

## ”Å skape forbindelser”

### Atelierets plass og atelieristens kompetanse i barnehagene i Reggio Emilia

Kari Carlsen

*Forming har gitt viktige bidrag til det helhetlige kunnskapssyn som lenge har vært dominerende i norsk barnehagepedagogikk, men fagfeltet er nå lavere prioritert i forhold til aktiviteter som er ment å fremme ferdigheter innenfor språk og matematikk. Debatten om kvalitet i norsk barnehage problematiserer krav om testing av små barns ferdigheter innenfor avgrensede kunnskapsområder. Med et formingsfaglig fokus er det av interesse å se nærmere på barnehagene i Reggio Emilia, Italia, der barns praktisk skapende virksomhet gis høy prioritet med et atelier i hver barnehage. Den anerkjente kvaliteten i disse barnehagene (Wingert & Kantrowitz, 1991; Gardner, 2001; Gardner, 2006) begrunner en nærmere undersøkelse av atelierets betydning i denne pedagogiske praksisen.*

*Målsettingen med artikkelen er å belyse atelierets funksjon i barnehagene i Reggio Emilia, hvilken rolle estetisk skapende virksomhet oppfattes å ha i barns læring, og å undersøke den kompetansen som kreves av atelieristen med ansvar for arbeidet i atelieret. Artikkelens empiriske materiale er hentet inn gjennom et intervju med atelierist Veà Vecchi i april 2010.*

*Med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming drøftes metodiske spørsmål omkring kvalitativt intervju og behandling av kvalitative data ved hjelp av oversetter. Metodiske valg i forbindelse med intervjuet som er gjennomført diskuteres. Resultater av intervjuet presenteres og analyseres, og atelierets egenart og atelieristens kompetanse diskuteres. Begrepet atelierismen etableres. Kategoriene som er resultat av analysen synes brukbare som utgangspunkt for undersøkelser av atelierismen i ulike kontekster.*

*Søkeord:* Atelier, atelierist/atelierista, atelierismen, estetiske læreprosesser, kvalitativt intervju, Reggio Emilia.

#### Innledning

1984. Atelieret i Diana tar imot oss. Frodig, luftig. Bordflaten er stor og rund. En flat kurv med tørkede blader i ulike former og valører fra gråbrunt til rødt fyller ut på den hvite flaten. Veggen av grønt bladverk skiller rommet halvt i to og siler lyset fra de store vinduene lengst inne. Lyset faller på Veà Vecchi og kartongene hun viser med bilder i svart og hvitt; barn fordypt i handling, i gestikulerende samtale, hender og ansikter, i grupper, i par, og sammen med voksne. Vegger og hyller i atelieret er fylt med barns tegninger, leireskulpturer, og materialer. Veà forklarer: engasjert, ordrik, italiensk, feminin... Jeg lytter, sanser rommet, tar inn personen, atmosfæren – *forstår før* oversettelse. I glimt erindrer jeg egne møter med materialer, med å gi form, og intense øyeblikk i samvær med barn. *Før* smeltes sammen med *nå*, og jeg fatter forbindelsen mellom kunnskap og skapende handling.

Teksten ovenfor bygger på en klar erindring fra mitt første møte med Reggio Emilias kommunale barnehager. Det har gjennom årene blitt til mange møter gjennom en vedvarende faglig interesse for de pedagogiske erfaringene som gjøres i barnehagene i denne byen i Nord-Italia, og funksjonen jeg har som norsk kontaktperson til Reggio Children, organisasjonen for etterutdanning og utadrettet

kommunikasjon. Studiebesøk i barnehagene i Reggio Emilia og foredrag og presentasjoner som tilsatte gir av arbeidet sitt, viser en pedagogisk praksis i stadig endring. Samtidig bygger denne varierte og foranderlige praksisen på forståelsen at barn lærer i sosiale sammenhenger, avhengig av og i samspill med andre (Rinaldi, 2006; Dahlberg, 2006). På dette sosiokulturelle fundamentet har flere grunnleggende forutsetninger for arbeidet i barnehagene vokst seg tydeligere og klarere gjennom det omfattende pedagogiske utviklingsarbeidet som startet for om lag femti år siden.

Utvikling av dokumentasjon som pedagogisk arbeidsredskap er en av disse forutsetningene, likeså prosjektarbeid (Malaguzzi, 1998; Rinaldi, 2006). Etablering av atelieret, med en tilsatt atelierist med kunstfaglig kompetanse i barnehagene for barn mellom 3 og 6 år, og med tilgang til atelierist for de mellom 0 og 3 år, synes også å være en forutsetning med betydning for Reggio Emilias pedagogiske praksis. Atelieret, et verksted for praktisk og estetisk eksperimentering og utforskning, har vært på plass som del av virksomheten svært lenge, samtidig som måten å arbeide på har endret karakter i takt med samfunnsmessige rammevilkår og teknologisk utvikling.

Det pågår en debatt om kvalitet i norsk barnehage med et tydelig skifte i syn på hvilke aktiviteter som bør ha mest oppmerksomhet i forhold til tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2009; Greve, Johansson, & Østrem, 2009; Kaurel, 2010; Øksnes, 2009). I denne debatten fremmes og problematiseres blant annet krav om testing av små barns formelle ferdigheter innenfor snevrere kunnskapsområder, satt opp mot det mer helhetlige læringssynet som inntil nå har vært dominerende i norsk barnhagepedagogikk. Forskning knyttet til forming i barnehagen (Carlsen, 1985; Fredriksen, 2011) undersøker hvilken rolle estetiske læreprosesser spiller i barns kunnskapsutvikling (Dewey, 2005; Eisner, 2002). Sett i lys av debatten om endringer i syn på norsk barnehages innhold og arbeidsmåter aktualiserer dette en nærmere undersøkelse av hvilken betydning atelieret i Reggio Emilias barnehager har for den anerkjente høye kvaliteten i disse (Wingert & Kantrowitz, 1991; Gardner, 2001; Gardner, 2006).

Det er en utfordring å fordype dette ene aspektet, atelieret, uten å gi tilsvarende oppmerksomhet til sentrale begreper som demokratisk oppdragelse, organisering, observasjon og dokumentasjon, fordi alle disse sidene henger uløselig sammen i pedagogisk praksis i Reggio Emilias barnehager (Rinaldi, 2006). Jeg mener likevel at avgrensningen kan begrunnes ut fra det åpenbart fornyede behovet for å få fram kunnskap om hvilken betydning praktisk estetisk handling har for barns læringsprosesser, sett i lys av den aktuelle debatten om norsk barnehage. Kunnskap om atelieristens kompetanse og virksomheten i atelieret i Reggio Emilias barnehager er en kilde til slik innsikt, og kan gi grunnlag for å undersøke tilsvarende funksjoner og kompetanser i norske barnehager.

### **Artikkelens målsetting og oppbygning**

Artikkelen har som målsetting å belyse atelierets funksjon i barnehagene i Reggio Emilia, hvilken rolle estetisk skapende virksomhet oppfattes å ha i barns læring her, og å undersøke hvilken kompetanse som kreves av atelieristen med ansvar for arbeidet i atelieret.

Tidligere forskning om atelieret i Reggio Emilia omtales sammen med referanser til litteratur om Reggio Emilias pedagogiske erfaringer i den grad de gir bidrag til å belyse atelierets egenart. Metodiske spørsmål omkring kvalitativt intervju behandles med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming (Halvorsen, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009; Ödman, 1979). Kulturelle og språklige utfordringer knyttet til innhenting og behandling av kvalitative data ved hjelp av tolk har et særlig fokus. Konkrete metodiske valg drøftes i forbindelse med det intervjuet som er gjennomført. Analyse av intervjuet presenteres, og siste del av artikkelen diskuterer atelierets egenart og atelieristens kompetanse i lys av kunnskap hentet inn gjennom intervjuet og relevant teori.

## Presisering av begreper

*Barnehagene i Reggio Emilia* forstås her som de kommunale barnehagene i Reggio Emilia, ledet av Scuole e Nidi d'Infanzia – istituzione del Comune di Reggio Emilia (Municipality of Reggio Emilia, 2010). Dette presiseres for å avgrense mot annen barnehagevirksomhet, inspirert av den som er utviklet innenfor kommunen Reggio Emilia. Avgrensingen har vist seg nødvendig, ettersom betegnelsen Reggio Emilia-pedagogikk og Reggio Emilia-barnehage brukes rundt om i verden, inkludert Norge, på en upresis måte. *Barnehagene i Reggio Emilia* er delt inn i *Nido* (norsk: reir) for barn mellom 0 og 3 år, og *Scuola del Infanzia* (norsk: barndoms-skoler) for barn mellom 3 og 6 år. I denne teksten blir begge omtalt som barnehager, som er den sammenlignbare enheten i Norge.

*Atelieret* omtales som følger i de nylig utgitte *Indications Preschools and Infant-toddler Centres of the Municipality of Reggio Emilia*:

The atelier is a metaphor for the preschool and infant-toddler centre as a laboratory that gives value to the expressive potentials and creativity of each individual and of all the children.

It is also a physical place that is in dialogue and connection with the classrooms, with the mini-ateliers, and the space present in the infant-toddler centres and the preschool.

The atelier underscores the importance of imagination, aesthetics, and the theory of the hundred languages in the formative and knowledge-building paths; it contributes to giving visibility to the listening and the documentation of the learning processes of the children and the adults.

The atelier is a place of experimentation and research, particularly reactive to and in dialogue with surrounding reality and contemporary culture, also in relation to the artistic and expressive development of the atelierist who works in the atelier. (Municipality of Reggio Emilia, 2010, s. 18)

*Atelieret* er et fysisk sted, et verksted for undersøkelse og eksperimentering, etablert i alle barnehager for barn mellom 3 og 6 år. Atelieret inneholder et velordnet og omfattende utvalg av materialer og redskaper som gir mulighet til konkret, sanselig undersøkelse av en rekke fenomener. Uttrykket atelier omfatter også den enkelte avdelingenes mini-atelier, som også finnes i barnehagene for barn mellom 0 og 3 år, med varierte materialer og ulike verktøy tilgjengelig. Atelieret kan også ses som et begrep som omfatter og karakteriserer den *virksomheten* som foregår i atelierene, på avdelingene, i uteområdene og utenfor barnehagen i miljøer som oppsøkes for å undersøke og uttrykke.

*Atelieristen* (italiensk: Atelierista) er en fagutdannet person, vanligvis med kunstfaglig utdanning, gjerne med tilleggsutdanning innenfor pedagogiske fag. Det siste er ikke nødvendig for ansettelse som atelierist i barnehagene i Reggio Emilia. Atelieristen har ansvar for arbeidet i atelieret og samarbeider tett med lærerne (norsk: Barnehagelærerne) i de ulike avdelingene i barnehagen. Atelieristen har hovedansvar for å bringe inn kunnskap om materialer, redskaper og estetiske virkemidler, og arbeider med dokumentasjon og visualisering av den pedagogiske virksomheten. Atelieristen kan i tillegg ha andre oppgaver i den kommunale organisasjonen.

*Atelieristens kompetanse* utgjøres både av formell fagkompetanse innenfor et aktuelt kunstfaglig område, og den uformelle faglige og pedagogiske kompetansen som er opparbeidet gjennom egen kunstnerisk utøvende virksomhet og i arbeid sammen med kolleger og med barn i skapende prosesser.

## Atelieret i Reggio Emilia, tidligere forskning

Det finnes få vitenskapelige arbeider som undersøker atelieret og atelieristens funksjon i Reggio Emilia. Hoyuelos (2001) har skrevet en sentral doktoravhandling, en pedagogisk biografi, om Loris Malaguzzi, den første barnehagesjefen og hans arbeid med utvikling av de kommunale barnehagene i

Reggio Emilia. Avhandlingen foreligger ikke i en språkdrakt som er tilgjengelig for meg ved publiseringstidspunkt for denne artikkelen. Giudichi, Rinaldi og Krechevsky (2001) presenterer et samarbeid mellom de kommunale barnehagene i Reggio Emilia og Project Zero ved Harvard Graduate School of Education, ikke med spesifikt fokus på atelieret, men på barns læring individuelt og i gruppe. Atelierets stilling og atelieristenes rolle i det pedagogiske arbeidet er likevel tydelig i det empiriske materialet som legges fram. Det er et interessant skille i form mellom de delene av prosjektet som presenteres henholdsvis av deltakerne fra Reggio Emilia og Project Zero, ut fra at deltakerne i den felles forskergruppen har ulike roller, tradisjoner og nærhet til barnas læringsprosesser. Presentasjon av prosjektet er preget både av dokumentasjonsformer utviklet i Reggio Emilia gjennom lang tid og tradisjoner i pedagogisk forskning innenfor *akademia* (Gardner, 2006, s. 91).

Häikiö (2007) har i avhandlingen *Barns estetiska läroprosesser : Atelierista i förskola ock skola* som noe av sin målsetting å beskrive og analysere "betydelsen av Reggio Emilias pedagogiske filosofi, främst för den svenska förskolan, men också för mitt eget arbete som pedagog, pedagogisk handledare ock bildpedagog" og i tillegg "analysera, kommentera ock granska deras [Reggio Emilias] verksamhet ock då särskilt deras bildpedagogiska arbete i ateljé ock rollen som atelierista." (Häikiö, 2007, s. 20). Häikiö gir et historisk tilbakeblikk på framveksten av interessen for barns billedskapende aktivitet i Italia, og dermed ett aspekt av bakgrunnen for at atelieret fikk betydning i Reggio Emilia. Det empiriske materialet i avhandlingen er knyttet til hennes egen aktivitet som billedkunstlærer og pedagog i Svensk barnehage og skole, i tillegg til innsamling av trykt materiale og egne observasjoner og nedtegnelser på studieturer og seminarer i Italia og Norden. Det går fram av teksten (Häikiö, 2007, s. 25) at kun *ett* barnehagebesøk er foretatt i Reggio Emilia, i 1989, mens de resterende er fra barnehager og pedagogiske studier i områdene utenfor Reggio Emilia. Selv om det er mange likheter mellom Reggio Emilias pedagogiske erfaringer og måten å organisere arbeidet på i de nærliggende regionene, er det også klare forskjeller. Häikiös materiale ligger dermed i all hovedsak utenfor min definisjon av *Barnehagene i Reggio Emilia* og tilhørende *atelieer* og *atelierister*.

En publikasjon som kommer i en mellomstilling mellom forskning og faglitteratur er en artikkel-samling redigert av Edwards, Gandini og Forman (1998), som inneholder et omfattende intervju med Loris Malaguzzi. Atelierets stilling blir belyst i dette intervjuet, og i tillegg i et intervju med atelierist Veia Vecchi. Publikasjonen inneholder også en rad artikler der et utvalg kan betraktes som forskningsbaserte. Av disse har ingen hovedfokus på atelieret, men det omtales i flere.

Ut over de kommenterte tekstene finnes det et avgrenset utvalg avhandlinger og artikler som presenterer prosjekter fra ulike land der forskningsobjektet er Reggio Emilia-*inspirert* arbeid i barnehage med vekt på barns skapende virksomhet og/eller utforsking av materialer og samspill mellom barn, voksne og omgivelsene (Fredriksen, 2011; Lind, 2010; Olsson, 2008; Parnell, 2011). I tillegg finnes det avhandlinger på masternivå som behandler tilsvarende tematikker (Carlsen, 1985; Hellesnes, 2010; Nicolaysen, 2011; Odegard, 2010), og en rekke publikasjoner som beskriver og kommenterer Reggio Emilias pedagogiske erfaringer (Barsotti, Mæchel, & Wallin, 1981; Barsotti, 1986; Barsotti, 1997; Carlsen & Samuelsen, 1988; Carlsen, 2010; Dahlberg & Moss, 2006). Et særlig fokus på atelieret har Gandini, Hill, Cadwell og Schwall (2005), som inneholder både intervjuer med flere atelierister i Reggio Emilia og atelier-erfaringer fra Reggio Emilia-inspirerte barnehager i USA. Disse publikasjonene utgjør et verdifullt kildemateriale for forståelsen av atelieret; historisk, kunnskapsteoretisk og pedagogisk. Det viktigste kildematerialet for å få innsikt i atelierets funksjon og atelieristens rolle i Reggio Emilia er imidlertid de mange publikasjonene fra Reggio Emilia, der viktige referanser er Malaguzzi (1998), Rinaldi (2009), Vecchi (2002; 2010), Vecchi og Giudici (2004). Alle publikasjoner fra Reggio Children er i større og mindre grad dokumentasjoner av barns og voksnes pågående læringsprosesser med *læreren som forsker*. Her er det mulig å trekke sammenligninger til klasseromsforskning der læreren har en sentral rolle (Kullberg, 2004; New, 1998).

En rekke kilder gir altså innsikt i arbeidet i atelieret i Reggio Emilias barnehager, så vel som i pedagogisk arbeid fra store deler av verden med inspirasjon fra Reggio Emilia. Målsettingen her er imidlertid å gå nærmere inn på atelierets funksjon og atelieristens rolle i Reggio Emilia, og dermed bidra til å utvikle forskningsbasert kunnskap som grunnlag for diskusjon og videre forskning.

## **Metode og materiale**

Behovet for en utdypet forståelse for praksis og læringsprosesser som utfolder seg i atelieret i Reggio Emilia fra et innsideperspektiv begrunner en presisering av problemstillingen gjennom følgende forskningsspørsmål: *Hvordan oppfatter atelieristen i Reggio Emilia karakteristiske trekk ved barns læring i atelieret? Hva oppfatter atelieristen som nødvendig kompetanse for eget arbeid i atelieret? Hvordan beskriver atelieristen arbeidet i atelieret i barnehagene i Reggio Emilia?*

Det er altså atelieristens oppfatning og refleksjon omkring atelieret og sin egen profesjon som er tema. For å komme nærmest mulig denne typen informasjon, synes det hensiktsmessig å velge en fenomenologisk tilnærming med intervju som metode for innsamling av data. En fenomenologisk tilnærming innebærer både fokus på intervjupersonens opplevelse og erkjennelse, men også på forskerens forforståelse som en viktig premiss både i prosessen med å bringe fram resultater, og i tolkningen av disse (Halvorsen, 2007, s. 21, 85). Det kvalitative forskningsintervjuet med en eller noen få personer med dyp innsikt i feltet, eliteintervjuet, slik Kvale og Brinkmann (2009, s. 158, 156, 306) beskriver det, vil derfor være et relevant metodevalg som har feste i en fenomenologisk tilnærming.

Halvorsen (2007) drøfter ulike tilnærminger innenfor kunstfaglig og pedagogisk forskning og utviklingsarbeid, og benytter termen fenomenologisk-hermeneutisk som vitenskapsteoretisk innfallsvinkel til mange problemstillinger på dette brede feltet. For formingsforskningen som ofte ligger i møtepunktet mellom det estetisk utøvende og det pedagogiske, der datamaterialet kan bestå av ulike typer tekst, gjenstander, bilder og annet, er hermeneutisk tolking en mye brukt tilnærming. Forskjellige retninger innenfor hermeneutikken kan ses i sammenheng med andre og tildels svært ulike vitenskapsteoretiske innfallsvinkler, og også med fenomenologi (Halvorsen, 2007; Ödman, 1979). I arbeid med å forstå det materialet som bringes fram gjennom intervjuet, foregår det tolking på mange ulike plan, og en hermeneutisk innfallsvinkel synes fruktbar. Jeg velger derfor å beskrive den vitenskapsteoretiske tilnærmingen her som fenomenologisk-hermeneutisk.

Et viktig trekk ved det kvalitative forskningsintervjuet, og i særlig grad eliteintervjuet, er karakteren av samtale. I mellomrommet *mellom* (inter) personene, med begge *synspunkter* (views) som utgangspunkt konstrueres ny kunnskap som fortløpende resultat i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 23; Ödman, 1979, s. 9). Et punkt som problematiseres i forbindelse med eliteintervju hos Kvale og Brinkmann (2009, s. 158) er muligheten for tilgang til intervjupersoner. Intervjueren må ha god innsikt i temaet for intervjuet, mestre fagspråket og framstå som en interessant samtalepartner. I dette tilfellet er forutsetningene for å gå inn i en slik samtale min faglige bakgrunn med praktisk estetisk og teoretisk skoloring i forming/kunst og håndverk, og som underviser i førskolelærer- og lærerutdanning. Viktig for min forforståelse i møte med forskningsfeltet er også årelang kontakt med enkeltpersoner og den kommunale barnehageorganisasjonen i Reggio Emilia, og med organisasjonen Reggio Children.

Anonymisering av kilder er et aktuelt etisk problem knyttet til intervjuer. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 79–97). I et kvalitativt eliteintervju er intervjupersonens identitet av interesse for hvordan leseren vurderer resultatene av samtalen. Derfor er anonymitet for intervjupersoner ikke hensiktsmessig i denne typen intervju. Det er imidlertid viktig å avklare dette tydelig allerede ved forespørsel om intervju, noe som er gjort med intervjupersonen her.

Den nære kontakten til Reggio Emilias barnehager har gitt meg anledning til å gjennomføre et intervju med den mest markerte av atelieristene i Reggio Emilia, Veà Vecchi. Vecchi har vært atelierist fra 1970 og gjennom et helt yrkesliv, og er en sentral person i oppbyggingen av atelieristens rolle og atelierets funksjon. Hun gikk av med pensjon fra barnehagen Diana i 2000, og har siden arbeidet som konsulent for Reggio Children. Vecchi har forfattet og redigert en rekke bøker som dokumenterer prosjekter i barnehagene i Reggio Emilia, og har hatt og har overordnet ansvar for utforming av publikasjoner og utstillingene *Ett barn har hundre språk* i flere versjoner, *Mer om hundre språk*, og den nye utstillingen fra 2008, *The wonder of learning*, som nå turnerer flere steder i verden. Vecchi er en etterspurt foreleser, og jeg anser det som et privilegium å ha fått mulighet til et intervju med henne.

Det var viktig å få Vecchi til å snakke mest mulig fritt og følge de spor i samtalen som hun syntes det var vesentlig å formidle noe om knyttet til atelieristens rolle, for å sikre at materialet som kom fram under intervjuet ble så nyansert og rikt som mulig, og samtidig i minst mulig grad begrenset av intervjuerens forhåndskunnskap. Samtalen ble derfor lagt opp som et semistrukturert intervju. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene ovenfor ble det utformet en åpen intervju-gaid med følgende temaområder: arbeidet i atelieret, atelieristaens kompetanse, barns læringsprosesser, og teoretiske referanser og refleksjoner.

Opptaksutstyr for lydopptak var testet i forkant, og intervjuet ble gjennomført 12. april 2010, i lokalene til Reggio Emilia Institutet i Stockholm mellom kl 17.30 og 19.30, etter at Vecchi hadde hatt en kursdag for barnehagepersonale fram til kl. 16.00. Intervjuet ble avbrutt to ganger, først av et besøk i rommet og andre gang av en telefon. Dette opplevdes ikke som problematiske avbrudd, men heller som små pustehull i den nokså intense intervjusituasjonen. Digitalt lydopptak forløp ukomplisert, og ble av god kvalitet. Lydopptaket av intervjuet varer i 85 minutter.

Kvale og Brinkmann (2009, s. 177–178) velger å se det kvalitative forskningsintervjuet mer som et håndverk enn som en bestemt metode. For forskerstudenter og lærere, og studenter innefor det pedagogiske feltet kan dette bidra til avmystifisering av forskning som en lukket verden uten kontakt til det praktiske profesjonsarbeidet. De skriver en stikkordsliste om hva intervjueren må beherske for å få til et godt intervju. Jeg har valgt å bruke denne for å etterprøve gjennomføringen av intervjuet, og finner at i forhold til kravet om presisjon forelå det tydelige svakheter. Særlig bød det på problemer å følge samtalen slik den utviklet seg på ulike språk (se nedenfor), holde oversikt over spørsmålene i intervju-gaiden og samtidig gi intervjupersonen rom til utfyllende formuleringer.

### **Om bruk av oversetter i innsamling og behandling av data**

*Den språklige situasjonen* i denne intervjusamtalen var utfordrende. Veà Vecchi snakker italiensk, ikke engelsk, jeg snakker ikke italiensk og hadde dermed behov for en tolk.

Innhenting av data ved hjelp av tolk er en aktuell problemstilling i forbindelse med ulike typer studier der informanter tilhører andre språkgrupper enn forskeren. Dette gjelder i særlig grad ved intervjuer, men også ved utforming av spørreskjemaer som er uavhengige av tolk i innsamlings situasjonen. Twinn (1997) trekker fram flere forhold som kan ha stor innvirkning på valg av metode og tolking av data, og dermed for både validiteten og reliabiliteten i undersøkelser: kulturforskjeller, bruk av oversetter og bruk av fagspråk. Kapborg og Bertrö (2002) beskriver og diskuterer risiko i forbindelse med validitet av kvalitative data kommet fram i intervjuer ved bruk av tolk. De slår fast at "very little is published on the problem of conducting qualitative interviews in another language with the assistance of an interpreter" (2002, s. 52), og viser videre til Spradley (1997) og Patton (1990): "Different languages create and express different realities, and language is a way of organizing the

world [...] one cannot understand another culture without understanding the language of people in that culture" (Kapborg & Berterö, 2002, s. 52).

En tolk kan ta ulike roller i intervjusituasjonen, og tolkens egen fagkunnskap og mestring av begge språk er avgjørende for hvilke data som kommer fram eller forblir uformidlet. Kapborg og Bertrö (2002, s. 54) understreker det problematiske i at forskeren ikke har mulighet til å kontrollere for skjevheter i materialet som kommer fram hvis tolken a) ikke er godt trent, b) ikke har full forståelse for forskningsprosjektet, og c) har andre (biased) ideer. De beskriver videre at oversettelse fra ett språk til ett annet via et tredje kompliserer situasjonen ytterligere og gir større risiko for misforståelser. At forskeren i intervjusituasjonen ikke har kjennskap til oversetteren tas også opp som et problem. Å gjøre seg kjent med tolken anses som en mulighet til styrking av validiteten. Kapborg og Bertrö (2002, s. 56) konkluderer med å anbefale forskere å bruke tid på å lære om landet og kulturen før en undersøkelse gjennomføres, og i tillegg å bruke en oversetter som har nødvendige språklige ferdigheter, er trent på forskningsfeltet, og som tilhører den kulturelle arena undersøkelsen gjelder.

I forbindelse med intervjuet med Vecchi var det behov for en tolk i intervjusituasjonen som forsto både italiensk og norsk, og jeg spurte Anna Barsotti, som svært vennlig tok på seg oppgaven. Barsotti har solid kjennskap til barnehagene i Reggio Emilia som den første utenfor Italia som *oppdaget* disse barnehagene og gjorde dem kjente for nordiske pedagogiske miljøer (Barsotti, Mæchel, & Wallin, 1981). Barsotti kjenner Vecchi godt som person og fagperson. Vecchi og Barsotti er vant til å arbeide sammen på kurs og konferanser med nordiske tilhørere. Jeg har fulgt deres samarbeid i mer enn 20 år.

Med en svensk tolk skulle jeg intervju en italiensktalende eliteperson med spørsmål på norsk. Underveis var utfordringen å forstå språket så presist som mulig og å stille oppfølgende spørsmål slik at jeg i størst mulig grad fikk svar på det jeg var ute etter. Tolken var en viktig formidler som fargela budskapene mellom intervjuer og intervjuet med sin innsikt og sine språklige valører (Kapborg & Berterö, 2002, s. 52). På tross av at jeg som intervjuer ikke behersker italiensk, forstår jeg en hel del når tematikken er kjent. Jeg forholdt meg derfor svært aktivt lyttende både til intervjuer og tolk.

Transkripsjonen viser at temaområdene jeg ønsket å belyse kom fram på en litt for innpakket måte i intervjusituasjonen. Her kom tolken meg til unnsetning ved å spørre etter presiseringer før hun oversatte. Slik ble spørsmålene til Vecchi faktisk klarere enn jeg presenterte dem i utgangspunktet. Det falt derimot lett å stille oppfølgende spørsmål som utvidet samtalen etter hvert, delvis i forhold til spørsmålene i den veiledende intervjuguiden, men også i form av spørsmål som fungerte bekreftende eller avkreftende i forhold til min oppfatning av Vecchis synspunkter. Vecchi gav uttrykk for at intervjuet var en berikende utveksling av tanker også for henne, og det ble dermed en gjensidig samtale slik et intervju ideelt sett bør være i følge Kvale og Brinkmann (2009).

*Om transkribering av intervjuet.* For å tilrettelegge for videre analyse valgte jeg å få en oversetter nummer to til å transkribere de italienske delene av opptaket. Intervjuet ble klargjort for transkribering ved å lytte gjennom lydfilene og dele inn i sekvenser ut fra meningsinnholdet, som jeg kunne følge både ut fra egne intervju-spørsmål og tolkens oversettelse. Denne inndelingen var så utgangspunkt for teksten som ble sendt til dansk oversetter for transkribering av den italienske talen på lydfilen. På grunn av språkvariantene foreligger den transkriberte teksten i tre versjoner, som i tabellform med font Times New Roman, skriftstørrelse 12 punkt, har et omfang på henholdsvis 26 sider (italiensk og svensk), 34 sider (dansk og svensk), og en endelig norsk versjon på 13 sider.

Den første oversettelsen er gjort av tolken i intervjusituasjonen. Den sentrale oppgaven for tolken i intervjuet er å ivareta flyt i samtalen og å ha et kontinuerlig fokus på å skape klarhet og gjensidig forståelse mellom intervjuer og intervjuer (Ödman, 1979, s. 15). Tidsfaktoren gir ikke anledning

til omstendelig vurdering av presisjonsnivået for alle begreper, verken de som brukes av intervjuer eller av intervjupersonen. Opptaket viser likevel at tolken i flere tilfeller stopper opp og spør etter utdyping og forklaring for å øke presisjonsnivået og dermed den gjensidige forståelsen. Situasjonen for oversetter to er annerledes: Som grunnlag for oversettelsen foreligger lydopptaket, som skal transkriberes til tekst. Det er anledning til å gå fram og tilbake i materialet, og å bruke nødvendig tid for å finne tekstlige gjengivelser som dekker kompliserte tankerekker, formuleringer og begreper.

Tolken under intervjuet har solid kunnskap om feltet, kjennskap til intervjupersonen og lang rutine som oversetter. Oversetter to, Conni-Kay Jørgensen ble valgt på grunn av sin filosofiske skoloring med god kjennskap til italiensk akademisk kultur og språk. Jørgensen kjenner også virksomheten i Reggio Emilia gjennom mange oppdrag som tolk, slik Kapborg og Bertrö (2002) anbefaler. En svensk tolk og en dansk oversetter i arbeidet med å gjøre materialet tilgjengelig på norsk kan virke komplisert, men er samtidig betegnende for den felles nordiske pedagogiske sammenhengens kunnskap om barnehagene i Reggio Emilia er en del av, og som jeg selv inngår i.

De to oversettelsene gir hver sine bidrag til forståelsen av samtalen. Barsottis omfattende virksomhet som oversetter for barnehageansatte styrer ordvalg og begrepsbruk i noen grad også i denne intervju-situasjonen. Tilstedeværelsen i rommet fanger andre dimensjoner i meningsinnhold enn lydopptaket gjør, og farger den verbale tolkingen der og da. Jeg som intervjuer kan følge kroppsspråk og temperatur i samtalen (Kapborg & Bertrö, 2002, s. 53). En konsekvens av det nære samspillet mellom Vecchi og Barsotti i en rekke tidligere oversettelser byr på en særlig utfordring i denne intervjusituasjonen: Vecchi fortsetter av og til å snakke samtidig som det oversettes. Dette fungerer godt i en forelesningssituasjon, men gjør at oversetter blir nødt til å avslutte forrige sekvens og dra sammen meningsinnholdet i denne, for å gå videre til neste utsagn fra Vecchi. Denne verbale overlappingen ble i tillegg forsterket av at jeg forstår en del italiensk i denne spesielle konteksten fordi jeg har vært mye i Reggio Emilia. I dette intervjuet registrerte jeg et fenomen som kan beskrives slik: *Jeg lener meg inn i samtalepartnerens utsagn med en holdning som kan signalisere at jeg har oppfattet ytringene i større grad enn jeg faktisk har* (ingressen til artikkelen kan være et uttrykk for den samme tendensen). Dette kan ha gitt oversetter en impuls til å avkorte noe i oversettelsen i intervjusituasjonen.

Ved transkripsjon av lydopptakene til dansk er alle nyanser i Vecchis utsagn med. Likevel er begrepsinnholdet, men også ordvalget i de to versjonene av Vecchis del av samtalen i høy grad samsvarende, selv om tekstens lengde er noe ulik. Min oppgave i transkripsjonsfasen har vært å skrive ut egne replikker i tillegg til tolkens svenske oversettelser, og så samarbeide de to versjonene til norsk språkdrakt, som forhåpentlig har med seg hele meningsinnholdet i samtalen. Eksemplet på et tekstavsnitt, med tre tekstversjoner i figuren nedenfor, viser hvordan dette arbeidet har foregått:

Svensk tolking (min transkribering)	Pedagogerna, också duktiga pedagoger, blir litet väl förförda av tekniker ofta...
Dansk transkribering og oversettelse	Det er sådan, at pædagogerne, også de dyktige, på grund af den uddannelse de har, lader sig forføre af de forskellige teknikker, forstået helt konkret som teknik
Svensk tolking (min transkribering)	utan att förstå, kanske, den identitet en del av teknikerna har
Dansk transkribering og oversettelse	uden altid helt at forstå den identitet, som en bestemt teknik har
Norsk oversettelse	Det er slik at pedagogene, også de dyktige, på grunn av utdannelsen de har, lar seg forføre av de forskjellige teknikkene forstått helt konkret som teknikk, uten alltid helt å forstå den identiteten som en bestemt teknikk har.

Figur 1. Eksempel på tolking, transkribering og oversettelse. Flyten i replikkvekslingene er beholdt mellom Veia Vecchi og tolken i dette eksemplet og i den direkte transkripsjonen til dansk, mens jeg har valgt å samle innholdet i *en* norsk setning i oversettelsen.



I transkripsjonen er ikke pauser og utfyllende lyder som æh ..., mmm ... markert ettersom jeg ikke i første rekke er ute etter å avdekke følelser, bakenforliggende budskap. Slike lyder forekommer i samtaleforløpet både hos intervjuer, oversetter og intervjuperson. Både intervjuer og intervjuperson stopper opp av og til og prøver ut tanker i løpet av samtalen. Noen språklige endringer er gjort i transkripsjon av intervjuers spørsmål og utsagn, eksempelvis der meningsinnhold gjentas. Dette ser jeg som en naturlig overgang fra muntlige utsagn til skriftlig tekst.

### Om tolking, pålitelighet og gyldighet

Et gjennomgående poeng hos Kvale og Brinkmann (2009) om analyse av kvalitative intervjuer, er at både tolking, analyse og verifisering (gyldighet) av funn starter i intervjusituasjonen gjennom det de kaller forskningsintervjuets syv faser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 38, 175). Både analyse og verifisering skjer allerede ved intervjuerens oppfølgingsspørsmål slik at intensjonene med spørsmålene blir tydeliggjort og intervjupersonen gis anledning til omformuleringer for å presisere. I det gjennomførte intervjuet mener jeg at denne formen for validering gjennomgående fungerte svært godt.

Den noe kompliserte språklige situasjonen gav en ekstra anledning til å be om presiseringer underveis, samtidig som den svenske og danske oversettelsen gav to *ulike blikk* på meningsinnholdet i Vecchis ytringer. Disse to synsvinklene var svært ofte sammenfallende, som det går fram av figur 1 ovenfor, og gir en pålitelighet i presentasjonen av budskapet til intervjupersonen. Slik framstår dette som mindre avhengig av intervjuerens tolking alene. Både intervjuer, tolk i intervjusituasjonen og oversetter i transkripsjonsprosessen har inngående kjennskap til feltet det forskes på, og begge oversettere er del av det italienske kulturområdet privat og yrkesmessig. Slik er anbefalingene fra Kapborg og Bertrö (2002) oppfylt. Jeg mener at å benytte en annen oversetter i transkripsjonen og bruk av ulike språk hos de to oversetterne i dette intervjuet har økt påliteligheten framfor å svekke den.

Lydopptaket viser at intervjuer omformulerer begreper, og ber om bekreftelse på hvordan utsagn skal forstås underveis i intervjuet. På disse presiserende spørsmålene og utsagnene svarer intervjupersonen både bekreftende, delvis bekreftende og avkreftende. Dette samsvarer derfor godt med Kvale og Brinkmanns kvalitetskriterier om tolking og verifisering underveis (2009, s. 175), og kommer fram i figur 2 nedenfor som viser en replikkveksling mellom Vecchi (V) og intervjuer (I).

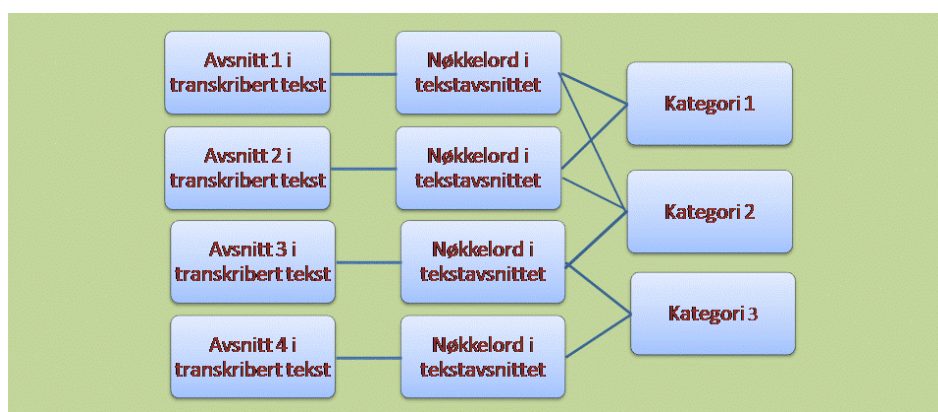
	3:9V 3:10V 3:11V	Men jeg tror at mer tid til konsentrasjon, og også gjentakelser av bestemte situasjoner, ville hjelpe henne mye med å sette seg i relasjon til tingene, og med å føle større glede i utførelsen av dem. Jeg tror virkelig på at anstrengelse og glede kan gå hånd i hånd. Ellers blir det først det ene, så det andre, og så ferdig!
	3:3 I	Men dette har også med forventning å gjøre, som du snakket om tidligere i dag, hvilke forventninger vi som voksne har til barna?
4:59 5:10 5:34	3:12V 3:13V 3:14V 3:15V	Ja visst, så sannelig. Men det er også vaner. Akkurat som man får en ernæringsmessig oppdragelse, lærer å spise på en bestemt måte, mener jeg også at man kan lære å være mer konsentrert om tingene. Jeg mener at oppdragelsen er et viktig bidrag. Barn kan konsentrere seg. Det ser man på de helt små, de klarer å konsentrere seg virkelig mye. Så vokser de opp, og det oppstår en slags hastverk i utførelsen av ting.
	3:4 I	Overfladiskhet mener du?
6:01 6:26	3:16V 3:17V	– Men også den grådige iver etter å gjøre mange forskjellige ting. Jeg ser det ikke som et negativt problem, det er ikke det jeg mener, de gjør mange ting samtidig, og ofte på en intelligent måte. Jeg mener kort sagt at det ville være godt for alle hvis man fikk anledning til å gå nærmere inn i tingene, og dermed føle større glede ved å utføre noe, nyte tingene mere.

Figur 2. Utdrag av transkripsjon som viser oppfølgingsspørsmål som søker å analysere og verifisere utsagn underveis i intervjuet.

Kolonne en viser tid i 2. lydfil angitt i minutt:sekund. I kolonne to angir første tall (her 3) hvilken meningssekvens dette gjelder, og andre tall (her 9V-17V og 3-4 I) hvilket nummer replikken har for henholdsvis Vecchi og Intervjuer innenfor meningssekvensen.

### Analyseredskap

Transkripsjon 3, den norske versjonen, gjengir hele intervjuet med intervjuerens spørsmål og intervju-personens utfyllende svar. I en del tilfeller vil et slikt transkribert intervju være et fullgodt uttrykk som resultatet av forskningsprosessen hvis det innehar de kvalitetene som kreves (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 177–178). I denne artikkelen er det transkriberte intervjuet ikke gjengitt i sin helhet, men er utgangspunkt for videre analyse for å finne mønstre og begreper som kan være tjenlige for å undersøke og drøfte funksjoner og kompetanser i norsk barnehage, tilsvarende atelierets og atelieristens i Reggio Emilia, slik det er beskrevet innledningsvis. Meningsinnholdet som vokste fram i løpet av samtalen skal gjøres tydelig i analysen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212–220). Dette kan gjøres på ulike måter (Halvorsen, 2007, s. 85–93). Johansson (2011) skriver i forbindelse med tolking av empirisk materiale i form av transkriberte mikroanalyser av videoopptak: "Avsikten var att försöka finna de mönster som empirin kunde beskriva i relation till studiens syfte" (Johansson, 2011, s. 40). For å finne tilsvarende mønstre i det transkriberte intervjuet er teksten i transkripsjon 3 utgangspunkt for fortetting, kategorisering og meningstolking av innholdet (Halvorsen, 2007, s. 89; Nygren-Landgårds, 2010). Figur 3 illustrerer måten teksten ble behandlet på:



Figur 3. Teksten behandles ved hjelp av følgende struktur for å finne nøkkelord i de ulike tekstavsnittene, og disse samles i ulike kategorier.

Inndelingen i avsnitt ble gjort ved gjennomlesning av materialet (Halvorsen, 2007, s. 85-89) før transkribering. Som det går fram av figur 3, inneholder avsnittene nøkkelord som beskriver et fortettet innhold i teksten. I analysen undersøkes meningsinnholdet i nøkkelord/fortettet tekst for å finne sentrale begreper eller kategorier. Et eksempel på veien for å finne kategorier vises nedenfor i figur 4.



Figur 4. Eksemplet viser veien fra to tekstavsnitt i ulike deler av intervjuet, gjennom flere nøkkelord fra tekstavsnittene, og konsentrering av deler av innholdet i disse til kategorien *relasjon*.

Som det går fram av figur 3 og tydeliggjøres gjennom eksemplet i figur 4, kan ulike kategorier hentes fra samme tekstavsnitt med tilhørende nøkkelord, samtidig som samme kategori kan leses ut av flere fortettede tekster på samme måten som kategorien *relasjon* ovenfor.

## Resultatbeskrivelse

Alle sitater i den følgende teksten er hentet fra intervjuet med Veia Vecchi i april 2010. Intervjuerens spørsmål i sitatene er skrevet med kursivert tekst.

Flere kategorier belyser hvordan atelieristen i Reggio Emilia i dette intervjuet oppfatter karakteristiske trekk ved *barns læring i atelieret*. Kategoriene er ofte lenket sammen på bestemte måter i utsagnene til Vecchi. I de følgende avsnittene beskrives noen treklanger av kategorier for å vise disse sammenhengene, og eksempler fra den transkriberte teksten gir innhold til kategoriene.

Det er ved å følge barnas *prosesser* at man som pedagog og atelierist kan oppdage kvaliteten i det de gjør, se kreativiteten de forholder seg til omgivelsene med, og få innsikt i hvordan de tenker.

Hvis man er i trening og kjenner barna og alltid har vært oppmerksom på *prosessen* [min kursivering], så kan man etter min mening delvis se det selv [at barnas produkter er uttrykk for kvalitet i læringsprosessene]. Men jeg har også erfart at det kan finnes produkter som i det hele tatt ikke er briljante, men der prosessen derimot har vært karakterisert av stor kreativitet i sine forskjellige faser, også selv om det ferdige resultatet ikke er fremragende.

Man kan ikke vurdere alle produkter på samme måten for vi er alle sammen forskjellige. For en gitt person har et bestemt produkt stor kvalitet på grunn av utgangspunktet /.../ hvordan skulle jeg kunne vurdere alle produktene på samme måten hvis jeg ikke samtidig vurderer *prosessen* [min kursivering]?

/.../ – og jeg feilvurderer hvis jeg bare vurderer produktet. Ellers skulle jeg akseptere at det bare finnes *en* måte å tenke på, der jeg bare finner den høyeste kvaliteten i *en* type produkter. Her snakker jeg vel og merke om skoleområdet, jeg snakker ikke om kunst eller noe annet.

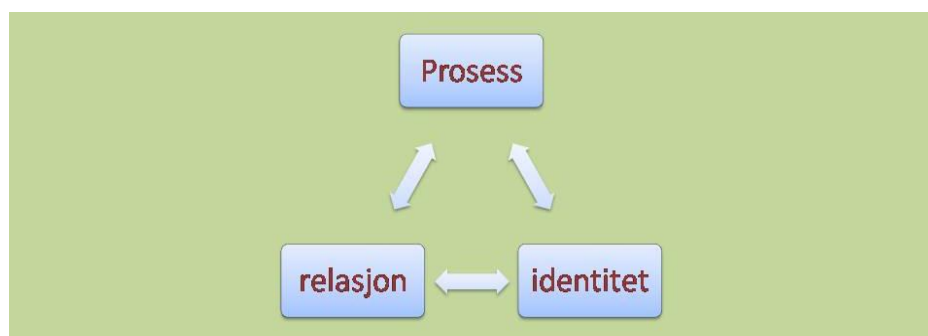
Vecchi sier her at ulike barn har ulike måter å tenke på, og at læreprosesser er forskjellige. Hun mener at barns læringsprosesser er svært like kunstneres arbeidsprosesser. Ikke resultatene, som hun i denne sammenhengen er mindre opptatt av slik sitatet ovenfor også understreker, men:

Tenkemåten, kunstens og kunstneres begreper *som prosesser* [min kursivering] er, etter min mening, svært lik barnas /.../ barn er svært konkrete. Kunstnere er også konkrete.

I prosessene står barna i tett *relasjon* til omgivelsene, til materien, materialene, tingene, til kameratene og til de voksne.

Hvordan man finner materialet, hvordan det presenteres, på hvilken bakgrunn man bearbeider det, tonefallet, om man ser det sammen med venner eller ikke, om man føler at man kan snakke fritt, – sammenhengen er helt avgjørende.

I disse relasjonene oppstår og utvikles *identitet*: Omgivelsenes identitet, tingenes og teknikkenes identitet. Andre mennesker blir også tydelige i prosesser der det skapes relasjoner. Sammenhengen mellom kategoriene *prosess* – *relasjon* – *identitet* kan beskrives som i figuren nedenfor, der de har gjensidig påvirkning på hverandre, og for eksempel kvalitet i relasjonen mellom menneskene i prosessen har konsekvenser for opplevelse av identitet.



Figur 5. Kategoriene prosess – relasjon – identitet.

Barnas egen identitet utvikles når det gis tid og omsorg, når de opplever fellesskap, er i en sammenheng og kan erfare sin egen empati i forhold til noe – i relasjonen. Vecchi kommer stadig tilbake til de nære relasjonen mellom barnet, eller kunstneren, og den dynamiske sammenhengen de står i til tingene og til materien, slik det går fram av følgende:

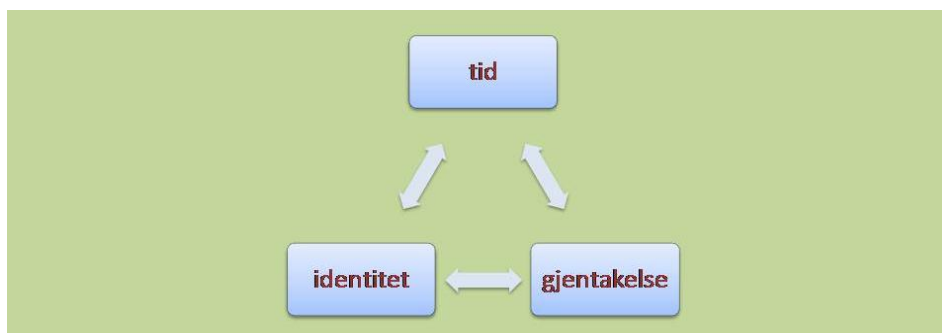
Det er en episode som jeg elsker og ofte har fortalt, med gutten som maler et blått penselstrøk, der fargen dryppet nedover arket. Han ropte: "Vea, Vea, se her, hva den blå har funnet på!"... Det blir et forhold til et levende materiale; leire, farge... alt etter hvordan vi bruker det, berører det.

Vecchi understreker barnets umiddelbare forståelse av materialets egenvilje, blå farge renner på et vertikalt stilt ark på staffeliet, materialet spiller aktivt med i den pågående bildeprosessen, og gjennom dette framstår "den blå" med identitet for barnet. Det er på grunn av barnas handlinger, i *prosessene*, at *relasjonene* oppstår og utvikles, og at *identitet* skapes. Det gjelder barns egen identitet i samspill med de andre. *De andre* er her forstått både som personer, selve materien, materialene og teknikken.

Vecchi beskriver hvordan barns læring henger sammen med å gi dem *tid* nok, og gi dem mulighet til å bruke sin nysgjerrighet til utforskning, oppdagelser, gjentakelse og gjenfortolkning.

De skal hjelpes til å utforske materialenes identitet ennå mer (...) å gi barna tid til utforsking, og det er alltid [å gi dem] lang tid. For eksempel kan de utforske noe et øyeblikk, så gjør de noe annet, og så vender de tilbake igjen. *Gjentakelser* [min kursivering] er en del av læringen, av det kreative. Vi behøver å gi barna tid til oppdagelser...

*Gjentakelser* underveis i de skapende prosessene gjør materialenes og teknikkens egenart tydelige. Tidsaspektet gir materialene og teknikkene identitet ved at barna blir kjent med dem ved å gjenta, samtidig som barnas egen identitet og trygghet i forhold til å mestre bygges opp. Ett triangel av kategoriene tid, gjentakelse, identitet kan illustreres slik:

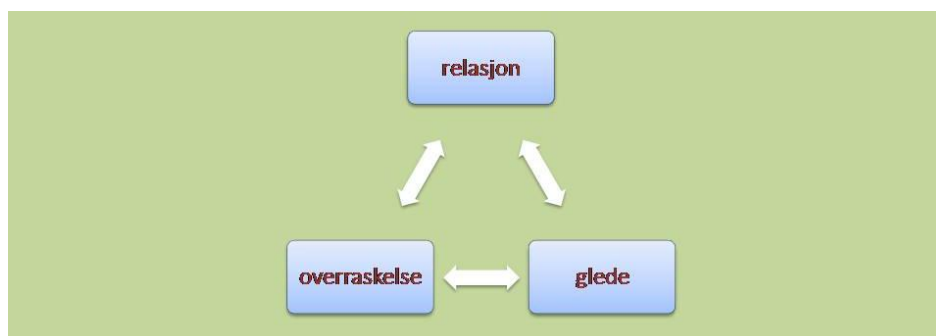


Figur 6. Kategoriene tid – identitet - gjentakelse.

Videre utdyper Vecchi det som karkteriserer den kunstneriske tilnærmingen, som hun også mener kjennetegner barnas måte å forholde seg på i atelieret:

For det er en helhetlig måte å nærme seg, en intens *relasjon* [min kursivering] til tingene. Det er *gleden* ved det vakre, det er friheten i tanken. Det er forbindelser og *usedvanlige* [min kursivering] relasjoner, altså at man setter sammen ting som man ikke pleier å sette sammen...

Overraskelsesmomentet i samspillet mellom barnet og for eksempel den blå fargen, uttrykt gjennom formuleringen ”usedvanlige” slik det siteres ovenfor, er karakteristisk for barns tilnærming til omverdenen. Figur 7 nedenfor illustrerer at det usedvanlige i måter å sette sammen ulike elementer på og fleksibilitet i tenkemåte må være til stede hvis noe nytt skal oppstå. Dette fører til overraskelser for barna selv i prosessene de inngår i, og Vecchis erfaring er at slike situasjoner ofte fører til at barna føler seg vel, til latter, og det understrekes at dette er svært viktig i barnas læringsprosesser. En ny treklang kan illustreres slik:



Figur 7. Kategoriene overraskelse – relasjon – glede.

I materialet finner jeg fire hovedkategorier i samtalen omkring *atelieristens kompetanse*: Det kunstneriske, det pedagogiske, det samfunnsmessige og det økologiske.

*Det kunstneriske* som kompetanse omfatter evnen til å nærme seg fenomener på en helhetlig og konkret måte. Dette kommer fram i sitatet ovenfor: ”For det er en helhetlig måte å nærme seg, en intens relasjon til tingene.” Å kjenne og beherske en rekke ulike materialer, uttrykksmåter og teknikker hører til denne konkrete siden av den kunstneriske kompetansen. Men dette betyr ikke bare å bruke ulike teknikker. Å kjenne teknikkenes egenart på en dypere måte, deres identitet i møte med bestemte materialer og uttrykksformer karakteriserer atelieristens fagkompetanse. Vecchi trekker fram dette ved å vise til enkelte læreres angrepsmåter, underforstått til sammenligning med atelieristens:

Det er slik at pedagogene, også de dyktige, på grunn av utdannelsen de har, lar seg forføre av de forskjellige teknikkene forstått helt konkret som teknikk, uten å forstå den identitet som en bestemt teknikk har. De har vanskelig for å forstå at en strek fra en bløt blyant ikke er det samme som en tusjstrek, at anvendelse av akvarell er noe annet, annerledes enn bruk av en penn. De gir barna en teknikk, men setter den ikke i relasjon til materien.

Vecchi er opptatt av at omgivelsene, med alle konkrete gjenstander, har mange sjikt. Bruksting har funksjon, men samtidig taktilitet, stofflige egenskaper, farge, tyngde. Ved å se det slik får vi en nærmere relasjon til selve materien, til det stoffet tingene rundt oss består av og de kvalitetene de uttrykker seg ved. En relasjon til tingene, der man utnytter alle sine sanser, er uttrykk for en estetisk dimensjon i forholdet til omgivelsene. Denne dimensjonen er sentral i den kunstneriske kompetansen. Vecchi reflekterer over dette:

Å virkelig sette seg i relasjon betyr å komme tett på en gjenstand, ikke bare å se på funksjonen (Vecchi tar ett glass fra bordet vi sitter ved). Det vil si at hvis dette er et drikkeglass, så inngår jeg også i en tett relasjon til selve stoffet. Det er ikke bare en gjenstand som fylles, og som er laget av glass, men det blir nesten abstrakt. Det er ikke lenger bare et glass som har funksjonen at man kan drikke av det, – det blir et annerledes stoff. Det var det jeg sa tidligere, jeg fanger glassets gjennomskinnelighet, jeg fanger dets reflekser.

Samtidig er Vecchi klar i forhold til at denne estetiske dimensjonen ikke er forbeholdt kunstnere eller personer som arbeider med det kunstneriske feltet, men er en egenskap som mange mennesker har:

men også en matematiker eller en person med et helt annet arbeid, kan ha en estetisk dimensjon. Det finnes for eksempel personer med et helt annet arbeid, også meget enkle personer, som har et forhold til og en omsorg for tingene, en relasjon til tingene...

*Så det betyr at i begrepet estetisk dimensjon eller holdning, så er dette med relasjonen noe av det viktigste?*

Ja til de grader, for det er gjennom relasjonen at omsorg og empati oppstår. Jeg tror helt bestemt at det er noe av det aller mest interessante.

Kjennskap til, utvalg av, og tilrettelegging av varierte materialer til ulike typer virksomhet er en kompetanse som oppøves gjennom arbeid med materialer og teknikker, altså gjennom den kunstneriske utøvelsen. Også en bred orientering i forhold til historiske og nåtidige strømninger i kunstverdenen hører til det kunstneriske som kompetanse. Vecchi er ikke opptatt av kunstneres verk som direkte inspirasjon for barns arbeid, men som vist over, av likheter mellom kunstneres arbeidsprosesser og barns måte å tenke og handle på. Det er et skille mellom kunstens funksjon i samfunnet og for de voksne, den er svært viktig, men skal ikke blandes sammen med forståelsen av kunst som prosess i arbeidet med barn. Dette leder over i neste kategori i forståelsen av atelieristens kompetanse.

*Det pedagogiske* som kategori er hos Vecchi spesifikt knyttet til Loris Malaguzzi, hans pedagogiske tenking og måte å utvikle teoretisk og filosofisk diskusjon og refleksjon i personalgruppene på. Atelieristene involveres også som del av arbeidslaget. Barnehagen er en lærende kultur, der unge nytilsatte atelierister sosialiseres inn og gjøres gode i et faglig fellesskap:

... mennesker blir dyktige hvis de har kompetanser [de grunnleggende kunstneriske] og deretter gjør arbeidsplassen dem til dyktige atelierister eller dyktige pedagogister [pedagogiske veiledere]. Derfor er det så viktig at arbeidsplassen har kvalitet, og sørger for at det utspiller seg prosesser av en viss kvalitet.

Vecchi refererer ofte til Malaguzzi og det aller viktigste han formidlet, som var å lytte til barnet på alle måter. Han anbefalte ofte å holde seg tilbake som voksen, se etter og lytte før man som pedagog foreslår en vei videre eller kommer med egne ideer til løsninger. Bare slik er det mulig å gi barn den tilstrekkelige støtten til fordypelse. Vecchi forfølger begrepet fordypelse: Fordypelse som tid til utforskning, tid til oppdagelser både for barna og de voksne, fordypelse til å gjenta, lage nye variasjoner og dermed nye tolkingsmuligheter.

Fordypelse gir mulighet til å gå nærmere inn i tingene, og dermed føle større glede ved å utføre noe, nyte tingene mer. Det sier jeg især fordi man virkelig bør elske det man gjør, nyte det, la seg forføre. Den estetiske dimensjonen gir dette *mer*, nytelsen, forførelsen. Og hvis man virkelig nyter det, aksepterer man også konsentrasjons-anstrengelsen som skal til.

Vecchi beskriver hvordan hovedsaken i den tradisjonelle skolen, her trolig ment som både skole og barnehage, er at barn må konsentrere seg. Opp mot dette setter hun ”den estetiske dimensjonen [som] går ut fra en annen forhåndsantakelse, nemlig den å føle glede.” Hun understreker nødvendigheten av humor og glede i samvær med barn, men også sammenhengen mellom det lystfylte og det utfordrende eller anstrengende, ikke som motsetninger men i samspill som forutsetninger for gode læreprosesser.

Men jeg tror at mer tid til konsentrasjon, og også gjentakelser av bestemte situasjoner, ville hjelpe henne [barnet] mye med å sette seg i relasjon til tingene, og med å føle større glede i utførelsen av dem. Jeg tror virkelig på at anstrengelse og glede kan gå hånd i hånd. Ellers blir det først det ene – så det andre, og så ferdig!

Her peker Vecchi igjen på hvor viktig det er å ha oppmerksomheten på prosessene framfor produktene i pedagogisk sammenheng. Barns utgangspunkter er så forskjellige, og pedagogikken skal jakte på barnas ulike læringsstrategier. Mange pedagoger har det for ”travelt når det gjelder det visuelle språket”. De er ikke tilstrekkelig oppmerksomme på prosessenes kvalitet, men mer på sluttproduktet. Både barn og kunstnere er opptatte av, og kobler uventede elementer sammen på nye måter gjennom ”forbindelser og usedvanlige relasjoner”, og det er i åpne arbeidsprosesser uten ferdigdefinerte mål at dette har mulighet til å skje. I et tidligere vist sitat understreker Vecchi at barns læringsprosesser er forskjellige. ”Ellers skulle jeg akseptere at det bare finnes *en* måte å tenke på...” Om Malaguzzi sier Vecchi i forbindelse med dette: ”Han brukte aldri en ferdig metode”. Hun fortsetter:

Men jeg mener at personer som liksom oss, arbeider med utdanning, danning og pedagogikk bør reflektere over disse tingene for å nå noen strategiske punkter i en form for forløp; de bør ha en strategi i hodet om oppdragelsens viktige punkter.

I stedet for en bestemt pedagogisk metode snakker Vecchi her om kontinuerlig pedagogisk refleksjon gjennom å alltid ha en strategi i hodet omkring viktige faser i læreprosessen. Erfaringene fra samarbeidet med barna og kollegene i åpne prosjektførlop i Reggio Emilia danner grunnlag for å bygge en slik strategi. Denne strategien får næring fra de pedagogiske diskusjonene som også tar utgangspunkt i ulike typer teori. For å sikre et høyt nivå på den teoretiske refleksjonen i barnehagene, innførte Malaguzzi pedagogistene, de pedagogiske veilederne. Og om forholdet mellom praksis og teori referer Vecchi til at Malaguzzi med ”sykkel-metaforen” sa det slik: ”Hvis man ikke bruker begge pedaler – den ene pedalen er teori, den andre er praksis – så kjører ikke sykkelen. Den kjører bare hvis man setter de to tingene sammen.” Teori og praksis ses altså aldri isolert fra hverandre, men som to sider av samme pedagogiske utviklingsprosess.

*Det samfunnsmessige* som kategori kommer fram i materialet på flere måter. Vecchi understreker flere ganger at Malaguzzi brakte inn mange ulike måter å tenke på ved å presenterte medarbeiderne sine for en lange rekke teoretikere som han forholdt seg aktivt til i samtiden:

Malaguzzi fulgte med i alt. Han holdt seg helt a jour med sin samtid, hele tiden... Han brukte aldri en ferdig metode, men som jeg har skrevet og sagt mange ganger, trakk han inn alle disse navnene; Prigogine, Morin, Varela... Neurovitenskapen tok han også inn, vi hadde møter med hjerneforskere...

Atelieristens kompetanse har også sammenheng med evnen til å være oppmerksom på det som skjer utenfor barnehagens verden:

Får jeg tilføye en ting til angående atelieristene? De skal ha en kompetent, kulturell oppmerksomhet for det som hender i verden. I en barnehage fungerer gruppene kun hvis denne kulturelle innfallsvinkel er til stede. Ellers blir det slik at man straks er tilfreds.

Kompetansen omfatter altså det å være oppdatert og oppmerksom overfor den omgivende kulturens samtidighet, i kunsten, men også å være generelt samfunnsmessig orientert. Oppmerksomhet overfor omgivelsene leder inn i den siste av de fire kategoriene som beskriver atelieristens kompetanse.

*Det økologiske* som kategori beskrives i intervjuet som sammenhengen mellom mennesket og materialene, mellom barnet og omgivelsene, mellom fenomenene i natur og kultur. Vecchi nevner her at Gregory Batesons økologiske filosofi har betydd mye for hennes forståelse av disse sammenhengenes betydning:

I denne forbindelsen er det særlig det å sette allting sammen; altså at jeg er en del av treet, og treet er en del av stoffomsetningen som er en del av jorden... Det er å ha en intens sans for det som forbinder alle ting i verden. Når han [Bateson (1979)] snakker om den dansen som de interagerende delene danser med hverandre, så er det en kjempedans: vi er dels laget av samme stoff som den busken der, som det treet der, det vil si at vi står i relasjon til dem. /.../ Og denne fantastiske økologiske måten han tenker på, hans økologiske filosofi som forbinder alle tingene, det har gjort inntrykk på meg.

Barnehagen har et stort ansvar knyttet til miljøet, både det fysiske miljøet i barnehagen, og på hvilken måte barn gis anledning til å møte omgivelsene sine i vid forstand. Også hvordan de voksne forholder seg til hverandre er viktig, fordi miljøet, både det fysiske og psykiske, former personligheten til barna. Vecchi peker på de voksne som sosiale modeller for barna. Sammensetningen av barnegruppa er også svært viktig, hvilke personer som møtes, om man trives sammen og om man føler seg fri til å uttrykke seg og komme med ulike forslag. En atmosfære som gir rom for ulike synsvinkler og legger vekt på prosessene som foregår har disse økologiske aspektene; at den enkelte er en del av helheten, at det er mulig å oppleve forbindelsen mellom ulike elementer, og å sette alt i relasjon til hverandre.

De voksnes presentasjon av materialer betyr mye for om barn får mulighet til å oppleve disse nære sammenhengene med omgivelsene sine:

Hvordan man finner materialet, hvordan det presenteres, på hvilken bakgrunn man bearbeider det, – tonefallet, om man ser det sammen med venner, om man føler at man kan snakke fritt, – sammenhengen er helt avgjørende. /.../ I stedet for hver dag å finne det samme papirarket, så å finne forskjellige størrelser og ulike taktile kvaliteter, glatthet, farger, fargevariasjon i stedet for en enkelt farge. /.../ hverdagens møter, det dagligdagse er svært viktig.

I forbindelse med dette spør intervjuer på hvilken måte materialene fra ReMida, gjennbruks-senteret i kommunen, påvirker barnas arbeidsprosesser. Vecchi peker på en stor forskjell mellom materialene hentet fra ReMida og de mer tradisjonelle som for eksempel maling og leire. ReMida-materialene stammer fra en arbeidsgang der det økologiske forholdet til miljøet burde være svært viktig. Det vi



finner på stranden eller i hagen har en betydning nettopp på grunn av den konteksten vi henter det fra. Hvis samme gjenstand hentes fra ReMida får den en annen betydning:

– jeg vet at ReMida har den fra et firma, og det gir en annen relasjon, en annen måte å oppfatte gjenstanden på, men min økologiske følsomhet endrer den også. Kanskje ser jeg det ikke lenger som en gjenstand, som form eller materiale, men som del i en industriell arbeidsgang. Konteksten endrer måten vi betrakter gjenstanden på.

Vecchi mener at pedagogene ofte bruker denne typen materialer på en forenklet måte, uten å reflektere over en rekke ting. Det er avgjørende å gjøre barna i stand til å oppleve dem *som gjenstander*, som objekter som sanses på ulike måter slik det kom fram i hennes eksempel med glasset tidligere.

Atelieristens økologiske kompetanse omfatter altså både et mikro- og et makronivå. Mikronivået angår tilrettelegging for det enkelte barnets og barnegruppas innlevelse i, og opplevelse av samhörighet og forbindelse til sine nære omgivelser gjennom virksomheten i atelieret. Atelieristens bevissthet om konteksten som avgjørende for kvalitet i disse opplevelsene, peker i neste rekke utover mikronivået og til levendegjøring av den større, globale helheten som den enkelte og alt det dagligdagse er en del av.

Det er høye krav som stilles til atelieristens kompetanse i Vecchis beskrivelse. På spørsmålet om hvilke egenskaper en person som skal ansettes som atelierist skal ha, sier hun:

En kreativ person med gode sosiale kompetanser, mye nysgjerrighet, fleksibel, en god estetisk kapasitet... Det er aldri lett å velge ut personer, hvem som er best egnet. De skal ha alle mulige egenskaper; de skal kunne delta i en gruppe, de skal være gode til å lytte. Mange kunstneriske mennesker lytter bare til seg selv, de lytter ikke til barna. De er muligvis gode kunstnere, men de er elendige pedagoger, de to tingene følger ikke alltid hverandre.

Det er altså ikke tilstrekkelig med kunstnerisk skoloring praktisk og teoretisk for å bli en god atelierist. Vecchi understreker hvor viktig det pedagogiske er, og samtidig er dette heller ikke tilstrekkelig. Det pedagogiske kan fort bli for nærsynt og begrenset. Det er atelieristen som et samfunnsorientert, økologisk tenkende og følende menneske, med kunstfaglige og pedagogiske kvalifikasjoner i dynamisk utfoldelse sammen med barna og kollegene hun tegner opp i løpet av samtalen. Med Vecchis egne formuleringer, kan kategoriene i atelieristens kompetanse beskrives slik: *Det kunstneriske – en tett relasjon til selve stoffet, det pedagogiske – glede og anstrengelse, det samfunnsmessige – en kompetent, kulturell oppmerksomhet, det økologiske – en intens sans for det som forbinder alle ting.*

*Kjennetegnene ved arbeidet i atelieret* i Reggio Emilias barnehager skapes i møtet mellom atelieristens kompetanser og barnas lek- og læringsprosesser. Beskrivelsen av arbeidet i atelieret er derfor knyttet nært opp til de fire hovedkategoriene som beskriver atelieristens kompetanse: *Det kunstneriske, det pedagogiske, det samfunnsmessige og det økologiske.* Samtidig er disse fire kategoriene koblet til treklangene som karakteriserer barnas læringsprosesser på ulike måter.

Vecchi legger vekt på at barna med sin virksomhet bidrar til utviklingen av atelierets egenart. Deres måter å forholde seg til materialene på er, som vi har sett, svært like med kunstners tilnæringsmåter. Men hun snakker også om barnas flyktighet, den bevegeligheten de har i handlinger og tanker:

– Men også den grådige iver etter å gjøre mange forskjellige ting. Jeg ser ikke det som et negativt problem, det er ikke det jeg mener, de gjør mange ting samtidig, og ofte på en intelligent måte. Jeg mener kort sagt at det ville være godt for alle hvis man fikk mulighet til å gå nærmere inn i tingene, og dermed føle større glede ved å utføre noe, nyte tingene mere.

Den estetiske dimensjonen gir dette mer, nytelsen, forførelsen. Og hvis man virkelig nyter det, aksepterer man også konsentrasjonsanstrengelsen som skal til. /---/

*Ja, og det er omdreiningspunktet i det jeg er opptatt av, og der jeg oppfatter at atelierist-funksjonen eller atelieristperspektivet som jeg nevnte tidligere tilfører noe til barns måte å lære på...*

– Ja. Delvis ja, det finnes dårlige atelierister, og bra pedagoger...

(!) Nå snakker du presis som jeg tenker, om *atelierismen* [min kursivering] i barnehagene; det bidrag og det perspektivet som atelieret kan gi, *utover* den enkelte atelierist, altså begrepet atelier.

*Atelierismen* forutsetter at barn gis mulighet til å oppdage materialenes og teknikkenes identitet, lærer å kjenne materialenes motstand. Kjennskap til materialene gjør det mulig å skape nye begreper, ulike begreper, fordi det er ulike materialer barna lærer å kjenne. ”Som du selv sier er for eksempel leire et materiale som gjør motstand og som har en identitet. Det er et meget levende materiale som man lærer å kjenne litt etter litt.” Vecchi trekker fram at det krever fordypelse og tid å bli kjent med ulike materialer. Som med materialene fra ReMida; ”de har taktilitet og underlige former, og de blir oppfattet som materie uten at man kjenner deres historie”.

Spørsmålet om hvilke kvaliteter arbeid med ulike materialer og redskaper gir engasjerer Vecchi, eksempelvis de mye brukte til tegning, maling og modellering, opp mot de digitale redskapene. Hun beskriver ulikhetene, men også sammenhengen mellom de tradisjonelle konkret sansbare materialene og de digitale: ”Det ville være feil å sette dem opp mot hverandre. Jo større erfaring man har med sine hender, jo mer fortsetter man på en eller annen måte å fornemme aktiviteten også når man anvender det digitale.” Barnas taktile og motoriske erfaringer gir dem altså muligheter til å koble ulike typer læringsprosesser sammen. Det er atelieret som gir muligheten til fordypning slik at det mangesanselige blir virkelig tilgjengelig for barna, at gleden over det vakre og den estetiske dimensjonen blir til en viktig del i hverdagen og læringsprosessene deres.

Slik barna bidrar til utviklingen av det vi nå kan kalle for *atelierismen*, har de voksne en nøkkelrolle gjennom utøvelsen av sine kompetanser. Vecchi forteller at det inntrykket hun får når hun reiser rundt i barnehager, også i Italia, i Sverige, i USA, er ”at det ikke er mange prosesser i gang der relasjonen til tingene får oppmerksomhet.” Hun hevder at svært mange av pedagogene ikke er oppmerksomme nok på at disse viktige relasjonene er til stede i arbeidsprosessene de setter i gang med barna. Det er ikke tilstrekkelig at atelieristen kan noe om teknikker og materialer, eller har en kunstnerisk utdannelse.

*Her er vi vel ved nøkkelen, som du har skrevet om flere ganger og snakket om også; hva skal til for å gjøre en teknikk eller et materiale til et språk [henvisning til metaforen *Ett barn har hundre språk*]?*

Ja, for å gjøre en teknikk til et språk må man se relasjonen og forsøke å lytte til materialet i den gitte konteksten. Det er den eneste måten: relasjon, lytting, oppmerksomhet.

*/--/Kan man si at atelieret i barnehagen og atelieristen har en rolle i det å skape disse relasjonene?*

Ja, hvis hun er god i rollen som atelierist, så tenker jeg virkelig at det er en rolle som sørger for en forbindelse mellom de forskjellige språkene. Å få de interagerende delene til å danse [referanse til Bateson (1979)], – den funksjonen ville jeg gjerne ha! Det er jo kunsten som har den funksjonen! Kunsten som prosess.

Den dyktige atelieristen kan altså sette kunsten *som prosess* inn i en bestemt pedagogisk sammenheng, og dermed legge grunnlag for disse nødvendige relasjonene. ”For eksempel mener jeg at et viktig punkt er *alltid* å holde det fantasifulle og det rasjonelle aspektet sammen, aldri skille dem fra hverandre. Atelierkulturen er en kultur som holder disse aspektene tett sammen.”

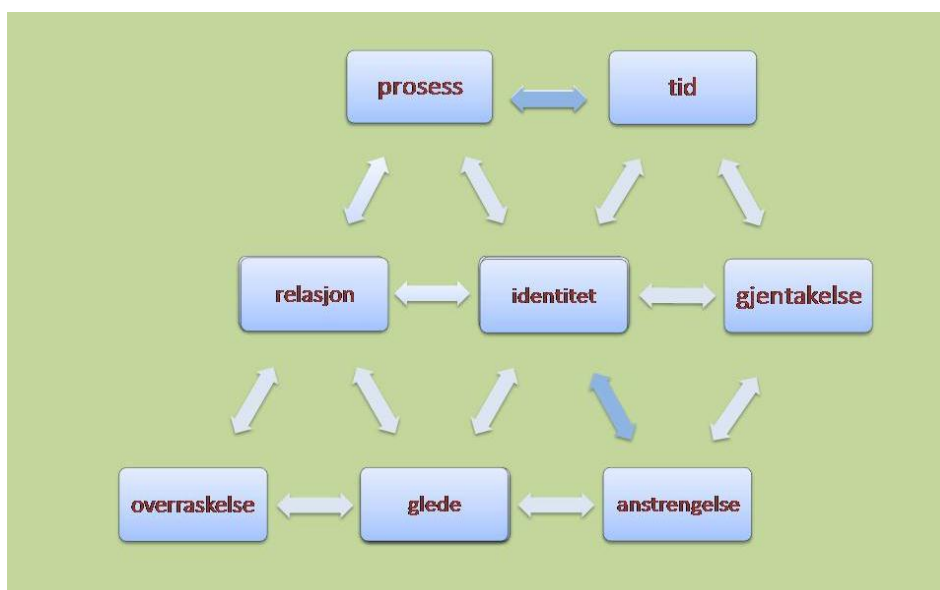
Vecchi understreker betydningen av barnehagen er et sted der barn og voksne lever store deler av sitt liv: ”Barnehagene har etter min mening større ansvar enn noen av oss kan driste oss til å tilregne dem. /---/ jeg tror det er viktig å skape en atmosfære hvor man også kan leve.” Barnehagen, med atelieret

som en integrert del i det daglige pedagogiske arbeidet, strekker seg for Vecchi langt ut over det å være en institusjon for opplæring og omsorg i snever forstand.

## Diskusjon

Analysen av intervjueteksten har gitt et sett av kategorier som beskriver vesentlige sider ved barns læringsprosesser i atelieret. Disse er koblet til hverandre på ulike måter, slik det framgår av sitatene som er tatt med ovenfor. Det framstår et mønster av sammenhenger mellom disse kategoriene, som gjennom analysen er visualisert i triangler eller treklanger som gir mening både i en pedagogisk og kunstnerisk kontekst. De mest framtrepende er disse: *Prosess – relasjon – identitet*, *relasjon – identitet – glede*, *tid – gjentakelse – identitet*, *relasjon – overraskelse – glede*. *Identitet* og *relasjon* er kategorier som går igjen i nesten alle de nevnte treklangerne, og står dermed fram som kjernebegreper i analysen av Vecchis beskrivelse av barnas læreprosesser i atelieret.

Nye treklanger av kategorier som gir mening ut fra analysen kan leses gjennom sammenstillingen i figur 8, slik som *gjentakelse – identitet – relasjon*, eller *tid – identitet – glede*. Ved å føye til piler (de blå) mellom *prosess – tid* og *identitet – anstrengelse*, oppstår nye meningsbærende begreps-triangler som kan utdype forståelsen av barns læringsprosesser med utgangspunkt i kategoriene som har vokst ut av Vecchis beskrivelser. I Figur 8 visualiseres et *nett* av kategorier som står i bestemte forbindelser med hverandre, og som innebærer at bestemte tilstander og forutsetninger må være til stede for at barn skal kunne agere i atelieret slik Vecchi beskriver det. Med en metafor kan dette nettet av forutsetninger ses som en trampoline som må være på plass for at barn skal møte gode utfoldelses- og utforskingmuligheter i barnehagen.



Figur 8. Et nett av sammenlenkede kategorier.

Mange av kategoriene i figuren er gjenkjennelige og sentrale begreper i de fleste forståelser av barndom, men analysen har gitt et utdypet innhold til flere av kategoriene og tydeliggjort at atelieret i Reggio Emilia bidrar til mer enn å sikre at barn utvikler sin identitet og har gode relasjoner til hverandre. Læringsprosessene forutsetter nære relasjoner mellom barn og voksne, men involverer i tillegg relasjoner mellom barn, ideer og materialer, mellom materialer og teknikker, mellom rom og volumer, mellom farger og ideer og så videre. I disse prosessene står de ulike individenes og materialenes, rommenes, teknikkens og ideenes identiteter fram, og trampolinen fungerer både som

springbrett og sikkerhetsnett for å kunne kaste seg ut i møtet med verden, i møte med *den andre*, som kan være både materialer, teknikker og redskaper, kamerater og voksne.

Betydningen av det materielle aspektet, altså nærheten til materialer og redskaper, har vært overraskende lite utdypet i referanselitteratur om Reggio Emilias pedagogiske praksis, på tross av at de publiserte prosjektene fra Reggio Emilia uten unntak beskriver prosesser som involverer sansbar materie og barns håndtering av denne som integrert del i alle læringsprosesser (Giudici, Rinaldi, & Krechevsky, 2001; Vecchi & Giudici, 2004; Vecchi, 2002). Kategorien *identitet* slik den beskrives i analysen av intervjuet med Vecchi omfatter en bevisstgjøring av både selvet og omgivelsene; av egen identitet og materiens, slik Dewey (2005) beskriver. Carlsen (2010) drøfter dette i en analyse av prosjektet *Theater Curtain – The ring of transformations* (Vecchi, 2002), og løfter samtidig fram betydningen av det fysiske og kroppslige i barns møter med det materielle med henvisning til Gibson (1988). Fredriksen (2011) tar dette bredt opp i sin avhandling *Negotiating Grasp : Embodied Experience with Three-dimensional Materials and the negotiation of Meaning in Early Childhood Education*.

I intervjuet med Vecchi omtales *atelierkulturen*, *begrepet atelier*, og termen *atelierismen* formuleres. Dette begrepet omfatter både innholdet i, og karakteren av det som skjer i atelieret, både konkret og på et filosofisk plan. Atelierismen som fenomen er løftet opp over atelieret i den enkelte barnehage og den enkelte atelierist, og innebærer at atelieristen må ha *kunstnerisk, pedagogisk, samfunnsmessig og økologisk kompetanse*.

*Kunstnerisk kompetanse* slik Vecchi beskriver den forutsetter "en tett relasjon til selve stoffet" og oppnås gjennom å håndtere, å handle konkret med materialene. Materialene og virkemidlene man arbeider med er avgjørende for å gi forestillinger, følelser og ideer en kroppsliggjort visuell og taktill, håndgripelig form. En nær "relasjon til tingene", der man utnytter alle sine sanser, er karakterisert av en estetisk holdning til omgivelsene om vi forstår estetisk som en kvalitet ved hverdagsopplevelser slik Dewey gjør (2005, s. 36–59), og slik estetikk er behandlet i barnehagepedagogisk sammenheng blant annet hos Carlsen og Samuelsen (1988, s. 9–12).

Forholdet mellom estetisk handling og generell læring har røtter tilbake til blant andre Dewey (2005, ss. 2–19), og slik sett er dette på ingen måte nye tanker. Men Gardner (1998, s. xvi) påpeker at i Reggio Emilia er det trukket konkrete pedagogiske konsekvenser av disse tankene som er realisert og utviklet i praksis gjennom en 40 år lang historie, mens Deweys eksperimentsskole kun eksisterte i fire. Retningslinjene for barnehagene i Reggio Emilia sier: "The atelier underscores the importance of imagination, aesthetics, and the theory of the hundred languages in the formative and knowledge-building paths..." (Municipality of Reggio Emilia, 2010, s. 18).

Atelieristens *annerledeshet* var bakgrunn for å innføre stillingskategorien som et supplement til pedagogene (Malaguzzi, 1998; Rinaldi, 2009; Vecchi, 2010), og artistisk skolering er en forutsetning for å kunne bygge opp og drive atelieret. Men ut fra det som har kommet fram i analysen av intervjuet med Vecchi er dette ikke tilstrekkelig. Atelieristens kompetanse er knyttet til de funksjonene hun skal ha i den enkelte barnehagen for å støtte krevende læringsprosesser hos barna, men også i det kollegiale fellesskapet i den kommunale organisasjonen av barnehager i Reggio Emilia. Atelieristens kunnskap om visuell kommunikasjon generelt, og kunnskap om barns visuelle og materielle uttrykksformer spesielt, gir henne særlige forutsetninger for å synliggjøre læringsprosessene som foregår i barnehagene. Dette er et konkret og helt vesentlige ledd i den pedagogiske dokumentasjonen. Slik bidrar atelieristens kompetanse til utvikling av det profesjonelle fellesskapet i barnehagen gjennom å skaffe fram og systematisere materiale til refleksjonsarbeidet i personalgruppene (Malaguzzi, 1998, s. 74).

Vecchi nevner "arven etter Malaguzzi" som sentral for sitt arbeid som atelierist, og kategorien *pedagogisk kompetanse* omfatter et dynamisk syn på barns læringsmuligheter og på et bevisst men åpent kunnskapsteoretiske grunnlag, med en intim sammenheng mellom teori og praksis. Malaguzzi (1998, s. 58–60, 81–86) nevner en rekke navn fra ulike fagfelt, som inspirasjonskilder for arbeidet i barnehagene. Det betyr ikke at disse kildene står i en felles tradisjon rent kunnskapsteoretisk, og heller ikke at Malaguzzi var like interessert i, eller enig i alle deler av teoriene til disse personene. Han viser til *vår Piaget* og *vår Vygotsky*, når han diskuterer de deler av disse teoretikernes banebrytende pedagogiske ideer som har fått betydning for arbeidet i Reggio Emilia. Han refererer samtidig til Dewey og Hawkins som viktige inspirasjonskilder (Edwards, Gandini, & Forman, 1998).

Malaguzzi (1998) understreker sammenhengen mellom barns uttrykkshandlinger og læringsprosesser, og peker på kommunikasjon som en viktig drivkraft til læring hos barn. Barns virksomhet totalt sett forstås som språklige uttrykk, og deres læring ses i sammenheng med ønsket om å kommunisere. Dette begrunner valget av et atelier og arbeidet med mange uttrykksmåter og estetiske virkemidler som helt sentrale elementer i det pedagogiske arbeidet, formulert i metaforen *de hundre språkene*. Vygotskijs teori om barns tenking og tale, Vygotskij (2001) ser språket både som resultat av, og et redskap for handling, og peker på betydningen av det talte språkets sansemessige fundament og sosiale funksjon. Denne innsikten har gitt mulighet til å diskutere metaforen "Et barn har 100 språk" på en ny måte, slik det går fram hos Dahlberg og Moss (2006, s. 7): "If Vygotsky and other semiotic thinkers have stressed the verbal and oral language, Reggio has widened the idea of language". Reggio Emilias pedagogiske erfaringer gis her en betydelig rolle i utvikling av en utvidet forståelse for at språk omfatter en rekke ulike uttrykksformer.

Det sosiale fellesskapet kommer fram i flere av situatene fra Vecchi i teksten ovenfor og uttrykkes gjennom kategorien *relasjon*. Læring gjennom kommunikasjon i et sosialt fellesskap er poengtert hos Malaguzzi (1998) og hos Rinaldi (2006) som grunnleggende i den pedagogiske filosofien i Reggio Emilia. Gardner (2011) plasserer det kunnskapsteoretiske fundamentet i Reggio Emilia i en sosialkonstruktivistisk tradisjon og Dahlberg og Moss (2006, s. 6) i en sosialkonstruksjonistisk. Med utgangspunkt i Malaguzzi (1998) er det historiske linjer tilbake som gir belegg for begge tolkninger. New (1998, s. 280) mener at erfaringene fra Reggio Emilia har bidratt til å utvide forståelsen av hva sosialkonstruktivistisk teori kan innebære.

I intervjuet sier Vecchi om Malaguzzi: "Han brukte aldri en ferdig metode..." Samtidig sier hun om de voksne at "de bør ha en strategi i hodet om oppdragelsens viktige punkter." Jeg oppfatter det hun her kaller strategi som en *didaktisk beredskap* bygget på kunnskap og erfaring om barn og læring, som er noe annet enn å planlegge for å oppnå bestemte resultater. Den er derimot uttrykk for en type refleksjon i arbeidsprosessene med barna, der dokumentasjonens egenart brukes for å utvikle en praksis i stadig endring. Kategoriene i den nevnte *trampolinen* som bidrag til innholdet i en didaktisk beredskap eller strategi er derfor relevante å trekke fram og konkretisere i den pågående debatten om innhold og metoder i norsk barnehage.

Kategorien *samfunnsmessig kompetanse*, krever en "kompetent, kulturell oppmerksomhet" også for det som hender utenfor barnehagen. "I en barnehage fungerer gruppene kun hvis denne kulturelle innfallsvinkel er til stede. Ellers blir det slik at man straks er tilfreds." Den siste setningen er betegnende for Vecchis grunnholdning gjennom hele intervjuet; den voksne skal ikke straks være tilfreds, men aktivt skape situasjoner og stille spørsmål som bringer barna videre i de utforskende prosessene. Dette krever en nysgjerrighet hos den voksne til stadig å være oppmerksom overfor samfunnet omkring, og slik utfordre livet i barnehagen. Kunstneriske strømninger nasjonalt og internasjonalt innenfor design, billedkunst, hele kunstfeltet, men også det politiske, "det som hender i verden", angår

atelieristens og hele personalets arbeid sammen med barna. Nye ideer i tiden holdes opp mot en pedagogisk praksis der også barnas handlinger er kilder til nye spørsmål.

*De økologiske aspektene* knyttet til barnehagenes virksomhet er berørt hos Malaguzzi allerede i 1998. De er likevel poengtert tydeligere og har fått tyngde på en ny måte i intervjuet med Vecchi i forhold til andre tekster det er referert til her, bortsett fra i hennes siste utgivelse fra 2010. [Vecchi (2010) kom ut høsten etter at intervjuet med henne ble foretatt i april samme år.] At økologisk kompetanse beskrives som *en intens sans for det som forbinder alle ting*, bringer innholdet i denne kategorien langt ut over kildesortering og gjenbruk av materialer, selv om denne typen aktivitet også innlemmes i forståelsen (Odegard, 2010; Nicolaysen, 2011). Det framstår et makro-perspektiv som helt konkret oppfatter mennesket som en integrert del i verden: "... altså at jeg er en del av treet, og treet er en del av stoffomsetningen som er en del av jorden /.../ vi er dels laget av samme stoff som den busken der, som det treet der, det vil si at vi står i relasjon til dem." Denne oppfatningen peker både tilbake til Dewey (2005) og Bateson (1979), og fram mot post-humane teorier (Barad, 2007; Barad, 2008).

Samtidig eksisterer det et økologisk mikro-perspektiv som kan *oppleves* hvis barnehagen har en atmosfære som gir rom for ulike synsvinkler; at den enkelte er en del av den nære helheten, at det er mulig å oppleve forbindelsen mellom ulike elementer og sette dem i relasjon til hverandre. Vecchi utdyper og nyanserer hva dette økologiske aspektet betyr i arbeidet med barna, og dermed for atelieristens kompetanse. I dette mikro-perspektivet er koblingen mellom det økologiske og estetiske (Bateson, 1979) helt vesentlig i Vecchis beskrivelse. Den intense relasjonen til materialene og teknikkene man arbeider med, og som oppleves gjennom kjennskap og nærhet, gjentakelse og glede i atelieret, er det mulig å finne dokumentert i mange av prosjektene fra Reggio Emilias barnehager, se eksempelvis Carlsen (2010). Jeg oppfatter at det er dette mikro-økologiske perspektivet Vecchi savner når hun viser til besøk i en del barnehager der "det ikke er mange prosesser i gang der relasjonen til tingene får oppmerksomhet." Det må bety at svært mange pedagoger og ledere ikke er tilstrekkelig oppmerksomme på disse viktige relasjonene som må være til stede i arbeidsprosessene med barna. Den gode atelierist har kompetanser som ivaretar de økologiske aspektene både i et makro- og et mikro-perspektiv. Dette bør løftes inn i den videre diskusjonen om norsk barnehage.

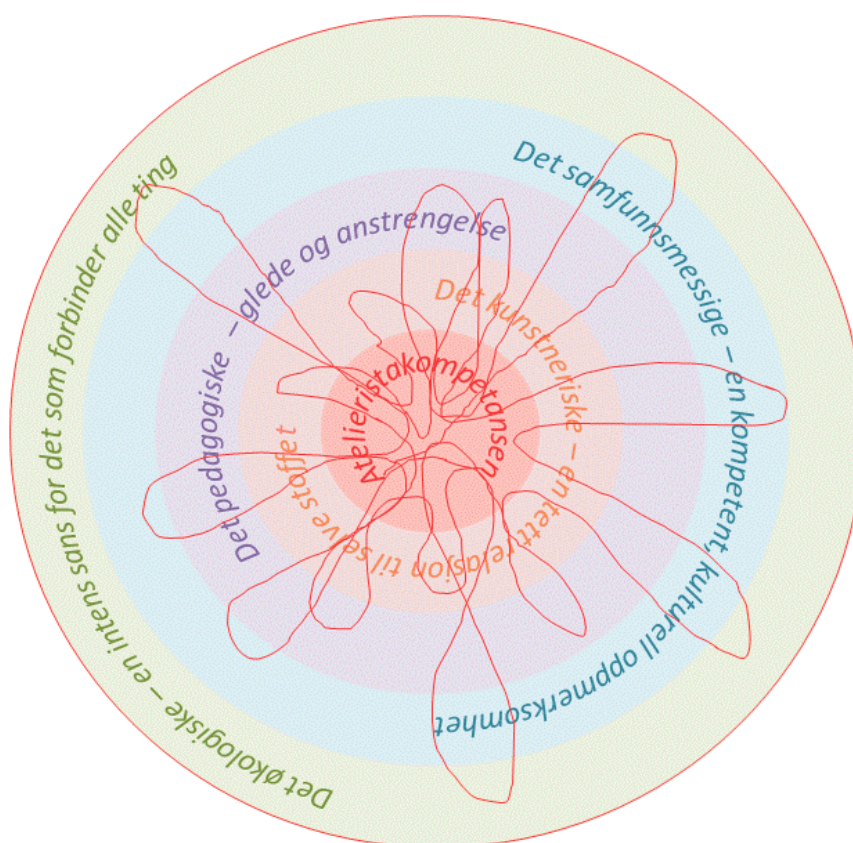
## Oppsummering

Begrepet *atelierismen* som kom til i løpet av intervjuet med Vecchi er på samme tid et uttrykk for, og en forutsetning for arbeidet i atelieret.

*Trampolinen*, det nettet av kategorier som er visualisert i figur 8, karakteriserer barns læring i atelieret, og bidrar samtidig til en bevisstgjøring om hvilke tilstander og forutsetninger som må være til stede for at barn skal kunne agere i atelieret. De forskjellige kategoriene viser på ulike måter til de tette relasjonene individet har til andre, enten dette er til andre barn, til voksne, til materialer, teknikker eller til tingene. Slik er læring avhengig av samhandling *med* noen eller noe. New (1998) mener at erfaringene fra Reggio Emilia har bidratt til å utvide forståelsen av hva sosialkonstruktivistisk teori kan innebære, og jeg mener i så fall at atelierismen i Reggio Emilia slik den er beskrevet her, har hatt stor betydning i forhold til nettopp denne utvidelsen.

Atelieristen må strekke seg ut over atelierets grenser. Den fleksible organiseringen av arbeidet, der atelieristen bringer sine erfaringer inn, men også ut av barnehagen på en levende og pulserende måte, gjør at hun kan fungere som "et forsvar for kompleksiteten i erkendelsesprosessen" (Vecchi, 2004) i barnas pågående konstruksjon av kunnskap.

Atelierismen er avhengig av atelierister med solid kompetanse. Figur 9 nedenfor illustrerer hvordan de ulike kategoriene som kom fram i analysen av intervjuet med Vecchi samvirker i det som samlet utgjør atelieristens kompetanse. Det kunstneriske ligger nærmest selve kjernen i atelieristkompetansen, men er omsluttet av det pedagogiske som beskriver den nærmeste konteksten den kunstneriske kompetansen spilles ut i. Med formuleringen "en kompetent, kulturell oppmerksomhet", peker Vecchi ut over barnehagens rammer og det rent pedagogiske, til de samfunnsmessige betingelsene for virksomheten, som atelieristen må kjenne og forholde seg til. Det samme gjelder det økologiske, som omslutter alle de andre kategoriene, og danner grunnforutsetningene for livet både biologisk og sosialt, og dermed også for atelieristens virke i barnehagen. Den røde tråden i figur 9 viser hvordan den kompetente atelieristen henter innhold og arbeidsmåter fra alle de ulike områdene.



Figur 9. Kategorier i atelieristens kompetanse

Atelierismen utgjør altså en særskilt måte å forholde seg til kunnskap på, som både muliggjør og synliggjør sammenhengen mellom estetisk skapende prosesser og barns læring generelt. Med utgangspunkt i analysen ovenfor er atelierismen som er utviklet og utforsket i Reggio Emilia, derfor et betydelig bidrag til generell barnehagepedagogisk praksis og teori.

### Metodiske refleksjoner

Spørsmål rundt pålitelighet og gyldighet ved det intervjuet som er gjennomført ble drøftet i artikkelens avsnitt om metode. Der vises det både til en begynnende analyse og verifisering av innholdet underveis i selve intervjusituasjonen. Ut fra forutsetningene for eliteintervju som metode og intervju som meningsskapende praksis (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 302) må det som har kommet fram i analysen

av den transkriberte teksten sies å være gyldig og pålitelig i forhold til problemstillingene slik disse er reist i artikkelens innledning.

En metodisk svakhet ved undersøkelsen bør imidlertid trekkes fram. Valget av *en* intervjuperson gir materialet en klar begrensning, selv om den valgte personen har en helt unik innsikt i forskningsfeltet. Denne svakheten forsterkes ved at Vecchi lenge har vært en viktig kilde til kunnskap om arbeidet i atelieret i Reggio Emilia, og dermed danner en del av grunnlaget for min interesse for de problemstillingene som er reist i innledningen til artikkelen. I tillegg trekkes særlig Vecchi (2010) inn i diskusjonen av analyseresultatene. Faren for sirkelslutninger i diskusjonen mellom empiri og teori er derfor til stede. På tross av disse innvendingene viser det rike materialet som kom ut av intervjuet med Vecchi likevel at spørsmålene omkring virksomheten i atelieret får mange og nyanserte svar, også noen nye. Her må det igjen refereres til at intervjuet med Vecchi ble gjennomført *før* hennes bok (Vecchi, 2010) ble utgitt, og at denne dermed ikke var tilgjengelig som grunnlag for intervjuet, men derimot i etterkant som utdypende referanse.

En annen innvending som kan svekke påliteligheten i analysen ovenfor, er knyttet til problemstillingen rundt det å være på innsiden eller utsiden av den undersøkte tematikken. Gjennom langvarig kontakt med personer i Reggio Emilia kjenner jeg godt til terminologien og retorikken som brukes i formidling både av det filosofiske grunnlaget og den praksis som utvikles i disse barnehagene. Dette er deler av min forforståelse, og kan derfor stå i fare for å fange meg inn i en eksplisitt *Reggio-terminologi*, som gjør kommunikasjonen vanskelig med de som ikke kjenner denne. Dette har jeg gjort rede for i innledningen til artikkelen, slik at leseren skal kunne vurdere mitt ståsted og mine tolkinger fortløpende.

Samtidig er den samme forforståelsen en av forutsetningene for å få tilgang til intervjupersonen, slik det er redegjort for i avsnittet om metode, og også for å kunne delta i en kvalifisert dialog med intervjupersonen. Jeg har dermed brukt min kjennskap og respekt for arbeidet som utføres i Reggio Emilias barnehager aktivt i innsamlingen av materialet. I analysen, i formidlingen av resultatene og i diskusjonen, er også forforståelsen en viktig forutsetning for å tolke Vecchis utsagn. I arbeidet med analyse og tolking har jeg samtidig forsøkt å se *gjennom* forforståelsen, og finne kategorier i materialet som ikke utelukkende er knyttet opp mot terminologien som ofte kjennetegner beskrivelsene av Reggio Emilias pedagogiske erfaringer. Det får bli leserens oppgave å bedømme om dette fungerer.

Med de metodiske forbehold som er nevnt, mener jeg at diskusjonen ovenfor viser at kunnskapen som har kommet ut av intervjuet, besvarer spørsmålene som stilles på en relevant og interessant måte. Kategoriene som er resultat av analysen synes brukbare som utgangspunkt for en nærmere undersøkelse av *atelierismen* i ulike kontekster.

### **Forslag til videre arbeid**

En interessant innfallsvinkel til videre arbeid med utgangspunkt i atelierets egenart, er å undersøke *atelierismen* i norsk barnehage, og slik hente opp en av problemstillingene som ble berørt innledningsvis i denne artikkelen. Intervjuet som er gjennomført gir også lyst til å gå videre med ytterligere intervjuer av atelierister i Reggio Emilia. Særlig vil det være av interesse å intervju noen av de yngste atelieristene, de som *ikke* har vært med helt fra begynnelsen. De som *ikke* har kjent og arbeidet sammen med Loris Malaguzzi, slik Veia Vecchi og mange av de andre har gjort. En slik innfallsvinkel vil kunne gi andre svar knyttet til forståelsen av barns samhandling med materialer og redskaper, og det vil være av interesse å se hvordan rollen som atelierist oppfattes av en ny generasjon.



## Å skape forbindelser – en avsluttende kommentar

Det runde bordet i barnehagen Diana, lyset som treffer Veia Vecchis hår, og hendene som gestikulerer ivrig, som snakker...

Opplevelsen i atelieret som startet min jakt på sammenhengen mellom kunnskap og skapende handling for tjuette år siden trer fram igjen i samtalen, i intervjuet, som ligger til grunn for denne artikkelen. En samtale som har gitt meg nye redskaper til å studere atelierismen også i norske barnehager. Takk til Anna Barsotti og Conni-Kay Jørgensen som ved hjelp av sine språklige kompetanser har gitt meg anledning til å forstå mer. Og stor takk til Veia Vecchi som ustoppelig bidrar til å skape forbindelser.

## Referanser

- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway : Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, London: Duke University Press.
- Barad, K. (2008). Posthumanist performativity : Toward an understanding of how matter comes to matter. I S. Alaimo, & S. Hekman, *Material feminisms* (s. 120–154). Bloomington: Indiana University Press.
- Barsotti, A. (1997). *D – som Robin Hoods pilbåge : Ett kommunikasjonsprosjekt på daghemmet Diana i Reggio Emilia*. Stockholm: HLS Förlag.
- Barsotti, A. (1986). *Staden och regnet – ett temaarbete i Reggio Emilia, steg för steg*. Pontedera: MariedamFilm.
- Barsotti, A., Mæchel, I., & Wallin, K. (1981). *Ett barn har hundra språk*. Stockholm: Utbildningsradion.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature : A necessary unit*. New York: Hampton Press, Inc.
- Carlsen, K. (1985). *Erfaring og bildeforming, en undersøkelse knyttet til 5–7 åringer i barnehage og til eget formingsarbeid (hovedfagsoppgave)*. Notodden: Telemark lærerhøgskole.
- Carlsen, K. (2010). Ringen av forvandlinger. *Tilde, Årnesdidaktik i de estetiske ämnena* (13), s. 7–39.
- Carlsen, K., & Samuelsen, A. M. (1988). *Inntrykk og uttrykk : Estetiske fagområder i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2006). Introduction: Our Reggio Emilia. I C. Rinaldi, *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning* (s. 1–23). London/New York: Routledge.
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. New York: Penguin Group (USA) Inc.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (red.) (1998). *The hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Westport, Connecticut, London: Ablex Publishing.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Esken, K., & Moestrup, J. (2004). *Samtaler med Loris Malaguzzi*. Odense: Det Danske Reggio Emilia Netværk.
- Fredriksen, B. C. (2011). *Negotiating Grasp : Embodied Experience with Three-dimensional Materials and the negotiation of Meaning in Early Childhood Education*. Doctoral dissertation, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L., & Schwall, C. (2005). *In the spirit of the Studio : Learning from the Atelier of Reggio Emilia*. New York, London: Teachers College Press, Columbia University.
- Gardner, H. (2006). *Crossing boundaries : Ideas and experiences in dialogue for a new culture of education of children and adults. International Conference Reggio Emilia, Italy*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior s.r.l.

- Gardner, H. (2001). Introductions. I C. Giudici, C. Rinaldi, & M. Krechevsky (Red.), *Making learning visible : children as individual and group learners* (s. 25–27). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Gardner, H. (2011). The Wonder of Learning and the construction of knowledge. I M. Bendotti (Red.), *The Wonder of Learning : The Hundred Languages of Children* (s. 12–13). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Gibson, E. J. (1988). Exploratory behaviour in development of perceiving, acting and acquiring of knowledge. *Annual Review of Psychology* (39), s. 1–41.
- Giudici, C., Rinaldi, C., & Krechevsky, M. (2001). *Making learning visible : children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Greve, A., Johansson, J.-E., & Østrem, S. (2009, juni 17.). Kartlegging av barn. *Aftenposten*.
- Halvorsen, E. M. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FoU : Nærhet distanse dokumentasjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hellesnes, J. (2010). *Doing Fantasy : A shared practice among children and pedagogues in a Norwegian kindergarten*. Norwegian University of Science and Technology (NTNU). Trondheim: Norwegian University of Science and Technology; Norwegian Centre for Child Research.
- Houyelos, A. (2001). *Biografía Pedagógica de Loris Malaguzzi : El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su reoercusión en la Educación infantil (doktoravhandling)*. Navarra/ Sao Paolo.
- Häikiö, T. (2007). *Barns estetiska läroprocesser : Atelierista i förskola ock skola (doktoravhandling)*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Johansson, M. (2011). Vad ock hur gör de? – att synliggöra lärande i grundskolans slöjdpraktik via videoteknografi ock mikroanalys. (M. Johansson, & M. Porco-Hidd, Red.) *Techne*, s. 33–47.
- Kapborg, I., & Berterö, C. (2002). Using an interpreter in qualitative ointerviews: does it threaten validity? *Nursing Inquiry* (9(1)), s. 52–56.
- Kaurel, J. (2010). En rose er en rose er en rose - om et reduksjonistisk syn på utdanning. *Bedre skole* (nr.2), s. 73–77.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen : Stortingsmelding nr. 41 (2008–2009)* . Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lind, U. (2010). *Blickens ordning : Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunnskapsform (doktorsavhandling)*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy : An Interview with Lella Gandini by Loris Malaguzzi. I C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections* (s. 49–97). Westport, Connecticut, London: Ablex Publishing.
- Municipality of Reggio Emilia. (2010, April). Indications Preschools and Infant-Toddler Centres of the Municipality of Reggio Emilia. Reggio Emilia, Italy: Municipality of Reggio Emilia.
- New, R. S. (1998). Theory and Praxis in Reggio Emilia : They Know What They Are Doing, and Why. I C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *The Hundred Languages of Children : The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections* (s. 261–284). Westport, Connecticut, London: Ablex Publishing.
- Nicolaysen, M. (2011). *I bruddet mellom lys og skygge der ingenting finnes, finnes alt det andre : Barnehagepedagogiske praksiser i lys av estetisk oppmerksomhet og posthumane perspektiver*. Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier. Oslo: Upublisert.
- Nygren-Landgårds, C. (2010, Mai 18.). Analys av kvalitative intervjuer och andra dokument. Notodden, Norge.

- Odegard, N. (2010). *Gjenbruk som pedagogisk idé : "Når (materi)AL(ite)T henger sammen*. Høgskolen i Vestfold. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Olsson, L. M. (2008). *Movement and experimentation in young children's learning : Deleuze and Guattari in Early Childhood Education (doktoravhandling)*. Umeå: Stockholm University.
- Parnell, W. (2011, 07 02). Experiences of teacher reflection: Reggio inspires practices in the studio. *Journal of Early Childhood Research* (Version of Record - Jun 18, 2012), s. 1–17.
- Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia : lytte, forske og lære*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia : Listening, researching and learning*. London/ New York: Routledge.
- Twinn, S. (1997, april 19). Methodological issues in the evaluation of the quality of public health nursing: a case study of the maternal and child health centres in Hong Kong. *Journal of Advanced Nursing* , s. 753–759.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia : Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. London and New York: Routledge.
- Vecchi, V. (2004). De mange kilder til erkendelse. *Børn i Europa – fag og mangfoldighet : At balansere på silkestråde, Reggio Emilias vuggestuer og børnehaver* , s. 18–21.
- Vecchi, V. (2002). *Theater Curtain – the ring of transformations*. (V. Vecchi, Red.) Reggio Emilia: Reggio Children.
- Vecchi, V., & Giudici, C. (2004). *Children, Art, Artists : The expressive languages of children, the artistic language of Alberto Burri*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wingert, P., & Kantrowitz, B. (1991, Desember 02). The Best Schools In The World. *Newsweek* . USA.
- Ödman, P.-J. (1979). *Talking förståelse vetande ; hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell AB.
- Øksnes, M. (2009, mai 6.). Leken som forsvant : Skal barnehagen være en arena for nytte eller glede? *Klassekampen* , s. 21.

Kari Carlsen arbeider som 1. amanuensis ved Høgskolen i Telemark, med hovedvekt på utdanning av barnehagelærere innenfor fagfeltet forming/ formgiving, kunst og håndverk. Hun har hovedfag i forming fra 1985 med tema Erfaring og billedforming, en undersøkelse knyttet til 5-7-åringer i barnehage og til eget formingsarbeid. Gjennom en årrekke har Kari Carlsen interessert seg for den pedagogiske filosofi og praksis som er utviklet i de kommunale barnehagene i Reggio Emilia, Italia, og sammenhengen mellom barns estetiske virksomhet og konstruksjon av kunnskap. Carlsen er for tiden tilknyttet Åbo Akademi, Vasa, som PhD-student, med forskningsfeltet Formingstradisjon i barnehagen i møte med inspirasjon fra Reggio Emilia. Utover dette veileder hun masterstudenter i formgiving, kunst og håndverk og underviser videreutdanningsstudenter innenfor pedagogisk utviklingsarbeid i Kunst-Kultur og Kreativitet. Et annet viktig fag- og forskningsfelt er læreplanarbeid.