

Odegard, N. (2026). Å trøble med enchantment. I B. Bergstedt & S. Jamouchi (Red.)  
*Multisensorisk læring: Om intensitet og kropp-materiell i en performativ kunstpedagogikk*  
(s. 221–244). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa660909>

9

## Å trøble med enchantment

Nina Odegard

**Sammendrag:** I dette kapittelet utforskes og problematiseres (trøbles<sup>1</sup>) ideen om gode pedagogiske miljøer med begrepet og fenomenet *enchantment* slik det trer fram gjennom Jane Bennetts tenkning (2001). *Enchantment* kan forstås som begeistring, fascinasjon, tiltrekningskraft eller fortryllelse. Det er også et begrep som åpner og distanserer oss fra verden – en dualitet av nærvær og fravær (Bennett, 2001). Fenomenet beskriver det affektive, det som kan oppstå i barnehagelæreres kropp i materielle møter med fascinerende og attraktive pedagogiske rom. Å bli begeistret (enchanted) kan dermed både inspirere og gi en følelse av avmakt. *Enchantment* manifesterte seg i Rommets kraft-nettverket, som består av barnehageansatte som utforsker rom og materialer i et bærekraftig perspektiv. Gjennom diffraktiv lesning gjør jeg en teoretisk diskusjon om fenomenet *enchantment*. I tillegg gjennomførte jeg en samtale med ledere i Rommets kraft-nettverket om begrepet *enchantment*, hvor pedagogiske miljøer for barnehagebarn ble utforsket. Teksten argumenterer for å trøble med *enchantment* for å produsere en motkraft mot avmakt og ta oss andre steder, til flere spørsmål og færre standardiserte svar.

*Nøkkelord:* affekt, diffraksjon, *enchantment*, pedagogiske miljøer, trøble

---

1 Å trøble viser til Donna Haraways arbeid «Staying with trouble» (2016) hvor hun utforsker og problematiserer ulike måter å stå i den verdens og -miljøsituasjonen vi lever med i dag. I denne sammenhengen handler det å *trøble* om å se kompleksiteten i arbeid med pedagogiske rom og materialer gjennom begrepet *enchantment*. Ifølge Ann Merete Otterstad (2018) kan det å stå i trøbbelet også bidra til å sette ord på dilemmaer forskere kan finne seg i når de forstyrrer og utforsker andre måter å gjøre forskning på enn det som vanligvis kan oppfattes som tradisjonell barnehageforskning.

**Abstract:** In this chapter, the concept of pedagogical environments is explored and problematised through the lens of enchantment as articulated in Bennett's thinking (2001). Enchantment can be understood as enthusiasm, fascination, and attraction. It is also a concept that both opens and distances us from the world – a duality of presence and absence (Bennett, 2001). The phenomenon describes the affective aspect, which can arise in early childhood educators' bodies during material encounters with fascinating and attractive educational spaces. To become enchanted can thus both inspire and evoke a sense of powerlessness. Enchantment manifested itself in the 'Power of Space' network, composed of kindergarten staff exploring space and materials from a sustainable perspective. Through diffractive reading, I conduct a theoretical discussion on the phenomenon of enchantment. Additionally, I engaged in a conversation with leaders in the 'Power of Space' network about the concept of enchantment, where educational environments for kindergarten children were explored. The text argues for struggling with enchantment to produce a counterforce to powerlessness and take us elsewhere, to more questions and fewer standardised answers.

*Keywords:* affect, diffraction, enchantment, educational environments, trouble

## Begrepet enchantment gjør seg gjeldende

Det er en egen form for stillhet når vi entrer barnehagerommet – et vakert pedagogisk rom, ryddig og organisert, med materialer som trekker på vår oppmerksomhet. Vi er fanget i øyeblikket av begeistring og fortryllelse, kreativitet, invitasjoner og de endeløse mulighetene med de åpne materialene. Men også, kanskje noe mer, en avstand, en følelse av å være overveldet og – sammenligning. Vi er midt i rotet av enchantment ...

Enchantment: the act or art of enchanting] (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/enchanting>)

The quality or state of being enchanted] (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/enchanted>)

: something that enchants]{.underline} to attract and move deeply

: a magic spell

(Enchantement, u.å.)

Bennet (2001) beskriver *enchantment* som et plutselig øyeblikk av undring over verden, en inspirerende hendelse og det å bli beveget av noe. Hun beskriver det også som et overraskende møte. Selv om *enchantment* ofte forbindes med glede, kan det også innebære tilstander preget av problemer, frykt og frakopling. Fascinasjonen består av en blandet kroppslig tilstand av glede og forstyrrelser, som en forbigående sanselig opplevelse så intens at den kan stoppe deg i sporene og kaste deg ut i nytt terreng. Denne tilstanden kan flytte deg fra den faktiske verden til dens virtuelle muligheter (Bennett, 2001, s. 112).

Videre uttrykker Bennet (2001) at «enchantment» kan åpne og distansere oss fra verden ved å kaste oss ut i og fange oss inn i en situasjon som affekterer oss – altså på samme tid bli kastet ut i og fanget inn av en situasjon som virker på deg.

I en norsk oversettelse vil *enchantment* kunne oversettes til begreper som fortryllelse, fascinasjon, trylleri, attraktivitet og lignende. Et annet norsk begrep for *enchantment* er ordet bergta. I norsk ordbok blir «å bergta» beskrevet som et verb, og betydningen i folketroen er å bli lokket inn i berget (Bergta, u.å.),

eller i overført betydning å bli forhekset og fortryllet, slik oversettelser også bekrefter. Å *bergta* kan også være å bli lokket av sang, hvilket kanskje knytter seg mer direkte til *enchantment*.

Som Bennet (2001) skriver, stammer begrepet *enchantment* fra det franske verbet «å synge» (*chant*). Bokstavelig talt er *enchantment* å bli stillet av sang. Å *chante* derimot, er et yogisk begrep for vibrerende tone man bruker for å innlede en yogatime, for å finne fellesskap og ro. I det å *chante* ligger det noe samlende, mer enn noe lokkende. Å bli stillet av sang, som «*enchantment*» er hentet fra, kan gjenkjennes i dette begrepet. Det er utfordrende å finne det eksakte ordet som virkelig rommer eller fanger *enchantment*'s innhold og potensiale, slik Bennet forstår begrepet, og jeg har derfor ikke gjort en direkte oversettelse.

Ved å trøble med eller utforske *enchantment*, er jeg i samtale med flere forskere og tenkere, først og fremst Bennett, men også andre, som Noora Pyyry, som har forsket videre med Bennetts ideer. Pyyry (2017, s. 1392) utdyper begrepet *enchantment* som en sammensmelting av selvet og verden, hvor tilstedeværelse og fravær eksisterer samtidig. Louisa Allen (2021) skriver at begrepet kan tilby noe overraskende, som setter spørsmål ved hverdagslige praksiser, objekter og måter å være i verden på. Hun beskriver også at *enchantment* knytter oss til verden på en annerledes måte, preget av forskjellighet.

Gjennom dette fenomenet kan vi oppnå en dypere forbindelse med omgivelsene våre, noe som kan berike våre perspektiver på verden. Undring og engasjement kan føre til nye refleksjoner og en mer nyansert og dypere forståelse av noe vi kanskje tidligere har tatt for gitt.

Bennetts utforskning av *enchantment* løfter også frem den kollektive dimensjonen av det å være, eller det å åpne opp for andre, det mer-enn-menneskelige. I den kollektive dimensjonen beskrives en ny etisk orientering mot noe mer og noe annet sammen med mennesker og mer-enn-menneskelige entiteter (Bennett, 2001; King & Page, 2017). Dette er også relevant for begrepet pedagogisk miljø, som omtales nedenfor. Den etiske dimensjonen kommer til uttrykk fra kjærlighet til verden eller *enchantment*, en felles følelse og sympati med noen eller noe som lider (Bennett, 2004).

Å bli sporet til å tenke gjennom ting belyses av Jody Thomson og Sheridan Linnell (2020), som kombinerer begrepet *enchantment* fra Bennet (2001) med Gilles Deleuzes idé om hvordan affektive møter med noe i verden kan tvinge tanken inn i nye baner (Deleuze & Guattari, 1994). Affekt betegner det

som oppstår i deg før du har ord til å beskrive det, og før følelser blir uttrykt (Deleuze & Guattari, 1988/2004). Affekt kan tolkes som vitale krefter som oppstår i sammenvevinger mellom mennesker og mer-enn-mennesker, noe umiddelbart, og kan bidra til å danne forbindelser til andre arter (Braidotti, 2013).

Fra *enchantment* kan det oppstå produktive sammensetninger, assemblager, av ulike ting, eller tanker, teorier, ideer og agentskap hos ting (Bennett, 2001, 2004), eller ulike agentiske deler med produktive potensialer for endring og bevegelse (Otterstad, 2018). Hanne Berit Myrvold beskriver at affekt kan treffe en med «intensitet, kraft og energi» (2023, s. 214), og samtidig knyttes dette kanskje til tidligere erfaringer og opplevelser, slik fenomenet *enchantment* gjør gjennom affekt.

Pedagogiske miljøer, et didaktisk begrep i Sverige, beskriver det fysiske tilrettelagte miljøet i barnehagen – altså hva som finnes av materialer, leker, innredning, lys og lyd. Jeg tenker videre at det pedagogiske miljøet også inkluderer den sammenhengen det er en del av. I denne sammenhengen inngår alle menneskene (barn, personale, foreldre og andre) og mer-enn-menneskene som bebor rommet, avdelingen, basen, plassen eller stedet. Her er jeg i selskap med Linda Linder, forfatteren og redaktøren av boka «Pedagogisk miljø i tanke og handling» (2016). Det pedagogiske miljøet utformes ikke i et vakuum, men er en kollektiv handling, og åpner opp for hvordan andre aktører bidrar til utformingen. Barnehagepersonalet skaper det pedagogiske miljøet sammen med alle de overnevnte aktørene. Begrepet *enchantment* sin manifestasjon utforskes gjennom kapitlet og problematiseres på bakgrunn av møter med barnehagelærere og deres pedagogiske miljøer. Kompleksiteten og dilemmaene begrepet tilbyr, utforskes i lys av Bennets tenkning (2001). *Enchantment* skrives fram som svært affektivt og en disrupsjon (omveltning) som kan åpne for nye refleksjoner og utdype ens engasjement gjennom å dvele ved det som oppstår (Pyyry, 2017, s. 1391).

### **Rommets kraft – et nettverk for bærekraftige steder og materialer**

I prosjektet «Rommets kraft» er 21 barnehager representert med et par pedagoger hver, samt at styrerne er i en styringsgruppe. Nettverket er delt i tre mindre nettverk som jobber for bærekraftige pedagogiske rom og materialer, sammen med de ansatte ved et kreativt gjenbrukssenter i Oslo, MUV

(Mulighetenes verksted), og tre ansatte fra universitetet i en regional ordning for barnehagebasert kompetanseutvikling. I prosjektet arbeider vi med ulike metoder: å bygge og utforske materialer i ulike verksteder, nettverksbesøk i hverandres barnehager, utvikle kollektive pedagogiske dokumentasjoner, utfordre hverandres ideer og verdier, faglige seminarer og bygger kompetanse intra-aktivt<sup>2</sup> mellom mennesker og mer-enn-mennesker.

Alle barnehagene har blitt med i nettverkene frivillig. De er interessert i å utvikle sin kunnskap om bærekraftige pedagogiske miljøer og hva det betyr for deres daglige arbeid med barn, materialer og rom, både på mikronivå og for organisasjonen som helhet. De 21 barnehagene er svært forskjellige, men har nettverket og interessen felles. Noen av barnehagene har jobbet Reggio Emilia-inspirert i svært lang tid og har ideen om materialer og det å bygge pedagogiske miljøer kroppsliggjort og bevisst. Andre har en økende interesse for disse ideene.

Å bygge nettverk og utforske det å *nettverke* (Odegard, 2025a) kan være utfordrende for barnehageansatte. En del av det å nettverke, eller selve nettverksbyggingen, er å besøke andre nettverksbarnehager. Under besøkene ser vi at barnehagelærerne blir både inspirert og utfordret, men også at man sammenligner hverandres pedagogiske miljøer. Det var under et av disse besøkene en barnehagelærer kommenterte (med et sukk): «Vi kommer aldri så langt». Uttalelsen og sukket affekterte meg, som noe gjenkjennbart og samhörig, noe jeg har hørt mange ganger, i flere situasjoner, på ulike måter. Videre tenkning med uttalelsen bidro til at jeg begynte å reflektere over at det å bli fascinert, fortryllet og begeistret – å bli enchanted – har mer enn én side, at det er komplekst. I setningen og det etterfølgende sukket henviser barnehagelæreren til et møte med en av de andre nettverksbarnehagene og deres estetiske pedagogiske miljø med åpne materialer.

I arbeidet med nettverksbarnehagene inviteres man inn til å tenke med, gjøre og utforske forholdet mellom mennesker og mer-enn-menneskelige møter med rom og materialer. I stedet for å sammenligne, oppfordrer vi til å utvikle kunnskap om å skape pedagogiske miljøer. Slik kunnskap kan utvikles gjennom

---

2 Intra-aktiv viser jeg til Barads (2007) teori som beskriver når noe helt spesifikt er materialisert, som når vitale krefter fra mennesker og mer-enn-mennesker gjensidig påvirker hverandre. Barad bruker dette begrepet for å vise at mennesket ikke kan se seg selv som separert fra alle andre materialiseringer som foregår.

bruk av pedagogisk dokumentasjon, kritiske spørsmål og tenkning med bærekraftige materialer sammen med barna og personalet i den enkelte barnehage. Vårt kunnskapssyn er forankret i at det er avgjørende å kjenne til både mulighetene og begrensningene som ligger i de pedagogiske miljøene vi skaper for og med barn.

Postkvalitativ forskning kjennetegnes av å utforske det «gjemte, glemte og forbigåtte, og er lekne, eksperimenterende og performativt inspirerte» (Myhre & Waterhouse, 2023). Dette er også min tilnærming i denne artikkelen. Posthumane perspektiver åpner for å utfordre det antroposentriske, altså det menneskesentrerte synet, ved å problematisere tradisjonelle forståelser. Som forsker beveger jeg meg i det mer prosessuelle og performative, noe som kan gi rom for andre uttrykk enn det rent språklige eller skriftlige, som dans, poesi, fotografi med mer. I denne artikkelen eksperimenterer jeg med begreper, ord og bilder, blant annet ved hjelp av Chatgpt sin bildegenerator DALL-E.

Postkvalitative ideer gir rom for å trøble, utfordre og problematisere det menneskesentrerte, som her innebærer å utforske hvilken rolle materialer kan ha, hva de gjør, og hva de kan bevege.

Ved å trøble med *enchantment* forsøker jeg å forstyrre forestillingen om å sammenligne og kopiere, og heller utforske og problematisere hvordan barnehagepersonalet kan skape sine unike pedagogiske miljøer med utgangspunkt i barna i den barnehagen de jobber i. Gjennom praktisk utforskning med materialer og påfølgende dialoger om de ulike barnehagenes pedagogiske miljøer, bringes diskurser til overflaten om menneskers, og særlig barns, muligheter og begrensninger i arbeid med rom og materialer. Som Erin Manning (2016, s. 72, min oversettelse) påpeker: «Det avgjørende er ikke hva et objekt representerer, men hva det er i stand til å utføre». Hvordan materialer initierer handling og inviterer til respons, kan kanskje bidra til å skape en motkraft mot avmakt og ta oss andre steder.

### **Å bli stillet og stoppe opp**

Kommentaren fra en barnehagelærer om at de aldri kommer så langt, med henvisning til et inspirerende og estetisk rom, virker i meg over tid og blander seg med andre lignende kommentarer, kroppsspråk og refleksjoner i nettverket jeg har vært en del av i dette prosjektet. Jeg tenker at det må skje noe mer og noe annet for å komme videre. Jeg velger å invitere de to lederne for

Rommets kraft, Åse Bakken og Tine Selinger, til en samtale hvor vi sammen utforsker kompleksiteten i begrepet *enchantment*.

Innledningsvis i samtalen gjør jeg rede for begrepet, og vi snakker sammen om det, før samtalen utvides til å utforske fenomenet *enchantment*. Vi forsøker å komme nærmere fenomenet ved først å identifisere om og når *enchantment* skjer. Videre samtaler vi om hvordan vi kan utfordre og utforske hva *enchantment* gjør med oss i kroppslige materielle møter, og hvordan vi kan bidra til å produsere motkraft. Hva vil det si å bli forstyrret og fortryllet av pedagogiske miljøer, og hva betyr det å bli «enchanted» av materialitet? (Thomson & Linnell, 2020). Samtalen beveger seg i mange retninger og inneholder mange ord og begreper som kan illustrere, utvide og trøble ideen om gode pedagogiske miljøer. Ordene, det affektive og forstyrrelsene som oppsto i samtalen, ble det empiriske materialet jeg valgte å jobbe videre med. Samtalen har en form hvor det ikke er hver enkel deltagers utsagn som kartlegges, men vi har heller et fokus på bevegelsene som oppstår mellom oss, og hva vi skaper sammen (Johansson, 2023).

Enchantment som fenomen kan på ulike måter illustrere de to første årene i det treårige prosjektet USN har med Rommets kraft. Fenomenet forstyrrer og bølger gjennom de erfaringene vi har gjort oss. Gjennom samtalen produseres det mange ord og begreper, affekter og forstyrrelser som kobles til fenomenet *enchantment*, og som på sett og vis også kategoriserer det vi er en del av. For å bryte med dette og unngå stereotype og dikotomiske oppdelinger, tar jeg i bruk diffraksjon som analytisk inngang.

Diffraktiv tenkning, lesning, skriving, gjøring og trøbling med og gjennom begrepet *enchantment* utgjør dermed tekstens empiri, sammen med teoretiseringer av selve begrepet. Diffraktivt, i denne sammenhengen, er hentet fra både Donna Haraway (1988) og Karen Barads (2007) innganger som noe mer enn refleksjon. For å finne nye måter å tenke om forskjellighet, eller det Barad (2007, s. 73) kaller «nature of differents», utforskes kompleksiteten i begrepet og fenomenet *enchantment*. Jeg leser ordene gjennom hverandre for å skape kreative og uventede resultater, eller mønstre, som i Chatgpt-illustrasjonen (van der Tuin & Geerts, 2021).

Barad (2007) beskriver bølger av diffraksjon som kan oppstå i alle typer bølger: i vann, i lyd og i lys. Diffraksjon beskriver hvordan bølger som støter på hindringer, bøyer av, endrer form og finner nye retninger i møte med noe (Lafton, 2015). Diffraksjon blir dermed et analyseverktøy (Otterstad, 2018)

hvor forskjellighet kan uttrykkes. Ulikhet og kompleksitet bekreftes og åpnes gjennom diffraksjon som metodologi (Østern mfl., 2024). Gjennom en mer skapende og kollektiv tilnærming til læring og forskning inviteres kropp og affekter inn i kunnskapingen, sammen med tenkning og teori, som i denne artikkelen (Dahl mfl., 2024, s. 40). Men diffraksjon er også en ontologi, da verden kan sies å være oppbygget av forskjeller (Dahl mfl., 2024).

I øyeblikk av materialitet – når vi blir beveget eller affektet av et møte med noe eller noen – og med materialer, finner vi at også erfarne barnehagelærere kan ha tatt-for-gitte ideer om hva barn (mennesker) kan gjøre eller ikke gjøre, og hva materialer (mer-enn-mennesker) kan bidra eller ikke bidra med i intra-aktive møter mellom mennesker, materialer og pedagogiske miljøer. For å unngå stereotype framstillinger benytter jeg meg av diffraksjon i DALL-E. Jeg mater ordene inn i AI-verktøyet og ber om en visuell diffraktering med begrepene fra samtalen. Når jeg ber om en diffraktiv illustrasjon, velger Chatgpt å gjøre om begrepene til abstrakte symboler og farger, som kan uttrykke ulike komplekse deler av det å være *enchanted* eller bergtatt av rommet. Chatgpt valgte et kaleidoskopisk uttrykk; i dette transformeres forskerprosessen og åpner for affekt, minner, frustrasjon (Otterstad, 2018) og komplekse problemstillinger. Å diffraktere kan dermed bidra til forskjellighet i lesninger med begreper. En lesning av begreper gjennom hverandre, de situasjonene som ligger til grunn for utforskningen, gjennom *enchantment*, gjennom digital diffraksjon, og mer.

Illustrasjonen berører meg affektivt. Jeg opplever den samtidig som kitsch og vakker, og blir både *enchanted* og frustrert i mine gjentakende møter med den. Etisk er det problematisk med DALL-E, som sies å kopiere kunstneriske uttrykk og generere det som om det er unikt. Samtidig er det problematisk og et stort dilemma generelt, og for meg, at AI verktøyet bruker en uforholdsmessig stor mengde energi, vann og setter langt større klimafotavtrykk, enn vanlige søk (Knudsen, 2024). Dette var kunnskap jeg ikke hadde når jeg startet arbeidet med denne artikkelen. Samtidig frembringer illustrasjonen kroppslige minner fra barndommen, når jeg kunne sitte i timevis med kaleidoskopet. På sett og vis diffrakterte jeg verden rundt meg gjennom en heksagon, de seks speilene som lager en seksformet stjerne, som ofte finnes i mindre kaleidoskop. Men så oppdager jeg at det ikke heller er kaleidoskop på grunn av mangel på symmetri. *Illustrasjonen bare later som.*



**Bilde 9.1**

*Generert fra DALL-E 20.03.24*

Delene i den digitale illustrasjonen er ikke like; de har ulike farger, symboler og uttrykk. Fra å tenke det som et kaleidoskopisk uttrykk, en speiling av ordene til symboler, representerer illustrasjonen forskjellighet i uttrykket, ikke gjentakelser og kopiering. Illustrasjonen diffrakterer. På samme måte virker *enchantment* som diffraksjon inn i fokusgruppesamtalene. Illustrasjonen viser kompleksiteten og det mangesidige barnehagelærerne møter i andre barnehagers pedagogiske miljøer, og virker affektivt også som et uttrykk i seg selv, selv om den ikke røper sitt innhold.

Jeg begynner å utforske med uttrykket, klipper ut ordene, roter og rydder, hauger og kaster det tilfeldig ut for å se hvordan det virker med, i og på meg. Diffraksjonene av ord fra fokusgruppesamtalen, den digitale framstillingen fra DALL-E, samt tidligere affektive møter med pedagogiske miljøer, virker inn som produktive assemblager og løfter tankefigurer om hvordan materialitet kan bidra som motkraft mot likhet, speiling og standardiserte rom.



**Bilde 9.2**

Utforskninger. Generert fra DALL-E 20.03.24

Samtalen med lederne av nettverket om fenomenet *enchantment* viser at nettverksarbeidet ikke helt har tatt oss dit vi skulle ønsket. Endring av de pedagogiske miljøene, samt åpne materialer og rom, har ennå ikke fått den betydningen for barnas lek, muligheter og opplevelser i et bærekraftig perspektiv som vi hadde håpet på. Potensialet ved å jobbe med åpne materialer er i noen av barnehagene fortsatt på idéstadiet, ikke så kroppsliggjort, materielt og synlig som vi kunne ønske. Kanskje bør vi finne nye innganger sammen med barnehagelærerne, slik at denne arbeidsmåten innlemmes i deres daglige praksis?

Ord og illustrasjonen fra samtalen med de to lederne om *enchantment* i Rommets kraft treffer affektivt og setter i gang nye tanker om nødvendigheten av å artikulere, men også kroppsliggjøre kompleksiteten, samt fordype oss i hva vi gjør og hvorfor vi gjør det vi gjør. Det er ikke ordene i seg selv som begynner å virke, men det affektive, samt kompleksiteten og motsetningene, som kommer til uttrykk.



**Bilde 9.3**

*Når det affektive begynner å virke. Generert fra DALL-E 20.03.24*

## **Uniformerte rom og manglende bærekraftsperspektiver**

Våre nettverksmøter med barnehager viser at det trengs mer kunnskap om materialer og rom. Forskning bekrefter at det mangler kunnskap hos barnehagelærere om materialer som innbyr til lek i norske barnehager (Evenstad & Brennhovd, 2020, 2023; Storli & Hansen Sandseter, 2019). Videre vises det til begrenset tilgang på materialer, lite tilgjengelighet og lite variasjon, særlig for de yngste barna (Bjørnestad & Os, 2018; Waterhouse, 2021). Når denne kunnskapen mangler, oppstår et vakuum som må fylles. Kommersielle aktører innenfor barnehagefeltet kan se ut til å utnytte dette behovet ved å tilby enkle løsninger på komplekse spørsmål om barnehagens rom og materialer. Har mangel på materialer ført til at snarveier velges for raske løsninger i forhold til barns pedagogiske miljøer?

Bennet (2001) hevder at det er den materielle dimensjonen vi får øye på, eller som blir vekket i oss gjennom *enchantment*, som er det vitale i tidligere tenkte døde materialer. Hun beskriver at vi skaper forbindelser gjennom *enchantment*, og *enchantment* skaper forbindelser i oss. Kommersielle krefter i vårt forbrukssamfunn kan se ut til å ha benyttet seg av det samme grepet, som en metode for å få oss til å stoppe opp eller stilnet. Vi blir enchanted av noe vi ser, hører og opplever, som vi gjerne vil bli en del av, for eksempel gjennom å kjøpe ting (Bennett, 2001, s. 113). Slik kan vi også bli forført eller bergtatt av andre barnehagers eller kommersielle aktørers pedagogiske miljøer, da disse med sine kvaliteter og egenskaper virker som affekt i oss. De får oss til å føle både at noe mangler, og at vi trenger dette, og kanskje også vil forsøke eller ønske å kopiere det vi ser.

Noe av det som presenteres i sosiale medier kan virke som et slags program eller en oppskrift på hvordan barnehagerom skal se ut, samt hvilke materialer som virker. Begrepet *uniformerte rom* materialiserte seg i en diffraktiv samtale med rekompteamet i Rommets kraft. Hege Hansson, Solveig Nordtømme, Åse Bakken, Tine Selinger og jeg satt og diskuterte de kommersielle aktørene som utvikler seg på linje med andre pedagogiske programmer og konsepter i barnehagefeltet. I dette kan det virke som om det ligger en reduksjonistisk idé om at alle barn foretrekker det samme og kan tilbys det samme, fordi materialene og rommene får noe til å skje.

Det som videre forstyrrer i de diffraktive løsningene av de overnevnte aktørene i sosiale medier, er mangel på bærekraftige perspektiver og barns medvirkning slik vi finner det i FNs barnekonvensjon (FN, 2003) og i dagens Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er svært lite fokus på bærekraftige materialer, da de fysiske miljøene har store mengder ny plast og begrenset med naturmaterialer. Med denne tilnærmingen kan de utallige aktørene i sosiale medier bli bærere av en form for programmering eller uniformering av de barnehagene som velger å lene seg på disse kriteriene eller å bli veiledet (eller vill-ledet) av disse aktørene. Rom og materialer kan både gi muligheter og begrense (Odegard, 2025b), som jeg skriver tidligere. Ved å fremstille barnehagerom som en «reklamekatalog» hvor plastmaterialer fremheves framfor naturmaterialer, plastbaljer framfor kurver i naturmaterialer, plastballer foran åpne materialer, begrenses barnas mulighet til å gjøre tidlige erfaringer og økoestetiske utforskninger (Odegard, 2021, 2025b) med mer bærekraftige materialer. Bruken av materialer og leker

fra et enkelt varehus er iøynefallende, hvor det gjennom fargerike, inviterende bilder stimuleres til mer forbruk, i stedet for gjenbruk av allerede eksisterende innredning og materialer.

Rommene, slik de fremstår hos de mer kommersielle aktørene, virker heller ikke som de tar utgangspunkt i barns interesser og hva barn er opptatt av i den lokale konteksten. I stedet for å støtte og bidra til at barn skal få estetisk utforske, leke og lære med utgangspunkt i hva de selv vil gjøre, fremstår rom og materialer som standardiserte. Det kan virke som de tar utgangspunkt i noe som fungerer eller noe som har fungert i en eller flere barnehagesammenhenger. Rommene som vi ser barnehager kopierer, fremstår som like, med gjenkjennbare materialer, leker og innredning – som et barnerom i en møbelkatalog eller lekekatalog.

Med dette som bakteppe kan det spekuleres i om dette er noe av grunnen til det som skjer når barnehageansatte i Rommets kraft blir enchanted av de pedagogiske miljøene de ser på nettverksbesøk. De pedagogiske miljøene i nettverket har helt andre kvaliteter, og er unike, samt ofte langt mer bærekraftige enn de overnevnte aktørene. Men den samme affektive forbindelsen oppstår kanskje? De ser og blir forført (enchanted) av det vakre, transparente, inviterende som er skapt, blir overveldet eller inspirert, og tenker kanskje at de ikke har det samme å tilby sine barn. Men skal de det?

## Materialitet – en motkraft?

Ifølge Anna Barsotti mfl. (1998, s. 106) skal barnet «få nytte et godt av et miljø som er aksepterende, hyggelig og kompetent, der det kan leve, lære, og som det gjerne vil komme tilbake». Dette utsagnet inneholder en oppfordring og et ansvar vi har som pedagoger: å skape velkomne og inkluderende miljøer. I stedet for å utforske muligheten til å motarbeide tatt-for-gitte ideer om det å se og vite, slik Manning foreslår med, «hver gang på nytt» (2017, s. 105, min oversettelse), ser vi at noen av barnehagelærerne lett går til «å definere verdien på forhånd» (Manning, 2017, s. 105, min oversettelse).

Hvordan kan vi utfordre og oppmuntre barnehagelærere til å være i dette øyeblikket av *enchantment* uten å evaluere og devaluere sine egne praksiser,

samt unngå sammenligning eller kopiering? Kan det komplekse begrepet *enchantment* bidra til at barnehagelærere ser muligheter og potensialer i det intra-aktive og affektive som oppstår i mennesker og materialer? Bennet (2001) beskriver sin inngang til *enchantment* som en utforskning av magiske hverdagsøyeblikk, som allerede er her. Det er kraftfulle øyeblikk du blir kapret av, som er mer følte enn verbale (Pyry, 2017), og som intra-agerer med alt rundt deg. Dette innebærer en invitasjon til å ta utgangspunkt i det vi allerede har, lokalt, mennesker og materialer, og bygge videre fra dette. Dualiteten i Bennets tolkning av begrepet *enchantment* viser at det kan inspirere, men også føre til avmakt og motløshet – og kanskje noe mer? Hvordan kan vi jobbe med disse ideene og følelsene av å mangle kompetanse eller kapasitet til å lage inspirerende pedagogiske miljøer? Er dette noe vi hittil har oversett i prosjektet?

Som følge av disse diffraksjonene vil vi forsøke å gå tilbake til materialene og stille våre spørsmål med dem. For hva mer kan komme til syne ved å holde oss ved, med og i materialene? Dette er spørsmål av betydning når man estetisk utforsker (Odegard, 2021, 2025b). Øyeblikk og hendelser av materialitet gjennom estetiske utforskninger kan hjelpe barnehagelærere til å møte rom og materialer på måter som kan bringe dem inn i nye tankefigurer. Gjennom Bennets begrep vibrant matter (2010) har tingenes agentskap, og hva ting kan gjøre, blitt belyst. Jeg tenker videre med henne om hvordan tanker kan vekkes gjennom møte med materialene. Estetiske utforskninger involverer aktive prosesser for å leke og utforske med alle sansene. Haraway (2016) uttrykker at de man kjenner seg i slektskap med (kin), knytter bånd gjennom lek med materie/materialer. Å estetisk utforske med materialer krever en dybde og et engasjement som strekker seg utover det som er sett, til å inkludere det som sanses, og hvor man anerkjenner at materialene bidrar i den pedagogiske sammenhengen (Odegard, 2021).

Spørsmålene tar oss til nye terreng der «materie handler, utfører, har forskjellige egenskaper, kapasiteter og har et arbeid å utføre» (Thomson & Linnell, 2020, s. 2, min oversettelse). Ved å trøble med det kan vi gjennom affektive møter med ting oppdage at følelser, ønsker og erfaring ikke er singulære egenskaper eller kapasiteter av kun menneskelig bevissthet, slik som Barad (2012) beskriver det. Materie føler, samtaler, lider, ønsker, lengter og husker, hevder Barad. Kan tenkning med materialene tvinge frem tanker på forskjellige, uventede måter og kanskje også ta oss til nye og andre steder?

*En steins egenskaper kan engasjere barn og andre mennesker i estetiske utforskninger med fenomenene overflate, temperatur, vekt og farge. En stein har også en historie, består av egenskaper som materie sand, stein, mineraler og kalk. En stein kan bidra, kan sette i gang ideer, bistå i ulike oppgaver, føles varm mot hånden hvis den har vært der en stund, eller kjølig på en varm sommerdag. En stein er ikke bare en stein. Det er ikke et objekt, men den spesielle steinen fra den aktuelle tiden, formet av den omkringliggende naturen, plassert i sand, vann, andre steiner, planter eller barnets hånd. Kan man lytte til en stein? Kan forholdet til stein være en pedagogisk holdning? Kan stein ha rettigheter og være et juridisk subjekt? Hva kan en stein fortelle? Har stein noe å lære oss? Kan stein være en venn?*



**Bilde 9.4**

*Hva kan en stein fortelle?*

Verden stiller spørsmål. Materialer stiller også spørsmål hvis vi virkelig lytter ved å dvele ved materialene (Pyyry, 2017), som blir til med forskjellige menneskelige og mer-enn-menneskelige agenter, her vevd inn i rotete, transformative øyeblikk. For å jobbe med hendelsene av tenkning og estetisk utforskning med materialer, kan vi endre fokus fra hva et rom var, eller hvordan det påvirket oss, til hva det gjør og kan få oss til å gjøre. Oppmuntret og provosert av setningen «vi kommer aldri så langt», prøver jeg å avdekke hvordan det performative – ved å gjøre, eksperimentere, estetisk utforske – sammenfiltres med materiens kraft og skaper motkraft og forskjellighet.

Å lære å gjøre, være og velge åpne materialer kan involvere barnehagelærere midt i det som kan oppleves rotete, i dekonstruksjon og utforskninger som i seg selv blir verdifulle. Alle materialer er fylt med historier om hva de har vært, hva de er, hva de kan være, og også hva de gjør, som i historien om steinen ovenfor. Ved å diffraktere utsagn og egne observasjoner bringes materialitet med mennesker og mer-enn-mennesker til overflaten, for eksempel med materialer og rom. Når vi gir oppmerksomhet til den materielle kunnskapen som har blitt usett, savnet og oversett, kommer denne kunnskapen til overflaten gjennom å trøble med *enchantment*. Denne kunnskapen om materialitet er i våre møter, vår levde praksis og virker med.

Manning (2017) skriver at når vi snakker om kunst, er det umulig å komme utenom at noe tar form. Erfaring ville ikke være kjent uten dette. At noe tar form, må imidlertid ikke falle inn under kategorien forhåndsvurdering. Det som tar form, behøver ikke vite på forhånd hva det kan gjøre (Manning, 2017, s. 105). Å forvente hva som vil skje når barn møter ulike åpne materialer, kan også falle inn i en kategori av tatt-for-gitte måter å se hva det er som barn kan gjøre. Av den grunn kan det være grunn til å uttrykke skepsis når barns pedagogiske miljøer blir presentert som oppskrifter eller uniformerte på linje med andre programmer som tilbys barnehagene. Likeså når møter med andre barnehagers pedagogiske miljøer fører til at man devaluerer det man har i egne barnehager.

De magiske hverdagsøyeblikkene med utgangspunkt i det som allerede er der, som Bennet skriver (2001), kan trøble og skape en motkraft for barnehagelærere. Og det er i dette skjæringspunktet, i denne kompleksiteten hvor barnehagelærerne blir overveldet og beveget av de pedagogiske miljøene de møter, at de også beveger seg i tid – både i øyeblikket og når de planlegger

fremover – både inspirert og litt motløse. Dette kan igjen bidra til å stille andre spørsmål enn før, relatert til deres egne pedagogiske miljøer.

I det å dvele ved ting, slik vi gjør når vi i nettverket arbeider med åpne materialer og rom, bindes kunnskap og væren sammen gjennom våre handlinger, for eksempel i estetisk utforskning og lek. Erfaringen deres med det pedagogiske rommet er både en behagelig følelse og en sterk affektiv kraft. Dette er øyeblikk hvor man blir fengslet eller trollbundet av den materielle verden, og hvor man kan komme i en tilstand der man ønsker å gjøre noe, å prøve ut noe i sin egen pedagogiske sammenheng. Ved å utforske hverdagslige praksiser gjennom fenomenet *enchantment*, trer noe annet frem – en annen måte å være i verden på (Allen, 2021).

*Enchantment* som det affektive oppstår i barnehagelærere i møte med fascinerende og attraktive pedagogiske omgivelser. I dette kapittelet har jeg fulgt denne tanken videre ved å trøble med *enchantment*, der andre barnehagers pedagogiske miljøer både inspirerer og gir en følelse av avmakt – og kanskje noe mer, slik noen av dataene som ligger til grunn for dette kapittelet viser.

Utforskningen av dette begrepet tok utgangspunkt i hvordan estetiske og fascinerende barnehagerom og deres pedagogiske miljøer lett blir definert som noe uoppnåelig av dem som er på studie- eller nettverksbesøk. Gjennom re-tenkninger med *enchantment* og estetisk utforskning med materialer kan barnehagelærere utfordres til å flytte oppmerksomheten bort fra tanker om sine egne pedagogiske miljøer – som de eventuelt ikke er fornøyd med, eller hvor de ønsker endring – til hva møtet med andre barnehagers rom og materialer kan tilby av nye innsikter.

Barns pedagogiske miljø og barnehagepedagogikk kan ikke forenkles eller standardiseres; hvert barn og hver barnegruppe er unik, og hver pedagogisk sammenheng likeså.

Ikke hva materialitet er, men hva den gjør.

Ikke hva materialer er, men hva de gjør.

Ikke hva *enchantment* er, men hva fenomenet gjør.

## Referanser

- Allen, L. (2021). Cultivating 'Dwelling With' and 'Enchantment' in sexuality education. I L. Allen (Red.), *Breathing life into sexuality education* (s. 145–165). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-82602-4\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-82602-4_7)
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barsotti, A., Vecchi, V. & Eide, J. (1998). *Skapende kommunikasjon i Reggio Emilia*. Pedagogisk forum.
- Bennett, J. (2001). *The enchantment of modern life: attachments, crossings, and ethics: attachments, crossings, and ethics*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400884537>
- Bennett, J. (2004). The force of things. *Political Theory*, 32(3), 347–372. <https://doi.org/10.1177/0090591703260853>
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Duke University Press.
- Bergta (u.å.). *Bokmålsordboka*. Hentet 19. mars 2019 fra <https://ordbokene.no/bm/5387>
- Bjørnestad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 111–127. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity Press.
- Dahl, T., Golovatina-Mora, P. & Østern, T. P. (2024). Diffraksjon i performativ læring I T. P. Østern, T. Dahl, I. Bjørkøy, S. S. Hovde, P. Golovatina-Mora & R. Martin (Red.), *Performativ læring for performativ utdanning* (s. 32–44). Universitetsforlaget.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1988/2004). *A thousand plateaus* (B. Massumi, Trans.). The Athlone Press Ltd.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* Columbia University Press.
- Enchantment (u.å.). *Merriam-Webster.com Dictionary*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/enchantment>
- Evenstad, R. & Brennhovd, M. (2020). «Vi må finn på ka vi ska gjør!» Hvilke transformativ muligheter og invitasjoner til symbolsk lek finner barna i barnehagens innemiljø? I E. B. H. Sandseter & R. Storli (Red.), *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø. Inspirasjon til lek* (s. 47–63). Universitetsforlaget.
- Evenstad, R. & Brennhovd, M. (2023). Much more than refurbishing! How leadership matters when transforming physical environments for play. *Nordisk Barnehageforskning*, 20, 1–24. <https://doi.org/10.23865/nbf.v20.317>
- FN. (2003). *Barnekonvensjonen*. Barne- og familiedepartementet.
- Haraway, D. J. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble. Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Johansson, L. (2023). Forsknings-bliven og metodologisk slette rom. Art-ikulasjoner av konfabulative konversasjoner, minorrhizoming og affektorium I C. O. Myhre & A.-H. L. Waterhouse (Red.), *Metodologiske ut-viklinger: om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet* (s. 57–72). Fagbokforlaget.

- King, E. & Page, J. (2017). Modernity and the (re)enchantment of the world. I *Posthumanism and the graphic novel in Latin America* (s. 45–83). UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1rfzxd.6>
- Knudsen, T. M. M. (2024) KI kan bruke like mye energi som hele Sverige. Nå har danske forskere en løsning.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Pedlex.
- Lafton, T. (2015). *Refleksjoner og handlinger i barnehagens møter med teknologi. Sosio-materielle teorier som optikk for (re)konstruksjoner av barnehagepraksiser*
- Linder, L. (2016). *Pedagogisk miljø i tanke och handling*. (Vol. 1). Lärerforlaget.
- Manning, E. (2016). *The minor gesture*. Duke University Press.
- Manning, E. (2017). For a pragmatics of the useless, or the value of the infrathin. *Political Theory*, 45(1), 97–115. <https://doi.org/10.1177/0090591715625877>
- Myhre, C. O., & Waterhouse, A.-H. L. (2023). Metodologiske ut-viklinger i en mindre forskning. I C. O. Myhre & A.-H. L. Waterhouse (Red.), *Metodologiske ut-viklinger: om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet* (s. 15–30). Fagbokforlaget.
- Myrvold, H. B. (2023). Fabulerende eksperimenteringer og utvidelser akademisk skrivning. I C. O. Myhre & A.-H. L. Waterhouse (Red.), *Metodologiske ut-viklinger: om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet* (s. 201–222). Fagbokforlaget.
- Odegard, N. (2021). *Aesthetic explorations with recycled materials. Ideas, concepts and phenomena that matter*. [Doktorgradsavhandling, Faculty of Education and International Studies]. OsloMet – Oslo Metropolitan University.
- Odegard, N. (2025a). Å nettverke bærekraftspraksiser – en kompost av juletrær, gjenbruksmaterialer og små ting. *Nordisk Barnehageforskning*.
- Odegard, N. (2025b). *Eстетisk utforskning med materialer. En barnehagepedagogisk kraft*. Fagbokforlaget.
- Otterstad, A. M. (2018). *Å stå i trøbbelet. Kartograferinger av barnehageforskningens metodologier. Postkvalitative passasjer og (ny)empiriske brytninger*. [Doktorgradsavhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet]. Universitetet i Oslo.
- Pyyry, N. (2017). Thinking with broken glass: making pedagogical spaces of enchantment in the city. *Environmental Education Research*, 23(10), 1391–1401. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1325448>
- Storli, R., & Hansen Sandseter, E. B. (2019). Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*, 8(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580338>
- Thomson, J., & Linnell, S. (2020). Enchanted encounters with the liveliness of matter and art forcing thought. *Emotion, Space and Society*, 35, 100656. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2020.100656>
- van der Tuin, I., & Geerts, E. (2021). Diffraction & reading diffractively.
- Waterhouse, A.-H. L. (2021). *Materialpoetiske øyeblikk. En a-r-t-ografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen* [Universitetet i Sør-Øst Norge]. Notodden.
- Østern, T. P., Dahl, T., Bjørkøy, I., Hovde, S. S., Golovatina-Mora, P., & Martin, R. (2024). Performativ læring for performativ utdanning I T. P. Østern, T. Dahl, I. Bjørkøy, S. S. Hovde, P. Golovatina-Mora, & R. Martin (Red.), *Performativ læring: skapende og samskapende utdanning* (s. 11–19). Universitetsforlaget.

## Ordliste

### Affekt

Affekt står for det som oppstår i deg før du har ord til å beskrive det, og det som oppstår før følelser blir uttrykt (Deleuze & Guattari, 1988/2004). Affekt kan også sees som vitale krefter som oppstår i sammenvevinger mellom mennesker og mer-enn-mennesker.

### Assemblage

Sammensetninger av ulike ting, eller tanker, teorier, ideer og agentskap hos ting (Bennett, 2001, 2004), eller ulike agentiske deler med produktive potensialer for endring og bevegelse (Otterstad, 2018).

### Diffraksjon

Diffraksjon er hentet fra både Haraway (1988) og Barads (2007) innganger som noe mer enn refleksjon. Å finne nye måter å tenke om forskjellighet, eller det Barad (2007, s. 73) kaller «nature of differents». Barad (2007) beskriver bølger av diffraksjon som kan oppstå i alle typer bølger, i vann, i lyd og lys. Diffraksjon beskriver hvordan bølger som støter på hindringer, bøyer av, endrer form og finner nye retninger i møte med noe (Lafton, 2015). Diffraksjon blir dermed et analyseverktøy (Otterstad, 2018) hvor forskjellighet kan uttrykkes.

### Enchantment

Bennet (2001) beskriver *enchantment* som et plutselig øyeblikk av undring over verden, en inspirerende hendelse og det å bli beveget av noe. Videre beskriver hun det også som et overraskende møte. Selv om *enchantment* ofte er relatert til glede, kan det også være en tilstand av problemer, frykt og frakopling.

### Estetisk utforske

Estetiske utforskninger involverer aktive prosesser for å arbeide, leke og utforske med alle sansene. Haraway (2016) uttrykker at de man kjenner seg i slektskap med (kin) knytter bånd gjennom lek med materie/materialer. Å estetisk utforske med materialer krever en dybde og engasjement som strekker seg utover det som er sett, til å inkludere det som sanses, og hvor man anerkjenner at materialene bidrar i den pedagogiske sammenhengen (Odegard, 2021).

### **Intra-aktiv**

Intra-aktiv viser til Barads (2007) teori som beskriver når noe helt spesifikt er materialisert, som når vitale krefter fra mennesker og mer-enn-mennesker gjensidig påvirker hverandre. Barad bruker dette begrepet for å vise at mennesket ikke kan se seg selv som separert fra alle andre materialiseringer som foregår.

### **Å trøble**

Å trøble viser til Donna Haraways arbeid «Staying with trouble» (2016) hvor hun utforsker og problematiserer ulike måter å stå i den verdens og -miljøsituasjonen vi lever med i dag. Ifølge Otterstad (2018, s. 1) kan det å stå i trøbbelet også bidra til å sette ord på dilemmaer forskere kan befinne seg i når de forstyrrer og utforsker andre måter å gjøre forskning på, enn det som vanligvis kan oppfattes som tradisjonell barnehageforskning.

