

Materialitet¹, kropp og pedagogikk. Samspillende aktører i barnehagens rom

Aslaug Andreassen Becher

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet

Randi Evenstad

Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract

In 2009–2011 we studied relations between architecture, physical environment and pedagogical theory and practice. Here we will present and analyze empirical material from this project in theoretical perspectives mainly following phenomenological (body-place) and actor-network theory. The methodological approach is qualitative with informant interviews, collaborative talks in groups, walking-talking tours and photo documentation. After a short historical overview on major shifts in the design processes of kindergartens we bring together concepts and theoretical approaches for development of the theoretical framework. In analyzing the material we find that concepts like incorporations,

¹ Materialitet betegner alt det materielle som omgir mennesket. I barnehagen kan det være bord, stoler, utkleddingstøy, leker, utforming av rom, møblering, kroker, korridorer. Det kan være bygninger, vegger, dører, vinduer, gulv. I vår forståelse kan det kan også være menneskets kropp. For å understreke at selve kroppen er et tema her, velger vi å bruke både materialitet og kropp i overskriften.

inscriptions and slowness can inform our knowledge on how changes in physical environments influence and interrelate to human bodies participating in such processes. Bodily practices are marked by material «memories» incorporated and sedimented in human bodies. These sediments influence processes of development and change. This article contributes to pedagogical theory and practice which recognize the interrelations between materiality, body and pedagogy in the kindergarten.

Innledning

I dette kapitlet vil vi presentere og diskutere resultater fra et prosjekt i Oslo-barnehager (2009–2011) hvor vi undersøkte sammenhenger mellom pedagogisk innhold, arkitektur og fysisk miljø i nye barnehagebygg. Målet var å bidra til kunnskap som kan skape bedre sammenhenger mellom bygg, arkitektur og pedagogisk praksis. Da full barnehagedekning ble politisk vedtatt i 2003, ble mange nye barnehagebygg utformet med åpnere planløsninger (base- og sonebarnehager) enn de tradisjonelle avdelingsbarnehagene. Siden bygg vanligvis blir stående i mange år, vil endrede fysiske rammer prege barn og voksnes hverdag i lang tid framover.

Denne studien av prosesser fra planlegging til implementering over tid er den første studien i sitt slag i Norge. Selv om utvalget av barnehager er lite (3 + 4), kan resultatene gi indikasjoner på noen kritiske faktorer i slike prosesser. Prosessen kan deles inn i tre hovedfaser: 1) intensjoner og planlegging av byggeprosessen, 2) bygget tas i bruk – oppstartfase, og 3) bygget brukes, utfordres, endres. Her presenteres empiri fra fase tre knyttet til problemstillingen: Hvordan samspiller den nye materialiteten med pedagogisk arbeid og barnas og personalets kropper? Materialet blir i hovedsak drøftet og analysert ut fra teorier knyttet til fenomenologisk kropps- og stedsteori og aktør-nettverksteori. Metoden er kvalitativ med informan-
tintervjuer, fokussamtaler, observasjoner og fotodokumentasjon.

Barnehagebygg, rom og materiell i endring

I Norge har barnehager vært utformet som mindre bygg med separate og nesten like avdelinger siden 1930-tallet. Denne romlige organiseringen av

barnehagene finnes først og fremst i de nordiske landene (Buvik, 2003; Jansen, 2000; Jong 2005; Nordin-Hultman, 2004). De siste 10 årene har barnehagene blitt større og antall barn har økt, samtidig som nye bygningstypologier med åpnere planløsninger og mer fellesarealer er blitt vanlig. Ifølge Buvik (2003) er hensikten mer fleksibel bruk av arealer og et mer variert fysisk miljø med mulighet for verksteder og spesialrom. De nye bygningstypene har sitt utspring i det interkommunale prosjektet «Det nye barnehagebygget» og rapporten *Utforming av barnehager: på leting etter barneperspektivet* (Buvik, 2003).

I 1961 ble de første norske reguleringene for barnehagebygg vedtatt. Fotografier viser at «barnehagehjemmet» var tilpasset barnas kropper og innredet i barnehagepionerene Friedrich Frøbel og Maria Montessoris ånd med skjermede leke- og aktivitetskroker i barnehøyde. Denne møbleringen var vanlig i Norge fram til 1980-tallet da det ble fokus på ergonomi i arbeidsstillinger for personalet, og Tripp Trapp-stoler og høye bord ble dominerende innredning.

Møbler tilpasset voksne kropper medførte mindre plass til leke- og aktivitetskroker. I 80-årene gikk mange barnehager over fra aldersdelte (0–3, 3–5, 5–7 år) til aldersblandede grupper med barn fra 0–7 år i såkalte søskengrupper. Forskere hevdet at aldersblandede grupper ville øke barnas sosiale kompetanse ved at små og store kunne lære av hverandre. Endringen medførte mer voksenkontroll av leker og materiell, da mye materiell ble plassert utenfor småbarnas rekkevidde av sikkerhetsgrunner.

Materialitetens betydning

Friedrich Frøbel og Maria Montessori, og i Norge Eva Balke (Balke, 1976), anså barnehagens fysiske miljø som en viktig pedagogisk faktor. Likevel har den materielle siden av barnehagen fått lite oppmerksomhet i nordisk barnehageforskning og i barnehagelærerutdanningen fra 1970-tallet til 2000-tallet. Imidlertid har materialitetsbegrepet fått ny kraft på 2000-tallet, først knyttet til kvalitetskritikk (Dahlberg, Moss & Pence, 2002; Dahlberg & Moss, 2005) og deretter knyttet til såkalte posthumane og onto-epistemologiske teorier (Taguchi, 2010; Hultman, 2011). Disse perspektivene har inspirert oss til å forske på sammenhenger

mellom arkitektur, fysisk miljø og pedagogisk innhold i barnehager (se Evenstad & Becher, 2010, 2015; Becher & Evenstad, 2012).

Den svenske forskeren Nordin-Hultman (2004) hevder at nordiske barnehager har en selvforståelse om stor frihet for barna. Imidlertid viser hennes forskning at dagsrytme og det fysiske miljøet i mange svenske tradisjonelle avdelingsbarnehager er sterkt regulerende og lite stimulerende. Hun oppfordrer svenske pedagoger til å flytte blikket fra å vurdere barnas egenskaper og handlinger til kritisk refleksjon over barnehagens fysiske læringsmiljø. Hun sammenligner svenske avdelingsbarnehager med hjemlig preg (hjemdiskurs) med engelske *nursery- and primary schools* innredet med *play-corners* for variert utforskning og lek (verkstedsdiskurs). Hun hevder at det fysiske miljøet vektlegges tydeligere både i engelske barnehager og i pedagogutdanningen. Nordin-Hultman (2004) viser hvordan engelske *classrooms* framstår langt frodigere og mer tilpasset barns lek og kropp enn mange svenske barnehager. Evenstad og Becher (2010) har konkludert på en lignende måte etter en mindre studie i 2010 av fire barnehager på Londons østkant.

En annen inspirasjonskilde til å se på sammenhenger mellom pedagogisk praksis og fysisk miljø er barnehagene i Reggio Emilia i Italia. Her ses arkitektur, estetikk, rom og materiell som aktive medspillere i barns læringsprosesser, og rommet benevnes som *den tredje pedagog* (Ceppe & Zini, 1998; Vecchi, 2010; Rinaldi, 2006). Antropologisk forskning på barneinstitusjoner i Danmark (Gulløv & Højlund, 2005; Kirkeby, Gitz-Johansen & Kampman, 2005) har også informert vårt arbeid, samt forfattere i det nasjonale prosjektet «Barn og Rom» (Krogstad, Hansen, Høyland & Moser, 2012) der vi har vært deltagere.

Teoretiske perspektiver

Tilnærminger fra fenomenologi og aktør-nettverk

Barns lek og kroppslige uttrykk vil være situert i stedet eller rommet. Tilnærminger for å forstå eller skape pedagogiske praksiser må i vår tenkning ha kroppen i rommet som et viktig perspektiv. Humangeografen Edward Casey hevder at «The vehicle of being-in-place is the body» (Casey, 2001, s. 414). Kroppen er omdreiningspunkt (pivot) i det at kroppen virker i

verden, og verden virker på kroppen. Kroppen er «utgående» – den går ut for å møte «stedsverdenen» – på en myriade av måter (Casey, 2001, s. 414), men kroppen bærer også sporene fra stedsverdenen, og den blir kontinuerlig lagt ned i kroppen, som en «inkorporasjon», sier han videre. Casey trekker på både fenomenologiske, antifenomenologiske (Bourdieu) og poststrukturelle teorier (Foucault) og marxistisk fenomenologi (Lefebvre) for å konstruere en forståelse av sammenhenger mellom kropp, subjekt og sted (Sæter, 2003, 2016). Forbindelsene til ovenfor nevnte filosofer kan spores i vårt teoretiske rammeverk.

Latours aktør-nettverkstenkning (Latour, 1999, 2005a, 2005b) har vokst ut fra en tradisjon som er kritisk til det modernistiske og positivistiske forskningsideal. Gjennom aktør-nettverksteori undersøker Latour sammenhenger mellom vitenskap, teknologi og mennesker (Fenwick & Edwards, 2010; Nordtømme, 2015). Latour har bidratt i stor grad til å bygge bro mellom sosialvitenskap og naturvitenskap, der man ofte knytter seg til ulike paradigmer med ulike forskningsprosedyrer (Latour 2005b). Fenomenologiske teorier som inkluderer materielle og kroppslige forklaringer, finner vi hos Merleau-Ponty (1968) i hans senere publikasjoner. Disse to tilnærmingene har en del felles, og noe som er forskjellig. Felles er blant annet at begge avviser dualismen mellom subjekt og objekt.

Ved hjelp av disse perspektivene skal vi i kapitlet analysere fram forbindelser mellom materialitet og pedagogiske praksiser som er kroppslige i sin karakter.

Agentskap og makt som samspill mellom menneskelige kropper og ting

Sosiologen Dant (2005, s. 84) hevder at det er lett å overse hvordan materiell kultur gir substans til livet i vårt samfunn. Sammenvevingen av menneskelige kropper og materielle «kropper» er del av den vanlige «flyt» i livet og blir dermed lett tatt for gitt og oversett som en vesentlig kraft i hverdagslivet og i kontekstene som omgir oss (2005, s. 84). I vårt hverdagsliv skapes det stadig gjensidig kontakt mellom oss og ting som er en del av vår sosiale verden. Dant mener at måten vi beveger kroppene våre på, er kulturelt og sosialt formet av praktisk arbeid og verktøy som tas i bruk. Materielle

objekter former våre motoriske ferdigheter. Han forklarer den kroppslige væren i verden og relasjonen til andre menneskelige og ikke-menneskelige objekter ved å støtte seg til Heideggers, Merleau-Pontys og Latours teorier som myker opp skillene mellom natur, kultur, kropp og væren. Dant (2005) eksemplifiserer sin forklaring med menneskenes forhold til biler i det 21. århundre. Ett annet eksempel er mobiltelefonen, som for mange mennesker er blitt en tilsynelatende nødvendig forlengelse av kroppen.

Dersom vi overfører denne tenkningen til barnehagebygning, rom, utstyr og materiell, ser vi at det å omgås materielle objekter, er med på å forme hverdagslivet i barnehagen. Sted og gjenstander utgjør et møtepunkt hvor samspill foregår mellom barna *omkring* objekter og *mellom* barn og objekter. Materialiteten knytter menneskene sammen (Nordtømme, 2015). Objektene og rommet tilbyr ulike handlingsmuligheter for lek og læring. Men ulike barn vil ta i bruk materialiteten på forskjellig måte.²

Latour har gjennom aktør-nettverksteorien fremmet ideen om likeverdighet og gjensidighet mellom alle deltagerne i verden, både mennesker og ikke-mennesker (Latour, 1999, 2005a; 2005b). Dette er en kontroversiell idé om forbindelser mellom ting og mennesker og hvordan vi er i verden (Lafton, 2015). Vi er vant til at mennesker med sine kognitive, affektive og kommunikasjonsmessige evner vurderes som mer ansvarlige og overordnet ikke-mennesker. I aktørnettverk ses alle deltagere som likeverdige aktører i nettverket, samtidig som aktøren også forstås som et nettverk av tidligere erfaringer, kunnskaper, følelser: Det nettverket jeg er viklet inn i, påvirker hvordan jeg tenker og handler.

Fokuset i aktør-nettverksteori er på handling og handlingskrefter framfor menneskelige egenskaper. En aktør er en som aktiverer handling. Agens forstås som det som får noe til å skje, og dette agentskapet kan utøves både av menneskelige og ikke-menneskelige aktanter (Latour, 2005a). Agentskap knyttes også til agentenes posisjon i kunnskapsproduksjon, og kunnskapen påvirkes av posisjonen (Fenwick & Edwards, 2010). Når subjekter og objekter sideordnes, blir makt distribuert til relasjonene og

2 Selv om vi ikke tar i bruk begrepet her, vil vi likevel nevne at Gibsons begrep *affordance* er relevant her. *Affordance-begrepet* utdyper sammenhengen mellom individets kroppslige muligheter/potensial og hva det materielle innbyr til (Jf. Gibson, 1979; Evenstad & Becher, 2015; Becher & Evenstad, 2012).

nettverket mellom relasjoner. Latour bruker metaforen «kropp» for alle elementer vi kan ta på, både mennesker og ting (Latour, 1999; Lafton, 2015). «Kroppene» er ikke entydige, men framstår og kan omtales på ulike vis, samtidig som de også er begrenset til materialitet med sine former og grenser. Barnehagelæreres kropper tar til seg kunnskap gjennom diskurser i utdanningen og i barnehagefeltet. Deres kroppslige tilstedeværelse innvirker på og påvirkes av hvilke nettverk de inngår i, i barnehagen og utenfor barnehagen (Lafton, 2014, 2015). Hvilke handlinger som igangsettes enten av mennesker eller ikke-mennesker, påvirker muligheter for innsikter som igjen kan aktivere nye handlinger. Aktørene har diffuse grenser og er i stadig bevegelse, noe som vanskeliggjør tydelige beskrivelser og fiksering i nettverket (Lafton, 2014). Alt og alle *er* aktører, og relasjonene mellom danner et komplisert forgrenet nettverk hvor det ikke er to eller tre dimensjoner, men like mange dimensjoner som det er forbindelser.

Kroppsfenomenologien og aktørnettverksteorien har ulike forståelser av subjektet og subjektet i verden. Kroppsfenomenologien vektlegger i større grad subjektets rettethet og betydningen av kroppslig erfaring. I vår sammenheng utfyller de hverandre ved litt ulike utdypende forståelser av forholdet mellom mennesket, menneskets kropp og materialitet. I tillegg kan sosiologen Dag Østerbergs terminologi (1998) «sosiomateriell», «faktisitet» og «situasjon» bidra til at analysen av aktører og nettverk gis en tydeligere handlingsdimensjon. Omgivelsene framstår som et sosiomateriell handlingsfelt, hvor sosiomaterien på et vis henvender seg til menneskene som svarer tilbake gjennom sin atferd. Handling i feltet blir mulig i møtepunktet mellom vår egen utrustning, evner, kompetanser og «situasjonen».

Kroppslig inskripsjon, oversettelse og inkorporasjon

Både i fenomenologisk inspirert teori og i aktørnettverksteori finner vi begrepet «inskripsjon». Fenomenologen Connerton (2011) bygger på Merleau-Ponty (1968, 1994) når han utvikler begrepene «kroppslig inskripsjon»³ og «kroppslig inkorporasjon» for å forklare forholdet mellom kropp

3 Inskriberte praksiser refererer til utstyr/prosedyrer for å lagre informasjon utenfor kroppen, som skriftlig materiale i arkiv, oversikter som encyklopedier, indekser, fotografier, lydfiler og lagring på datamaskiner. Ved å bruke ovennevnte informasjonskilder erverver mennesker kunnskap. Dette begrepet kan ligne Latours «oversettelse». Poenget her er at disse begrepene hver for seg

og materielle omgivelser. Latour (2005a) utvikler begrepene inskripsjon (*inscription*) og oversettelse (*translation*) for å vise nettverk og samspill mellom «humans» og «non-humans». For oss ser det ut til at Connerton (2011) har kroppen som utgangspunkt, men Latour (2005a) har objektets tilrettelegging for menneskelig bruk. Med inskripsjon i aktørnettverksteori menes hvordan objektet inviterer til et bestemt bruksmønster (Høyland & Hansen, 2012). I vårt materiale finner vi eksempler på at informantene sier at «rommet kommer og tar oss» (Samtalegruppe 1) eller «bygget jobber mot oss» (Informant 3). Dette kan forstås som inskripsjoner. Disse kan være både sterke og svake, dvs. i større eller mindre grad påtvinge brukeren handlinger. For eksempel vil en kjøkkenøy i et rom være en sterk inskripsjon til å gjøre matlagning i denne delen av rommet. Mens lave åpne reoler som kan flyttes og brukes som romdelere, oppbevaring eller gjemmesteder for barna, er eksempel på svakere inskripsjoner.

Connertons begrep «inkorporerte [kroppslige] praksiser» beskriver en viss «treghet», et begrep som også brukes av Østerberg (1998) når overføring av mønster og kraft som sitter i kroppen, skal endres. Connerton (2011) hevder at vår kulturelle kunnskap blir reproduisert gjennom levende modeller som går, sitter og arbeider. Han hevder at mennesker bevarer versjoner av fortiden gjennom ord, bilder og kroppslige gjentakelser. Vi husker kanskje ikke hvordan vi først lærte å svømme, sykle eller skrive. Imidlertid har våre kropper en kontinuerlig evne til å utføre handlinger og ferdigheter uten at de uttrykkes i ord eller bilder. «In habitual memory the past is, as it were, sedimented, in the body», sier Connerton (2011, s. 72). Dette forstår vi som at vanens minne sitter fast i kroppen. Det vi har gjentatt med kroppslige bevegelser, huskes av kroppen som utfører bevegelser uten at vi tenker over det eller trenger å «gi beskjed» om dette. Her har Casey (2001, jf. over) og Connerton sammenfallende forståelser av at kroppen bærer spor som stadig legges ned i kroppen som «sedimenter».

Begrepene «inskripsjon» og «oversettelse» etter Latour og kroppslig «inskripsjon» og «inkorporasjon» etter Connerton (2011) og Casey (2001) kan utfylle hverandre og utvide vår tenkning om hvordan mennesker

beskriver lignende fenomener når det gjelder sammenhenger mellom materialitet og kroppslige praksiser.

påvirkes av materialitet. Forståelsen av at kroppen fastholder minner, hjelper oss til å tenke omkring kroppens tilknytning til sted og rom og erkjenne «treghet» i endringsprosesser. Begrepene indikerer at det ikke er nok å «vite» hvordan og hvorfor endringer i pedagogiske praksiser bør skje. Å forandre praksiser, bevegelser og mønstre som er kroppslig innarbeidet over år, er en langsom og krevende prosess. Ifølge denne forståelsen ville det være mulig å anta at voksne som arbeider i mange år i en kjent bygningstypologi, vil kunne oppleve at «bygget jobber imot oss» i en annen. Vårt materiale viser tydelig at personalet trenger tid til å utforme nye praksiser. En informant foreslår at det er nødvendig med minst 3 år før ønskede pedagogiske praksiser er etablert i nye bygningstypologier (Informant 1).

Teoriene og begrepene som er presentert, viser at forholdet mellom materialitet, kropp og pedagogiske praksiser ikke bør overses i prosesser der fysiske omgivelser endres. Erkjennelse av slike sammenhenger kan gjøre det enklere å oppdage og endre innarbeidede mønstre og utvikle nye.

Metode

Det empiriske materialet i dette kapitlet er basert på prosjektet «Rom for en ny barnehage – intensjoner og realisering», en studie av implementeringsprosesser med nye barnehagetyper i Oslo kommune (base- og sonebarnehager) som ble bygget fra medio 2000 (Becher & Evenstad, 2012; Dahl & Evenstad, 2012; Evenstad & Becher, 2015). Studieobjektet er selve prosessen fra planlegging til bruk av noen av de nye barnehagene. Studien har form av en kvalitativ multimetodisk tilnærming (Yin, 2009), hvor intervjuer, observasjoner av det fysiske miljøet, fokussamtaler og gåturer i barnehagene, fotodokumentasjon, planleggingsdokumenter og referater inngår.

Datamaterialet er innsamlet av forfatterne i fire ulike bydeler i Oslo. Tre barnehager i tre av bydelene er strategisk utvalgte barnehager som utgjør kjernen i studien i form av illustrative caser⁴ der vi har fulgt

4 En case kan være et program, en bedrift, en aktivitet eller også en hendelse (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

implementeringsprosesser gjennom tre år (2009–2011) med nevnte metoder. I disse barnehagene har vi gjennomført dybdeintervjuer med fem barnehageledere (en enhetsleder og fire styreere/fagledere) og to arkitekter. I dette kapitlet er det bare barnehagelederne som refereres.

I tillegg har vi i en fjerde bydel fulgt fire barnehager i deres prosesser med å etablere seg i de nye bygningene. Her har vi gjennomført fokus-samtaler basert på gåturer i byggene med påfølgende gruppediskusjoner med fra 8 til 25 barnehagelærere fra alle de fire barnehagene. Ifølge Hennink (2008) er fokusgrupper velegnet i multimetodiske utforskende studier der man vet lite om forskningsfeltet på forhånd. Møtene hadde en fast struktur og ble arrangert på omgang i de fire barnehagene, ett besøk i hver barnehage. Først gikk vi en runde inne i barnehagen, og pedagogene påpekte hva de hadde gode erfaringer med, og hva de opplevde som problematisk i bygget. Deltagerne fra de andre barnehagene bidro med sine erfaringer og synspunkter. Her tok vi som forskere notater og fotograferte, men kunne også bidra med forslag til endringer. Tema for samtalene var muligheter og utfordringer pedagogene erfarte i de nye base- og sonebarnehagene. Fokussamtalene i etterkant av gåturene samt de nevnte dybdeintervjuene i de tre case-barnehagene ble tatt opp og transkribert. I kapitlet betegnes fokussamtalene som «samtalegrupper» med nummer basert på kronologi (2009–2011). Fra dybdeintervjuene bruker vi betegnelsen informanter, og de er også nummererte.

Tilnærmingen er hovedsakelig etnografisk med vekt på tolking og analyse av prosesser og nettverk mellom mennesker og materialiteter. Vi har tidligere publisert flere artikler fra prosjektet, men i dette kapitlet søker vi ny innsikt ved hjelp av andre analytiske begreper og teorier enn vi tidligere har anvendt. Resultatene vi presenterer, er framkommet gjennom en induktiv tilnærming der informantenes erfaringer og kroppor i møte med materialiteter har påvirket vårt valg av analytiske redskaper. Studien har også en aksjonslæringspreget tilnærming (Carr & Kemmis, 1986; Bøe & Thoresen, 2012), da vi som forskere deltok i diskusjoner om utfordringer og muligheter i byggene, og noen ganger kom med forslag til utprøvinger når det var ønsket av pedagogene/informantene.

Resultater og drøftinger

Maktesløse i nye rom: «*Rommet kommer for å ta oss ...*»

Vi finner mange barnehageansatte som er usikre, frustrerte, med behov for veiledning og støtte til hvordan de skal håndtere hverdagen i nye bygningkropper med åpne romløsninger. Vi hører ord som «rommet kommer for å ta oss», «vanskelig», «krevende». Informantene forteller om utfordringene og hvordan de strever med forskjellige måter å arrangere og innrede rom på. Med åpne romløsninger og større fellesarealer blir det mer tydelig at barna har behov for noe å «gjøre», at rommene må tilby noe. Åpne arealer inviterer noen barn til å løpe, mens andre blir redde for støy og voldsomme bevegelser. Noen barn vandrer rundt med eller uten et kosedyr i armen. De pedagogiske ideene og kompetansen «for å erobre» rommene, som en av deltagerne i den første samtalegruppen uttrykte det (Samtalegruppe 1), var ulik blant pedagogene. En kan lese dette i lys av den presenterte teorien om at vanens makt eller stedets «spor» ikke har festet seg i kroppene. Holdepunkter i kjente ikke-menneskelige «aktører» er fraværende. I Latours tilnærming (Latour, 1999) innebærer dette at personalets handlingskraft svekkes. Vegger, tak og gulv blir kraftige påvirkere og aktører i rommet. Men hva kan personalet gjøre i samarbeid med disse aktørene? Informanten ser ikke hvordan «faktisiteten», i Østerbergs terminologi, kan overskrides for å handle produktivt slik at ønsket pedagogisk praksis skapes i rommet. Det er for få aktører med handlingskraft (Latour). Kroppen har heller ingen «vaner» lagret i seg som gjør at kroppen «vet» hva som er fornuftige og gode pedagogiske handlinger her. Kroppen er ikke klar til å «sette seg selv i bevegelse» slik den har gjort utallige ganger tidligere. En slags «avmakt» kan oppstå (Østerberg, 1998).

Leken forstyrres: «*Å gå til kjøleskapet med matpakka*»

I en av samtalegruppene var det en stor utfordring å få fellesarealene til å fungere godt for de yngste barnas lek. En av informantene, som både var forelder til en ettåring i barnehagen og samtidig pedagogisk leder,



Figur 10.1 Åpent rom uten innredning, 3 måneder etter oppstart i ny barnehage.
Foto: A.A. Becher (2011).

forklarte hvordan hun opplevde forstyrrelser ved transport gjennom fellesarealet. I aktør-nettverkstilnærmingen er hun del av flere nettverk, både som forelder, som barnehagelærer og som leder.

Og jeg kjenner når jeg går inn eller ut, så kjennes det som om jeg går inn i barnas sfære (...). Jeg kommer inn, ikke sant. Jeg kommer gjennom garderoben og sånne ting. Også har barna begynt å etablere lek – kanskje midt i rommet – eller litt på utkanten, litt utenfor (garderobe, barnas hjemmebase). Så skal jeg til kjøleskapet, så skal jeg i garderoben med litt der, så har jeg glemt bleiene, så må jeg gå tilbake, så må jeg inn igjen og ... Så passerer jeg disse barna, som leker, veldig mange ganger da. (Samtalegruppe nr. 5)

Det temaet (Lafton, 2014; Moser & Law, 1999) som aktørene i eksempelet har felles, er uforstyrret lek for de yngste barna. En aktør-nettverkstilnærming løser opp forholdet mellom subjekter og objekter og viser at makt desentreres fra barnehagelæreren/lederen som maktsentrum til å innbefatte også bygning, rom og innredning. En av aktørene i nettverket vil her være barnehagelæreren med sitt nettverk av erfaring, kunnskap

om barns lek og behov for avgrensning for å vedlikeholde lek, følelser for barnet og posisjoner (foreldre, pedagog og leder). Andre aktører i nettverkskartet som kan «tegnes», er barna som leker, matpakken, kjøleskapet, bleier, garderobens plassering, åpne gulvflater uten avgrensninger, transportlinjen mellom kjøleskapet og garderoben, manglende lekemuligheter andre steder, osv. Kompleksitetens omfang kan registreres.

Større krav til profesjonalitet: «*Sitter i en sofa og ser ut i luften ...*»

I avdelingsbarnehagen er det fysiske miljøet trygt og velkjent. De tre voksne har forutsigbare og inkorporerte oppgaver. Barna går til sine mer eller mindre faste lekesteder, osv. Personalet vet når de kan ta seg en pause fra lek eller aktiviteter, og la barna styre seg selv. De nye omgivelsene er mer krevende med få «frirom» uten oppgaver som trengs å bli ivaretatt. Flere barn er i bevegelse i de åpne fellesarealene; det er færre definerte lekesteder i det store rommet. Det finnes leke- og læringssteder i egne temarom som «verksteder», f.eks. «formingsrom», «vannrom», «språkrom», «byggerom/snekring», men her trengs voksen organisering og tilstedeværelse for at barna kan ta disse i bruk. Ofte er temarommene avlåst eller inngår i en plan der barnegrupper ruller på bruken. Det lages en «timeplan» for bruk av rommet, med ansvarlig voksen for de ulike gruppene.

En informant sier: «Du ser ikke så ofte at noen sitter i sofaen og ser ut i luften eller taster på mobilen». I en (tradisjonell) avdeling er dette mer vanlig, ifølge informanten. Intimiteten mellom de (til vanlig) tre personene som jobber sammen på en avdeling, er høyere. Personalet kan lukke døren til de andre og man kan arbeide i «fred og ro» med «sine barn». Dette kan gi rom for flere dårlige vaner og «friheter», og minske profesjonaliteten (Informant 3).

I lys av presentert teori kan vi tenke at aktører med handlingskraft er plassert i kjente omgivelser der det er lett å holde «oversikt» over hvilke aktører som er innenfor rekkevidde. Ved å sitte stille i (aktøren) sofa, som både kan påvirke til å sitte (og fikle med mobil) og til barns klatring, vil den ansatte likevel ha oversikt og kontroll over sine nærmeste omgivelser. Nettverket og relasjonene mellom aktørene framstår som mindre

komplisert enn i nye omgivelser der aktører som handler, beveger seg over større arealer, aktører med agens er flere, og hele nettverket er mer dynamisk og mindre forutsigbart. Når store rom møbleres med avgrensede og definerte lekekroker, vil noe av forutsigbarheten øke igjen. Samtidig vil det i det samme rommet være etablert nettverk av nye aktører som har forbindelser med hverandre innen lekekroken, og til andre mulige aktører i andre lekekroker. Etter hvert vil spor fra lekekrokene og disse rommene sette seg, eller sedimenteres i kroppene. Kroppene vil komme i vane med å sette seg selv i bevegelse blant aktører og nettverk. Personenes egne nettverk endres i form av nye erfaringer og kompetanser. Pedagogiske praksiser endres ved at rom endrer utforming, og endringen kan forklares både ved at ikke-menneskelige aktører plasseres nye steder, og at de har handlingskraft. Denne handlingskraften er på et vis erfart (jf. «rommet kommer for å ta oss»), men er ikke fagliggjort, reflektert over, som en aktør som må behandles som en aktør – altså en kraft.

Bygget fremmer samarbeid og sårbarhet: «Her blir alle synlige ...»

Et tydelig resultat i vårt materiale er at åpne romløsninger og fellesarealer gjør handlinger og kroppar synlige, og nødvendiggjør kommunikasjon og samarbeid. Personalet må diskutere både intensjoner, fordeling og organisering.

Det er en prosess å finne fram til ny måte å jobbe på (...)

Her blir alle synlige for hverandre. (Informant 1)

Informanten omtaler synligheten mellom aktørene i positive vendinger som utveksling av kompetanse, men også en viss sårbarhet.

Det er annerledes i dette fysiske miljøet ... Du må ha mot til å være åpen i forhold til dine svakheter og det du er god på. (Informant 1)

I tråd med dette snakker en annen informant om nødvendigheten av å tåle blikket fra andre i sitt arbeid med barna. Det er flere fagfolk som «ser» hverandre. Derfor må du være villig til å endre praksis og «tørre å evaluere deg selv» (Informant 2).

I en Reggio Emilia-tilnærming er åpenhet, fellesskap og transparens innvevd og forstått som en mektig kraft, både romlig og filosofisk (Vecchi, 2010; Rinaldi, 2006). Transparens ses som en demokratisk aktør som fremmer kommunikasjon og samarbeid. Det fysiske miljøet viser fram visjonen til alle som «bebor» rommet, både mennesker og ikke-mennesker. Hvis det *ikke* er noen visjoner i miljøet, vil dette også kommuniseres. Det verdifulle ved bevegelser av mennesker/kropper mellom ulike rom og materialiteter understrekes i en Reggio-tilnærming. Connernton (2011) antar at «levende modeller» som er synlige, har betydning for å danne inkorporerte praksiser og danne spor som blir til vaner. Det at personalet er synlige for hverandre, framtvinger kommunikasjon og samarbeid og kan over tid «bane» fram nye arbeidsmåter.

Nye muligheter i åpne fellesarealer: «*To lekebutikker der, og to lekehus her ...*»

En av våre informanter opplever at de nye byggene gir nye pedagogiske muligheter til lek og samvær.

På våre tidlige turer til denne case-barnehagen la vi merke til at rommene framsto både frodige og oversiktlige. Forskjellige lekekroker og avgrensede lekestasjoner lokket til aktivitet. Små scenografier av gjenstander og materialer så ut som en påbegynt lekefortelling som hadde pågått, og som kunne videreføres av noen andre.

Denne informanten erfarer nye muligheter i arbeid med barn med særskilte behov. Etter hennes erfaring er det ofte vanlig å ta ut enkeltbarn til trening i separate rom, for eksempel med språktrening. Fellesarealet gir plass til at spesialpedagogen kan gjennomføre et treningsopplegg, og barnet kan samtidig ta del i barnegruppen. Treningen fører ofte til kreativ lek der andre barn og voksne kan inkluderes i treningsopplegget. I denne nye barnehagen hadde ca. 90 prosent av barna flerspråklig bakgrunn, og barn og foreldre hadde liten erfaring med barnehage. Informanten beskriver hvordan de prøver seg fram for å skape egnede lekeområder.

For eksempel så starta vi med å ha rollelek inne på et rom, fordi vi tenkte at (...) rolleleken trengtes å skjermes veldig, spesielt i forhold til dette med språk og sånne ting. Og da brukte vi det ganske store rommet til rollelek, og det vi så, var

at det ble aldri brukt. (...) For det var liksom ett stort kjempeflott rollelekrom, (...) men så ble det ikke brukt. Så det vi så da (...) at rollelekrommet må ut i fellesområdet, også må det mange små [lekearrangementer] ... for (...) barna våre var ikke språklig sterke nok til å takle rollelek med ti barn i lag.

Så vi måtte (...) lage sånn at det var mulighet for to lekebutikker der, og to lekehus her, og kanskje tre lekehus der og ... (Informant 2)

Informanten beskriver videre hvordan barnas rollelek ble påvirket av de nye lekearrangementene i fellesrommet. Barna fant umiddelbart ut hvordan de kunne ta i bruk materiellet i lek. Informanten legger til at de voksne ble overrasket over barnas kompetanse. Barna hadde ikke «spor» i kroppene eller sedimenterte minner som gjorde dem inaktive i de nye strukturene. De bare «satte seg i bevegelse» og samhandlet med menneskelige og ikke-menneskelige aktører i rommet.

Pedagogista Paola i barnehagen Diana i Reggio Emilia sier det slik: «Barn lytter til rom og steder, de vet hvordan de skal lytte til stedets språk, og jeg tror at vi voksne også kan, hvis vi anser dette som å være et viktig element som tillater oss å leve bedre» (Vecchi, 2010, s. 105, egen oversettelse).

Det hører også med til fortellingene fra denne barnehagen at når en ny styrer og personalgruppe senere overtok bygget, så de ikke, eller kanskje vi skal si «lyttet de ikke til», stedet og byggets muligheter på samme måte. Personalet syntes det var vanskelig å delta i barnas lek og bruk av rom, og opplevde leken i fellesarealet som kaos og «bråk», og fjernet derfor lekearrangementene. Personalet ønsket å arbeide som i tidligere avdelingsbarnehager og ville ha flere bord og lukkede rom. Dette førte til mange problemer der kropp, læring og materialitet virket mot hverandre.

Bord og stoler «snakker» på bakgrunn av mange repetisjoner⁵

Klasserom i Norge har hatt omtrent samme innredning i over hundre år. Klasserom hvor det skal foregå læring, fylles med bord og stoler. I

5 Det er et Latour-uttrykk (1999) at ting snakker på bakgrunn av mange repetisjoner. Når ting brukes på samme måten over tid, blir det en sterk inskripsjon knyttet til tingene. Det er derfor ikke så lett å se andre måter å bruke tingen på.

mange barnehager finnes også bord og stoler som tilsvarer antall personer i barnehagen. Ifølge Latours tilnærming har bord og stoler handlingskraft. Bord og stoler som anvendes på samme måte over tid, «forteller» brukerne hvordan de skal brukes – eller man kan med Latour (2005a) si at de «snakker» på bakgrunn av mange repetisjoner. Barna lærer hva de forventes å gjøre ved bordene, hvordan og hvor de skal sitte, osv. Vi assosierer denne tankegangen til forfatteren Carsten Jensens uttrykk «det stolifiserte mennesket» som metafor for det moderne samfunn (Kirkeby et al., 2005). I noen barnehager finner vi lave plataer og lave bord og stoler. Disse bordene/plataene har annen inskripsjon og snakker på en annen måte til barna enn høye bord og stoler.



Figur 10.2 Rom for «bordaktiviteter», daglig lek og måltider. Området er åpent og felles for ca. 70 barn. Foto: A.A. Becher (2011).

I vårt empiriske materiale fra barnehager i Oslo domineres miljøene av høye bord og stoler (Evenstad & Becher, 2010; Becher & Evenstad, 2012). Denne måten å møblere på kan leses inn i en diskurs der det å sitte på stoler ved bord og gjøre såkalte bordaktiviteter er dominerende. Hvis noe annet skal skje, må den voksne legge til rette for det og sørge for andre organiseringer og annet materiell.

Informeranter i vårt prosjekt henviser til at tradisjonell avdelingsinnredning oppleves som kjent og trygt. Hvordan de kan organisere og bruke rommene på alternative måter, krever mye prøving og feiling i en travel barnehagehverdag.

Ut fra at det i samtalegruppene både ble gitt konkrete råd og veiledning, undret vi oss over at de nye åpne rommene i så liten grad ble innredet med tanke på å skape inspirerende lekemiljøer med tydelige avgrensninger. Figur 3 viser et eksempel fra et engelsk *classroom* med *play-corners*. Møbler med avrundede hjørner, åpne hyller for sortering og oppbevaring av leker og materiell, veggtafler for opphenging og spill. Hyllene plasseres slik at det dannes kroker der ulike aktiviteter kan foregå parallelt. Midt på bildet kan vi skimte resultatet av et pågående kunstprosjekt i taket. Det består av strimlet papir som er bundet sammen i en stor figur. Fri gulvplass brukes til lek og konstruksjon, voksne og barn sammen. Møblering, møbler og materiell inngår i en plan som har faglige intensjoner og bygger opp under formulerte faglige mål for barnehagens pedagogikk og pågående prosjekter. Det tas på et vis kontroll på ikke-menneskelige aktører slik at de ikke lever sitt eget liv uavhengig av hva som ønskes mht. lek, læring, tilpassing til ulike barn og variasjon i utfoldelse. Personalets kropper arbeider lett og «uten tyngsel» i disse omgivelsene. Kroppene har blitt vant til å være en del av stedet og arbeidet her. Spor av aktører og fysisk organisering inkorporeres og «lagres» som minner (Casey, 2001; Connerton, 2011) i barn og voksnes kropper. De vet hva de kan gjøre, og hvordan de kan endre omgivelsene.

Avslutning

I kapitlet har vi forsøkt å bidra til kunnskap om endringsprosesser der fysisk miljø, kropper og bygninger inngår. De teoretiske perspektivene som er gjort relevante i analysene, er en sammenstilling av kroppsfenomenologiske, kropp–stedsteoretiske perspektiver og aktørnettverksteori der mennesker og ikke-mennesker ses som sidestilte og samspillende aktører/aktanter i miljøene der barn og voksne utformer sitt hverdagsliv i barnehagene.



Figur 10.3 Eksempel på et åpent og transparent klasserom i Nordøst-London, Eastwood Childrens School and Center. Møbleringen skaper «gater» og «lekehjørner». Legg merke til at stoler og bord mangler. Foto: A.A. Becher (2010).

Vi har i den siste delen av kapitlet trukket fram utdrag fra intervjuer og observasjoner og relatert disse til begreper og teorier som tyder på at fysisk miljø/materialitet er ladet med kraft og kan påvirke prosesser der kropp, lek og læring involveres. Resultatene viser at pedagogisk praksis er konstruert av en myriade av ikke-menneskelige materialiteter som gulv, vegger, bord, vinduer, stoler, hyller og leker av ulike slag. På tross av denne tunge tilstedeværelsen av ikke-mennesker som påvirker betingelsene for menneskelige muligheter til å handle, bevege kroppen, til å samhandle og agere, synes materielle forhold å bli tillagt liten betydning i det pedagogiske arbeidet. Barnehagepedagogikken setter først og fremst mennesker i fokus, enten som enkeltpersoner eller relasjoner mellom enkeltpersoner. Dette er i tråd med teorier og forskning om tidlig barndom de siste 20 årene (Bjørnstad & Samuelsson, 2012). Uten å desavuere det menneskelige er det etter våre funn og de teorier vi her har valgt å analysere ut fra, vist at byggets utforming, rommenes innredning, materialer og artefakter har stor betydning for pedagogiske praksiser som settes i spill. Det innebærer også at når det gjøres store

endringer i de fysiske utformingene, må en vite at personalet som har lært og fått inkorporert måter å arbeide på gjennom år, trenger grundige prosesser for å finne nye måter å skape nye pedagogiske praksiser på.

I våre analyser har vi funnet argumenter for å peke på betydningen av å studere barnehagens fysiske miljøer nærmere og forsøke å finne ut hvilke aktører og nettverk som virker sammen. Materialitet og organisering kan gjøres til støttende aktører sammen med barn og voksne. Det er barns muligheter til lek, læring og medvirkning som står på spill. Kompetanse til å se, føle, inkorporere og oversette praksiser i nye og transformerte miljøer må verdsettes og utvikles videre.

Referanser

- Balke, E. (1976). *Barnehagen- – innføring i praktisk førskolepedagogikk*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Becher, A.A., & Evenstad, R. (2010). Doktorgradsavhandlinger og diskursiv makt. *Barnehagefolk* 27(4), 76–79.
- Becher, A.A., & Evenstad, R. (2012). Muligheter og utfordringer mellom materialitet og pedagogisk virksomhet. I A, Krogstad, G.K. Hansen, K. Høyland, T. Moser (red.), *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 93–113). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørnestad, E., & Samuelsson, I.P. (red.) (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år? En forskningsoversikt*. Rapport 2012, nr. 9. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Buvik, K. (Red.) (2003). *Utforming av barnehager: på leting etter barneperspektiv*. Trondheim: NTNU.
- Bøe, M., & Thoresen, M. (2012). *Å skape og studere endring: Aksjonsforskning i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carr, W. & Kemmis (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Casey, E. (2001). Body, Self and Landscape. I P. Adams et al. (red.), *Textures of Place. Exploring Humanist Geographies*. Minnesota, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Connerton, P. (2011). *How Societies Remember*. Cambridge, New York, Melbourne, Tokyo, Cape Town, Sao Paulo, Delhi, Singapore, Mexico City: Cambridge University Press.
- Ceppe, G., & Zini, M. (red.) (1998). *Children, Spaces, Relation: metaproject for an environment for young children* (3. utg.). Modena: Reggio Children.

- Dahl, B., & Evenstad, R. (2012). Arkitektur og pedagogikk. I A. Krogstad, G.K. Hansen, K. Høyland, T. Moser (red.), *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 171–191). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dant, T. (2005). *Materiality and society*. Berkshire, England: Open University Press.
- Evenstad, R., & Becher, A.A. (2010). Vi trenger førskolelærere med kompetanse på fysisk miljø. *Første steg*, (1), 28–32.
- Evenstad, R., & Becher, A.A. (2015). Arkitektur og pedagogikk i samspill eller motspill? – om betydningen av koherens mellom planlegging og etablering av nye typer barnehagebygg. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 10(2), 1–20.
- Fenwick, T., og Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. London og New York: Routledge.
- Gibson, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gulløv, E., og Højlund, S. (2005). Materialitetens pædagogiske kraft – Et antropologisk perspektiv på børneinstitutioner. I K. Larsen, (red.), *Arkitektur, krop og læring* (s. 21–41). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hennink, M.M. (2008). Emergent Issues in International Focus Group Discussions. I N.S. Hesse-Biber & P. Leavy (red.), *Handbook of Emergent Methods* (s. 207–220). New York, London: The Guilford Press.
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer: posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola* (Doktorgradsavhandling). Stockholms universitet, Stockholm.
- Høyland, K., & Hansen, G.K. (2012). De fysiske omgivelsenes betydning for barnehagens kvalitet. I A. Krogstad mfl., *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jansen, T. (2000). *Barnehage – verken eller? Om barnehagens egenart*. HiO-hovedfagsrapport. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Jong, M. de (2005). Rummets magt og magten over rummet i daginstitution og skole. I K. Larsen (red.), *Arkitektur, krop og læring* (s. 89–116). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kirkeby, I.M., Gitz-Johansen T., og Kampman, J. (2005). Samspill mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I K. Larsen (red.), *Arkitektur, krop og læring* (s. 43–67). København: Hans Reitzels Forlag.

- Krogstad, A., Hansen, G.K., Høyland K., & Moser, T. (red.) (2012). *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lafton, T. (2014). Når nettbrett dokumenterer barnehagens innhold. I S. Brostrøm, T. Lafton & M.A. Letnes (red.), *Barnehagedidaktikk. En dynamisk og flerfaglig tilnærming* (s. 102–119). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lafton, T. (2015). Bruno Latour. *Barnehagefolk* 32(3), 25–29.
- Latour, B. (1999). *Pandora's hope. Essays on the Reality of Science studies*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Latour, B. (2005a). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Latour, B. (2005b). *Vi har aldri vært aldri moderne*. Oslo: Spartacus Forlag as.
- Massey, D. (2005). *For Space*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The Visible and the Invisible*. Evanstone: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oversatt til dansk av Bjørn Nake. Innledning ved Dag Østerberg. Oslo: Pax Forlag.
- Moser, I., og Law, J. (1999). Good passages, bad passages. I J. Law & J. Hassard (red.), *Actor Network Theory and After*. Oxford, Newcastle: Blackwell Publishing/The Sociological Review.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Nordtømme, S. (2015). En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 10(4), 1–14.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. London og New York: Routledge.
- Sæter, O.K. (2003). *Stedsblikk, stedsfortellinger og stedsstrider. En sosiologisk analyse av tre kasus*. Rapport 3:2003. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.
- Sæter, O.K. (2016). *Rom og sted. Ulike tilnærminger*. Foredrag. Høgskolen i Oslo, 9. juni 2016.
- Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. London and New York: Routledge.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. (4. utg.). London: Sage.
- Østerberg, D. (1998). *Arkitektur og sosiologi i Oslo*. Oslo: Pax forlag A/S.