forklares som en tilgjengelig kilde eller hjelpemiddel som kan brukes til et ønsket formål². I denne artikkelen brukes pedagogiske ressurser i en vid forståelse av ressurs, som kan omfatte arkitektur, rom, møbler, materialer og utstyr som finnes i barnehager. Pedagogiske ressurser har også en faglig og verdimesig side, som kan knyttes til barnehagen som et fellesskap, der de sammen blir nysgjerrige på den verden de er en del av. Hvordan rom og materialitet er organisert, fungerer også som en ressurs i den forstand at det kan åpne muligheter, eksempelvis for bevegelse, tumlelek eller for store klossekonstruksjoner. Samtidig kan rom og materialitet representere det motsatte av ressurser, de kan begrense og avgrense barns muligheter til å leke og til å være sammen.

Pedagogikk og disiplinering

Arkitektur, rom og materialitet skaper rammer og betingelser for hva barn kan gjøre, hvor de kan bevege seg og hvor de må holde seg i ro. Slik blir arkitektur, rom og materialitet både medspillere og motspillere i pedagogikken (Gulløv & Højlund, 2005). Bengtsson (2011) peker på hvordan de postmoderne skolebyggene, der glassvegger og transparens disiplinere barn til å arbeide med sine skoleoppgaver, selv om de er alene i rommet. De vet at de blir sett hele tiden, noe som innebærer liten frihet til ikke å være flittige. Det kan være verd å reflektere over hvordan de nye, lyse og transparente barnehagebyggene oppleves av barnehagebarna, og hva det eventuelt innebærer for barn å være synlige hele tiden.

Arkitektur, rom og materialitet vil i utgangspunktet være planlagt og satt i virksomhet for å fremme de overordnede målene for barnehagevirksomheten. Samtidig kan erfaringen av å være i rom gi helt andre og utilsiktede opplevelser, som for eksempel følelsen av være å være overvåket og kontrollert, ha liten innflytelse og bevegelsesfrihet.

Pedagogikkens materielle uttrykk

Rom og arkitektur har pedagogisk betydning. Arkitekturen medvirker til at de pedagogiske intensjonene kan virkeliggjøres (Kirkeby, 2008, s. 38). Slik kan bygninger forstås som materielle uttrykk for en pedagogikk og som ressurser for barns utfoldelse og muligheter. Men både bygninger og rom har ulike funksjoner, og kan oppleves forskjellig. Enkelte rom kan oppleves inviterende. Der er det godt å være, og man får lyst til å engasjere seg sammen med andre. Andre rom kan virke

² Se forklaring i Norsk Fremmedordbok.

upersonlige og fremmedgjørende, og gi en følelse av maktesløshet eller midlertidighet. Høhr (2011) bruker begrepet *etos* for å beskrive at bygninger og rom har andre kvaliteter enn kun fysiske egenskaper, og viser til hvordan bygninger kan skape erfaringer og setter følelser i sving. Etos er et av tre kjernebegrep fra Aristoteles; etos, logos og patos, der etos representerer etikk, karakter og kulturens særtrekk (Aristoteles, 2013). En god etos for pedagogikk vil være at det verdigrunnet som barnehager skal virkeliggjøre og som uttrykkes gjennom barnehagens utforming og plassering. Etos uttrykkes også gjennom innhold, arbeidsformer og sosiale og relasjonelle forhold. Intensjonen fra arkitektens side, vil måtte fortolkes av de som tar bygget i bruk. Hvordan rommet er med på å regulere bevegelse og hvor det er mulig å være sammen, vil være medvirkende til hvordan barn kan være meningsskapende subjekter. Høhr (2011, s. 108) peker på særlig tre områder som han mener barn må oppleve i skole og barnehagen; *desire for life*, *desire of investigation* og *desire for community*. Med utgangspunkt i disse tre uttrykkene mener Høhr (2011) at den grunnleggende hensikten med utdanning må være å lære barn å elske livet, gjennom å være nysgjerrig, utforskende og med et ønske om fellesskap. Og i denne sammenheng vil både materialiteten, det relasjonelle, sosiale og pedagogiske innholdet være viktige elementer for å ha en bejaende innstilling til livet.

Når jeg i det videre diskuterer pedagogiske ressurser og hvordan intensjoner og meninger materialiseres gjennom rom og materialitet, fordrer det et spesielt ontologisk utgangspunkt (Bengtsson, 2011, s. 14). Dette redegjøres for i presentasjonen av fenomenologien som artikkelens ontologiske og teoretiske grunnlag.

Teoretiske perspektiver

Det teoretiske grunnlaget for denne artikkelen hviler på kroppsfenomenologien, av den franske filosofen Merleau-Ponty (1962, 1968). Kroppsfenomenologien er en posisjon innen fenomenologien som viser hvordan mennesket som kroppslig subjekt erfarer verden. Mennesket er tilstede i verden med kroppen, og det er med kroppen vi gjør oss kjent med tingene og våre medmennesker (Løkken, 1996; Merleau-Ponty, 1962; Nortvedt, 2008). Kroppsfenomenologien omtales også som livsverdenteori (Bengtsson, 2013a; Løkken, 2011), en teori om det levde livet, og den levde kroppen. Livsverden representerer et mangfoldig og integrerende syn på virkeligheten. Virkeligheten er kompleks og består av en mengde kvaliteter som ikke kan bli redusert i forhold til hverandre. Virkeligheten representerer en sammenfletting og en gjensidig avhengighet mellom det levde livet og verden. Livsverden er verken en objektiv verden i seg selv, heller ikke kun en subjektiv verden, men nettopp en tvetydig verden mellom disse to ytterpunktene (Bengtsson, 2011). Verden og livet er gjensidig avhengig av hverandre. Å forstå virkeligheten ut fra dette innebærer et *både og*, i stedet for et *enten eller*. Kroppsfenomenologien kan også ses som en teori om persepsjon og erfaring (Bengtsson, 2013a; Merleau-Ponty, 1962). Erfaring er kroppslig og den som erfarer kan beskrives som: ... *an embodied human being that acts in a world of things and people* (Bengtsson, 2013a, s. 41). Men først og fremst gir fenomenologien et ontologisk grunnlag for å forstå forholdet mellom subjektet og verden.

Tanken om at pedagogiske ideer og forventninger materialiseres gjennom arkitektur, rom og materiell, og blir pedagogiske ressurser i barnehagepedagogikken, fordrer en ikke-dualistisk ontologisk forståelse (Bengtsson, 2011). Et vesentlig kjennetegn ved kroppsfenomenologien er at den forener kropp og tanke, subjekt og objekt, noe som innebærer at en opphever et strengt skille mellom subjekt og objekt. Den ikke-dualistiske ontologien gjør det mulig å tolke hvordan pedagogisk betydning viser seg gjennom arkitektur og materialvalg. Bengtsson (2011, s. 15) beskriver dette slik: *Houses are both significant and filled with significations*. En dualistisk ontologi derimot, ville splittet disse forholdene, og ville vurdert materialiteten ut fra de helt konkrete egenskapene ved et bygg, mens

arkitekter og pedagogers intensjoner vil forbli mentale ideer, uten at disse to forholdene ville kunne forenes (Bengtsson, 2011, s. 14). I den ikke-dualistiske forståelsen vil subjektets forhold til ting ikke bli et subjekt-objekt-forhold, men derimot et forhold som konstitueres gjensidig. Nettopp derfor har barnehagens materialitet stor betydning for det som skjer i barnehagen. Det som skjer, skjer i et samspill mellom barn og materialiteten. Lekemateriell og ting blir inkludert i barnas lek, slik at tingene opphører å være bare ting, de blir ressurser som er med på å utvide og omdanne verden (Bengtsson & Løkken, 2004; Zahavi, 2004). Slik inngår barn, rom og materialitet i en gjensidighet. Denne gjensidigheten mellom kropp og materialitet kan bidra til å forstå hvordan disse forholdene endres og gjenskapes på grunn av gjensidigheten mellom subjektene og materialiteten. Barna i barnehagen blir handlende innenfor materialiteten, og slik blir materialitet forstått som ressurser mellom handlende subjekter.

Aktør-nettverksteori og kroppsfenomenologi

Når en legger vekt på gjensidighet mellom subjekter og materialitet, kan det være grunn til å spørre seg hvem som kan defineres som aktører. I den forbindelse er det interessant å se på likhetstrekkene mellom aktør-nettverksteorien (ANT) representert ved Latour (2005) og kroppsfenomenologien representert ved Merleau-Ponty (Merleau-Ponty, 1962, 1968). Flere forskere peker på forbindelseslinjene mellom ANT og kroppsfenomenologien (Coole & Frost, 2010; Fenwick & Edwards, 2010). Disse to teoriene er utviklet i to forskjellige tidsepoker, Merleau-Ponty publiserte sine tekster på fransk på 1940-tallet og de ble tilgjengelige på engelsk tidlig 1960-tall. Latours teori om ANT ble kjent på 1990-tallet. Aktør-nettverksteorien beskriver hvordan mennesker inngår i nettverk av materialitet og handlinger, og hvordan andre ikke-menneskelige aktørene tvinger mennesket til handling og tilpasning (Latour, 2005). De fysiske objektene likestilles de menneskelige aktørene. Latour beskriver aktørstatusen på denne måten: *Anything that does modify a state of affairs by making a difference is an actor* (Latour, 2005, s. 71). Innenfor dette perspektivet betyr det at menneske ikke kan betraktes som en selvstendig aktør, men vil alltid være under innflytelse av andre ikke-menneskelige aktører. Denne måten å forklare subjektet på, plasseres innenfor post-humanismen. Post-humanismen har blitt en kritikk av humanismens antroposentriske tenkning, som innebærer at en ser mennesket som universets midtpunkt (Hultman, 2011).

I Merleau-Ponty's *Phenomenology of Perception* (1962) har subjektet blitt løftet fram i sin sanselige erfaring av verden, mens i Merleau-Ponty's seneste arbeider *The Visible and the Invisible* (1968) står kiasmen sentralt, noe som understreker en sammenfletting der subjektet ikke kan skilles fra den verden det framstår i. Til tross for skillelinjene mellom humanisme og post-humanisme, ser jeg likhetstrekk mellom det Latour (2005) beskriver som likestilling av mennesker og ting og det Merleau-Ponty (1968) beskriver som kiasme. Jeg oppfatter dette som en tangering av disse to teoretiske perspektivene der man innen livsverdenteorien opphever skillet mellom subjekt og objekt og forklarer det med at subjektet ikke står *over for* eller *utenfor* noe annet (Rasmussen, 1996). Latour bruker betegnelsen *flat onotologi*, som innebærer at det verken finnes overordnede strukturer eller noen form for hierarki (Latour, 1999, s. 178); det er en likestilling av humane og non-humane aktører.

Det som oppstår i mellom

De ontologiske nyansene mellom fenomenologi og aktør-nettverksteori kan være med på å vitalisere en utforskning av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. Fenomenologien og livsverden-ontologien avviser på samme måte som ANT dualismen mellom subjekt og objekt. Subjekter og ting er sammenflettinger som står i gjensidig avhengighet til hverandre (Bengtsson, 1988). Dette uttrykker også at subjektet ikke har prioritet framfor verden (Bengtsson, 1999, s. 20), og at vi ikke kan skille tingene fra måten de viser seg for oss (Løkken, 2012). Denne sammenflettingen av subjekter og ting, der det ikke er mulig å definere prioritet eller utgangspunkt, forstår jeg som et

uttrykk for gjensidighet og muligheter. Hultman tar utgangspunkt i ANT når hun peker på det som oppstår i mellom: Agens, möjligheten att handla och agera, kan då förstås som distribuerat, som någon som uppstår i mellan (Hultman, 2011, s. 52). I fenomenologien beskrives livsverden som verken helt objektiv eller helt subjektiv, men som noe midt imellom ... *in-between-ness* (Bengtsson, 2013b, s. 5). I dette ser jeg også de to teoriene tangerer hverandre, og understreker på hver sin måte at materialiteten binder mennesker sammen. ANT og kroppsfenomenologien har likevel ulike subjektforståelser; et desentrert subjekt, som kan være menneskelig eller ikke-menneskelig, eller et kroppslig subjekt som ikke har prioritet framfor verden og tingene. Bengtsson (2013b, s. 5) understreker at *Depending on the person's activities, certain objects are singled out*. Kroppsfenomenologien vektlegger på den måten subjektets rettethet, og betydningen av kroppslig erfaring. Selv om fenomenologien ikke gir subjektet prioritet i ontologisk forstand, men uttrykker en gjensidighet, er erfaringen forankret i den levde kroppen. Fenomenologiens vektlegging av det kroppslige, sanselige og kiasmen vil ha størst betydning i denne artikkelen. Latours perspektiver ser jeg som et vitaliserende bidrag til diskusjoner om materialitet, som utfordrer tenkningen rundt hvordan materialitet forstås som pedagogiske ressurser.

Gjennomføringen av studien

Med livsverdenteorien som et teoretisk grunnlag, følger en kvalitativ forskningstilnærming som kan gi oppmerksomhet både til det subjektive og det konkrete. Kroppslighet, sanselighet, det som skjer i mellom barn, samt rom og materialitet, viser seg gjerne som improvisasjoner og øyeblikksopplevelser, så vel som i lekende samhandling over tid. Når oppmerksomheten også rettes mot de konkrete rommene og det konkrete materialet er det for å forstå hvordan dette har betydning for barns lekeerfaringer i barnehagen. Sagt på en annen måte: *De saker som vi skal inrikta oss på är saker för någon, aldrig saker i sig själva* (Bengtsson, 1998, s. 223).

Den metodiske tilnærmingen til dette krevde både tilstedeværelse og deltakelse. Studien er derfor gjennomført som et feltarbeid med vekt på deltakende observasjon i to barnehager. Feltarbeid, som en metodisk tilnærming, plasserer Glesne (2011) innenfor nyere etnografisk forskning, og betegner det som en bred betegnelse på kvalitative studier. Studiens metode kan også betegnes som sensorisk etnografi Pink (2009), som inkluderer kroppslige erfaringer og sansing som en viktig kilde til etnografisk kunnskap.

Feltarbeidet i barnehagene pågikk over en halvårsperiode i to barnehager. Den første delen av feltarbeidet skiftet jeg på å være tilstede inne på flere avdelinger og i noen planlagte aktiviteter i barnehagen. I denne perioden gjorde jeg en kartlegging av rom og materialitet, og skrev feltnotater fra observasjoner med barn og fra deltakelse på møtene med barnehagene. Dette la grunnlaget for to intensive observasjonsperioder, der jeg begrenset observasjonene til hovedsakelig en avdeling i hver barnehage. Observasjonene ble gjennomført i den tiden barna var inne, fra tidlig morgen til barna skulle gå ut etter formiddagsmaten. Metodene som ble benyttet var feltnotater, foto, video-opptak og lyd-opptak av samtaler. Jeg varierte mellom to ulike observasjonsposisjoner. Den ene posisjonen var å være en synlig observatør, tilstede i rommet, men likevel å innta en perifer rolle slik Cresswell (2007, s. 134) beskriver en outsider-rolle i en tidlig fase av feltarbeidet. Denne posisjonen ga meg et inntrykk av barnas lekearena, og hvordan rom og materialitet ble satt i sving gjennom barnas lek. Jeg brukte i foto og feltnotater, men noen observasjoner ble også gjort gjennom videokamera. I denne posisjonen, og i analyser av materialet ble jeg oppmerksom på de kulturelle koder og de normgivende strukturene som omga rommene og materiellet. Disse tidlige analysene av datamaterialet skapte nye spørsmål som førte til at jeg også tok i bruk posisjonen der jeg var mer en deltaker som observerte, enn en tilbaketrukket observatør (Løkken, 2012, s. 78). Denne posisjonen ble mer brukt etter hvert som barna ble kjent med meg og henvendte seg til meg. Jeg tok ikke spesielt initiativ til å få delta i lek, men når

barna henvendte seg til meg eller dro meg inn i lek og tildelte meg en rolle, var jeg med. Noen ganger ble jeg brukt som en installasjon, der barna lekte rundt meg, brukte meg som sitteplass, klatret på meg eller jeg var et slags materialstativ for de rekvisittene de trengt i leken. Denne posisjonen innebar at jeg skrev feltnotater i etterkant av situasjonen. Notater underveis ville både forstyrret barna og kunne forstyrret min egen opplevelse av situasjonen (Løkken, 2012, s. 78). Begge observasjonsposisjonene innebar at jeg la vekt på å være respektfull, ydmyk og varsom i måten jeg gikk fram som observatør, samtidig som jeg tydelig plasserte meg der leken foregikk. Jeg var opptatt av ikke å bli sett på som en autoritetsperson som var normgivende og grep inn i konflikter, eller å være en som det ble forventet å skulle delta i de daglige rutinene (Corsaro, 1985). Jeg plasserte meg på steder i rommet der de ansatte sjelden plasserte seg, som for eksempel inne i lekekroker og på gulvet i lekerommene. Jeg la vekt på ikke oppholde meg der de ansatte samlet seg, som ved langbordet eller ved skapet der de hadde sine notatbøker, plandokumenter og oppmøtere registreringer.

Feltnotater, foto, videomateriale og lydfiler ble transkribert til tekst. I det videre arbeid med analyser og utforming av tema ble fotomaterialet og den transkriberte teksten det jeg gjentatte ganger brukte i en utforskende pendling mellom teori og empiri. Å skrive ble en sentral del av analyseprosessen. Å skrive ble en måte å tvinge fram det usagte (van Manen, 2006, s. 718). Her ble bilder og transkribert tekst utfordret gang på gang for å kunne se og forstå materialet 'med friske øyne' (Finlay, 2014, s. 122). For å kunne avdekke noe annet enn det jeg med min forforståelse kunne se, krevde det langsomme prosesser der jeg måtte dvele ved materialet og tvinge meg til å tenke, reflektere om igjen, og om igjen (Finlay, 2014, s. 122). Slik kom flere temaer til syne, hvorav tre ble formulert som rom-metaforer slik det er vist til innledningsvis.

Denne forskningsprosessen framskaffer ikke generaliserbare forskningsresultater, slik et prosjekt innenfor en mer kvantitativ forskningstradisjon ville gjort. Denne artikkelen søker å beskrive små mikrohendelser som trer fram i barnehagens hverdagsliv og som kan være med på å forstå barns erfaringer med rom og materialitet, og hvordan rommenes innhold har betydning for det som skjer mellom barn og rom. Innen fenomenologisk forskning blir studiens troverdighet blant annet vurdert gjennom måten fortellingene fra feltarbeidet presenteres, analyseres og diskuteres. Det empiriske materialet skal kommunisere barns livsverden i barnehagen, og fortellingene bør kunne oppfattes som troverdige (van Manen, 2007, s. 27).

Presentasjon av funn

Videre i denne artikkelen presenterer jeg fire små fortellinger som er med på å eksemplifisere to av studiens funn; mellomrom og bakrom. Fortellingene fra feltarbeidet viser hvordan korte og lengre lekesituasjoner kan analyseres i et romlig og materielt perspektiv.

I korridoren

Den første observasjon 'viser vei' inn i barnehagen, på samme måte som den slo an en tone for min dag som observatør i barnehagen.

Jeg stopper utenfor inngangsdøra til den ene barnehagefløyen. Innenfor hører jeg bevegelse, glad latter og lyden av en ball som treffer døra. Etter en liten stund åpner jeg døra på gløtt og smetter inn. Thorvald, Mira og Isak³ leker med en ball. To andre barn står i døra inn til avdelingen og ser på. Isak hopper og spretter og samtidig treffer han på ballen slik at han faller om kull på gulvet. Fallet møtes med vill jubel fra de andre barna. Det der gjorde jeg også i sta! sier Thorvald. Se hva jeg får til, sier Mira og tar ballen, kaster den opp i lufta og

³ Barna er anonymisert med fiktive navn.

svinger seg rundt før hun faller om på gulvet og får jublende respons tilbake. Flere barn kommer til, det blir trangt i korridoren og leken løser seg opp.

Observasjonen beskriver en fortettet stemning. I korridoren sanset jeg intensitet, bevegelse, glede og fellesskap. Jeg forstår barnas iver som et uttrykk for livsglede, glede over å utforske hva ball og kropper kan gjøre sammen, og en iver etter å prøve nye bevegelser. Denne korte episoden mener jeg kan tolkes som *desire for life*, *desire of investigation* og *desire for community* (Hohr, 2011, s. 108). Korridoren, ballen, deltakere og tilskuere dannet et fellesskap som ble befestet med glad latter og morsomme bevegelser. Her ble veggene i korridoren, ballen som materialitet, og barna som subjekter flette sammen slik at de gjensidig bekreftet hverandre. Erfaringene var kroppslige og sanselige, både i bevegelsene når de hoppet og spratt sammen med ballen og ved å være tilstede og oppleve gleden, latteren og spenningen. I en ikke-dualistisk forståelse innebærer det at barna, ballen og rommets form flettes sammen og blir det fenomenet som skjer; en liten lekesituasjon en morgen i en barnehage. Det som skjer her kan ikke reduseres til egenskaper hos ballen, korridoren eller for eksempel barnas utvikling. Situasjonen ga mening for barna og var et uttrykk for interaksjon mellom barn og barn og mellom barn og materialitet. Med et ANT-perspektiv vil en kunne analysere denne lekesituasjonen som et nettverk, der aktørene i nettverket likestilles. Det er mulig å tolke elementene i fortellingen som aktører i et nettverk. Ballen er et materiale som ikke lar seg kontrollere, og i denne fortellingen blir korridorveggen og ballen aktører sammen med barna. Agens, slik Hultman (2011) beskriver det, er distribuert mellom de ulike aktørene. Muligheten til å handle oppstår i mellomrommet mellom veggen, ballen og barna.

Korridoren var det fysiske mellomrom mellom flere avdelinger, og korridorveggene ga den motstand som ballen trengte for å kunne sprette friskt mellom veggene. Det ble også et sanselig mellomrommet der barna utforsket ballen, bevegelser og den spontane gleden over å være i denne leken. Det at situasjonen løste seg opp raskt, kan være fordi barna ikke hadde lov til å leke med ballen inne, og at korridoren var definert som et sted barna verken skulle leke eller løpe. Situasjonen kan derfor være et uttrykk for noe som befinner seg på siden av barnehagens offentlige regler (Øksnes & Sundsdal, 2014, s. 65). Barna brukte mulighetsrommet som kan være et eksempel på den frihet barn må oppleve for i hele tatt kunne erfare fellesskap (Hohr, 2011). Jeg tolker denne hendelsen som en ressurs for barns livsglede, følelse for fellesskap, og frihet. Det ble et opplevd mellomrom noen korte minutter. For meg som observatør, fylte det meg med stor munterhet på vei inn i barnehagen

I familiekroken

Familiekroken i Haugen⁴ barnehage lå i et stort felles lekerom. Når denne observasjonen pågikk var det barn fra en avdeling i rommet.

I det vi går inn i lekerommet tar Pia meg i armen, trekker meg inn i familiekroken og plasserer meg på en lav benk ved den ene veggen. Kine følger etter. Pia henter dokkene som ligger i en dokkevogn. Hun gir meg en dokke sammen med noen dokkeklær. Jeg forstår at jeg skal kle på dokka for henne. Kine legger sin dokke på et stellebord, hun snur og vender på dokka og legger den til slutt ned i badekardelen av stellebordet. Hun nynner litt og legger på 'lokket'. Pia henter den dokka jeg har kledd på og tar den og legger den i en dokkeseng. Så tar hun den opp igjen, legger den på gulvet og legger seg selv i dokkesenga. Hun ligger på ryggen i senga, traller på en liten melodi, kikker opp i taket. Så setter hun seg opp, går ut av dokkesengen og legger dokka tilbake i senga. Hun synger på den samme melodien, pakker teppet rundt dokkekroppen.

⁴ Barnehagene feltarbeidet foregikk i er kalt Haugen og Sletta barnehager. Dette er fiktive navn.

Pia og Kine tok familiekroken i bruk slik Merleau-Ponty (1962, s. 139) beskriver at mennesket bebor rommet. Som deltakende observatør ble jeg tatt med og plassert som en levende installasjon som de anvendte når de trengte hjelp til å håndtere materialene. De utforsket dokkene, stallebordet og dokkesenga. Da Pia la dokka i dokkesenga, stoppet hun opp og tok den ut igjen. Hun la seg selv i dokkesenga. Materialiteten omsluttet henne og ga henne en sanselig erfaring, noe som ble et bilde på hvordan rom og materialitet må erfares kroppslig. Pias måte å ta dokkesenga i bruk på kan minne om det Merleau-Ponty beskriver som menneskets måte å installere seg i rom, slik organisten installerer seg i orgelet (Merleau-Ponty, 1962, s. 145). Pia tok mål av senga med hele sin kropp, og kroppslig erfarte hele senga. Hun fylte den ut, og både hode, armer og ben strakk seg utenfor. Pia ble kjent med dokkesenga gjennom kroppen. Jeg forstår dette som Pias måte å få kunnskap om dokkesenga, og samtidig ga det henne opplevelse av dokkas horisont og utsiktspunkt. Dette kan også tolkes som kroppens tvetydighet, der kroppen er både subjekt og objekt, en sammenfletting av Pias berøring av senga da hun la seg i den, og ble berørt av senga gjennom å se verden fra den horisonten og kjenne dens dimensjon. Det ble også en veksling mellom selv å erfare og samtidig leke med dokka. Det Kine og Pia hadde sammen i denne kroken, sammen med meg som en installasjon og deltakende observatør, kan forstås som *et mellomrom*. Jeg ser det som et mellomrom og persepsjonsrom for oss som deltok i denne leksituasjonen; for de to jentene som kroppslig og romlig erfarer familiekroken, og for meg som en installert, deltakende observatør.

Familiekrokens materialitet ble ressurser for Pia og Kines utforskning. Materialiteten var av en kvalitet som tålte barns utforskning. Materialiteten eksisterte forut for Pia og Kines inntreden i kroken og etter at de har gått. Og mens de brukte familiekroken og lekte der, ble materialene oppdaget på nytt gjennom jentenes kroppslige bruk av dokker, stallebord og seng.

Kine går bort til 'kjøkkenbenken' og tar ut koppene som står i benkskapet og stabler de oppi hverandre. Hun snur seg mot bordet og i bevegelsen faller koppene ned på gulvet. Pia iler til og i fellesskap plukker de opp koppene, som de gir til meg. Jeg holder en kopp i hver hånd og de plasserer de de øvrige koppene oppi hverandre, før de bærer hvert tårn bort på bordet. Fra 'kjøkkenbenken' henter de fram flere kopper som igjen blir stablet som i et tårn. Også denne gangen raser koppene ned på gulvet. Pia henter fram et brett fra kjøkkenskapet og plasserer en og en kopp på brettet. Kine bærer brettet med alvorlig mine bort til bordet, og de setter alle koppene ut over bordet. Etter noen korte imitasjoner over å spise og drikke, blir koppene båret tilbake til kjøkkenbenken. Nå tar Kine fram en oppvaskkost og fyller 'oppvaskkummen' med plastkoppene. Pia tar også fram en oppvaskkost, plukker opp noen kopper fra gulvet og sammen 'vasker' de koppene. Det blir mye lyd av oppvaskoster og plastkopper og Kine og Pia smiler fornøyd til hverandre mens de leker med koppene og koppelyden.

Leken med koppene pågikk lenge. Det var rikelig tilgang til plastkopper og det var mange oppvaskoster. At koppene falt på gulvet hindret ikke Kine og Pia i å fortsette med å bære koppene til bordet. Da det viste seg at stabler med kopper i tårn raste i gulvet, hentet de bare flere fra skapet. Måten Kine og Pia stablet kopper i tårn ga meg assosiasjoner til mattralla med glass, asjetter og bestikk som trilles fram før hvert måltid, der glassene ofte er stablet i høye tårn. Kanskje var det er denne inspirasjonen de hadde når de stabler koppene? Dette kan knyttes til en forståelse av at materialitet som bærere av tradisjoner og forståelser, ved at koppene ble betydningsfulle i en lek som minnet om hverdagssituasjoner barna opplever daglig. Koppene blir noe mer en ting, de er fylt med mening, som er med på å utvide opplevelse av verden (Bengtsson & Løkken, 2004). Hele hendelsen ble kroppslige erfaringer som jentene fikk gjennom å stable og balansere koppene. Til tross for at koppene gjentatte ganger falt i gulvet, kunne de fortsette leken for skapet i familiekroken inneholdt så mange kopper.

I stable-leken ble det ikke mulig å identifisere hvem som var mest aktører; koppene, brettet, bordet, Kine, Pia eller jeg som observatør og medhjelper. Her var koppenes uregjerlighet en kilde til aktivitet, som gjorde det vanskelig å peke på en hovedaktør. Med kroppsfenomenologien kan en si at de er flettet sammen i handlinger som gjensidig forutsetter hverandre. Utgangspunktet vil likevel være det handlende kroppssubjektet. Med ANT som teoretisk begrepsapparat kan en si at alle inngår i et nettverk, og med den distribuerte agensforståelsen kan det være et spørsmål om det er barna som leker med koppene eller koppene som leker med barna (Hultman, 2011; Latour, 2005). Når Pia hentet et brett var det hun som tok et nytt grep og tilførte et nytt materiale og nye handlinger. Med dette førte hun lekeideen videre slik at koppene nådde bordet og bordet kunne dekkes. Tilgang til rikelig med materialer ble en ressurs for barnas lekeerfaring, og materialiteten i familiekroken framsto som en utømmelig kilde. Mengden materiell utvidet og gjorde det mulig at kopper ikke bare ble kopper, men ble tårn og materialer som ga flott lyd. Og samtidig kunne de lekes med som representasjoner for gjenstander som har en funksjon i dagliglivet.

Et annerledes lekerom

I Sletta⁵ barnehage var det et lite lekerom som lå ved siden av garderoben, på motsatt side av hovedrommet. Jeg observerte noen av de eldste barna brukte rommet når de lekte gjemsel eller var i gang med 'erte- og lure-leker'. Jeg vil kategorisere dette rommet som et *bakrom*, et rom barna brukte for å gjemme seg vekk. Dette rommet var opprinnelig innredet til familielek, men minnet det mest om et lager. Alt av inventaret var av plast i kraftige farger. En kjøkkeninstallasjon utgjorde hovedmøbelet i rommet. I tillegg var det stallebord i rosa, et lilla sminkebord med plastspeil, to dokkesenger i hvitt og rosa, to dokkevogner en rosa barnetrillekoffert og plastesker med utkleddingstøy og tepper. Både stallebordet, sminkebordet, dokkesengene og trillekofferten var ødelagt. Stallebordet hadde en ødelagt stoffpose, sengene var uten sengebunn, sminkebordet hadde et brukket ben og lekekofferten var ikke mulig å lukke igjen.

Jeg fulgte med på avstand da tre jenter gikk inn i lekerommet. Jeg flyttet meg nærmere og så hvordan de gikk i gang med å rydde ved å sett opp leker som lå på gulvet og sette dokkesengene riktig vei. De snakket ivrig med hverandre og hvor de ville ha de forskjellige lekegjensstandene. De ga hverandre oppgaver og de brukte tid på å hjelpe hverandre med å finne løsninger som kunne kompensere for de manglene materialet hadde. Det viste seg å være vanskelig å balansere et bord med tre ben, og forsøkene på å lage nye bunner til dokkesengene mislyktes. Oppgitte uttrykk erstattet iveren. Åhh, det går ikke! ropte de ut når de ikke lyktes. Etter noen minutter forsvant de ut av rommet. Leken ble borte i møte med et lekemateriell som ikke fungerte.

Denne fortellingen er en kontrast til fortellingen fra familiekroken som ble presentert foran. I denne fortellingen, som jeg har analysert som et bakrom, hadde lekerommet materialer med sterke farger og glinsende overflater. Men materialene ga bare et falskt bilde. Kvalitetene ved materialet holdt ikke mål som lekegjensstander i barnehage. Som ødelagte objekter hadde de ingen annen funksjon enn at de sporet til motløshet. I møte med denne materialiteten hjalp ikke gode intensjoner og gode forsøk. Det oppsto heller ikke noe nytt i møtet, det var ikke mulig for jentene å få denne materialiteten til å spille med. I de leksituasjonene som tidligere er vist i artikkelen, har det vært mulig å tolke gjensidighet, interaksjon og meningsskaping (Merleau-Ponty, 1962). Med denne materialiteten oppsto det verken gjensidighet, interaksjon eller meningsskaping. Her forble de ting som ikke kunne bli noe annet enn ting. Aktørskap slik det beskrives innenfor ANT terminologi, førte ikke fram, og det var ikke mulig å

⁵ Se fotnote 4.

etablere et nettverk (Latour, 2005). Dette bakrommet ga heller ikke den pausen som enkelte bakrom kan gi når barn vi hvile seg eller trekke seg vekk fra personalets oppmerksomhet.

Når dette rommet og rommets materialitet ses i lys av begrepet pedagogisk ressurs, framstår dette rommet som det motsatte av kraft, det uttrykker mer en likegyldighet. Det eneste rommet inviterte til var midlertidighet og falske forhåpninger, noe som førte til at jentene forlot rommet raskt. I dette rommet framsto materialiteten som en pedagogisk motspiller og en negativ kraft. Denne lekesituasjonen tolker jeg som at barna ble fratatt muligheter til meningsfulle erfaringer, og at situasjonen heller skapte meningsløshet.

Sammenfattende diskusjon

Denne artikkelen presenterer en teoretisk tilnærming til hvordan rom og materialitet kan forstås som pedagogiske ressurser i barnehagen, og kan representere et teoretisk verktøy for å forstå barns hverdagsliv der rom og materialitet har betydning for hvordan leken muliggjøres. Artikkelen bakteppe er de tre rom-metaforene *hovedrom*, *mellomrom* og *bakrom*, som er studien hovedfunn. *Hovedrommet* er det rommet som framsto som mest pedagogisk planlagt, og var det mest læringsorienterte rommet med dekorasjoner i form av tall og bokstaver og lekemateriell som i stor grad rettet seg mot bordaktiviteter. Når hovedrommet var det rommet mange barn oppholdt seg i, hadde det betydning for hvilke lekeerfaringer barna fikk. Mellomrom og bakrom representerte de rommene barna selv skapte, og disse rommene var de som særlig bidro til lek på barnas premisser. Det var i disse mellomrommene at engasjementet, gleden og meningsskapingen var lett å observere. Det var her de pedagogiske ressursene tydelig ble satt i sving. Som fortellingene i artikkelen viser, hadde lekemateriellets kvalitet, form og fleksibilitet stor betydning for leken, om barnas lekeideer kunne følges og utforskes. Jeg har også vist hvordan rom og materialitet kan bli motspillere for barna. Materialitet som var sterkt forhåndsdefinert og i tillegg ødelagt, var ikke mulig å omskape til noe meningsfullt. Det førte også til at leken gikk i stå.

Rom og materialitet som pedagogisk ressurs drøftes opp mot livsverdenteorien (Merleau-Ponty, 1962, 1968), og speiles i Latours begrep om human- og ikke-humane aktører (Latour, 2005). Uttrykket pedagogikkens etos (Hohr, 2011) har vært med på å tydeliggjøre at bygninger, rom og materiell for barn ikke bare er fysiske ting, men har betydning for deres erfaringer og innstillinger til verden. Jeg har argumentert for at hvis rom og materialitet skal kunne vurderes som betydningsfulle og meningsbærende, med ressurser og kraft inn i en pedagogisk virksomhet, krever det en ontologisk innstilling som gjør det mulig å forstå at ideer materialiseres gjennom bygg, rom og materialer for lek. I en slik ontologi blir subjekter og verden flette sammen og inngår i en gjensidighet.

Når pedagogikkens etos retter oppmerksomheten mot livslyst, mot lyst til å utforske og lysten til å være sammen i et fellesskap, tydeliggjør det verdien av at leken får en sentral plass i barnehagen. Mine funn viser at barn søker utfoldelse og lek midt i barnehagen, i periferien og noen ganger helt tilbaketrukket (Nordtømme, 2012a, 2012b). Materialitet kan være med på å uttrykke et mangfold, som gjør at barn føler tilhørighet til gruppa og barnehagen. Det forhåndsdefinerte kan være til hinder for barnas improvisasjon, spontanitet, utforskning og muligheter til lykkes med felles aktiviteter. Barnehagens rom har ulike uttrykk og blir brukt ut fra ulike pedagogiske intensjoner og målsetninger. Det er ikke alltid mulig å vite hvordan materialiteten møtes av barna og hvilke fenomen som trer fram som leketemaer eller lekende bevegelser. Nettopp derfor må det være en åpenhet for det overraskende og det improviserte i barnehagene og det må være noe som overrasker og skaper lyst til å leke, improvisere og utforske. Rom og materialitet som pedagogiske ressurser bidrar til å skape mening og meningsfulle relasjoner.

Referanser

- Aristoteles. (2013). *Den nikomakiske etikk* (A. Stigen & Ø. Rabbås, Overs.). Oslo: Vidarforlaget.
- Bengtsson, J. (1988). *Sammenflätningar: fenomenologi från Husserl til Merleau-Ponty*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2011). Educational significations in school buildings. I J. Bengtsson (Red.), *Educational Dimensions of School Buildings* (s. 11-33). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bengtsson, J. (2013a). Embodied experience in educational practice and research. *Studies in Philosophy & Education*, 32(1), 39-53. <http://dx.doi.org/10.1007/s11217-012-9328-1>
- Bengtsson, J. (2013b). With the Lifeworld as Ground. A Research Approach for Empirical Research in Education: The Gothenburg Tradition. *The Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(Special Edition), 1-18.
- Bengtsson, J. (Red.). (1999). *Med livsvärlden som grund: bidrag til utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J., & Løkken, G. (2004). Maurice Merleau-Ponty : kroppens verdslighet og verdens kroppslighet. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter : pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 556-570). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bille, M., & Sørensen, T. F. (2012). *Materialitet: en indføring i kultur, identitet og teknologi*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Coole, D., & Frost, S. (Red.). (2010). *New Materialisms: ontology, agency and politics*. Durham, New York: Duke University Press. <http://dx.doi.org/10.1215/9780822392996>
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood: Ablex.
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Design. Choosing Amog Five Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Dybo, T. (1996). *Jan Garbarek - det åpne roms estetikk*. Oslo: Pax.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-network theory in education*. London, New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Finlay, L. (2014). Engaging Phenomenological Analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 11(2), 121-141.
- Glesne, C. (2011). *Becoming Qualitative Researchers. An Introduction*. Boston: Pearson.
- Goffman, E. (1969). *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin.
- Greve, A., Jansen, T. T., & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2005). Materialitetens pædagogiske kraft. I K. Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring* (s. 21-43). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hohr, H. (2011). The school building as experience. I J. Bengtsson (Red.), *Educational Dimensions of School Buildings* (s. 99-115). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer: posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola*. Stockholm University, Stockholm.
- Kirkeby, I. M. (2008). Rummet ramar in GEMENSKAP, kontroll, sinnlighet: En metaforisk vandring genom skolans rum ger oss tillbaka erfarenhet og minnen. Den skärper vår blick för samspelet mellan det som sitter i väggerna och det som händer mellan dem. *Pedagogiska Magasinet*, (1), 38-45.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra www.regjeringen.no

- Latour, B. (1999). *Pandora's Hope: essay on the reality of science studies*. Cambridge: Harvard University Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: an introduction to actor-network theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes : om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Løkken, G. (2011). Lived Experience as an Observer Among Toddlers. I E. Johansson & E. J. White (Red.), *International Perspectives on Early Childhood Education and Development 5. Voices of Infant and Toddlers* (s. 161-180). London, New York: Springer.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjonen: vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The Visible and the Invisible*. Evanston: Northwestern University Press.
- Nordtømme, S. (2012a). Muligheter i mellomrom! I A. Krogstad, G. K. Hansen, K. Høyland & T. Moser (Red.), *Rom for barnehage: flerfaglig perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 213-227). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordtømme, S. (2012b). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. *Educational Inquiry*, 3(3), 315-330. <http://dx.doi.org/10.3402/edui.v3i3.22037>
- Nortvedt, F. (2008). Kroppsfenomenologisk forskning - i grenselandet mellom empiri og filosofi. *Vård i Norden*, 28(3), 53-55. <http://dx.doi.org/10.1177/010740830802800313>
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. Los Angeles: Sage.
- Rasmussen, T. H. (1996). *Kroppens filosofi; Maurice Merleau-Ponty*. København: Semi-forlaget.
- Rasmussen, T. H. (2001). *Legetøjets virtuelle verden: essays om legetøj og leg*. Brøndby: Semi-forlaget.
- van Manen, M. (2006). Writing Qualitatively, or the Demands of Writing. *Qualitative Health Research* 16(5), 713-722. <http://dx.doi.org/10.1177/1049732306286911>
- van Manen, M. (2007). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Ontario: The Athlone Press.
- Zahavi, D. (2004). *Fænomenologi*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Øksnes, M. (2013). "All lek er eksistens i åpenhet". Lek og danning i barnehagen. Intervju med Torben Hangaard Rasmussen. I K. Steinsholt & M. Øksnes (Red.), *Danning i barnehagen* (s. 278-292). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Øksnes, M., & Sundsdal, E. (2014). Lek - det som gjør livet verdt å leve! I T. Hangaard Rasmussen (Red.), *På spor etter lek: Lek under moderne vilkår* (s. 47-66). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østerberg, D. (1984). Kropp og omverden. *Samtiden: tidsskrift for politikk, litteratur og samfunnsspørsmål*(6), 9-15.

6 Lekeerfaringer med rom og materialitet

Dette kapitlet viderefører artiklene gjennom å utdype og tydeliggjøre det som i de publiserte artiklene er omtalt som studiens funn. På grunn av artikkelformatets knappe form og begrensede lengde, har jeg valgt ta inn noe mer empirisk materiale her og på den måten utdype de analysene som er presentert i artiklene. Som en introduksjon til dette, vil jeg starte med å fortelle hvordan to gutter viste meg noen av rommene i Sletta barnehage. Denne fortellingen blir videre analysert og konseptualisert gjennom betegnelsen *doing space*.

6.1 Å gjøre rom – *doing space*

Denne dagen i barnehagen var flere avdelinger på tur og mange av rommene sto tomme. Jeg spurte Jacob og Even om de ville vise meg barnehagen. Ja, det ville de, og de førte an fra rom til rom. Som guider var de mer kroppslige enn verbale. De kastet seg inn i rommene og inn i den materialiteten rommene tilbød. Et av rommene var et stort, lyst rom med en stor båt, nærmest som en lekeinstallasjon å regne. Lekebåten ble bordet på rene sjørøvervis. De hoppet om bord og klatret helt opp til båtens høyeste punkt. Sidene på båten ble utfordret ved at de la seg på «ripa», og prøvde hvor langt de kunne strekke overkroppen ut før de bikket over og falt ned på gulvet. Når bordingen var ettertrykkelig gjort, og utforskingen og utprøvingen av båten var ferdig, startet guttene å løpe etter hverandre i det store åpne rommet. De hadde en slags «sisten» der de løp i sirkel og i sikksakk og byttet på å fange hverandre. Plutselig var de ferdig med rommet, og sa «Nå stikker vi videre».

Jacob og Even førte meg videre gjennom barnehagen. På et relativt lite puterom, som hadde store skumgummiputer som eneste inventar, kastet de seg igjen inn i rommet. Rom og materialitet, gulv og puter ble utforsket gjennom å prøve ut sprett, mykhet, hardhet og motstand. Putene ble

samlet sammen i en stor haug som de stupte inn i. De tumlet om kull, lekebrøt og prøvde ut hverandres balanse. Jacob, Even og putene ble virvlet sammen. Etter en intensiv runddans stoppet de opp og «landet» med armene ut til siden og ansiktet ned. Her lå de lattermilde og snuste inn luften fra rommet og putene.

Fortellingene er et eksempel på hvordan begrepet *doing space*, å gjøre rom, ble til gjennom analyser av barns handlinger. Handlingene som fortellingen over viser kan kategoriseres som lek, men det var nødvendig for meg å finne en betegnelse som kunne nyansere og tydeliggjøre hvordan leken, rommet og materialiteten spilte sammen og dannet et hele. Det var vanskelig å avgrense og tematisere lekesequenser, fordi leken var flytende og skiftende, og mye kunne være bruddstykker av en større pågående lek. Å plukke lekesequenser fra hverandre kan bidra til å redusere lekens flytende form og impulser. Det kan gjøre at man som forsker mister lekens vesen av syne. Forskerne Harriet Strandell (1994, s. 60) og Palludan (2009, s. 217) peker på utfordringene med å med å avgrense hverdagslivets aktiviteter, fordi aktivitetene griper så inn i hverandre. Den samme utfordringen ser jeg med lek. I observasjonene inngår kroppslig lek, konstruksjoner med kropp og materialitet, utforskning av materialer og materielle strukturer, problemløsning som fysiske utprøvinger av rom og materialitet, sammen med fantasi og forestilling, humor og alvor. Denne kompleksiteten i måter å leke, bruke og utforske rom på, er knyttet til performativitet (Barad, 2003; Butler, 1997; Løkken, 2012) som innebærer en sammenfletting av handling og tale, utforskning og utprøving, og som blir mening. Jeg velger derfor å låne det engelske verbet i bøyningsformen *doing* for å understreke handlingen og performativiteten og kaller dette fenomenet *doing space*.

Guttene i lekebåten brukte båten som et lekeredskap (Rasmussen, 2001) til å leke på. Her er det kroppslig, lekende utforskning. De prøver egne bevegelser, klatremuligheter, og de tester ut kroppen og båtens grenser i et samspill. Utgangspunktet for vår inntreden i dette rommet var en gjensidig forståelse av at de skulle vise meg rommet. De viste meg båten og hva man kunne gjøre der gjennom sin kroppslighet og ordene ble overflødig i denne sammenheng.

Lek kan være knyttet til fantasier og være på liksom, andre ganger kan lek være «nå ser vi hva vi kan få til, hva er mulig, hva tåler denne» som både er en materiell

og kroppslig utforsking. Det er dette som ligger til grunn for det jeg viser til i artikkel 1, der jeg sier «One way of doing space is playing» (Nordtømme, 2012b, s. 319). Det kan være nærliggende å legge til at en annen måte å leke på er *doing materiality* slik guttene gjør i fortellingen over, der de kaster seg inn i putehaugen og utforsker putene.

Jeg knytter lek til handling og performativitet. Ofte vil fantasi og kreativitet være impulsen som setter i gang leken. Men leken kan også være å forfølge noen bevegelseslinjer i rommet (Ahmed, 2006), røre ved og utforske både kroppens bevegelser og rommet og materialiteten. Noen ganger vil den kroppslige leken mellom to eller flere barn skape en sammenfletting som fra utsiden kan oppfattes som kaos eller herjing. Guttenes kropper på puterommet er sammenflettet og opplevelsens positive vibrasjoner understrekes av boblende latter mellom de to. Jeg ser denne måten å gjøre rom på som uttrykk for det Merleau-Ponty (2004a) beskriver som kiasme; en sammenfletting mellom de to guttene, rommet og materialiteten. Guttene, rommet og materialiteten flettes inn i hverandre og i denne flettingen gjenskapes bevegelsen. Slik guttene utfordrer og leker med hverandre kan også beskrives som *mellomkroppslighet*. Merleau-Ponty (2004a) skriver om menneskers mellomkroppslighet som her kan hevdes eksemplifisert ved at guttene både utforsker rommet og materialitetens kvaliteter, men også sin egen kropp i møte med en annen. I denne kroppslige bevegelsesleken, eller mellomkroppsligheten, der to gutters kropper turner rundt sammenflettet i noe som ligner en lekende, usymmetrisk brytekamp, forsøker de «å fånga kroppens erfaring med världen» (Merleau-Ponty, 2004a, s. 35). Samtidig kan dette forstås som kroppslig intersubjektivitet der de lekende fletter seg inn i hverandre, blir vippet slik at de faller om kull, for så å turne videre rundt på putene. Fra observasjonsposisjon ser det meningsfylt ut for dem, de justerer seg etter hverandre og opprettholder en aktivitet som ikke går ut over hverandres talegrense. Dette kan bidra til eksistensielle bånd mellom Jacob og Even. «Det er dette mellom-menneskelige båndet som blir utdypet gjennom barns lekende bevegelse sammen» (Løkken, 2010, s. 49). Med utgangspunkt i hvordan guttene viser meg rommet med sine performative handlinger, ser jeg dette også som kroppenes erfaringer gjennom møte med hverandre, med rommet og materialitetens grenser.

Dette ble altså guttenes måte å fortelle meg hva disse rommene kunne være. De viste meg dette gjennom å kaste seg inn i rommene, og de erfarte det som kroppsliggjorte subjekter som handler i en verden med ting og andre mennesker. De forklarte ikke med ord hva som kunne gjøres, men kroppenes performative uttrykk viste meg den kunnskap som ligger i deres kroppslige viten om rommene.

I artikkel 1 viser jeg til at *doing space* kan ses med sosiokulturelt perspektiv og at dette perspektivet bidrar med et mangfold av muligheter til å forstå læring og meningsskapning. De observasjonene jeg nå har vist til, kan også ses med de sosiokulturelle brillene. I det situerte perspektivet viser Lave & Wenger (1991) hvordan engasjement har betydning for læringsprosesser. Her var det motiverte gutter som påtok seg oppgaven å vise meg rundt i barnehagen med stor iver. Lave & Wenger (2003, s. 132) viser til fire momenter som har spesiell verdi i teorien om sosial læring. De framhever *mening*, som jeg i denne sammenheng vil si betyr at Jacob og Even opplever seg og sin kunnskap om barnehagens rom som verdifull. Videre framhever de *praksis* som innebærer at guttene har felles historie og sosiale ressurser slik at de gjensidig kan engasjere seg i denne måten å vise meg barnehagen på. Det tredje er *fellesskap* som innebærer at det de gjør noe sammen som verdsettes som kompetanse fra meg som nykommer, og samtidig er det en måte å ønske meg velkommen inn i fellesskapet. Det fjerde og siste punktet Lave og Wenger (2003, s. 132) trekker fram er *identitet* som et uttrykk for hvordan læring endrer hvem vi er, og skaper nye, personlige dannelseshistorier gjennom det fellesskap som denne situasjonen skapte. Slik jeg tolket guttenes kroppslige omvisning gjennom barnehagen, var dette med på å bekrefte at de var kunnskapsrike og kompetente barnehagebarn. Den store lekebåten i det ene rommet og putene i det andre kan ses som materiell, eller artefakter, som alltid har en menneskeskapt hensikt (Säljö, 2009), og som bidrar til ytterligere utforskning og samspill guttene i mellom. Min rolle som novise i barnehagen, som observatør og interessert i deres omvisning, og som en voksen uten normsettende oppgaver, ga guttene en frihet til å utforske og utfordre rom og materialitet. En slik situasjonsinnramming er med på å forsterke den mening, den praksis, det fellesskap og de identiteter som ble dannet i en slik situasjon.

Å gjøre rom, *doing space*, er hvordan barn griper rommet gjennom sin kroppslighet og bevegelse. Jeg bygger her på en fenomenologisk forståelse om kroppslighet og kroppslig bevegelse. Merleau-Ponty beskriver det slik: «[...] ved

å betrakte kroppen i bevegelse ser vi hvordan kroppen bebor rommet, ikke bare fordi bevegelsen underkaster seg rommet, men aktivt tar den på seg og overtar den» (Merleau-Ponty, 1994, s. 47). Det performative aspektet når barn gjør rom handler om hvordan de tar rommet og materialiteten på nye måter, løper, klatrer, bretter seg ut og krøller seg sammen. Dette blir performative måter å gripe rommet, utfordre rommets grenser og utforske dets innhold. Løkken (2012) diskuterer Barads forståelse av sosiale praksiser som materialdiskursiv performativitet. Denne performative aktiviteten flytter fokus fra de språklige beskrivelsene og representasjon, til performative handlinger som uttrykker mening i møte med rommet. Dette er ifølge Løkken (2012, s. 24-28) en rekonseptualisering av sammenføyninger mellom materialitet og sosiale praksiser, som innebærer det sammenflettede forholdet mellom barn og verdens materialitet. *Doing space* vil være med i den påfølgende analysen av temaene *hovedrom*, *mellomrom* og *bakrom* slik de har vokst fram som funn i mitt arbeid.

Som en innledning til en utdypende presentasjon av disse rommene vil jeg gi en kort, deskriptiv analyse, som ikke involverer barns erfaringer, men som er mitt deskriptive blikk på garderoben og garderobenes uttrykk.

6.2 Garderoben

Garderobene i barnehagene er en overgangssone mellom ute og inne, mellom hjem og barnehage. Garderobens praktiske funksjon er å være et rom for oppbevaring av yttertøy, klær og sko, samt oppbevaring av barnas ryggsekker, regntøy og annet ekstratøy.

Foreldrene vil daglig være med inn i garderoben i barnehagen. Slik sett er garderobene et sted for å etablere kontakt og utveksle informasjon både muntlig og skriftlig. Garderobens vegger blir et visuelt uttrykk for en form for samarbeid med foreldrene¹⁸. I garderobene i Sletta og Haugen barnehager er det tydelig at det er barn, ansatte og barnehagen som presenteres. Her finner jeg bilder av barna, av familiene, av de ansatte sammen med praktisk og pedagogisk informasjon. Veggene i garderoben utnyttes maksimalt. Der det er veggplass,

¹⁸ Jfr. Pkt. 1.3 i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011)

brukes den til bilder, oppslag og lister, og tekster med praktisk og pedagogisk innhold. Dører og tørkeskap utnyttes også for oppslag og dekorasjoner.

Barna presenteres først og fremst fra deres garderobeplass. Der finner jeg bilder av barna og av deres nærmeste familie. Der det ikke er plass til bilder ved garderobeplassen, er en vegg tatt i bruk til bilder og billedcollager av barna og deres familier. De ansatte presenteres ved bilde og navn. På noen av avdelingene har de flyttbare bilder, som plasseres slik at det er tydelig hvilken av de ansatte som har tidligvakt, mellomvakt og seinvakt. Oppslagene på veggene er oversikt over gjennomgående informasjon om dagsrytmen og ukeplanen, og andre regelmessige aktiviteter som foreldrene bør huske på. Det pedagogiske innhold som presenteres også i garderoben. Det retter seg særlig mot tre områder; turer i skogen og til gymsalen, prosjekter med et kunnskapsorientert innhold, plakater om normer for samhandling, hva er en venn og lignende. Prosjektarbeid er synlig i garderobens tekster, som omhandler hvordan barna jobber med snø, om vennskap og om konstruksjon. Mange av tekstene er konkrete beskjeder og påminnelser, med innhold som knytter seg til bilder fra en fødselsdagsfeiring, en tur i skogen og lignende.

Garderobene, med sitt relativt begrensede areal og sin særlig begrensede veggplass, blir maksimalt utnyttet til informasjon. Slik jeg tolker bruken av denne overgangssonen mellom hjem og barnehage, er det ulikt hvordan førskolelærerne vurderer hva som er viktig å kommunisere skriftlig til foreldre. Noen utnytter denne muligheten til å presentere barns pedagogiske arbeid og utforsking, som understreker barnehagen som en pedagogisk institusjon, mens andre vektlegger de «familiære» aktivitetene, som minner om de aktivitetene en familie gjør på sin felles fritid, fødselsdagsfeiring og tur i skog og mark. I disse avdelingene presenterer barnehagene seg mer som en forlengelse av hjemmet.

Mange av oppslagene er haste-påminnelser og bærer preg av å være skrevet i full fart, gjerne håndskrevet og plassert noe tilfeldig på en vegg som er lett synlig for foreldrene og de andre som kommer inn i garderoben. Noen av disse oppslagene er tapet på utsiden av annen dokumentasjon. Dagsaktuelle dokumentasjoner fra turer, fra besøk i gymsal og fra fødselsdagsfeiring, er som oftest i billedform, og i varierende grad supplert med tekst. Dokumentasjonen er produsert slik at foreldre raskt skal ha informasjon om hva barna har gjort i barnehagen.

Dokumentasjoner fra prosjektarbeid og dokumentasjon som knytter seg til normer for samhandling, og hva barna sier om det å være venner, er dokumentasjon som er tenkt å vare over tid, og denne dokumentasjonen er tydeligere i sitt uttrykk og det er lagt ned mer arbeid i design og utforming.

Barna brukte garderobene i liten grad til leke i den tiden jeg gjorde feltarbeid. Observasjoner jeg har fra garderobene er når leken var i bevegelse og nærmest beveget seg gjennom garderoben. Jeg har korte observasjoner fra at barn sitter på benken i garderoben og venter på et annet barn som er på toalettet eller opptatt med noe annet. På bakgrunn av det datamateriale jeg har fra denne studien, ser garderoben ut til å fungere som et overgangsrom. Dette avsnittet om garderoben skal være en overgang til analysene av de øvrige rommene i barnehagene.

Fenomenene *hovedrom*, *mellomrom* og *bakrom* slik de er presentert som funn i artiklene, utdypes videre i dette avsnittet. Hovedrommet presenteres som en deskriptiv analyse, som bygges ut med fortellinger om barns handlinger i hovedrommet.

6.3 Hovedrommet

I de fleste barnehager, enten de er organisert som avdelinger, grupper, soner eller baser vil barna, foreldrene og de ansatte ha et rom de opplever som 'sitt' rom, et rom de hører til innenfor barnehagens vegger. Dette rommet har jeg valgt å kalle *hovedrommet*. I Haugen og Sletta barnehager, som begge var organisert som avdelingsbarnehager, hadde hver avdeling 'sitt' avdelingsrom, som ofte ble omtalt med det samme navnet som avdelingen. Barna uttrykte også avdelingstilhørighet med å omtale seg selv ved avdelingsnavnet. Hvis avdelingen for eksempel het Blåklokka, kunne en si: «Jeg heter Ida, og jeg er en Blåklokke».

6.3.1 Hovedrommet og tilhørighet

Hovedrommet var det rommet barna gikk til om morgenen når de kom, og oppsøkte når de ville i løpet av dagen, uten at en av de ansatte må gi sin godkjenning. I mange av barnehagens fellesrom og grupperom kunne jeg erfare at en ansatt åpnet døren og spurte barna: «Har dere lov å være her?» Det samme skjedde aldri i hovedrommet. Her var barn riktignok sjelden alene, men var de det, ble de aldri avkrevd en forklaring på hvorfor de var der. Hovedrommet var

som en sentral som alle var innom, før mange forflyttet seg videre til andre rom eller uteområder i barnehagen. I hovedrommet var det ofte en skuffeseksjon, der hvert av barna hadde sin egen skuff der de kunne samle sine pågående arbeider, tegninger og private skatter. Samtidig inneholdt rommet bilder, tegninger, bumerker og andre artefakter som viste et pedagogisk fokus og ga legitimitet til de som «hørte til» på denne avdelingen. Rommet fungerte altså som en hjemlig sone for barna. Hovedrommet var også administrasjonssentralen for den enkelte avdeling. Her hadde de ansatte sine papirer, og her registrerte de oppmøte og viktige beskjeder. Dette rommet var som oftest utgangspunktet for de pedagogisk ledede aktivitetene, i tillegg til samlingsstunder og barnemøter. Dette var også stedet barna spiser sine måltider.

Hovedrom hadde tydelige og formelle pedagogisk uttrykk. Av de åtte hovedrommene som var med i studien, var tre av rommene innredet med et tydelig hjemlig preg, tre av rommene var som et rom som kunne fylle flere typer lek både på gulv og ved border, og to av rommene hadde et uttrykk som var vanskelig å skille fra et klasserom for 1. klasse i grunnskolen.

6.3.2 Innredning og materialer

Hovedrommet hadde sitteplasser til alle barna og de ansatte. Det var med på å understreke tilknytningen barn og ansatte hadde til avdelingen. Ettersom det var sitteplasser til alle, var gulvarealet i hovedsak fylt med bord og stoler. I tillegg hadde noen av rommene en liten sofa, og noen hadde et skrivebord med datamaskin som barna kan bruke.

Fra sin studie om barn og pedagogers kroppslige praksiser i barnehager, kaller Palludan (2005) bordet i barnehagen en arkitektonisk base, som ansporer barnehagebarn til å sitte stille og produsere små og kontrollerte bevegelser (Palludan, 2005, s. 114). Hun sier at bordet er et sted hvor det alltid er plass, og bordet dermed en sentral plass i barnehagen. Det samme synes jeg gjelder hovedrommet. Her var det alltid plass til barna og de ansatte som tilhørte avdelingen.

Materialiteten som fantes i hyllene var rent og ryddig. Det var spill, kort, papir, perler, sakser og fargeblyanter. Her var det også egenproduserte læremidler, som kunne være ulike spill og bilder med sangtekster. Det fantes noe konstruksjonsmateriale, som lego, togskiner og kaplaklosser. I noen få av

hovedrommene var det bøker. Det som fantes av mykere formingsmaterialer var plastelina. Sammen med plastelina var det plastbokstaver som kunne brukes til å trykke ut bokstaver, sammen med kjevler og slynger.

Ingen av de åtte hovedrommene i min studie hadde utkledningstøy, dukker, dukkevogner og «familiekrok» -utstyr. Noen rom hadde et fåtall biler. Det fantes ikke lekefigurer som bondegårdedyr eller dinosaurer, og heller ikke madrasser og tepper eller materialitet som inviterte til kroppslig lek. I Sletta barnehage hadde hver avdeling et lekerom med dukker, vogner og lekekjøkkenutstyr i et lite lekerom tett inn til hovedrommet, mens i Haugen barnehage var alt av denne type utstyr samlet i et stort fellesrom for alle de fire avdelingene. Maling, leire og annet formingsmateriell var skilt ut i et egne formingsrom. I Haugen barnehage hadde de et eget bibliotek. Ingen av barnehagene brukte gjenbruksmateriell i den perioden jeg hadde feltarbeid.

6.3.3 Dekorasjon og dokumentasjon

Hovedrommenes vegger, på samme måte som i garderobene, bar preg av å være en pedagogisk institusjon. Veggene var flater som gjorde det mulig å presentere et pedagogiske syn og pedagogiske ideer. Rommenes utforming og materialitet tolket jeg også som et pedagogisk uttrykk. Veggene var rikt dekorerte med dokumentasjoner fra barns prosjekter, fra fødselsdager og turer. I noen av hovedrommene hang plakater med bilder som barna selv har tatt av sine hjem og sin familie. Disse plakaterne var med på å understreke barnas egen historie i møtet med barnehagen som et fellesskap. Disse plakaterne hang i øyehøyde for barna og var i aktiv bruk. Det som likevel dominerte veggene i hovedrommene var bokstaver, tall og tallsymboler. Disse var laget som små plakater med samme layout. Bokstavene var som regel plassert høyt oppe på veggene, mens tall og tallsymboler var plassert lavere og mer konsentrert.

Mine observasjoner rettet seg som kjent mot de ikke-planlagte aktivitetene, noe som innebærer at jeg ikke har observasjoner som kan bekrefte eller avkrefte om bokstaver og tall var i aktiv bruk i de planlagte pedagogiske situasjonene. Jeg har kun noen få observasjoner som viste at barna aktivt brukte den informasjon dekorasjoner og dokumentasjonen gir. Ut fra mitt materiale vil jeg si at dekorasjonene og dokumentasjonene hadde en dekorasjonseffekt og en symboleffekt. Barna ble vant til å se bokstaver og skriftspråk og tall og bokstaver

var på denne måten tilgjengelige for dem. Bokstavene og tallene ga en symboleffekt og slo an en pedagogisk tone, og viste at barnehagens innhold var rettet mot fagområdene *Antall, rom og form*, og *Kommunikasjon, språk og tekst*, som kanskje oppfattes som de mest kunnskapsorienterte og rettet mot barnehagens skoleforberedende funksjon.

Plakater med barnas egne prosjekter ble i større grad brukt av barna. Barna hadde hatt med digitalt kamera hjem og fotografert alt det de syntes var viktig i deres hjemmeliv. Dokumentasjon fra dette prosjektet, en stor plakat med collage om det enkelte barn, var hyppig i bruk. Barna studerte bildene, og pekte og fortalte til hverandre. Jeg ble ofte tatt med bort til plakatene for at barna ville vise meg bilder av katten sin eller hvilken bokstav mammaen hadde i navnet sitt. Flere avdelinger hadde arbeidet med prosjektet «framtidens ingeniører». Dette prosjektet hadde pågått hovedsakelig et halvår før mitt feltarbeid, og det var få barn som hadde noe særlig å fortelle om prosjektdokumentasjonene. Likevel synes jeg det talte sitt tydelige språk når barn dag etter dag lå på gulvet og bygde kompliserte konstruksjoner med klosser, lego og togskiner, rett under veggen som dokumenterte prosjektet.

Jeg fant i grove trekk to typer hovedrom. Den ene typen var innredet for at barna skal sitte ved bordene og at aktivitetene skal skje der. Jeg har kalt dette rommet hovedrom for bordaktiviteter. Den andre typen hovedrom har delt hovedrommet i to soner. En sone for bord og stoler, og en for gulvlek. Muligheten til gulvlek ble understreket med lave hyller som skapte et skille til den delen av rommet med sitteplasser. Det kunne også være et gulvteppe eller en bilmatte som signaliserte at det var åpent for å leke på gulvet, på matten eller teppet.

6.3.4 Hovedrom for bordaktiviteter

I de hovedrommene som i hovedsak var fylt med bord og stoler, var det ikke rom for mye annet enn bordaktiviteter. Bordene skapte begrenset plass til bevegelse, og materialene i rommet inviterte til at de skulle brukes ved bordene. Barna satt gjerne ved bordene, samtalte med hverandre og de ansatte. De eldre barna fant fram sine prosjekter og kunne være intenst opptatt med å tegne, skrive, klippe, lime og klistre.

Med kunnskap fra bl.a. Foucault (1999), Nordin-Hultman (2004), Ulleberg (2009) er det mulig å forstå at organisering av rom og materialitet disiplinerer.

På en indirekte måte ble barnas kroppert styrt slik at de var ved bordene. Barna var disiplinerte og forsto at store bevegelser og vilter kroppslig lek i disse rommene ikke ville bli akseptert. I hyllene i hovedrommet var det plassert materialer som i størst mulig grad skulle brukes på bordene og gjerne med støtte i samarbeid med andre barn, eller med støtte fra en av de ansatte. Slik Grindheim (2012, s. 206) viser i sin studie, er ofte bordaktiviteter som puslespill noe barn gjør sammen, men det er viktig for barna at de som deltar kan bidra i å løse oppgaven. De yngste som oppholdt seg i disse rommene ble ofte gående rundt uten å bli engasjert i noe spesielt. Slik var det mulig tolke at hovedrommene var innredet og pedagogisk arrangert for læringsaktiviteter for de eldre barna, og at disse aktivitetene i hovedsak skulle foregå sittende ved bord. I denne sammenheng er det verd å spørre seg om alle barn opplevde å kunne bebo rommet (Ahmed, 2007; Jackson, 2002) eller om rommet hadde et så normativt materialtilbud at noen av barna fikk opplevelsen av å være objekter mer enn subjekter. En kan også tolke det som en disiplinerende og oppdragende holdning at mye av materialene krevde deltakelse fra en ansatt. Mye av det barna kunne bruke av materiell krevde at de måtte spørre om lov eller vente på at en ansatt har tid til å delta. Jeg tolker dette som en forventning til at materialene skulle støtte barnas kognitive utviklingen, slik Grindheim (2012) hevder er en nedarvet forventning knyttet til puslespill i barnehagen, og til en forståelse av at barn må støttes gjennom metakognisjon, slik deres kognitive utvikling skal ivaretas (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008). I dette ligger det en kilde til instruksjon og opplæring, men også muligheter for gode samtaler. Når det ligger en forventning om at barna kun skal oppholde seg ved bordene og helst med de ansattes hjelpe og støtte, ligger det implisitt sterke begrensning i barns valg, og muligheter i hva de kan gjøre, når og med hvem. En fortelling fra et hovedrom kan være med på å eksemplifisere dette:

En formiddag på et hovedrom fant fire jenter fram en kurv med mange kort med bilder på. De ville bruke «syngekortene» og henvendte seg til Oda, en av de ansatte som var tilstede i rommet. Oda sa de må vente til Marianne kom. Selv har hun ikke anledning til å sette seg ned nå. Jentene slentret rundt i rommet, satt litt ved bordet og så på «vinkebenken» mens de tittet ut av vinduet. En av jentene bar rundt på kurven med

«syngkortene». Det tok en halv time før Marianne var på plass og de kunne sette seg ved bordet og synge sanger ut fra disse kortene.

Disse jentene ventet tålmodig. Det var ingen som sa at de ikke kunne gjøre dette uten en voksen, og kanskje var det samværet med Anne som var viktigere enn å jobbe med syngkortene. Uansett var jentene lojale mot en bestemmelse som nærmest var innlemmet i materialet, at dette måtte brukes sammen med en førskolelærer.

De eldste barnas egne prosjekter kom også til uttrykk rundt bordet. De som var interessert i bokstaver og tall, hadde mye materiell tilgjengelig, og som regel en førskolelærer eller en av de andre ansatte like i nærheten. De gjorde små oppgaver, de fant på sine egne prosjekter og tok lett kontakt for å få støtte og veiledning. Her er en fortelling fra hvordan barn kan gå i gang med egne prosjekter:

Trine fortalte meg at hun hadde en venninne som hadde fødselsdag denne dagen. Trine vil skrive et kort til henne. Hun hadde funnet fram farget ark og mange fargeblyanter. Så klatret hun opp og hentet sin egen perm, som sto plassert øverst i en hylle. Her fant hun fram et fødselsdagskort som hun selv hadde fått sist hun selv hadde fødselsdag. Hun ba meg lese hva det sto på kortet. Der sto «Gratulerer med dagen!». Hun ristet på hodet. Det var ikke det hun vil skrive. Hun skrev med stor konsentrasjon:

TIL SIRI FRA TRINE. HPR AT DU HR I FIN DAG.

Trine var en av de eldste jentene på avdelingen. Hun var godt kjent og brukte de artefaktene som var tilgjengelig. Barnehagepermen fungerte her som et redskap for læring. Hun vil skrive et fødselsdagskort og visste at hun selv hadde et i permen sin. Når kortet ikke ga henne hjelp til å skrive den hilsen hun selv hadde tenkt ut, ble ikke kortet benyttet. Hun tok utfordringen med å skrive setningen selv.

6.3.5 Hovedrom for bord og gulvaktiviteter.

I halvparten av hovedrommene i denne studien ble det lagt til rette for konstruksjonslek på gulvet, og et rom hadde bøker i en egen lesestol med sofa. Der det var plass til gulvlek hadde de delt rommet, slik at gulvplassen var rammet

inn med lave hyller, eller markert med et rundt gulvteppe. Likevel var plassen såpass begrenset at den inviterte kun til rolig lek.

I de hovedrommene som hadde soner for gulvlek så det ut til at mer av lekaktiviteten foregikk på gulvet, eller at barna tok i bruk bordene til mer enn å sitte inntil bordet å gjøre ting. Det kunne synes som det var større aksept for barnas lekestemning (Karoff, 2010), og en aksept for at materialiteten kunne transformeres (Bae, 2012). Bordet ble «tak» eller «tunell» og stolene ble oftere tatt i bruk til å klatre på og til å flytte rundt med. De yngre barna hadde flere aktivitetsmuligheter her og kunne bygge med klosser og leke med lego. I denne form for hovedrom var det mulig for lekeprosjektene å pågå over lenge tid. Til forskjell fra hovedrom med bordaktiviteter, der yngste vandret rundt og lekte litt tilfeldig, viste mine observasjoner at der det var gulvplass ble det mer lek for både yngre og eldre barn.

I artikkel 1 viste jeg til en kompleks leksituasjon i et hovedrom. Den viste hvordan rommet ble brukt på en helt annen måte enn fra observasjonene i hovedrom med bordaktiviteter. I den komplekse leksituasjonen i fortellingen, der en førskolelærer lå på gulvet, mens flere barn blant annet bygde en avansert togskinnekonstruksjon, synes det som gulvet inspirerte til lek for alle. De tre yngste hadde sine lekeprosjekter; først med å klatre opp på hyllene for så å hoppe ned igjen, til videre å leke *Bjørnen sover* midt på gulvet mellom andre lekeprosjekter.

I et av de andre hovedrommene som hadde tilgjengelig gulvplass ved siden av border, observerte jeg denne leken:

Kine og Sara flyttet stoler. De satt de opp i to rekker med to og to stoler ved siden av hverandre. De hentet en trillestol som vanligvis var forbeholdt de ansatte, og satt den i front av stolrekkene. Kine ble borte noen minutter og kom tilbake med en annen trillestol. Hun hadde hentet den fra naboavdelingen. Mellom trillestolene plasserte de et mikrofonstativ. Kine hentet stråhatter fra lekerommet, og de tok på seg hver sin. Kine annonserte med mikrofonstemme «Flyet går om et kvarter». Henvendt til de andre barna i rommet, ropte de begge: «Skynd dere, skynd dere, flyet går snart!» Så sa Sara med mikrofonstemme: «Det er kapteinen, hallo, hallo flyet går snart!» Stolene ble fylt opp av de

barna som var i rommet. Så ropte Kine: «vi letter, hold dere fast!» Etter en liten stund reiste de seg opp og gikk mellom «midtgangen» mellom de to stolrekkene. De «serverte» drikke og passet på at alle satt korrekt. Så var de tilbake til trillestolene og mikrofonstativet. De sa nærmest i kor: «Nå lander vi!» Truls som er den yngste av barna reiste seg opp og var på vei ut av «flyleken». Han ble kontant satt på plass. «Du må vente, vi må lande først», sier Kine.

Denne leken pågikk over en lengre periode. Barn kom og gikk som flypassasjerer. Noen var mer engasjerte enn andre. Kine og Sara organiserte og ropte ut meldinger fra kapteinen. Leken var inspirert av at avdelingen hadde jobbet med et prosjekt om å reise. De hadde tidligere den aktuelle uka hatt en voksenledet lek om å reise til Nairobi. Fra fortellingen kan en se at en slik lek engasjerer barn i ulik alder. Hovedrommet hadde ikke tilgjengelig utstyr til utkledning, men Kine som var godt kjent i barnehagen fant en stråhatt de kunne bruke i det felles lekerommet. I denne leken ble barna engasjert uavhengig av alder, men leken ble ledet av de to eldste barna i gruppa. Her kan en si at rommet som i utgangspunktet koreograferer barns bevegelser (Palludan, 2009), blir utfordret av de lekende barna. De to jentene tar grep og setter materialiteten i sving. En slik lek i hovedrom skaper et fellesskap mellom barn i ulik alder, der de eldre både viser omsorg, inkludering og kan være lekemodeller for de yngre.

For de eldste barna, som var godt kjent og fant fram i de ulike rommene i barnehagen, synes det som om hovedrommets noe begrensede utvalg av materialer for lek, ikke var et hinder. Så lenge de ikke ble korrigeret eller stoppet av de ansatte, hentet de lett det de måtte trenge til leken. De eldre barna hadde også gode muligheter til å forfølge sine prosjekter, enten det var lek eller skolelignende aktiviteter. Flere av hovedrommene i denne studien var til forveksling lik et skolerom innredet for barn i de laveste skoletrinn.

For de yngste barna var hovedrommet med hovedsakelig bordaktiviteter som nevnt ikke like tilrettelagt for deres lekeform og interesser. Dette til tross for at det var de yngste som opphold seg mest i hovedrommet i de ikke-planlagte periodene av dagen. De yngste brukte de tilliggende lekerommene og grupperommene i mindre grad enn de eldre barna. Der lekerommet lå langt vekk fra hovedrommet, og det ikke var visuelt mulig å se fra hovedrommet til

lekerommet, var det få observasjoner som viste at de yngste forflyttet seg fra hovedrommet til et lekerom. De brukte lekerommet først når førskolelæreren eller en av de andre ansatte tok de med seg og var i lekerommet sammen med dem. De yngste vandret mye rundt, tegnet litt ved bordene, klatret opp på hyller eller satt på fanget til en av de ansatte. Jeg tolket dette som de yngste valgte rom ut fra hvor en trygg voksen befant seg, til tross for at rommenes materialitet tilsynelatende ikke var tilrettelagt for denne aldersgruppen. Seland (2009) fant også i sin studie at de nylige ankomne og de yngste barna heller søkte en trygg voksen, enn et utfordrende lekemateriell. Det betyr at hovedrommene ble relativt bestemmende og begrensende for de yngste barnas lekemuligheter. De yngste barns fikk ikke de samme mulighetene til å framstå som aktive subjekter, men ble heller blir objekter for de pedagogiske valgene, og uten å kunne *gjøre rommet* ut fra det de fant som meningsfylt. Uten en sone for gulvaktiviteter, var de helt prisgitt ansatte som kunne følge dem over til et annet lekerom og være tilstede sammen med dem der. I hektiske perioder av dagen var det ikke ressurser til dette.

Hovedrommet minnet om en sentral, som mange av barna var innom i korte perioder, for så å finne seg oppgaver og lekekamerater i andre tilstøtende rom. Når likevel de yngste barna befant seg i hovedrommet mesteparten av den ikke-planlagte tiden av dagen, fordi de ville være nær en kjent ansatt, opplevde de et ganske fattig miljø ut fra deres lekeinteresser, og samtidig stor 'turn-over' av eldre lekekamerater.

6.3.6 Å gjøre hovedrom

Hovedrommene slik de var pedagogisk planlagte og organiserte og innredet med utstyr, appellerte til bordaktiviteter og til et litt slentrende samvær. Barna vekslet mellom å gjøre noe alene, gjøre noe sammen og være sammen med en eller flere ansatte. Barna skrev bokstaver, tegnet, spilte spill. De yngste vandret rundt uten å være engasjert med noe spesielt ut over å være i bevegelse med små opphold når de betraktet hva de eldre gjorde ved bordene. Rom og materialiteten ble brukt, men ble ikke utfordret og det var lite som ble satt i sving. Jeg vil ikke betegne denne aktiviteten som *doing space*. Men i de rommene det var plass til gulvaktiviteter, og når disse rommene ble fylt av lekende barn, ble rommene og materialiteten utfordret av bevegelse, kroppslighet og intens lek, som kan minne om *doing space*, slik jeg har definert begrepet foran. Barna *gjorde hovedrom* når

de i en pulserende lek beveget seg gjennom barnehagen, mellom avdelinger, og slik utfordret hovedrommet. Hovedrommet ble et «veikryss», der alle var innom, og alle skulle videre. På noen sekunder kunne stemningen i rommet skifte fra å være litt tilbakelent og slentrende til ekstatisk og kaotisk.

6.3.7 Hovedrom for pedagogikken

Hovedrommet framsto i materialet som det rommet som uttrykte de pedagogiske intensjonene tydeligst. I hovedrommene var veggene rikt dekorert, arbeid fra barnehagens prosjekter var plassert her og det meste av materialiteten var plassert slik at den var synlig. Her var det også tilstedeværende førskolelærere eller andre ansatte. Jeg tolket dette rommet som et sted som satte en pedagogisk standard for læringsaktiviteter i barnehagen og normer for samhandling, og på den måten uttrykte at noen lekeformer var mer anerkjent enn andre. Kroppslig bevegelseslek, lek med lyd og lek med fleksible materialer kan være lekeerfaringer som barn opplever ikke har plass i sentrum av den pedagogiske oppmerksomhet. Slik kan hovedrommet forstås som en arena som setter en standard for hvilken lek som er mest akseptert og anerkjent.

Selv om hovedrommet i fortolkning blir beskrevet å ha en tydelig pedagogisk intensjon, vil det mest sannsynlig kunne plasseres i kategorien svak koding (Gitz-Johansen, et al., 2001) med tanke på at det åpnet for flere lekemuligheter. Kompleksiteten i hovedrommet ga likevel ikke mange muligheter til kreativitet og bevegelseslek. Seland (2009, s. 86) sier, med utgangspunkt i hennes studie av basebarnehagenes organisering, at det er de svakt kodede rommene som åpner for mer kreativitet og improvisasjon. Jeg ser ikke det samme i hovedrommene i min studie. Hovedrommene har til dels stramme rammer for hva slags lek som kan foregå, og hva det ikke er mulighet til. I rom som i hovedsak er arrangert for lek, og med stor variasjon i materialiteten, vil mulighetene til kreativitet og improvisasjon i større grad være tilstede, slik Seland viser til.

Hovedrommet, med alfabetet på veggen, og i tillegg hadde tall eller tallsymboler, tolker jeg som at lesing og tallforståelse hadde stor pedagogisk verdi i barnehagen. Barnas tegninger og malerier var også verdsatt i stor grad. Veggene i hovedrommet var dekorert av barnas egne tegninger eller arbeider fra prosjekter.

6.4 Mellomrom

Fenomenet *mellomrom* ble til i analyseprosessen, mens jeg strevde med å finne gode måter å skille aktiviteter og deltakerformer fra hverandre. Først opplevde jeg det vanskelig å skjelne en lek fra en annen, fordi leken var bevegelig, forflyttet seg og ofte fortsatte over i en annen lek (se avsnitt. 4.8.2). I utgangspunktet var det barnas deltakelse og deltakelsesformer gjennom begrepet *legitim perifer deltakelse* (Lave & Wenger, 1991) som førte an i hvordan jeg leste feltnotatfortellingene og for kodingen av disse. Deltakelse ble en måte å avgrense lekesituasjoner på, og avgrense situasjoner der jeg kunne identifisere barnas felles oppmerksomhet.

Når jeg etter hvert kunne avgrense kontekster for felles oppmerksomhet og lek, oppdaget jeg at barna ofte gjorde bevegelser, en liten gest, eller snudde ryggen til de andre som lekte ved siden av som et signal om at de ikke ønsket flere deltakere. Samspillet skapte også noen kroppslige bevegelser som understrekte samspillet, lekestemningen og det kroppslige fellesskapet (Bae, 2012; Karoff, 2010; Løkken, 2000a). Barna brukte materialer, for eksempel en rad med klosser eller et teppe, som grenser mellom seg og de andre. Fra observatørposisjon observerte jeg mange komplekse situasjoner der barna inngikk et tett samspill, og der de på en forunderlig måte klarte å ivareta sin egen lek, og samtidig vise respekt for andres. Disse små rommene med tett samspill, som ble etablert side om side, var ikke alltid synlige. De oppsto som et fenomen når barna hadde et felles fokus i leken, og hvor det sanselige og sosiale dannet det jeg kaller *mellomrom*. *Mellomrommet* slik det framsto var et transparent rom som bidro til at leken ble beskyttet og kunne pågå over tid.

Tilblivelsen av fenomenet *mellomrom* kom altså fram gjennom en pendling mellom det empiriske materialet og det situerte perspektivet på læring, særlig knyttet til begrepet *legitim perifer deltakelse* (Lave & Wenger, 1991). Det videre arbeidet med analyser og teori har gjort at mellomrommet også har blitt fortolket ut fra fenomenologi og som et fenomen som oppstår (Merleau-Ponty, 1962) når barna delte lekeerfaringer og engasjement. Mellomrommet er derfor et sanselig, opplevd rom, som er abstrakt og kan forstås som en måte å sanse et samspill, et fellesskap eller lek på, i fenomenologisk forstand. Det kan forklares som et persepsjonsrom (Dybo, 1996) slik jazzforskere beskriver det sanselige rommet

som etableres når jazzmusikere under en interaksjonsprosess praktiserer og produserer improvisasjoner. Dette mellomrommet, som barn skapte i leken, parallelt med flere andre pågående leker, ser jeg som et uttrykk for en rettethet mot deltakelse, mot å være en del av et større fellesskap og samtidig skape et eget lite rom som rammer inn en bestemt lek. Mellomrommet trer fram som en sone midt i det komplekse og mangfoldige. Bengtsson bruker begrepet *in-betweenness* når han forklarer begrepet livsverden. « [...] the lifeworld is neither an objective world in itself, nor a subjective world, in between. Ambiguity is a necessary feature of intertwinement» (Bengtsson, 2013b, s. 6). Denne tvetydigheten kan også være betegne for mellomrommet, som befinner seg konkret mellom noe eller noen, og som også er å regne som et fenomen eller et sanset, levd rom. Mellomrommet som et romlig, fenomenologiske begrep kan derfor gi et bilde av hvordan livsverden er en sammenfletting mellom den objektive og subjektive verden, som en måte å forstå hvordan det transparente mellomrommet blir det som befinner seg mellom det store og det lille fellesskapet.

Slik blir mellomrommet et sanselig rom som trer fram mellom barn engasjerte i en delt lek, i en delt erfaring. Det blir en ramme for barns handlinger og skaper samtidig en grense som tilbyr en horisont som viser muligheter for nye leker og nye leketemaer. Å være på innsiden av et mellomrom er ikke noe vakuum, eller en betegnelse for et ikke-sted, heller tvert imot. Mellomrommet er det som skapes av mening i en pågående aktivitet, og meningen er samtidig det som omslutter mellomrommet. Dette kan sammenlignes med en liten region (Bengtsson, 2013b, s. 5) midt i et stort felt med pågående lek, og med det Casey skriver om hvordan det er å være på et sted: «By being in place, we find ourselves in what is subsistent and enveloping» (Casey, 1993, s. xvii). Jeg tolker det slik at leken kan oppleves som delt erfaring, og være et mellomrom som omslutter og gir mening. Når mellomrommet samtidig kan defineres som et transparent rom, uten tydelige konkrete skiller, vil rommet også være åpent, lett å tre ut av for å bevege seg mot andre lekesituasjoner eller andre mellomrom. Mellomrommet kan dermed uttrykke åpne muligheter, slik Grindheim (2013, s. 52) ser at overgangen fra en aktivitet eller rom, til et annet, danner muligheter for deltakelse. Mellomrommet kan ha ulik karakter, med og uten konkrete, visuelle grenser. Det rommet som skapes av delt mening og delt handling har jeg kalt *virtuelle*¹⁹ mellomrom. De

¹⁹ Virtuell forklares med *tilstede, men ikke synlig* (Norsk Fremmedordbok, 16.01.15).

konkrete mellomrommene skaper barna med den materialiteten de har for hånden.

6.4.1 **Det virtuelle mellomrommet**

Når barna leker, skapes det en opplevelse av noe som binder sammen, utfordrer og transformerer. Leken med sine mange former har eksempler på det jeg kaller virtuelle mellomrom. Merleau-Ponty beskriver hvordan menneskekroppen *inhabits or haunts space* (Merleau-Ponty, 1962, s. 138). Jeg mener det kan være et bilde på det virtuelle mellomrommet som fyller barnas lek. De både bebor det og hjemsøker det. Det levde (mellom-)rommet er eksistensielt i en fenomenologisk betydning på samme måte som leken er eksistensiell for barn. Å leke er en måte å være menneske på. Dette følte, eksistensielle mellomrommet vernes fra å bli forstyrret og gå i oppløsning, slik Corsaro hevder at barn gjør standhaftige forsøk på for å opprettholde kontrollen over leken (Corsaro, 2009, s. 302).

Dette er tydelig i fortellingen om hoppeleken på madrassen, i artikkel 2. Her er det tre barn som har samlet stoler foran en madrass og hopper med stor iver og variasjon ned på madrassen. Barna prøver ut avstand og spenst, samtidig som de er ivrige etter å vise seg fram for hverandre. Isak viser med kropp og stemme at han vil forsvare leken mot inntrengere. Han bruker kraftige virkemidler utad mot de andre barna som vil være med, og som han kanskje mener krysser grensene for det mellomrommet som de tre barna har skapt sammen i leken. Mens Isak er opptatt av å beskytte leken fra inntrengere, lar ikke Thorvald og Mira seg forstyrre. Jeg tolker det som at de har påtatt seg oppgaven med å opprettholde leken fra innsiden, og ser det i sammenheng med Corsaros beskrivelse av hvordan barn på ulike måter gjør standhaftige forsøk på å opprettholde leken (Corsaro, 2009).

Fortellingen om den komplekse leksituasjonen i artikkel 1 (s. 324) der tre ulike leker pågikk parallelt, der togskinneleken tok større og større plass og de yngste lekte *Bjørnen sover*, utspiller det seg mange former for mellomrom. Fortellingen viser hvordan barn *gjør rom* og hvordan ulike leker pågår side om side, som et pågående spill som både opprettholdes og trues av den nærheten de har til hverandre. Det at barn skaper seg virtuelle mellomrom gjør at leken pågår over tid. Leken med togskinneleken, som også er en del av denne fortellingen, danner et

sosialt og perseptuelt rom for de som deltar akkurat i denne leken. Barna på gulvet sammen med en førskolelærer, og guttene som betrakter leken fra sitt utsiktspunkt på hylla, inngår i dette mellomrommet. De oppfattes ikke som inntrengere, slik Isak oppfatter de som vil delta i hoppeleken på madrassen. Da guttene fra hylla tok initiativ til å delta direkte i konstruksjonen, ble det akseptert av de andre som bygget.

6.4.2 Det konkrete mellomrommet

At barnas lek ikke bare er kroppslig, sanselig og persipert, men også situert, mener jeg barn uttrykker gjennom å skape konkrete mellomrom. Det konkrete mellomrommet skaper barna med den materialiteten som de har for hånden. Fortsatt med eksempel fra fortellingen om den komplekse leksituasjonen (artikkel 1, s. 324) viser jentene som leker med små figurer hvordan de rammer leken inn med en hoppetrikk som de legger på gulvet. De skaper et visuelt mellomrom for å beskytte sin egen lek, men likevel er de tett innpå alle de andre lekende i rommet.

Barna finner måter å plassere leker og materiell de vil ha tilgjengelig, innenfor noen rammer. Fra det empiriske materialet har jeg bilder og observasjoner av hvordan barn finner et underlag for lek og lekemateriell ved å søke til et teppe, til en madrass eller ved å sitte på små ' rumpeputer'. Disse danner en konkret, visuell markering, som situerer leken til den plassen de leker og har lekene.

Leken har mange kvaliteter og karakteristikk. Blant annet beskrives leken som transformerende. I lek kan barna transformere seg selv og materialer til noe annet enn det man med et objektivt blikk vil si er mulig. «Vi er egentlig ikke her ...» (artikkel 2, s. 222) er et eksempel på hvordan barna situerer og lokaliserer leken. «... vi er på lekerommet!» forteller at lekeerfaringen holder de fast på, men barna har forflyttet seg. De har tatt med seg lekene ut i korridoren, der det egentlig ikke er lov å ta med leker. Her har de oppsøkt et konkret mellomrom for å la lekens tematikk utspille seg. Det viser at barna opplevde at rommet de var i ikke kunne tilby det de trengte for leken. Dette viser at barn ikke lar seg viljeløst lede av arkitekturen (Gitz-Johansen et al., 2001), og helle ikke av måter førskolelærer har arrangert materialene i barnehagen på (Nordin-Hultman, 2004). Barna yter motstand til de rådende reglene ved å forflytte leken.

6.4.3 Å gjøre mellomrom

Fortellingen med den komplekse leksituasjonen (artikkel 1, s. 324) vil jeg også bruke som et eksempel for hvordan barn *gjør* mellomrom. Fortellingen viste hvor komplekse, tette, skjøre og intense lekesituasjoner kunne være i barnehager. Denne situasjonen beveget seg i ytterpunktet av hva en leksituasjon kan være før den går i oppløsning. Det pågikk mange leker side om side, som kunne tolkes som en stilltiende aksept for hverandres lek, og med en respekt for at grensene mellom lekene ikke må overtredes. *Doing space* har jeg definert som måter å ta rommet til seg, utfordre dets innhold og grenser. I denne fortellingen beveget barna seg i ytterpunktene av hva som var mulig før leken brøyt sammen, og hva det var plass til av kropper og bevegelser. Her kan det være nærliggende å si at barna bebodde rommet, og at rommet var hjemsoekt av lekende barneskropper (Merleau-Ponty, 1962). Dette handler om kroppenes persepsjon av hva som skjedde, om hvordan barna forsto det som skjedde i rommet, mens det skjer. De lyttet til hverandres lek og bevegelser, de forflyttet seg med smidighet, slik at den dynamiske leken ble opprettholdt. Her flettes barnas lekende virkelighet sammen uten at de trenger å gi hverandre verbale beskjeder eller justeringer. Den samme formen for kommunikasjon finner vi igjen i de yngste barnas hilsningsritualer, fra Løkkens forskning (Løkken, 2000b). Denne forskningen bygger på Merleau-Ponty (1962, 1968) og hans beskrivelse av hvordan mennesket forstår det umiddelbare, som en kroppslig forståelse og en kroppslig kommunikasjon. Løkken skriver: «Samtidig med at kroppssubjektets bevegelse er flettet sammen med bevegelsens budskap, fletter bevegelsens budskap seg inn i verden ved at det fanges opp og forstås av andre» (Løkken, 2010, s. 46).

Kommunikasjon og samspill flettes sammen mellom subjekter og materialitet. Slik kan også førskolelæreren og fagarbeideren som begge var tilstede, inngå i en intersubjektivitet som får betydning for hele situasjonen. Førskolelæreren lå på gulvet, bygget lite, men var oppmerksomt tilstede i byggeaktiviteten. Fagarbeideren, som satt ved bordet, satt helt stille, men var tilgjengelig og oppmerksom på det som skjedde i rommet. Et av de yngste barna satt på fanget hennes en kort periode, før han igjen tok del i leken. Disse to ansatte inngikk i det komplekse samspillet, og fungerte som garantister for at samspillet fungerte. Det var deres oppmerksomme, kroppslige tilstedeværelse som fungerte i dette samspillet, der en av dem lå godt plassert midt i den intense leken, mens den

andre satt litt tilbaketrasket, men likevel med et god oversikt og en ro som ga signaler om anerkjennelse og respekt for det som pågikk.

6.5 Bakrom

I løpet av feltarbeidet i de to barnehagene erfarte jeg fra tid til annen at de eldste barna gjemte seg eller oppsøkte kroker eller andre områder der de ikke var synlig for andre barn eller de ansatte. Observasjonene viser at dører til mindre rom ble lukket og ingen var særlig interesserte i å slippe andre barn eller ansatte inn. «Her er det opptatt!» eller «Nei, forbudt!!» var ofte uttalelsene som stoppet de nyankomne. Jeg har kalt de rommene barna skaper eller oppsøker for å være ute av syne for *bakrom*. *Bakrommene* kan også være under en trapp eller i en bortgjemt krok, som Gulløv & Høilund (2005) kaller for umerkede steder. Bakrommene er utenfor synsvidde, avlukket for innsyn, et privat sted, eller det barna vil kalle et hemmelig sted.

Betegnelsen bakrommet, slik det framsto i materialet, er først og fremst inspirert av begrepene *front- og backstage* til Ervin Goffman (1969) som nevnt i avsnitt 5.2. Han beskriver to perseptuelle adskilte sceniske rom, hvor frontstage er scenen og den offentlige arena der alt skjer og man presenterer seg selv og gjør seg til gjenstand for iakttakelse og vurdering. Backstage er det området man trekker seg tilbake til, øver og slapper av, hvor handlingene er frie fra forventinger og krav (Kristiansen, 2005). Det er denne tilbaketrekingen jeg ser som det sentrale for barna i deres bruk av det jeg kaller *bakrom*.

Bakromsmetaforen kan også knyttes til stedsteorier, der stedet representerer det meningsfulle stedet (Casey, 2012). Den amerikansk-kinesiske geografen og stedsforskeren Tuan (1977) bygger på den fenomenologiske betydningen av sted, som han mener er helt sentral i forståelsen av mennesket-i-verden. Det som begynner med et udifferensiert rom blir etter hvert et sted når en blir kjent og det fylles med verdier (Tuan, 1977). Han er opptatt av at sted og rom er gjensidig avhengig av hverandre for å kunne defineres. Dette beskrives på denne måten: «The ideas 'space' and 'place' require each other for definition. From the security and stability of place we are aware of the openness, freedom, and threat of space, and vice versa» (Tuan, 1977, s. 6).

Tuan mener at en kan se rom som åpenhet som muliggjør bevegelse, mens sted knytter seg til sikkerhet og pause. Tuan skriver: «Furthermore, if we think of space as that which allows movement, then place is pause; each pause in movement makes it possible for location to be transformed into place» (Tuan, 1977, s. 6). Denne pausen i bevegelse gjør det mulig å gjøre en lokasjon, et rom, om til sted. Jeg mener dette kan knyttes til mine observasjoner av hvordan barn skifter mellom aktiv lek i hovedrom (frontstage), og deres tilbaketrekning i en krok eller et bakrom, for så å vende tilbake til den større arenaen igjen. Her kan også mellomrommet tenkes inn som en form for pause som skaper «et sted» midt i en større leksituasjon. På bakgrunn av Tuans stedsteori mener jeg særlig bakrom representerer pausene, som gir ro, nærhet og et intimt fellesskap, mens hovedrommet og de store lekerommene muliggjør bevegelse og blir et annet uttrykk i det store fellesskapet, med åpen lek, der lyd, latter, store bevegelser og materialitet er i spill.

Observasjonsmaterialet viser at det også er på bakrommene, eller på steder i rommet som for eksempel en krok, at barn merker stedet med en strek, eller en ripe som blir et tegn som knytter opplevelsen og deltakerne til stedet. Barnehagen er *criss-crossed* med synlige og usynlige streker som knytter barna til ulike ting og til steder i rommet (Clark, 2010), slik hullet i veggen i fortellingen om puterommet (artikkel 1, s. 324 og artikkel 2, s. 224) har blitt gitt en magisk betydning.

På samme måte som rom-metaforene hovedrom og bakrom ikke er presentert som et entydig tema, vil også bakrommene presenteres med flere beskrivelser. Bakrommene oppstår spontant, som et ønske om hvile og pause fra andre, og for å finne et rolig sted uten innsyn der fantasier kan deles og vågestykker kan utprøves.

6.5.1 De spontane bakrommene

Noen bakrom kaller jeg spontane bakrom, skapt av barna i øyeblikket, for å gi beskyttelse for dem selv og leken akkurat når de trenger det; beskyttelse mot innsyn, mot innblanding og som vern av hemmeligheter og ulovligheter. Disse rommene, i overført betydning, minner i stor grad om et mellomrom, men forskjellen på et mellomrom og et bakrom går på at i bakrommet vil barn hindre innsyn, mens i mellomrommet vil de bare skape en virtuell ramme for sin lek.

Det var en regel i denne barnehagen at barna ikke hadde lov til å ta med seg private leker. En dag var fire gutter veldig travle og hemmelighetsfulle. Hva som foregikk mellom de fire guttene var ikke lett å få oversikt over. De forflyttet seg raskt mellom rommene. Men det jeg observerte fra min plass på felleslekerommet og fra kortere opphold i et hovedrom, var at de hadde noe «hemmelig» på gang. De hadde noe med seg som var så lite i størrelse at det fikk plass i bukselommene, og det var mest sannsynlig noe som var «ulovlig» å ha med i barnehagen. Guttene holdt seg tett inn til hverandre, snakket sammen med lav stemme, og en av dem passet på om noen av de ansatte nærmet seg. Når noen nærmet seg, spredde de seg og løp inn i tilstøtende rom. Inne på hovedrommet kunne jeg observere de fire guttene ved sine personlige skuffer. Det virket som om skuffene fungerte som en distribusjonssentral, der de tydeligvis fordelte de private og verdifulle objektene. I en lang periode var de fire guttene borte fra hovedrommet og det tilstøtende lekerommet. Det var ingen som etterlyste dem i denne perioden, og jeg vet ikke hvor de var. Men jeg kan gjette på at de hadde oppsøkt biblioteket eller puterommet, rom der de kunne lukke døra og dermed stenge ute nysgjerrige blikk.

Selv om denne observasjonen er mer en fortolkning enn en reell observasjon, velger jeg å ta den med for å vise at bakrommene ikke alltid er tilgjengelig for forskeren. Samtidig er det tydelig i denne observasjonen at barna blir borte fra den «offentlige» scenen i en periode. Jeg tolker det som barns måte å skape seg et frirom der de kan leke med eller vise fram sine private leker.

Disse bakrommene kan også være et vern mot innsyn eller publikum, i lekesituasjoner hvor de av sjenanse eller hemmeligheter ikke vil eksponere seg mot andre, men likevel vil at leken skal drives framover. Bakrommet blir da en ressurs for barna for å ta ut humoristiske, kaotiske, mørke eller grensesprengende sider av leken. De spontane bakrommene oppstår i øyeblikket og tilbyr en improvisert beskyttelse. Da vil disse bakrommene ha en fysisk dimensjon, der kroken, hyllen, døra eller rommet med gulv, tak og vegger tilbyr en beskyttelse.

6.5.2 **Bakrom for hvile**

En dag var jeg i Sletta barnehage rett etter at barnehagen hadde åpnet. Det var stille, bare noen få barn og ansatte var å se på hver avdeling.

Noen barn spiste frokost, noen satt på fanget til en ansatt og pratet, andre hadde funnet fram spill eller tegnesaker. Jeg tok meg en runde rundt til de andre rommene som lå i tilknytning til avdelingene. På et puterom med speil på hele den ene vegg, lå Lotte inne i en halvsirkel av en pute og gynget mens hun så seg selv i speilet. Hun smilte til meg, men fortsatte å gynge og nynne. Hun lå der og slappet av, og fikk tid til å våkne.

På et annet lite lekerom satt Kristian for seg selv på gulvet med en cd-spiller ved siden av seg. Jeg hadde sett Kristian sitte her på dette rommet med cd-spillere hver morgen når jeg kom til barnehagen. Denne dagen fikk jeg lov til å sette meg ned på gulvet, og han fortalte meg at han hørte på en cd han hadde fått låne av storebroren sin. «Jeg elsker denne cd'en» sa han kraftfullt. Jeg forsto at han ventet på et bestemt spor på cd'en. Det var sporet med sangen «Gabriel den grusomme». Så sa Kristian: «Nå må du gå ut!» Han ga meg ingen grunn for at jeg måtte gå, men jeg gjorde som han sa. Med en gang jeg hadde gått ut ble lyden skrudd opp, og jeg hørte Kristian bevege seg med store bevegelser der inne. Han hadde mest sannsynlig sin egen lille forestilling med Gabriel den grusomme som inspirasjon. Jeg kom i prat med noen jenter ute i garderoben, og ikke lenge etter kom Kristian ut til meg og sa: «Nå kan du komme inn igjen!» Gabriel den grusomme var ferdig og han var klar for å være sammen med meg igjen.

Slik Goffman (1969) presenterer begrepet *backstage* refererer det til å være et sted bak sceneteppet. Med Tuans (1977) differensiering mellom rom for bevegelse og sted for pause og hvile, mener jeg at både Lotte og Kristian har funnet sine (bak)rom for hvile, slik fortellingene over viser.

6.5.3 Bakrom for pause, fantasi og vågestykker

Fortellingen om puterommet, som er gjengitt i to av mine publiserte artikler (artikkel 1, s. 324 og artikkel 2, s. 222) handlet om barns ønske om å være alene, dele hemmeligheter, fantasier og utforske sine og rommets grenser. Dette puterommet var et rom uten noe annet inventar enn en mengde skumgummiputer. Det var et vindu med en dyp vinduskarm. Det var slått en planke på tvers over vinduet slik at barna ble hindret i å stå i vinduskarmen. De

ansatte i barnehagen fortalte at de var veldig sjelden delaktige med barn på dette rommet, fordi barna lukket døra og sa de ville være alene. De gangene de ansatte var inne på rommet, var som regel når det hadde oppstått konflikter. Jeg var nysgjerrig på hva som skjedde i rommet og hvordan det ble brukt av barna. Det var alltid mange barn der, og utenfor rommet kunne jeg ofte høre lyden av bevegelse. Jeg hadde spurt om å få komme inn mange dager. Svaret var nei! Men en dag jeg tittet inn og spurte om jeg fikk være der, fikk jeg ja til svar. Det var tre barn der denne dagen, og de *gjorde rommet* på flere måter. Gulvet var dekket av alle putene og barna «svømte» rundt oppå de, mens det fantaserte om at de var fisker og havfruer. De klatret på radiatoren og vannrørene, og viste meg hvordan Anders (som ikke var tilstede) klarte å klatre helt opp i vinduskarmen. Og de ga meg rike historier om kraft, mot og styrke og om hvordan sårene i murpussen var magisk pulver.

Dette bakrommet tolket jeg som et sted med romlig og materiell betydning. I dette rommet var det en fortelling som handlet om vågestykker barna prøvde på, beundret og drømte om å kunne utføre. Her var stedet kanskje tydeligere enn rommet, fordi barna delte en litt vågal historie, de kunne gjenkalle historier og fantasier, og materialiteten og murstrukturen var mulig å spille på, og fantasere med.

Jeg oppfattet dette puterommet som lite tiltalende. Veggene hadde sår i murpussen, det var en tom hylle høyt oppe på veggen, og inventaret for øvrig besto av store puter på gulvet. Om rommet i mine øyne framsto som fattig, var barns fellesskap og lekeerfaringer langt fra fattige. I dette bakrommet, der barn fikk være i fred fra det kontrollerende blikket til de ansatte, opplevde jeg stor grad av frodighet.

6.5.4 **Å gjøre bakrom.**

Jeg har definert *doing space* som en måte å utfordre rommet og materialitetens grenser. Å *gjøre (bak)rom* er på mange måter mer pause enn bevegelse for å bruke Tuans (1977) begreper på rom og sted. Bakrommene er ikke definerte som rom for hvile og tilbaketrekning, men disse rommene ga hvile, slik for eksempel Lotta finner seg en stor, buet pute og hvile i, og Kristian fant et rom han kunne være alene med sin cd og cd-spiller. Når Kristian og Lotta *gjør bakrommet* lot de seg synke inn i lyden og materialiteten slik at de fant en balanse mellom rommets

materialitet og kroppens stemning og rytme. Her våknet de gradvis opp en tidlig morgen i barnehagen. Her fikk de ro, slik at de etter hvert var i stand til å ta del i det pulserende livet i barnehagen utenfor *bakrommet*.

Bakrom som rom for pause eller et rom for å være sammen med noen utvalgte venner, kan også knyttes til det fenomenologien beskriver strukturer i menneskers livsverden (van Manen, 2007, s. 101) og levd rom. Og det kan være måter å bebo ulike livsverdener på til ulike tider av dagen. Å fylle stedene med innhold og mening, gir en forsterket følelse av tilhørighet, noe som representerer en sone og et levd sted som blir viktig for barnets subjektdannelse.

Bakrommene som backstage, kan også sammenlignes med gjemmesteder og hemmelige steder. Disse rommene får en helt annen betydning og helt andre normer enn de øvrige rommene i barnehagen. Døren til et bakrom var ofte lukket og enhver inntreden fra en ansatt eller forsker ble møtt med «Du har ikke lov til å være her!» Her var det adgangsregler som var helt annerledes enn i for eksempel hovedrommet. Reglene vil mest sannsynlig settes av de tilstedeværende barna der og da. Avvisingen, med klar melding om at jeg ikke fikk lov å komme inn, kan bety at ingen ansatt hadde adgang, eller at jeg som forsker og nykommer i barnehagen, ikke hadde adgang. Reglene om ikke adgang kan også ramme barna, og det er ikke vanskelig å forstå at i disse bakrommene kan eksklusjon få råde uten særlig innblanding eller korrigerende av de ansatte. Å tre inn i disse gjemmestedene vil bli som å krysse en grense fra et pedagogisk normsett til et annet, som først og fremst settes av barn. Det åpner nye muligheter, men kan også innebære andre forventninger til handlinger og lekeformer, og det muliggjør fantasier og vågestykker. Van Manen og Levering (1996, s. 35) beskriver hemmelig lek på denne måten: «[...] secret play spaces appear formative of the creative realization that things can be otherwise than they are now». Å la barn ha bakrom og gjøre bakrom tolker jeg som førskolelærerne og de øvrige ansattes anerkjennelse av barns rett til frihet, og ønske om å være i fred.

Van Manen og Levering (1996) peker på det pedagogiske paradokset mellom behovet for hemmelighet og privatliv for barn på den ene siden, og behovet for veiledning (supervision) på den andre. De stiller det retoriske spørsmålet: når skal vi finne ut hva som foregår og når skal vi la de holde på alene? (van Manen & Levering, 1996, s. 158). Det å være en del av et fellesskap er sterkt knyttet til det

å være menneske. Men muligheten til være privat, til å være fri fra kontinuerlig oppmerksomhet, er en vesentlig og helt nødvendig side ved fellesskapsfølelsen. Hohr kaller det frihet: « [...] namely the sense of freedom. There may not be a desire for life without it» (Hohr, 2011, s. 108). Dette ser jeg i sammenheng med hovedrom og mellomrom som begge gir store muligheter for fellesskap, mens bakrom gir mulighet for en følelse av frihet fra kontroll, og muligheten til å være privat.

Fra forskerperspektivet er det helt klart både praktiske og etiske utfordringer i å undersøke hva som skjer i bakrommene. Noen av fortellingene over viser at jeg som forsker bare fikk bruddstykker av hva som pågikk der. Å få tilgang til hemmeligheter og overskridelser er etisk utfordrende, og det er et spørsmål om slike hemmeligheter eller overskridelser i det hele tatt skal presenteres. Bakrommet er et konkret rom som barna trekker seg tilbake til når de vil gjemme seg, være alene, eller rett og slett slippe forventninger eller normgivende krav. Det skiller seg fra mellomrommet med å være et konkret sted beskyttet for innsyn.

De situasjoner fra bakrommene jeg har valgt å presentere i denne studien, er ikke situasjoner som er hemmelige eller gjemmelige, der barn gjemmer seg for andre barn eller ansatte. Jeg har valgt ut observasjoner der barn slapper av, har det moro med sine venner, deler historier, fantasier og vågestykker. I disse observasjonene har barna vært klar over min tilstedeværelse og jeg har lagt vekt på at fortellingene ikke skal være utleverende eller krenkende for noen av barna.

6.6 Oppsummering

Hovedfunnene i denne studien er at barns lekeerfaringer med rom og materialitet spilles ut i det jeg har konseptualisert som å gjøre rom i hovedrom, mellomrom og bakrom. I dette kapitlet har jeg utdypet hovedrommet som *møteplass og hjemlige sone*, som barns måter å skape *transparente rammer for lek* på og som barns måter være utenfor voksnes oppmerksomhet på. Konseptualiseringen er skapt i et samspill mellom teori og empirisk materiale. Gjennom dette har jeg forsøkt å forklare og formidle de kontekster og fenomener som jeg mener er virksomme i barns hverdagsliv i barnehagen, knyttet til studiens hovedspørsmål.

Barns lekeerfaringer skapes gjennom å *gjøre rom*, i konkrete og/eller virtuelle kontekster som *hovedrom*, *mellomrom* og *bakrom*. I feltarbeidet har jeg erfart lekesituasjoner som har vært korte sekvenser, men også lek som har pågått over lang tid. Leken har være situert og lokalisert både i midten av barnehageavdelingene, men også i avgrensede områder i et rom, i en krok eller ved et bord, eller den har vært i bevegelse over store områder i barnehagen.

Det barn gjorde i barnehagen i de ikke-planlagte situasjonene, har jeg vist tidligere at jeg fant vanskelig å kategorisere presist som enten lek, arbeid eller aktiviteter. Jeg har utviklet begrepet *doing space* for å beskrive bevegelige, kroppslige, romlige og ofte materielle handlinger. *Doing space* uttrykker barns bevegelige, kroppslige lek der rom og materialitet brukes, utforskes og utfordres.

Leken jeg erfarte i barnehagen hadde mange ganger form som et improvisert, men likevel iscenesatt spill som ble lekt ut, der de lekende og de temporære tilskuerne fungerte i et samspill uten at de lekende hadde annonsert en 'forestilling', og uten at tilskuerne hadde 'tatt plass' som på en teaterforestilling. Likevel pågikk leken som et slags spill som krevde sin scene og oppmerksomhet. Denne lekeformen krevde et temporært publikum, og plasseringen for denne type lek var i *hovedrommet*, eller den skapte seg et *mellomrom*, midt i det som skjedde.

Mellomrommet har blitt et kjernebegrep, slik det framsto som et fenomen som trådte fram fra mitt materiale i analysene, og har blitt teoretisert og videre er konseptualisert som funn. Sammenlignet med hovedrom og bakrom er mellomrommet det som er minst konkret, slik det fletter seg inn med en egen dimensjon både i hovedrom og bakrom. Mellomrommet er det sansede, fenomenologiske rommet som trer fram som et erfart og levd rom når barn deler et felles engasjement og fokus. I denne studien har *mellomrommet* vist seg særlig som det virtuelle rommet, som skapes mellom barn når meningsfull lek pågår. Mellomrommet som virtuelt rom omslutter leken, rammer den inn og bidrar til at leken får utvikle seg. Det som også karakteriserer mellomrommet er at det er et transparent rom. Mellomrommet skapes for å kunne erfare det lille fellesskapet midt i det store, være i en mindre lek midt i et stort lekfellesskap. I den sammenhengen er transparens viktig. Mellomrommet skapes ikke for å fjerne seg fra det som pågår rundt. Det transparente rommet gjør det mulig å opprettholde

en åpenhet mot det andre som pågår ved siden av. Det virtuelle og det transparente som kjennetegner mellomrommet, kan karakteriseres som to fenomener som har ulik retning. Det virtuelle mellomrommet skapes og erfares av det meningsfellesskap barna har sammen, og vil være rettet innover mot det fellesskapet barna har sammen. Det transparente handler om åpenhet og muligheten til å være en del av noe større, få impulser og ha muligheten til å tre ut av et mellomrom og inn i et annet eller inn i det store fellesskapet.

Samtidig som barna og leken, to gjensidige krefter, søker scenen for å utfolde seg, så søker barna og leken også tilbaketrekning. Det er ikke alltid mulig å si hva barna leker i *bakrommene*, fordi bakrommene ikke alltid er tilgjengelig for innsyn, eller forskning. Men fra analysene er det mulig å si at barna med eller uten lek og fantasi, søker en pause og en form for ro, alene eller sammen med en håndfull venner. Det kan være i disse *bakrommene*, i disse pausene, at barna «tar seg igjen» litt, og dermed blir disse bakrommene viktige i barns subjektdannelse.

Som sagt foran handler hovedfunnene som er presentert i artiklene og i dette kapitlet om barns lekeerfaringer med rom og materialitet, og hvordan dette spilles ut på ulike måter i det som er konseptualisert som hovedrom, mellomrom og bakrom. Disse rommene har ulike kvaliteter og betydning for barns lekeerfaring. Konseptualiseringen har foregått som en pendling mellom det som har vist seg i det empiriske materialet og ulik teori, som gjensidig har kastet lys over hverandre og drevet konseptualiseringen fram dit den er på nåværende tidspunkt.

7 På vei mot en rom(s)lig pedagogikk

Med denne avhandlingen har jeg hatt ambisjoner om å studere barns lekeerfaringer med barnehagens rom og materialitet. Jeg har observert og analysert lekesituasjoner og interaksjon med det fysiske miljøet og hvordan barn har tatt rommene i bruk, satt materialiteten i spill og skapt sine egne rom og mellomrom. Gjennom grundige analyser gir studien kunnskaper om lekeerfaringer som oppstår i møte med rom og materialitet, hvordan barn, rom og materialitet samspiller og hvordan barn selv skaper seg rom for å beskytte leken og skape seg frirom. Dette er hendelser som fortolkes som betydningsfulle, de skaper mening, åpner for barns subjektivitet og som deltakere i et felleskap.

Den overordnede problemstillingen for avhandlingen har vært: *Hvordan erfarer barn muligheter for lek innenfor barnehagens rom og materialitet?* Denne problemstillingen har blitt konkretisert med fem forskningsspørsmål, som samlet sett er besvart gjennom tre artikler i kapittel 5 og gjennom drøftingene i kapittel 6. Det som kjennetegner barnehagerom som åpner for varierte deltakelsesformer i lek (forskningsspørsmål 1) og dermed også påvirker barnas selvinitierte lek (forskningsspørsmål 2) er i hovedsak besvart gjennom artikkel 2, kapittel 5.2 og i drøftingen av hovedrommet i kapittel 6.2. Hvordan barn posisjonerer seg i rommene som meningsskapende og fordeler makt seg imellom (forskningsspørsmål 3) er drøftet i artikkel 1, kapittel 5.1, samt i en utvidet drøfting av bakrommet i kapittel 6.5. Hvordan barnehagen blir et sted for meningsskaping og engasjement (forskningsspørsmål 4) og hvordan rom og materialitet kan forstås som pedagogiske ressurser (forskningsspørsmål 5), blir besvart i artikkel 3, kapittel 5.3 og gjennom hele kapittel 6 i avhandlingen.

Studiens overordnede problemstilling er redegjort for og forsøkt besvart gjennom presentasjon av det empiriske materialet og gjennom teoretiske drøftinger i samspill med materialet. Hvordan kan barns lekeerfaringer i de rom som studien har konseptualisert bane veien for en rom(s)lig pedagogikk?

7.1 Lek og lekeerfaringer

Lekeerfaringer knyttes i denne studien til leken som ontologi, der leken blir sett som en grunnleggende livsform (Hohr, 2005; Karoff, 2010; Øksnes, 2010). I barnehagen vil lek både være selvinitiert og inngå som en del av de voksenledede aktivitetene i barnehagen. Denne studien har rettet seg mot barnas selvinitierte lek som skjer i perioder som er avsatt til 'fri' lek, og som skjer ved siden av organiserte aktiviteter. Jeg har lagt vekt på å være åpen i min innstilling til de lekende uttrykkene. Barnas engasjement og ivrige deltakelse har guidet meg. Jeg har møtt lekende barn i stort alvor og konsentrasjon, med humor, stor kroppslig bevegelse og i stadig utforskning av nye muligheter. Leken og lekeerfaringene tolker jeg som et uttrykk for barns mangfoldige intensjonalitet, der de får ta i bruk hele sitt repertoar for å skape mening, slik Åm sier: «Leken er en barnlig livsform og den forsyner sine unge deltakere med muligheter ingen annen virksomhet gir» (Åm, 1989, s. 122).

I drøftingene av de ulike rom-metaforene og *doing space* har aktivitetene barna gjort tråd fram på nye måter.

Doing space – gjøre rom

Doing space har blitt en konseptualisering som har bidratt til å synliggjøre hvordan barn setter rom og materialitet i spill ved å berøre, bevege og utfordre. *Doing space* er noe det aktivt, handlende kroppssubjektet gjør med og i rommet. Det er bevegelse og en sanselig måte å sette hele rommet i spill på, med å se, høre, lukte, smake og berøre. Det skaper grunnlaget for deltakelse (Lave & Wenger, 1991), og det er gjennom *doing space* kroppssubjekter skaper mening sammen (Løkken, 2010). *Doing space* er en aktiv, taktil og bevegelig måte å møte og hilse rommet på, gjøre rommet og leke med rommet på. På vei mot en rom(s)lig pedagogikk er dette en viktig erkjennelse.

Der det er stramme, normative rammer for bruk av rom, vil det ikke være mulighet til å *gjøre rom*, i hvert fall ikke med store bevegelser. Med kroppsfenomenologien som grunnlag (Merleau-Ponty, 1962), er det mulig å forstå og analysere subjektets beboelse av rom som bevegelse og sansning, men da må rommenes organisering og materialitet tillate berøring, bevegelse og utprøving. Det krever også en forståelse av rom og materialitet som medspillere i

barns lek. Det vil da si at det ikke er tilstrekkelig å se rom og materialitet kun som en fysisk ramme og som 'døde' objekter.

7.2 Rom og materialitet

Rom og materialitet i barnehagen inngår i en større sammenheng der historie, kultur, aktivitet og subjektene handlinger skaper den lokale konteksten. Slik rom og materialitet presenteres og drøftes i denne studien, har det situerte perspektivet på læring (Lave & Wenger, 1991) og kroppsfenomenologien (Merleau-Ponty, 1962, 1968) blitt to stemmer som har bidratt til å befeste både en ontologisk og en epistemologisk posisjon. Ontologien er knyttet til forståelsen av kroppen som subjektets forankring i verden, lekende og meningssøkende, og epistemologien er knyttet til forståelse av hvordan rom og materialitet bidrar til utvidelser og muligheter, både når det gjelder subjektets dannelse, og deltakelsesposisjoner, strukturer og kunnskapsproduksjon blant barn.

Konseptualiseringen av *hovedrom*, *mellomrom* og *bakrom* har gjennom det analyserte materialet bidratt til en nyansering og presisering av hvordan rom både er fysiske rom med betydning, og levd, erfart rom som bygger på kroppslig persepsjon. På bakgrunn av denne studiens analyser og konseptualiseringer er det mulig å si at hovedrommenes variasjon og dynamikk er vesentlig for hvordan barns selvinitierte lek muliggjøres i aldersblandede grupper. Det er når materialiteten er av variert form og kvalitet at det åpner for lek, og ikke bare for bordaktiviteter. Dynamisk bruk av flater som gulv, bord og opphøyde plataer, vinduskarmer eller lave hyller, gir større muligheter til variert deltakelse i lek, og det åpner for flere soner som barn kan erfare som sine (mellom)rom. Dersom slik lek hører naturlig hjemme i en rom(s)lig pedagogikk er dette et viktig funn.

Studien har videre vist at hovedrom med den nevnte variasjonen og dynamikken, blir rom der leken skaper en stemning og en spenning som er både intens og skjør, og der barn skaper seg virtuelle mellomrom som små soner som beskytter leken. For en rom(s)lig pedagogikk som ser slik beskyttelse som viktig, er dette viktig dokumentasjon.

Studiens dokumentasjon av at hovedrommets uttrykk er mest rettet mot læringsaktiviteter og skoleforberedelse, og i mindre grad mot lek som estetikk og

bevegelse, reiser spørsmålet om hvordan rom(s)lig pedagogikk kan favne begge deler.

Studien har vist at gjennom å dele en lekeerfaring og et engasjement ble det skapt et sanselig rom og en virtuell ramme rundt leken, som jeg har kalt mellomrom. Mellomrommet er et transparent rom med en åpenhet mot det som ellers foregår i rommet, noe som innebærer at barna kan være innenfor «sin lek» og samtidig følge med på det som skjer i det større lekefellesskapet. En rom(s)lig pedagogikk vil måtte ta innover seg og diskutere betydningen av dette mellomrommet i barns lek.

Det virtuelle mellomrommet er ikke *synlig* for de som befinner seg utenfor, før andre barn vil delta. Hvis dette oppleves av de 'innenfor' som en trussel, vil de forsvare det virtuelle mellomrommets grenser, og forsøke å holde andre barn utenfor. Dette utfordrer den rom(s)lige pedagogikken til å skjerpe oppmerksomheten mot hva som foregår i barns lek.

Studien har også vist at bakrommet er en annen form for mellomrom, der barn ville være i skjul mot innsyn fra andre barn, og særlig fra voksne. Dette vil utfordre grensene for hva en skal tillate i en rom(s)lig pedagogikk. Å være i bakrommet innebærer en valgt periferi for barna som gir muligheter for pause fra det offentlige rom, som gir en opplevelse av frihet, og mulighet for fortrolighet, for utfoldelse og vågestykker. Dette åpner for et eget rom for barns demokrati og makt. I bakrommet kan barnehagens normer for samhandling være erstattet av barnas egne normer. Dette kan være rommet for inklusjon, der vennskap bekreftes og befestes, men også et rom for eksklusjon og utestengelse. Bakrommet, slik min studie har konseptualisert det, innebærer kreative muligheter og krevende pedagogiske utfordringer, ikke minst etisk.

7.3 Romlig og romslig

Det er studiens analyser, teoretiske drøftinger og resultater som samlet sett peker mot en pedagogisk tenkning som jeg har kalt *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk*. Det er ikke en ferdig utformet pedagogikk, og er heller ikke tenkt som en pedagogikk som angir metoder og arbeidsbeskrivelser. Det er heller tvert imot; *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk*, inviterer til en pedagogisk tenkning

og argumentasjon omkring god pedagogisk praksis som innbefatter romlighet og materialitet, og som løfter fram barn som kroppssubjekter som skaper mening gjennom lek med rom og materialitet.

Pedagogikken utspiller seg ikke i en vakuumtilstand, men påvirkes og virkeliggjøres innenfor tidens faglige og politiske strømninger. Hverdagslivet, kultur, struktur og samfunnsmandat kommer også til uttrykk gjennom det romlige, og materialiseres gjennom prioriteringer, valg og arbeidsmåter hos de ansatte. Barna og familiene bringer med seg kultur, historier og erfaringer inn i barnehagens hverdag som får avtrykk i leken og de lekeerfaringer barna gjør. Denne studien har gjennom konseptualisering og teoretisering basert på en praksisnær empiri og kjente begreper fra det pedagogiske feltet, søkt å videreutvikle forståelser for barns egen virksomhet i barnehagen. Det er et innspill til å utvikle en pedagogikk omkring barns lekeerfaringer med rom og materialitet. Pedagogikk blir i denne sammenheng både et kunnskapsfelt og en praksis.

Uttrykket *en rom(s)lig pedagogikk* har en dobbel betydning. Det forskningsmessige grunnlaget har kommet fram gjennom det deskriptive, som beskriver barnehagens utforming, innredning og materialitet, og på den andre siden gjennom det subjektive og fortolkende der jeg som forskersubjekt fortolker barns handlinger som lekeerfaringer. Dette mener jeg plasserer studien innenfor kvalitativ barndomsforskning og er en måte å løfte fram barns stemmer, ikke som verbale utsagn, men som fortolkede kroppslige og lekende uttrykk. Rom(s)lig pedagogikk åpner for ivaretagelse av barns egne bidrag i dannelsesprosessene i barnehagen, samt personalets kloke forvaltning av dette.

Betegnelsen *romlig* pedagogikk skal være med på å understreke og stadig minne om at pedagogikken alltid har et romlig og materielt uttrykk. Et møte, en aktivitet eller et anslag til lek skjer i møte med rommet og dets materialitet, så vel som i møte med subjekter. Rommet sanses og fortolkes (Merleau-Ponty, 1962) og settes i bevegelse når barn tar rommet i bruk. Pedagogiske ideer, intensjoner og planer blir virkeliggjort også gjennom materialitet. Arkitekturen kan ikke forutbestemme barnas samhandling, men den kan gi gode muligheter eller tvert imot gjøre det besværlig for barn å bevege seg, forflytte seg, eller å være mange sammen. En avgjørende pedagogisk implikasjon ved denne studien vil, etter min

mening, være at førskolelærere tenker rom og materialitet inn i sine pedagogiske planer, og utnytter muligheter som ligger i arkitekturen for å understøtte pedagogiske intensjoner. En romlig pedagogikk lar ikke arkitektur, rom og materialitet forbli passive objekter i verden, men inkluderer disse i sin tenkning gjennom å manipulere, arrangere og provosere rom og materialitet slik at barns hverdagsliv innenfor den pedagogiske institusjonen bidrar til meningsskapning, romlig utforskning og rom(s)lige opplevelser.

Når s'en leses med, blir det *romslig* pedagogikk. Romslighet i denne betydning innebærer en åpen innstilling til barn og til pedagogikk. En åpen innstilling er inviterende og positivt utforskende til barns mangfoldige måter å møte verden på. En romslig pedagogikk er åpen for det uforutsette og det mangfoldige, og åpen for å gi barn plass som subjekter, samtidig som den er forankret i pedagogisk teori og filosofi, som kan systematisere den. Romslighet innebærer at subjektiviteten verdsettes og løftes fram, slik at en pedagogisk åpenhet ivaretar barns subjektivitet, så vel som pedagogens.

På vei mot en rom(s)lig pedagogikk innebærer en holdning til, og forståelse av pedagogikk som noe som skapes i møter mellom mennesker, rom og materialitet. Den er ikke begrenset i tid, til visse situasjoner eller planlagte aktiviteter, men bør være gjennomgripende for hele dagen og den pedagogiske forståelsen. Romlig pedagogikk viser til materialitet og det romlige som betydningsfulle for barns lek. Romslig pedagogikk viser til en åpen, omtenksom og anerkjennende holdning til barns erfaringsverden, der barns kompetanse fra disse erfaringsverdener vektlegges og verdsettes.

7.4 Noen avsluttende vurderinger

Denne studien er en kvalitativ, fortolkende studie. Feltarbeidet har blitt gjennomført med vekt på deltakende observasjoner med støtte i foto. Med et samlet, refleksivt blikk på de fortellingene som er presentert fra denne studien, er fortellingene i hovedsak fra observasjoner som er situert i et rom, eller på et sted i et rom. Det at *doing space* har blitt et sentralt begrep som viser til hvordan barn setter hele rommet og materialiteten i bevegelse, har kommet fram gjennom observasjoner av at barn forflytter seg raskt og ofte fra et rom til et annet, og mellom mange rom. Jeg har mange anslag til slike observasjoner, men kun en

som har vært mulig å samle i en fortelling. Dette sier noe om utfordringen for en deltakende observatør i en hektisk barnehagekontekst. Barnas raske forflytning kan til tider være vanskelig å følge for en voksen kropp. Det er også et etisk spørsmål om barnas raske forflytning skal følges. En observerende forsker skal ikke bli en forfølger som barna opplever forstyrrende.

De teoretiske perspektivene som er anvendt i denne studien har jeg omtalt som flerstemmig. Det er det situerte perspektivet på læring (Lave & Wenger, 1991) og Merleau-Pontys kroppsfenomenologi (Merleau-Ponty, 1962) som er de to hovedstemmene som særlig har bidratt til refleksjoner og analyser av det empiriske materialet. Det kan være dristig og krevende å anvende to teoretiske perspektiver og la begge teoriperspektivene være aktive i refleksjonen over og oppsummeringen av studien. Men jeg vurderer likevel kombinasjonene av det situerte perspektivet og kroppsfenomenologien som berikende for denne studien.

Mye av pedagogisk forskning har tradisjonelt har vært opptatt av kognisjon og akademisk kunnskapstilegnelse. Biesta (2014) presenterer kvalifisering, sosialisering og subjektivering som tre helt sentrale domener i tenkningen omkring utdanning og livslang læring. Med teorigrunnlaget som er presentert i denne studien kan disse tre domenene utforskes og begrunnes. Den situerte teorien om læring understreker den sosiale og kulturelle konteksten der deltakelsesformer danner utgangspunktet for læringen, og hvordan medlemmer i et felleskap dannes og sosialiseres. Fenomenologien bidrar med viktige perspektiver på subjektivitet, hvordan kroppssubjekter søker mening gjennom bevegelse og intersubjektivitet, og hvordan subjektiviteten alltid vil stå på spill i møte med andre, med rom og materialitet og med barnehagen som institusjon. Jeg mener dette er med på å løfte fram helt avgjørende sider ved dannelsesprosessene i barnehagen.

Når studien har rettet seg mot barns lekeerfaringer og opplevelser, har det vært av særlig betydning for meg at analysene av fortellingene har vist det betydningsfulle og meningsfulle i små hverdagslige øyeblikk og i situasjoner som ofte kan overses i en hektisk hverdag. Barns lekeerfaringer, og dermed barns stemmer, slik jeg har fortolket det, har jeg lagt vekt på å presentere på en respektfull og troverdig måte. Livsverdenteorien (Merleau-Ponty, 1962) danner et fundament for å tenke at forskeren kan dele noen av barnas erfaringer gjennom

interaksjon. Forskeren deler en kontekst der barna og forskeren er kroppslig til stede sammen. Dette har gitt en kroppslig og sanselig nærhet til det barn opplevde og erfarte, samtidig som jeg har vært bevisst på at mine opplevelser aldri ville være den samme som barnas. Det er likevel gjennom kommunikasjon og interaksjon mennesket får mulighet til å forstå andre (Bengtsson, 1999; Merleau-Ponty, 1962). Gjennom deltakelse i de to barnehagene har jeg som forsker fått et innblikk i noen av barns erfaringer i den tiden jeg var i barnehagen.

Mine utvelgelser av observasjoner og fortellinger om lek har i liten grad vært rettet mot lekeerfaringer som kunne fortolkes som problemorienterte og negative for barns subjektdanning. Fortellingene fra feltarbeidet har dessuten i liten grad berørt den ekskluderende leken som ofte er en kamp om posisjon og makt. Jeg kan muligens kritiseres for å forherlige barns lek som oaser for barns selvforvaltning. Jeg mener likevel at fortellingene som er brukt som grunnlag for analysene viser at lekesituasjonene både er komplekse og skjøre. Selv om leken kan være full av latter og gledesuttrykk, har jeg fortolket at barn samtidig er i leken med et stort alvor. Avgrensningen jeg har gjort ved å rette oppmerksomheten mot barns selvinitierte lek, er ikke et uttrykk for en romantisering av barns selvforvaltning, men heller et kunnskapsbidrag som kan være med på å understreke betydningen av balanse mellom den kunnskap barn får formidlet i barnehagen og deres mulighet til selv å erfare verden og skape mening gjennom lek. Jeg mener fortellingene er med på å gi rike eksempler på hvordan barn skaper mening i ulike rom i sin barnehagehverdag.

Studiens troverdighet og pålitelighet

I kapittel 3.5 gjorde jeg en refleksjon over kvalitetsvurderinger knyttet til denne studien. Med tanke på hva som kunne gitt studien mer gyldighet og eventuelt gitt et mer utvidet og pålitelig materiale, kunne jeg ha brukt billedmaterialet til samtaler med barna i etterkant av observasjonene. Dette kunne åpnet for at barns stemmer hadde blitt presentert enda tydeligere, og det kunne vært en kontrast til eller en bekreftelse på mine fortolkninger. Når jeg ikke gjorde det, var det fordi jeg ikke ville gi de eldre barna en eksklusivitet som de yngste barna ikke hadde samme mulighet til å oppnå. Men det kunne være en et metodisk tillegg som kunne utforskes ved eventuelle videre studier. Edwards (2010, s. 162) skriver at gyldighetsvurderingen i en kvalitativ og fenomenologisk studie må heller gjøres ut fra om studien har klart å ramme inn viktige momenter og at disse er analysert

med integritet. Jeg mener at gyldighetskriteriet er ivaretatt gjennom min måte å presentere denne studien på.

Jeg har lagt vekt på at alle fasene av forskningsprosessen skulle fremstilles så transparente og åpne som mulig, slik at leseren kunne følge de vurderinger og refleksjoner som er gjort. Jeg anser dette som nødvendig i en troverdighetsvurdering av studien. I fenomenologisk forskning er skrivingen en sentral del av forskningsarbeidet. Å skrive er å erfare på nytt sin situerthet og sine sensoriske, kroppslige erfaringer (Johansson & Løkken, 2013, s. 6). Som forsker er jeg verken helt åpen, helt blank eller helt nøytral. Mine tolkninger må forstås på bakgrunn av min historiske og faglige forankring. Fortellingene slik de er formulert i min studie, vil også være elementer i en troverdighetsvurdering av studien. Jeg håper jeg har lyktes i å gjøre fortellingene fra feltet troverdige og bidratt til en form for gjenkjennelse for de som leser (van Manen, 2007, s. 27).

Jeg håper også at jeg har lyktes i å vise transparensen i de valgene som er gjort underveis. Et forhold som jeg mener må vurderes som en av studiens kvaliteter er hvorvidt jeg som forsker har vist ansvarlighet overfor studiens deltakere gjennom min måte å presentere studiens feltfortellinger, analyser og funn (Glesne, 2011, s. 239). Jeg har søkt å forvalte ansvaret for at barna og de ansatte i barnehagen ikke skulle føle at de blir blottlagt eller på andre måter presentert på en ubehagelig måte. Jeg har lagt vekt på å presentere datamaterialet anonymisert, samtidig som jeg har vært bevisst på at beskrivelser av barns lekeerfaringer i barnehager ikke kan generaliseres, og på den måten sies å representere alle barns lek i barnehagen. Analysene og drøftingene fra denne studien kan likevel bringes inn et perspektiv som kan være med på å gi ny forståelse eller nye spørsmål til hvordan barnehagens hverdag organiseres og gis innhold, og ikke minst hvordan barns subjektivitet og kroppslighet får plass.

Det empiriske grunnlaget er for studien kvalifiserer for å kalles *small scale* (Blaise, 2010), ettersom datainnsamlingen er gjennomført av en person over en periode og med få metoder. Men om det empiriske omfanget er avgrenset i størrelse, er analysene omfangsrike og grundige. Resultatene har kommet fram gjennom et tett samspill mellom teoretiske refleksjoner og tolkninger av det empiriske materialet. Som et forskningsbasert bidrag til utvikling av en rom(s)lig pedagogikk, mener jeg studien har relevans for den generelle kunnskapsutviklingen innenfor barnehagepedagogikk og barnehageforskning.

Jeg mener at studiens resultater og konseptualiseringer kan være anvendelige både i vitenskapelig sammenheng og for praksisfeltets utforming av pedagogisk praksis. De lekeerfaringene som er presentert i denne studien er hentet fra unike hendelser og tett knyttet til den kontekst som eksisterte i den enkelte situasjon. Men jeg mener at disse hendelsene kan retolkes og rekontekstualiseres, slik at temaene, den teoretiske forståelsen og de tolkninger og analyser som er gjennomført, vil kunne være anvendelige i andre barnehagekontekster.

7.5 Videre forskning

Denne studien er utformet og gjennomført innenfor det fortolkende paradigmet. I refleksjon over vitenskapsteoretisk plassering (kapittel 3.4) stiller jeg spørsmål ved hvorvidt det er mulig å identifisere en tangering mellom kroppsfenomenologien og postmoderne tilganger til forskning. Dette kan være en mulig utvidelse av det flerstemmige, og er et område jeg finner interessant å gjøre videre teoretiske drøftinger innenfor. Konseptualisering av mellomrommet vil i denne sammenheng kunne være gjenstand for denne teoretiske og empiriske forskningen. Mangfold- og inkluderingsperspektivet, samt kjønnsperspektivet knyttet til barns lekeerfaringer er også et område som fortjener videre forskning. Hvordan rom og materialitet bærer med seg forventninger til jente versus gutt, og til majoritetens kultur, har betydning for barns subjektskaping og hvordan de fortolker sine muligheter for deltakelse. I et mangfoldsperspektiv vil det være interessant å studere hvilke faktorer som kan være med å fremme større grad av mangfold og inkludering, og i et kjønnsperspektiv vil det være interessant å få kunnskap om hvordan materialiteten i barnehagen fortolkes av jenter og gutter. Spørsmålene blir blant annet hvorvidt barnas fortolkninger fremmer eller hemmer deres deltakelse og erfaringsmuligheter.

Et annet forskningsperspektiv i forlengelsen av denne studien vil være hvordan førskolelærere i sin profesjonsutøvelse fortolker arkitektur, rom og materialitet, og hvilke faglige prioriteringer som kommer til syne gjennom det romligpedagogiske arbeidet. Det gjenstår et arbeid med å utvikle den forskningsbaserte rom(s)lige pedagogikken videre.

8 Litteratur

- Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse; læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ahmed, S. (2007). *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. Durham, New York: Duke University Press.
- Almedal, S. (2001). Rommet som pedagogisk mulighet. *Barnehagefolk*(3), 38-41.
- Alvesson, M., & Skjöldberg, K. (2008). *Tolkning och Reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, P. Ø., & Kampmann, J. (1996). *Børns legekultur*. København: Munksgaard - Rosinante.
- Atkinson, P. (2009). Ethics and ethnography. *21st Century Society. Routledge*, 4(1), 17-30.
- Austin, J. L. (1976). *How do things with words*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Bae, B. (2012). Kraften i lekende samspill. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen : potensialer i det uforutsette* (s. 33-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Balke, E. (1976). *Barnehagen: innføring i praktisk førskolepedagogikk*. Oslo: J.W. Cappelen.
- Ball, S. (1990). Self-doubt and soft data: social and technical trajectories in ethnographic fieldwork. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(2), 157-171.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831.
- Barne- og Familiedepartementet. (1996). *Rammepplan for barnehagen*. Oslo. Barne- og Familiedepartementet.
- Bengtsson, J. (1988). *Sammenflätningar: fenomenologi från Husserl til Merleau-Ponty*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2011). Educational significations in school buildings. I J. Bengtsson (Red.), *Educational Dimensions of School Buildings* (s. 11-33). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bengtsson, J. (2013a). Embodied Experience in Educational Practice and Research. *Studies in Philosophy & Education*, 32, 39-59.
- Bengtsson, J. (2013b). With the lifeworld as ground. A research approach for empirical research in education: The gothenburg tradition. *The Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(Special Edition), 1-18.
- Bengtsson, J. (Red.). (1999). *Med livsvärlden som grund: bidrag til utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J., & Løkken, G. (2004). Maurice Merleau-Ponty : kroppens verdslighet og verdens kroppslighet. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter : pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 556-570). Oslo: Universitetsforlaget.

- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bille, M., & Sørensen, T. F. (2012). *Materialitet: en indføring i kultur, identitet og teknologi*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer: om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Blaise, M. (2010). Design to scale; when size matters. I G. Mac Naughton, S. A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (Red.), *Doing Early Childhood Research: International perspectives on theory & practice* (s. 209-219). Maidenhead: Open University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen : en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason*. Cambridge: Polity.
- Brønstad, E. S., & Øksnes, M. (2014). Leketøyets lekeverdi. I T. H. Rasmussen (Red.), *På por etter lek: Lek under moderne vilkår* (s. 217-233). Bergen: Fagbokforlaget.
- Butler, J. (1997). *Exitable Speech: a politics of the performative*. New York: Routledge.
- Casey, E. S. (1993). *Getting back into place: Toward a Renewed Understanding of the Place-World*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- Casey, E. S. (2011). Space. I S. Luft & S. Overgaard (Red.), *The Routledge Companion to Phenomenology* (s. 202-210). London, New York: Routledge, Taylor & Frances Group.
- Clark, A. (2010). *Transforming Children's Spaces*. Abingdon & New York: Routledge.
- Coole, D., & Frost, S. (Red.). (2010). *New Materialisms: ontology, agency and politics*. Durham, New York: Duke University Press.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. (2009). Peer Culture. I I. J. Qvortrup, W. Corsaro & M.-S. Hong (Red.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (s. 301-286). New York: Palgrave Macmillan.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping : morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Red.). (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles: Sage.
- Dillon, M. C. (1992). Merleau-Ponty and Postmodernism. I T. W. Bush & S. Gallagher (Red.), *Merleau-Ponty, hermeneutics and postmodernism*. New York: State University of New York Press.
- Dybo, T. (1996). *Jan Garbarek - det åpne roms estetikk*. Oslo: Pax.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstakt forlag.
- Edwards, A. (2004). Understanding context, understanding practice in early education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(1), 85-101.
- Edwards, A. (2010). Qualitative designs and analysis. I G. Mac Naughton, S. A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (Red.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory & practice* (s. 155-175). Maidenhead: Open University Press.
- Ehn, B. (1983). *Ska vi leka tiger?: daghemsliv ur kulturell synsvinkel*. Lund: Liber Förlag.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-network theory in education*. London, New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

- Finlay, L. (2014). Engaging phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 11(2), 121-141.
- Fröbel, F. (1980). *Småbørnspedagogik: udvalgte arbejder*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Gitz-Johansen, T., Kampmann, J., & Kirkeby, I. M. (2001). *Samspill mellem børn og skolens fysiske ramme*. Danmark: Rum, Form og Funktion.
- Glesne, C. (2011). *Becoming Qualitative Researchers. An Introduction*. Boston: Pearson.
- Gobo, G. (2008). *Doing Ethnography*. London: Sage.
- Goffman, E. (1969). *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig: en studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax.
- Graue, E. M., & Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: theories, methods and ethics*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Grbich, C. (2013). *Qualitative Data Analysis: an introduction*. Los Angeles: Sage.
- Greve, A., Jansen, T. T., & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A., & Solheim, M. (2010). Research on children in ecec under three in norway: Increased volume, yet invisible. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 155-163.
- Grindheim, L. T. (2012). Puslespel som utgangspunkt for demokratisk dannende praksisar i barnehagen? I E. E. Ødegaard (Red.), *Barnehagen som danningsarena*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grindheim, L. T. (2013). Barns motstand som demokratisk deltaking i basebarnehagen. *Utbildning & demokrati*, 22(2), 37-57.
- Grønabæk Hansen, K. (2000). Situert læring i klasserommet. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 206-223). Fredriksberg: Roskilde Universitets Forlag.
- Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. I E. G. Guba (Red.), *The paradigm dialog* (s. 17-30). Newbury Park: Sage.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Gyldendal.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2005). Materialitetens pædagogiske kraft. I K. Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring* (s. 21-43). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Århus: Klim.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Hansson, H., Sanna, T. K., Jansen, T. T., & Aasen, G. (2005). *Rommet som intensjonal tekst: et utviklingsprosjekt ved Høgskolen i Vestfold, førskolelærerutdanningen*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Hatch, J. A., & Barclay-McLaughlin, G. (2006). Qualitative research: Paradigms and possibilities. I B. Spodek & O. N. Saracho (Red.), *Handbook of research on the education of young children* (s. 497-514). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske: framlegg til eit utvida daningsomgrep IE. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2011). *Qualitative research methods*. Los Angeles, Calif: Sage.

- Hodkinson, P., Biesta, G., & James, D. (2007). Understanding learning culturally: Overcoming the dualism between social and individual views of learning. *Vocations and Learning*, 1, 27-47.
- Hohr, H. (2005). Estetik og erfaring. I S. Haugen, G. Løkken & M. Röthle (Red.), *Småbarnspedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 237-253). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hohr, H. (2011). The school building as experience. I J. Bengtsson (Red.), *Educational Dimensions of School Buildings* (s. 99-115). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer: posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola* (Doktorgradsavhandling). Stockholm University, Stockholm.
- Højberg, H. (2012). Hermeneutik. I L. Fuglsang & P. B. Olsen (Red.), *Videnskabsteori på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfundsvidenskaberne* (s. 309-347). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Jackson, M. (2002). *The politics of storytelling Violence, Transgression and Intersubjectivity*. København: Museum Tusulanum Press.
- James, A. (2009). Ethnography in the study of children and childhood. I P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Red.), *Handbook of Ethnography* (s. 246-257). Los Angeles: Sage.
- Jansen, T. T. (2000). *Barnehage, - verken eller?: om barnehagens egenart* (Hovedfagsoppgave). Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Johansson, E. (2011a). Investigating morality in toddler's life-worlds. I E. Johansson & E. J. White (Red.), *Educational Research with Our Youngest. Voices of Infants and Toddlers* (s. 39-58). London: Springer.
- Johansson, E. (2011b). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Johansson, E., & Løkken, G. (2013). Sensory pedagogy: Understanding and encountering children through the senses. *Educational Philosophy and Theory*, 46(8), 886-897. doi: 10.108/0013857.2013.783776
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2003). *Förskolan - barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Kampmann, J. (1994). *Barnet og det fysiske rum : et blik ind i barndommens landskab*. København: Børn og Unge.
- Karoff, H. S. (2010). *Lek som stemningspraksis* (Doktorgradsavhandling). Aalborg Universitet, Aalborg.
- Kirkeby, I. M., Gitz-Johansen, T., & Kampmann, J. (2005). Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I K. Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring* (s. 43-67). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kjørup, S. (2001). Den ubegrundede skepsis. En kritisk diskussion af socialkonstruktionismens filosofiske grundlang. *Sociologi i dag*, 2(31), 5-22.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskaberne. Humanistisk forskningstraditioner 2*. Roskilde: Roskilde Universitets Forlag.
- Korsvold, T. (2008). *Barns og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: en sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristiansen, S. (2005). Erving Goffman: hverdagslivets rollespill. I M. H. Jacobsen & S. Kristiansen (Red.), *Hverdagslivet: sociologier om det upåagtede* (s. 194-220). København: Hans Reitzel.

- Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K., & Moser, T. (Red.). (2012). *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager*. Hentet 2.12.2009, fra <http://www.lovdatab.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Med forskertrang og lekelyst*. (NOU 2010:8) Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra www.regjeringen.no
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langer, M. A. (1989). *Merleau-Ponty's Phenomenology of Perception: a guide and commentary*. London: Macmillan Press.
- Latour, B. (1999). *Pandora's Hope: essay on the reality of science studies*. Cambridge: Harvard University Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: an introduction to actor-network theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Kvale, S. (2003). Hva er antropologisk forskning? Steinar Kvale interviewer Jean Lave (s. 182-199). I J. Lave & E. Wenger (Red.), *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Reitzel.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory: practice divide in early childhood education : introducing an intra-active pedagogy*. London: Routledge.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor: barn og lek - en spennende utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2014). Lek som mangfold. I T. H. Rasmussen (Red.), *På spor etter lek* (s. 13-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lock, A., & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme: Teorier og tradisjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G. (2000a). *Toddler peer culture: the social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Løkken, G. (2000b). Using Merleau-Pontyan phenomenology to understand the toddler: toddler interactions in child day-care. *Nordisk Pedagogik*, 20(13-23).
- Løkken, G. (2010). Bevegelse er meningen. I E. B. H. Sandseter, T. L. Hagen & T. Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse. Barnas Barnehagen 3* (s. 43-52). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løkken, G. (2011). Lived Experience as an Observer Among Toddlers. I E. Johansson & E. J. White (Red.), *International Perspectives on Early Childhood Education and Development 5. Voices of Infant and Toddlers* (s. 161-180). London, New York: Springer.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Løvlie, L. (2007). The pedagogy of place. *Nordisk Pedagogik*, 27(2007), 32-37.
- Madison, G. B. (1992). Between Phenomenology and (Post)structuralism: Rereading Merleau-Ponty. I T. W. Bush & S. Gallagher (Red.), *Merleau-Ponty*,

- hermeneutics and postmodernism*. New York: State University of New York Press.
- Mason, L. (2007). Introduction: Bridging the cognitive and sociocultural approaches in research on conceptual change: Is it feasible? *Educational Psychologist*, 42(1), 1-7.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. London, New Delhi, Singapore: Sage Publication, Inc.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The Visible and the Invisible*. Evanston: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Merleau-Ponty, M. (2004a). *Lovtal till filosofin: essäer i urval* (A. P. Fredlund, Overs.). Stockholm, Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Merleau-Ponty, M. (2004b). *The World of Perception*. London: Routledge.
- Moser, T. (2007). Rommet som pedagogisk (kon)tekst og det fysiske miljøet som læremiddel. I S. V. Knudsen, B. Aamotsbakken & D. Skjelbred (Red.), *Tekst i vekst: teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster* (s. 155-172). Oslo: Novus.
- Moser, T., & Olsen, H. K. (2012). Barnehagens fysiske miljø i nyere faglitteratur - et systematisk litteratursøk for tidsrommet 2000-2010. I A. Krogstad, Hansen, G.K., Høyland, K., Moser, T. (Red.), *Rom for barnehage - et flerfaglig perspektiv på barnehagens fysiske miljø* (s. 285-302). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mønster, L. (2009). At finde sted: en introduktion til stedbegrepet og dets litterære potensiale. *Edda*, 109(4), 357-373.
- Nasjonale Forskningsetiske Komiteer. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <http://www.etikkom.no>.
- Nome, D. Ø. (2015, 02.01.2015). Skal barnehagebarn bære PISA-byrden?, *NRK, Ytringer*. Hentet fra http://www.nrk.no/ytring/skal-barnehagebarn-baere-pisa-byrden_-1.12109920
- Norberg-Schulz, C. (1992). *Mellom jord og himmel*. Oslo: Pax Forlag.
- Norberg-Schulz, C. (1996). *Stedskunst*. Oslo: Gyldendal.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Nordtømme, S. (2010a). Fortellinger om rom - for lek, samhandling og læring. *Barnehagefolk*(3), 58-63.
- Nordtømme, S. (2010b). Perspektiver på læring i barnehagen. I H. D. Hogsnes (Red.), *Barnehagens læringsliv* (s. 15-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordtømme, S. (2012a). Muligheter i mellomrom! I A. Krogstad, G. K. Hansen, K. Høyland & T. Moser (Red.), *Rom for barnehage: flerfaglig perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 213-227). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordtømme, S. (2012b). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. *Educational Inquiry*, 3(3), 315-330.
- Nordtømme, S. (2015). En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 10(4), 1-14.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, B. (1997). *Fra ting til tekst: teoretiske perspektiv i arkeologisk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, B. (2003). Material culture after text; re-membering things. *Norwegian Archeological Review*, 36(2), 87-104.

- Otto, L. (2005). Materialitet, identitet og erindring. I M. Kragelund & L. Otto (Red.), *Materialitet og dannelse. En studiebok* (s. 33-47). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Packer, M. J., & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and konstruktivist theories of learning: ontology, not only epistemology. *Educational Psychologist*, 35(4), 227-241.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Palludan, C. (2009). En tidlig barndom med perspektiver. *Nordisk Barnehageforskning*, 2(1), 27-37.
- Pink, S. (2007). *Doing Visual Ethnography*. London, California, New Delhi, Singapore: Sage Publication Ltd.
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. Los Angeles: Sage.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2008). The playing learning child: towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Rasmussen, K. (2013). Forskerens fotografiske feltnotater - et bidrag til "thick description"? I K. Rasmussen (Red.), *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier: en antologi baseret på erfaringer og indblik fra forskning, utviklingsarbejde og undervisning* (s. 261-282). Fredriksberg: Roskilde universitets forlag.
- Rasmussen, T. H. (2001). *Legetøjets virtuelle verden: essays om legetøj og leg*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Rasmussen, T. H. (2014). Det er bare noget vi leger, ik'? - på rundtur i en dansk institusjon. I T. H. Rasmussen (Red.), *På spor etter lek: lek under moderne vilkår*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rendtorpff, J. D. (2012). Fænomenologi og dens betydning. I L. Fuglsang & P. B. Olsen (Red.), *Videnskabsteori på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfundsvidenskabene* (s. 278-307). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking - cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom. Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Schultz Jørgensen, P. (2011, 05.09.2011). Fra barndom til faktura, *Information*. Hentet fra <http://www.information.dk/278010>
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Silverman, H. J. (1992). Between Merleau-Ponty and Postmodernism. I T. W. Bush & S. Gallagher (Red.), *Merleau-Ponty, hermeneutics and postmodernism* (s. 139-147). New York: State University of New York Press.
- Sommer, D. (2015). Tidligt skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og utvikling i daginstitusjoner (s. 61-81). I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og utvikling: Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Strand, T. (2009). *The Epistemology of Early Childhood Education. The Case of Norway*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

- Strandell, H. (1994). *Sociala mötesplatser för barn: aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Gaudeamus, Helsinki.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Säljö, R. (2001). *Läring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2009). Learning, theories of learning, and units of analysis in research. *Educational Psychologist*, 44(3), 202-208.
- Tholin, K. R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tuan, Y.-F. (1977). *Space and place: the perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ulleberg, H. P. (2009). Skolegården - et diskursivt rom. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* (s. 117-130). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- van Manen, M. (2006). Writing qualitatively, or the demands of writing. *Qualitative health research* 16(5), 713-722.
- van Manen, M. (2007). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Ontario: The Althouse Press.
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- van Manen, M., & Levering, B. (1996). *Childhood's Secrets: Intimacy, privacy and the self reconsidered*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Waterhouse, A.-H. L. (2013). *I materialitetens verden: perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wilhelm, H. (2013). *Barnehagen - hus og hage fra 1630 til 2010*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wittek, L. (2012). *Läring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo Cappelen Damm Akademisk.
- Zahavi, D. (2004). *Fænomenologi*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm.
- Øksnes, M., & Sundsdal, E. (2014). Lek - det som gjør livet verdt å leve! I T. Hangaard Rasmussen (Red.), *På spor etter lek: Lek under moderne vilkår* (s. 47-66). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østerberg, D. (1994). Innledning. I M. Merleau-Ponty, *Kroppens fenomenologi* (s. v-xii). Oslo: Pax Forlag
- Østerberg, D. (1995). Innledning. I P. Bourdieu, *Distinksjonen* (s. 11-31). Oslo: Pax Forlag.
- Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Åm, E. (1990). *Lek i barnehagen: de voksnes rolle*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

- Vedlegg I:** Kvittering på melding om behandling av personopplysninger fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD)
- Vedlegg II:** Informasjon om prosjektet – til styrer
- Vedlegg III:** Informasjon til foresatte med samtykkeerklæring
- Vedlegg IV:** Informasjon til ansatte med samtykkeerklæring
- Vedlegg V:** Errataliste

Vedlegg I

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Solveig Nordtømme
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Vestfold
Postboks 2243
3103 TØNSBERG

Vår dato: 01.03.2010

Vår ref: 23746 / 2 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.02.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23746

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Åpne rom, barns lek og lekende arbeid

Høgskolen i Vestfold, ved institusjonens øverste leder

Solveig Nordtømme

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

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



Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan barnehagens indre rom og pedagogiske miljø, arkitektoniske løsninger og materialitet inspirerer barn til egen utforskning av viktige livsområder. Studien retter seg mot barns egen aktivitet i møte med rom og materialitet, som lek og lekende arbeid

Prosjektet inngår som et delprosjekt i hovedprosjektet "Barnehagens rom - materialitet, læring og meningskaping. Rommets betydning for barnehagens pedagogiske virksomhet". Professor Thomas Moser er leder for hovedprosjektet og vil ha tilgang til datamaterialet, sammen med andre deltakere i prosjektgruppen.

Utvalget består av barnehagebarn i alderen 1-6 år i to kommunale barnehager, til sammen 240 barn. I tillegg til 56 ansatte. Det er barna som er fokus for prosjektet, men dersom det oppstår interessante situasjoner i forhold til prosjektets formål som også innbefatter de ansatte, vil også de ansatte inngå som informanter.

Forsker skal gjennomføre deltagende observasjon i hver av barnehagene i ca. 2 uker. I hver av disse periodene vil forsker følge barna. I de situasjonene som oppstår som innbefatter prosjektets formål vil forsker ta opp dette på lydopptak og/eller filmopptak.

Førstegangskontakten med utvalget står styret i barnehagen for. Hun formidler informasjonsskriv til foreldre/foresatte og til de ansatte. Reviderte informasjonsskriv, mottatt av personvernombudet 26.02.2010, finnes tilfredsstillende. Det innhentes skriftlig samtykke. Det innhentes ett samtykke til å delta i prosjektet, og ett samtykke til at datamaterialet kan bli oppbevart etter prosjektslutt for forskningsformidling og undervisning frem til 2015.

Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i fremtidige publikasjoner fra undersøkelsen.

Prosjektslutt er 31.12.2012. Da skal opplysninger om personer som ikke har samtykket til videre lagring av personopplysninger anonymiseres. Med anonymisering menes at lyd -og videoopptak slettes, og at direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger endres eller slettes. Opplysninger om personer som har samtykket til videre lagring av personopplysninger, lagres hos forsker frem til 31.12.2015. Datamaterialet kan i denne perioden benyttes av forsker til forskningsformidling og undervisning. 31.12.2015 skal datamaterialet anonymiseres. Med anonymisering menes at lyd -og videoopptak slettes, og at direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger endres eller slettes.

Tønsberg 25.01.2010

Informasjon om forskningsprosjektet *Åpne rom og barns lek*

Høgskolen i Vestfold og Barnehagesenteret har fått tildelt midler fra Norsk Forskningsråd til prosjektet *Barnehagens rom – materialitet, læring og meningsskaping: Rommets funksjonelle og estetiske betydning for barnehagens virksomhet* ledet av professor Thomas Moser.

Innenfor dette prosjektet har det blitt utviklet flere mindre prosjekter. Jeg har vært heldig å få mulighet til å arbeide innenfor delmål 2 i hovedprosjektet som søker å utvikle kunnskap om hvordan barn gjennom lek og andre former for deltakelse i barnehagens hverdag opplever, bruker, skaper og gir mening til barnehagens rom. Mitt prosjekt heter *Åpne rom og barns lek* og mitt forskningsspørsmål er

Hvordan inspirerer barnehagens rom til lek og lekende arbeid med fag?

Dynamikken i rom, bruk av rom og hvordan det inspirerer til den fabulerende leken og til barns lekende arbeid med fag vil være hovedkjernen i prosjektet. Her vil det være interessant å se hvordan faste installasjoner i form av møbler og materiell kan være inspirerende og eventuelt hemmende for barns lek og lekende arbeid. Tid og organisering av barnehagehverdagen gir struktur, men regulerer også barns handlinger (se Nordin-Hultman 2004). Jeg vil se på hvordan tid og organisering innvirker på hvor barn velger å leke og om de opplever å ha tilgang til de områder der de kan leke.

Min teoretiske forankring er innenfor sosiokulturelle læringsperspektiver. Sentrale begreper for meg er deltakelse, fellesskap, meningsskaping og situert læring (se bl.a Säljö 2001, Dysthe 2001, Rogoff 2003, Lave og Wenger 2003) og begrepet deltakende læringsprosesser som jeg utviklet gjennom et tidligere forskningsarbeid (se Nordtømme 2006). De sosiokulturelle perspektivene vil være en teoretisk ramme for å forstå lek og lekende arbeid med fag som en måte for barn å medvirke på. Lekens tema eller lekende arbeid med for eksempel et fagområde kan være det barn medvirker sammen om og det som gir mening og skaper et fellesskap.

Jeg vil bruke en etnografisk forskningstilnærming . Etnografi kjennetegnes av at forskeren selv er det viktigste redskapet for innsamling av data,. Jeg ønsker å gjennomføre feltarbeid i barnehagen og bruke deltakende observasjon, der jeg samler data gjennom loggboknotater, lydopptak av spontane samtaler og eventuelle videoopptak fra et utvalgt rom i barnehagen. I prosjektet som helhet vil jeg tilstrebe å sikre en høy etisk standard i gjennomføringen av undersøkelsen og i håndteringen av innsamlet materiale. I tillegg til en godkjenning fra foreldre, fra barnehagens styrer og øvrige personale vil jeg søke om godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjeneste (NSD). Det vil bli utarbeidet samtykkeskjema til foreldre og personale med informert samtykke.

I samarbeid med den valgte barnehage vil jeg utforme en plan for feltarbeidet, der mitt siktemål er å kunne benytte ti dager til feltarbeid direkte mot barnhagens rom, barns lek og lekende arbeid. I disse dagene vil det kunne inngå spontane eller planlagte samtaler med personale. Samtidig er jeg åpen for å kunne delta i som en faglig ressursperson for barnehagen innenfor det tema jeg forsker på i det halvåret feltarbeidet pågår.

Jeg ønsker å kunne gjennomføre feltarbeidet i løpet av mars/april 2010.

Med vennlig hilsen

Solveig Nordtømme

Høgskolelektor Høgskolen i Vestfold

Solveig.nordtomme@hive.no

Tlf jobb: 33031445

Mobil: 95086508

Litteratur:

Dysthe, O. (2001) Dialog, samspill og læring. Oslo: Abstrakt Forlag

Lave, J. og Wenger E. (2003) *Situert læring og andre tekster*. København:Hans Reitzels Forlag

Hultman, E. (2004) Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping. Oslo:Pedagogisk Forum

Nordtømme, S. (2006) Deltakende læringsprosesser i barnehagen. Hovedfagsrapport HiOnr. 7/2006.

Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes, participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. I: Wertsch, del Rio, Alvarez (red) 1995. *Sociocultural Studies of Mind*. Melborne, Australia: Cambridge University Press

Säljö, R. (2001) Læring i praksis Et sosiokulturelt perspektiv. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.



Til foreldre og foresatte i NN barnehage
Tønsberg, dato xx

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet Åpne rom, barns leke og lekende arbeid

Barnehagesenteret ved Høgskolen i Vestfold gjennomfører et forskningsprosjekt om hva det fysiske miljøet i barnehagen betyr for barns læring og meningsskaping. Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd og er ledet av professor Thomas Moser ved Høgskolen i Vestfold. Hensikten med prosjektet er å utvikle kunnskap om hvordan barn gjennom lek og andre former for deltakelse i barnehagens hverdag opplever, bruker, skaper og gir mening til barnehagens rom.

Innenfor dette prosjektet skal jeg gjennomføre et delprosjekt med arbeidstittelen Åpne rom, barns leke og lekende arbeid. Dette delprosjektet skal pågå vår og høst 2010. Som en del av dette prosjektet planlegger jeg et feltarbeid i NN barnehage i løpet av denne perioden.

Jeg er høgskolelektor ved avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Vestfold, og har som førskolelærer mer enn 20 års erfaring fra arbeid i barnehager.

Feltarbeidet innebærer at jeg vil delta i barnehagens hverdagsliv, men uten involvere meg i personalets arbeidsoppgaver. Jeg vil gjøre meg kjent med barnehagen og barna gjennom å invitere barna med på min kartlegging av det fysiske miljøet og materiellet i barnehagen. Jeg vil gjøre feltnotater over hvordan rommene brukes av barn og hvilke muligheter barn har til lek og lekende arbeid i de ulike rommene. Jeg vil benytte lydopptak av spontane samtaler med barn og med ansatte. I tillegg til dette vil jeg gjøre enkelte videoopptak på steder der barn ofte er i lek eller i arbeid med prosjekter eller temaarbeid.

I all formidling av dette forskningsprosjektet vil enkeltpersoner og barnehage bli anonymisert. Både notater, foto, lyd og videoopptak vil bli oppbevart forsvarlig og være utilgjengelig for andre enn de som inngår i prosjektet. Lydopptak vil bli slettet så fort de er gjort om til tekst, og alt skriftlig materiale vil bli anonymisert. Videoopptakene vil bli brukt som en støtte til skriftlige notater, for å kunne sikre at flere detaljer i komplekse situasjoner blir fanget opp. Etter prosjektet avslutning (senest 31.12.2012) vil navnelister, notater, lydfiler bli slettet.

Det er ønskelig at gode videosekvenser fra barns virksomhet i rommene kan i benyttes i forskningsformidling og undervisning fram til utgangen av 2015. Videomateriale som velges ut til forskningsformidling og undervisning vil presenteres for foreldre til de barna som deltar.

Jeg legger stor vekt på at barna skal ivaretas på en god måte i en slik studie og at deres deltakelse bygger på prinsippet om frivillighet og informert samtykke. I tillegg til barns samtykke og frivillige deltakelse vil jeg trenge foreldre og foresattes samtykke til barnas

deltakelse, ettersom dere representerer barna rent juridisk. Jeg vil presisere at deltagelse i prosjektet er frivillig og at det er mulig å trekke seg underveis uten noen begrunnelse og uten at dette medfører noen konsekvenser.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Jeg vil med dette be om at du/dere som foresatte skriver under og returnerer samtykkeskjema til pedagogisk leder eller styrer i barnehagen.

Dersom du/dere ønsker mer informasjon, kan jeg kontaktes på tlf.: 33 03 14 45 eller på e-post: solveig.nordtomme@hive.no

Med vennlig hilsen

Solveig Nordtømme
Høgskolelektor

SAMTYKKEERKLÆRING
for deltakelse i forskningsprosjektet
Åpne rom, barns lek og lekende arbeid

Barnets navn Avdeling i barnehagen

- Jeg/vi har mottatt informasjon om studien *Åpne rom, barns lek og lekende arbeid* ledet av Solveig Nordtømme, Høgskolen i Vestfold og gir mitt/vårt samtykke til at barnet mitt/vårt deltar i denne studien.
- Jeg/vi gir mitt/vårt samtykke til at mitt/vårt barn deltar i videoopptak i forbindelse med denne studien.
- Jeg/vi gir mitt/vårt samtykke i at videoopptakene kan benyttes til i forskningsformidling og undervisning fram til utgangen av 2015.

Sted, dato.....

.....
(underskrift)



Til ansatte i NN barnehage

Tønsberg, dato xx

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet Åpne rom, barns leke og lekende arbeid

Barnehagesenteret ved Høgskolen i Vestfold gjennomfører et forskningsprosjekt om hva det fysiske miljøet i barnehagen betyr for barns læring og meningsskaping. Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd og er ledet av professor Thomas Moser ved Høgskolen i Vestfold. Hensikten med prosjektet er å utvikle kunnskap om hvordan barn gjennom lek og andre former for deltakelse i barnehagens hverdag opplever, bruker, skaper og gir mening til barnehagens rom.

Innenfor dette prosjektet skal jeg gjennomføre et delprosjekt med arbeidstittelen Åpne rom, barns leke og lekende arbeid. Dette delprosjektet skal pågå vår og høst 2010. Som en del av dette prosjektet planlegger jeg et feltarbeid i NN barnehage i løpet av denne perioden. Jeg er høgskolelektor ved avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Vestfold, og har som førskolelærer mer enn 20 års erfaring fra arbeid i barnehager.

Feltarbeidet innebærer at jeg vil delta i barnehagens hverdagsliv, men uten involvere meg i personalets arbeidsoppgaver. Jeg vil gjøre meg kjent med barnehagen og barna gjennom å invitere barna med på min kartlegging av det fysiske miljøet og materiellet i barnehagen. Jeg vil gjøre feltnotater over hvordan rommene brukes av barn og hvilke muligheter barn har til lek og lekende arbeid i de ulike rommene. Jeg vil benytte lydopptak av spontane samtaler med barn og med ansatte. I tillegg til dette vil jeg gjøre enkelte videoopptak på steder der barn ofte er i lek eller i arbeid med prosjekter eller temaarbeid. Det er barna som er i fokus for denne undersøkelsen, men der hvor det oppstår en situasjon mellom barn(a) og ansatt som er interessante for min problemstilling, vil jeg gjerne filme/ta opp lyd av barn i interaksjon med de ansatte. Feltarbeidet vil foregå ca. 2 uker.

I all publisering av dette forskningsprosjektet vil enkeltpersoner og barnehage bli anonymisert. Både notater, foto, lyd og videoopptak vil bli oppbevart forsvarlig og være utilgjengelig for andre enn de som inngår i prosjektet. Etter prosjektet avslutning, senest 31.12.2012, vil datamaterialet bli anonymisert og lydfiler slettet.

Det er ønskelig at gode videosekvenser fra barns og ansattes virksomhet i rommene kan i benyttes i forskningsformidling og undervisning fram til utgangen av 2015. Videomateriale som velges ut til forskningsformidling og undervisning vil bli presenteret for ansatte som deltar på opptaket.

Jeg legger stor vekt på at barna og ansatte skal ivaretas på en god måte i en slik studie og at deres deltakelse bygger på prinsippet om frivillighet og informert samtykke. Jeg vil presisere

at deltakelse i prosjektet er frivillig og at det er mulig å trekke seg underveis uten noen begrunnelse og uten at dette medfører noen konsekvenser. Jeg håper dere er positive til denne forespørselen og at dere vil undertegne svarslippen nedenfor.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Dersom du/dere ønsker mer informasjon, kan jeg kontaktes på tlf.: 33 03 14 45 eller på e-post: solveig.nordtomme@hive.no

Med vennlig hilsen

Solveig Nordtømme
Høgskolelektor

SAMTYKKEERKLÆRING
for ansatte som deltar i forskningsprosjektet
Åpne rom, barns lek og lekende arbeid

- Jeg har mottatt informasjon om studien *Åpne rom, barns lek og lekende arbeid* ledet av Solveig Nordtømme, Høgskolen i Vestfold og gir mitt samtykke til å delta i denne studien.
- Jeg gir mitt samtykke i at videoopptakene kan oppbevares etter prosjektslutt, 31.12.2012, for forskningsformidling og undervisning fram til utgangen av 2015.

Sted, dato.....

Avdeling

.....
(underskrift)

Vedlegg V

Errataliste

Doktorand: Solveig Nordtømme

Avhandlingens tittel: På vei mot en rom(s)lig pedagogikk. En fortolkende studie av barns lekeerfaringer med rom og materialitet.

Forkortelser for typer rettelser:

Korrigert tekst (korr), tegnsettelse (tegn), fjernet ord (fjern).

Side/linje Footnote	Original tekst	Endret tekst
iv/15	Maurice Merleau-Pontys arbeider på feltet	(korr) Maurice Merlau-Pontys arbeider
2/16/2	(Almedal, 2001, s. 91) ²	(tegn)(Almedal ² , 2001, s. 91)
3/6	barnehageplass	(tegn) barnehageplass.
3/12	(Kunnskapsdepartementet, 2011) har	(tegn) (Kunnskapsdepartementet, 2011), har
5/22+23	I doktorgradsarbeidet (Palludan, 2005)	(korr) I sitt doktorgradsarbeid (Palludan, 2005)
5/29	Barcelona	(korr) Barcelona (Palludan, 2009)
6/14	har Kirkeby mfl. (2005) har utviklet	(fjern) har Kirkeby mfl. (2005) utviklet
7/2	(2009)	(korr) (Seland 2009)
8/20	har meg inspirert til	(korr) har inspirert meg til
10/10	Det kan referere til	(korr) Begrepet rom kan referere til
11/26	fram for, og kommer	(tegn) fram for og kommer
14/12	og opptatt å ikke	(korr) og opptatt av å ikke
15/26	og formulert	(korr) og er formulert
20/7	Merleau-Pontys kroppsfenomenologi	(korr) Merleau-Pontys kroppsfenomenologi (Merleau-Ponty, 1962, 1968)
20/20	begins» (Merleau-Ponty, 1962, s. vii)	(korr) begins» (Merleau-Ponty, 1962, s. vii)
22/28	Vygotskij's arbeider (1978;2001)	(korr) Vygotskij's arbeider (Vygotskij, 1978, 2001)
24/26	realisere	(korr) realiseres
26/5	<i>frontstage</i>	(korr) <i>frontstage</i>
32/ Footnote 6	handlinger er et med uttrykk	(korr) handlinger er et uttrykk med
47/21	Hun skriver:	(korr) Pink skriver:
48/24	Å tvinge fram	(korr) Gjennom å tvinge fram
55/22	Den kvalitative	(korr) Den kvantitative
55/29	observasjonene	(korr) observasjoner
62/18	til å gjennomgå det billedmaterialet	(korr) til å gjennomgå billedmaterialet

66/20	ble jeg påvirket en av barna	(korr) ble jeg påvirket av barna
73/13	materiale	(korr) datamaterialet
157/26	fagarbeidern	(korr) fagarbeideren
158/23	japanske	(korr) amerikansk-kinesisk
163/26	now.	(tegn) now».
175/2	studien.	(korr) studien på.
185/11		(tillegg) Vedlegg V: Errataliste

Doktoravhandling ved Høgskolen i Sørøst-Norge nr. 1
2016

På vei mot en rom(s)lig pedagogikk
En fortolkende studie av barns lekeerfaringer
med rom og materialitet

En doktoravhandling innenfor
Pedagogiske ressurser og læreprosesser i barnehage og skole

Solveig Nordtømme

ISSN: 2464-2770 (trykt utg.)

ISSN: 2464-2843 (online)

ISBN: 978-82-7860-279-9 (online)

usn.no

