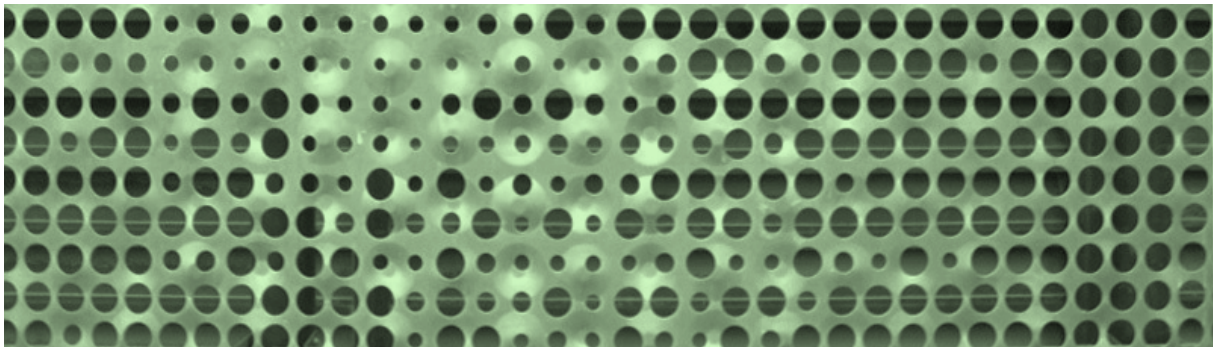


En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen

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 levde 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 virkeligjøres (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 oppvaskkoster 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 oppvaskkoster. 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 lekegjenstandene. 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 lekegjenstander 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.