

Kari Carlsen

## Ringen av forvandlinger – en analyse av prosjektet *Teaterteppet* i barnehagen Diana i Reggio Emilia

### *Abstrakt*

I Teater Ariosto i Reggio Emilia i Italia henger et vakkert teaterteppe. Teppet er representativt for teaterets egenart som et møtested der den dagligdagse virkeligheten forvandles ved hjelp av fantasi mediert gjennom uttrykksformer som angår oss både følelsesmessig og intellektuelt, som forfører og utfordrer. Teaterteppet er designet av fem- og seksåringer i en barnehage fra byen.

Det er en stadig økende interesse for den pedagogiske praksisen og filosofien vi finner i de kommunale barnehagene i Reggio Emilia. For barnehagepersonale er det viktig å reflektere over hvorfor og hvordan inspirasjonen fra Reggio Emilia kan bidra til kvalitetsheving i eget arbeid. For undervisere i førskolelærerutdanning og lærerutdanning er det nødvendig å forstå virksomheten i Reggio Emilias barnehager i en pedagogisk og læringsteoretisk kontekst, og også se den i lys av estetisk teori, for å bringe fagstoffet om Reggio Emilias pedagogiske eksperiment ut over umiddelbar begeistring eller skepsis, og for å styrke en forskningsbasert undervisning. Intensjonen med denne artikkelen er å gi et bidrag til en slik forståelse.

Som formingslærer i førskolelærerutdanning gjennom en årrekke har jeg hatt et særlig fokus på atelieristaens rolle i barnehagen. Dette er grunnen til at jeg har valgt å fordype meg i prosjektet *Teaterteppet – ringen av forvandlinger*, der jeg har en forventning om at atelierista-perspektivet er tydelig. Jeg ønsker å finne hvilke nøkkelbegreper som brukes i teksten, og hvordan disse kan belyses av relevant teori. Teoretikere jeg i denne omgangen har hatt anledning til å se i sammenheng med prosjektet i Reggio Emilia, mellom andre Vygotskij, Dahlberg, Thelen, Wertsch og G. Bateson, har bidratt til at jeg ser atelieristaens funksjon i barnas læringsprosesser som enda viktigere enn antatt ved starten av arbeidet med artikkelen.

Nøkkelord: Barnehage, pedagogikk, estetisk praksis, sosiokulturell / sosialkonstruksjonistisk teori.

### **Introduksjon**

”Reggio Emilia” har en egen klang for svært mange førskolelærere i Norden. Bilder av skapende og lærende barn i velorganiserte og vakre barnehager, imponerende barnebilder – mer avanserte enn dem vi har sett i egen praksis eller lært om i utdanningen – stiger fram for det indre blikket. Det er en stadig økende interesse for den pedagogiske praksisen og filosofien i de kommunale barnehagene i Reggio Emilia. For oss som arbeider med forming og kunst og håndverk i lærerutdanning er det nødvendig å forstå virksomheten i Reggio Emilias barnehager i en pedagogisk og læringsteoretisk kontekst, og også se den i lys av

estetisk teori, for å styrke forskningsbasert undervisning. Intensjonen med denne artikkelen er å gi et bidrag til en slik forståelse.

Som utgangspunkt velger jeg å gå inn i *ett* konkret prosjekt, *Teaterteppet – ringen av forvandlinger* for å lese ut hvilke nøkkelbegreper som brukes, og hvordan sentrale trekk i beskrivelsen av prosjektet kan settes i sammenheng med relevant teori.

### **Bakteppet**

Jeg har fulgt utviklingen i barnehagene i Reggio Emilia siden 1981, på nært hold de siste femten årene<sup>1</sup>. Dette har gitt meg viktige perspektiver til mitt hovedfagsarbeid om forholdet mellom bildeforming og erfaringsdanning (Carlsen, 1985), og verdifulle bidrag til et didaktisk fundament for arbeidet som formingslærer i førskolelærerutdanningen gjennom mange år. Jeg har fått innsikt gjennom barnehagebesøk, foredrag, og samtaler med pedagoger, pedagogiske veiledere og atelieristaer<sup>2</sup> ved mange besøk. En rekke bøker av og om Reggio Emilias barnehagevirksomhet, og utstillingene *Ett barn har hundre språk* og *The wonder of learning*, i USA fra 2008, har gitt innblikk i måten barna og pedagogene i Reggio Emilia arbeider. Samtidig har jeg fulgt inspirasjonen fra Reggio Emilia i norske og nordiske barnehager, noen gjennom nært samarbeid, og andre på avstand. Disse erfaringene er min bakgrunn for å gå inn i analysen.

Kvaliteten i de kommunale barnehagene i Reggio Emilia er udiskutabel (Gardner, 2001; Gardner, 2006; Dahlberg et al., 2006). I 1991 ble barnehagen Diana på vegne av de kommunale barnehagene i Reggio Emilia kåret til verdens beste barnehage i magasinet *Newsweek* (Gardner, 2006). Dette er noe av bakgrunnen for den store interessen jeg innledningsvis har nevnt. Mange er inspirerte av at alle barnehager har et atelier og en tilsatt atelierista, som inngår i personalgruppa og preger arbeidet i barnehagene i betydelig grad. Den sammenhengen jeg finner mellom læring og estetisk handling i barnehagene i Reggio Emilia, gjør at jeg i særlig grad er opptatt av atelierista-perspektivet.

Litteraturen om praksis og filosofi i Reggio Emilia kan grupperes i tre hovedkategorier. [A] Bøker og hefter *fra* Reggio Children og de enkelte barnehagene som beskriver dagligdagen, arbeidsmåtene i prosjekter, og teoretisk refleksjon fra de deltakende aktørenes perspektiv. Aktører i denne sammenhengen betyr også personer med pedagogisk og psykologisk høy kompetanse, som er del av den kommunale barnehageorganisasjonen<sup>3</sup>. [B] Bøker *om* Reggio Emilias pedagogiske eksperiment, eller virksomhet som er inspirert av eller som refererer til dette, rettet mot det barnehagepedagogiske feltet. Mange publikasjoner i denne kategorien er fra Norden (Barsotti, A., 1981, 1986, 1997; Carlsen & Samuelsen, 1988; Dot & Holm, 1986; Wallin, 1986,1993). Den siste kategorien [C] omfatter *forskning* i alminnelig akademisk forstand, med flere bidrag fra USA (blant mange, Gardner, 2001, 2006; Katz, 1994), og sentrale nordiske forskere; professor Gunilla Dahlberg, hennes tidligere doktorander (bla., Taguchi, 2000; Olsson, 2008), og internasjonale samarbeidspartnere Peter Moss og Alan Pence. I Sverige er det flere arbeider som omhandler *form och bild* som refererer til virksomheten i Reggio Emilia (Bla. Karlsson, 1996; Änggård, 2005). I Norge finner vi noen bidrag innenfor samme avgrensingsfelt (bla., Hopperstad, 2002; Frisch, 2006). Tarja Häikiö

(2007) trekker opp et svært bredt lerret i sin avhandling *Barns estetiske læreprosesser. Atelierista i förskola ock skola*. Et omfattende forskningsarbeid som må nevnes, er doktoravhandlingen til Alfredo Hoyuelos (2001) om *Loris Malaguzzi*<sup>4</sup>. Den er skrevet på spansk, deler av den foreligger på italiensk, men er ikke oversatt til engelsk eller nordiske språk, og er derfor dessverre ikke tilgjengelig for meg.

I det videre angir jeg de ulike kategoriene litteratur beskrevet ovenfor ved å markere henvisningene med henholdsvis [A], [B] eller [C], slik at leseren kan vurdere sitater og henvisninger i forhold til hvor nært kilden er knyttet til virksomheten i Reggio Emilia. Litteratur som ikke forholder seg til Reggio Emilias pedagogiske filosofi og praksis på en særlig måte refereres som normalt.

I litteraturen fra og om Reggio Emilias pedagogiske arbeid finnes kildene til det forskningsmessige fundamentet jeg tar utgangspunkt i for å drøfte prosjektet *Teaterteppet*. Den læringsteoretiske inngangsporten kan beskrives slik:

In this way, they came to adopt a social constructionist perspective, where knowledge is seen as constituted in a context through a process of meaning making in continuous encounters with others and the world, and the child and the teacher are understood as co-constructors of knowledge and culture (Dahlberg, (et al.), 2006 [C]).

### **Teaterteppet – ringen av forvandlinger**

Publikasjonen *Theater Curtain – the ring of transformations* (Vecchi<sup>5</sup>, 2002 [A]), beskriver et avgrenset utvalg av det rikholdige materialet som ble til i løpet av prosjektet der barna laget design til teaterteppet. Utvalget er gjort for å gi leseren en mulighet til å følge prosjektet fra ideen oppsto, gjennom de ulike fasene i arbeidet i løpet av 1999 og fram til åpningsforestillingen med teaterteppet i bruk, mars 2000. Resultatet av prosjektet, selve teaterteppet, henger i Teatro Ariosto i Reggio Emilia. I publikasjonen er det fire innledende tekster ved henholdsvis ordfører i Reggio Emilia på det tidspunktet, Antonella Spaggiari, Elio Canova, president i byens ”Teatri Consortium”, han som hadde ideen til at barna skulle få denne oppgaven, Sandra Piccinini, leder for kommunens kultur- og undervisningsutvalg, og Carla Rinaldi, tidligere barnehagesjef i kommunen og ledende konsulent i Reggio Children. Disse tekstene var ikke del av prosjektet da det pågikk, men er føyet til i publikasjonen og jeg har tatt dem med i grunnlaget for de nøkkelbegrepene jeg kommer fram til.

*Teaterteppet* har mange likhetstrekk med andre prosjekter som er gjennomført i barnehagene i Reggio Emilia, men det er også ekstraordinært. Det ble til på bakgrunn av en forespørsel om barna kunne designe et teaterteppe. Altså et prosjekt med fokus på et ferdig resultat av enorme dimensjoner for barnehagebarn. Grunnen til at jeg har valgt nettopp dette prosjektet er forventningen om at atelierista-perspektivet her kan være helt eksplisitt, ettersom temaet faktisk er en designprosess, altså atelieristaens spesialfelt.

## **Teaterteppet bit for bit**

Jeg gir først en oversikt over gangen i prosjektet *Teaterteppet – ringen av forvandlinger*. Oversikten er ment som en enkel referanse for nøkkelbegrepene jeg behandler i neste avsnitt, og yter på ingen måte prosjektet rettferdighet. Jeg viser til publikasjonen for nærmere studier.

Det kom forslag om at barna i Diana skulle designe et teaterteppe til det historiske teatret i byen. Dette var en vanskelig oppgave og en utfordring med hensyn til å skape både estetisk og produksjonsmessig kvalitet. Arbeidet skulle gi et ferdig resultat som var bestemt for offentligheten. Enorm størrelse: et teppe større enn barnehagens fellesareal. Atelierista, Veà Vecchi, og lærere i barnehagen var i tvil om dette var en type prosjekt de kunne hanskes med. Å gå i gang sammen med barna for så eventuelt å ikke lykkes, ville være å svikte dem. Samtidig var barnas forhold til teateret allerede fylt av fortryllelse og en entusiasme som de voksne vurderte som sterk nok til å kunne bære vanskeligheter i prosessen. De valgte å ta oppgaven (Vecchi, 2002:20ff [A]).

Klassen<sup>6</sup> av fem - og seksåringer ble valgt som deltakere, men barna ble ikke presentert for selve oppgaven før et stykke ut i prosjektet. De voksne vurderte at fokus på et så overveldende resultat av arbeidet allerede i utgangspunktet ville kunne hemme barnas ideer. Noen få ting var klare i starten: teknikkene måtte være enkle og ikke kostbare, teppet skulle fungere som brannvegg mellom scene og sal, størrelsen på teppet gjorde at det ikke var praktisk mulig for barna å slutføre prosessen manuelt.

Beskrivelsen av prosjektet veksler mellom Veà Vecchis forklarende tekst, et rikt bildemateriale og sekvenser der deler av dialogen mellom barna og mellom barna og pedagogene<sup>7</sup> er gjengitt. Nedenfor presenterer jeg kort fasene i arbeidet uten å kommentere innhold eller framgangsmåte.

### *Møte med teateret*

Barna i klassen ble delt i grupper som kom til teateret i ulike omganger sammen med to pedagoger. De voksne observerte hvordan barna inntok teaterets ulike sider utendørs. Løpe, løpe, leke, ta borti alle søylene i rytme med fart. Barna gir uttrykk for at teateret er flott, at det må ha tatt lang tid å lage det.

### *Tegning av alle sidene på bygningen*

En vanskelig oppgave. Samtale om mange detaljer underveis.

### *Inn i teaterbygningen*

Barna beskriver rommene, salen og fløyelen: *It looks like the theater of heaven!* (Vecchi, 2002:37 [A])

### *Inn i salen og se eksisterende teppe*

Her kommer anledningen til å presentere oppgaven etter at barna har hatt ideer om hva teppet de ser forestiller. De er imidlertid tvilende til om de klarer et så stort arbeid. En sentral replikk fra en av guttene gjør barna mer overbeviste om at dette er noe de vil gjøre:

*Giovanni: Look, something that big can hold the ideas of all the kids. Not just one idea but lots of them!*

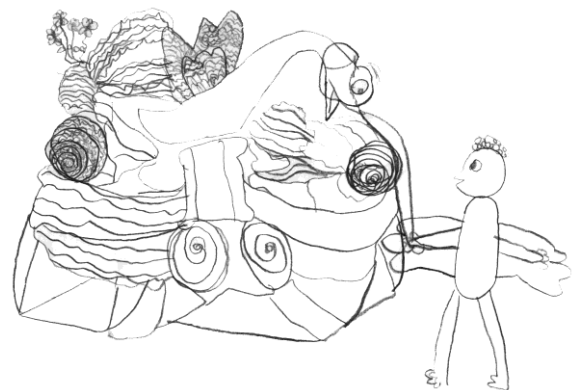
En av jentene setter punktum for diskusjonen med et praktisk grep:

*Federica: So I guess somebody better go up on the stage and measure it. (Vecchi, 2002:39 [A])*

De måler med kroppen, teller med skritt og utstrakte armer.

*Inngående undersøkelse av teaterlandskapet, bearbeiding gjennom tegning*

Salen tegnes, det er vanskelig fordi den kurver i alle retninger, som et egg. Barna fester seg særlig ved detaljer i dekor, og uttrykker hvor vakkert teateret er, med gull og mengder av stukturarbeid. Intensiv tegnefase. De får omvisning steder de aldri har vært. Teatermaskineriet blir besøkt og forklart av ham som arbeider med heiseanordning for kulisser og tepper.



*Illustrasjon 1: Forgylte stukturarbeider i teateret og en av barnas tegninger fra interiøret.*

© Preschools and Infant-toddler Centres - Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia from the book "Theater Curtain. The ring of transformations", Reggio Children 2002

*Hva er et passende bilde for et teaterteppet?*

Etter oppmerksom tilstedeværelse i teateret der barna har snakket om og tegnet det som har interessert dem spesielt, nærmer de voksne seg forsiktig tematikken for teppet barna skal lage. Mange forslag kommer opp, og barna er særlig opptatte av at det som skal avbildes på teppet skal være *vakkert, viktig og interessant*. De snakker om vakre blomster og insekter inspirert av årstiden, det er vår, men også om:

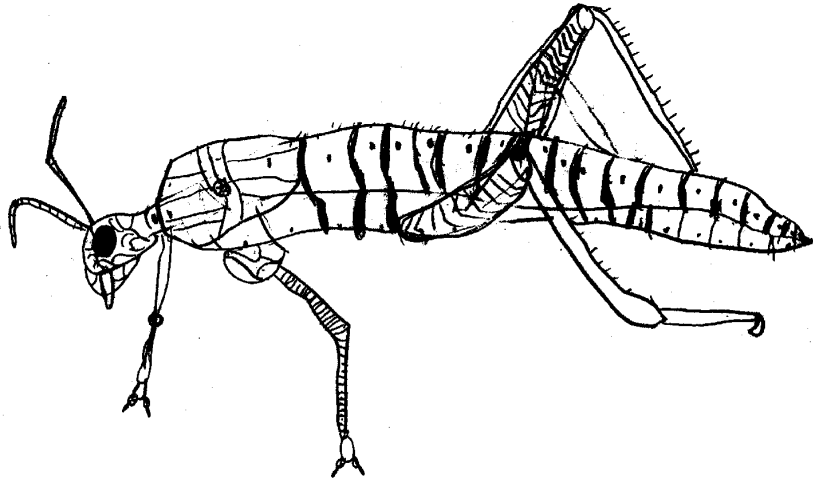
*- The sun is even more beautiful, because it's really important.*

*Happiness is a really beautiful thing that would be fun to draw, and peace, too...*

*I think it's more interesting to draw a planet, the earth is very interesting for us human beings, the moon and the stars (Vecchi, 2002:55 [A])*

*Det tegnes*

Atelieristaen er opptatt av at barna skal oppleve sammenheng i det de gjør, at ideene deres blir holdt levende gjennom prosessen. En mengde figurer blir til gjennom klassens arbeid i teateret og i barnehagen.



*Illustrasjon 2: Gresshoppe*

© Preschools and Infant-toddler Centres - Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia from the book "Theater Curtain. The ring of transformations", Reggio Children 2002

*"It happens that..." – et gjennombrudd*

I et prosjekt der barna har hovedrollen vet man ikke hvordan resultatet blir på forhånd. Pedagogene hadde lurt en stund på hvordan alle disse helt ulike fenomenene skulle samles i en helhet som både idémessig og visuelt uttrykte det som barna hadde blitt enige om; *vakkert, viktig og interessant*. Så:

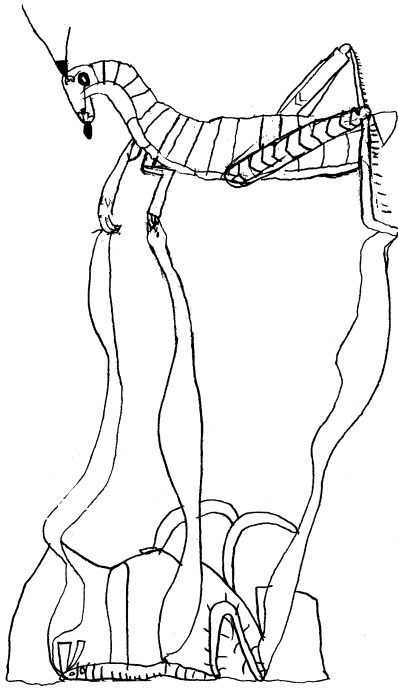
...it happens that while Giovanni is drawing a plant, he puts some eyes on a leaf and says: – *My plant is transforming, it's in a phase of transformation.*

And after a while he adds: – *Why don't we do it so that the things we draw get transformed into other things?*

In the course of a project there are certain generative moments, ideas, and comments that steer the work in a particular direction. Giovanni's comment is certainly one of these. (Vecchi, 2002:64 [A])

*En rekke av transformasjoner tegnes og fortelles*

Mange typer tegneredskaper er tilgjengelige. Blyanten blir valgt av mange, den gir korrigeringsmuligheter og dermed frihet til å prøve ut ulike løsninger. Barna lager fortellinger om figurene sine og forvandlingene de gjennomgår.



*Illustrasjon 3: Gresshoppe med transformasjon og Blad med transformasjon*

© Preschools and Infant-toddler Centres - Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia from the book "Theater Curtain. The ring of transformations", Reggio Children 2002

#### *Kollektiv komposisjon er en utfordring – to angrepsvinkler*

Motivene kopieres på lysark, alle i flere ulike størrelser. Barna skjærer dem ut og organiserer på et underlag. Dette kan barna fra tidligere. Digitalkamera brukes når de er fornøyde med et utkast. En annen angrepsvinkel er å bruke datamaskin, skanne inn bildene og manipulere dem i størrelse og plassere dem i forhold til hverandre. Barna blir bedt om å kommentere de to ulike arbeidsmåtene. De diskuterer forskjeller, likheter og fordeler mellom å bruke lysark og datamaskin, og blir oppmerksomme på hva nytt de har lært.

#### *Vanskelig periode*

De voksne er usikre på veien videre for å finne et endelig design til teppet. Det er oppmerksomheten i forhold til barnas gjentatte lek og fortellinger med de tegnede figurene som hjelper prosessen videre.

There are almost always moments in a project in which you can perceive all the elements but not distinguish the path to take. Now we are starting to get a glimpse of it. (Vecchi, 2002;80 [A])

#### *Kjempeforstørrelser*

For å koble tankene – både barnas og de voksnes – til teaterteppet velger de å lage kjempeforstørrelser av tegningene ved hjelp av lysark og projektor. Det er ikke snakk om en nøyaktig kopiering, men en nytolkning i stort format.

#### *Endelig design, to utgaver*

Alle barna i klassen har deltatt i arbeidet, gruppevis til ulike tidspunkter. I slutfasen er det behov for mindre grupper for å komme fram til et endelig design. Dette er en vanlig måte å

gjøre det på i prosjektarbeid. Det er ofte barn med særlig interesse, og dermed gjerne med spesielle forutsetninger for det, som arbeider dypst i ett bestemt tema. Hvordan de ulike barna så langt i prosjektet har angrepet problemstillingene, teller med ved gruppesammensetning. Den personlige kjemien i gruppa er viktig for å lykkes med en god prosess.

Past experience has taught us that working with larger number of children means taking the project away from them and putting it almost entirely in the hands of the teacher, with the children's only role being to execute. (Vecchi, 2002:82 [A])

På jentenes initiativ ble det delt i en jentegruppe og en guttegruppe. Ut fra kjennskap til barna valgte de voksne å ta inn ei jente til i jentegruppen som en stabiliserende faktor for å sikre framdrift.

De to gruppene arbeidet med løse lysark på stort papir, og flyttet rundt på elementene for å finne et endelig design. Dette gav mulighet for mange ulike koblinger mellom elementene, overlapping og variasjon i størrelse. I guttenes gruppe oppsto igjen en situasjon Vecchi kaller et særskilt skapende øyeblikk (generative moment) som gir prosjektarbeidet retning framover. Leonardo begynner å fortelle en historie der en øyenstikker (en av de tegnede subjektene) kommer nær sola og blir transformert:

Leonardo: – ... *who went to cool off in an energy house that is really the transformation of the moon and it gets transformed again.*

Leken og historien går videre med replikker fra barn til barn mens de flytter på figurene, til alle figurene er transformert til den neste figuren i kjeden. De virker selv overrasket:

Giovanni: – *It's like a transformation that gets transformed into another one, another transformation that gets transformed into another one, another transformation that gets transformed into another one...* (Vecchi, 2002:86 [A])

Begge gruppene brukte de tidligere innskannede bildene til å gjenskape det endelige designet sitt på datamaskinen for utskrift til sluttdiskusjonen.

*To fornøyde grupper, ett skal velges for utførelse*

Begge grupper var svært fornøyde med sitt resultat, men ett skal velges. Det blir livlig diskusjon og konfrontasjon, og til slutt en konklusjon:

Federica, turning her hand right and left as a sign of indecision:

– *I'm about to change my mind. Let's do this: let's decide for theirs, let's vote for theirs.* (Vecchi, 2002:91 [A])

Ringene av transformasjoner fra guttenes gruppe blir utgangspunkt for neste fase<sup>8</sup>. Alle i klassen har bidratt med enkeltfigurene i komposisjonen og blir nå presentert for helheten og kommenterer valgene som er gjort.







*Illustrasjon 5: Fra maleprosessen på loftet*

© Preschools and Infant-toddler Centres - Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia from the book "Theater Curtain. The ring of transformations", Reggio Children 2002

### *Maleriet fotograferes og digitaliseres*

Valget av blå bakgrunnsfarge ble gjort av barna etter utprøvinger på datamaskin. Endelig fargetone ble valgt av de voksne ut fra tekniske forutsetninger, interiørpaletten i teateret og fargeteoretiske vurderinger. Ringen av forvandlinger ble trykket av et firma i stort format på brannsikker bomullsduk.

### *Uformell visning av teppet i teateret*

Alle involverte barn med foreldre og pedagoger møtes i teateret.

### *Offentlig innvielse*

En danseforestilling åpnet innvielsen. Så fulgte taler av ordfører, president i teaterstyret, og andre prominente personer. Teppet ble presentert av Veà Vecchi, med supplerende innspill fra barna som hadde deltatt. Tre billedkunstnere var bedt om å kommentere teppet. Så inntok barna som hadde laget det scenen til applaus.

### **Nøkkelbegreper i beskrivelsen av *Teaterteppet***

I nærlesingen av prosjektet har jeg funnet fram til sentrale formuleringer og det jeg oppfatter som nøkkelbegreper i teksten, begreper som er viktige for å forstå prosessene i dette prosjektet, og virksomheten i Reggio Emilias kommunale barnehager. Under lesingen skrev jeg fortløpende ned stikkord. Antall stikkord ble redusert fra 27 til 18 ut fra at flere dekket beslektede fenomener. Av disse 18 tar jeg opp 10 formuleringer til videre behandling i artikkelen. De er formulert så kort som mulig, og sortert under tre hovedkategorier. De resterende 8 nøkkelbegrepene kan knyttes til en fjerde kategori, *Didaktiske valg som uttrykk for pedagogisk filosofi*, og kan bli gjenstand for fordypning ved en annen anledning. I avsnittet nedenfor søker jeg å belyse de utvalgte begrepene ut fra relevante teorier.

### ***Synet på barn***

1. Barn som medborgere
2. Barn som kulturskapere

### ***Oppfatning av barns handlemåter***

3. Intersubjektivitet
4. Det narrative
5. Relasjoner, innlevelse og empati

### ***Kunnskapssyn – læringssyn***

6. Sammenheng mellom rasjonalitet, forestilling og følelse
7. Kreativitet som drivende kraft i kunnskapsbygging
8. Ekspressiv kompetanse, estetisk tenking og handling
9. Mange språk
10. Atelier og atelierista

### **Utdyping og drøfting av nøkkelbegreper**

I drøftingen i neste avsnitt kommer nyanseringen og spennet innenfor de ulike kategoriene fram igjen. Jeg velger å drøfte nøkkelbegrepene sammenhengende under hver hovedkategori, og angir nummer på nøkkelbegreper som er aktuelle i forhold til drøftingen i hakeparentes i teksten (eksempel: [4] = Det narrative). Det er tatt med en del henvisninger til boka om Teaterteppet, for å tydeliggjøre hvilken sammenheng nøkkelbegrepene er hentet fra.

### ***Synet på barn***

The theatre belongs to the city, and the children in the city represents a precious wealth; the children have encountered, explored, and attended the theater, which is rightfully theirs, too (Canova, 2002:11 [A]).

I alle de fire innleggene i starten av boka om teaterteppet understrekes det at barn er medborgere [1] i Reggio Emilia. Det har alltid vært nær sammenheng mellom byen og barna i barnehagene. I så måte er ikke *Teaterteppet* spesielt. Allerede fra 1970-tallet tok personalet med seg barn og utstyr og arbeidet ute i byen for å la barna ta byen i eie, bli kjent med den for å bli en del av den, og for å synliggjøre barna i byen. Dette var en del av en pedagogisk og politisk strategi fra Loris Malaguzzis side, for at borgerne skulle involveres og gjøres ansvarlige for barns velferd. Dette var også bakgrunn for at beboerne i området rundt hver barnehage ble representert i barnehagens styre. Denne strategien brukes fortsatt.

Prosjektarbeid i barnehagene er ofte tematisk knyttet til byen, og barnas rett til å bruke byen i sine læringsprosesser og presentere sine prosjekter i byen er tydelig (eks. Barsotti, 1986 [B]; Davoli & Ferri, 2000 [A]). Barnas rettigheter som borgere i Reggio Emilia blir tydelige gjennom deres egne samhandlinger med byen; gjennom tilstedeværelse i det offentlige rommet i undersøkelser og arbeidsprosesser, og med representasjoner av tanker og ideer på mange ulike måter, gjennom medierte handlinger<sup>9</sup>. Å gi barna plass i offentligheten og gi dem oppmerksomhet betyr å gi dem makt. James Wertsch (1998:64-72) diskuterer sammenhengen mellom makt, autoritet og medierte handlinger. Å være medborger er å være likeverdig med alle andre borgere. I pedagogisk debatt og teori har aspektet av likeverdighet i læringssituasjonen vært framtrødende, historisk sett gjerne koblet til en politisering av

pedagogikken med et frigjørende perspektiv (Freire, 1978; Jørgensen, 1971). Det å beherske dialogen som gjør at utsagnene er *halvt våre egne, halvt den andres* (Bakhtin, 1981:345, i Wertsch, 1998:65ff), karakteriserer et likeverdig forhold mellom individer. Her utvides det dialogiske fra den verbalspråklige arenaen, som både Wertsch og Bakhtin arbeidet mest med, til også å omfatte det brede spekteret av uttrykksformer som er inneholdt i metaforen *de hundre språkene*,<sup>10</sup> som det så ofte refereres til i Reggio Emilia.

...children become part of the culture not only through the use of its language – or languages – but, when placed in a condition that enhances the value of their contribution, they produce culturally significant processes and products capable of elaborating new meanings (Rinaldi, 2002:17 [A]).

Å produsere ny mening er å være deltaker i en levende kultur [2]. Gjennom *Teaterteppet* har barna bidratt med å bringe noe helt nytt inn i verden. En ny gjenstand, som alle borgere som går i teateret forholder seg til. Barnas ideer, i utgangspunktet hentet fra den verden som omgir dem, omformet og kombinert på helt nye måter ved hjelp av fantastiske fortellinger som de har laget underveis, er materialisert i form og har blitt en del av den fysiske verden i byen Reggio Emilia. Teaterteppet har dermed blitt en del av det kulturelle og fysiske grunnlaget som i sin tur former ny forståelse. I så måte er prosjektet *Teaterteppet* ett eksempel på det Lev Vygotskij kaller *den kreative aktivitetens sirkel* (Vygotskij, 1995:26), når han beskriver fantasiens fjerde sammenheng med virkeligheten i boka *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Her viser han hvordan helt nye ting kan føyes til den eksisterende virkeligheten og begynne å påvirke andre ting. Han kaller disse objektene for ”krystallisert” fantasi (Vygotskij, 1995:25). Ella Melbye beskriver en tilsvarende sirkelbevegelse i arbeid med *det å forme*, der den kulturelle rammen er forutsetning for personlig skapende prosesser, som resulterer i nye artefakter som igjen inngår i den kulturelle basisen som danner grunnlag for vår forståelse og referanseramme for nye skapende handlinger (Melbye, 2008).

I beskrivelsen av *Teaterteppet* framstår barna som borgere og kulturskapere.

### **Oppfatning av barns handlemåter**

I arbeidet med *Teaterteppet* observerer pedagogene barnas dialoger og handlinger, og fra prosessbeskrivelsen trekker jeg fram tre karakteristiske måter de ser at barna forholder seg på.

Den første: Barna er innstilt på å finne felles gode løsninger på problemer, de handler intersubjektivt [3]. De ønsker å ta vare på ideene til alle, og viser evne og vilje til å forhandle for å få et resultat som alle kan være fornøyde med (Vecchi, 2002:82,91,120 [A]). Ulikhet mellom barn og mellom ideer verdsettes og brukes bevisst for å gi et rikt materiale å arbeide videre med individuelt, og i felles prosesser. Det er i møtet mellom *forskjeller* at utvikling skjer. Flere av kildene fra Reggio referer til Gregory Bateson (eks. Rinaldi, 2006 [A]; Vecchi, 2002:56 [A]) uten helt presise henvisninger, og det er gjengitt flere steder at Loris Malaguzzi var opptatt av hans forskning og filosofi (bla. Vecchi, 2004 [A]; Hoyuelos, 2004 [C]). Bateson hevder at fra mikronivå i cellene til makronivå mennesker eller grupper imellom foregår overføring av budskap kun gjennom oppfattelse av forskjeller (Bateson, 1984:17,64, 90). Han sier også at to forskjellige beskrivelser alltid er bedre enn en (Bateson, 1984:142).

For Bateson er det uforutsigbare, variasjonen og vilkårligheten som oppstår i naturen gjennom mutasjoner, men også i kreativ tenking, en forutsetning for at det kan skje noe nytt som driver utviklingen framover (Bateson, 1984:153,198). En tilslutning til disse synspunktene finner jeg innebygget i beskrivelsen av måten å drive fram prosjektet *Teaterteppet* på.

Fortellingen, det narrative [4] er et viktig element i barnas motivasjon gjennom hele prosessen. Fortelling er en måte å utvikle ideer på, og få ulike ideer til å henge sammen i en meningsfylt helhet (Vecchi, 2002:16,77,78,80,84,86,118 [A]). I *Teaterteppet* er dette tydelig når barna leker fram historier med figurene sine. Jerome Bruners teori om at vi organiserer og tolker våre erfaringer narrativt i meningssskapende prosesser illustreres her helt konkret (ref. i Rinaldi, 2002:16 [A]; Hansen, 2006:87-88).

Vecchi kaller barnas tegnede figurer for *subjekter*, ikke objekter, gjennom hele teksten. Barna forholder seg til figurene sine med empati [5]. Da tankene om det *vakre*, det *viktige* og *interessante* var i idéfasen, begynte barna å tegne ideene: ” ... because subjects often acquire a clearer identity through the process of drawing.” (Vecchi, 2002:56 [A]) I diskusjonen om hva transformasjon er, og hvordan forvandlinger foregår sier Federica: – *To make the transformation you have to have two different things: one thing becomes another thing.* Giovanni: – *Yes, but the one that get transformed is the one that decides what it wants to become* (Vecchi, 2002:65 [A]). I den videre prosessen tegner barna transformasjoner og utvikler ideer om forvandling. Å utfordre barna til å sette sammen en komposisjon av de ulike tegningene er å bygge relasjoner [5], konkret i bildet som vokser fram, men også mellom ulike typer ideer og subjekter, og mellom barna. Vecchi skriver:

...one of the principal guidelines for the composition is narration: the subjects drawn are arranged in the space and enter into relationship with other subjects through the constructions of stories (Vecchi, 2002:78 [A]) [4].

Barns bruk av animisme, besjeling av natur eller livløse gjenstander, betraktes i Reggio som en verdifull og helt nødvendig evne mennesker har til å forbinde seg med omgivelsene sine. Denne evnen kan ses som grunnlaget for økologisk tenking og omsorg for andre subjekter i vid forstand, og for umiddelbar innsikt i biologiske prosesser i naturen, noe som ofte kan identifiseres i barnas bilder og verbale utsagn. Vecchi referer igjen til Bateson, når hun er opptatt av at barna ikke bare gjengir de visuelle trekkene ved subjektene de tegner, men at de sanser og forstår deres tilkobling til det ”pulserende livet”. ”We want the children to approach a plant ”with recognition and empathy” ” (Vecchi, 2002:55,56 [A]). I arbeidet med *Teaterteppet* blir ideen om transformasjon av tegningene/subjektene til en annen form, og ideen om at alle subjektene med sine transformasjoner skulle berøre hverandre i en ring av forvandlinger et helt konkret uttrykk for de relasjonene barna skaper visuelt og narrativt.

### ***Kunnskapssyn – læringssyn***

Barnas handlemåter beskrevet ovenfor henger sammen. Innlevelse og empati skaper historier og relasjoner mellom de ulike subjektene barna har skapt, og relasjoner mellom barna og de voksne som inngår i fellesskapet av intersubjektiv utveksling. Vi har sett at handlemåtene fremmes bevisst på bakgrunn av pedagogenes syn på hva som tjener barnas læringsprosesser.

Nærlesingen av *Teaterteppet* gir følgende nøkler til utdyping av dette kunnskapssynet: Det er sammenheng mellom rasjonalitet, forestilling og følelse [6], og kreativitet er en drivende kraft i kunnskapsbygging [7]. Gjennom å beherske mange språk [8], forstått som i metaforen *ett barn har hundre språk*, utvikles ekspressiv kompetanse og estetisk tenking og handling [9], der det morsomme og vakre er viktige elementer i læringsprosessene (Vecchi, 2002:8,9,12,15,16,17,20,28,38,56,74,76-78,86,108,112,118,120 [A]). Jeg har tatt med rekken av referanser for å vise omfanget av nettopp disse aspektene i synet på læring i *Teaterteppet*.

I Reggio Emilia er det en pågående diskusjon om barns læring, men også voksnes læring og om det å være en lærende organisasjon. Åpenhet i forhold til nye teoretikere og filosofer og nylesing av gamle som kan utfordre og berike diskusjonen er stor, og har alltid vært det. Den pedagogiske refleksjonen forholdt seg tidlig til Piagets forskning, og fra rett etter andre verdenskrig diskuterte man aktivt ideene til Maria Montessori. John Dewey var en viktig inspirasjonskilde med sitt syn på læring som en aktiv prosess, og ikke som overføring av ferdig kunnskap. Kritikken av Piagets teori ble utviklet ettersom pedagogene i Reggio Emilia ser på barnet som aktiv deltaker i en sosial kontekst, og legger vekt på kulturens betydning for læring (Dahlberg & Moss, 2006 [C]). Lev Vygotskijs skrifter fikk stor betydning for de pedagogiske diskusjonene i Reggio Emilia, og sosiokulturell teori med vekt på relasjoner og konstruksjon av et læringsmiljø som gir stor frihet med mulighet for interaksjon med andre er viktig.

This perspective opened the teachers in Reggio Emilia to the precious insights of the Russian psychologist Lev Vygotsky. Since then, these insights have been important in their practice, for example the importance he attached to the relationship between thought and language and how action is mediated by cultural tools and symbols.” (Dahlberg & Moss, 2006:6 [C])

Lev Vygotskij skrev i 1930 boka som på svensk heter *Fantasi och kreativitet i barndomen* (1995). Den ble oversatt til italiensk i 1972, tidligere enn til andre vesteuropeiske språk, og var fra da tilgjengelig for pedagogene i Reggio Emilia. Jeg finner en klar sammenheng mellom Vygotskijs teori om forholdet mellom fantasi og virkelighet, hans redegjørelse for fantasi, følelse og kreativitet som helt nødvendige elementer i oppbygging av kunnskap, og beskrivelsen av disse aspektene i prosjektet *Teaterteppet*. Vygotskij tar opp hvor uriktig det er å stille begrepene *virkelighet* og *fantasi* opp mot hverandre. Han viser tvert i mot hvordan virkelighet og fantasi har sammenheng med hverandre, og beskriver hvordan dette foregår i fire ulike former (Vygotskij, 1995:20-26). Jeg har allerede foregrepet den fjerde formen, den ”krystalliserte fantasien”, ovenfor. Han formulerer den første og viktigste loven for fantasiens virksomhet slik:

Fantasins skapande aktivitet är direkt avhängig av rikedom och mångfalden i människans tidigare erfarenheter, eftersom dessa erfarenheter utgör det material som fantasikonstruktionerna byggs av. Ju rikare en människas erfarenheter är, desto mer material förfogar hennes fantasi över. Ett barns fantasi är fattigare än en vuxen människas, eftersom dess erfarenheter är mindre rika (Vygotskij, 1995:19).

Ennå er det en allmenn oppfatning at fantasien utelukkende kommer innefra, at barn er mer fantasirike enn voksne, og at fantasi er en egenskap som noen mennesker har og andre ikke. Ved å opprettholde denne forestillingen som oppsto i romantikken, og som i noen grad kan tilbakeføres til synet på kreativitet i den sterkt utviklingspsykologiske tradisjonen i nordisk førskolepedagogikk (eks. Lowenfeld og Brittain, 1947/1971), avskjæres barn fra en pedagogisk praksis der fantasien får aktiv næring og utviklingsmuligheter. I arbeidet med *Teaterteppet* legges det stor vekt på å gi barna rike sansemessige opplevelser og erfaringer, også for å gi byggesteiner til fantasien.

Fantasiens andre form for sammenheng med virkeligheten, kobler Vygotskij til *lånt erfaring*. Vi kan forestille oss ting vi aldri har opplevd, takket være andres formidling av erfaringer (Vygotskij, 1995:20-22). Et eksempel fra *Teaterteppet*, mener jeg at selve ideen om *transformasjoner* utgjør. Dette er et vanskelig begrep som lanseres av ett av barna. Det er trolig tatt i bruk gjennom noen av barnas lek med de bevegelige lekefigurene ”transformers”, som var populære da prosjektet ble gjennomført. Bearbeiding av ideer gjennom konkretisering i tegninger, materialer og samtaler i gruppene gir hele barnegruppa del i en virkelighet – og en fantasiverden – som noen av barna allerede har grepet. I gruppa av barn vil det derfor være noen som turnerer begrepet *transformasjoner*; det er appropriert (Wertsch, 1998:15), mens de barna som låner andres erfaring bruker det selv om de ikke har gjort begrepet til sitt eget ennå.

Samspill mellom individer der noen har appropriert handlinger og begreper og andre ikke, vil alltid forekomme i lærende grupper i prosjektarbeid der det kollektive fellesskapet spiller en viktig rolle i læringsforløpet slik jeg leser det i *Teaterteppet* (Denne problemstillingen er utdypet i boka *Making learning visible – children as individual and group learners*. Project Zero, Reggio Children, 2001 [A] og [C]). Vygotskijs beskrivelse av fantasiens funksjon innenfor en historisk, sosial kontekst, samsvarer med hans teorier om barns læring i den proximale sone, i samspillet med den kompetente andre. Barnet kan med lånt erfaring gjøre og forstå noe sammen med andre som det ennå ikke kan alene.

Følelsen, det emosjonelle, utgjør den tredje forbindelsen mellom virkeligheten og fantasien (Vygotskij, 1995:22-25). Vygotskij sier at denne viser seg på en dobbelt måte. Følelsene våre søker å komme til uttrykk i kjente bilder, i noe vi har opplevd før, som kan kobles til den følelsen som behersker oss i øyeblikket. Følelsen har dermed en utvelgende funksjon; elementer fra virkeligheten som har en følelsesmessig lik virkning på oss har en tendens til å forenes, selv om de ikke logisk sett har noe med hverandre å gjøre. ”Det oppstår en fantasins kombinationsprodukt som grundar sig på en gemensam känsla, eller ett gemensamt emotionellt tecken, som förenar olikartade element vilka trätt i samband med varandra.” (Vygotskij, 1995:23). Motsatt er det slik at fantasien virker inn på følelsene. Vygotskij kaller dette loven om fantasiens emosjonelle realitet: ”... varje fantasiskapelse återverkar på våra känslor, och om skapelsen ifråga inte själv skulle stämma med verkligheten, så är ändå den känsla som den framkallar en verklig, reelt upplevd känsla...” (Vygotskij, 1995:24). Det er denne funksjonen som gjør at vi kan bli følelsesmessig berørt av for eksempel ett kunstverk. I *Teaterteppet* er barnas fascinasjon av teateret, og deres lystbetonte og spennende opplevelser

underveis en avgjørende faktor for utviklingen av prosjektet, der de tar i bruk elementer fra virkeligheten, forvandler dem og kobler dem sammen igjen ved fantasiens hjelp. Det samme er den følelsesmessige innlevelsen og intensiteten de opplever sammen i forhold til det de lager.

Vygotskij skriver at den tredje og den fjerde forbindelsen mellom virkeligheten og fantasien bare forekommer hos modne individer (Vygotskij, 1995:42). Ovenfor har jeg beskrevet teaterteppet som krystallisert fantasi, altså tilhørende den fjerde kategorien. Det er skapt i samspillet mellom barna og pedagogene, men er uten tvil et uttrykk for barnas eget strev etter å finne form til sine forestillinger, det Vygotskij omtaler slik: ”Detta er også själva grunden och drivkraften i skapandet. Varje skapelse av fantasin som utgår från verkligheten strävar med att beskriva en fullständig cirkel och ta gestalt i verkligheten” (Vygotskij, 1995:49). At det kan være mulig for barnehagebarn å skape gjenstander på dette nivået, kan forklares med at pedagogene i Reggio Emilia i en årrekke har arbeidet med sentrale tanker i Vygotskijs teori, og har skaffet seg erfaringer gjennom en mangeårig didaktisk praksis som nettopp søker å fremme disse kompetansene hos barna. En praksis som samsvarer med hans måte å forstå kreativitet, følelser, og sammenhengen mellom –, men også de ulike funksjonene som hukommelse og fantasi har i utvikling av kunnskap.

I arbeidet med *Teaterteppet* er det ikke snakk om geniforklarte individer, men en kollektiv prosess der den enkeltes bidrag er tydelig, men inngår i en organisk helhet. Vygotskij beskriver også en type kollektive skapelsesprosesser som skjer når enkeltmennesker med utgangspunkt i sin kultur ved hjelp av fantasien bidrar med endringer og skaper nye oppfinnelser i den fysiske virkeligheten (Vygotskij, 1995:25). Dette er prosesser som går over lang tid, sammenlignet med de komprimerte prosessene som har foregått i arbeidet med *Teaterteppet*. Ved å bruke Vygotskijs teori om kollektiv utvikling av ideer og gjenstander er det mulig å beskrive og forstå arbeidsformene og resultatene i *Teaterteppet*, og også analysere andre kollektive, skapende prosesser i og utenfor Reggio Emilia.

Fantasien er grunnlag for all kreativ aktivitet, og menneskenes evne til kreativ handling gjør det mulig å skape en framtid, samtidig som vi forandrer vår nåtid (Vygotskij 1995:11-13). Allerede i 1930 skrev han om plastisiteten i vår nervesubstans, og hjernens evne til å bevare og reprodusere tidligere erfaringer. Men også om hjernen som et organ som kombinerer, bearbeider kreativt, og skaper nye situasjoner og nye måter å handle på med elementer av tidligere erfaringer, slik vi har sett ovenfor. Vygotskij deler menneskelig aktivitet i to grunnleggende typer handlinger. Den ene er gjenskapende, og er nært forbundet med vår hukommelse og hjernens evne til å gjenopplive spor av tidligere inntrykk. Den andre er kreativ eller kombinatorisk, og gir mulighet til forestillinger om framtida. Bakgrunnen for at Vygotskij ser fantasi og kreativitet som funksjoner og egenskaper som er nødvendige for alle mennesker, er behovet for tilpassning til omgivelsene som er i stadig forandring.

Loris Malaguzzi siteres slik på oppslaget i boka *children, spaces, relations* (Ceppi & Zini, 1998 [A] og [C]): ”As you can see, the world is a never-finished sketch. Always brazenly and wonderful fresh.” Dette er uttrykk for hans nysgjerrige holdning til verden og vår mulighet



som mennesker til å oppdage den og påvirke den på nytt og på nytt. Barn må forholde seg aktivt til en verden i kontinuerlig endring når de bygger sin kunnskap. Derfor er fantasien, slik Vygotskij beskriver den, en helt allmenn mental funksjon. Loris Malaguzzi snakket om overraskelse, forandring og forvandling som viktige elementer i barnas hverdag, for nettopp å utvikle denne funksjonen. (Eks. i filmen *Ett barn har hundra språk*, Barsotti, C., 1991 [A] og [B])

Vygotskij bruker begrepet *plastisitet* om nervesubstansen og dermed hjernen (Vygotskij, 1995:12). Dette begrepet er aktuelt i forhold til nyvinninger innefor nevrologisk forskning i dag. Esther Thelen tar opp forskning om motorisk utvikling de siste hundre årene i oversiktsartikkelen *Motor development as foundation and future of developmental psychology* (Thelen, 2000). Her bruker hun begrepet *embodied cognition*, og viser til N. Bernstein, Sovjetisk bevegelsespsykolog, som arbeidet og publiserte på 1930-tallet, men som ble kjent i Vesten fra 1967.

In his writing on development of movement, Bernstein turned the old theories on their heads. It was not, he claimed, so much the nervous system instructing the muscles, as the dynamics of the movement instructing the nervous system. (Thelen, 2000:388)

Bernsteins nye blikk på bevegelsesutviklingen var å reintrodusere barnet som “*an active movement problem solver*” (Thelen, 2000: 389). Med utgangspunkt i barnet som en aktiv problemløser og de nå velutviklede tekniske mulighetene til å måle nevrologisk aktivitet i hjernen, har problemstillinger som avdekker sammenhenger mellom motorisk aktivitet og persepsjon blitt etterprøvd. I en rekke forsøk har man sett på hvordan barn bruker persepsjonen til å tilpasse bevegelsene sine, for eksempel øye-hånd koordinasjon. Men med henvisning til E. Gibson (1988) slår Thelen fast at det motsatte også er tilfelle: “Children use actions to inform perception, primarily through the use of exploratory movements.” (Thelen, 2000; 193).

Disse teoretiske synspunktene på menneskelige forutsetninger for læring kan belyse arbeidsmåtene i prosjektet *Teaterteppet*. Beskrivelsen av barnas første møte med teateret har fått overskriften *The space incorporated* (Vecchi, 2002:28 [A]). Vi kan oversette ”incorporate” med å *innlemme*, eller *omfatte*. Men det kan også oversettes mer direkte, med kroppsliggjøring av rommet i dobbelt forstand; ta rommet inn i kroppen og innta rommet med kroppen. Vecchi beskriver hvordan barna jager hverandre i full fart under søylegangene, og sier:

Another very common game is to brush the columns with a light touch of your hand as you run, marking the rhythmic succession of full and empty spaces; the rhythm is further accentuated by doing a sort of slalom between the columns: in and out, in and out. Children incorporate spaces and forms also through a strong physical relationship, and if we are capable to listening to their autonomous strategies, we can make use of them, formulating proposals that are closer and more attuned to children’s ideas and behaviours (Vecchi, 2002:28 [A]).

Med utgangspunkt i Bernstein og Gibson, referert her, kan vi beskrive barnas aktivitet i dette eksempelet med at de forsyner sine nervesystemer med informasjon gjennom å bevege seg, og ved aktiv bruk av alle sanser. Vecchi oppfordrer til økt oppmerksomhet omkring barnas fysiske tilhørighet og tilnærming til omgivelsene som grunnlag for didaktiske valg. Thelen mener at vi har evnen til å oppfatte strukturert informasjon i omgivelsene på en direkte måte, som gjør oss i stand til å handle funksjonelt i dem.

The goal of development, in the Gibsonian view, therefore, is for infants and children to progressively discover the *affordances* for action in the environment, a process of matching the abilities of the actors with the opportunities in the world around them (Thelen, 2000:389. Min kursivering, jeg kommer tilbake til begrepet nedenfor).

Vygotskij beskriver den enkeltes fantasi som avhengig av de rammene kulturen gir, samtidig som fantasien har som funksjon å gå ut over det gitte (Vygotskij, 1995:36-37). Tilsvarende forklarer Thelen hvordan nyere hjerneforskning viser at det man før mente var resultat av modning hos barnet, faktisk er en forming (*moulding*) av hjernen gjennom barnets daglige handlinger i verden. Nye opplevelser reorganiserer hjernen, den reorganiserte hjernen gir forutsetninger for nye erfaringer, som igjen bidrar til videre omforming av den (Thelen, 2000:391). Det vi inntil nylig har oppfattet som atskilte typer aktivitet i hjernen, er i stor grad koblet til hverandre: "At the same time, a single neurone may be activated by the visual, planning, memory, and movement aspects of a task... These findings reinforce the idea that perception and action, and its cognitive counterparts, are part of the same continuous and coupled process (Thelen, 2000:391).

Oppfatningen at ting *henger sammen*, er tydelig i den pedagogiske filosofien i Reggio Emilia. Vea Vecchi (2004:18-19 [A]) tar opp nettopp hvordan hjernens plastiske egenskaper gjør at dens strukturelle dannelse påvirkes av individuelle erfaringer slik Thelen beskriver ovenfor, og mener at en pedagogikk og kultur som atskiller istedenfor å skape sammenhenger skader både individet og samfunnet. I samme artikkel viser hun til Gregory Batesons syn på at allting har en innbyrdes sammenheng, og hans oppfatning av estetikken som et overordnet forbindelsesledd mellom virkelighetens forskjellige elementer. Hun siterer ham fra et foredrag: "Med æstetisk forstår jeg det at være sensitiv overfor strukturer, som skaber forbindelser" (Vecchi, 2004:19 [A]). I beskrivelsen av *Teaterteppet* utgjør barnas kroppslige bevegelser og verbale fortellinger slike sammenbindende strukturer. Vecchi (2002:60 [A]) refererer til Victor Hugo, som "... once said that form is that which emerges to the surface from the depth of things." Det er slik jeg forstår skapende prosesser hos Vygotskij når han sier at fantasien strever for å ta gestalt i virkeligheten (Vygotskij, 1995:49). Vecchi fortsetter:

In order for this process to be perceived by the children, our cultural and educational task is to ensure that the quality of relationships remains high: the relationship of the subjects with their context and with children themselves (Vecchi, 2002:60 [A]).

Metaforen *Ett barn har hundre språk* [8], skal ses i denne sammenhengen. For å sikre at hjernen virkelig blir utfordret til å danne nye spor, at kroppens aktivitet påvirker nervesystemet og persepsjonen utvikles i størst mulig grad gjennom varierte sanseopplevelser, er det av avgjørende betydning hva barnehagen bruker barnas tid til. Betoningen av å ivareta

sammenhengene mellom virkelighetens ulike elementer suppleres med synet på at hvert språk i vid forstand krever spesifikk og grundig læring hvis det skal utøves på kompetent vis (Vecchi, 2004:19 [A]). I *Teaterteppet* foregår det en veksling mellom ulike uttrykksformer. Barna bruker varierte tegnematerialer, de manipulerer størrelse på figurer de allerede har tegnet både ved hjelp av lysprojektor og datamaskin, de maler osv. For hver gang et nytt medium brukes, sier Vecchi, "...the children redraw the subjects, though they are not simply tracing. In each passage from one medium to another, the subject is reinterpreted both *formally* and *conceptually*." (Vecchi, 2002:80 [A] min kursivering). Det foregår altså en differensieringsprosess både på et ytre og et indre plan gjennom prosjektet.

I forhold til utviklingen av "100 språk" er atelieret og atelieristaens [10] funksjon sentral i barnehagene i Reggio Emilia. På slutten av 1960-tallet ble ideen om et atelier, et kunstnerisk verksted med en tilsatt atelierista, innført i hver barnehage. "Atelieret blev indført som en garanti, som et forsvar for kompleksiteten i erkendelsesprosessen." (Vecchi, 2004:19 [A]). I *Teaterteppet* sier hun om dette didaktiske valget: "It was a courageous choice..., witness to the importance given to expressiveness, aesthetics, and imagination as indispensable driving forces of knowledge-building processes." (Vecchi, 2002:20 [A]). Atelieret er altså et kunnskapslaboratorium, der estetisk utøvende praksis ses som en nødvendig del av barnas allmenne læreprosesser. Atelierista-perspektivet handler ikke om et avgrenset felt i barns oppdragelse knyttet til kunstneriske uttrykk, og innebærer ikke at det utøves kunstpedagogikk i tradisjonell forstand i barnehagene (Rabitti, 1994:52 [C]). Samtidig skriver Carlina Rinaldi: "...it is absolutely indispensable to reconsider our relationship with the arts as an essential dimension of human thinking." (Rinaldi, 2006:120 [A]).

Giordana Rabitti skrev i 1992 sin Master of Arts ved University of Illinois. I arbeidet fulgte hun et prosjekt i barnehagen La Villetta. I artikkelen *An Integrated Art Approach in a Preeschool* (Rabitti, 1994 [C]), bygger hun på dette arbeidet og viser hvordan hun endret syn på kunstens plass og atelierets funksjon ved å følge virksomheten på nært hold. Sett utenfra kan barnehagene i Reggio Emilia oppfattes som "kunstpedagogiske skoler". Hun viser til sentrale forskere på feltet i USA (bl.a. Gardner, 1989; Eisner, 1985) som oppfatter kunst og estetisk erfaring som en viktig del av opplæring til kritisk tenking generelt. Men disse ser likevel kunstundervisningen som en separat del av læreplanen. Forståelsen for kunst og kunstens funksjon i Reggio Emilias barnehager er en annen. Rabitti siterer fra et intervju med atelieristaen Giovanni Piazza i barnehagen La Villetta:

Art means to have more languages and more languages mean different ways of looking at the world. It means the skill to "defamiliarize" situations, daily events as well as objects... We would like our children not to stop at the first impression: we want them to have more images of one thing, a wealth of images. (Rabitti, 1992, p. 20-21)" (Rabitti, 1994:61 [C]).

Piazza bruker her begrepet *fremmedgjøring* om en viktig funksjon ved kunsten og i arbeidet med barn. Evnen til fremmedgjøring og alternativ billedskapning er en viktig kompetanse hos atelieristaen for å kunne tilrettelegge for barnas arbeid med fordypning og utviding av umiddelbare oppfattelser av tingene. Viktor Sklovskij skriver at "det er just för att återstella

förnimmelsen av livet, för att känna tingen, för att visa att stenen är sten, som det finns detta som kallas konst... Dess grepp (priëmy), är ”främmandegjöringen” (priëm ostranenija) av föremålet och den ”medvetande försvårande formen” (priëm zatrudnënoj formy), vilka båda syftar till at stegra varseblivningens svårighet och varaktighet.” (Sklovskij, 1917/1971). Ideer som dette gjorde at Loris Malaguzzi ønsket å innføre atelieret og atelieristaen i barnehagene. “In this way he *complicated* life for children, teachers, and parents by introducing “new languages” (visual arts) into a school based on language arts and social skills” (Rabitti, 1994:62, [C] min kursivering). I analysen av *Teaterteppet* er det tydelig at det ikke er pedagogenes intensjon å gjøre oppgaven lett for barna, tvert imot, det er i de vanskelige oppgavene at det ligger størst potensial for læring.

Ved siden av evnen til fremmedgjøring er atelieristaens spesialområde kunnskap om, og erfaring med et bredt spekter av materialer og uttrykksformer, altså selve medieringsprosessene. Atelierets betydning, og atelieristaens kompetanse kan knyttes til begrepet *affordances*, som både Thelen (2000:389) og Wertsch (1998:38ff) henter fra J. Gibson (1979). Ethvert miljø og materiale har sine særlige fysiske egenskaper, muligheter og begrensninger, og byr på ulike typer motstand ved bearbeiding. Motstanden eller friksjonen i barnets (og den voksnes) møte med materialene og redskapene i medierte handlinger spiller en betydelig rolle i estetisk skapende prosesser, der intensjoner gis konkret, sanselig form. Et eksempel fra prosjektet *Eplet* (Carlsen, 1994:79) kan illustrere både innholdet i begrepet *affordance*, og behovet for kompetanse i forhold til barns skapende arbeid i norsk praksis: En førskolelærer gav barna ”trolldeig” (saltdeig) til mediering av nylig utsprungne epleblomster. Den manglende korrespondansen i materialitet, tyngde og gjennomskinnelighet mellom de florlette kronbladene og deigens bastante kompakthet, var nærmest en garanti for at barna ikke kunne lykkes i å uttrykke opplevelsene sine. Dette illustrerer hvordan et valgt materiale gir *muligheter* eller kan være et *hinder* som blir utslagsgivende for resultatet av en medieringsprosess (Wertsch 1998:25,38). George Forman drøfter begrepet *affordance* i artikkelen *Different Media, Different Languages* (Forman, 1994 [C]). Han tar opp hvordan ulike medier på bakgrunn av det enkelte materialets egenskaper og muligheter orienterer barna i bestemte retninger når de arbeider med problemstillingene sine. Med Vygotskijs og Thelens betoning av omgivelsene som rammefaktor for endringer, slik vi har sett ovenfor, er valget av materialer til barnas arbeid viktig. Barna skal utvikle de mulighetene som ligger i det enkelte materialet og lære å kjenne sine virkemidler. De skal få erfaringer med mange typer redskaper og uttrykksformer, kjenne dem gjennom handlinger med sin egen kropp, med sine egne fingre, sine egne øyne.

### **”Teppet går ned”**

Atelieristaens kompetanse er en nøkkel til å gjøre den bevegelsen som i følge Vygotskij går fra ytre håndtering av materialer og gjenstander til indre begrepsbygging så kvalitativt rik og variert som mulig. Carlina Rinaldi sier det slik fra sin synsvinkel som pedagogista:

Representing our learning process and being able to share with others becomes indispensable for that reflexivity which generates knowledge. In this way, images and intentions are recognised by the subject; they take shape and evolve through

action, emotion, expressiveness and iconic and symbolic representations. This is generative basis for language, learning and creativity (Rinaldi, 2006:114-115 [A]).

I undervisning og tidligere teoretiske arbeider med fokus på barn og estetiske læreprosesser (Carlsen, 1985; Carlsen og Samuelsen, 1988), har jeg alltid betraktet materialenes rolle som sentral. Mitt teoretiske fundament her (bla. Ross, 1984; Witkin, 1974) korresponderer langt på vei med Rinaldis utsagn ovenfor. Nylesningen av Vygotskij (1930/1995) og Thelens henvisning til Bernsteins måte å snu de gamle teoriene på hodet ved å beskrive barns aktivitet som impulsgeber i dannelsen av nervesystemets funksjoner, gjør at jeg ser atelieristaens arbeid som enda viktigere enn antatt. Hennes oppgave er å bygge et miljø for barnas bruk av materialer i læringsprosesser som både ivaretar følelsen som formidlende og sammenbindende faktor, og fantasien som framtidsbygger koblet til konkrete erfaringer og sanselige opplevelser. Arbeid med prosjekter i åpne forløp, slik de ofte beskrives i Reggio Emilia, gir en intensitet som er nødvendig for å forbinde ulike elementer slik at det dannes nye forestillinger i de prosessene der forming av materialene skjer. Nærlesning av prosjektet *Teaterteppet – en ring av forvandlinger* har gitt meg nye innfallsvinkler til forståelsen av dette, samtidig som letingen etter relevant teori har ført meg til kilder det skal bli interessant å arbeide videre med.



Illustrasjon 6: *Teaterteppet Ringen av forvandlinger slik det henger i Teater Ariosto i Reggio Emilia.*  
© Preschools and Infant-toddler Centres - Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia from the book "Theater Curtain. The ring of transformations", Reggio Children 2002

## Litteratur

Barsotti, A. (1997) *Ett kommunikasjonsprosjekt på daghemmet Diana i Reggio Emilia. D – som Robin Hoods pilbåge.* Stockholm: HLS Förlag.

- Barsotti, A. (1986) *Staden ock regnet – ett temaarbete i Reggio Emilia, steg för steg*. Pontedera: Mariedamfilm AB
- Barsotti, C. (video) (19981) *Ett barn har hundra språk*. Stockholm: Utbildningsradion.
- Barsotti, A, Mæchel, I, Wallin, K. (1981) *Ett barn har hundra språk*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradion.
- Barsotti, C. (video) (1994) *Mannen från Reggio Emilia*. Dokumentarfilm
- Bateson G. (1979/2002) *Mind and Nature: A necessary unit*. New York: Hampton Press, Inc.  
Dansk utgave: (1984) *Ånd og natur*, København: Rosinante
- Canova, E. (2002) A theater Curtain! I Vecchi, V. (eds.) *Theater Curtain – the ring of transformations*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Carlsen, K. (1985) *Erfaring og bildeforming, en undersøkelse knyttet til 5 – 7 åringer i barnehage og til eget formingsarbeid*. Notodden: Hovedoppgave, Telemark lærerhøgskole.
- Carlsen, K. (1994) *Eplet – rapport fra et temaarbeid*. Notodden: Telemark lærerhøgskole, Notabile nr. 4/1994
- Carlsen, K, Samuelsen A. M. (1988) *Inntrykk og uttrykk*. Aurskog: Gyldendal.
- Ceppi, G., Zini, M. (1998) *children, spaces, relations – metaproject for an environment for young children*. Modena: Reggio Children, Domus Academy Research Center.
- Dahlberg, G., P. Moss, A. Pence (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care, Postmodern Perspectives*. London/Philadelphia: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G., P. Moss (2006) “Introduction: our Reggio Emilia”. I C. Rinaldi *In dialogue with Reggio Emilia – Listening, researching and learning*. London: New York. Routledge.
- Davoli, M., Ferri, G. (2000) *Reggio Tutta – A guide to the city by the children*. Reggio Emilia: Reggio Children srl.
- Dot, H., Holm, A. M. (red.) (1986) *Hvad kan vi lære af Reggio Emilia*. København: Forlaget Børn og Unge.
- Eisner, E.W. (1985) *The educational imagination*. New York: Macmillian.
- Eskesen, K. Moestrup, J. (2004) *Samtaler med Loris Malaguzzi*. Odense: Det Danske Reggio Emilia Netværk
- Freire, P. (1978) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra. Dansk utgave: (1997) *De undertryktes pædagogik*. København: Christian Ejlers Forlag.
- Forman, G. (1994) “Different Media, Different Languages”. I Katz (et al., eds.) *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. Pennsylvania: ERIC/EECE
- Frisch, Nina Scott (2006) “Drawing in preschools: A didactic experience”. I *The International Journal of Art & Design Education* 25(1) 74 – 85.
- Gardner, H (2001) “Introduction” I *Making learning visible – children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Project Zero, Reggio Children.
- Gardner, H. (2006) “Getting the fundamentals right and opening to the possibilities of the human spirit”. I *Crossing boundaries, Ideas and experiences in dialogue for a new culture of education of children and adults*. Bergamo: Edizioni Junior s.r.l.
- Gibson, E.J. (1988) “Exploratory behaviour in development of perceiving, acting and acquiring of knowledge.” *Annual Review of Psychology*, 39, 1-41
- Gibson, J. J. (1979) *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.

- Hansen, B. K. (2006) Didaktisk refleksjon i skabende processer – hvordan er det mulig? I Nygren-Landgårds, C., Borg, K. (red.) *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning*. Vasa: Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr.21
- Hopperstad, M. H. (2002) *Når barn skaper mening med tegning, en studie av seksåringers tegninger i et semiotisk perspektiv*. Trondheim: Dr. polit. avhandling NTNU.
- Hoyuelos Planillo A. (2004) ”En grænseoverskridende pædagogik”. I *At balancere på silkestråden*. Gorie: Børn i Europa - Fag og mangfoldighed Nr.6/2004.
- Hoyuelos Planillo A. (2001) *Biografía Pedagógica de Loris Malaguzzi; El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su reoercusión en la Educación infantil*. Navarra.
- Häikiö, T (2007) *Barns estetiska läroprocesser. Atelierista i förskola och skola*. Göteborg: Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet.
- Jørgensen, M. (1971) *Fra skoleopprør til opprørsskole*. Oslo: Pax.
- Karlsson, M. B. (1996) *Bildprojekt i förskola och skola. Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*. Linköping: Doktorgradsavhandling, Linköping Universitet.
- Katz, L. (et al. eds.) (1994) *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. Pennsylvania: ERIC/EECE
- Lownfeld, V. og Brittain, W. L. (1947) *Creativity and Mental Growth*. New York: The Macmillian Company. Dansk utgave: (1971) *Kreativitet og vækst*. København: Gjellerup.
- Melbye, E. (2008) ”Det å forme i spennet mellom individ og kultur – Hovedfagsoppgaver i forming – noen overveielser”. I Sandven, J. (red.) *Å forme og forske med fokus på skapende prosesser*. Notodden: Techneserien A: 12/2008, NordFo
- Nygren-Landgårds, C., Borg, K. (red.): *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning*. Vasa: Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr.21.
- Olsson, L. M. (2008) *Movement and Experimentation in Young Childrens Learning: Deleuze and Guattari in Early Childhood Education*. Umeå: Umeå Universitet.
- Rabitti, G. (1994) ”An Integrated Art Approach in a Preeschool” I Katz (et al. eds) *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. Pennsylvania: ERIC/EECE
- Reggio Children, Project Zero (2001) *Making learning visible – children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Children, Project Zero
- Rinaldi, C. (2006) *In dialogue with Reggio Emilia – Listening, researching and learning*. London, New York: Routledge.
- Rinaldi, C. (2002) ”Lightly Falls the Story”. I Vecchi, V. (eds.) *Theater Curtain – the ring of transformations*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Ross, M. (1984) *The Aesthetic Impulse*. Oxford: Pergamon Press.
- Sklovskij, V. (1917,1925) ”Konsten som grep”. I Aspelin, K. & Lundberg, B.A. (eds.) *Form och struktur. Litteraturvetenskapliga texter i utval*. Stockholm: PAN/Nordstedts Kontrakurs, 1971.
- Strandberg, L. (2006) *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. WS Bookwell Finland: Norstedts Akademiska Förlag inngår i P.A. Norstedt & Söner AB.

- Thelen, E. (2000) "Motor development as foundation and future of developmental psychology." I *International Journal of Behavioral Development* 2000, 24 (4), 385-397. <http://www.tandf.co.uk/journals/pp/01650254.html>
- Vecchi, V. (eds.) (2002) *Theater Curtain – the ring of transformations*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Vecchi, V. (2004) "De mange kilder til erkendelse". I *At balancere på silketråde. Reggio Emilias vuggestuer og børnehaver*. Gorie: Børn I Europa - Fag og mangfoldighed Nr.6/2004.
- Vygotskij, L. S. (1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Uddevalla: Bokförlaget Daidalos AB. (Originalutgivelse, 1930. Moskva.)
- Wallin, K. (1993) *Flygande mattor och forskande barn*. Stockholm: HLS Förlag.
- Wallin, K. (1986) *Om ögat fick makt*. Stockholm: Lieber förlag
- Wertsch, J. V. (1998) *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Witkin, R. W. (1974) *The Intelligence of Feeling*. London: Heinemann Educational Books.
- Änggard E. (2005) *Bildskapande: En del av förskolebarns kamratkultur*. Linköping: Dr-avhandling. Linköping Universitet.

---

<sup>1</sup> Som norsk kontaktperson til *Reggio Children* har jeg besøkt Reggio Emilia på studieturer og møter. Reggio Children er organisasjonen som kommunen Reggio Emilia har bygget opp for å ivareta etterutdanning for eget personale, utgivelse av publikasjoner fra den pedagogiske virksomheten, og for å ta i mot et stigende antall besøkende.

<sup>2</sup> *Atelierista* er yrkesbetegnelsen for en kunstutdannet person som er tilsatt i hver barnehage for barn mellom 3 og 6 år i Reggio Emilia. For barn mellom 0 – 3 år, Nido, deler en atelierista arbeidstiden mellom flere institusjoner.

<sup>3</sup> En pedagogisk veileder, *Pedagogista*, har embetseksamen i psykologi eller pedagogikk og er del av kommunens veilederteam med ansvar for 4 – 6 barnehager. Pedagogistaen er en integrert del av personalgruppa i den enkelte barnehage. Hun deltar i diskusjon og drøftinger om prosjekter, dokumentasjon, foreldresamarbeid osv. Pedagogistaene bidrar til å sikre kvalitet og koblingen mellom praksis og teori.

<sup>4</sup> Loris Malaguzzi (1920-1994) var første sjef for de kommunale barnehagene i Reggio Emilia, og en av de betydelige pedagogiske reformatorene i de 20. århundre (Dahlberg, 2006:4). Malaguzzi var utdannet lærer med grad i både psykologi og pedagogikk. (Se Ceppi, G., Zini, M. 1998:158). Han har ikke skrevet mye, men mange av hans taler er transkribert og gitt ut (tilgjengelig på dansk er Eskesen, K., 2004). Det er gjort flere film/videoopptak av intervjuer, taler og diskusjoner i møte med andre pedagogiske tenkere (se Barsotti, C., 1994). Den som har samlet og gitt det mest fullstendig bilde av hans liv og pedagogiske filosofi er Alfredo Planillo Hoyuelos (2001).

<sup>5</sup> Vea Vecchi var atelierista i barnehagen Diana i sentrum av Reggio Emilia i ca 30 år. Hun har vært en sentral person i oppbygging av barnehagene i RE og identiteten som atelierista. Vecchi er faglig nøkkelperson i utvikling av utstillingene "Ett barn har hundre språk" og "The wonder of learning". Hun fungerer som konsulent for Reggio Children. Vecchi har holdt mange foredrag og kurs, særlig i Sverige i regi av Reggio Emilia Institutet i Stockholm.

<sup>6</sup> Jeg velger å bruke betegnelsen *klassen* slik de gjør i Reggio Emilia. I norsk terminologi er dette en parallell til barnegruppa på en avdeling. Ettersom det i teksten er ulike oppdelinger av barna i mindre grupper, velger jeg å holde på *klassen* som betegnelse på hele gruppa.

<sup>7</sup> Jeg bruker samlebetegnelsen pedagoger om både *atelieristaen* og *lærerne*, som er den yrkestittelen de bruker for førskolelærer i Italia.

<sup>8</sup> Ved en senere anledning vil det vært interessant å analysere flere prosjekter fra Reggio Emilia i et kritisk kjønnsperspektiv. Ett av stikkordene som har kommet ut av min nærlesning av *Teaterteppet*, men som ikke utdypes ut over det som står under avsnittet om *Oppfatning av barns handlemåter og intersubjektivitet* [3] er *konfrontasjon og forhandling*. Også i annen litteratur og i foredrag er begrepene *ulikhet* og *forskjeller* som egenverdi og pedagogisk drivkraft brukt mye. Kjønnsperspektivet trekkes ofte fram i Reggio Emilia i forhold til disse begrepene og har fokus i den pedagogiske praksisen, men på en annen måte enn vi er vant til i vår nordiske tradisjon. Det foreligger omfattende dokumentasjon fra en mengde prosjekter i Reggio Emilias dokumentasjonssenter, og en oppfølging av problemstillingen er fullt mulig.



---

<sup>9</sup> *Mediert handling* står for indirekte samhandling med omverdenen. Vi kan ikke påvirke verden gjennom tankekraft. For å få andre til å forstå oss må vi bruke redskaper eller begreper. Ref. P.O. Erixon, forelesning, Umeå, november 2008. Se også Strandberg, L. (2006:30) og Wertsch, J. (1998:23ff).

<sup>10</sup> Formuleringen referer til Loris Malaguzzis, for mange velkjente dikt: Ett barn har hundre språk/ men berøves nittini./ Skolen og kulturen skiller hodet fra kroppen./ De tvinger en til å tenke uten kropp/ og handle uten hode./ Leken og arbeidet/ virkeligheten og fantasteriet/ det indre og det ytre/ gjøres til hverandres motsetninger. (min oversettelse fra Barsotti, 1981)