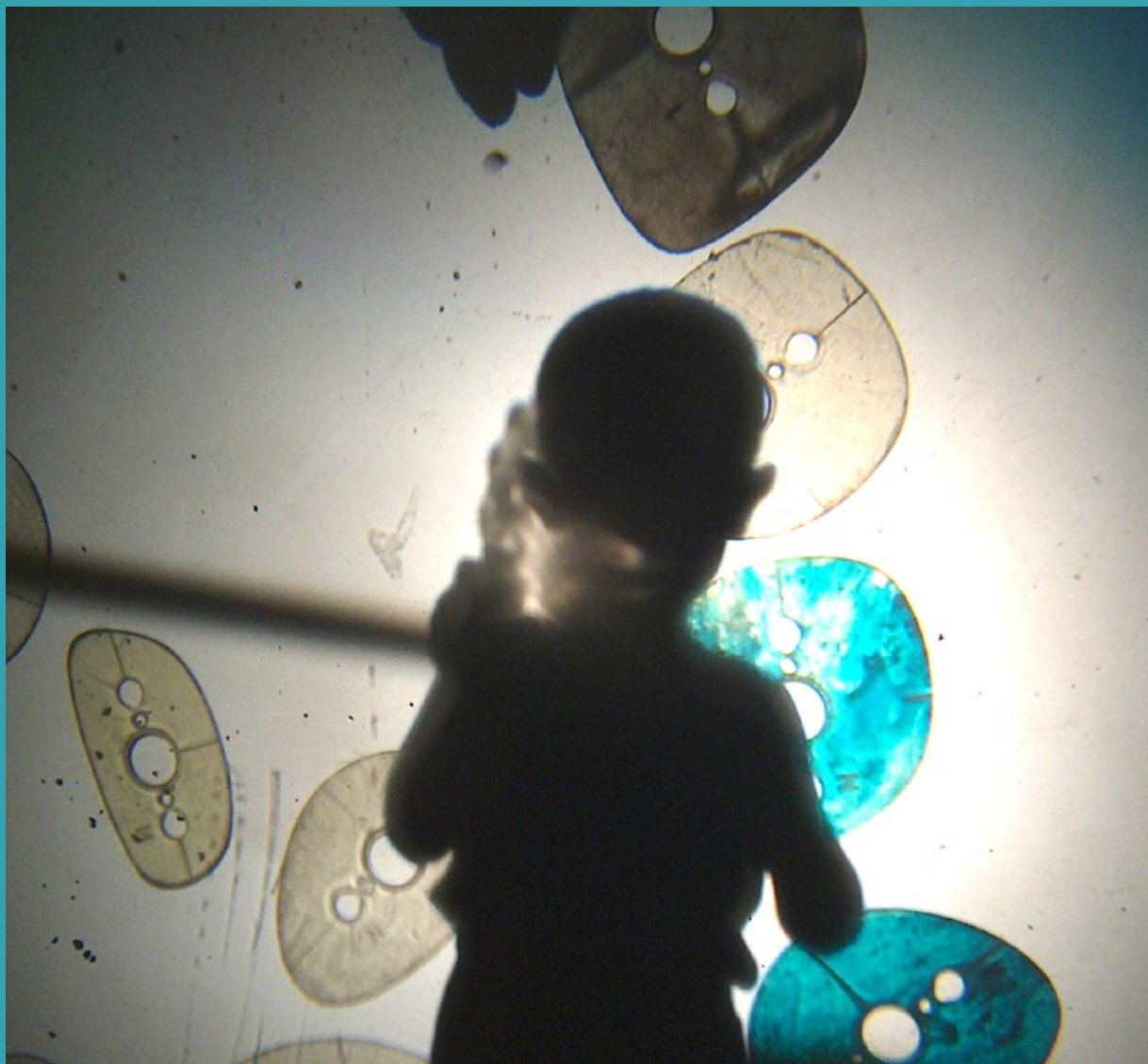


Barns estetiska läroprocesser

ATELIERISTA I FÖRSKOLA OCH SKOLA



Tarja Häikiö



GÖTEBORGS UNIVERSITET
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

Barns estetiska läroprocesser

ATELIERISTA I FÖRSKOLA OCH SKOLA

Till Nadja

Colofon

COPYRIGHT: Tarja Häikiö

GRAFISK FORM: Peter Dennis Karlsson, madeinsweden.biz

OMSLAGSBILD: Rita Apuli-Suuronen

PAPPER: Munken Lynx 100 g (inlaga), Trucard 240 g (omslag)

TYPSNITT: Electra

TRYCK: Intellecta DocuSys AB Göteborg 2007

DISTRIBUTION: Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, SE-405 30 Göteborg

Barns estetiska läroprocesser

ATELIERISTA I FÖRSKOLA OCH SKOLA

Tarja Häikiö



GÖTEBORGS UNIVERSITET
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

Acta Universitatis Gothoburgensis
Gothenburg Studies in Art and Architecture nr 24
ISSN 1348 – 4114
Editor: Lena Johansson
Doctoral thesis at Göteborg University, 2007

ABSTRACT

Häikiö, Tarja, 2007. Barns estetiska läroprocesser, Atelierista i förskola och skola (Children's aesthetical learning processes; Atelierista in preschool and school). With an English summary. Acta Universitatis Gothoburgensis, Gothenburg Studies in Art and Architecture, nr 24, 350 SIDOR (PP), XX ILL., GÖTEBORG ISBN 91 – 7346 – 599 – 1. ISSN 1348 – 4114.

The thesis consists of comparative and case studies in arts education in Sweden, Italy and also Finland. Arts education encompasses a variety of scientific fields such as development psychology, pedagogy, psychoanalysis, culture sociology and art theory. The main study is about the authors work as an art pedagogue, or atelierista and tutoring as a pedagogical advisor, pedagogista in preschool and elementary school in the town area of Kärra-Rödbo in Gothenburg in Sweden. This work is inspired by the pedagogical philosophy of the preschools in Reggio Emilia in the northern of Italy and the art work in ateliers with children. The author has documented her own work as atelierista with children both in preschools and early years in elementary school and gives examples of her thematic work in projects with the children made together with preschool teachers, teachers, cultural pedagogues and leisure pedagogues. The author worked as a project leader a school development project entitled 7 intelligenser och 100 språk (7 intelligences and 100 languages) where she introduced a culture pedagogical profile in the town area enforced by political decisions and school politics.

Comparative studies is made with the pedagogical work in the Reggio Emilia preschool organisation. The preschool organisation represents a arena of democratic participation for children and parents as parts of the civic society. The main material for comparison consists of observations and documentation made in the new preschool districts of Bassa Reggiana and Terre dei Gonzaga to where the Reggio Emilia approach has spread. of atelierista Vea Vecchi in Reggio Emilia, and preschools inspired by the Reggio Emilia approach in another town area in Gothenburg and at a preschool in Helsinki in Finland. In the thesis the causes for the interest in Reggio Emilia in Sweden is explained by the radically new and inspiring methods developed in the Italian preschools but also by the common historical background of the European preschool pedagogics. The author claims that the Swedish preschool follows a romantic tradition that differs from the knowledge view inspired by the philosophical tradition of the age of enlightenment in school. The author defines her work as a methodology inspired by, besides Reggio Emilias pedagogical philosophy, Vygotskij in her use of his imitative and reproductive strategies in children's learning processes. In this thesis the relationship between Reggio Emilias pedagogical philosophy and the theories of the development psychologist Vygotskij are emphasized as well as the relationship between theory and practice. The thesis is inspired by the lifework for the rights of children as teacher, pedagogical supervisor and developer of the approach, Loris Malaguzzi, which he describes as a combination of Piagets epistemology and Vygotskijs social constructivism. The approach is also influenced by psychoanalysis, gestalt theory, systemic theory, ecology, brain research as well as contemporary art, design and architecture. A cultural free zone generates cultural democracy as a part of emancipatory education. A constructivistic synthesis is used as an adequate explanation of the polarity between different parts in the cognitive as well as the creative process of children. The polarization is defined interchange between intrinsic and extrinsic motivational aspects as well as impressional inputs and expressional outputs in the child's aesthetical process. The child's reactive action has a possibility to be more reflected upon through the aid of aesthetical processes in arts education. The author's case studies confirm that children are able to learn artistic strategies as very small. In the art work two strategies is used in Reggio Emilia that can be characterized as mimetic and emancipatory. The author claims the polarization, the progressive view on children's knowledge and receptive and transformative approach to children to be some of the main factors of the success of the Reggio Emilia pedagogical philosophy.

KEYWORDS: arts education, aesthetical learning processes, children, creativity, fantasy, learning strategies, visuality, mental images, mental schemas, preschool, school, Reggio Emilia, Vygotskij

Innehållsförteckning

1. Inledning

LÄROPLANER OCH ETT VIDGAT KUNSKAPS- OCH SPRÅKBEGREPP

VETENSKAPLIG ANSATS – ”PRAXISNÄRA FORSKNING”

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

METOD

MATERIALPRESENTATION

TEORI- OCH FORSKNINGSÖVERSIKT

2. Reggio Emilias pedagogiska filosofi

GRUNDLÄGGANDE PEDAGOGISK HISTORIK –

LORIS MALAGUZZI OCH REGGIO EMILIAS FÖRSKOLEORGANISATION

PEDAGOGISK VERKSAMHET I NYA FÖRSKOLEDISTRIKT –

BASSA REGGIANA OCH TERRE DEI GONZAGA

DOKUMENTATION OCH GRAFISK FRAMSTÄLLNING

PEDAGOGISKA MILJÖER

Färgbilder

3. Laborativt kunskapande och bildpedagogiskt arbete i Reggio Emilia

PROJEKTARBETE I REGGIO EMILIAS FÖRSKOLEORGANISATION

PROJEKTARBETE OCH ATELJÉOBSERVATIONER

I BASSA REGGIANA OCH TERRE DEI GONZAGA

BILDARBETE OCH BILDANALYS SOM ARBETS- OCH UTVECKLINGSMETOD

I BASSA REGGIANA OCH TERRE DEI GONZAGA

4. Om temaarbete i den skandinaviska förskolan – bildskapande med små barn

UTGÅNGSPUNKTER FÖR TEMATISKT ARBETE MED SKAPANDE SOM METOD

TEMAARBETE UTIFRÅN ARBETE SOM PEDAGOGISTA –PEDAGOGISK HANDEDARE

TEMAARBETE UTIFRÅN ARBETE SOM ATELIERISTA – BILDPEDAGOG

REGGIO EMILIA-INSPIRERAT ARBETE PÅ EN SVENSK FÖRSKOLENHET

ARKKI FÖRSKOLA I HELSINGFORS OCH DESS VERKSAMHET

5. Projektarbete i skolan – lärande via skapande

SKOLUTVECKLINGSPROJEKTET *7 intelligenser och 100 språk*

PROJEKT TEMA STADEN

PROJEKT BILD OCH MEDIA

BILDPEDAGOGIK OCH ESTETISKA LÄROPROCESSER

6. Avslutande diskussion

Summary

Notförteckning

Käll- och litteraturförteckning

Bildförteckning

Bilagor

Personregister

Förord

Mötet med Reggio Emilias pedagoger och Loris Malaguzzi 1989 blev avgörande för mitt fortsatta liv och min yrkesverksamhet som bildpedagog. Malaguzzi ville inte lämna efter sig något manifest för det pedagogiska arbetet i Reggio Emilia för att hålla arbetet med den pedagogiska processen öppet och aktuellt. Han skrev aldrig någon teori kring deras pedagogiska filosofi. Jag inser att med de teoretiska anspråk som jag gör i denna avhandling har jag försökt att teoretisera deras idé, filosofi och pedagogik. Dock har detta gjorts i syfte att skapa en förståelse kring inte bara arbetet i Reggio Emilia utan även kring de kreativa processer som är förknippade med barns kunskapande. Malaguzzi signerade mitt exemplar av *I cento linguaggi dei bambini* med "För dagar av sol och vänskap!" Må hans sol lysa vidare i hans himmel!

Ett mycket stort och varmt tack till min handledare universitetslektor Yvonne Eriksson som med tålamod, pedagogiskt stöd och genom en inspirerande vägledning handledt mig. Professor Lena Johannesson vill jag tacka för vidsynthet och mod att föra fram ämnets positioner samt vägledning och insiktsfullhet gällande mitt ämnesval.

Jag vill tacka alla de barn och deras föräldrar som jag haft förmånen att möta genom åren och som jag lärt mig så mycket av, utan er hade inte denna avhandling blivit av. Mina kollegor i stadsdelen Kärra-Rödbo, som på olika sätt bidragit till tillblivandet av denna avhandling genom åren, är värda ett särskilt omnämnande. Tillsammans har vi delat ett stort intresse för pedagogiska frågor och skolutveckling. Alla intressanta diskussioner och samarbetet med kollegor på avdelningen för barn- och ungdomskultur på Kulturförvaltningen i Göteborg, vid Centrum för kulturstudier, Högskolan för Design och Konsthantverk och Högskolan för Scen och Musik vid Göteborgs universitet har sporrat i vardagen och lyft fram nya synvinklar som varit betydelsefulla.

Min slutseminarieopponent Professor Birgitta Qvarsell har kommit med värdefulla synpunkter på min text, hjärtligt tack! Tack också till seminariet och doktorandkollegorna vid Institutionen för Konst- och bildvetenskap: Joanna Persman, Christina Wistman, Lars Vipsjö samt Kristoffer Arvidsson, Si Han, Viveka Kjellmer, Beatrice Persson och Helena Werner.

En vänlig hälsning till kollegor i Reggio Emilia och till de personer som jag mött genom min undervisning, i samband med föreläsningar, studieresor, intervjuer i Italien, Sverige liksom i Finland och som på skilda sätt bidragit till avhandlingens innehåll. Några personer som varit av avgörande betydelse för mitt arbete vill jag särskilt tacka och omnämna: professor Eva-Lena Dahl för generositet och visioner, psykolog Åke Björck för de många år som vi varit runt som pedagogikens Don Quijote och Sancho Pancha, docent Irja Bergström för värdefull handledning med min 60-poängsuppsats i Konst- och bildvetenskap, fil. dr. Rita Apuli-Suuronen för hjälp, vänskap och uppmuntran, atelierista Vea Vecchi för inspiration och pedagogisk koordinatör

Cristian Fabbi för vänskap, vägledning och ett alltid varmt välkomnande av mig, nya idéer och pedagogiska diskussioner. Dessutom vill jag tacka Peter Dennis Karlsson för lay-out och tålmod liksom Andrew Lovell och Ina Furtenbach Lindén för hjälp med korrektur av mina översättningar.

Ett stort tack också till mina vänner som haft den otacksamma uppgiften att försöka vidga mina vyer över pappershögarna de senaste åren. Ett ovärderligt stöd har jag haft i min familj, mina föräldrar Aino och Eino Häikiö samt min bror Jari Häikiö och hans fästmö Rosie Kukolj. Till sist vill jag tacka min älskade dotter Nadja, Dig tillägnar jag denna bok.

Göteborg, juli 2007

Tarja Häikiö

Tack till stiftelser och fonder:

Jag vill tacka de olika stiftelser och fonder som bidragit med medel till många av mina forskningsresor till Italien och Finland samt på andra sätt möjliggjort dokumentation och tryckning av min avhandling: Adlertbertska stipendiefonden (2000), Forskraftstiftelsen Theodor Adelswärd's minne (2002), Knut och Alice Wallenbergs stiftelse (2002), Stiftelsen Oskar Ekmans fond (2002), Kulturfonden för Sverige och Finland (2003), Maj Kullenbergs stipendium (2003), Familjen Rausings stiftelse (2004), Paul och Marie Berghaus' donationsfond (2004), Gunvor och Josef Anér's stiftelse (2004) och Kungliga och Hvitfeldtska stiftelsen (2005).

Inledning

Avhandlingen har kommit till som ett resultat av ett långvarigt intresse för konst och pedagogiska utvecklingsfrågor. Jag började rita tidigt med stöd från mina föräldrar och mitt intresse för det konstnärliga fortsatte genom skolgången. Detta ledde i sin tur till att jag sökte till en förberedande konstnärlig utbildning och fortsatte att läsa in en examen inom textildesign och textilt konsthantverk och senare även i pedagogik, barn- och ungdomskultur samt konst- och bildvetenskap. Sedan år 1988 har jag arbetat som bildpedagog inom förskolan och senare också i grundskolan i stadsdelen Kärra-Rödbo i Göteborg. Där arbetade jag sedermera med förskole- och skolutveckling i egenskap av projektledare och pedagogisk handledare för projektet *7 intelligenser och 100 språk*.¹ Inom skolutvecklingsprojektet var jag verksam som bildpedagog i huvudsak med barn i åldrarna 2–9 år och använde pedagogisk dokumentation som arbetsverktyg för att beskriva och undersöka deras kunskapande processer.² Arbetet som kultursamordnare för förskola och skola i stadsdelen medförde en anknytning till barnkultur och kulturpedagogik.³ Skolutvecklingsprojektet i Kärra-Rödbo, inom vilken flera av delstudierna i denna avhandling tillkommit, tog fasta på de nationella kulturpedagogiska målen. Arbetet som projektledare var på uppdrag av stadsdelens politiker och skolledning. Uppdraget bestod av att utveckla verksamheten för barn och unga från 0–16 år efter läroplanernas mål om livslångt lärande och att skapa en röd tråd för barn mellan de olika stadierna. Utifrån arbetssättet i förskolorna i italienska Reggio Emilia utvecklades på mitt initiativ ett kulturpedagogiskt arbetssätt i projektet uteder kultur i skolan-uppdraget.⁴ Idag arbetar jag bland annat som lärarutbildare vid Göteborgs universitet för blivande förskolelärare, fritidspedagoger och grundskolelärare för tidigare åldrar, samt för bild- och form lärare för grundskola och gymnasium. Jag har även varit även verksam som planeringsledare för barn- och ungdomskultur på Kulturförvaltningen i Göteborg.⁵ Mitt arbete inom barn- och ungdomskultur samt lärarutbildning har på ett naturligt sätt inneburit en fortsatt utveckling av frågor inom kultur- och bildpedagogik.

ETT VIDGAT KUNSKAPS- OCH SPRÅKBEGREPP

Skolans kulturuppdrag vilar på *FN:s konvention om barnets rättigheter* som syftar till att tillvarata barns och ungas rätt till deltagande i kulturlivet som fullvärdiga medborgare och där skolan som kulturinstitution också har ansvar att "... utveckla nationella institutioner och processer för barnets bästa".⁶ Det egna skapandet är en viktig del i ett aktivt lärande och delaktighet i läroprocesser och i kulturlivet borgar för utvecklandet av demokrati och kulturell yttrandefrihet. Skolans kulturuppdrag står i direkt relation till lagen om yttrandefrihet och barnkonventionens deklaration för barns rättigheter och medför att skolan skall skapa möjligheter till egna initiativ, tänkande, agerande och skapande som en röst och ett medium för självuttryck. Barn och unga skall på sina egna villkor delta i samhälle och kulturliv. För att kunna skapa en god självbild och en tolerans gentemot andra behöver barn och unga få lära

sig att värdera, tolka, analysera och gestalta sina uttryck. Syftet är också att värna om barns rätt till skapande aktivitet och till en estetisk och funktionell miljö. Yttrandefrihet är grunden i ett fritt samhälle. Vetskap om de regler och normer som styr den kulturella och sociala arenan utgör några av dess förutsättningar. Skolans kulturuppdrag handlar därmed även i förlängningen om att påvisa rättigheter och ansvarstagande. Kulturuppdraget syftar till att implementera kultur i skolans ordinarie arbete där kulturpedagogiska arbetsformer kan användas som ett led i demokratiarbetet inom skolan samt kring det livslånga lärandet.⁷ Kulturen kan utgöra ett komplement till undervisningen i skolan där långsiktighet, likvärdighet och kvalitet skall vara ledord i skolarbetet. Den kan också utgöra en del av ett grundläggande arbetssätt ur ett vidare kunskapsperspektiv, där ett erfarenhetsbaserat lärande är lika viktigt som den teoretiska delen av undervisningen. Det kulturpedagogiska arbetssättet erbjuder metoder för en vidgad och fördjupad kunskapssyn utifrån ett vidgat kunskaps- och språkbegrepp som läroplanerna för förskola och skola, *Läroplan för förskolan; Lpfö98* och *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet; Lpo94*, kan anses omfatta.⁸ Kultur i skolan handlar också om skolan som miljö och om skolan som del i samhällsutvecklingen. I det kulturpedagogiska uppdraget för förskolan och skolan ingår att utveckla arbetsformer där estetiska uttrycksmedel används som verktyg för lärande och där estetiska läroprocesser allt mer kommit att vara en sammanfattande beskrivning för området mellan konstnärliga uttrycksformer och kognitiv utveckling.⁹ Det kulturpedagogiska arbetet avser att främja metodutvecklingsarbetet och genomsyra verksamheten inom samtliga skolformer. I detta arbete anses kulturpedagoger, konstnärer och konsulenter kunna fungera som motorer i utvecklandet av samarbetsformer och nytänkande. Estetik är ett vitt begrepp som i detta fall anknyts till kreativt skapande hos barn och kognitiva aspekter i samband med denna aktivitet, vilket medför att estetiken här anses innefatta en kognitiv dimension parallellt med en kulturell. En integration av kunskapsformer innebär en integration av kreativitet och lärande, vilket innefattar både lärandets intellektuella men också känslomässiga, praktiska, sinnliga och etiska aspekter. Arbetet skall vara av utforskande och gestaltande karaktär, där barn och unga skall utvecklas till starka och självständiga individer som har rätt att uttrycka sig, ha egna tankar och åsikter.

I Läroplaneringskommitténs slutbetänkande kring lärarutbildningen, *Att lära och leda; En lärarutbildning för samverkan och utveckling*, beskrivs en kunskapsutveckling hos barn och unga som utgår från ett kunskapande och ett sinnligt lärande där både tanke och kropp utgör lika viktiga delar i barnets helhetsutveckling där arbete med de praktisk-estetiska ämnena utvecklar en baskunskap. De teoretiska ämnena kopplas i allmänhet till vetande och faktabaserad kunskap medan de praktisk-estetiska kopplas till motorisk färdighet och känslomässiga upplevelser. Degraderingen av de praktisk-estetiska ämnena utgår från en historisk tudelning mellan konst och vetenskap där de teoretiska och praktisk-estetiska ämnena skilts från

varandra. Alla lärare anses här vara kulturarbetare eftersom kulturen finns i skolan. Det sinnliga och självupplevda i det praktisk-estetiska kunskapandet kan genom kulturpedagogiska metoder lyftas fram vid sidan av det teoretiska lärandet och det logiska tänkandet.¹⁰ I Lpo94 beskrivs olika typer av kunskapsformer som lärandets förutsättningar: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, där de olika kunskapsformerna kompletterar varandra och där abstrakta och konkreta nivåer av kunskapsbildning samverkar genom ett omsättande i både tanke och handling. Här nämns också tyst kunskap som syftar på en icke-formulerad eller explicit kunskap dit även visuell kommunikation kan räknas.¹¹ Ingrid Carlgren skriver i SOU 1992:94: *"En stor del av kunskapen är inte formulerad, den är tyst och finns som en underförstådd bakgrundskunskap"* [sic.].¹²

Antaganden, utgångspunkter och definitioner

Avhandlingen beskriver bildpedagogisk praktik inom förskolans och grundskolans tidigare åldersgrupper utifrån ett arbetssätt inspirerat av Reggio Emilias pedagogiska filosofi, den ideologi och pedagogik som utvecklats inom förskolan i staden Reggio Emilia i norra Italien, och främst konstruktivistisk teoribildning. Sedan år 1989 har jag gjort ett antal studieresor till de tre pedagogiska förskoledistriktet Reggio Emilia, Bassa Reggiana och Terre dei Gonzaga i regionen Emilia Romagna. I rollen som bildpedagog har jag utarbetat ett praktiskt arbetssätt som tagit intryck av deras arbete med *atelierista*, som är den italienska benämningen för bildpedagog eller konstnär på förskolorna som arbetar med barnen i ateljé. De arbetssätt och metoder jag observerat hos pedagogerna i Italien har varit en inspiration och utgångspunkt i jämförelse med min egen praktik. Dessa resor har på ett genomgripande sätt påverkat min verksamhet som troligtvis en av de första atelieristerna i Sverige från år 1988 och framåt. Min roll kom att förändras inom skolutvecklingsprojektet i stadsdelen Kärra-Rödbo till att alltmer fungera som pedagogisk handledare åt kollegor inom förskola och skola, vilket kan anses motsvaras av att vara så kallad *pedagogista* som är benämningen för de pedagogiska handledarna för verksamheterna i Reggio Emilia. Jag har därmed varit verksam som både atelierista och pedagogista.¹³

I avhandlingen kommer jag genomgående att använda mig av de generella begreppen barn för barn och elever i både förskola och skola, samt pedagog för alla lärarkategorier som arbetar inom förskola och grundskola. Användandet av ordet pedagog är inte oproblemiskt då ordet oftast inte används i benämningen av personer med lärarexamen och ordet lärare därmed har en annan status och legitimitet i sammanhanget. Jag vill på detta sätt ändå närma mig den ursprungliga betydelsen av det grekiska ordet *paidagogos*, som betyder 'att gå bredvid' vilket därmed sammanfattar den pedagogiska hållning som jag förordar i förhållande till barnen samt är en gemensam benämning för de dagbarnvårdare, barnskötare, förskollärare, fritidspedagoger, grundskollärare och kulturpedagoger som jag samarbetat med.¹⁴ Oftast har arbetet

med barnen skett i dialog och ett nära samarbete med en eller flera pedagoger, vilket varit av mycket stor betydelse för arbetet.

Pedagogerna på förskolorna i Reggio Emilia har under ledning av den italienske reformpedagogen Loris Malaguzzi använt sig av olika arbetssätt och verktyg för att utveckla arbetet med barnen.¹⁵ En viktig metod är att, med olika dokumentationsverktyg alltifrån deltagande observation till fotografi och videoinspelning, beskriva kommunikationen, dialogen mellan barnen och mellan vuxna och barn. Dialogen är en del i konstruerandet av ett demokratiskt förhållningssätt hos den vuxne, och därmed ett barncentrerat arbetssätt där en betoning läggs på pedagogens självreflektion kring sin roll och lyhördhet för barnet. Ett barncentrerat arbetssätt innebär i detta fall att den pedagogiska verksamheten har som mål att utgå från barnens idéer, tankar, intressen och initiativ. Bildpedagogerna, eller atelieristerna, har en central pedagogisk funktion i arbetet med barn och pedagoger på dessa förskolor. Atelieristerna fungerar både som bildpedagoger och handledare för den övriga personalen. De samverkar med pedagogisterna vars roll är att fungera som pedagogiska bollplank. I hela den pedagogiska verksamheten beskrivs det bildpedagogiska arbetet interaktivt med en processorienterad projektarbetsform genom den pedagogiska dokumentationen och har en kontinuerlig verksamhetsutveckling som mål. Under de år som jag arbetade som bildpedagog och pedagogisk handledare i Kärra-Rödbo har besöken till Reggio Emilia varit ständiga källor till nya tankar och idéer, men också till frågor och funderingar i förhållande till mitt eget arbete. Mina olika anställningar på Kulturförvaltningen i Göteborg och arbetet där med kultur i skolan-uppdraget, samt på Göteborgs universitet som lärarutbildare, har på ett avgörande sätt påverkat min kunskapsutveckling och även tillfört viktiga aspekter på avhandlingsarbetet. Det lokala perspektivet har onekligen ett väst-svenskt eller regionalt perspektiv. Därför har jag valt att göra den praktiska och teoretiska belysningen utifrån tre nivåer: en lokal som praktiker, en nationell som aktör inom ett kultur- och bildpedagogiskt yrkesområde och detta i samspel med en internationell teori och praktik. Jag vill kontextualisera samt definiera, befästa och operationalisera denna praktik, det vill säga sätta in den i ett sammanhang, och därför har den nationella satsningen på kultur i skolan haft en stor betydelse för mitt arbete liksom de tidigare nämnda styrdokument som ligger bakom satsningen. Nivå tre i belysningen baseras på material från den internationella forskningen på de områdena, som på olika sätt bidragit och påverkat skrivningen, men också de kunskapsfilosofiska samt vetenskapsteoretiska traditioner och teorier som historiskt är viktiga i sammanhanget.

Undersökningen är processinriktad samt tema- och projektorienterad. Den baseras på en praktikerkunskap då jag varit aktör i de arbeten som redovisas och analyseras. I mitt arbete som bildpedagog inom förskola och grundskola uppfattade jag att det finns ett inbördes förhållande mellan barnets estetiska uttryckssätt i den skapande processen och barnets

lärande. Estetiska läroprocesser är den beteckning som används i avhandlingstexten men som i andra sammanhang också kallas estetiska lär- eller lärandeprocesser. Omväxlande används också uttrycken kreativa samt skapande processer, estetiska samt konstnärliga uttrycksformer för att beskriva barns kreativa skapande. Begreppet kunskapande, som en kombination av orden kunskap och skapande, innehåller både kunskapsmässiga och kreativa delar och beskriver på ett klargörande sätt utvecklingen hos barn där dessa olika element finns närvarande i lärandet varför det blir centralt för min tolkning av vad estetiska läroprocesser är. Utvecklandet av medvetenhet och meningsskapande torde vara centralt i ett livslångt lärande då det i förlängningen påverkar vårt samhälle i stort. Förståelse av innehåll i skolarbetet borde, enligt min uppfattning, få mer gehör i verksamheten i förskola och skola, snarare än anpassning till dess form. Medvetenhetsutvecklingens betydelse för lärandet hos både barn och pedagog diskuteras och anknyts till teorier kring metakognition och utvecklandet av högre medvetandeprocesser där medvetandet antas göra olika språng och skapa en allt större eller högre insikt om en företeelse, ett ämne.¹⁶ Metakognition är ett centralt begrepp då den innebär en reflektion om och perspektiv på kunskap som även gäller ifrågasättande av den egna kunskapens och kompetensens giltighet.¹⁷ Denna typ av arbetssätt syftar till att öka medvetenheten hos pedagogerna, men även hos barnen, kring det egna lärandet där en fördjupad insikt via identifikation och reflektion eftersträvas. I denna typ av arbetssätt hävdar jag att de estetiska ämnesområdena är av betydelse för att ge barn en möjlighet att uttrycka sig på många olika sätt, men också för att uppnå skolans demokratiska mål.

Det konstnärliga skapandet kan ses som en egen medvetenhets- eller kunskapsform, hävdade Lev Vygotskij. Han påtalade också ett synkretistiskt lärande hos barnet där barnets skapande "... innehåller element av de mest olikartade former av skapande".¹⁸ Vygotskij ansåg också att olika konstarter inte är strikt åtskilda och därför absorberar element från varandra. Fenomenen konstruktion av kunskap och transfer eller överföringseffekter är av vikt i detta sammanhang då min uppfattning är att de olika sinnena samverkar i upplevelsen och användandet av estetiska uttrycksformer bidrar till sortering, strukturering och kategorisering av intrycken.¹⁹ Sinnlig erfarenhet kan anses fungera synergiskt i användandet av estetiska uttrycksformer. Detta innebär att förståelsen av omvärlden gynnas av att konstrueras i en lärandekontext där olika perspektiv och former av uttryck stödjer lärandet som helhet. Med helhetsperspektiv menar jag att ta hänsyn till skilda aspekter där det kan skapas en förståelse av de olika delarnas betydelse för den pedagogiska verksamheten. En av mina teser är att barns lärande är beroende av lärandekontexten där mentala och fysiska element samspelar och där den inre förmågan till föreställande är central, varför utvecklandet av visuell förmåga förtjänar att lyftas fram mer i lärandesammanhang. Vygotskij hävdade att förmåga till fantasi och föreställningsförmåga har en lika viktig funktion i lärandet som minneskunskaper. Dessa teorier har beröringspunkter med teser hos andra forskare och pedagoger både nationellt och internationellt.²⁰

VETENSKAPLIG ANSATS - ”PRAXISNÄRA FORSKNING”

Avhandlingen är en bildpedagogisk studie som belyser och analyserar bildpedagogisk praktik och dess betydelse som del i en pedagogisk verksamhet. Den bildteoretiska delen är kopplad till kognitionsforskning med fokus på kunskapande. Därutöver berör avhandlingen ett estetisk-filosofiskt teorifält förutom ett bildteoretiskt dito. De praktiska delarna i avhandlingen belyser både arbetsprocesser och estetiska läroprocesser. Teoribildningar som berör ett mångsidigt lärande blir därför centrala, men tanken är också att generera kunskap genom att påvisa exempel från konkret praktik där denna typ av processer uppstår.²¹ Från rapporten *Forskning av denna världen* har jag hämtat begreppet praxisnära forskning som är ett utforskande av praktikerkunskap där det anses att: "... vetenskapligt baserad reflektion kan fördjupa förståelsen av den komplexa praktiken. Genom studier av praxis kan också den teoretiska begreppsbildningen utvecklas".²² Därmed går flera vetenskapliga utgångspunkter in i, flankerar och ställs mot varandra i avhandlingen. Teorier om estetik, lärande och visuell utveckling berör många olika vetenskapliga fält som konst- och bildvetenskap, utbildningsvetenskap, utvecklingspsykologi, estetisk filosofi och kulturvetenskaper såväl som etnologi och kultursociologi. Avhandlingen anknyter även till en estetisk kunskapstradition som bygger på upplevelse, reflektion och handling, där estetikbegreppet på senare tid omdefinierats och där nya aspekter och tolkningar framkommit, inte minst kring förhållandet mellan estetik och lärande.²³

Den kvalitativa forskningstraditionen inom fenomenologi är central för avhandlingen då den har sin utgångspunkt i subjektiv kunskapsbildning där tolkningar och värderingar av materialets innehållsmässiga kvaliteter blir viktiga. Fenomenologin utgår från individen och dennes livsvärld i sin kunskapssyn och frågor om medvetenhet (om jaget/självvet, fenomen och intentioner), kommunikation, upplevelser och föreställningar blir därför väsentliga. Den fenomenologiska utgångspunkten, där barnets livsvärld, världsbilder och tankemönster lyfts fram, är av stor vikt för mina antaganden. Ett av de grundläggande vetenskapsområdena på det pedagogiska kunskapsfältet finns inom psykologin där olika förståelseperspektiv och även olika tolkningsläror om exempelvis symboler är viktiga i konstteori och konst- och bildvetenskap. Här kommer jag att använda mig av skilda bildanalytiska tolkningsmetoder som kommer att anpassas till materialet enligt en konst- och bildvetenskaplig tolkningstradition.²⁴ Skilda psykologiska inriktningar, exempelvis inom dynamisk psykologi och även kreativitetsforskning, har betydelse för avhandlingens innehåll där bland annat Vygotskijs utvecklingspsykologiska teorier har en central roll.

Konstruktivismen som länk till det fenomenologiska perspektivet utgör en central kunskaps-teoretisk utgångspunkt för avhandlingen då det i kunskapande processer antas konstrueras ny kunskap. Avhandlingen tillämpar en slags metodologisk konstruktivism, där kunskap inte är en avbildning av verkligheten utan resultatet blir ett kunskapande där kunskapen är knuten

till en handlande person. Detta medför att studien också delvis är en sorts aktionsforskning då jag i allra högsta grad varit medkonstruktör i genomförandet av studien. Studien har pragmatiska drag men fokuserar på konstruerandet av kunskap genom empiriska metoder, inte prövningen därav. Undersökningen är explorativ i bemärkelsen att den avser att ange typiska fall för en kunskapsbildning och dess problematisering. Därmed är metoden induktiv då dokumentationen av fallen utgör ett insamlat material som jag därefter söker att dra slutsatser utifrån.²⁵

Betydelsen av det sociala samspelet för jagets utveckling är en utgångspunkt i avhandlingen och utgör därmed ett sociokulturellt perspektiv. Symbolisk interaktionism, som också ligger inom fenomenologin, utgör en grund för de analyser som görs i avhandlingen kring förhållandet mellan kunskapsutveckling och identitetsutveckling. En del av de resonemang som förs har sitt ursprung i praxisnära förklaringsmodeller. Detta är dock viktigt utifrån en övertygelse om att de fysiska och mentala nivåerna är sammanlänkade på både individuella och kollektiva plan och speglar varandra i ett dualistiskt förhållande. För att kunna analysera de olika aspekterna antas genomgående det dialektiska perspektivet i symbolisk interaktionism. I analyserna konfronteras tankegångar från utvecklingspsykologi, social- och genetisk konstruktivism samt psykoanalys och diskuteras gällande Reggio Emilias pedagogiska filosofi liksom läroplanernas historiska grund i både en genetisk konstruktivistisk syn på lärande, som förestås av Jean Piaget, och en dialektisk sociokulturell konstruktivism, som förestås av Vygotskij. Denna tematik har även förankring i teorier inom dialogfilosofi och pragmatism.

Historiska och moderna teoretiker inom estetisk filosofi används som verktyg för att tydliggöra det kunskapsteoretiska perspektivet. Ur ett filosofihistoriskt perspektiv går många av de tankegångar och fenomen som tas upp i denna avhandling tillbaka till den tid då kunskapsbegreppet ånyo började polemiserats i Europa från 1600-talet och framåt. De centrala idéerna som ligger till grund för förskolans och skolans reformpedagogiska traditioner föddes ur romantiken och upplysningsfilosofin. Många av de frågeställningar som var aktuella under dessa århundraden är det ännu idag och en av mina teser är att förskolan följer en romantisk tradition och skolan en upplysningsfilosofisk. Detta skapar en motsättning mellan de olika praktiker som återfinns mellan skolformerna och en olikartad lärandekontext.²⁶ Därför har jag valt att belysa det bildpedagogiska arbetet som ett fält inom en pedagogisk kontext där det historiska, filosofiska och estetiska vävs samman.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Återkommande teman för avhandlingen är:

- Rollen som atelierista och pedagogista
- Kunskapande och estetiska läroprocesser
- Bildpedagogik
- Fantasi, föreställningsförmåga och visuell gestaltning
- Medvetenhetsutveckling och demokratiska arbetsformer
- Pedagogisk dokumentation och lärandekontext

Avhandlingen syfte är att undersöka barns estetiska läroprocesser via främst bildskapande, vilket också givit namn åt avhandlingen *Barns estetiska läroprocesser; Atelierista i förskola och skola*. Syftet med avhandlingen är att beskriva och analysera betydelsen av Reggio Emilias pedagogiska filosofi, främst för den svenska förskolan, men också för mitt eget arbete som pedagog, pedagogisk handledare och bildpedagog. Genom att göra beskrivningar av de samtal, observationer och noteringar jag gjort under mina resor i och kring staden Reggio Emilia mellan åren 1989–2006 är mitt syfte att analysera, kommentera och granska deras verksamhet och då särskilt deras bildpedagogiska arbete i ateljé och rollen som atelierista. Avsikten är även att belysa och problematisera den skapande verksamhetens roll och betydelse i en pedagogisk helhet, vilket medför att ett flertal skilda aspekter av verksamheten beskrivs då jag anser att detta krävs för att ge en verklig bild av den.

Avhandlingens beskrivna kunskapssyn och arbetssätt kan ses som verktyg för att förverkliga de mål som bland annat föreskrivs i läroplanerna. Därför syftar avhandlingen till att värna om demokratiska arbetsformer inom förskola och skola. Ett demokratiskt förhållningssätt är utgångspunkten för det arbetssätt som beskrivs och därför kommer demokratibegreppet men även kulturbegreppet i samband med kunskapsutveckling att behandlas. Avsikten är dessutom att beskriva, kommentera och analysera detta i förhållande till traditioner inom och riktlinjer för förskola och skola samt forskning på området. Avhandlingen syftar till att vara ett bidrag till forskningen på främst ett nationellt bildpedagogiskt fält, men också ett lokalt och internationellt dito. Samarbete mellan pedagoger och främst bildpedagoger beskrivs och analyseras kring olika teman och projekt för att påvisa bildpedagogiska metoder och resultat. Syftet med avhandlingen är därför också att analysera ett bildpedagogiskt arbetssätt där de estetiska uttrycksformerna används som metoder i alternativt lärande med syfte att uppnå ett mer barncentrerat arbetssätt för att öka barns inflytande över sin läroprocess. Detta kommer genomgående att problematiseras liksom begreppet konstruktivism i förhållande till estetiska läropro-

cesser, då det finns många olika synvinklar på hur kunskap konstrueras och vilken kunskap dessa processer sätter i fokus. Den pågående utvecklingen inom området kultur i skolan har nationellt genererat ny forskning inom olika vetenskapsområden. Beskrivningar av den estetiska praktiken har varit eftersatta.²⁷

Förhållandet mellan barnets estetiska läroprocesser och bildpedagogisk didaktik i en förskole- och skolkontext utreds genom en beskrivning av mitt arbete som bildpedagog och pedagogisk handledare med tema- och projektarbete inom förskola och grundskola. Diskussioner har under längre tid pågått kring frågan om de konstnärliga ämnena skall undervisas separata, i förhållande till varandra eller integrerade med andra ämnen.²⁸ Bildpedagogikens metodologiska förutsättningar kommer att diskuteras då syftet också är att bidra till en bildpedagogisk metodutveckling genom en belysning av praktiken med olika teoretiska och kunskapsteoretiska ansatser. Det uppstår lätt svårigheter med definitionerna inom den konstnärliga undervisningens område kring termer som har att göra med konst, estetik, lärande och kunskap. Bildskapande och estetiska uttrycksformer, inläring och lärande, kunskap och kunskapande, konstnärlig undervisning och estetiska läroprocesser, bildpedagogik och konstpedagogik för att nämna några. Avhandlingens syfte är att belysa likheter och skillnader men framför allt att erbjuda dem i en kontext där förståelsen kring begrepp och termer kan utökas. Termerna imitation, reproduktion och nyskapande har utgjort en grund för det arbetssätt jag utvecklat i min praktik och de kommer att beskrivas, samt genomgående belysas och analyseras. Då ett av mina grundantaganden är att fantasi har en central funktion i kunskapandet, kommer den kreativa fantasins väsen och betydelse i estetiska läroprocesser, men också som motor i lärandet genom föreställningsförmåga, att belysas. Min studie analyserar de olika delar som ingår i estetiska läroprocesser där förmågan till visuell gestaltning och mentala schemans betydelse i dessa kommer att granskas. Visualitet och bildspråk som fenomen kontra en språkdominerad lärandekontext kommer att diskuteras. Forskning på det konst- och bildvetenskapliga fältet kommer att användas som verktyg i belysningen av materialet i avhandlingen och de metoder som presenteras.

Det finns i mina beskrivningar av arbetsmetoder inslag av en instrumentell syn på den skapande processens betydelse för lärandet, men syftet är att beskriva hur kunskapande processer innehåller både kognitiva och kreativa element. Därmed problematiseras en instrumentell kunskapssyn gentemot en processororienterad och konstruktivistisk.²⁹ Ett syfte med avhandlingen är att ge en inblick i och exempel på hur sådana processer, där skapande och lärande följs åt, blir till en kunskapsutveckling och vilken betydelse ett dialogiskt och interaktivt arbetssätt har för denna. I ett arbetssätt som ämnar vara dialogiskt är det av intresse att undersöka hur pedagogerna uppfattar sin egen utveckling och hur denna professionella utveckling både kan synliggöras och medvetandegöras. Syftet är att undersöka betydelsen av

pedagogisk dokumentation som arbetsinstrument och arbetsmetod för att skapa fördjupad reflektion för medvetenhetsutveckling. Avsikten är också att utröna dokumentationens och det kreativa skapandets betydelse som metod för verksamhetsutveckling kring barns och vuxnas lärande. Mångsidighet i lärandet, lärandemiljöns och lärandekontextens betydelse avhandlas och granskas. Jag ämnar också lyfta fram en praktikerkunskap och synliggöra en eventuell icke-formulerad, icke-verbal kunskap, en så kallad tyst kunskap.

Min huvudfrågeställning är huruvida lärande och kunskap konstrueras i samband med kreativt skapande processer. En andra huvudfråga blir hur man kan observera och synliggöra barns estetiska läroprocesser och på vilket sätt detta bidrar till förståelse rörande kunskapskonstruktion. En tredje huvudfråga undersöker förhållandet kring upplevelsens och visualitetens betydelse för erfärande och kunskapande i estetiska läroprocesser och förhållandet mellan intrycks- och uttrycksaspekter i visuell gestaltning. Utifrån detta uppstår följdfrågor kring:

- Vad är estetiska läroprocesser och konstruerandet av kunskap?
- Vilken typ av kunskap konstrueras och av vem?
- Hur skapas erfarenhet ur upplevelser och hur förhåller sig upplevelse, erfarenhet, kreativitet och konstruerandet av kunskap till varandra i estetiska läroprocesser?
- Hur ser förhållandet ut mellan barnets kunskapsutveckling och identitetsutveckling?
- Hur uppstår kunskap hos barnet och vad sker med barnet i ett processororienterat arbetssätt och i en kreativt skapande process?
- Vilken betydelse har ett dialogiskt och interaktivt arbetssätt för både barnets och pedagogens metakognitiva utveckling (det vill säga kunskaps-, medvetenhets- och identitetsutveckling)?
- Vilken betydelse har den vuxnes förhållningssätt och arbetssätt för barnets lärande?
- Vilken roll och betydelse har dokumentationen både för medvetenhetsutveckling, kunskapsutveckling och synliggörande i den pedagogiska verksamheten?
- Vilken funktion har visualitet i estetiska läroprocesser?
- Vilken betydelse har fantasi, föreställningsförmåga och mentala scheman för barnets kunskapsutveckling?

I mötet med Reggio Emilias ideologi och pedagogik har frågeställningarna varit:

- Vilka teorier vilar Reggio Emilias pedagogiska filosofis idéer och praktik på?
- Hur omsätts teorierna i förhållande till det pedagogiska arbetet?
- Vilka metoder använder pedagogerna sig av i sitt arbete med barnen?

- På vilket sätt leder dessa metoder till utveckling för barn, pedagoger och verksamhet?
- Vilka delar av Reggio Emilias pedagogiska profil har beröringspunkter med mitt arbete som bildpedagog/atelierista och pedagogisk handledare/pedagogista i Sverige?

METOD

Avhandlingen är en fältstudie som utgörs av en beskrivning och granskning av en bildpedagogisk och dokumenterande praktik av olika fall- och delstudier i Italien, Sverige och Finland. Den är en beskrivning av arbetssätt vars mål varit att utveckla medvetenhet om dess förhållningssätt och metoder kring kultur- och bildpedagogiskt arbete. Arbetssättet belyses och granskas genom exempel från tema- och projektarbeten i de olika förskoledistrikten. Meningen är att avtäcka, analysera och granska de metoder som finns i praktiken, där varje praktik liksom varje material erbjuder en inneboende konkret process och så även en metodik. Ordet metod är dock problematiskt i sammanhanget då den konstruktivistiska praktiken syftar till en förändring av metodik utifrån ett processperspektiv. I ett konstruktivistiskt arbetssätt ses processen utgöra grunden för kunskapandet där densamma i sig är ett resultat.³⁰ Skapande är i sig föränderligt och därmed anser jag att de estetiska uttrycksformerna erbjuder ett verktyg för alternativa lärandemodeller genom den konstnärliga processen.³¹ Genom observation och dokumentation antas denna förändring kunna beskrivas, vilket skapar en grund för analys varav självvärdering och självreflektion är en del.³² Avhandlingen kan ses som en analys av en konstruktivistisk praktik genom belysning av teorier inom de ovan nämnda forskningsfälten. För att kunna skapa en förändring av arbetssätt krävs en förändrad syn på lärande och kunskap, på lärandets beståndsdelar som är förhållandet till tid, rum och material, men också på förhållningssättet gentemot barnen.³³ I Lpfö98 föreskrivs pedagogisk dokumentation som en metod för synliggörande vilken antas kunna fungera som ett verktyg för klargörande av det pedagogiska arbetet efter läroplanens riktlinjer och "... bli ett viktigt underlag i diskussionen kring och bedömningen av verksamhetens kvalitet och utvecklingsbehov."³⁴ Under de år som jag arbetat med barn inom förskola och grundskola har jag använt mig av pedagogisk dokumentation som en av mina metoder, vilka utformats och utvecklats i mötet med barn och pedagoger.³⁵ Presentationer av slutsatser utifrån dokumentationen av det egna arbetet, eller andra pedagogers arbete, synliggör olika processer i arbetssättet. Genom dokumentationsanalyser undersöks förhållandet mellan estetisk verksamhet och lärande hos barnet. Tematisk innehållsanalys används som en metod för att analysera fotografiska bilder och bildserier där en metodologi följs utifrån Ernst Gombrich och Lena Johansson där varje bildmaterial analyseras utifrån sina specifika förutsättningar och där olika ikonografiska, retoriska, semiotiska och så vidare analysmetoder används.³⁶ Här inbegrips verbala aspekter men likaväl gestuella grepp och kommunikation via kroppen.³⁷ Processen kan utvärderas och analyseras utifrån den förändring eller den skillnad den skapat

och tanken är därmed att fortlöpande kommentera och analysera arbetsmetoderna. Ett flertal analysmetoder kommer således att användas för triangulering och operationalisering och har sin grund i de teorier och analysverktyg som mer ingående presenteras nedan i *Teori- och forskningsöversikt*.

Den empiriska undersökningsfasen består i huvudsak av fältstudier i form av fall- och delstudier som bildar komparativa parallellstudier mellan pedagogiskt och bildpedagogiskt arbete utfört på förskole- och skolenheter i stadsdelen Kärra-Rödbo i Göteborg och den centrala staden Reggio Emilias förskoleorganisation samt de pedagogiska distrikten norr om staden i Bassa Reggiana och Terre dei Gonzaga i Reggio Emilia i Italien. En jämförelse genomförs mellan arbetssätten i Reggio Emilias förskoleorganisation, där arbetssättet från början vuxit fram, och i förskoledistriktet Bassa Reggiana och Terre dei Gonzaga, där arbetssättet tillämpas utifrån samma principer fast i en annan geografisk del i Emilia Romagna. Olika typer av dokumenterat material bildar undersökningens data och källmaterial. I forskningsupplägget har en variation av olika metoder använts:

- Deltagande observationer i daglig verksamhet och i form av ateljéobservationer
- Dokumenterat material från utvalda tema- och projektarbeten
- Fotograferat material i form av fotografier, digital- och diabilder
- Intervjuer och samtal med informanter
- Föredrag och seminarier
- Handledningssamtal
- Källor från litteratur, artiklar och Internet
- Barnteckningar

Intervjuformen har i samtliga fall följt en halvöppen struktur där de kvalitativa aspekterna har varit de centrala.³⁸ De olika fall- och delstudierna anges mer detaljerat i varje kapitel där typen av källa alltid anges i slutnot.

MATERIALPRESENTATION

Kapitel två och tre i avhandlingen bygger främst på fältstudier i samband med studie- och forskningsresor till Reggio Emilia, Bassa Reggiana och Terre dei Gonzaga. Kapitel fyra och fem bygger främst på min egen verksamhet som bildpedagog samt pedagogisk handledare inom förskola och grundskola liksom samarbete med andra pedagoger, kulturpedagoger, ledning och politiker. Fältstudierna i Italien bygger på studiebesök där jag utfört deltagande observationer av verksamheten på ett flertal förskolor i olika kommuner, bland annat i form av

ateljéobservationer, men också samtal och intervjuer med atelieristor, pedagoger, pedagogistor, studerande till pedagogista vid Bologna universitet, pedagogiska koordinators, administratörer i verksamheterna liksom verksamhetschefer och politiker. Utöver detta analyseras material från litteratur, föreläsningar och seminarier. Studieresor gjordes år 1989 till Reggio Emiliass förskoleorganisation samt åren 1999 och 2000 till Bassa Reggiana som projektledare i Kärra-Rödbo stadsdel i Göteborg. Forskningsresorna gjordes åren 2002, 2003, 2004, 2005 och 2006 i samband med doktorandstudierna.³⁹ Avhandlingens tidsspann är alltså från år 1989 till 2006. Fältstudiernas komparativa beskrivningar är även baserade på deltagande observationer och intervjuer gjorda på förskolor och skolor i Finland (Arkki förskola i Helsingfors) och Sverige (Stadsdelen Centrum i Göteborgs kommun). I studien presenteras några personer som jag betraktar som huvudinformerare. Dessa är barnomsorgschef Loris Malaguzzi och atelierista Vea Vecchi i Reggio Emiliass förskoleorganisation, vilka har haft en stor betydelse för utvecklandet av min förståelse av Reggio Emiliass pedagogiska filosofi och mitt arbetssätt.⁴⁰ Ytterligare en huvudinformatör är Cristian Fabbi som är pedagogisk koordinator och administrativ chef i Bassa Reggiana.⁴¹ I min undersökning har jag använt data från studiebesök i följande kommuner, förskolor och skolor i Italien, Sverige och Finland:

Italien

Reggio Emilia förskoledistrikt:

Anteckningar i samband med studiebesök i Reggio Emilia på Scuola dell'Infanzia Arcobaleno i Reggio Emilia och seminarier i Castelnovo ne' Monti mellan 2 och 6 maj 1989. Seminarierna tolkades av medföljande tolk och i slutnoter anges om översättningarna är gjorda av tolk eller av mig.⁴² Dessa kompletteras med seminarieanteckningar från Kalmar i maj 2002.

Bassa Reggiana och Terre dei Gonzaga förskoledistrikt:

Från mina studieresor till Bassa Reggiana och Terre dei Gonzaga förskoledistrikt har ett stort antal varierande data och källmaterial insamlats baserat på samtliga ovan uppräknade metoder mellan åren 1999–2006. Dessutom har jag fört anteckningar på sommarseminarier som har hållits i Guastalla åren 2005 och 2006 där pedagogisk koordinator, pedagogistor, pedagoger, atelieristor, föräldrar, politiker och lärare från kommunal skola föreläst eller beskrivit verksamheten.⁴³ De förskolor som jag besökt och använt material från är:

Bassa Reggiana förskoledistrikt:

1. Boretto kommun: Scuola dell'Infanzia Nuova
2. Brescello kommun: Scuola dell'Infanzia Sollani-Scutellari
3. Castelnovo di Sotto kommun: Scuola dell'Infanzia Il Girasole
4. Gualtieri kommun: Nido d'Infanzia Il Ciliegio

5. Guastalla kommun: Nido d'Infanzia Il Vito, Scuola dell'Infanzia Arcobaleno
6. Luzzara kommun: Nido d'Infanzia La Stella
7. Novellara kommun: Scuola dell'Infanzia Arcobaleno, Nido d'Infanzia Aquilone, Nido d'Infanzia Birillo
8. Poggio Pioviglion kommun: Scuola dell'Infanzia La Ginestra, Nido d'Infanzia Rodari
9. Reggio Emilia kommun: Nido d'Infanzia Bamby

Terre dei Gonzaga förskoledistrikt:

1. Pecognaga kommun: Nido d'Infanzia Ambarabà
2. Gonzaga kommun: Nido d'Infanzia Girotondo

Andra pedagogiska verksamheter i Italien:

Jag har tagit del av pedagogerna Cristina Cellinis verksamhet i Toscana på förskola i Scandicci kommun och Idana Pesciolis verksamhet i Florens i form av studiebesök. Här har även anknytande litteratur som beskrivningar av de olika verksamheterna använts.

Sverige

Skolutvecklingsprojektet *7 intelligenser och 100 språk* i stadsdelen Kärra-Rödbo:

Sedan år 1999 utvecklades ett samarbete mellan stadsdelen Kärra-Rödbo i Göteborg och Bassa Reggiana med utbyte av idéer, arbetsformer och arbetssätt. Genom mötet med pedagogiken och organisationen i Reggio Emilia och Bassa Reggiana samt Terre dei Gonzaga byggdes tankarna i skolutvecklingsprojektet i Kärra-Rödbo upp, där förhållandet mellan politiker, ledning, administration och en pedagogisk projektgrupp med projektledare i rollen som verksamhetsutvecklare och projektkoordinator, till stora delar motsvarade upplägget i Bassa Reggiana. Bassa Reggiana hämtade i sin tur inspiration till utvecklandet av sin verksamhet från den kulturpedagogiska profilen i *7 intelligenser och 100 språk*, tankegångar som Fabbi förde med sig in i den nya organisationen *Progetti Infanzia*. Exempel på detta är arbetet med fortbildning av främst pedagoger men också föräldrar utifrån de *Pedagogiska caféer* som startades i januari 1998 av mig som projektledare och som fortfarande år 2007 anordnades som en fortbildningsserie i Kärra-Rödbo. Även de konstnärliga projekten i Bassa Reggiana har utvecklats utifrån den kulturpedagogiska profilen i Kärra-Rödbo, förutom givetvis kultur- och ateljéarbete i Reggio Emilias förskoleorganisation. Konstnärer, musiker, arkitekter, dramapedagoger och så vidare, gick in och samarbetade som kulturpedagoger med pedagogerna och barnen i verksamheterna i olika delprojekt inom skolutvecklingsprojektet.⁴⁴

Beskrivningar från tema- och projektarbeten i Kärra-Rödbo, återfinns dokumenterade i en stor mängd från åren 1988–2004. I avhandlingen används material från följande förskolor och skolor:

1. Förskolan Skogslyckan
2. Förskolan Solgläntan
3. Förskolan Prilyckan
4. Förskolan Vega
5. Lillekärrskolan

Tema- och projektarbetena i förskola och skola i skolutvecklingsprojektet dokumenterades i form av deltagande observationer, processjournaler, anteckningar, avskrifter från bandinspelningar, fotografier, videofilm, portfolion och insamlat material som exempelvis barnteckningar. Tema- och projektarbetena har sin utgångspunkt, förutom i författarens egna minnen och planeringar, i planeringar och utvärderingar som genomförts tillsammans av pedagogerna i respektive arbetslag. I en del av de utvärderingsrapporter som finns som bakgrundsmaterial finns sålunda medarbetare och medförfattare som särskilt kommer att anges. I uppsatser vid Göteborgs universitet har jag tidigare beskrivit och sammanställt resultat av mitt arbetsätt, bland annat i form av redovisning av en enkät av projektarbeten och arbetsmetoder i skolutvecklingsprojektet *7 intelligenser och 100 språk* som genomfördes år 1999.⁴⁵ Här utvärderades verksamheten av 33, av cirka totalt 40 medverkande, arbetslag inom förskola och skola som genomfört projekt under åren 1998 och 1999. Arbetslagen svarade på frågor om sina projektarbeten som sedan sammanställdes av projektledningen som bestod av undertecknad och psykolog Åke Björck, tidigare lärarutbildare vid Göteborgs universitet. Enkäten innehöll 36 frågor som rörde pedagogisk dokumentation, samverkan i arbetslaget, samverkan med kulturarbetare, föräldrakontakt, projektledning, barnens deltagande i projektet, mångsidigt lärande, pedagogiskt förhållningssätt, grundsyn och ideologi. Björck var från början pedagogisk konsult i skolutvecklingsprojektet men blev även han sedermera projektledare (mellan åren 2001–2003).⁴⁶

Göteborgs kommun, stadsdelen Centrum:

Data har insamlats i form av ett studiebesök på Förskolan Vasa Kyrkogata och en intervju med enhetschef Birgitta Åkerström.

Finland

Helsingfors:

Deltagande observationer av verksamheten har genomförts under fyra dagar år 2004 på Förskolan Arkki (som är en friskola) där jag följde flera olika pedagoger samt atelierista Paula Havaste. Flera intervjuer genomfördes med enhetschef Tuuli Tiitola-Meskanen. Besök genomfördes också på Heureka vetenskapscenter och arkitekturskolan Arkki vid Kabelfabriken, som är en del av friskoleenheten och är en kulturskola. Här används även annat källmaterial från Internet, artiklar och foldrar samt i form av fotografier.

Forskningsetiska frågor

Tidigt i mitt yrkesliv ville jag finna förklaringar till de kognitiva och kreativa processer jag noterade. Sökandet ledde till användandet av ett flertal teorier som utgångspunkter, vilket kunde beskriva och förklara de skeenden jag upplevde i detta arbete. Arbetet var till en början mer eller mindre intuitivt men har alltmer fått en klar struktur, vilket har medfört en ökad medvetenhet om mitt arbetssätt. Som forskarstuderande utför jag i denna avhandling en beskrivning av ett yrkesfält. Därigenom har jag erhållit en kunskap som påverkat mig och min självreflektion som pedagog. I egenskap av bildpedagog/atelierista, pedagogisk handledare/pedagogista, intervjuare och observatör samt doktorand på en forskarutbildning har jag intagit olika aktörsroller som skapat olika utgångspunkter för mina ingångar i de frågor jag undersöker. Detta skapar en dubbelhet där både framtagandet av material och arbetsmetoder liksom analys och granskning skall göras av mig, vilket kan ses som problematiskt. En del material är insamlat för många år sedan vilket i en del fall medfört vissa svårigheter i användningen av dem. Dessa fall kommer att diskuteras separat i samband med redovisningen av de olika arbetena. Min målsättning har dock varit att handskas med materialet på ett respektfullt sätt utifrån de regler som god forskningsetik bjuder. De olika utgångspunkterna kräver också av läsaren att denna/den här följer med i de olika roller och kunskapsperspektiv som presenteras. Då syftet är att beskriva olika aspekter av avhandlingstemat är min förhoppning att de olika perspektiven också kan skapa en reell, och kanske mer komplett om än fragmenterad bild.

Avhandlingens olika avsnitt bygger på både teori och praktik, vilket medför viss problematik i synen på vilken typ av kunskap som genereras. Filosofen Bengt Molander diskuterar flera ingångar utifrån ett konstruktivistiskt förhållningssätt och presenterar tolkningsmodeller kring övertygelse-i-handling, teori-i-handling och kunskap-i-handling, som alla representerar olika förhållningssätt till den kunskap som genereras i den empiriska fallstudien.⁴⁷ Då jag som aktör varit både subjekt och objekt i denna process kan dessa olika nivåer vara svåra att definiera när det gäller de teoretiska, ideologiska och metodologiska dimensionerna. Det uppstår en skillnad mellan en kunskapsteoretisk belysning av materialet, som traditionellt anses vetenskaplig, och en praxisbaserad där jag som aktör varit medkonstruerande i de arbetsprocesser som återges. Syftet med analysen av avhandlingen och presentationen av dess resultat är att klarlägga de olika förhållandena, men slutligen gör varje läsare sin tolkning. Den kunskap som framkommer genom att beskriva praktiken och belysa den med teorier blir därför samtidigt både generell och specifik med en förhoppning om att resultaten kan relateras till en forskningskontext. Skildringen av barns estetiska läroprocesser i allmänhet, är dess generella nivå och de särskilda fallen, med specifika exemplifieringar av arbetsprocesser med i synnerhet det visuella samt bildmedias betydelse i detta, utgör avhandlingens särskilda nivå. Studiens presentation av specifika fall kan genom jämförelser bidra till en generell kunskapsreflektion. I avhandlingen varierar presentationerna, samt metodbeskrivningarna

liksom analysmetoderna av del- och fallstudierna. Min förhoppning är att de ändå kan samstämma utifrån det syfte som avhandlingen har om att skildra barns estetiska läroprocesser och en bildpedagogisk praktik.

TEORI- OCH FORSKNINGSÖVERSIKT

I arbetet som atelierista har jag primärt arbetat utifrån Reggio Emilias pedagogiska filosofi, Howard Gardners teori om multipla intelligenser och Vygotskijs utvecklingspsykologiska teorier. Paulo Freires teori om befriande pedagogik, (*éducation liberadora*) och medvetandegörande (*conscientização*) har starkt påverkat Reggio Emilias synsätt av frigörande pedagogik men också läroplansskrivningarna i Sverige.⁴⁸ Leena Kurki har i *Sociokulttuurinen innostaminen* anknutit sociokulturell entusiasmering (*animación sociocultural*) till Freires frigörande pedagogik till både den kristna humanistiska grundsynen och den grekiska filosofiska traditionen och den aristoteliska definitionen av den fria människan.⁴⁹ Den befriande pedagogiken finns också som del i den bildpedagogiskt expressiva tradition som Herbert Read förestår i *Uppfostran genom konsten* som påverkat den bildpedagogiska traditionen i västvärlden.⁵⁰ En stark reformpedagogisk rörelse tog fart kring förra sekelskiftet var konstpedagogiken och estetisk fostran var en del.⁵¹ I mitt tidiga bildpedagogiska arbete använde jag mig av *Barn målar* av Maaja Bohm och Elisabeth Thorell som beskriver barns olika åskådningsformer och klotterutvecklingens grunder. De är i sin tur påverkade av Rhoda Kelloggs forskning i *Analyzing Children's Art*.⁵² C. G. Jungs lärjunge E. F. Edingers beskriver individuationsprocessen i *Ego and Archetype* där han också hänvisar till Kelloggs forskning.⁵³ Ett psykoanalytiskt perspektiv har även Knut Brodin. I *Barnbild och bildspråk* använde han i sin analys både tecken och symbol som begrepp för att beskriva olika infallsvinklar innefattande semiotik och psykoanalys.⁵⁴

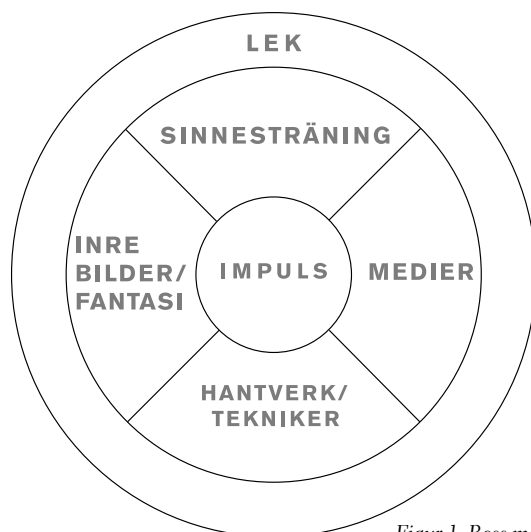
Praktiska och teoretiska utgångspunkter för min bildpedagogiska metod

Pedagogerna i Reggio Emilia kallar sin modell för en genetisk-konstruktivistisk epistemologi, en biologiskt grundad kunskapssyn som har sina rötter i Jean Piagets konstruktivistiska forskning och i Lev Vygotskijs kulturhistoriska dialektiska sociokulturella teori. Redan 1989, ett år efter att jag börjat arbeta som bildpedagog, träffade jag Loris Malaguzzi i Reggio Emilia som redovisade för teorierna som influerat verksamhetens pedagogiska filosofi. Malaguzzi hade under sin studietid påverkats av Vygotskijs teorier om barns utveckling och han berättade att han haft stor hjälp av dem i utformandet av förskolornas arbetssätt i Reggio Emilia.⁵⁵ Arbetet i Reggio Emilia har beskrivits av forskare i många länder och bland andra hänvisar jag nedan till Howard Gardner respektive Lilian Katz forskning, samt Alfredo Hoyuelos Planillos avhandling *Loris Malaguzzi; biografia pedagogica*.⁵⁶ Gardner har utvecklat en teori om multipla intelligenser där han pläderar för ett mångsidigt lärande utifrån ett

helhetsperspektiv på barnets utveckling. Den konstruktivistiska inriktningen har utvecklats av Gardner i *Project Zero*. På Harvard University har, först under ledning av Nelson Goodman och senare Gardner (sedan 1972) och David Perkins, ett stort forskningsarbete genomförts genom *Arts PROPEL* och senare *Project Spectrum* som ingår i forskningsprojektet Project Zero.⁵⁷ Ett samarbete har även genomförts med pedagoger i Reggio Emilias förskoleorganisation, som har deltagit i forskningen. Gardners teori om multipla intelligenser blev avgörande för utforskandet av mitt bildpedagogiska arbete. Denna utgjorde en teoretisk grund för ett vidgat kunskapsbegrepp och där jag funnit bryggor mellan de olika teorierna.

Två aspekter av skapande - intryck och uttryck

Lilian Katz beskriver i "What can we learn from Reggio Emilia?" vad hon betraktar som centralt i Reggio Emilias praktik och arbetsmetod med bildskapande.⁵⁸ Katz har i sitt studium av Reggio Emilias metoder konstaterat att hon funnit två utgångspunkter eller hållningar i arbetet med det visuella skapandet med barnen, där de medvetet använder intryck och uttrycksaspekter i sin bildpedagogiska metod. I *Intryck och uttryck* av Kari Carlsen och Arne Marius Samuelson finns en direkt anknytning till de processer som jag observerat med barnen baserad på Donald W. Winnicotts objektrelationsteori i *Lek och verklighet* och Malcolm Ross teorier om impression och expression i *The Creative Arts*.⁵⁹ Ross introducerar en modell där han beskriver de olika element som kan användas i barns skapande verksamhet: sinnesträning, inre bildskapande och fantasi, media samt hantverk och tekniker.⁶⁰ Teresa M. Amabile anser att individen genom den kreativa förmågan kontrollerar aktiviteten och befinner sig i ett dubbelförhållande mellan vad hon kallar inre (*intrinsic*) och yttre (*extrinsic*) motivation, vilka hon anser vara centrala i kreativitet. Den inre motivationen är avhängig av intelligens, erfarenheter, kreativ tankeförmåga, fysisk och social miljö och den yttre av mål eller initiativ, krav, belöning. I skapandet tar individen hänsyn till både inre och yttre faktorer som kan samverka i en upplevelse, och när de befinner sig i balans uppstår en flytupplevelse av vad Mihály Csikszentmihályi definierat som *flow*.⁶¹ Carlsen och Samuelson föreslår metoder för hur man kan använda Ross modell i fyra olika estetiska uttryckssätt: musik, rörelse, drama samt bild och form.⁶²

Figur 1. Ross modell⁶³

I dessa resonemang finns en överensstämmelse med de assimilerande och ackommoderande processer, som Piaget beskrivit i sin homeostasteori, där jämvikt eller balans eftersträvas mellan assimilation och ackommodation och kallas självreglering (*equilibration*).⁶⁴ Konstruktivismens pionjär Piaget intresserade sig för tankestrukturerna och ansåg också att kunskaper organiseras i scheman. "The subject exists because, to put it very briefly, the being of structures consists or their coming to be, that is, their being 'under construction'".⁶⁵ Catherine Twomey Fosnot kallar konstruktivismen för en psykologisk teori om lärandet och den balansering som sker i självregleringen den konstruktivistiska syntesen.⁶⁶ David Hargreaves, Maurice Galton och Susan Robinson beskriver Piagets syn på barnet som en liten vetenskapsman som skall erbjudas optimala förutsättningar för utveckling.⁶⁷ Homeostasteorin har många likheter med Vygotskijs teori om närmaste utvecklingszon, även kallad *zone of proximal development* (ZDP), till vilken jag återkommer många gånger i denna avhandling. Vygotskijs anser att alla högre medvetenhetsprocesser skapas i den sociala interaktionen och berör via både sociala och psykologiska nivåer som har både inter- och intrapsykologiska aspekter.⁶⁸ Vygotskij beskriver processer i lärandet där imitativa, reproduktiva, kombinatoriska, föreställande och nyskapande element ingår.⁶⁹ Han anser att användandet av instrument, via vad han kallar den symboliska funktionen, skiljer människan från lägre livsformer, som är fast i instinkter och reaktioner efter stimulus-respons.⁷⁰ Enligt Vygotskij är leken en primär form för kunskapsbildning där barnets världsuppfattning och livsvärld, begreppsuppfattning och jaguppfattning vidgas. Kunskapsutveckling sker enligt Vygotskij i växelverkan mellan föreställande och minnesbevarande strategier. Framför allt har *Fantasi och kreativitet* i

barndomen varit betydelsefull för förståelsen av min praktik och de metoder som utvecklats i arbetet med barnen och tillsammans med kollegor.⁷¹ Vygotskij beskriver hur vi skapar våra föreställningar, hur vi tolkar och gestaltar vår föreställningsvärld. Han hävdar att fantasi är en egen medvetandeform, en kombinatorisk förmåga som hör ihop med verkligheten. Varje reproduktiv handling innebär alltid olika grader av omskapande liksom att nyskapandet i stort sett alltid är avhängigt tidigare kulturella sammanhang. Vygotskij kallar detta för skapandets och den kulturhistoriska utvecklingens sociala koefficient.⁷²

Kognitionsforskning och konstruktivism

Gunilla Lindqvists forskning och kommentarer i översättningen av delar av Vygotskijs texter i *Vygotskij och skolan* har utgjort ett viktigt komplement till min tolkning av hans teorier.⁷³ Lindqvist refererar vidare till internationell forskning om Vygotskij och forskning som bygger vidare på hans teorier och texter där hon anger tre olika sätt att närma sig Vygotskijs forskning. De ryska forskarna undersöker ofta fakta kring hans teorier, forskare i väst använder sig av hans teorier som ryggrad i sin egen forskning och där endast ett mindre antal forskare vidareutvecklat hans teorier.⁷⁴ Denna avhandling återfinns enligt min tolkning av denna uppdelning i kategori två, där Vygotskijs teorier används som grund för den egna forskningen, eftersom de både kan anses utgöra en teoretisk utgångspunkt för min vetenskapliga ansats, min praktik och för analysen av densamma. Hargreaves, Galton och Robinson beskriver de teoretiker och forskare som är av grundläggande betydelse för ett forskningsområde kring estetik och didaktik. Förutom Piaget, Vygotskij och Gardner nämner de Jerome Bruner men också Viktor Lowenfeld samt Sigmund Freud.⁷⁵ Det är därför ingen tillfällighet att dessa teoretiker influerat utvecklingen i Reggio Emiliias pedagogiska filosofi som under snart 20 år och därmed även starkt bidragit till min egen utveckling som både pedagog och bildpedagog.

Maijaliisa Rauste-von Wright, Johan von Wright och Tiina Soini i *Oppiminen ja koulutus* beskriver två konstruktivistiska uppfattningar vilka karaktäriseras som ett kognitivt kontra situativt eller sociokulturellt synsätt och står för olika utgångspunkter kring hur kunskap konstrueras.⁷⁶ Den kognitiva betonar metakognition och individens ägande och konstruktion av kunskapsinnehållet medan den sociokulturella alltid anser kunskapen vara bunden till en social kontext. De skriver om lärandekontext eller arbetskultur som omfattas av både omgivande personer och miljö. Rauste-von Wright et al kopplar samman sin teori med andra forskares och *higher-order thinking* med reflektiv handling (*reflective action*) och med *teaching for understanding* där undervisningen skall understödja lärandet. I dessa tankegångar finns också transfer-fenomenet som innebär att en överföring kan ske av skilda aspekter i kunskapsbildning. I kognitionsforskning skiljer man på deklarativ (*knowing what*) och procedurrell (*knowing how*) kunskap där produktion används som ett begrepp för beskrivning av särskilda handlingsstrukturer.⁷⁷ Med att bereda plats för en endoceptuell kunskap, i motsats till

konceptuell, menas en inre svårdefinierbar upplevelse som ännu inte har uppnått en medveten tankeform och därmed inte fått en representation eller ett uttryck.⁷⁸ Den kan också kallas för förmedveten, undermedveten eller icke-verbal.

Bilden som kunskapskälla har enligt Lena Johannesson förföljts av filosofernas kritik mot dess icke begreppsbildande karaktär och sedan Platon ansetts "... förledande i sin sensualism och följaktligen inte lämplig som instrument för djupare kunskapsförmedling".⁷⁹ Bengt Lindgren vill i *Bild, visualitet och vetande* se bildskapande som en undersökningsmetod som kan vara experimentell, deskriptiv, analytisk eller tolkande. Enligt Lindgren finns en anknytning mellan bildpedagogik och bildteori genom att det uppstått ett behov att etablera en forskningsanknytning och distinktion mellan bild, konst och vetenskap. Hans Wetterholm liksom Lindgren påpekar den skillnad som tillägget ordet *bild*, som gjorts av Lena Johannesson i definitionsförändringen av konstvetenskap till konst- och bildvetenskap, som väsentlig för en vidgad syn och utveckling på bildämnet och på det traditionella ämnet konstvetenskap på akademisk nivå. Wetterholm anser att detta signalerar en bredare syn på bildpedagogik innefattande visuella media som fotografi, reklam och digital bild.⁸⁰ Bennye Austrin och Merete Sørensen anser att det konstnärliga symboliska formspråket innehåller amodala (helhetsorienterade) förspråkliga dimensioner.⁸¹ Susan K. Langer beskriver en diskursiv symbolisk verksamhet som en analytisk kategoriserings- och abstraktionsprocess där symbolen är ett formluttryck som medieras (grafiskt, språkligt, kroppsligt) och som refererar till en betydelse i ett kommunikativt system.⁸² Gardner anger Langer som en av de forskare som utmanat den logisk-lingvistiska dominansen genom att formulera taxonomier av symbolsystem (musikaliska, poetiska, gestuella, visuella/grafiska) liksom de sätt som symbolisering tar sig uttryck i (representation, expression, metaforer, multipla meningar) som nyttjas i mänsklig kommunikation.⁸³

Mentala scheman och organisering av kunskap och mikrogenetiskt lärande

Bland konstruktivismens tidiga representanter fanns idén om skapandet av en mental inre bild i samband med memorering och dess avhängighet av organiseringen av stoffet. Frederick Bartlett beskrev kunskapens organisering i scheman, utifrån vilken både konstruerandet av kunskap och rekonstruktion utifrån minnet anses ske.⁸⁴ Den mentala bildens betydelse för förståelse har undersökts inom gestaltteorin, där perceptioner anses organiseras till gestalter eller helheter. Utifrån en bildteoretisk tolkning är Rudolf Arnheims teorier centrala i detta sammanhang. Peter Gärdenfors anser att vi skapar mentala perceptiva kategorier för att ordna våra synintryck för att kunna skapa en förståelse av vår omvärld och de fenomen vi ser, trots att vi idag ännu inte vet så mycket om hur dessa kategoriseringar sker. Gärdenfors diskuterar användandet av bildscheman (*image schemas*) eller mentala scheman, och särskilt användningen av metaforer och metonymier, i kognitiv bemärkelse och anser att de har en transfor-

mativ funktion i förhållande till mentala scheman.⁸⁵ Yvonne Eriksson beskriver bildens betydelse som kommunikationsverktyg och meningsskapare för förståelse. Hon hävdar att de mentala bilder och tankeprocess som skapas i vårt inre i sin tur är kopplade till mentala entiteter: "Our mental pictures are not based on visual structures, but mainly on mental entities on which our mental pictures are based".⁸⁶ Eriksson betonar också tolkningens betydelse för förståelsen och dess avhängighet av visuella konventioner och de redan existerande tankemönstren. Dessa konventioner kan anses vara delvis perceptuella men också kulturella. Användandet av många olika visuella konventioner och okonventionella bildperspektiv i form av kartor, närbilder, fotografiska bilder, konstbilder och så vidare är ett sätt att träna barnens visuella förmåga.⁸⁷

I *Children's drawings of the human figure* gör Maureen Cox en genomgång av forskningen kring barns bildutveckling men också av barns teckningsutveckling.⁸⁸ Cox anser att barn borde få lära sig grundläggande färdigheter i estetiska uttryck som bild i skolan och beskriver bildämnet marginaliserade position gentemot de ansträngningar som läggs ned på att lära barn språkliga och matematiska färdigheter.⁸⁹ Barnets teckningsutveckling har varit föremål för forskningen under längre tid och forskarna är eniga om att barns tecknande uttrycker exempelvis problemlösning genom grafisk framställning. Detta kommer till uttryck i form av olika representationsregister. Claire Golomb beskriver i sin forskning barns förmåga att arbeta med tredimensionella media, vilket varit ett åsidosatt område.⁹⁰ Dennie Palmer Wolf, som är en av de bildforskare som besökt Reggio Emilia med Gardner, har undersökt hur barn i olika åldrar intar olika positioner i sitt bildskapande.⁹¹

I *Apprenticeship in Thinking; Cognitive Development in Social Context* beskriver Barbara Rogoff barnets lärande utifrån ett erfarenhetsperspektiv där ett lärande och en kunskapsutveckling sker genom vad hon kallar ett mikrogenetisk lärande.⁹² Detta är ett lärande från stund till stund genom samlande av erfarenhet där barnets egna aktiva deltagande en stor betydelse liksom konkret handledning av vuxna. Kunskap kan inte överföras från en människa till en annan utan att mottagaren är aktiv och deltagande och kunskap byggs på en mer kollektiv nivå. Liksom Gardner värnar hon om ett lärlingskap (*apprenticeship*) och kallar det väglett deltagande (*guided participation*) som i sin tur bygger på tanken om intersubjektivitet, delad förståelse, problemlösning och konstruerandet av narration med hänvisning till Bruners forskning men där hon också ser detta som en utvidgning av Vygotskijs utvecklingszon. Rogoff bygger sin definition på Vygotskijs teori om närmaste utvecklingszon där barnet med hjälp av någon annan i en social situation lär sig i en interaktiv process. I *Bildskapande i förskola och skola* samt *Bildprojekt i förskola och skola; Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman* introducerar Marie Bendroth Karlsson begrepp hos Rogoff som jag använder mig av. Enligt henne har Rogoff genom att även räkna in miljöns och den icke-verbala kommunikationens betydelse för lärandesituationen utvecklat teorin om utvecklingszonen.⁹³

Estetiska läroprocesser och bilden som språk

Lena Aulin-Gråhamn och Jan Thavenius har i *Kultur och estetik i skolan* beskrivit olika aspekter av det estetiska och estetiska läroprocesser i förhållande till skola och undervisning.⁹⁴ Jan Anward och Mikael Alexandersson har i sin forskning beskrivit hur en traditionell uppdelning präglar lärandesituationen, inte bara mellan ämnena, utan också i rollerna mellan lärare och elever.⁹⁵ Lärande kan ses som en serie kvalitativa förändringar i vårt sätt att förstå begrepp och sammanhang och bland annat har Ulla Wiklund beskrivit långa och korta lärandeprocesser i samband med lärande. Wiklund menar att estetiska läroprocesser är likvärdiga med andra språkformer. Språkutveckling kan ses som ett utvidgat textbegrepp i förhållande till läs- och skrivutveckling där jag väljer att använda definitionen det vidgade språkbegreppet som stämmer bättre in i resonemangen kring estetik som kommunikativ form och språk.⁹⁶

Ulla Lind och Gunnar Åsén talar om vikten av att lära sig läsa av visuella koder och bildens olika representationsformer. De menar att all kommunikation sker med språkhandlingar av olika slag genom olika språkssystem.⁹⁷ Enligt Hans Wetterholm har forskningen visat att barns språkliga utveckling påverkas av bilder och bildens roll för förmågan att förstå och beskriva sin omvärld och därför bör en gemensam visuell föreställnings- och iakttagelseförmåga utvecklas.⁹⁸ I dagens samhälle behöver människan kunskap för att avläsa samhället och dess olika texter och kontexter: normer, värderingar, mönster, sätt att tänka och uppträda som är beroende av dennes sociala, kulturella och religiösa bakgrund. Bildtolkning och bildanalys representerar idag ett mångfasetterat perspektiv där kontexten liksom olika blickpositioner kan tolkas, vilket gjorts av bland andra Anette Göthlund. Hon beskriver en utforskande, undersökande position där vaneseendet bryts, seendekonventioner utmanas och visar på alternativa tolkningar.⁹⁹

Lars Lindström refererar till en tvärvetenskaplig koppling mellan olika språkformer.¹⁰⁰ Konsten lyfts fram som en metod som man vill integrera i skolans vardagliga arbete och där elevernas deltagande, egenaktivitet, egna frågor och ett problematiserande arbetssätt är väsentligt. Lindström beskriver olika undervisningsformer som åskådar- respektive aktörsperspektiv (om, med, i och genom). Konstformer kan användas i processuellt arbete för att skapa helhet och sammanhang – att undervisa för förståelse – och han hänvisar till David Perkins definition av transfer.¹⁰¹ Samtidigt kallar Lindström en oproblematiserad inställning till estetiska uttrycksformers betydelse för lärande ”den naiva hypotesen” där ett direkt samband mellan arbete med konstnärliga metoder och barn och ungas utveckling intellektuellt, känslomässigt och socialt inte kan antas. Lindström har i sin forskning utvecklat kriterier för produkt- och processvärdering av estetiska läroprocesser i skapande verksamhet från förskola till gymnasiet.¹⁰² Kirsten Drotner har i *Att skabe sig – selv* beskrivit kriterier för estetiska läroprocesser i projektorienterat arbete där barn och ungas deltagande i utvärde-

ringen av sig själv kan uppdelas i olika mål: utvecklingsmål, lärandemål, sociala mål, kulturella mål och produktspecifika mål.¹⁰³

Reggio Emilia i Sverige

Gunilla Dahlberg, Peter Moss och Alan Pence forskning kan sägas ha vidareutvecklat tanken kring det sociokulturella perspektivet till att även omfatta aktivt medborgarskap på gruppnivå och det agerande barnet på individnivå med sin tes om det socialkonstruktionistiska perspektivet i Reggio Emilias pedagogiska filosofi. De beskriver dagens pedagogiska strömningar, där de skriver in Reggio Emilias pedagogiska filosofi, som förutom socialkonstruktionistiska varande postmodernistiska.¹⁰⁴ Detta beskrivs också av Dahlberg och Lenz Taguchi som anser att idén speglar förskolans verksamhet i samhället. Det postmodernistiska perspektivet som förestås av Dahlberg, Moss och Pence i *Från kvalitet till meningsskapande; Postmoderna perspektiv – Exemplet förskolan*, bildar en av utgångspunkterna för min diskussion då de är tongivande för den svenska kontexten kring Reggio Emilias pedagogiska filosofi. De har i sin tur hämtat idéer från bland andra Michel Foucault, Zygmundt Bauman och Thomas Popkewitz som därmed indirekt hänvisas till. I *Förskola och skola – om två skilda traditioner och visionen om en mötesplats*, ett särtryck till expertutlåtandet om utredningen om förlängd skolgång SOU 1994:45, anger Gunilla Dahlberg och Hillevi Lenz Taguchi tydliga förslag kring ledord för en kvalitativ pedagogisk verksamhet som är inspirerade av Reggio Emilias pedagogiska filosofi och lyfter fram bland annat solidaritet, förhållningssätt, helhetssyn, kommunikation, transparens och nyfikenhet.¹⁰⁵ Dahlberg, Moss och Pence definierar aktivt medborgarskap som demokratisk participation.¹⁰⁶ Dessa utgångspunkter kring, vad jag skulle vilja sammanfatta som ingångar till ett aktivt medborgarskap och kulturell demokrati, har varit centrala i mitt arbete som både bildpedagog och pedagogisk handledare.

Loris Malaguzzis tankegångar har spridits världen över utifrån devisen *Ett barn har hundra språk*, som också är titeln på den första boken om Reggio Emilias pedagogik i Sverige.¹⁰⁷ Sverige var ett av de länder som tidigt intresserade sig för förskolornas verksamhet och startade utbyte med Reggio Emilia.¹⁰⁸ Moderna Museets utställningar åren 1981 och 1986, *Ett barn har hundra språk men berövas nittionio* samt *Mer om hundra språk*, medförde att Reggio Emilias pedagogiska arbete blev känt i Sverige för en större publik.¹⁰⁹ Anna och Carlo Barsottis dokumentärfilmer och böcker om samarbetet med Reggio Emilias förskolor har varit betydelsefulla i detta arbete, liksom Karin Wallins böcker.¹¹⁰ Sveriges insats har enligt Hoyuelos Planillo haft stor betydelse för internationaliseringen av Reggio Emilias pedagogiska filosofi.¹¹¹ AREA-gruppen (Arbetsgruppen för studier av Reggio Emilia) startade år 1988 i Stockholm med medel från Allmänna Arvsfonden och bestod av nio personer med syftet att diskutera och problematisera Reggio Emilias pedagogiska filosofi i förhållande till den svenska förskolepedagogiken och dess praxis. Gruppen författade AREA-rapporten och

arbetet ledde sedan till startandet av den kooperativa föreningen Reggio Emilia Institutet.¹¹² Makarna Barsotti var med och startade Reggio Emilia Institutet i Stockholm som anordnar föredrag, seminarier och fortbildning, arbetar med forskningsprojekt i främst Stockholmsområdet i samverkan med Lärarutbildningen och avdelningen för pedagogisk forskning på Lärarhögskolan vid Stockholms universitet.¹¹³ Reggio Emilia Institutet ger ut böcker, publikationer som tidskriften *Modern barndom*. Reggio Emilia Institutet utnämner årligen *Malaguzzi-priset* till en pedagog som gjort betydande insatser i sitt arbete utifrån detta arbetssätt.

Dahlberg ledde en forskningsgrupp vid Lärarhögskolan i Stockholm vid namn *Forskningsgruppen för lärandets etik och estetik* och ett samarbete uppstod kring ett barnkulturcentrum, *Pärlemusslan – centrum för modern barndom* i Flemingsberg i Huddinge kommun, som finansierades av Socialdepartementet där Göthson var projektledare. Gunilla Dahlberg och Harold Göthson skriver att projektet föll eftersom det inte fanns någon samsyn mellan AREA-gruppens idéer och den politiska majoritetens i Huddinge kommun. I Utbildningsdepartementets och Kulturdepartementets rapport från 2005 beskrivs detta som ett vanligt scenario gällande kulturpedagogiska projekt, vilket jag klassificerar Pärlemusslan-projektet som.¹¹⁴ Med dessa erfarenheter i bagaget startades ett nytt projekt med förslag från Malaguzzi. Dahlberg ledde sedan tillsammans med Gunnar Åsén, Anna Barsotti och Göthson samarbetsprojektet *Pedagogik i en föränderlig omvärld* i före detta socialdistrikt 7 i Stockholms stad under åren 1993–1996 tillsammans med Reggio Emilia Institutet, Lärarhögskolan i Stockholm i samarbete med Reggio Emilias kommunala barnomsorg.¹¹⁵ Projektet finansierades med medel från regeringen. Denna gång var man mån om förankringen hos ledningen inom förskoledistriktet och när projekttiden var slut kunde verksamhetens idé bibehållas och spridas till andra förskoledistrikt i Stockholm. Idag finns ett nätverksforum på Lärarhögskolan som kallas *Pedagogiska och teoretiska rum* där de pedagogiska diskussionerna hålls levande kring teori och praktik, dokumentation och processororienterat arbete med tema- och projektarbeten. *Snag – svenska nätverkens arbetsgrupp* har startat *Dialogkonferenser* där olika pedagogiska aspekter i Reggio Emilias pedagogiska filosofi lyfts fram i förhållande till den svenska förskolan och skolan.

I utredningen om förlängd skolgång, SOU 1994:45, följdes tankarna från Stockholmsprojektet upp, jämte en problematisering av den Rousseauanska, romantiska förskoletraditionen.¹¹⁶ Dahlberg och Lenz Taguchi redogör här för idén om barnet som natur eller ”det vetenskapliggjorda barnet”, som finns företrädd i förskolan, kontra barnet som kultur- och kunskapsåter-skapare i skolan med fokus på reproduktion, inte nyskapande.¹¹⁷ I utredningen erbjuder de en alternativ konstruktion av barnet som kultur- och kunskapskapare som en möjlighet till en samsyn mellan förskola och skola. Här förordas det processororienterade arbetssätt och den förändrade kunskapsyn som senare framskrevs i Lpfö98, vilken även fungerade som riktlinje

för 6-åringarnas inträde i skolvärlden, och därigenom anknöts tydligt till Reggio Emilias pedagogiska filosofi som förebild för pedagogisk verksamhet.¹¹⁸ Dahlberg och Göthson anser att Reggio Emilias influens på svensk förskola beror på att förskolepraktiken är inordnad i en modern välfärdspolitik som leder till en betoning på dess filosofiska och politiska innehåll. Många intressenätverk har bildats och många förskolor har inspirerats även utanför Stockholm. Dahlgren och Göthson skriver att Reggio Emilia Institutets tillblivelse föregicks och understöddes av ett nationellt och även ett nordiskt nätverk och av enskilda pedagoger och eldsjälar.¹¹⁹ Åke Björcks undervisning vid Göteborgs universitet, utbyte med, och utbildningsresor till, Reggio Emilia har varit betydande för spridandet av Reggio Emilias pedagogiska filosofi i Västsverige liksom Pernilla Mårtenssons Reggio Emilia-inspirerade pionjärsats inom grundskolan.¹²⁰ Björck kom i kontakt med Reggio Emilia och Malaguzzi på sent 1970-tal då han började anordna studieresor dit som alltsedan dess fortgått. Han har sedan tidigt 1980-tal haft kontakt med olika förskole- och skoldistrikt i norra Italien samt utbildat förskollärare och grundskollärare inspirerad av Reggio Emilias pedagogiska tankegångar vid Göteborgs universitet.¹²¹

Skolutvecklingsprojektet *7 intelligenser och 100 språk* i Kärra-Rödbo kan ses som ett av många som hämtat inspiration från Reggio Emilias pedagogiska filosofi. I de följande två kapitlen behandlas denna filosofi genom praktiska, ideologiska och teoretiska belysningar. Därefter följer två kapitel utifrån min egen praktik inom skolutvecklingsprojektet.

2. Reggio Emilias pedagogiska filosofi

GRUNDLÄGGANDE PEDAGOGISK HISTORIK –

LORIS MALAGUZZI OCH REGGIO EMILIAS FÖRSKOLEORGANISATION

I staden Reggio Emilia har en pedagogisk filosofi utvecklats sedan andra världskrigets slut vars historia och framväxt, pedagogiska arbetssätt och ideologiska utgångspunkter är allmänt kända och spridda.¹ Förskoleorganisationen har fått efterföljare i nya förskoledistrikt utanför den centrala staden i den gemensamma organisationen av Bassa Reggiana och Terre dei Gonzaga distrikt vars utveckling jag följt vid mina återkommande studieresor. Nedan beskrivs de två olika organisationernas framväxt och arbetssätt och en jämförelse av innehåll, likheter och skillnader i dessa verksamheter genomförs. Därmed beskrivs också den pedagogiska filosofins utbredning inom delar av regionen Emilia Romagna, även kallad röda Emilien.

Psykologen, pedagogen, ideologen och grundaren av den kommunala förskoleverksamheten, Loris Malaguzzi, skrev år 1987 i katalogen till den utställning av förskolebarnens bilder som bidragit till att sprida de pedagogiska idéerna och metoderna i Reggio Emilias förskolor, *I cento linguaggi dei bambini/The hundred languages of children*, att deras pedagogik teoretiskt står för, förutom ett genetisk-konstruktivistiskt, ett kreativt perspektiv.² De teoretiska utgångspunkterna i dialektik och fenomenologi leder fram till en barnsyn som ideologiskt har sin grund i barnets individuella rätt till utveckling och dialogens betydelse för socialisation och lärande. Den teoretiska grunden finns i både Jean Piagets genetiska epistemologi och Lev Vygotskijs kulturhistoriska teori.³ Uttalad är också Malaguzzis koppling till systemteori och till hjärnforskning.⁴ Katalogen bestod av förskolebarnens bilder och har bidragit till att sprida de pedagogiska idéerna och metoderna i Reggio Emilias förskolor utanför Italien. Barnets lärande konstrueras utifrån interaktion med omgivningen vilket också sätter fokus på både den omgivande yttre miljön, som arkitekturen, och den inre miljön på förskolan samt barnets förhållande till miljön som pedagogisk potential. Miljön som tredje pedagog, ett uttryck som myntats av förskoleorganisationen, har en central roll i Reggio Emilias pedagogik där de tre pedagogiska aktörerna kan definieras som: det autodidakta barnet, den medforskande, vägledande vuxne och den pedagogiska miljön.⁵ Ytterligare en aspekt på pedagogiken är kontakten mellan människorna som skall präglas av ömsesidig värme och spontan nyfikenhet för varandra och omvärlden. Interaktion och relationsskapande mellan barn, föräldrar och pedagoger i "ett kollektivt samförstånd", liksom identitetsutvecklingens roll i lärandet, betonades av Malaguzzi.⁶ Interaktionen påverkar barnets sociala, emotionella och kognitiva utveckling vilket är kopplat till barnets konstruktion av identitet. För att denna process skall kunna fullföljas krävs att barnet känner sig tryggt, accepterat och välkommet. Malaguzzi ville att pedagogiken skulle utgå ifrån barnets erfarenhet och insikten om att barnet bygger upp och konstruerar sin kunskap utifrån sina erfarenheter i sitt dagliga liv. Den konstruktivistiska kunskapssynen ser inte enbart till kognitiva och logiska aspekter eller till barnets handlande med objekt. Känslor, uttryck och andra affektiva aspekter integreras som delar av ett helhetstänkande kring barnet,

vilket medför att relationer och interaktion utgör en grundläggande struktur för lärandet, det vill säga barnet som kultur, med syfte att stärka barnets identitetsskapande.⁷

Malaguzzi anser att barnet, liksom den vuxne, har ansvar och rättigheter och behöver därför lära sig att ifrågasätta sig själv och sin omgivning. I *Una carta per tre diritti* (A book for three rights, 1993) presenterade han en pedagogisk modell där utvecklandet av problematisering och kritiskt tänkande är väsentliga för barnets utveckling.⁸ Malaguzzi ville att pedagogik för de mindre barnen skulle tas på allvar. Synsättet präglas förutom av samverkan, samarbete och samsyn av socialitet och solidaritet, som tradition som bygger på dess historia i regionen liksom kommundeltagande.⁹ Regionen Emilia Romagna med provinsen Reggio Emilia är ett kombinerat jordbruks- och industridistrikt med ett starkt kooperativt tänkande som är historiskt.¹⁰ Reggio Emilias kommunala förskoleorganisation är politisk i meningen att den vuxit fram ur partisan- och arbetarrörelsen och genom att den är kommunalt understödd utifrån en vänsterpolitik som under lång tid fått verka och påverka uppbyggnaden och utvecklingen av barnomsorgen. Det kooperativa tänkandet är en viktig del i förskolornas pedagogiska organisation och program. I *Exemplar Reggio Emilia: Pedagogik för demokrati och utveckling* beskrivs förskolornas kamp som ett kontinuerligt motstånd mot det fascistiska, katolska arvet och mot ett traditionellt skolväsende. Motståndet mot nationalstaten beskrivs här som en del av det solidariska arvet i regionen.¹¹ Förskoleorganisationen består idag av två delar, en kommunal som heter *Nidi e Scuole dell'Infanzia Comunale* och *Reggio Children*, ett internationellt nätverk för barns rättigheter.¹² Idag arbetar Reggio Children-organisationen med forskningsprojekt, professionell utveckling, som konsulter och samarbetspartners med institutioner, länder och företag, med utställningar och utgivning av pedagogiskt material.

En ny kunskapssyn och frigörelsen av barnets kapacitet

Malaguzzi myntade begreppet om barns hundra språk som en metafor för kunskapssynen i Reggio Emilias förskolor.¹³ Han anser att barn har en mångfald av uttrycksmöjligheter som bör tas tillvara i lärandet och där kreativa element är betydelsefulla i utvecklandet av deras olika förmågor. Enligt Malaguzzi är förmågan till symbolisk representation betydelsefull för utvecklandet av förmågan att abstrahera. Att kunna föreställa sig variationer av verklighetens beskaffenhet, att använda fantasin och finna nya kombinationer är lika väsentliga delar i barnets utveckling och kunskapande.¹⁴ Den italienske barnboks-författaren Gianni Rodari har haft en stor betydelse för införandet av berättandet som metod i förskolornas praktik. Han kallade fantasins förmåga att finna nya former för fantasins grammatik eller fantastik, en kreativ förmåga i samspel med det rent förnuftsmässigt logiska.¹⁵ Malaguzzi skriver om Rodaris upptäckt av fantastiken:

Denna lyckosamma och rättvisa vändning legitimerade inträdet av en annorlunda kultur som utgått från en mycket lång och nästan hemlig arbetsmedbrotslighet mellan en poet och barn... /.../ Det förde också med sig en hel kod av *främmande* synvinklar som inte hade några gränser, eftersom de angick alla planeter, barndomens, de vuxnas, lärarnas, litteraturens, psykologins, moralens, pedagogikens, vetenskapens och politikens. /.../ Detta var att systematisera inte mindre än *fantasin* i en *logisk traktat*.¹⁶

Vygotskij har beskrivit barnets lärande och betydelsen av det kreativa i lärandet som en kombinatorisk förmåga där fantasin och minneskunskaperna kompletterar varandra i processen. Enligt honom uppstår genom fantasin en förmåga att kunna föreställa sig ett framtida scenario och därmed lösa problem på ett nytt sätt i förhållande till redan använda strategier där känsla och tanke samspelar i lärandet.¹⁷ Malaguzzi hävdade att i barnens subjektiva rättighet ingår också utvecklandet av olika uttrycksformer eller språk: "... expressive, communicative, symbolic, cognitive, ethical, metaphorical, logical, imaginative, and relational".¹⁸ Barnet kan sedan välja att uttrycka sina tankar och idéer på många sätt: "... through many modes of symbolically representing ideas, such as drawing, painting, modeling, verbal description, numbers, physical movement, drama, puppets, etc".¹⁹ Malaguzzi ville frigöra barnen ifrån att beskrivas som egocentriska, animistiska, magiska och anser att de heller inte behöver räddas av förnuftet. På detta sätt problematiserar han den klyfta som finns mellan olika kunskapsparadigm inom undervisning, mellan konst och vetenskap. Han skriver att barnen behöver hjälp av lyhörda vuxna som ger dem tid att utvecklas utifrån sina förutsättningar. Malaguzzi anser att barn har en förmåga till både en konkret och magisk syn på världen.²⁰ Magin, som skulle kunna sägas vara en synonym till fantasin, är en följd av det faktum att barn ännu inte har lika mycket erfarenhet av världen på samma sätt som vuxna, trots att de i allra högsta grad är kompetenta personligheter när de föds.²¹ Enligt Malaguzzi är barnens hypoteser och magiska antaganden deras sätt att söka förklaringar och förståelse för det som de upplever och ser omkring sig där ett hypotestagande sker med hjälp av fantasin. Det som vi som vuxna uppfattar som magiskt är ett sätt för barnet att genom sin logik sammanbinda sina erfarenheter. Denna tolkning stöds av Vygotskijs syn på fantasin som en generator av möjligheter i förståelsen av verkligheten.²² Enligt Malaguzzi använder sig barnen av metaforiskt språk som ofta framkommer i form av en metaforisk ironi i föreningen av logik och magi.²³ I publikationen *I piccolissimo del cinema muto* jämför Malaguzzi små barns icke-verbala kommunikation med stumfilm där mycket händer utan att det talade språket ännu inte tagit form.²⁴ Barnens nyfikenhet på och utforskande av fiskar ledde till ett projekt där förhållandet mellan verkliga fiskar och deras symboliska form konkretiserades. Projektet med fiskar uppkom utifrån barnens upptäckt av en fisk i en bilderbok. Begreppet fisk vidgades genom att ett akvarium med en levande gulfisk introduceras i arbetet på förskolan liksom en skuggspelsfisk i skumgummi. Fisken i skumgummi var lika levande för barnen som gulfisken. Skumgummifisken var med om många äventyr genom barnens lekar där kommunikationen mellan barnen och fisken skedde

på en mängd olika metaforiska nivåer och variationer av sätt. Teater, dockteater och skuggspel har varit en viktig del i arbetet med narration inom förskoleorganisationen.²⁵

Reggio Emilias pedagoger hävdar barnet som subjekt i motsats till ett objekt för de vuxnas vilja. Malaguzzi var kritisk till skolans förmedlingspedagogiska metoder och vuxnas idealisering av barndomen och menade att viktiga möjligheter går till spillo genom de vuxnas auktoritära inställning och okunnighet om barns kognitiva potential:

Lacking as we do models and intangible principles, it's no wonder that school, historically almost always a retrograde institution prepared for change, has indicated even more diffuse signs of inadequacy and anguish. In our country (but it is not the only one) deterioration of the schools and the crisis in education have fearfully widened the gap between request and social necessity and the capacity to provide response.²⁶

Malaguzzi anser att skolan betraktar barn som investeringsobjekt som senare skall reproducera det skolan lärt ut och vara lönsamma för samhället. Reggio Emilias pedagogiska filosofi influerades ideologiskt av Freires syn på kunskap.²⁷ Han anser att när kunskapen skall investeras i barnen liksom medel i en bank för senare utdelning, leder detta till alienation genom en passiviserad förmedling av kunskap där det överinformativa samhället berövar individen på sin frihet. Malaguzzi varnade liksom Freire för den accelererande utvecklingen där barnet drivs in i ett forcerat utvecklingstänkande och menar att detta är uttryck för kulturell osäkerhet och perspektivlöshet. Barn drivs in i olika positioner där deras naturliga väsen och integritet som växande människor inte respekteras. De dras ofta för tidigt in i en för dem obegriplig vuxenvärld och exploateras där som affektiva investeringsobjekt, anser Malaguzzi.²⁸

...they [barnen Förf. anm.] are certainly pre-maturely involved in adult life, often made the object of affective investments as excessive as they are ambiguous, and equally often forced to unusual forms of solitude and obligatory independence, adopted by consumerism, the mass-media and diverse experiences that cannot be easily integrated.²⁹

Han pläderade klart för att bevakandet av och medvetenhet om politiska beslut ingår i Reggio Emilias policy. Medvetenheten är överlag viktig, inte bara i politiska beslut som direkt påverkar barnen, utan även i ett globalt perspektiv, vilket man också vill förmedla till föräldrar och barn.³⁰ Malaguzzi anser att då barnen har den vuxne som förebild, gör de vad de vuxna förväntar sig av dem och därför skall de vuxna: "... inte förvänta sig något alls utan värdesätta allt".³¹ I intagandet av en expertroll gentemot barnen visar de vuxna ingen tilltro till deras intelligens utan tillrättalägger och censurerar verkligheten för barnen. "Vi inväntar barnen vid vissa stationer istället för att se hur de reser", menar Malaguzzi.³² Den kunskapsyn som

Reggio Emiliass pedagoger förespråkar, representerar en orubblig tro på barnets egen kapacitet att själva inhämta den kunskap de behöver. Han påpekar vikten av bland annat samarbete, relationer och dialog i verksamheten jämte ett undersökande arbetssätt både på individ- och gruppnivå. De vuxnas medvetenhet om val och beslut påverkar barnen. För att lärandet skall ha en verklighetsanknytning måste den vara grundad i triaden barn, föräldrar och pedagoger anser Malaguzzi.³³ Han skriver att:

To create instead a culture which is a place of uninterrupted contact of hundred of subjective and objective experiences to be shared through reciprocal help and socialization. There is implicit in this proposition a decisive response to a child's need to feel whole. Feeling whole is a biological and cultural necessity for a child (and indeed for an adult): it is a vital state of well-being.³⁴

Förhållningssätt och dokumentation som strategi för utveckling

Barnet ses utifrån ett perspektiv där demokratisk delaktighet, ett aktivt medinflytande, är målet, som omfattar utvecklandet av både individuell och kollektiv kompetens. Detta begrepp framlyfts av Dahlgren, Moss och Pence, vilket jag antar att de hämtat från Malaguzzi.³⁵ Denna kompetens utvecklas i ett processororienterat arbetssätt där den pedagogiska dokumentationen används som verktyg och metod för synliggörandet av dessa samband. I Reggio Emilia har pedagogerna medvetet utvecklat dokumentationen som arbetsverktyg för att främja barnets kunskapande processer och för att kunna utgå från barnets tankar i arbetet. Den används för att kartlägga, planera och utvärdera verksamheten som ett arbetsinstrument för kontinuerlig förändring och utveckling. Under mer än trettio års tid har de tillsammans med barnen arbetat med olika teman som pedagogerna dokumenterat. Genom denna dokumentation anser de sig kunnat visa omvärlden på en kunskapsprocess där teori och praktik gått hand i hand i utvecklandet av den pedagogiska filosofin.³⁶ På fotografier som jag sett av tidiga dokumentationer från 1960-talet på förskolor i bland annat Poviglio kommun har syftet med denna metod varit densamma. Dokumentationen används för att fånga föräldrarnas uppmärksamhet och för att få dem att förstå verksamhetens innehåll. Upplevelser och kunskap sprider sig på så sätt vidare bland de andra barnen och föräldrarna. När det gäller den icke-verbala kommunikationen mellan barnen är dokumentationen ett verktyg för att beskriva barns lärande och utveckling för föräldrarna. Vi kommunicerar genom vårt kroppsspråk och sociala kontakter uppstår på så sätt med små barn som ännu inte har ett verbalt språk.³⁷ Pedagogerna arbetar med olika dokumentationsinstrument som fotografi, video och observationer. Dokumentationen sker idag oftast med digitalkamera och man försöker fånga olika uttryck, gester, genom att ta närbilder på ögonen, munnen, händerna, kroppen och av den icke-verbala nära kommunikationen mellan barnen. I bilderna försöker pedagogerna fokusera på vad som händer i nuet och söker genom sammanställda bildserier beskriva barnens läroprocesser för att senare

kunna analysera mekanismer som finns i lärandet, barnens lärandestrategier. Detta beskrivs sedan i dokumentationen av barnens individuella utveckling som förs ner i pärmar, böcker, digitala mappar och i olika slags scheman. Kunskapandet sker i processer och måste därför dokumenteras, då dessa processer liksom lärandet hos varje enskilt barn och i varje enskild situation kan ta nya och oväntade vägar. Gardner har påpekat vikten av kontinuerlig observation och dokumentation, att ta många bilder, då man aldrig vet när själva ögonblicket infin- ner sig av kreativitet eller lärande. Han skriver:

...nobody can know in advance which word, drawing or moment will be decisive for children's knowledge, for teacher's work or to explain a problematic phenomenon. The photographer has to go on taking photos not to loose the crucial moment and the teacher has to try to be exhaustive not to let the right work or action be missed.³⁸

Gardners citat stöds i sin tur av Vygotskijs hypotes om att utveckling är oförutsägbar och att nya upptäckter sker i en kulturell kontext i förhållande till den samtid som upptäckten är en spegling av. Fantasins kombinatoriska förmåga bygger på tidigare erfarenheter men kan finna nya vägar och därför ser han fantasi och föreställande som en egen medvetenhetsform samtidigt som fantasin skapar förutsättningar för utvecklandet av de högre medvetandeprocesser som utvidgar medvetenheten.³⁹

Det finns en klar kontrast i beskrivningarna av förhållningssättet till barnen, där både del och helhet betonas, en dubbelhet som är signifikativ för Malaguzzis uttalanden och Reggio Emilia-pedagogernas syn på barns utveckling. Lindqvist skriver att genom en polariserande teknik i arbetssättet, där en slags kontrastering av olika sidor i en fråga sker, görs barnen uppmärksamma på olika problemställningars komplexitet.⁴⁰ Detta har även beskrivits av Fosnot som en konstruktivistisk syntes som definierats av Katz som en polarisering mellan intryck och uttryck.⁴¹ Detta polariserande eller problematiserande förhållningssätt och den konsekventa dialogen jämte den progressiva synen på barn i Reggio Emilia anser jag vara nycklarna till deras framgångar och tillämpas genomgripande i de olika delarna i verksamheten, i vuxenrollen, i relationerna och i dokumentationen. Vuxna skall ha en förmåga att följa barnens nyfikenhet och därför bör de vara flexibla i sitt tänkande och snara till att omvärdera tankegångar och situationer. Genom att följa barnens tankegångar, genom bland annat observation och dokumentation, får den vuxne fördjupad insikt om varje barns tankar och därigenom kan pedagogen få en fördjupad inblick i barnets läroprocess och identitetskonstruktion. Pedagogens roll blir att erbjuda möjligheter, alternativ och stöd och på bästa sätt ta tillvara barnens intressen.⁴² Ett exempel på polariseringen är att den vuxne skall både vara auktoritet och ifrågasätta sin auktoritet. Enligt Reggio Emilias arbetssätt skall den vuxne följa barnet men i ett samspel mellan barnet och den vuxne skall de båda fungera som vägvisare för arbetet i en

gemensam dialog. Den vuxne skall visa respekt för barnets egenart, vara omhändertagande gentemot barnet samtidigt som densamme skall arbeta med frigörande pedagogik.⁴³ Här sällar sig Reggio Emilias pedagogiska filosofi till det som Rogoff kallar för *apprenticeship* eller *guided participation*, ett lärlingskap vilket Bendroth Karlsson översatt med väglett deltagande där den vuxne fungerar som handledare och mentor.⁴⁴

Dokumentation, teckning och "ideogram" som en italiensk reformpedagogisk tradition

I litteratur av reformpedagogen Giuseppe Lombardo-Radice fann jag dokumentation av hans pedagogiska verksamhet från tidigt 1900-tal i Catania i södra Italien i form av fotografier och teckningar. Lombardo Radice anses vara en av de pedagogiska föregångarna och ingår i en italiensk pedagogisk kanon.⁴⁵ Han influerades av reformpedagogiska strömningar i Europa och av John Dewey i USA och betonade lek, hantverk och berättande i sina pedagogiska metoder. Alfredo Hoyuelos Planillo, atelierista i Spanien och personlig bekant med Malaguzzi, skriver att Lombardo Radice var den enda som på 1920-talet ville utveckla den av systrarna Agazzi dominerade pedagogiken, som i sig hade en samsyn med Lombardo Radice gällande barns estetiska aktivitet, men vars genomslag enligt Malaguzzi berodde på att den anammats inom den katolska kyrkans pedagogiska verksamhet.⁴⁶ Lombardo Radice använde sig även av dagboksanteckningar och lärandemiljön som delar i sina metoder. De radikala tankegångar som Lombardo Radice lägger fram i ett av sina huvudverk *Educazione e diseducazione* från år 1931 har bland annat kommenterats år 1983 av Giacomo Cives i *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*.⁴⁷ Tydligt är att Lombardo Radices texter anger en pragmatisk-estetisk pedagogisk inriktning där han anser sinnligt erfارande och estetisk aktivitet vara centrala för lärande. Underrubriker som "L'alunno come giudice del maestro" (Eleven som bedömare av läraren) och "I rapporti fra scuola e famiglia come integrazione dell'educazione scolastica" (Förhållandet mellan hem och skola som integration i utbildningssystemet) samt "Linguaggio grafico e linguaggio musicale" (Det grafiska och det musikaliska språket) i *Lezioni di didattica* talar om en barn- och kunskapssyn liknande Reggio Emilias och som överensstämmer med de reformpedagogiska strömningar som fortfarande präglar verksamheten, liksom visionerna för förskola och skola i Sverige idag.⁴⁸

I *Athena Fanciulla* från år 1925 beskriver Lombardo Radice förhållandet mellan ord och bild och fallstudier presenteras där barns skriv- och teckningsutveckling följs mellan 6–10 år men också en flickas teckningsutveckling från år 1914 till 1924, från det att hon är 4 till 14 år.⁴⁹ I samband med detta skriver Lombardo Radice om dokumentationens betydelse för att kunna rekonstruera och beskriva teckningsutvecklingen genom en serie av exempel.⁵⁰ Han anser att konsten och ögat som en symbolisk port ut i världen för barnen och i *La Buona Messa* från år 1926 finns studier av barns teckningsutveckling i form av schematiska framställningar av

naturstudier, perspektivstudier, profilstudier och där observationsprotokoll finns återgivna i både bild och text från pedagogiska verksamheter med barn kring plantor, väder och barns spontana tecknande.⁵¹ Dessa innehåller hela avsnitt med dokumentation och bilder av barns teckningar med analyser av dessa men också om barns skriv- och teckningsutveckling med fallstudier samt scheman av temaarbete över skolåret. Dessa scheman eller typografiska bilduppställningar som kallas ”ideogram” av Lombardo Radice, kan jämföras med liknande scheman på Scuola dell’Infanzia La Ginestra år 2005.



Bild 1: "Ideogram" med barnteckningar från 1920-tal.

Bildtext: "Sbizzarrimenti e ritmi grafici". (Infall och grafiska rytmer.)
Lombardo Radice, Giuseppe: La Buona Messa. Bemporad Firenze 1926.

"Ideogrammen" vill jag koppla till en traditionell kartläggning av variation för att vidga barns kunskaper om omvärlden men också till en klassisk åskådningstradition, där skolplanschen är ett exempel.⁵² Dessutom kan ideogrammen och bildstudierna ses som insamlade av en visuell bildbank hos barnet och en kategorisering av synintrycken som kan användas som stöd i perceptiv kategorisering som underlag för barns inre bilder eller mentala scheman. Lombardo Radice kommenterar att teckningarna är utförda antingen utifrån minne (*disegni dalla memoria*), utifrån direkta studier framför objektet (*disegni dal vero*) eller fria studier (*disegni liberi*)



Bild 2: Barnteckningar från Scuola dell'Infanzia La Ginestra i Poviglio kommun. Bildtext: "Animalario". (Djurkalender)
Fotografi: Tarja Häikiö.

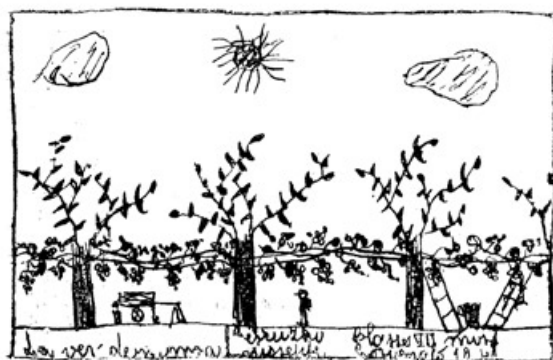


Bild 3: Barnteckning från 1920-tal.
Bildtext: "Dolcezza di 'ritmi' intuiti nella Campagna Romagnola da una fanciulla del popolo". (Naturens ljuva rytm förnimmen av en flicka från folket i Campagna Romanola.) Lombardo Radice, Giuseppe: La Buona Messa; studii sul linguaggio grafico dei fanciulli. Terza edizione. Bemporad Firenze 1926.

och skriver om målet: "... att göra teckning till ett generellt verktyg för kultur och som stöd för kreativ föreställningsförmåga, för sensibilitet, för minnet".⁵³ Han anser också att ideogrammen förebådar skrivutveckling.⁵⁴ Lombardo Radice kommenterar kopiering av konstföremål som metod och anser att det kan gynna formmässig utveckling men att barnet också kan känna motstånd då uppgiften kan bli för svår vilket kan hämma barnets egen förmåga att teckna. Detta hävdar han att även ideogrammen kan göra och beskriver en plan för en varierad bildundervisning som metod för år 1–2, år 3–4 och från år 4 och uppåt.⁵⁵

Jag har funnit ett avsnitt i *La Buona Messa* där Lombardo Radice har dokumenterat barnbilder från Romagna. Temat för jämförelserna är barns teckningar av jordbruksarbete. Den första bilden är tecknad av en flicka som vi inte vet åldern på förutom att den är tecknad runt år 1925 i Romagna-regionen, troligtvis i Catagnola nära Ravenna.

Teckningen beskriver skördande av troligen vindruvor från tre stammar av vinrankor i form av trädliknande figurer, vilka är sammanbundna av en girlandliknande horisontell formation. Blad och vindruvor är dekorativt återgivna och stammarna står på en tydlig baslinje som också utgör horisontlinje. På himlen lyser en sol i mitten mellan, vad som kan antas vara, två moln, symmetriskt utplacerade ovanför de tre stammarna. Mellan de två första vinstockarna står vad som liknar en vagn med hjul och stöd. I nästa mellanrum mellan träden står en mansliknande figur med keps. Efter den tredje vinstocken står två ste-

gar lutade mot vinrankorna med vad som liknar en korg eller ett kärl mellan sig. Stegarna lutar åt varsitt håll, även avbildandet av dessa är en symmetrisk spegling utifrån en tänkt mittlinje mellan dem. Längst till höger kan några kvistar av en fjärde vinstock skönjas. Under baslinjen finns en text i skrivstil som troligen är en datering och skriven av barnet självt, då man i *Athena Fanciulla* kan se exempel på liknande skrivstil hos barn i tidiga årskurser.⁵⁶ På den andra teckningen ser vi samma scenario, men denna gång återgivet av ett barn i Reggio Emilia från troligtvis 1980-tal.

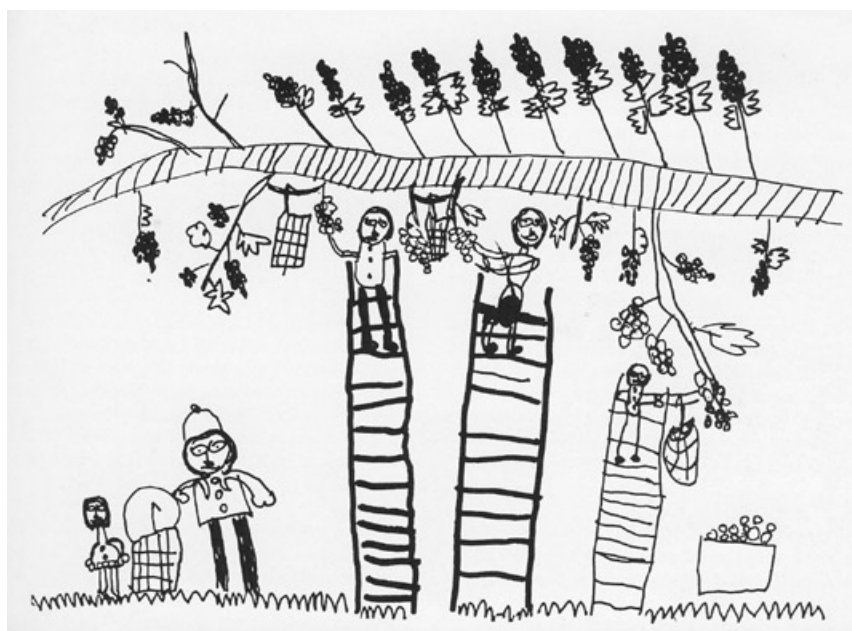


Bild 4: Barnteckning av lantbruk av barn i Reggio Emilia på 1980-talet.

Bildtext: "Att skörda vin tillsammans". Malaguzzi, Loris:

Kommentarer till projekt i utställningskatalog. Mer om hundra språk. Moderna Museet Stockholm 1986.

En lång vinranka sträcker ut sig utan stock från höger mot vänster i bilden. Längst ner finns en baslinje tecknad i form av en gräsliknande sick-sack linje och där är tre stegar uppställda på vilka det står en person högst upp i höjd med vinrankan. I vinrankan hänger korgar vilka fylls med vindruvor. På marken står en behållare som korgarna töms i. En av figurerna på stegarna är mindre än de två andra och centralt placerade, möjligen föreställer den ett barn eller så är det ett sätt att beskriva en person som står på en stega längre bort. På marken står två människofigurer som är konventionellt återgivna med en korg mellan sig. Den ena av figu-

terna är mindre vilket kan tyda på att denne är ett barn. Båda barnteckningarna beskriver en traditionell jordbrukssyssla i området. Det barn som tecknat bilden från 1980-tal kan förutsättas vara yngre än flickan som tecknat bilden från år 1925. Detta antar jag utifrån att människofigurerna är mer huvudfotingliknande än figurerna i teckningen från år 1925 där mannen med kepsen är återgiven i profil och att det i denna teckning finns fler drag av perspektiv i återgivningen av vagnen och dess hjul. Alla människofigurer i teckningen från 1980-tal är frontalt återgivna. I båda teckningarna finns en detaljrikedom som vittnar om att barnen varit med vid vindruvsskörd och att de vet hur denna syssla går till. Teckningarna har liknande detaljer, framförallt i återgivningen av druvklasarna.

I *Athena Fanciulla* och *La Buona Messa* kartlägger och kommenterar Lombardo Radice den italienska, europeiska och internationella arenan gällande barnbildens utveckling.⁵⁷ De hundratalens referenserna till tidigare och samtida forskare med mycket noggranna kommentarer ger en bild av stor aktivitet på området.⁵⁸ Han kommenterar de italienska studierna utifrån noteringar från nationella och internationella konferenser liksom diskuterar den nationella planen för teckning, *Programmi Italiani del 1923*, som åtföljdes av den första kompletta sammanställningen av barns teckningsutveckling år 1924.⁵⁹ Lombardo Radice beskriver sitt möte med de reformpedagogiska idéerna från USA och bedömer dem som pionjärinsatser i förhållande utvecklingen i Europa, även om vissa europeiska forskare lyfts fram som framstående, förutom Corrado Ricci, George Kerschensteiner, Franz Cizek även Alois Kunzfeld, verksam i Wien med flera.⁶⁰ *Educazione e diseducazione* ser jag som Lombardo Radices bidrag till att implementera de reformpedagogiska vindarna i den italienska kontexten men också som ett manifest för en ny aktiv skola och didaktik. I hans texter blandas personliga värderingar med noggranna forskningsiakttagelser, vilket medför att de är tidsdokument som beskriver barnbilden inom ett pedagogiskt fält i förhållande till estetisk-filosofiska och konstnärliga strömningar. I *Educazione e diseducazione* uttrycker Lombardo Radice likartade tankegångar som Malaguzzi och Freire. Han skriver om människan som medborgare (*l'uomo comune*) som vill vara självständig och aktiv, vilket dock medför ovisshet, i motsats till att vara styrd och faran i att bli lättledd, mekaniserad. Han betonar vikten av självkritik men också kritik gällande didaktik, estetik, filosofi, som en självvranssakande metod i en aktiv skola.⁶¹ Läraren skall inte vara undervisare utan ha ett forskande sinne som inte vet allt utan upptäcker nya ting kontinuerligt. Undervisning är inte överföring av lösningar utan återkoppling av lösningar till de problem som finns i sinnet hos den som skall lära (det vill säga eleven). Lombardo Radice presenterar också sina tankar kring sann och falsk frihet, vilket han anknyter till ett särskilt förhållningssätt gentemot barnet där denne skall betraktas som en hel person, inte enbart ett litet barn, med kapacitet att arbeta, delta i det samhälleliga livet och möta de vuxna med ett självförtroende. Han kommenterar förhållandet mellan familjen, skolan och samhället och anser att både det individuella och det kollektiva är väsentliga faktorer även om det kollektiva

alltid är summan av individuella prestationer. Individen kan dock utan förankring i kollektivet uppleva en falsk frihet. Lombardo Radice beskriver variationens betydelse och uppmärksammandet av olika typer och karaktäristika gällande barns bildutveckling. Han anser att minnets karaktär är seriell eller konceptuell och att barns förmåga hänger samman med både dess psykologiska profil och mentala utvecklingsnivå.⁶² Lombardo Radice var verksam i södra Italien men han refererar till olika institutioner och skolor från Milano, Bologna och Florens i norr till Sardinien, Sicilien och Kalabrien i söder, vilket tycks betyda att de reformpedagogiska idéerna funnits spridda över hela Italien.⁶³

PEDAGOGISK VERKSAMHET I NYA FÖRSKOLEDISTRIKT – BASSA REGGIANA OCH TERRE DEI GONZAGA

Introduktion och spridning av den pedagogiska filosofin inom Emilia Romagna

Min första resa till Reggio Emilias förskoleorganisation var år 1989 i samband med en studieresa som anordnades av Åke Björck och där jag träffade Malaguzzi och atelierista Vea Vecchi under en seminarievecka.⁶⁴ Nya studieresor genomfördes åren 1999–2006 till de två pedagogiska distrikten Bassa Reggiana och Terre dei Gonzaga i regionen Emilia Romagna i norra Italien. De två distrikten är belägna mellan städerna Reggio Emilia och Mantova, söder om floden Po, och är egna kommuner med egna pedagogiska organisationer som inte tillhör staden Reggio Emilias förskoleorganisation. De områden som jag varit i kontakt med, och har tagit starka intryck av, följer i stort samma pedagogiska tradition som den i staden Reggio Emilia (Reggio nell'Emilia), men har egna lokala tillämpningar. Värt att betänka avseende jämförelser mellan organisationerna nedan är att det pedagogiska och bildpedagogiska arbetet i Reggio Emilias förskoleorganisation har en längre historia sedan år 1945 än i de två distrikten Bassa Reggiana och Terre dei Gonzaga som funnits sedan år 1988 respektive 2001.

Bassa Reggiana är centrum för ett pedagogiskt nätverk i vilket åtta kommuner samverkar kring förskolorna.⁶⁵ Den pedagogiska ledningsorganisationen heter *Coordinamento Pedagogico* och har till uppgift att leda och utveckla arbetet på förskolorna.⁶⁶ Cristian Fabbi, som är pedagogisk koordinator (*coordinatore pedagogico*) och verksamhetschef för de båda förskoledistrikten, har varit betydelsefull för mitt arbete som informant, inspiratör och samtalspartner.⁶⁷ Intresset för och kontakten med Reggio Emilia utvecklades genom det utbyte och samarbete som Fabbi erbjöd Björck och mig personligen och genom arbetet som projektledare och pedagogisk handledare i skolutvecklingsprojektet *7 intelligenser och 100 språk* i Kärna-Rödbo. I detta avsnitt presenterar jag material från besöken i främst Bassa Reggiana och Terre dei Gonzaga-distrikten där jag genomfört intervjuer med pedagoger och gjort observationer av verksamheten på olika förskolor. I de två distrikten besökte jag både förskolor för åldrarna 0–3

år, (*asilo nido*) eller (*nido d'infanzia*), och förskolor för åldrarna 3–6 år (*scuola dell'infanzia*).⁶⁸ Det insamlade materialet visar prov på hur olika delar av verksamheten som helhet skapar den pedagogik och det arbetssätt som under lång tid varit föremål för mitt utforskande. En väsentlig del i arbetet är arbetet med barnen i ateljén och därför ges atelieristans roll och arbetsmetoder särskilt fokus.

Bassa Reggiana och Terre dei Gonzaga pedagogiska distrikt

I det agrara området norr om staden Reggio Emilia har två nya pedagogiska distrikt vuxit fram, Bassa Reggiana och Terre dei Gonzaga som i stort följer samma slags pedagogiska idéer och modell som den som utvecklades i staden Reggio Emilia av Malaguzzi och hans pedagogiska nätverk. Pina Tromellini arbetade tillsammans med Malaguzzi i femton år som pedagog i Bassa Reggiana men startade en egen förskoleorganisation i Bassa Reggiana distrikt 1988.⁶⁹ Tromellini var pedagogisk koordinatör för denna verksamhet fram till år 2002 då hon efterträddes av den tidigare nämnda Cristian Fabbi. Hennes profil i de nya distrikten följde en liknande barnsyn och befriande pedagogik som Malaguzzis:

Education is a way to freedom. To live following esthetic canons means to emphasize a harmonious dimension in relationships; to look for a balance in one's feelings and emotions; to highlight daily routine. The goal is cooperation and not opposition. The loss of the "polite child" dimension often means the loss of the polite adult dimension. Education must be the centre of the project aimed at reaching the quality of the school that is the quality of the individual who enters into relation with the others. Education can be measured by the intersubjective relationship.⁷⁰

Tromellini intresserade sig särskilt för förhållandet mellan kreativitet och minne i lärandet hos barnet. Tromellini skriver att en ny uppfattning om tidsfaktorn har trätt in inom utbildningsfältet, där en innehållsmässig komplexitet skapar behov av olika nivåer av tid i lärandet. Denna komplexitet ställer det givna på ända och skapar också nya typer av frågor i en ny samtidskontext. Hon pläderar för en förändrad kunskapssyn som kräver nya metoder och ett dialogiskt förhållningssätt av de vuxna. Det är de vuxnas roll att observera lärandet hos barnen i processer och anknyta det till undervisningens innehåll. Tromellini hävdar att det på samma sätt kan finnas olika typer av minnen, vilka utgör grunden till allas personliga historia.⁷¹ Cristian Fabbi, som tidigare var pedagog i Bassa Reggiana, började år 2001 att utveckla en liknande organisation i Mantova-området norr om Reggio Emilia vid namn Terre dei Gonzaga distrikt på förfrågan av borgmästare Antonella Forattini.⁷² Sedan Fabbi ombads att efterträda Tromellini i Bassa Reggiana samverkar de två distrikten genom den större organisation i Bassa Reggiana-distriktet som heter *Progetti Infanzia Bassa Reggiana* vars uppdrag är att främja utvecklandet av förskolorna, kulturpedagogik och utbildning gentemot både barn och unga vuxna utifrån FN:s konvention om barnets rättigheter.⁷³

PROJEKTARBETE OCH KUNSKAPSSYN
INOM BASSA REGGIANA OCH TERRE DEI GONZAGA

Upplägg av ett tema eller projektarbete över ett år

Under ett besök på Nido d'Infanzia Il Ciliegio i Gualtieri kommun mötte jag pedagog Maurizia Begotti som berättade om verksamhetsårets uppbyggnad och hur ett projektarbete läggs upp med barnen och i förhållande till föräldrar.⁷⁴ Redan vid inskrivningen på våren börjar förberedelsen inför hösten med att sätta in föräldrarna i arbetssättet liksom projektarbetsformen. Ett projekt kan starta redan i maj-juni genom ett initiativ från barnen eller föräldrarna. I augusti startar förskolans verksamhet efter sommaruppehållet och lärarna börjar med att lära känna barnen genom olika aktiviteter både individuellt och i grupp. Barnens aktiviteter startar i små grupper genom att pedagogerna observerar och lyssnar till deras tankar vid samlingar, genomför intervjuer, inspelningar och fyller i observationsscheman. Inskolningen i förskolan pågår under september då pedagogerna anordnar stormöte med samtliga föräldrar och barn. I början av oktober är inskolningen genomförd och pedagogerna har planeringsmöten för de olika avdelningarna. Under hösten samlas och utvecklas olika tankar inför det kommande projektarbetet genom vidare observationer och annan dokumentation. Under hösten pågår sedan en kontinuerlig dialog med föräldrarna i olika rådgivningssamtal och möten där pedagogerna visar exempel och berättar om arbetet med barnen utifrån dokumentationer som genomförts. Föräldrarna anordnar gemensamma aktiviteter med barnen, de medverkar i beslut om barnen och fungerar rådgivande, men tar inga pedagogiska eller administrativa beslut. Däremot är föräldrarna en stark påtryckargrupp gentemot politikerna då politikerna i kommunen är direkt folkvalda. På min fråga om vad som händer om föräldrar och pedagoger inte är överens om arbetets innehåll svarar Begotti att pedagogerna i slutändan har beslutanderätt över sin verksamhet, men hävdar att om alla utgår från barnens bästa går det oftast att komma överens. Hon anser att barnens behov inte enbart är fysiska och tycks syfta på föräldrarnas ibland överdrivna fokusering på detta. Hon tillstår att det visst finns en svårighet i att vara serviceorienterad och samtidigt tänka på kvalitet. Maurizia Begotti tillägger att det finns för- och nackdelar med öppenhet i deltagandet i samhället men tillstår att utan samarbete är det svårt att skapa ett engagemang. Därför är föräldrarna viktiga aktörer och skall inbjudas till att medverka i förskolans arbete. Samtalen med föräldrarna handlar inte bara om omsorg om barnet vid hämtning och lämning utan också om relationer, vad de skall göra på förskolan och hur, vilket Begotti hävdar skapar en medvetenhet hos föräldrarna som är viktig för pedagogernas arbete med barnen. Pedagogerna pratar inte enbart om det enskilda barnet utan om hela gruppens aktiviteter och de ser sig som värdefulla för föräldrarna i att se deras barn med nya, professionella ögon.⁷⁵

Modell för projektarbete

År 2004 gav den pedagogiska organisationen ut en pedagogisk manual med riktlinjer för verksamheterna i Bassa Reggiana och Terre dei Gonzaga vid namn *Pedagogia del progetto; al nido e alla scuola dell'infanzia*.⁷⁶ Under den tid som Bassa Reggiana förskoledistrikt funnits har det utvecklats en modell för projektarbetsformen och för hur förskolorna arbetar utifrån olika teman.⁷⁷ På ett sommarseminarium år 2005 presenterade Fabbi denna pedagogiska modell där han beskrev både organisationens idé och arbetssätt. Han kallar modellen för *The Project Approach*, vilket motsvarar pedagogiskt program eller pedagogisk profil.⁷⁸ Denna återges här nedan och omfattar följande huvudmål för arbetet och huvuddragen i projektarbetet:

- Utformandet av en verksamhetsplan för varje förskola
(av pedagoger och ledning i samverkan)
- Deltagande och samverkan med familjer
- Utvärdering av den pedagogiska profilen samt organisation
- Organisation av samt fortbildning av pedagoger

Projektarbetsgång del 1

Observation

- Registrering av barnens dialog och aktivitet i samlingen
- Observation av barnen
- Lyhördhet för barnen generellt

Dokumentation

- Barnens uttryck – spår (som kan leda vidare in på ett projekt)
- Observationsscheman (av olika slag och med olika syften)
- Noteringar och utkast (för projekt eller teman)
- Barnens teckningar och grafiska framställning
- Fotografier
- Video och andra dokumentationsinstrument (användning av olika teknologi)

Översikt och diskussion (kritiska reflektioner)

- Diskussion mellan pedagoger i samma arbetsgrupp
- Diskussion mellan pedagog/arbetslag och pedagogista
(och via dem med pedagogisk koordinator)
- Forskning av litteratur och kulturellt material
- Diskussion med föräldrar och andra intressenter

Projektgång del 2

Planering

- Förslag till intresseområden (för projekt)
- Uppslag till förändringsmöjligheter (inom valt projekt)
- Skapande av situationer (aktiviteter med barnen)

Med barnen

- Uppbyggnad av projektkontext och förslag
- Öppna frågor under aktiviteterna
- Strategier för att samla in observationer.⁷⁹

Utgångspunkten i programmet är barnen, verksamheten är således barncentrerad eller snarare barninitierad. Projekten kan vara både initierade av barnen men också av pedagogerna beroende på projektmål och vad som anses gynna utvecklingen av barnen, pedagogerna, avdelningen och förskolan. Även föräldrarnas förslag räknas in liksom forskning och pedagogiska teorier som anses intressanta för projektet eller verksamheten. Cristian Fabbi anser att projekt kan startas utifrån barnens initiativ eller utifrån en målsättning som pedagogerna har även om ett barncentrerat arbetssätt sedan utförs. Första fasen av projektarbetet innehåller ett hypotestagande både för vuxna och barn. Barnen utvecklar idéer, tankar, hypoteser kring arbetet som de vuxna härbärgerar. I hypotestagandet ingår en förändringspotential som kan anknytas till Vygotskijs teori om fantasin som medvetandeform eller Rodaris fantastik.⁸⁰ Fabbi benämner denna föreställningsförmåga *previsionalità*, vilket också kan översättas med ordet framsyn och gäller likväl pedagogerna. Katz benämner det *prediction*. Rita Apuli-Suuronen har benämnt vision och kunskapande kombinerat för visiovetande eller *visionskunskap*.⁸¹ Att kunna förutse, planera och göra antaganden är centralt i pedagogernas arbete, som en metod, men är också något som barnen medvetet tränas in i genom främjande av hypotestagande i projektarbetet. Fantiserandet anses vara en del där kunskapsutveckling, skapande och kreativt tänkande sker parallellt och processuellt. Fabbi använder termer som *pensiero previsionale* ("förutseende" tankar) och *domande aperte* (öppna frågor). De öppna frågorna är knutna till att förutsättningslöst skapa nya vägar till upplevelser och kunskap där den vuxne skall vara öppen för barnens initiativ, inte använda sig av en traditionell vuxenroll med en förmedlingspedagogisk inställning. Pedagogerna ställer öppna frågor till barnen som kräver utförligare svar än ja och nej, vilket också utvecklar språket.⁸² Även andra kommunikationsformer används dagligen som sång, drama, rörelse för att vidga uttrycksförmågan hos barnen.

I projektstarten observeras barnens aktivitet, förutom deras tankar och hypoteser, och det som

gör dem nyfikna, liksom samtal och interaktion på andra sätt som beteende, kroppsspråk, handlingar, gester, frågor och lek. Under diskussioner på samlingen uppkommer ofta tankar om de projektarbeten barnen håller på med. De barn som är särskilt intresserade av något som kommit upp i samtalen under samlingen kan av pedagogerna uppmuntras till att fortsätta arbetet med detta tema under dagen. De andra barnen kan göra något annat, leka fritt, arbeta med ett annat projekt eller fortsätta arbetet med andra teman. Om temat uppfattas som intressant kan det influera andra barn och så genom nyfikenhet samt engagemang leda till ett längre projekt.⁸³ I början av ett projekt eller temaarbete görs ett projektförslag (*un proposito progettuale*). Längden på ett projekt kan variera från en dag upp till ett helt eller flera år beroende på barnens intresse. Flera projekt kan pågå samtidigt och alternera, men varje arbete ingår i sitt specifika sammanhang. Utmaningen för pedagogerna är både att se individen i gruppen och samtidigt barnens inverkan på varandra, vilket givetvis påverkar arbetet, diskussionerna och det gemensamma resultatet. Projektarbete i mindre grupper skapar möjlighet till utforskande och dialog mellan barnen och blir därmed lättare att överblicka både för barn samt pedagoger. Struktureringen av arbetsformerna, som indelningen av barnen i små grupper efter teman eller miljöns indelning i olika aktivitetszoner som barnen kan söka sig till, underlättar barnens vidare undersökningar av projektarbetet. Genom att barnen söker sig till de av pedagogerna medvetet inrättade zonerna för mindre grupperingar, antas ett lugn skapas i aktiviteterna. Barnen får på detta sätt en vana att dela in sig i mindre arbetsgrupper och vet vilka aktiviteter som görs i de olika zonerna, vilket jag också observerat på flera förskolor i olika pedagogiska situationer. De tycks vara bekanta och trygga med material och miljöer.

Vid samlingen kan barnen välja ett aktivitetsområde, de kan också byta aktivitet mitt i arbetet men uppmannas vanligtvis av pedagogerna att hålla fast vid sina val. Jag har vid flera tillfällen sett barn stå tysta och betrakta och invänta tills något barn lämnar en plats eller att en situation uppstår där de kan gå in i aktiviteten utan att störa eller avbryta sina kamraters göromål. Barnen är välbekanta med strukturen och verkar förstå sin roll i den. På så sätt antas barnen lära sig att både se sig själva i ett sammanhang och att argumentera för sina val. Projektarbetet är en av de centrala delarna i ett utforskande eller explorativt arbetssätt. Fabbi anser att projektarbetsformen är en potential för fördjupning där själva temat inte är lika viktigt som sättet att strukturera arbetet på och lärandet för barnen, och betonar liksom Vygotskij pedagogens roll som strukturerare av lärandemiljön.⁸⁴ Pedagogens roll är att bevaka att arbetet verkligen leder till ett fördjupat lärande. I lärande, precis som till kärlek, finns många olika vägar vilket förutsätter variation, anser Fabbi. Vi har en syn på barn som natur och är som pedagoger ofta rädda att lägga oss i, vad vi anser vara, en naturlig utveckling, men Fabbi tillägger att barn inte utvecklas utan vår inblandning och utan vuxna som bollplank, tillika är barn kulturvarer.⁸⁵ Barn bygger konstant sina bilder av omvärlden, tolkar och återskapar den. Därför skall den vuxnes uppgift vara medkonstruktörens i skapandet av begrepp och metaforer kring för-

ståelsen av omvärlden och den egna identiteten.⁸⁶ Barnets utveckling, identitetsskapande och lärande, både individuellt och i grupp, diskuteras av de vuxna i alla vuxenkontakter inom projektet. Barnen skall bygga sitt eget kunnande i samspelet med omvärlden och den vuxne skall vara intresserad av hur denna process går till för varje unikt barn och i varje ny stund. Fabbi hävdar: "The adult shall open their awareness of how children build this knowledge by dialogues, questions, playing, behaviours, actions, gestures, parents, observation and suggestions".⁸⁷

Dokumentationsinstrumenten kan utgöras av anteckningar, observationsscheman, fotografier, video, skisser och så vidare. Den kontinuerliga observationen och dokumentationen är tänkt att hålla den vuxne i kontakt med nuet och hjälpa denne att vara närvarande i ögonblicket med barnen för att vara lyhörd för nya spår och infallsvinklar i arbetet.⁸⁸ Fabbi påpekar att observationen alltid är subjektiv även om observationen förutsätter en hållning som bör vara objektivt präglad. Den vuxnes observation är subjektivt färgad då den innebär att vi tolkar vår omvärld utifrån våra personliga förutsättningar. En objektiv hållning är viktig och bör beaktas vid en registrering av händelsen utifrån, för att senare kunna användas som ett underlag för vidare arbete i beskrivningar av specifika situationer eller fenomen. Utifrån detta kan sedan olika aspekter, synvinklar, åsikter lyftas fram i diskussioner för att berika materialet. I Fabbis resonemang igenkänns en typisk motsättning eller polarisering som är vanlig hos pedagogerna i Reggio Emilia. Vygotskij skriver: "Allt mänskligt arbete är tvåfaldigt till sin natur" och hänvisar till motsättningen mellan den konkret fysiska närvaron i det kroppsliga utförandet kontra den mer distanserade reflektionen bakom som skall styra handlandet.⁸⁹ I de metakognitiva processerna sker det parallella och samtidigt paradoxala skeenden, vilka också Winnicott och Ross beskrivit som skenbart polära aspekter. Dokumentationen kan därmed anses innehålla en metakognitiv potential. Dialogen kring arbetet, som även den innebär två parter, är en av de viktiga utvecklingspotentialerna i projektarbetet där vikten av att lyfta fram olikhet, mångsidighet, flerdimensionalitet ingår. Ju fler infallsvinklar desto bättre. Pedagogerna har minst en timme i veckan av sin arbetstid för att diskutera projektarbetet och dess process med varandra. All information som samlats in på olika sätt sätts ihop i projektarbetet och resulterar i olika typer av dokumentation som sedan återknyts tillbaka till barn, pedagoger på avdelningen, andra pedagoger, pedagogista, pedagogisk koordinator, föräldrar och andra intresserade som politiker, andra kommunala verksamheter och så vidare. Förskolan skall vara en dynamisk plats för dialog och relationer, den skall vara föränderlig, följsam för utveckling och konstruktion av kunskap samt en plats där barnets alla hundra språk är välkomna.

Samlingen – en demokratisk arena för deltagande

Ytterligare en central term i den pedagogiska profilen i de två presenterade förskoledistriktet är vardaglighet eller tidsenlighet (*quotidianità*), som syftar till följandet av de återkommande

dagliga aktiviteterna, av skeenden i vardagen som hjälper barnet att uppfatta struktur i tid och händelseförlopp. Rogoff beskriver i sin teori om mikrogenetiskt lärande hur barn konstruerar sin kunskap utifrån dagliga händelser där den ena erfarenheten adderas till nästa och bildar en kedja som utgör barnets samlade erfarenhetsbank.⁹⁰ Hon betonar betydelsen av både verbal och icke-verbal kommunikation i de interpersonella kontakterna mellan barn och barn liksom barn och vuxen i dessa processer. Genom att barnet kan lära sig behärska denna struktur med hjälp av olika strategier ökar också möjligheten för barnet att ta till sig och förstå rytmiciteten i dagliga rutiner, händelser och utöva sin autonomi, vilket i sin tur antas leda till trygghet och tillit till den egna förmågan.⁹¹ Den dagliga samlingen, som hålls på förmiddagen innan barnen väljer eller delas upp i olika aktiviteter, är en viktig källa till deltagande och till uppslag för projekt.⁹² Vid samlingen berättas hur dagen kommer att se ut för att barnen skall känna till, få överblick över dagens struktur och delta i upplägget av dagen. På detta sätt tränas ett cirkulärt tänkande med en början och ett slut. Cirkularitet, som betonas av Fabbi, är karaktäristisk för det pedagogiska programmet, för upplägget av verksamheten och kan anknyttas till ekologiskt och systemiskt tänkande, en pedagogisk ekologi. Samlingen kan ske vid en samlingstrappa på avdelningen eller i en ring. Pedagogerna kan låta barnen återberätta, tillsammans minnas tidigare händelser och arbeta med berättande både bakåt och framåt i tiden där barnen får använda sin fantasi och sin föreställningsförmåga om kommande händelser.

Malaguzzi refererade ofta till att barnen bär med sig kunskap i sina fickor och menade detta både i reell och symbolisk bemärkelse. Sociologen William A. Corsaro anser att de fungerar som övergångsobjekt och är ett sätt att skapa kontakt med hemmet och symboliserar så både identitet och kontroll över det egna livet.⁹³ Barn vill tänja på gränser enligt Corsaro, inte moraliska utan organisatoriska gränser, och hjälps åt för att finna strategier för att komma runt regler och att finna argument för rättfärdigande av sitt handlande. Corsaros forskning visar att de italienska barn han studerat i Modena har en väl utvecklad förmåga till diskussion och resonemang som han anser vara anmärkningsvärd i förhållande till de barn han observerat i USA och Skandinavien. Barnen i detta område tränas in i en kontext där förmågan att uttrycka sig på olika sätt stärks, både verbalt och visuellt.⁹⁴ Barnen använde ofta humor som vapen vid konflikter och oegentligheter, men samarbetade också ofta för att finna samförstånd. Corsaro menar att de lärare han studerat i Italien låter barnen försöka att lösa sina konflikter själva i större utsträckning än i andra länder där han gjort studier. Detta bekräftas av John Nimmos forskning i Reggio Emilia där pedagogerna uppmuntrar barnen till att uttrycka sina tankar och åsikter men sedan ofta låter barnen finna sina egna sätt att diskutera och komma överens.⁹⁵

DOKUMENTATION OCH GRAFISK FRAMSTÄLLNING

Kritik mot populism och estetisering

En del av den kritik som har riktats mot förskolorna i Reggio Emilia ifrågasätter deras vilja att nå ut till andra nätverk och länder med sin pedagogiska profil och deras användande av både lay-out och marknadsföring som populistiska metoder i sin pedagogiska gärning.⁹⁶ Kritiken riktas mot deras mediala exponering och alltför utåtriktade verksamhet. Vidare har kritik riktats mot betoningen på estetik som en del i verksamheten som ett tecken på ytlighet. Vid diskussioner med pedagogerna i de två distrikten vid mina olika besök har denna kritik och olika frågor kring dessa synpunkter diskuterats. Hur kan man behålla de innehållsliga aspekterna i det dagliga arbetet om en del av verksamheten går åt till att dokumentera barnen och att göra estetiskt tilltalande publikationer av arbetet? Är inte detta att exploatera barnen på ett sätt som står i motsättning till Malaguzzis kritik mot synen på barnen som investeringsobjekt? Kan dokumentationen bli ett självändamål? Pedagogernas svar på frågan har vid olika tillfällen alltid varit likartade där de menar att det är viktigt att synliggöra innehållet i pedagogiken och att visa fram det arbete som utförs vilket handlar om att höja statusen för barnen men också för pedagogerna. Dokumentationen är för dem ett led i att visa på professionaliteten i arbetet och på de resultat som arbetet med barnen leder till. Det finns också pedagogiska vinster med en tydlig pedagogik. Barn och föräldrar är målgrupp för arbetet och även här har bilder, andra visuella markörer och bildtexter en viktig kommunikativ funktion liksom annan text, exempelvis användningen av nyckelord i dokumentationen. Jag kommer nedan att återkoppla till denna fråga.

Observation och dokumentation som arbetsinstrument och som arbetsmetod

Vid ett veckomöte med pedagogistorna i Guastalla redogjorde Cristian Fabbi för olika typer av dokumentation och dokumentation i förhållande till grafisk framställning, publikationer och lay-out.⁹⁷ Enligt Fabbi har dokumentationen fem syften som alla är delar i den helhet som tillsammans konstituerar den pedagogiska verksamheten: estetik, funktionalitet, demokrati, politik och identitet.⁹⁸ Synen på estetik är enligt Fabbi präglad av bland andra filosofen Edgar Morins komplexitetsparadigm. För Fabbi har det estetiska en kognitiv och kulturell funktion, en strukturerande kvalitet som hjälper barnen med urskillning och sortering där "hjärnan söker ordning för att skapa meningsfullhet."⁹⁹ Pedagogista Tania Bertacchi berörde dessa aspekter vid ett sommarseminarium i Guastalla kommun.¹⁰⁰ När det gäller funktionalitet berättade Bertacchi att dokumentationen beskriver olika processer i verksamheten och ramar genom sin översiktlighet in pedagogiken då den synliggör verksamhetens samtliga delar och ger den ett ansikte utåt mot en offentlighet och kan användas för att profilera en förskola. Dokumentationen synliggör också verksamheten inåt gentemot sig själv som en rekonstruktion där den används både som verktyg och som metod. Det är skillnad på observation och dokumentation. Observationen av skeendena på förskolan hjälper pedagogen att se

och beskriva verkligheten medan den pågår, den gör temporala nedslag som hjälper den vuxne att tolka barnets utveckling och att förstå vad som händer. Observationen ger material till dokumentationen som är en mer bearbetad och reflekterad produkt. Genom denna reflektion utvärderar den vuxne automatiskt även sig själv och sin lärarroll samt håller pedagogen i kontakt med arbetets kärna. Genom observationen kan pedagogen följa skeenden och barnets kunskapsutveckling som inte alltid är linjär eller förutsägbar. Dokumentationen ger en inblick i möjligheter och variationer i lärandet hos olika barn. Den blir en del av att återskapa olika situationer i verksamheten och hjälper pedagogen att minnas och att strukturera händelserna. Dokumentationen kan fungera som en vägvisare i ett projektarbete där vägen inte bör vara utstakad, utan öppen för förändringar och nya vägar i barnens processer. Den deltagande observationen fyller en viktig funktion i att hålla pedagogen i kontakt med arbetets nerv. Observationen är mer öppen, mindre strukturerad och hör ihop med undersökande faser i arbetet medan dokumentationen är förknippad med analys, färdigställande, skapande av struktur. Den skall vara kommunikativ, synliggörande och klargörande.

Dokumentationen är ett sätt för de vuxna att analysera och ge värde åt barnens arbete och visar därigenom åt vilket håll arbetet förväntas utvecklas. Observationen påverkar barnen i situationerna och är resultatet av olika val och den vuxnes subjektiva tolkning av situationen. När barnet ser sig i dokumentationen antas det känna igen sig och därmed få en bekräftelse på vad de lärt sig. Genom denna återkoppling är dokumentationen identitetspeglade och stärkande. Dokumentationen skapar överblick och den kan fungera som underlag för diskussion både för pedagoger och barn, och blir ett demokratiskt redskap. Synliggörandet handlar om möjligheten att förstå och påverka, inte minst för att synliggöra pedagogernas professionalitet. I ett större sammanhang handlar det om att lägga en grund för deltagande och påverkan i ett större perspektiv. Samverkan med föräldrar, synliggörandet av förskolan för dem och utåt mot en offentlig arena och viljan till påverkan genom att förskolans och barnens arbete exponeras på offentligt, ses som en del i kommunens verksamhet och utgör därmed en del av ett barnpolitiskt ställningstagande där dokumentationen av aktiviteterna är en förutsättning för denna exponering. Dokumentationen är samtidigt estetisk, en visuell beklädnad på förskolan och kan bestå av olika former. I dokumentationen kan olika delar av arbetet stå i fokus. Valet av fokus, dokumentationsinstrument och presentationsform återspeglar arbetets innehåll och påvisar dess resultat. Dokumentationen kan också förföra genom sin lay-out som kan vara estetiskt tilltalande eller genom att lyfta fram lyckade ögonblick i verksamheten exempelvis med fotografi. Här bör finnas en förankring i arbetets innehåll och en balans mellan objektivitet och estetik, menar Bertacchi. Estetiken har ett värde i sig och kan spegla det välbefinnande barnen upplever i aktiviteten. Barnen kan till en början posera inför kameran men vänjer sig snart vid att bli observerade, fotograferade och återfår oftast efter ett tag fokus i innehållet i arbetet. Samtidigt skall observationen aldrig vara värderande eller följa traditionella värderingar utan vara ett redskap för undersökande och utforskande. Bertacchis redogörelse anknyter på detta sätt till en aristotelisk tradition där estetik innebär harmonisering.¹⁰³

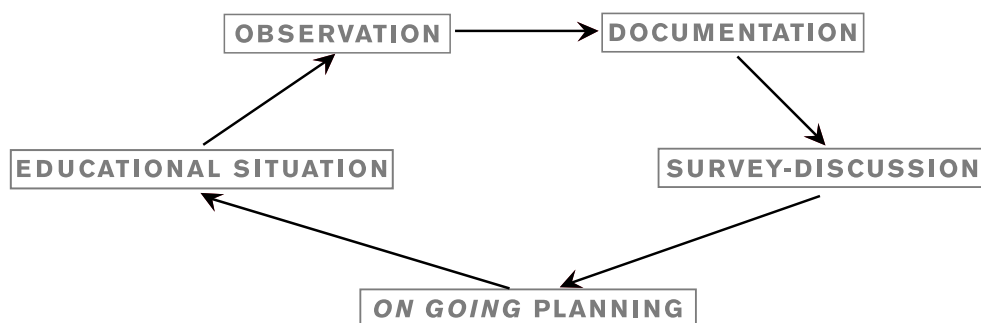


Bild 5: Dokumentationspanel "Poetiche di luce" om arbete med "Ljusets poesi".
Nido d'Infanzia Rodari i Poviglio kommun. Fotografi: Tarja Häikiö.

Observation och dokumentation, observationsspiral och observationsscheman

Fabbi har beskrivit förhållandet mellan observation och dokumentation i en modell av en observationsspiral som visar hur pedagogisk dokumentation leder till mer observation som en kontinuerlig process i arbetet.¹⁰² Här illustreras förhållandet mellan aktivitet/undervisningssituation – observation – dokumentation – översyn/diskussion – kontinuerlig planering och åter aktivitet/undervisningssituation och så vidare.

Här blir det tydligt att observation är kopplad till undersökande av situationer och händelser medan dokumentationen är en senare fas i arbetsprocessen där observationerna bearbetas och omformas för att skapa underlag för det fortsatta arbetet. Fabbi delar in arbetet i två faser, en insamlande fas, observation och en strukturerande fas, dokumentation där observationen är dess grund och bör diskuteras och analyseras av pedagogerna för att kunna användas.¹⁰³



Figur 2: Modell av observationens och dokumentationens cirkularitet. Cristian Fabbi 2002.

Observationsscheman används som en hjälp att strukturera observationerna av barnen. De kan vara olika typer av scheman som framställs av pedagogerna för olika syften och ser därför olika ut på skilda förskolor. Dessa används till att informera föräldrar om när småbarnen äter och har sina toalettbesök, som verktyg i pedagogernas observation av arbetet och att beskriva hur barnen använder sig av förskolans miljöer i lek, dialoger i skapande aktiviteter och i projektarbete. År 2003 på Nido d'Infanzia Girasole i Castelnovo di Sotto fick jag genom pedagog Teresa Maioli ta del av ett antal scheman avsedda för observation av miljöer, dokumentation, morgonsamling, av relationsskapande och öppna frågor (*strumenti di analisi degli spazi del nido, della documentazione, dell'assemblea del mattino, delle relazioni e delle scoperte oggettuali*). Med dessa kunde även användningen av mobila kuber, overheadprojektor liksom grafisk framställning observeras (*strumenti di analisi sul cubo situazionale, project monitor, attività di esplorazione grafica*).¹⁰⁴ Jag väljer att närmare beskriva de punkter som tas upp i schemat om observation av barns grafiska framställning och som används för att kartlägga barns skapande i ateljésituationer.¹⁰⁵ På schemat finns fält för observation av barns grafiska framställning med rubriker om barnens dialog, aktivitet med objekt (papperet eller andra material), interaktion mellan barnen (undersökande, bekräftelser, motiv, idéer, utbyte, konflikter) samt ett fält för pedagogens kommentarer och reflektioner. Längst upp på schemat ifylls först en situationsbeskrivning med namn, datum, information om rum för aktiviteten, om barnen, tidsangivelser och andra faktorer som är av intresse. På ett annat schema finns andra rubriker med flera underrubriker som en vägledning för pedagogen kring vad denne kan hålla under observation. Schemat är framtaget av Bertacchi, Maioli och deras kollegor som använder schemat för att dels samla in data om gruppen men också för att se individuell utveckling. De använder också schemana som underlag för samtal med föräldrar för att beskriva barnets utveckling. De intresserar sig också för skillnader och likheter mellan barnets tecknings- och skrivutveckling.

21/12/03 Grafica libera - pittura a tempera, acquarello, inca 10 minuti A scelta e foglio

GESTO/IMPUGNATURA	UTILIZZO DEI COLORI	TIPOLOGIA DIPINTO	TIPOLOGIA GRAFICA	CONTAGI	note
Henri usa il pennello (p. fine) sotto le mani e folle e preparandosi nel foglio meno di 10 minuti	Giallo e Rosso Rosso	 Foglio A5 di Acquarello Bianco	usa una mano dx in sotto con pennelli gialli... disegna le linee chiare per disegnare	"Ho fatto due case"	sono stati in di Hanno auto pennelli diversi
usa pennello fine disegna le linee e folle meno di 15 minuti	usa pennello mano per i seguenti e fa la mano dx per le continue per riempire	 Foglio A5 acquarello disegna le linee col pennello rosso pieno fine	ripresenta attaccato nel centro del foglio pittura e colori rosso al disegno e riempie quasi tutto lo spazio del foglio	"è un lago verde!" disegna ed è in montagna	

Bild 6: Observationsschema av interaktion i ateljé mellan två barn observerade av pedagog Teresa Maioli på Scuola dell'Infanzia Il Girasole i Castelnovo di Sotto 2002.

Huvudrubrikerna för de olika observationsfälten skulle kunna översättas enligt följande:

- Gester och grepp (*Gesto/impugnatura*) (teknik, barnets sätt att hantera verktyg, tidsåtgång, koncentrationsförmåga, relationen vänster - höger hand)
- Färganvändning (*Utilizzo dei colori*) (barnets sätt att använda färg, vilka färger barnet föredrar, hur barnet uttrycker sin vilja, hur många färger, färgverkan)
- Komposition (*Tipologia dipinto*) (barnets sätt att sätta samman bilden, tecken, uttryck, organisation av former)
- Grafisk framställning (*Tipologia grafica*) (barnets sätt och typ att teckna, typer och kombinationer av linjer, pappersanvändning, vilka material barnet väljer, var barnet tecknar)
- Påverkan (eller egentligen kontamination som i pedagogisk praxis också kallas smitta) (*Contagi*) (samspel, dialog, bemötande barnen emellan, imitation, vad barnet säger om sitt skapande)¹⁰⁶



Bild 7: Barnteckning av Ilaria, 3 år på Nido d'Infanzia Il Girasole i Castelnovo di Sotto kommun. Fotografi: Tarja Häikiö.



Bild 8: Barnteckning av Davide, 3 år på Nido d'Infanzia Il Girasole i Castelnovo di Sotto kommun. Fotografi: Tarja Häikiö.

Maioli arbetade vid mitt besök med två 3-åriga barn, Ilaria och Davide, i ateljén och använder detta schema vid tillfället. Det framgår att Maioli använder både teckning och skrift för att återge situationen. Här kan man avläsa att Ilaria arbetar i 10 minuter med tuschteckning och att hon använder höger hand. De färger hon väljer är gul, grön och röd. Maioli gör en skiss över hennes tekningsdisposition och beskriver hur flickan tecknar, vilka former hon använder och att flickan säger: "Jag har gjort ett hus." Flickan har tecknat minst tre husliknande formationer och kanske betyder hennes uttalande att hon har ritat samma hus tre gånger, kanske från olika håll. Senare säger hon att hon gjort flera hus. På huset längst till höger kan man se en eventuell skorsten med rök som letar sig uppåt i en spiralrörelse. Inuti de två andra husen som har placerats ovanför varandra finns former som flickan kallar *cottero*.

Davide tecknar i 15 minuter, också med tuschpennor med höger hand och hans aktivitet beskrivs på samma sätt. Han använder två olika röda färger och säger att han tecknar en varg i bergen. Hans teckning är en typisk aktivitetsteckning med färre avbildande drag och där linjerna istället uttrycker händelserna i en berättelse, men vid Maiolis fråga om var berget är pekar Davide tydligt på en formation i mitten på teckningen – han vet vilken form som representerar berget. Genom dessa korta iakttagelser som sparas framstår sedan en bild av tekningsutvecklingen över tid som analyseras tillsammans av kollegorna i arbetslaget.

Dokumentationspaneler – narrativ, sekventiell och parallell dokumentation

Cristian Fabbi beskriver den sammantagna dokumentationen på förskolorna som skilda dokumentativa system med hypertexter, det vill säga information som länkar in i varandra och finns på olika nivåer i ett system.¹⁰⁷ Den möjliggör en sammanbindning av olika nivåer till en helhet där de olika betydelsebärande nivåerna samverkar och ger en vidgad kontext genom de olika lagren av information som finns i relationen mellan text och bild. Fabbi skriver:

The hypertext is a form of documentation which is spreading in nursery schools and in kindergartens [kindergartens sic.]. It has great potentialities. It lets you rebuild a whole project, giving a visualization on different levels. It lets you combine texts and images with films, sounds and dialogue. It allows a continual implementation. The hypertext permits rebuilding a very long route and working on several levels.¹⁰⁸

Vid en diskussion om dokumentation i Guastalla kommun med den pedagogiska ledargruppen berättade Fabbi om olika typer av presentationsformer av och varför lay-out är viktig i dokumentationen. Han beskrev olika typer av panelstrukturer och pratade om deras syften och vikten av deras budskap och placering.¹⁰⁹ Paneler (*panelli*), en slags anslagstavlor, kan ha olika form och placering beroende på rummets funktion, utrymmets storlek eller funktion. Det finns olika typer av paneler, väggfasta, mobila eller fritt hängande från tak, på vägg eller i fönster. De hängande kallas för segel (*vele*) och är långa, smala och är ofta gjorda av mjukare eller transparenta material. Paneler ämnade för barnen är placerade långt ner och är ofta klädda med plexiglas för att tåla närgånget undersökande. Materialet till panelerna samlas av pedagogerna.¹¹⁰ På paneler som är ämnade för att beskriva verksamheten för föräldrar används ofta bilder kombinerat med nyckelord som beskriver den pedagogiska idén bakom arbetet. Sammanfattande paneler (*panelli di sintesi*) visar på hela projektarbeten, ett helt tema eller en process. (Färgbild 9)



I entréer finns historiska paneler (*panelli d'istoria*) som beskriver förskolans historia eller tidigare utförda projektarbeten. Varje avdelning har också en avdelningspanel eller en anslagstavla där olika slags information kring verksamheten samlas.

Bild 10: Informationspanel för en avdelning på Scuola dell'Infanzia Nuova i Boretto kommun. Fotografi: Tarja Häikiö.



Bild 11: Seriell dokumentation av arbete med lera på Scuola dell'Infanzia La Ginestra i Poviglio kommun 2005. Fotografi: Tarja Häikiö.

Dokumentationen är en minihistoria, en narrativ dokumentation som berättar ett förlopp steg för steg som av Fabbi beskrivs som sekventiellt eller parallellt. Sekventiell eller seriell dokumentation är som en kronologisk berättelse där ordnandet efter tidsaspekten står i fokus. En skriven observation är ett exempel på en narrativ och seriell dokumentation som kompletterar varandra där man kan följa händelser i ett visst förlopp. Den seriella dokumentationen kan exempelvis användas för att beskriva ett barns inskolning för föräldrar som genom denna får insyn. Parallell dokumentation innebär att ett och samma händelseförlopp skildras på olika sätt eller från varierade synvinklar. Bilderna som förekommer i parallell dokumentation kan antingen var tagna vid olika tillfällen av aktiviteten eller presenteras i olika följd än en kronologisk eller seriell dokumentation. Den parallella dokumentationen har därmed möjlighet att ge en helhetsbild och skapa överblick. Den parallella dokumentationen lämpar sig för didaktiska projekt, arbete med lera, måleri, upplevelser och återupplevande, återkopplande (påminnande), medan seriell dokumentation lämpar sig för dokumentation av vardagliga händelser och löpande dokumentation av verksamheten. När bilddokumentationerna presenteras förses de med texter som är korta och kärnfulla, och blir på så sätt tillgängliga även för föräldrar som inte behärskar italienska. Genom att enbart använda sig av korta fraser som innehåller nyckelord underlättar det för barnen att uppfatta ordbilder. Pedagogen kan välja en infallsvinkel eller ett tema och använda dokumentationen till att visa, förstå, utveckla just den aspekten. Presentationsformerna kan användas i olika kombinationer och kan samverka och gå in i varandra.

Publikationer och lay-out

Förskolorna själva sköter till stor del utformningen av publikationshäften och paneler. Vid Nido d'Infanzia Il Ciliegio i Gualtieri kommun är pedagog Maurizia Begotti huvudansvarig för dokumentationsarbetet.¹¹¹ På förskolan använder pedagogerna sig av olika typer av dokumentation, dels den som visar en pågående process under ett arbete, dels den som sammanfattar arbetet i slutet av ett projekt. Arbetet bör utgå från barnens tankar initialt. För att kunna arbeta på detta sätt med dokumentation behövs tid men även insikten om vikten av den, anser Begotti. Att arbeta med dokumentation kräver att pedagogerna är beredda att lära sig nya saker, vilket tar tid i anspråk, och att de är kunniga i att fotografera, använda digitalkamera, dator, scanner och omvandlingen av foton och text till en publikation. Varje förskola har en presentationsfolder (*carte d'identità*). I en pärm kan föräldrainbjudningar till olika årliga evenemang arkiveras. Pedagogerna producerar dokumentation och publikationer (*pubblicazioni*) för varje barn och även kollektiva projektpublikationer som alla barn får med sig hem. Den individuella dokumentationen av barn kan liknas vid en portfolio där material samlas som exempelvis teckningar med observationer eller kommentarer av pedagogerna som beskriver barnets teckningsutveckling, nedskrifter av dialoger mellan barnet och dennes kamrater, bildtexter och fotografier av situationer där barnet interagerar med andra barn och annat material som beskriver barnets lärande. Under arbetets gång kan föräldrarna följa projektarbetet i både bild och skrift i en dagbok (*diario*) som finns på avdelningen. Alla projekt som avslutats eller själva dokumentationen sparas inte i pappersform utan kan som alternativ bevaras digitalt. Många dokumentationer, som bildspel av arbete med ljus, sparas enbart digitalt på CD-skiva och lämnas till föräldrarna. Dokumentation som sparas i datorn kan också spridas vidare till andra skolor på ett enkelt sätt och även kontakter med andra skolor kan lätt uppehållas genom internetlänkar. Datorn är en hjälp i att konstruera och formge idéer och tankar och på så sätt gestaltar den innehållet i de pedagogiska situationerna vilket gör att det krävs en professionalitet för att klara av kraven i dokumentationsprocessen.¹¹² Därför behöver den grafiska framställningen av en dokumentation tänkas igenom. Lay-outen har speciell betydelse för presentationen när det gäller kompositionen av dokumentationen. Här bör man noga beakta: Varför görs presentationen? Vem är den till för? Hur bör den se ut? Hur kommer mottagaren att avläsa presentationen? Därför blir också alla delar i kompositionen betydelsefulla som instrument för förmedling av dokumentationens innehåll: val av texttyp, textstorlek, placering av texter, blandning av texttyper och storlekar, val av bilder, placering av bilder, bildstorlek och bildinnehåll, färger på texter, färger på bilder och så vidare. I framställningen av en publikation bör dokumentationen vara estetiskt genomtänkt, tydlig och funktionell, enligt Fabbi. Publikationen och valet av dess lay-out bör i sin helhet ha en karaktär som är lätt att känna igen som kan känneteckna den speciella förskolan, avdelningen, det speciella projektet eller en speciell händelse. Publikationstiteln kan vara tagen från ett barncitat eller utifrån barnens tankar kring projektet eller ett speciellt valt tema. Titeln kan berätta om innehållet i form av



Bild 12: Framsida av publikationen *Ciclo del Pane*, Nido d'Infanzia Bamby i Reggio kommun 2001-2002. Fotografi: Tarja Häikiö.

en nyckelmening eller ett nyckelord. Former, färger, särskilda bilder, ord eller tecken kan upprepas i publikationen, kombineras och varieras på olika sätt för att skapa en helhet. En publikation som är gjord av Fabbi och pedagog Nadia Testa på Scuola dell'Infanzia Bamby i Reggio kommun visar dokumentation från ett projekt där de arbetat med brödets (mjölets, pastans, degens) kretslopp med barnen, *Ciclo del Pane*.

Inom projektet gjorde barnen utflykter till mjölnare, pizzabagare och de undersökte majs och olika sädeslag. Igenom det fick de kännedom om olika sädeslagen och tränandet av handens kunskap (*manipolazione*) var i fokus. Barnen arbetade med deg och bearbetade olika former av mjölbaserade livsmedel och fick på så sätt en inblick i mjölets väg från gröda till färdig matvara.¹¹³ Utformningen av titeln *Ciclo del Pane* är ett exempel på hur man med val av texttyp, variation i textstorlek, färgval och komposition kan skapa en igenkänningsfaktor, en logotyp och förena estetiska och funktionella aspekter. Användandet av en egen logotyp på förskolan, på avdelningen och kanske även för ett projekt underlättar läsningen genom snabb igenkänning.¹¹⁴

PEDAGOGISKA MILJÖER

Miljön som tredje pedagog och samarbete med arkitekter

Förskolorna i Reggio Emiliass förskoleorganisation har under lång tid samverkat med arkitekter i utformningen av den fysiska miljön.¹¹⁵ Detta samarbete har lett till vissa riktlinjer och kriterier där både pedagogiska, utformningsmässiga, arkitektoniska och organisatoriska faktorer aspekter beaktats. Rummet anses bära på en pedagogisk potential och att den kommunicerar genom sin utformning och inredning. Därför talar man om rummet som en tredje peda-

gog med utrymme för både individen och gruppen. Kommunikationen är central och miljön skall bereda möjlighet till relationsskapande, en dynamisk interaktion i dialoger både mellan människor men också i förhållande till miljön.¹¹⁶ I mötena skapas utrymme och samband mellan olika identiteter och värderingar som skall spegla de pedagogiska synsätten. Rummet skall visa på förhållningssättet gentemot barnen, stimulera kreativitet och inte begränsa barnet samtidigt som det skall upplevas tryggt. Små barn har behov av utrymmen som känns trygga och därför måste vara begränsade så att de blir överblickbara. Barnet skall kunna inta rummet och förstå dess omfattning. Rummet skall spegla en respekt för barnets utveckling, det är barnets arbetsplats och läroplats, det skall vara självständiggörande och utvecklingsskapande och spegla en människosyn där barnet kan känna sig kompetent. Miljön består av ett psykiskt hölje, en andra hud av text, bilder, material, objekt, färger som visar barnens närvaro även när de inte är där. Dokumentationens roll är en omgivning som inte bara återspeglar resultaten av processer av kunskapsskapande och kunskapsbildning utan som återberättar de didaktiska vägarna och anger verksamhetens värderingar. Igenkännbarhet är ett kriterium där ett arkitektoniskt språk och en rumslig identitet skapar en grundstruktur som dock kan vara föränderlig utifrån tid, impulser och behov. Upplägget av rummen präglas av ett medvetet ställningstagande där varje rum har sin funktion men där den inbördes ordningen präglas av icke-hierarki och en demokratisk funktionalitet.¹¹⁷

Michele Zini har tillsammans med Reggio Children och *Domus Academy* arbetat fram ett koncept kring förskolemiljön.¹¹⁸ Han ser förskolan med dess miljö som ett stort laboratorium för självinitierat lärande som formar identiteten hos den individ som vistas i den. Förskolan är en del av det samhälle som det befinner sig i och bör spegla dess form av kontakter, möjligheter, historia och framtid. Den skall inte vara en isolerad ö utan en del av samtiden, genomlysa dess idéer. Förskolan är en plats där personligheten föds både individuellt och kollektivt, ett system för lärande av självet. Miljön bör formas och genereras av dessa möten, av länkarnas estetik, vara full av möjligheter till förändringar efter verksamhetens behov. Möbleringen bör bestå av material som är anpassningsbara och användarvänliga. Miljön skall erbjuda variation av både aktivitet och pauser. På Arkki, en Reggio Emilia-inspirerad förskola i Helsingfors i Finland har man tagit fasta på Reggio Emilias syn på arkitektur, ekologi och återvinning som delar av förskolans expensionsområden utifrån en systemisk världssyn. På förskolan Scuola dell'Infanzia Sollani – Scutellari i Brescello i Terre dei Gonzaga distrikt har ett projekt genomförts där pedagogerna tillsammans med arkitekter arbetat med att ta fram en god pedagogisk miljö.¹¹⁹ Lokalen användes tidigare som en grundskola och skulle omvandlas till en förskolemiljö. Pedagogerna bjöd in föräldrarna att medverka i arbetet och ville ha in synpunkter på behov och rummens användning. Ledord för arbetet var intimitet, trygghet och frihet.

Rummens struktur och funktion

Vid de många besöken till Bassa Reggiana har jag observerat och dokumenterat miljöerna och gjort sammanställningar av rummens strukturer.¹²⁰ Överblickbarhet är lika viktig som möjligheten till avskildhet. Transparensen mellan olika delar skapar insyn vilket signalerar att inget är dolt, vilket betonas av Fabbi, det vill säga att miljön symboliskt visar öppenhet och tolerans i pedagogiken, vars syfte är att vara förtroendeingivande.¹²¹ För att skapa möjligheter till enskildhet där barnen kan dra sig tillbaka i olika hörn eller vrår delas rummen in i aktivitetszoner eller sektioner som skall tillmötesgå olika behov såsom mjuka hörnor för vila eller för mys, konstruktionshörnor för bygglek, läshörnor med böcker, skapande hörnor med ljusbord eller overheadprojektor med material för skapande, utforskande, upptäckande, upplevande. Vid iordningställandet av ett utrymme bör man tänka scenografiskt, alltså även tänka in aktiviteten och dess aktörer. Nedan följer en redogörelse för olika rum, utrymmen, möbler och inredningsdetaljer som finns på i stort sett alla förskolorna och som sammantaget skapar den pedagogiska miljön.

Entrén, tamburen eller hallen till förskolan är betydelsefull då den står för kontakten utåt mot familjer, besökande och samhälle. I huvudentrén är det viktigt med placeringen av den allmänna informationen men också inrättandet av en atmosfär av välkomnande som möter besökare. Där samlas information och material av pedagogerna som beskriver förskolan, dess historik, organisation, vilka som vistas där, dess pedagogiska idé liksom dokumentation om både tidigare och pågående projektarbeten. I *Children, Spaces, Relations* skriver arkitekterna och designerna Giulio Ceppi och Michele Zini från *Domus Academy* i Milano att entrén förbinder de olika miljöerna och är passagen mellan dessa.¹²² I samband med ingången placeras också ofta föräldrahörnan (*spazio genitori*) med en plats att sätta sig ned för att vänta, vila, läsa information eller ha samtal med pedagogerna. Här återfinns också annan information av betydelse för föräldrarna att ta del av, såsom information om föräldrakvällar, kommunala aktiviteter och faciliteter, facktidningar, litteratur, artiklar, publikationer och så vidare. Det välkomnande utrymmet blir ofta en invit till samtal och frågor för föräldrar som får en egen plats och detta markerar dess tillhörighet på skolan. Avdelningarna (*sezioni*) är oftast indelade efter ålder där det finns material som är anpassad för att möta barnens rörelsebehov och utvecklingsnivå.¹²³ Rummen är indelade i olika sektioner där olika aktiviteter kan utföras och på detta sätt skapas en struktur som barnen kan välja mellan och som också skapar en tydlighet både när det gäller rumslighet och kroppslighet. I mys- och läshörnorna (*zona lettura/zona riposo*) kan barnen vara i enskildhet, vila eller i fördjupa sig i en bok på denna särskilda plats för berättande. (*Färgbild 13*) Uppdelningen i sektioner underlättar arbetet i mindre grupper vilket är en viktig del av arbetet då möten och relationsskapande anses aktiveras bättre i mindre grupperingar. Alla olika delar av rummen tas tillvara, även taket där det ofta hänger mobiler (*teli a soffitto*) eller olika typer av bilder eller annan dokumentation. Det finns bilder, foto-

grafier och annat visuellt stimulerande material i barnens nivå. På spädbarnsavdelningarna tas särskilt hänsyn till att skapa sinnliga miljöer med en sensitivitet för det nära och det intima.

På en förskola skall finnas rum där alla skall kunna mötas och samlas och därför finns ett stort allrum i mitten av förskolan, en piazza. Piazzan har en motsvarighet i stadens torg som skall vara en öppen plats för spontana möten, utbyte, spontanitet, rörelse, dialog och kommunikation.¹²⁴ Detta rum är ett nav för de olika delarna av förskolan. Piazzan är en mötesplats där relationer skapas, gruppen interagerar, berättelser tar form och förmedlas, ett offentligt utrymme där identitetsbygget tränas i förhållande till andra. Piazzan reflekterar en idé om icke-hierarki mellan utrymmen där rummen speglar de olika deltagarnas värde. Man har medvetet valt bort korridorer och andra ytor som förmedlar kontroll och slussning och har ersatts med en öppenhet, tillgänglighet och insyn där barnens aktiviteter får en central plats.¹²⁵ På piazzan finns också en samlingsplats i form av en scen som kallas teater eller scen (*teatro, scena*) som är utformad som en slags trappa där barnen samlas inför dagens aktiviteter och där de får ett forum för samtal och diskussioner. Samlingstrappan erbjuder en konkret form för pedagogikens filosofi om kollektivitet, dialog och deltagande. (*Färgbild 14*) Samlingstrappan kan också användas som konstruktionsyta. Samma benämning används för de faktiska mindre scener som finns förskolorna för dock-, teater- och skuggspel. I anslutning till dessa finns utklädningshörnor (*spazio travestimenti*) eller (*spazio simbolico*) ofta placerade, vilka möjliggör rollek eller symbolisk lek (*gioco simbolico*) liksom den klassiska dockvrån eller tittuthörnan (*spazio del cucù*). (*Färgbild 15*) Konstruktionshörnorna (*spazio costruttività*) är särskilda platser för bygglek. Här finns olika typer av material, ofta återvinningsmaterial av olika slag som barnen kan utforska, leka och bygga med. Återvinningstanken och det ekologiska tänkandet är en framtidsfaktor man vill förmedla till barnen. I Reggio Emilia finns ett gemensamt materiallager för förskolorna som heter *La Remida*, dit företag och privatpersoner kan lämna saker som går att använda på förskolorna till skapande, konstruktion med mera.¹²⁶ I konstruktionshörnan återfinns material för att arbeta spatialitet och logik genom olika typer av konstruktion men också minnesträning genom spel, pussel och så vidare. Konstruktionsleken har en central funktion i pedagogiken och sker på olika sätt i olika utrymmen, exempelvis som kommunikationslek via rör, slangar, bygglek vid speciellt för ändamålet utformade låga bord för att öka tillgängligheten och med varierade typer och storlekar av material, konstruktion eller skapande vid ljusborden, byggandet av rum i rummet och så vidare. Kommunikationslådor (*messaggeria*) fungerar som små brevlådor där barnen kan lägga meddelanden, saker eller teckningar till varandra. Genom fotografier på barnen som har monterats på dessa boxar, som har olika utformning på olika förskolor, ser barnen också sig själva som individer i gruppen. Fotografier finns också på barnens skåp, lådor och så vidare som hjälp för barnen. Fotografiet blir en igenkänningskod men också ett tecken för en person i ett kollektivt sammanhang.

Kommunikation via utforskande, utbyte av idéer, samtal, samspel, diskussion utgår sammantaget från barnens dialog och är central i utformandet av miljön. Alla de olika kommunikativa delarna som samverkar i förskolan bildar en matris av interaktiva och element som sammantaget blir verksamhetens innehåll, vilket har en spegling i aktivitetszonernas matris av utrymmen.

Spegel används mycket och spegeltrianglar (*tetraedro di specchi*) används för att barnen skall kunna se sig själva, varandra och omgivningen från många olika håll och synvinklar. (*Färgbild 16*) Spegelarna anses vara en viktig del i utvecklandet av seende, kroppsuppfattning, skapandet av relationer och av identitet men också utforskandet av miljön. Spegelarna fascinerar och intresserar barnen och stimulerar fysisk, emotionell och kognitiv utveckling enligt pedagogerna i Reggio Emilia. Spegelarna antas vara ett sätt att skapa kontaktytor mellan barnen och för det enskilda barnet med sig själv. Spegeln fungerar som ett fiktivt och därmed symboliskt rum i rummet samtidigt som det är en avspegling av verkligheten.¹²⁷ (*Färgbild 17*) Placeringen av rum och aktiviteter är en väsentlig del i organisationen av den pedagogiska verksamheten där människan är en av olika variabler som skapar ljud. Skilda utrymmen har olika lumnös eller akustisk identitet där ljus och ljud fortplantar sig olikartat via olika material. Upplevelsen av ljud är fysisk och ljudet fungerar, liksom ljuset, som något man kan orientera sig efter. Liksom ljus består ljudet av vågor. Ljud har en medierande kvalitet, det fortplantar sig i rummet på ett likartat sätt som ljus och har också ett direkt förhållande till tid, temporalitet. En miljö kan skapa ljud eller fungera som en resonansplattform för ljudet. Ljudet skapas av skilda material som kommer i kontakt eller sätts i svängning där valet och placeringen av material i miljön kan bidra till att skapa ett behagligt ljudlandskap. Seendet är riktat efter synfältets naturliga begränsning, vilket inte hörseln är på samma sätt, utan örat hör överallt i rummet. Ljudet kan illustreras genom rörelse i form av rytm, koordination, puls, i rörelsen förenas upplevelse av rytm och spatialitet.¹²⁸ Ljud kan också bli ett miljöproblem genom att ljuden blir för många, för påträngande och skapar oljud. Därför är det viktigt att ta hänsyn till den akustiska miljön.¹²⁹ Min erfarenhet är att högra ljudnivåer inte uppfattas lika störande av de italienska pedagogerna, vilket kan ha att göra med att det helt enkelt inte är lika tyst i Italien som i Norden. På förskolorna finns ofta ett särskilt rum eller utrymme för rörelse, musik, drama (*spazio di movimento, musica, drammatizzazione*) där det finns material och instrument för undersökande av ljud, för att lyssna på musik, spela teater, dockteater (*teatro burattini*) eller skuggspel. Vita filmdukar hänger i taket som kan användas både till skuggspel eller till arbete med ljusprojektion. Pedagogerna skapar medvetet ett förhållande mellan inomhus respektive utomhus vilket medför att man ofta använder sig av fönstren, av ljus och skugga (*luce e ombra*) även i inredningen på ett sätt där barnens sinnen och tankar blir utmanade. I mötet med olika miljöer skapas utgångspunkter för många projektarbeten. I ateljén kan sedan undersökandet fortsätta eller i skapande zoner vid exempelvis ett ljusbord (*lavagna luminosa*)

eller vid en overheadprojektor (*proiettore/episcopi*). I *Children, Spaces, Relations* förbinder författarna ljuset med tre perceptiva dimensioner: visibilitet, estetiskt uttryck och tiden som element.¹³⁰ Ljus formar rummet i samspel med skugga, ger volym och är en viktig faktor i vår upplevelse av tid. Det naturliga ljuset emanerar från en källa, är överallt och finns således som en konstituerande faktor i vårt perceptiva vara. Det artificiella ljuset har en inneboende luminös egenskap, är polycentriskt, konstruerat och har en förmåga att omforma och ge uttryck åt olika atmosfärer, känslor. Detta används i arbetet med barnen genom att ljussätta miljöer på olika sätt och med färgat ljus.¹³¹ Ljuset används också som ett pedagogiskt verktyg i skapande, lek och utforskande. Ljuslandskap skapas där variation i olika infallsvinklar, ljusformer, ljusheter, ljusstyrkor skapar olika ljusmiljöer att utforska och vistas i för barnen.

I *Children, Spaces, Relations* anser Ceppi och Zini att det skall finnas en dialog mellan insida och utsida, formalitet och flexibilitet, materialitet och immaterialitet för att skapa en komplex sammansättning av flöde mellan estetiska och funktionella zoner.¹³² Skapandet av en empatisk, kommunikativ kontext är viktigt med mjuka utrymmen som är välkomnande. Fokus ligger på de olika sätt en yta eller ett utrymme kan användas på, en mångsidig användning där olika utrymmen skapar kontaktytor och anknyter till varandra. Platsen för lärande skall ingå i en större komplex helhet där de olika delarna bildar en väv av olika möjligheter. Genom rummets struktur och kod skapas länkar till andra sätt att tänka, andra identiteter, andra kunskapsfält, olika tolkningar och representationer av verkligheten. Länkarna representeras av rummet som mötesplats och möjligheten till de möten som kan ske där. Orden transparens och osmos beskriver tänkandet kring interaktiviteten i rumsskapandet. Dialogens kärna är interaktion, en aktivitet som sker i ett samspel mellan två parter där båda tar in och ger ut. Rummet skall påminna om ett organiskt, osmotiskt sätt för interaktiva skeenden mellan inne och ute, där transparensen möjliggör en visuell kommunikation mellan zonerna och mellan rummet och människorna som vistas i dem. Som ytterligare en jämförelse med kreativitetens inre och yttre aspekter kan den pedagogiska miljöns inre och yttre aspekter beskrivas. Den synliga miljön är rummets konkreta utformning medan den osynliga miljön, det mentala klimatet och atmosfären, speglar dess anda, människosyn och förhållningssätt.¹³³ För att skapa en kommunikation mellan det inre och det yttre är det viktigt att beakta de utrymmen som förenar dessa.¹³⁴ Placeringen av fönster är viktig utifrån ett fysionomiskt barnperspektiv liksom placeringen av dörrar och ingångar. Fönster skapar ett visuellt samband mellan inne och ute och fönster används också inomhus mellan rummen för att skapa insyn och transparens. Fabbi betonade detta vid en handledning av pedagoger på Nido d'Infanzia Ambarabà i Pecognaga kommun, att blicken bör kunna vandra ut från rummet och ha något som anknyter till utomhusmiljön. Genom att tänka i blickens banor kan pedagogerna skapa en mer spännande, utmanande och enhetlig visuell miljö för barnen.¹³⁵ Hur manifesteras de olika elementen i miljön, de olika årstidernas växling och karaktär? Hur har detta beaktats jämte växtligheten

utomhus i förhållande till växtligheten och naturmaterial inomhus? Utomhus är det viktigt att se hur olika avgränsningsmarkörer som staket, gångar, lekplatser är formgivna och kodade.

Att utforma en ateljé och ateljén som skapande verkstad

Ateljén kan enligt Carla Rinaldi betraktas som en "... reminiscens från renässansens konstnärsateljé".¹³⁶ På förskolan finns oftast en huvudateljé (*atelier laboratorio permanente*) och mindre skapande utrymmen (*spazio creativo*) eller miniateljéer på varje avdelning där barnens kreativitet, skaparlusta och undersökande med olika material kan gestaltas. På förskolorna kan också finnas en atelierista som kan vara anställd för att arbeta utifrån sin visuella kunskap med både barn och fortbildning av pedagoger. Precis som den centrala ateljén är ett komplement till avdelningarna är atelieristan ett komplement till pedagogerna i arbetet med barnen. Ateljén är en plats för utforskande, experiment, laboration och arbete med olika material och estetiska uttrycksformer. Det gemensamma målet är att understödja barnens kreativa, estetiska läroprocesser, där skapandet skall kombineras med lek och utforskande. Lärandet sker i konkretiseringen av upplevelser, det skapas ett sammanhang mellan det inre och det yttre. Ateljén symboliserar olika utvecklingsmöjligheter hos barnet och kan ses som ett laboratorium, en verkstad där miljön skall stödja barnets initiativtagande och autonoma lärande. Repetition och rutiner i vardagen formar identiteten och i aktiviteter med andra blir den subjektiva upplevelsen del av en kollektiv process. Den skapade produkten är ett spår av den process som skett inuti barnet. (*Färgbild 18*) Det anses viktigt för barnen att de själva kan hämta och bearbeta material, som en del av självständighetsträning. Vilken typ av material som ligger framme, och därmed är tillgängligt för barnen, skapar förutsättningarna för kvalitet i skapandet liksom struktureringen av materialet och dess placering. Materialet kan ha olika kvaliteter som är estetiska och skall vara lockande men tillgängligheten skall vara funktionell och placeringen logisk. Under mina observationer har jag uppfattat att barnen vet när de olika materialen används vilket betyder att de inte kan hämta material när som helst trots att det ligger framme. Den tid barnet tillbringar i ateljén kan antingen vara självinitierat eller utifrån ett planerat projektarbete, vilket regleras av förskolans dagliga planering.

Fabbi anser att ateljéns användning kan ses utifrån spatials, temporala och formala utgångspunkter, som ett kommunikationssystem som ständigt befinner sig i ett flöde av händelser i tid och rum.¹³⁷ Ateljéarbetet utgör grunden för en komplex verksamhet där idéer och tankar är i rörelse. Ateljéns identitet som rum skapas av och kommunicerar med verksamhetens andra delar. Dess utrymme förändras genom dem som vistas i den, den påverkas av människors närvaro, berikas genom nya element som tas in. Dess identitet som rum behöver definieras utifrån verksamhetens behov men också utifrån att ateljén är ett permanent laboratorium där det kreativa genererar nya tankar och där det okända, det mångfasetterade, det mångtydiga och mångbottnade som är öppet gentemot nya perspektiv genom träningen av fantasi och

föreställande. Processer föds, transformeras och modifieras här. Aktiviteten är både spontan och en del av en rytmiskt planerad verksamhet på förskolan. Det kreativa och utforskande arbetet i ateljén kan genom sin konnotation till tidlöshet uppfattas som att den står i motsättning till den tidsplanerade strukturen i de dagliga rutinerna. Skapandet tycks inneha ett annat tidsperspektiv, där dåtid och framtid möts i det kreativa skapandet som utmanar gränserna för struktur, inför kaos och impulsivitet vilket medger ett spektrum av möjligheter. Fabbi anser att ateljén därmed är ett privilegierat utrymme som genom skapandet stödjer utvecklandet av barnens olika sinnen, språk, uttrycksformer, lärande, kommunikation och tänkande, men också uppfattning av tid. I skapande möts det enkla och det komplexa, vilket kan anknytas till Winnicotts förklaringsmodell av kreativitet där det potentiella utrymmet utgör en växelverkan mellan två krafter som skapar en paradoxal situation. Fabbi hänvisar till den italienske filosofen Salvatore Natolis användande av det grekiska ordet *kairos* i sammanhanget som står för harmoni, union, ett uppgående i nuet där timing är en viktig del och urskillning en annan. Flödet i kreativiteten kan jämföras musiken som uppstår lika mycket utifrån tomrummet mellan ljuden som ljuden i sig. Enligt Fabbi skapas en spänning mellan de båda och som Gregory Bateson har kallat för en dans mellan de samspelande parterna i sin kommunikationsteori.¹³⁸ Uppgåendet i kaos hjälper att få ordning och struktur, uppgåendet i det Andra blir ett sätt att förstå sig själv, upptäckten av den egna identiteten.¹³⁹ Begreppet estetik står inte enbart för det vackra utan också för det etiska i existensen och i ateljén kan utforskandet av estetikens moral pågå. Fabbi hänvisar till atelierista Veà Vecchi som menar att ateljéarbetet provocerar, rör runt, stimulerar och tvingar fram ett förhållningssätt till elementen omkring oss och till verkligheten. I ateljén skall finnas möjlighet att tydliggöra, gestalta, konkretisera och realisera frågor kring omvärlden och sig själv, göra undersökningar kring fantasi och verklighet. Tidens gång kan illustreras, genom arbete med ljus och skugga kan de tre dimensionerna utforskas.

Det multisensoriska rummet

Multisensoritet betyder en rikedom i sinnlig upplevelse och upptäckandet med hela kroppen som verktyg. Utformandet av en balans mellan de sinnliga intrycken skulle kunna kallas för sensorisk orkestrering, en blandning där olika delar behåller sin karaktär.¹⁴⁰ I *Children, Spaces, Relations* har Ceppi och Zini skrivit om de olika sinnena i förhållande till omgivningen och rummets utformning.¹⁴¹ Rummet har också ett ljud- och doftlandskap, är en psykofysisk miljö, ett mikroklimat. Författarna anser att miljön bör stimulera sinnena och utmana perceptionen, en tråkig miljö avtrubbar sinnena. Barn utforskar, urskiljer och tolkar via sina olika sinnen. En väsentlig del av upplevelsen, och därigenom miljöns inverkan som lärande rum, är hur synintrycken skapas utifrån stimuli i rummet. Perceptionen, som är en förutsättning för seende och varseblivning består av synintrycket som information. Synstesins betydelse i lärandet och kreativitet anses vara central i kunskapsprocessen och i formandet av en person-

lighet. Rummet upplevs via intryck, synestesi och sensoriska kanaler som bildar sensoriska register via upplevelsen i form av erfarenheter. Synestesi, som anses vara en parallellitet, överföring och sameffekt (synergi) mellan sinnesområden, vars betydelse i lärandet och kreativitet anses vara central i kunskapsprocessen och i formandet av en personlighet.¹⁴² Brita Dunderberg-Jonsson hänvisar till synestesi-begreppet och beskriver detta som sinnesanalogi eller en extrem form av perceptionsförmåga hos vissa människor där de olika sinnesintrycken blandas.¹⁴³

Även Howard Gardner diskuterar synestesibegreppet och framhåller att de olika symbolsystemen till viss del kan förenas i hjärnan men där de utvecklas separata hos barnen och där först den vuxnes medvetenhet utgör en botten för sam användning av de konstnärliga områdena i synergi-effekter. Detta står mot Daniel Sterns uppfattning där de små barnen lever i ett intermodalt flöde av intryck och där han anser att små barn kan uppfatta paralleller mellan de olika sensoriska områdena.¹⁴⁴ Rummet upplevs via intryck, sensoriska kanaler och en synestesi som bildar sensoriska register via upplevelsen i form av erfarenheter. I byggandet av en miljö finns en horisontal logik som består av rörelsen genom rummen. En harmonisk interaktion mellan olika element, objekt, situationer, ikonografi och material som medför en balanserad sammansättning är viktig, en symfoni och inte en kakafoni. Malaguzzi kallade utforskande en hjärnans cerebrala orkestrering av sinnena.¹⁴⁵ En väsentlig del av upplevelsen, och därigenom miljöns inverkan som lärande rum, är hur synintrycken skapas utifrån stimuli i rummet. Mängden, tillgängligheten och sammansättningen av information ger det sammantagna intrycket. En miljöns kvalitet är resultatet av många faktorer, utrymmets form, den funktionella organisationen, det sensoriska tillståndet av intrycken av ljus, färg, akustik, lukt, mikroklimat, taktilitet, en involvering av alla sinnen. Rummet är en förlängning av sinnena, en rekonstruerad multisensoritet som präglas av sensorisk plasticitet. Det multisensoriska rummet är en plats som består av många samexisterande materiella, temporala och spatiala dimensioner.¹⁴⁶ Reggio Emilias syn på det multisensoriska rummet kan jämföras med Kirsi Saarikangas forskning där hon vill synliggöra framträdandet av det emotiva rummet som ett livsrum där de arkitektoniska aspekterna får en betydelse utifrån dess interaktiva kvaliteter.¹⁴⁷ Hon ser rummet som ett livsutrymme där multisensoriska och relationella processer förändras över tid. Rummets förutsättningar laddar de händelser som sker där med mening och är en medskapande faktor i våra relationer. Vid inrättandet av ett utrymme i egenskap av livsrum tas, förutom dess beboeliga kvaliteter, även hänsyn till dess kroppsliga, sensoriska och materiella förutsättningar.

Ett sådant multirum eller sinnesrum finns på Scuola dell'Infanzia Bamby i Reggio Emilia kommun.¹⁴⁸ Denna verksamhet i Bassa Reggiana distrikt är ett lekcentrum där tolv barn vistas på förmiddagarna. Rummet för lekcentrat består av en konstruktionslekhörna med diverse bygg-

material, en mjuk hörna med bokhylla, böcker och spegel, några små bord för aktiviteter och måltider. Rummet är fullt av material för utforskande och undersökande, kreativt material, lekmaterial, naturmaterial som finns tillgängligt för barnen under dagen. Bredvid bad- och skötrummet finns ett speciellt litet rum för undersökande av ljus och skugga. Här finns dofter, lampor som växlar i olika färger och kuddar i olika mjuka material och texturer, ett rum för vila och avskildhet, allt sammantaget. Fabbi kallar denna hörna för en själshörna (*spazio dell'anima*), ett litet multirum för många sinnesupplevelser, där användningen av olika material inbjuder till olika strategier för dess behärsande som innefattar taktilitet, motorik, spatialitet och perception. Varje material har sin karaktär och sitt alfabet som behöver utvecklas för att kunna brukas eller omformas för att skapa ett uttryck. Barnet har ett förhållande till materialet där barnets bearbetning av densamma skapar upplevelsen och lockar fram dess emotiva karaktär. I mötet med ett material fungerar sensationen via sinnen som en slags radar. Pedagogerna talar om material som provocerar eller utmanar minnet och de olika sinnen (*provocazioni olfattive, luminose, sonore*). Liksom att ljus, färg och perception korrelerar, så finns det en liknande relation mellan känsel och taktilitet. Huden är vår sensitiva yta och avkännare gentemot omvärlden samtidigt som den bildar avgränsningen av vårt jag i förhållande till det omgivande. Rummet har en taktilitet och vår orientering i rummet innehåller en synestetisk dimension där perception, rumslig avvägning och fysikalisk placering och rörelse ingår. Det taktila innehåller element och kontaktegenskaper som beröring, känsla, rörelse, vibration, rytm, tryck, tid, intervall, temperatur, väta, torrhet, lenhet, grovhet, sensorisk stimulans och så vidare. I sinneshörnor stimuleras de olika sinnen med doftlådor, känsellådor, naturmaterial (*morbido*) eller taktila paneler (*panelli tattili*) med olika sorters ytstrukturer och sinneskvaliteter. Ibland är sakerna dolda så att ett sinne inte påverkas av ett annat utan barnet styrs att använda och reflektera utifrån upplevelsen av ett sinne. Ibland har pedagogerna gjort i ordning speciella ytor där både en taktil och en visuell variation finns och där sinnen stimuleras till samverkan. I Reggio Emilia arbetar man med bearbetning av material som anses ge grundläggande erfarenhet i att varsebli, uppleva, bearbeta och forma. Utbudet präglas av en variation och rikedom: sand, lera, naturmaterial som löv, växter, vatten, ljus, skugga, konstruktionsmaterial, transparenta material, olika färger, olika färgpennor och kriter, sorteringsmaterial som knappar, pärlor, tyger, metaller, olika sorters papper och så vidare.

Färgens temperatur och dess kromatiska kvaliteter genom kontrasterna värme/kyla, klarhet/dovhet, ljushet/svärta ger stor variativ, expressiv förmåga. Färgen har också en plasticitet och taktilitet. Kromatik och variation i färgen är en lika central faktor som ljuset i utformningen av miljölandskapet. Färger för en miljö kan väljas utifrån rummets användning, dess funktion som fond för den aktivitet som rummet skall präglas av. Helheten skall uppfattas som balanserad, funktionell och gärna inspirerande. Placeringen av teckningar, målningar och dokumentationspaneler bör beaktas ur detta kromatiska perspektiv. Färgen kan ha en inneboende eller

pålagd kvalitet. I utformandet av en miljö bör även den temperatur färgen ger en känsla av beaktas, liksom dess kulör då olika färger skapar olika känslomässig respons och har även en illusorisk effekt i fråga om upplevelse av närhet och distans. Även valet av färg på möbler och andra inredningsdetaljer bidrar till rummets helhetsintryck. Vårt öga består av fyra typer av receptorer där den första reagerar på ljusstyrka medan de tre andra urskiljer mellan olika våglängd, kulör och ton. Barn anses ha en förkärlek för starka, klara färger men för detta påstående finns egentligen inga klara belägg. Våra perceptiva preferenser påverkas av tidsandan och den kultur vi lever i.¹⁴⁹ Sinnesupplevelsen av doften har kontakt med den del av hjärnan som motsvarar tidiga ontogenetiska utvecklingsstadier. Den har en omedelbar och djupgående kontakt med minne, känsla och affektivitet. Doften är en osynlig variabel i miljön och har liksom ljuset eller temperaturen en flyktig och föränderlig natur. Doft och smak ligger nära varandra och är mer tillbakadragna i sin karaktär. Doft och luft är sammanbundna och luftens kvalitet via ventilation och införsel av frisk luft är en ingrediens i miljön. Vissa utrymmen kan vara i behov av en högre temperatur än andra vilket medför att en möjlighet till reglering av temperaturen inomhus är önskvärd.¹⁵⁰ I Bassa Reggiana har jag observerat att pedagogerna skapar doftutrymmen som delfaktor i inrättandet av förskolornas miljö. Smaken är även ett sinne och i den italienska mattraditionen har ätandet en särskild betydelse för samvaro och njutning. Köket är en plats med mycket doft och är kopplad till de olika måltiderna som en rutinmässig aktivitet i skolan liksom smaken. Köket är en plats som är centralt placerad på förskolorna och barnen får ofta, om inte dagligen, delta i tillagning och servering av måltider och ibland även var av rätter. Kökspersonalens arbete är en del i den pedagogiska verksamheten på skolan. Matplatsen på förskolorna liknar ofta en liten restaurang där alla äter tillsammans. Köket skall vara en plats som är lika naturlig att vistas i som de andra rummen. Maten och dess näringsinnehåll betonas som en viktig del av barnens utveckling och menyn utarbetas fram i samverkan med barnläkare och dietister.¹⁵¹

Det pedagogiska rummet som sociokulturell arena

Carla Rinaldi, tidigare barnomsorgschef i Reggio Children, skriver om förskolan som en plats för liv och framtid. Hon talar om rummets språk som en förnimbar entitet som det lilla barnet lär sig tolka och avläsa multisensoriskt.¹⁵²

Careful attention is given to the organization of the spaces (niches, more intimate spaces), to the surfaces (the materials used for floors, walls, ceilings), the perceptual aspects (sound, smell, and touch, as well as light and color), and to the furnishings and materials that can best respond to the needs for safety and the desire for autonomy expressed by children of this age.¹⁵³

Rinaldi beskriver det gemensamma skapandet av den pedagogiska miljön som ett kontinuerligt utforskande barn och vuxna emellan. Den interaktiva kommunikationsprocessen är platsen för en verklig utveckling och utbildning, menar hon. Hon pekar på det faktum att barn ofta placeras i lokaler som återspeglar deras låga status ur ett kulturellt, samhälleligt och politiskt perspektiv, i rum som präglas av slumpartade lösningar, som byggts för andra ändamål och som inte fyller de funktionella behov som en pedagogisk verksamhet har eller kriterier för barnperspektiv. Rinaldi efterlyser en symbios mellan pedagogik och arkitektur, som att skapa nya och ändamålsenliga utrymmen. Utrymmen för lärande, för förändring och utveckling, en plats för reflektion där spåren av lärandet blir synliga och där det mentala klimattaket är högt nog för diskussioner kring hur lärandet sker. Upplevelsen av rummet sker samtidigt med alla sinnen. Den konstituerar formationen av tankar samtidigt som det utgör den fysiska platsen för barnens kommunikation av sina tankar. Rinaldi vill se en förskola där kompetenta, kritiskt tänkande och utmanande barn får utrymme att dekonstruera de etablerade koderna i sin omgivning på väg mot en egen identitet genom en dynamisk kunskapsutveckling och en meningsskapande kontext. Utrymmena skall vara tillgängliga för barnen utifrån deras olika funktioner men skall också förmedlas till barnen så att de lär sig respektera de olika rummens användning och kod. Varje rum har sin egen kod enligt Rinaldi. Att äga denna kod blir allt viktigare, eftersom vi bestämmer rummets utformning men rummet också påverkar oss, våra tankar och tankarnas kvalitet.¹⁵⁴ Förskolan skall präglas av det omgivande samhället och dess kultur. På samma sätt som de olika föräldrarna med sina olika kulturbakgrunder när det gäller etnicitet, nationalitet, regionalitet, familjebakgrund är välkomna att ta del av och bidra till skolans inre verksamhet, på samma sätt skall skolan spegla det omgivande samhället och dess komplexitet. Förskolan är inte enbart en pedagogisk arena, utan kan vara en privat, offentlig eller politisk dito, för ett möte i kvarteret, för en festlighet eller som sammanträdeslokal.¹⁵⁵

Härmed går jag över till att beskriva bildpedagogiskt arbete i Reggio Emilias förskoleorganisation och Bassa Reggiana samt Terre dei Gonzaga förskoledistrikt.

Färgbilder



Bild 9: Entré med informationspaneler och hängande dokumentation på Scuola dell'Infanzia La Ginestra i Poviglio kommun. Fotografi: Tarja Häikiö.



Bild 13: Mjuk hörna för små barn med dokumentation på Nido d'Infanzia Aquilone i Novellara kommun. Fotografi: Tarja Häikiö



Bild 14: Piazza med konstruktionszoner på Scuola dell'Infanzia Il Girasole i Castelnovo di Sotto kommun. Fotografi: Tarja Häikiö.



Bild 15: Samlingstrappa med transparent plexivägg till ateljé på Scuola dell'Infanzia Sollani-Scutellari i Brescello kommun. Fotografi: Tarja Häikiö.



Bild 16: Spegeltriangel och ingång till ateljé på Scuola dell'Infanzia Sollani-Scutellari i Brescello kommun. Fotografi: Tarja Häikiö.

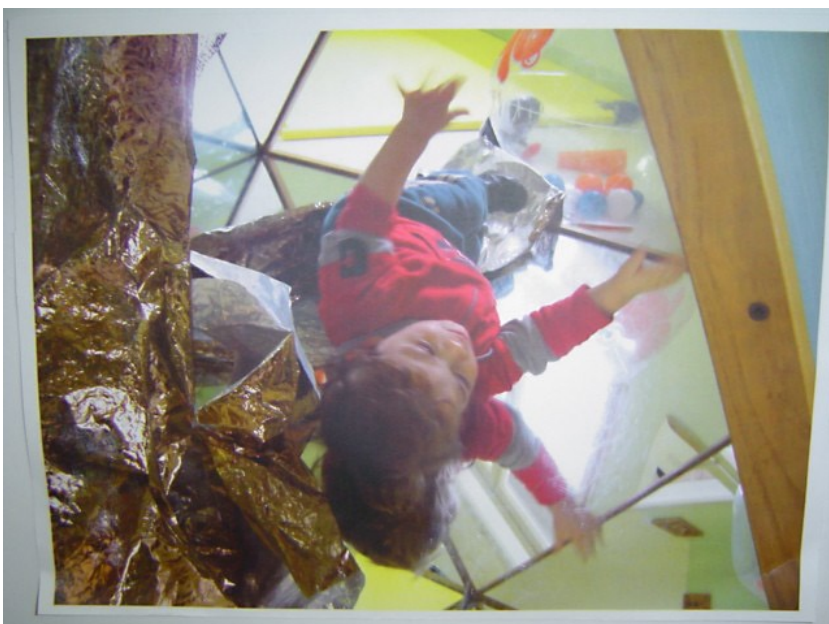


Bild 17: Lek inne i spegeltriangel. Fotografi från dokumentation på Nido d'Infanzia Aquilone i Novellara kommun. Fotografi: Tarja Häikiö.



Bild 18: Ateljé med plats för undersökande av ljus med hjälp av ljusbord, overhead och ljusslingor på Scuola dell'Infanzia La Ginestra i Poviglio kommun. Fotografi: Tarja Häikiö.



Bild 20: Barnens målning utifrån förlaga av staden Shibam i Yemen i projektarbetet "Terra cruda" på Scuola dell'Infanzia La Ginestra i Poviglio kommun. Målningen är cirka 2,5 x 1 meter. Fotografi: Tarja Häikiö.



Bild 26: Ljusbords- och konstruktionsarbete med transparenta material på Scuola dell'Infanzia Arcobaleno i Guastalla kommun. Fotografi: Tarja Häikiö.



Bild 27: Del av dokumentationspanel om "Identitet i spegeln" från Nido d'Infanzia Il Ciliegio i Gualtieri kommun. Fotografi: Tarja Häikiö.



Bild 30: Eduardos första teckning i en serie på flera påföljande på Scuola dell'Infanzia La Ginestra i Poviglio kommun. Coordinamento pedagogico Bassa Reggiana/Coordinamento pedagogico Terre dei Gonzaga: Apprendere a tratti, 2004/2005.

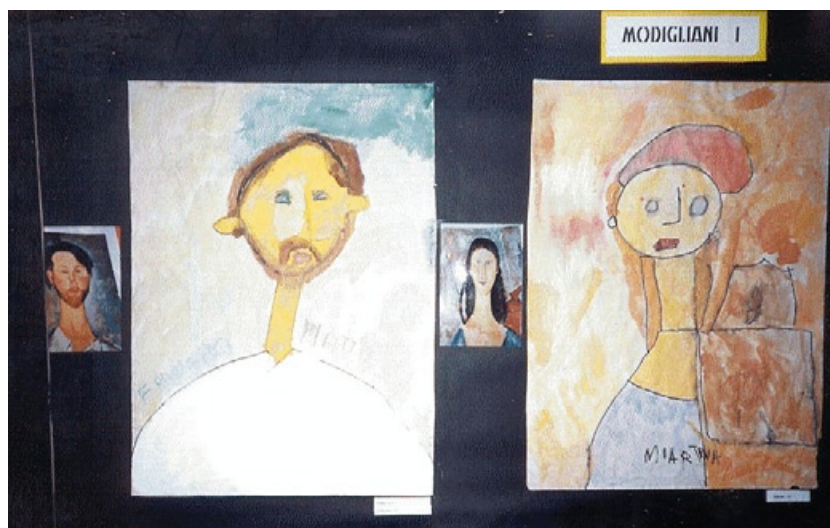


Bild 33: Parafraser på porträtt av Amedeo Modiglianis "Porträtt av Leopoldo Zborovski", 1918 av Francesco och "Porträtt av Jeanne Hebuterne", 1918 av Martina, båda 5 år i Scandicci kommun, Florens. Cellini, Cristina & Haugård, Inger: Himlen er ikke alltid blå; Møde med kunsten i børnehaven. Firenze, 1999. Fotografi: Tarja Häikiö.



Frida målar först bilen och vattenpumpen som är de centrala elementen i bilden. Sedan målar hon byggnaderna i bakgrunden. Fotografi Tarja Häikiö.



Bild 67: Till sist målar hon gatan runt vattenpumpen, gatan i förgrunden och fyller i mittenpartiet på bilden. Fotografi Tarja Häikiö.



Bild 68: Fridas färdiga gatubild med bil, gata, byggnader och vattenpump. Fotografi Tarja Häikiö.



Bild 74: Michaels lastbil målning nr 1. Fotografi Tarja Häikiö.



Bild 75: Michaels lastbil målning nr 2. Fotografi Tarja Häikiö.

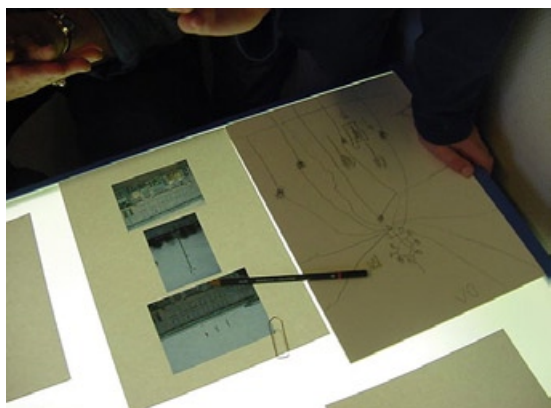


Bild 76: Daniel skissar upp ljudspelaren utifrån sin digitalbild. Fotografi Tarja Häikiö.



Bild 77: Den färdiga målningen av ljudspelaren på Kungstorget i akryl på panna. Fotografi Tarja Häikiö.

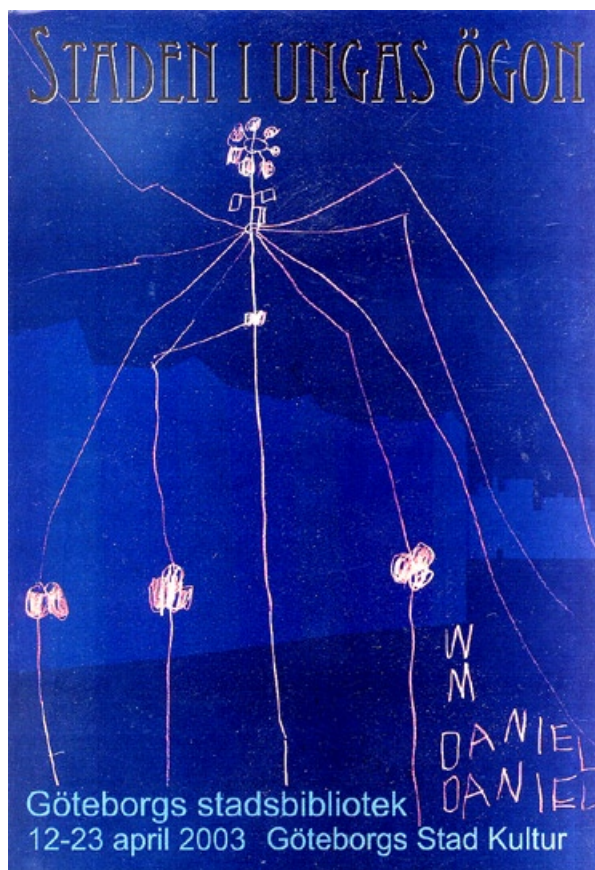


Bild 78: Affischen till utställningen på Stadsbiblioteket. Fotografi Tarja Häikiö.

3. Laborativt kunskapande och bildpedagogiskt arbete i Reggio Emilia

PROJEKTARBETE I REGGIO EMILIAS FÖRSKOLEORGANISATION

Utifrån mina kontakter med pedagoger i Italien och vistelser vid flera olika förskoledistrikt beskrivs nedan det skapande arbetet med bild och form närmare genom exemplifieringar, sammanställningar och analyser. Då detta fenomen baseras på en pedagogisk filosofi behöver ett breddat perspektiv tas för att beskriva komplexiteten i de arbetssätt som vuxit fram även om fokus ligger i bildarbetet.

Ateljén som laboratorium och rollen som atelierista

I Reggio Emilia har man valt att redan från början utveckla det visuella sinnet genom att arbeta med skapande i ateljéer och knyta konstnärer eller atelieristor till verksamheten på förskolorna.¹ Malaguzzi beskrev barnet som en liten vetenskapsman vars upplevelser låg till grund för antaganden som ledde till hypoteser om omvärlden:

Our children are gifted with the incipient art of semiology and of the detective, the capacity to utilize clues, to hypothesize 'missing' explanations, to reconstruct facts. /.../ The first project is to place a more organic and varied experience of doing and making at the centre of the education of children. In this way knowledge may become a system of active exploration and contemplation and may be contextual with language and intelligence, beyond the mere acquisition of abilities and competence.²

I ett undersökande arbetssätt, där ateljén är ett av laboratorierna, får barnen pröva dessa hypoteser och utifrån detta upptäckande utgår pedagogernas arbete. Göran Brulin och Birgitta Emriksson skriver att "Malaguzzis stora innovation är ateljén och atelieristan" och Malaguzzi kommenterade dess tillblivelse år 1989 "Vi fick en impuls att införa något nytt in i organisationen – så tillkom ateljén. Ateljén blev ett uppbrott ur den gängse modellen och är en särskiljande faktor än idag".³ Den betoning som tidigt gjordes på sinnen, har lett fram till en verksamhet där barn i Reggio Emilias förskolor tidigt utvecklar en förmåga att uttrycka sig såväl verbalt som visuellt.⁴ Detta gäller främst ögat och seendet, och den grafiska framställningens samt narrationens betydelse för barnets utveckling. Malaguzzi var insatt i barns teckningsutveckling. År 1953 anordnades en internationell utställning *Mostra Internazionale del Disegno Infantile* i Reggio Emilia, där han presenterade sina undersökningar i ämnet: *Il disegno come strumento per la conoscenza del fanciullo*. Enligt Hoyuelos Planillo var det övertygelsen om betydelsen av barns teckningsutveckling som låg bakom Malaguzzis idé till uppkomsten av ateljén.⁵ Malaguzzi influerades under 1970-talet av bland annat psykoanalys och psykoanalytiker som Bruno Bettelheim, perceptionspsykologi, gestaltteori liksom bland andra Arnheims och Gombrichs bildteori, som han tillsammans med atelieristorna studerade för att sedan omsätta i praktiken med barnen. Han introducerade på detta sätt en arbetsmetod för bildanalys som bedrivs i förskolorna. Atelieristans roll blev att utveckla den visuella kompetensen genom

att fungera som en potential för både barn och vuxna inom förskolan i ateljéer och verkstäder av olika slag och storlek. De övriga pedagogerna arbetar också mycket med skapande som inte enbart är knutet till samarbetet med atelieristan. Tillgången till atelierista på de olika förskolorna har under åren varierat beroende på den ekonomiska situationen inom förskoleorganisationen.⁶ Det skapande arbetet i ateljén är nära förbundet med det pedagogiska arbetet liksom med dokumentation och med att omvandla den omgivande miljön efter de pedagogiska målen. Till atelieristans arbete hör, förutom att arbeta med barnen i kreativa processer, också att samverka med pedagogerna och därigenom delge sin specialistkunskap inom bild- och formområdet och i utvecklandet av deras bildmedvetenhet. Atelieristan har en central roll och ett ansvar för att värna om kreativiteten i verksamheten och om de icke-verbala språkens position som jämställda med skrift- och talspråk. Malaguzzi ansåg att barns grafiska framställning var i riskzonen i det moderna konsumtionssamhället. Han frågade sig vad som händer med barn som oavbrutet får ta in bilder utförda av andra? Risker är att barn upplever sina egna bilder som ofullkomliga.⁷ I Reggio Emilia anser man att det skapande barnet är ett fritt barn med möjligheter.⁸ Barnen uppmuntras till att uttrycka sina tankar och idéer i någon form av representation där deras känslor och tankar synliggörs för dem själva och andra, och utifrån deras skapande finns möjlighet att diskutera deras erfarenheter. Ateljén kan vara en plats där man lär sig på skilda sätt, en plats där man bryter mönster och regler och där barnet får välja uttrycksform och material utifrån sina egna val, vilket ses som ett sätt att tillvarata de hundra språken hos barnen. Malaguzzi hävdar att konsten skall vara vardagskläder, inte en finkostym, barn har behov av vardagen och bör lära sig att göra den spännande och intressant.

I *Om ögat fick makt* har Karin Wallin beskrivit vardagen på förskolor i Reggio Emilias förskoleorganisation och även utvecklandet av visualitet och satsningen på bildskapande som kraft i barnets utveckling, varav utställningstiteln *Locchio se salta il muro* (*Ögat som hoppar över muren*).⁹ Ögat och synen ges en symbolisk funktion och betraktas som metafor för förändring och överskridare av osynliga gränser. Utvecklandet av visualitet anses ha en kulturell sprängkraft i det moderna samhället för att synsinnet är dominerande och det som exponeras mest. För att kunna hjälpa barnen med att orientera sig i dagens snabba informationssamhälle anses träningen av synsinnet vara viktigt. I det skapande arbetet uttrycker barnet sin fantasi och sina föreställningar samtidigt som synminnet tränas. Barnen får även hjälp att använda sin visuella förmåga i upptäckandet av de små tingen, skiftningarna i vardagen som anses berika livet och nyanserna. Synsinnet styr också i stor utsträckning vår kommunikation med andra människor och orientering i omvärlden. Det utforskande bildskapandet har en bredd och fördjupning som går hand i hand med arbetssättet på daghemmen där samklängen mellan de olika sinnena skall stimuleras, tränas och fördjupas utifrån ett synergiskt perspektiv.¹⁰ Barnen skall ges en välutvecklad perception som stärker samhörigheten med omvärlden, anser Malaguzzi. Att ge plats för andra språk- och uttrycksformer än det talade, genom aktivitet med

andra sinnesorgan, ses som ett led i återerövringen av en mångsidig intelligens. Träningen av öga-hjärna-hand genom bildskapande är en del av barnets motoriska utveckling, men också den kognitiva och identitetsskapande utvecklingen. Malaguzzi skriver att: "... kvalitén på den perceptuella undersökningen /.../ är avgörande för den kognitiva utvecklingen".¹¹

Hypotesen som grund för undersökande

År 1989 i Castelnovo ne' Monti exemplifierade Malaguzzi barns hypotesskapande om olika fenomen och sin omvärld och beskrev detta med några konkreta arbetssituationer baserade på pedagogers observationer och dokumentation.¹² Han beskrev hur dialog, utmaning och skapande användes som metoder i ett utforskande arbete samt i interaktionen mellan barn och vuxna. Pedagogerna gav en grupp 5-åriga barn i uppgift att skapa en regnbåge genom experimenterande med ljus utifrån följande material: en karaff med vatten, en tom skål, en spegel och en ficklampa. De gav barnen ledtrådar till hur man får regnbågen att uppenbara sig. Trots att barnen utifrån tidigare arbeten visste hur föremålen skulle kombineras och placeras tog det emellertid en stund innan de hittade rätt placering och läge mellan de olika objekten. De löste till slut uppgiften genom att hålla vatten i skålen, lägga spegeln i vattnet och rikta lampan mot spegeln varpå en regnbåge uppstod i taket. Istället för att gå in och hjälpa till fortsatte pedagogerna att stötta och utmana barnen och kommenterade försöken under arbetets gång. När barnen fann lösningar som var avgörande bekräftade pedagogerna detta genom en slags det-bränns-lek. I samspelet mellan barnen uppstod en intensiv dialog mellan barnen för att gemensamt komma fram till en lösning. Barnen gestaltade sina olika teorier genom att rita förhållandet mellan ljus, vatten, spegel och regnbågen. Malaguzzi berättade även under denna seminarievecka om betydelsen av att pedagogerna känner till hjärnans utveckling. Han beskrev hur en grupp med små barn undersökte ett rum där pedagogerna hade klätt in golvet med spännpapper, vilket var en överraskning för barnen då de ställdes inför något nytt i sin närmiljö. En pojke på 11 månader upptäckte att han kunde riva upp en bit av papperet på golvet. Han rullade pappret till en kikare, eller papperet rullade ihop sig av sig självt, och han upptäckte att han kunde kika igenom rullen och hämtade en penna. Varför gjorde han detta – hade barnet redan en föreställning eller en hypotes utifrån att han kunde se igenom pappersrullen? Han stoppade pennan i pappersrullen men ingenting hände och han var märkbart besviken då han inte fick ett omedelbart resultat. Barnet måste nu ta papperets läge under beaktande för att få igenom pennan genom rullen. Plötsligt förstod barnet att han måste lyfta på ena änden av rullen för att få pennan att ramla igenom, varpå strategin lyckades till barnets belåtenhet. Sedan försökte barnet teckna på papperet på golvet med pennan.

I *Making learning visible* från år 2001 återger pedagogerna Tiziana Filippini och Claudia Giudini, både i text och bild, en liknande situation med tre barn i åldrarna 10, 11 och 13 månader, nästan 20 år senare än händelsen ovan.¹³ Ett golv har, på samma sätt som i Malaguzzis

beskrivning, klätts i papper och pedagogerna har lämnat tuschpennor på golvet med tanken att barnen skall kunna använda dessa. Matteo (10 mån) har en av tuschpennorna i sin hand och river plötsligt av en ganska stor bit av papperet som rullar ihop sig till en cirka meterlång pappersrulle. Han tycks bli intresserad av förhållandet mellan pennan och pappersrullen, höjer röret och försöker släppa pennan igenom men lyckas inte. Matteo tittar bort och verkar distraherad. Erika (13 mån) har på avstånd betraktat hans försök, tämligen ointresserad, och kryper nu plötsligt fram till Matteo. Erika tar pappröret och en annan tuschpenna och släpper ner pennan i rullen. Hon tittar på änden av rullen och tycks vänta på att något skall hända, men då rullens läge är relativt horisontellt ligger pennan kvar i röret. Erika tar ytterligare en penna och släpper ner denna. I samband med detta hamnar rullen i ett mer uppåtstående läge och båda pennorna glider ut genom pappersrullen. Erika blir märkbart glad och upphetsad. Det tredje barnet, Elisabetta (11 mån), har betraktat Erikas strategi tar upp en penna och pappersrullen. Hon undersöker rullen genom att titta in i den, tycks fundera, men utför inte själva operationen. Filippini och Giudici undrar varför, kanske räckte funderandet för Elisabetta? Pedagogernas reflektion är att barnen troligen varit med om liknande situationer tidigare i andra sammanhang. Utforskandet av pappröret och tuschpennorna bildar en bland många erfarenheter som sedan påverkar kommande undersökningar, antaganden och avgöranden i liknande sammanhang. Vygotskij menar att erfarenheter lägger sig som spår i hjärnan som sedan återanvänds.¹⁴ Nyfikenheten nämns ofta i Reggio Emalias pedagogiska filosofi som en motivskapande kraft. Rauste-von Wright, von Wright och Soini skriver om nyfikenhetens betydelse för barnets utveckling. Nyfikenheten kan beskrivas som ett livsnödvändigt behov av stimuli som vår hjärna behöver för att inte hamna i uttråkning eller ännu värre, i sensorisk deprivation.¹⁵ I de beskrivna exemplen tycks barnen söka ett orsakssammanhang mellan sina intentioner och sina handlingar som är motiverande för nästa beslut i deras undersökande process.

Malaguzzi fortsatte med att beskriva en situation där en flicka på 8–9 månader bläddrar i en katalog och ser på bilder av klockor. Denna sekvens finns beskriven både i utställningskatalogen *I centi linguaggi dei bambini* och i *The Hundred Languages of Children; The Reggio Emilia Approach – Advances Reflections*.¹⁶ Flickan får upp en sida full med bilder på olika armbandsur. Den första bilden visar barnet som betraktar bilden av ett armbandsur och pekar på klockan i katalogen samtidigt som hon söker ögonkontakt med pedagogen. Därefter uppmärksammar barnet pedagogens armbandsur. Hon tar först på armbandsuret på pedagogens arm och lyssnar sedan till klockans ljud genom att lägga sitt öra mot den. Nu vet hon att klockan producerar ett visst ljud. Hon tycks relatera ljudet från klockan på den vuxnas arm till klockan i katalogen och försöker att även lyssna till klockan på bilden genom att luta sig ner med örat mot katalogen. Bilderna visar att barnet erfar föremålet ”klocka” på olika sätt, både klockan som verkligt objekt och representationen av klocka i form av bilder i en katalog. Hur medvetet

är barnet om de olika formerna? Det som inte är synligt på bildsekvensen är om barnet själv upptäcker klockan på pedagogens arm eller om denne uppmärksammar barnet på densamma. Vi ser heller inte om kopplingen till lyssnandet på klockan i tredje bilden sker på barnets eller pedagogens initiativ. Utifrån Malaguzzis berättelse är barnet den aktive och pedagogen väntar in barnets initiativ i interaktionen. På fjärde bilden kan man iaktta hur barnet försöker lyssna till bilden på klockan i katalogen, antagligen för att se om hon kan höra ett tickande ljud därifrån. Utifrån det kan man anta att barnet troligtvis ännu inte kan skilja på klockan som objekt och på representation av den utan provar olika möjligheter för att utröna förhållandet mellan det verkliga objektet och representationen. Det som framkommer av bildsekvensen är att utforskande av objektet "klocka" sker med olika sinnen för att klarlägga hur de olika sinneserfarenheterna förhåller sig till varandra där barnet har en undersökande strategi. Här sker ett medvetandegörande och lärande hos det lilla barnet som ligger nära lekens anda.

Två modeller för skapande - intryck och uttryck

Lilian Katz har beskrivit vad hon betraktar som centralt i Reggio Emilias praktik och arbetsmetod med bildskapande. Hon menar att det är viktigt att engagera barnet i den yttre världen, att arbeta temainriktat och låta barnen arbeta utforskande utifrån egen erfarenhet. I Reggio Emilia söker de att utveckla barnens grafiska uttryck tidigt och ser olika skapande aktiviteter och tecknandet som en del av en utforskande metod. Här är det väsentligt att låta barnen se noggrant på sin omvärld och att låta ögat och seendet utmanas. Enligt Katz använder pedagogerna realistisk, föreställande representation och fantasi, icke-föreställande representation som två former av tecknande eller grafiskt undersökande. Hon påpekar att barnen i Reggio Emilia tycks behärska både föreställande och abstrakta bilduttryck, vilket medfört att de barnbilder som visats därifrån ibland lett till antagandet att förskolorna i Reggio Emilia är barnkonstskolor. Grafisk framställning innefattar alla typer av grafiskt skapande och är ett bredare begrepp än teckning, vilket på ett bättre sätt motsvarar förskolornas användning av det italienska ordet *grafica*. Exempelvis arbetar man med "teckning" med ståltråd, lera, textila material och så vidare. Reggio Emilias användande av grafisk framställning har förändrat många forskares uppfattning om förskolebarns grafiska uttrycksförmåga och det intellektuella arbete som ligger bakom dessa representationer. Katz uppmärksammar också barnens vana att använda sig av bildrepresentation som en arbetsform för förståelse av omvärlden och som underlag för antaganden, hypoteser, diskussioner, föreställande.¹⁷

The representations that the children create with such impressive skill can serve as bases for modifying, developing, and deepening understandings, and as a basis for hypotheses, discussions and arguments, often leading to further observations and fresh representations. Using this approach, we can see how children's minds can be engaged in a variety of ways in the quest for deeper understanding of the familiar world around them.¹⁸

Att göra vardagliga saker intressanta kan vara oerhört stimulerande och meningsfullt för barn. Om man väljer tema utifrån barnens intresse och i arbetet utgår från deras idéer, tankar, känslor, frågor, engagemang, val och förståelsesfär kan barnen tillföra sitt eget kunnande och så vis bidra till och vara mer delaktig i de egna och andras läroprocesser. Detta arbetssätt bekräftar barnets eget kunskapande. Barnens arbete med intrycks- och uttrycksaspekter i skapandet kan ske genom observation av verkligheten och genom användande av fantasi. Barnet kan träna sig i att observera den yttre verkligheten och söka att avbilda den. Katz anser att observationer kan göras utifrån verkligheten och skapandet utifrån den egna inre kreativa fantasin. Utforskande handlar bland annat om att se, förundras, fundera och fråga. Här är skapandet av förståelse för det utforskade i fokus. Därför bör barnens arbete med skapande enligt Katz kombineras med den vuxnes dokumentation av barnets arbete, vilket ger de vuxne en bättre, fördjupad och mer direkt känsla av deras erfarenheter och upplevelser. Därmed stärks också barnens och pedagogernas kompetens, kunnande och självkänsla. Hon påvisar att dokumentationen som arbetsmetod är ett stöd för pedagogerna att inte tappa fokus i arbetet och att i det kreativa arbetet i ateljéer ge barnen möjlighet till en fördjupad visuell förtrogenhet genom både kreativitet och kännedom om material och metoder.¹⁹ Ingrid Pramling Samuelsson och Sonja Sheridan anser att ett utforskande av omvärlden genom skapande hjälper barnen att förstå den på en mer medveten och fördjupad nivå. De blir medvetna om vad de känner och vad de vet. Detta arbetssätt ämnar bereda förutsättningar för ett livslångt reflekterande hos barnet vilket också är ett av syftena med metakognitivt orienterad pedagogik.²⁰ Pedagogen kan ställa sig frågan: Vad skall barnen undersöka och lära sig förstå bättre? Detta förutsätter att man studerar temat eller objektet många gånger och ur olika synvinklar, men också en dialog, kritisk granskning samt egna, genuina upplevelser. Barn kan uttrycka sina tankar och känslor genom teckningar och använda sig av bildspråket som kommunikationsform där bildspråket senare utgör underlag för annan språkutveckling. Barnen får praktisera mikrogenetiskt och processuellt lärande där andra barn och vuxna finns med som medkonstruktörer i en vägled, instruerad, medierad och dialektisk lärandeprocess.²¹ Katz lyfter fram mångsidigheten i lärandet där olika delar inte ses som motsättningar utan som lika betydelsefulla:

The first major lesson from Reggio Emilia is the way their young children are encouraged to use what we call graphic languages (Rinaldi, 1991) and other media to record and represent their memories, ideas, predictions, hypotheses, observations, feelings, and so forth in their projects. Observations of the children at work in Reggio Emilia reveal how a wide variety of visual media are used to explore understandings, to reconstruct previous ones, to construct and coconstruct revisited understandings of the phenomena investigated.²²

För att kunna göra analyser av lärandet är det betydelsefullt att ha ett stort material där sambanden i aktiviteterna blir tydliga och där både de kreativa och lärande processerna, de estetiska läroprocesserna, blir tydliga.

Atelieristans roll och det visuellas betydelse i barns lärande

Vea Vecchi, en av de första atelieristorna i Reggio Emilias förskoleorganisation, var en av de personer som arbetade med och sporrade Malaguzzi. Hon har stor betydelse för utvecklandet av dokumentationen som arbetssätt.²³ Vecchi har hela tiden arbetat med bild, konst och det visuellas betydelse för den pedagogiska verksamheten och betydelsen av hennes insats är erkänd då hennes arbetsmetoder har fått stort genomslag och hon är en förebild för många som arbetar med bildpedagogik internationellt och inom förskolan i Sverige. Jag träffade henne år 1989 i Reggio Emilia och 2002 i Kalmar och har genom åren påverkats av hennes arbetssätt. Vecchi har arbetat som atelierista sedan år 1969 och arbetade innan dess som lärare på gymnasienivå i konsthistoria, när hon via sin son som gick på förskola i Modena träffade Malaguzzi som då verkade som pedagog där.²⁴ Andra tidiga atelieristor som arbetade på förskolorna sedan år 1973 är Giovanni Piazza och Mara Davoli.²⁵ Vecchi, som är utbildad bildlärare och har en konstnärlig utbildning, har varit betydande för utvecklingen av det skapande arbetet i ateljéer och för grafisk framställning i Reggio Emilias förskoleorganisation. Hon har under sin verksamhetstid arbetat på förskolan Diana men har numera ersatts av Isabella Mennino då hon idag enbart arbetar med verksamhet inom Reggio Children med utvecklingsfrågor, föreläsningar och som konsult i olika sammanhang. Vecchi berättade i Kalmar om projektarbetet som form på förskolorna, om atelieristans roll och om pedagogernas gemensamma arbete.²⁶ Rollen och arbetsformerna skiftar från förskola till förskola. Ofta fungerar atelieristorna som handledare för de andra pedagogerna inom sitt område, men arbetet utförs alltid i dialog som ett gemensamt samarbete.²⁷ Både ekonomiska och forskningsfaktorer ligger bakom satsningen på just det visuella området i Reggio Emilia. Förskoleorganisationen har satsat mycket på atelieristorna och detta har präglar Reggio Emilias arbetssätt och varit en viktig del i att skapa deras profil. Ateljéarbetet och rollen som atelierista behöver inte vara begränsad till bild utan kan gälla alla de andra estetiska uttrycksformerna likaväl som matematik och språk även om bildarbetet har en framskjuten plats.²⁸

Vecchi har i sitt arbete med barnen betonat det visuella och lärandet via seendet, sambandet mellan seendet och tänkandet och hur det i sin tur skapar förståelse. Hennes fokus i arbetet har varit att undersöka hur barn lär sig utifrån vad de ser samt registrerar i sin omvärld. Vecchi lyfter fram förhållandet mellan inre, mentala bilder och deras externa representation samt förhållandet mellan barnens verbala språk och bildspråk. Enligt Vecchi speglar barnets tecknande dess tankevärld och idé om världen: "Utforskningen av verkligheten med syn och andra sinnen är en grund för barns förståelse av verkligheten."²⁹ Hon anser att barn har olika

förmåga och fallenhet för att uttrycka sig och att barn generellt behöver träning i grafisk framställning och desto fler upplevelser som barnen får, desto mer kan de uttrycka och därifrån sedan lära sig att uttrycka sig verbalt och grafiskt. Hon ser teckning, målning och lerarbete som symboliska språkformer som hjälper barnen att uppfinna och upptäcka autonoma sätt för ett friare uttryck för att stärka den kognitiva och symboliska förmågan.³⁰ Uppmärksamhet och intresse är grunden till kännedomen om sig själv. Barn behöver och vill utmanas i sitt seende och därför har Vecchi använt sig av bilder av konstnärer, illustrationer, realistiska bilder som fotografier med olika fokus som exempelvis närbilder, men även matematiska bilder i sitt arbete som atelierista. Hon har bland annat tagit intryck av Wassily Kandinskys teorier från 1920-talet om förhållandet mellan ljud, ljus, färg och matematik liksom av konstnärer som Richard Longs arbete med jordkonst. Genom att erbjuda barnen stereotypa bilder censurerar vi delar av verkligheten och vår tilltro till barnets intelligens, anser Vecchi. Ju mer man undersöker och försöker ta reda på om verkligheten, desto fler fasetteringar ser man av den och ju starkare upplevelsen, förhållandet till verkligheten varit för barnet, desto mer intryck kan barnet förmedla. Hon har därför samlat ett stort material med bland annat konstbilder, fotografier som stöd för barnens minne och kom-ihåg. Barn har enligt Vecchi en förmåga till att använda sig av inre mentala bilder och strukturer, mentala scheman, som används av barnet som konstruktionsscheman eller lärandestrategier i arbetet. De använder sig också gärna av strategier som de sett andra barn använda med lyckat resultat.³¹ Rauste-von Wright et al kallar dessa för inre scheman utifrån vilka barnet strukturerar sin uppfattning om omvärlden och händelser, vilka kan synliggöras genom olika kommunikationsformer.³² Hargreaves skriver att inom musikforskningen har man identifierat vad man skulle kunna kalla för mentala strukturer eller scheman när det gäller förhållandet mellan perception och produktion.³³ Ross anser att flera scheman uppstår hos barnet i den kreativa processen. I mötet med omvärlden skapas ett första schema som sedan åtföljs av ett intryck som i sin tur leder till ett antagande, en hypotes. Denna bearbetas sedan i förhållande till ett medium och får en form som utgör grunden för nästa schema, och så vidare i ett cirkulärt förlopp: *encounter – schema – impulse – hypothesis – medium – form* och tillbaka till *schema* och där hypotesen bearbetas i en växelverkan mellan impuls och medium.³⁴

Malaguzzi påpekade betydelsen av materialkännedom för barnets resultat både produktmässigt och kunskapsmässigt, vilket i sin tur hänger samman med barnets bild av sig själv som kompetent. Det är i leken, utforskandet och skapandet, i utbytet barnen emellan och med handledning och utmaning av pedagogerna, som denna förtrogenhet växer fram, vilket gynnas av arbete i mindre grupper. Materialet bör vara tillgängligt för barnen, det skall vara lockande, utmanande och kreativt.³⁵ Skapandet förstärker och fördjupar lärandet på många olika nivåer både tanke- och känslomässigt genom bearbetningen i olika material och tekniker, anser Vecchi. Genom upplevelser av olika fenomen och att möta olika slags, och andra material

än de traditionella, skapas en repertoar av erfarenheter. Dessa kan i sin tur generera förståelse hos barnet, både om sig själva och den yttre verkligheten, och senare bilda en referensram för den individuella kunskapen. De material som erbjuds barnet i skapandet ger ramar till vad skapandet kan utveckla och det är bra om det finns rikligt med olika material i en ateljé. Samtidigt kan barnet inte ta till sig för mycket utan behöver tid, att få lära sig hantera några grundläggande tekniker och material, vilket är av lika stor vikt som att få möta en mångfald. Tidsperspektivet är en väsentlig del i lärandet, det är viktigt att ge barnet upprepade tillfällen att bearbeta och experimentera med materialet för att utveckla sin hantering och lära sig att behärska mediet för att utveckla tekniskt kunnande kring olika material, som i sin tur är en förutsättning för målet utvecklandet av färdighet och förtrogenhet, vilket också Vecchi påpekar. Pedagogens medvetenhet i erbjudande eller val av material är viktig för kvaliteten i barnets undersökande. Pedagogen kan föreslå ett material som stödjer den inre bearbetningen hos barnet eller som skapar ett motstånd hos denne och så utmanar respektive försvårar utveckling. Ett felaktigt material eller en för svår uppgift kan lätt få barnet att bli missmodigt eller förstärka känslan av misslyckande. Lärandeprocessen sker i sammanhang bestående av tid- och rumsaspekter. Val av teknik och material är viktiga instrument för att skapa struktur och organisation i den skapande processen. Arbetet med olika material ger förutom materialkännedom och teknisk färdighet motorisk träning. Som Vecchi och Malaguzzi beskrivit, har varje material en basstruktur och genom att lära sig hantera den övas barnets färdighet och uttrycksförmåga genom koordinationen mellan öga – hjärna – hand. Lars-Eric Berg och Anna Cramér beskriver kroppsrörelser, koordination och en motorisk utveckling från fin- till grovmotorik som essentiella för samspelet mellan tanke och kropp.³⁶

Valet av kreativt material, instruktion och inrättandet av ett lärandesammanhang eller en lärandekontext är betydelsefulla för resultatet, anser Vecchi.³⁷ Varje föremål eller material är huvudrollsinnehavaren i en historia där det i mötet mellan barnets personlighet och materialets karaktär föds vissa strukturer, som skulle kunna kallas för dess alfabet. Hon anser att kännedom om material och tekniker är en grundförutsättning för det skapande arbetet. De delar som barnet sett av den yttre verkligheten tar barnet med sig in i sin inre verklighet. I bearbetningen återupplever barnet den tidigare upplevelsen, den omformas, transformeras genom arbetet i en ny situation. I arbetet med olika material bör barnen få lära sig att även följa dess eller föremålens transformativitet eller förändringsbarhet, att exempelvis leva sig in i historien bakom ett löv som är plockat från marken och alla dess olika faser från knopp till förmultning. Vecchi anser att vi som pedagoger ofta har för bråttom och låter barnen prova olika material istället för att låta dem få tid att utforska och därmed få en förståelse för ett materials möjligheter vid ett flertal tillfällen. Förståelse och förtrogenhet sker inte alltid omedelbart utan behöver tid och upprepning för att utvecklas. Detta får mig att reflektera över att vi som pedagoger sällan låter barnen arbeta så länge med ett material att de får tid att både misslyck-

as och utveckla nya hypoteser och strategier för att finna nya lösningar. Vi skyddar barnet från misslyckanden på fel sätt och går före som pedagoger för att både känna oss behövda, överinstruerar, lotsar barnen och hindrar deras egen tankeutveckling.

Liknande tankegångar uttrycks av den amerikanske forskaren John Nimmo som anser att i den anglosaxiska skolan läggs stort värde på konsensus samtidigt som man hävdar individuella rättigheter. Exempelvis kan lärare hävda det enskilda barnets rätt till sina alster av dubbla skäl för att därigenom även kunna urskilja och värdera en individuell prestation. I Reggio Emilia ses gemensamt lärande och konflikter som delar i lärandeprocessen och par- och grupparbete, där barn rör sig fritt mellan olika aktiviteter, ses som en del i en gemensam problemlösningsprocess där de vunna erfarenheterna delas av alla.³⁸ "Conflict within the envelope of a caring community is a source of growth."³⁹ Pedagogens roll som observatör och utmanare av barnens arbete i gruppen är en svår balansgång. Pedagogen skall både lyssna in, ställa sporrande frågor men samtidigt inte styra utvecklingen i barngruppen. Rogoff beskriver överföringen av färdigheter samt hanteringen av olika material och tekniker som tyst kunskap.⁴⁰ Enligt Bendroth Karlsson har Rogoff utvecklat Vygotskijs tes om lärandets sociala natur där barnet lär genom interaktion med den vuxne eller med andra barn.⁴¹ Bendroth Karlsson anser att förhållandet mellan styrning och guidning kan variera i förhållandet mellan barn och vuxen och kan ske i högre och lägre grad beroende på situation där hon beskriver ett schema där variationen sker mellan axlarna stark respektive svag guidning kontra hård respektive mjuk styrning. Hård styrning och svag guidning anser hon ge en helt lärarstyrd verksamhet utan möjlighet till involvering för deltagarna. Kombinationen svag guidning och mjuk styrning exemplifierar hon med fritt skapande-traditionen medan en stark guidning och mjuk styrning ger lärande i samspel.⁴²

I Kalmar beskrev Vecchi vardagen i förskolorna och berättade att arbetet i ateljén dagligen pågår mellan nio och elva på förmiddagen. Vecchi anser att, på samma sätt som förutsättningarna hos olika material, bör barnen få lära sig det grafiska språket som utvecklas från de ursprungliga klotterformerna, som beskrivits av Kellogg, till mer komplicerade former, bilder och sammanhang.⁴³ Vecchi har tagit intryck av hennes forskning kring klotterstrukturer och kategorisering men ställer sig dock avvaktande till Kelloggs kategorisering av genetiskt nedärvda eller universella klotterformer. Detta går i linje med Hargreaves, Galton och Robinsons analys där de anser att det inom både utvecklingspsykologi liksom inom bildpedagogik och bildundervisning sker en rörelse från universalistiska förklaringsmodeller mot mer partikulärlära.⁴⁴ Vecchi menar att denna kunskap även är socialt konstruerad och hennes ståndpunkt inkluderar den genetiskt-konstruktivistiska hållning som tidigare nämnts.⁴⁵ Vecchi anser att pedagogerna i Reggio Emilia har fått fram resultat där barn lärt sig att utveckla sitt grafiska språk mycket tidigt och där barn gjort mycket komplicerade framställningar av fenomen och

tankar. Hon exemplifierar vad hon menar med sina observationer av rörelsen inom figuren i barns teckningar, som teckningar av springande hästar eller cyklistar där barnet försökt fånga benens rörelse. Vecchi lyfter också fram vikten av variationens betydelse i deras verksamhet som modifierar den grafiska språkutvecklingen och som medför att den kan inta olika vägar och kan utvecklas parallellt hos barnet och därmed inte följer några specifika utvecklingslinjer. Därför är det av stor vikt att barnet presenteras för många olika material och tekniker för att dessa olika vägar skall ha möjlighet att upptäckas, ta form, struktureras och integreras i barnet som olika kunskapsformer. Härmed beskriver hon en komplex lärandekontext som har stöd hos Dennie Palmer Wolf som anser att med hjälp av träning kan barn i tidiga åldrar utöka sin förståelse för olika former av avbildningar.⁴⁶ Barnet bör få grundläggande kunskaper om materialet, dess alfabet, för att kunna förstå materialets egenskaper. Genom bearbetning och utforskande skaffar sig barnet en färdighet med hanterandet av materialet och får därigenom en förtrogenhet med dess användning. I detta lärande finns fantasin med som en motor som via nyfikenhet och nya kombinationer utvecklar barnets förmåga. Genom de ökade kunskaperna får barnet ett förhållande och en hållning till både materialet och sin förvärvade kunskap.⁴⁷

Arbetet som atelierista, om ateljén och dokumentation

I en intervju berättar Vecchi för Lella Gandini om hur hon ser arbetet i ateljén som en metod för pedagoger att kunna följa barns lärande, en workshop som möjliggör observation, dokumentation och analys av arbetet. Exponeringen av arbetet via dokumentation betraktar hon som en demokratisk möjlighet för att informera omvärlden om förskolans verksamhet.⁴⁸ I artikeln "Vi måste simma i samma hav" i *Modern barndom* återges hon enligt följande: "Lyssnande kräver också träning och man behöver verktyg som hjälper en att se och lyssna och dokumentera".⁴⁹ Vecchi betonar föränderligheten i arbetet som väsentlig för utvecklingen för barn, pedagoger, föräldrar och verksamhet. Ateljén liksom de medier hon använt har förändrats under de år hon varit verksam, arbetsformerna med barnen har med tiden utvecklats liksom hennes roll som atelierista och hon själv som pedagog. Hon är noga med att påpeka att varje individ har sina förtjänster och tillkortakommanden, varje pedagog sin "lins" som hon eller han ser igenom, vilket både utgör ett unikt perspektiv och en begränsning, varför hon betonar vikten av de kollektiva dialogerna. Vecchi ser tolkningen av konstnärers arbete väsensskilt från tolkningen av barnens arbete även om det kan finnas yttre likheter. Hon menar att en sammanblandning varken visar förståelse för barn eller konstnärer, men konstnärers arbete kan vara en stor inspiration och utgångspunkt för pedagogerna eller för arbetet med barnen.⁵⁰ Hargreaves beskriver skilda sätt att se på barn och konst och enligt vissa forskare kan barns kreativa förmåga kan jämföras med en konstnär om man tar hänsyn till de skilda kontexterna. Han problematiserar synen på skilda individer som mer talangfulla än andra och menar att motivation, hårt arbete och en gynnsam lärandemiljö är andra faktorer att beakta i frågan.

Hargreaves påpekar också att många banbrytande konstnärer först uppnått en hög konstnärlig förmåga inom en tradition när de brutit mot denna och övergått till en andra dimension i sitt skapande, som till exempel Pablo Picasso och William Turner. Gardners forskning kan visa exempel på individer som har en förmåga att snabbt utveckla avancerad förmåga och kunskap inom vissa områden och har sett detta bland både begåvade barn och *idiot savants*.⁵¹

Vecchi anser att på samma sätt som de nya medierna skapar nya infallsvinklar i arbetet med barnen så är IT-teknik en central kompetens för pedagogerna, att behärska som till exempel fotografering, digitalkamera, videokamera, scanner, lay-out, photoshop och så vidare. När projektet Folkmassa, som presenteras nedan, genomfördes hade man precis börjat använda datorer på förskolan Diana. Satsningen på datorer var något som Malaguzzi förordade:

Det är ett vågat arbete, men det behöver göras. Datorn finns och barnen kommer oundvikligen att stöta på den på sin framtida arbetsplats. Det är bra att de redan nu förstår att datorn är en intelligens, men att det är en intelligens som människan skapat, och att det är människan och barnen själva som bestämmer över och kan manövrera datorn. Bara genom att de förstår detta som barn, kan man undvika att de blir datorslavar i framtiden.⁵²

En grundläggande metod i Reggio Emilias arbetssätt är den kontinuerliga dialogen mellan pedagogerna, att diskutera och konfrontera de bärande idéerna, tankarna och antagandena sinsemellan. För att förbereda sig och för att kunna utmana barnen i deras undersökande gör pedagogen egna frågeställningar och en noggrann instudering av det tema som man arbetar med. Observationerna samlas till en samlad dokumentation, en matris, där pedagogerna kan följa projektets utveckling. Denna matris hjälper pedagogerna att göra en mental karta av observationskedjor och hjälper dem att orientera sig i arbetsprocessen, vilket kan jämföras med det Rauste-von Wright et al skriver om organisationers verksamhetskultur där olika måldokument kan ses som narrativa processbeskrivningar av verksamheten. För att skapa en förståelse av temats bredd kan enligt Freire en *tematisk axel* skapas där olika aspekter av temat kan föras ner som en beskrivning och överblick över dess innehåll. Enligt Freire kan ett huvudtema och flera underteman ge struktur åt beskrivningen. Denna tematiska axel kan bestå av en genomförandeplan och bör vara så öppen att den konstant kan revideras.⁵³ Vecchi anser att ju mer pedagogerna dokumenterar parallellt desto mer komplett bild får man av arbetet med barnen. Hon framhåller att analys av materialet är betydelsefullt och att risken finns att man observerar mycket och tolkar litet. Med detta kan Vecchi mena, om jag tolkar henne utifrån min erfarenhet, att det finns en risk att dokumentera för dokumenterandets skull, för att det ingår i en viss pedagogisk verksamhet utan att egentligen veta varför eller hur. Genom att använda opassande fokus i arbetet eller olämpliga dokumentationsinstrument för ett visst arbete

kan man missa syftet med dokumentationen som är att pedagogerna hela tiden skall reflektera över arbetets innehåll. Vecchi anser att användningen av enbart skriven dokumentation skapar svårigheter i att förstå relationer, tidsaspekter och processer som kan synliggöras på ett annat sätt med fotografi och videoinspelningar som kompletterar det skrivna ordet. Om det ibland saknas vissa steg i dokumentationen, som exempelvis i en fotografiserie av barns lärarbete, kan man gå in och rekonstruera ett steg i processen för att tydliggöra vissa lösningar. Att kommunicera upptäckter och resultat är också en del av dokumentationen anser Vecchi. Ett misstag som pedagogerna i Reggio Emilia tidigare gjort i dokumentationsarbeten är att de tillskrivit ett kognitivt utvecklingssteg till en hel grupp med barn, när det kanske handlat om ett enskilt barns utveckling som sedan påverkade gruppen.⁵³ Idag har pedagogerna blivit mer observanta på att beskriva de individuella insikterna i förhållande till gruppen liksom barnens påverkan på varandra.

Vecchi beskriver kommunikationen och dialogen som grunden i verksamheten och hänvisar till Malaguzzis sätt att hålla kontakt med föräldrar, kommunen, länet, landet och andra länder.⁵⁴ Samtidigt problematiserar hon arbetssättet som Reggio Emilia står för och menar att den djupa kommunikationen som representerar förståelse är svår att uppnå. Vecchis uttalande nedan kan tolkas som en självkritik kring den diskrepans som kan uppstå, dels när verksamheten drar iväg mot pedagogisk forskning och utveckling på ett sådant sätt att den tappar kontakten med de människor den är till för och dels mot skillnader i synen på vikten av dokumentationen och barn som kan uppstå:

Ju mer vi arbetar med bilden av barnet och med att dokumentera barnet, ju mer avlägsnar vi oss från samhällets gängse bild av det. Ju mer vi visar upp vår bild av barnet, ju svårare blir det att kommunicera med barnens föräldrar, eftersom de ofta bär på den bild som samhället står för. En bild av barnet som ganska mycket skiljer sig från vår.

Vad man kan göra för att överbrygga den klyftan är att göra förskolan så öppen för föräldrarna som möjligt, så att de känner sig lockade att delta, att göra saker, att träffa varandra och oss. Men jag tror att det krävs oerhört lång tid för att verkligen uppnå en djup relation.⁵⁵

Barns grafiska framställning och estetik

För att ytterligare åskådliggöra Vecchis tänkande och arbetssätt görs i de kommande beskrivningarna kopplingar till arbetssätt och resultat mellan tidigare och senare utförda projektarbeten som Vecchi beskriver i sin text ”The Curiosity to Understand”. Detta är en del i forskningsprojektet med Gardner och Project Zero från år 2001 som pågått sedan mitten på 1990-talet.⁵⁶ I denna text beskriver hon ett arbetssätt där observation och dokumentation är

fundamentala delar i lärande och kunskapande processer både hos barn och pedagoger. "In this lesser known approach, learning is viewed with ways of looking that can provide a particular and perhaps unusual framework for studying the material collected."⁵⁷ I arbetssättet används visuella koder och strategier i lärandet hos barn och vuxna "... along with discoveries, conceptual aspects, and experiences of the visual arts."⁵⁸ Hon problematiserar också användandet av det visuella elementet i dokumentation, oftast i form av fotografi, som alltid varit en stor del av Reggio Emilias arbetssätt. Vecchi anser att detta inte måste ses enbart utifrån pedagogiska aspekter utan även konstnärliga dito då kommunikationsprocessen ofta använder sig av metaforiska och poetiska uttryck. Kritik har, som tidigare nämnts, förekommit gentemot användandet av konst och estetik i Reggio Emilias pedagogiska filosofi. Min uppfattning är att det finns en risk att man som pedagog kan bli förförd av estetiken på förskolorna om man inte ser till arbetet bakom. När man ser bilder på deras verksamhet i deras publikationer eller kommer på enstaka studiebesök är det lätt att tro att de estetiska värdena är centrala i arbetssättet. Barnens alster kan också förläda en att tro att särskilt talangfulla barn är utvalda för arbetena eller att pedagogerna är med i producerandet av dessa alster. Det är också lätt att tro att bara för att man arbetar med konst med barnen eller ordningsställer en tilltalande miljö att man då har förstått meningen med Reggio Emilias arbetssätt. Min erfarenhet är dock att deras arbetssätt snarare kräver en genomgripande fördjupning där den vuxne måste förändra sitt tänkande på en grundläggande nivå för att nå fram till likartade resultat. Syftet med arbetet är en medvetenhetsutveckling hos både barn som pedagoger vilket också Vecchi skriver.⁵⁹ I samma text bemöter hon kritiken som riktats gentemot Reggio Emilias förskolor för att vara för estetiserande:

Our frequent use of aesthetic language and thought may have caused some misunderstandings within certain areas of the pedagogical world, where this way of observing and communicating may be seen as a superficial advertisingstyle "gloss" on the Reggio educational product, far removed from the scientific seriousness of true research conducted using only the verbal language. But we have always believed that beauty, joy, humor, and poetry are an integral and important part of knowledge-building and thus that learning should be experienced in daily life through multiple languages (verbal, written, musical, visual, dance, and so on) and it can be narrated by means of many languages.⁶⁰

Katz skriver att i amerikanska skolor ser hon ofta att barns teckningar behandlas som dekorativa alster att ta hem vid dagens slut och inte som ett material för undersökande och lärande till skillnad från det skapande bildarbetet i Reggio Emilias förskolor.⁶¹

Malaguzzis uttalanden år 1989 om deras val att satsa på barns grafiska framställning och om

den kommersiella bildutvecklingen är tydliga: "I en tidsålder där vi kommunicerar med ljusets hastighet kan man fråga sig om vi fortfarande kan tänka oss att använda det grafiska sättet att kommunicera".⁶² Han hävdade att barn ritar mindre än förr. De bilder som de möter är mestadels gjorda av andra och han frågade sig vilka konsekvenser detta får för barnen och deras tecknande. Den väldiga mängd bilder som barn exponeras för i dagens samhälle har ett snabbt sätt att kommunicera. Tecknandet är långsammare men han ansåg att i dess uttrycksfullhet finns filosofiska och konstnärliga värden som är väsentliga för barnet att utveckla. Han uttryckte också att man kan tänka sig att barn har en tendens att göra bilder som tilltalar de vuxna. Malaguzzi hävdade att pedagogernas arbete med bild syftade till att stärka barnens förmåga att uttrycka sig och sina tankar: "Huvudet på ett barn som har kraftlösa händer, är det ett huvud som fungerar bättre eller sämre?" Vecchi instämmer i Malaguzzis påståenden och skriver att exponeringen för många bilder i vårt samhälle inte behöver betyda att barn kan rita bättre även om de fått många impulser. Hon tycker sig se att det finns en större kritik och otålighet hos barn när det gäller de egna tecknade bilderna då det tycks finnas ett större glapp mellan de representationer av verkligheten som de möter och de inre mentala bilder som skulle kunna hjälpa dem att uttrycka sina tankar.⁶³ Likaså kan hon se att det finns ett större motstånd hos barnen att arbeta med sitt skapande för att det skall ge resultat, tidsmarginalen mellan att känna en önskan och att orka vänta på dess uppfyllelse tycks ha minskat. I artikeln "Vi måste simma i samma hav" uttalar sig Vecchi på ett sätt om mediaexponering och kommersialisering som ger en annan aspekt av och problematiserar ovanstående dilemma:

Via media håller vi på att utveckla en ganska farlig sorts kommunikation... /.../ I vårt samhälle passar det in att allt blir exponerat och utställt. På det sättet blir det lättare att kontrollera, allt blir likadant, som en enstämmig kör. När man talar om kommunikation, behöver man verkligen tala om detta för kommunikation bygger till stor del på människors bild av sig själva och andra, och det är så lätt att man får en förvrängd kommunikation.⁶⁴

Vecchi skriver att det är svårt att förutse vilken roll tecknandet får i framtiden, om den blir ersatt av andra uttrycksformer eller får en ännu större betydelse än idag. Därför vill hon tro på Reggio Emilias fortsatta arbete med barns visuella utveckling där de kognitiva och de konstnärliga värdena får gå hand i hand. På förskolorna finns ett mycket stort material av förlagor och bilder som både pedagogerna och barnen använder i projektarbetet. Användandet av dessa förlagor och bilder bidrar till barnens skapande av mentala bilder och förståelse för olika sammanhang.⁶⁵ Vecchi påpekar att bilderna inte syftar till att användas som stereotypiserande modeller utan som underlag för det egna arbetet och stöd för minnet.

Lärandestrategier och observationsscheman

De lärandestrategier som Vecchi hänvisar till kan dokumenteras med hjälp av fotografi och anteckningar men också via anteckningar och skisser i observationsscheman. För att tydliggöra hur pedagogerna följer barnens konstruktionsstrategier använder de sig av dessa scheman som sedan ligger till grund för analys och bildar en karta över förloppet i särskilda utvalda situationer. Observationsschemat, som tidigare nämnts i samband med Scuola dell'Infanzia Il Girasole, kan jämföras med det som framtagits av Vecchi för observation av skapande arbete (nedan lerarbete kring skapandet av en människofigur). I Reggio Emilia introduceras lerarbetet redan på småbarnsavdelningarna vilket ger dem en förtrogenhet med materialet, först med enbart händer och kropp och sedan med hjälp av verktyg vilket ger fler variationsmöjligheter i uttrycket. Vecchi har noterat att barn vid fem års ålder gärna gör konstruktioner på höjden och arbetar med tredimensionellt arbete.⁶⁶

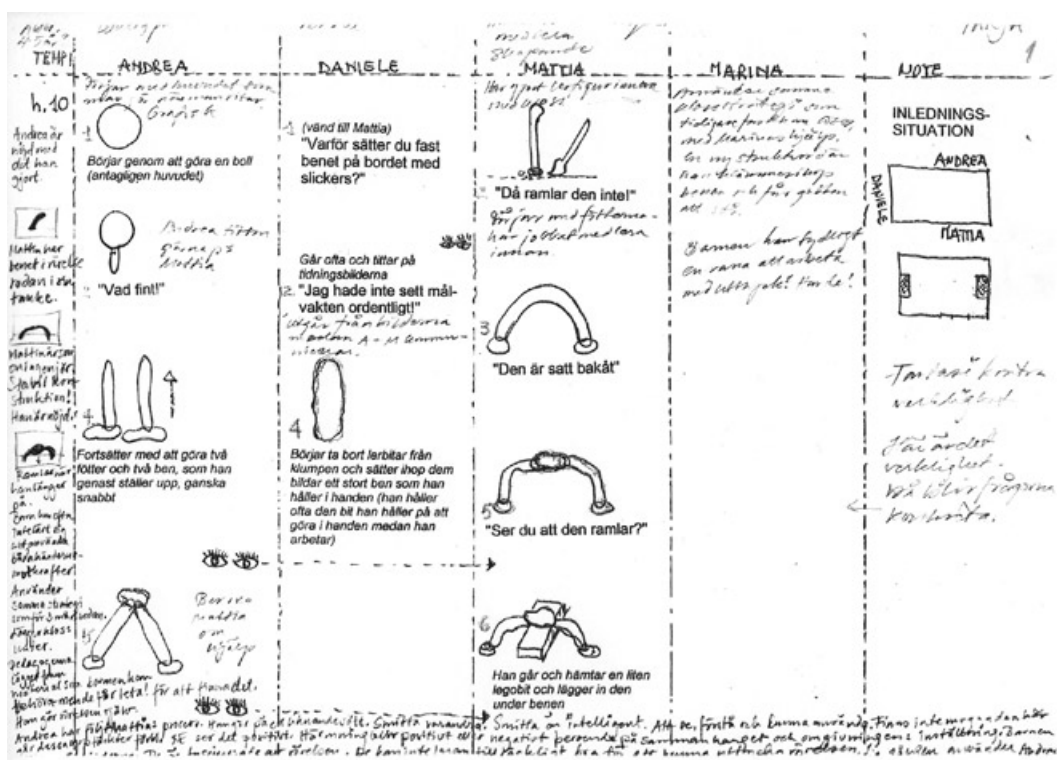


Bild 19: Vecchis observationsschema av interaktion mellan barn som arbetar med lera som hon presenterade vid en föreläsning i Kalmar kommun i maj 2002, sidan ett av fem.
(Tyvärr finns mina anteckningar med.)

Uppgiften för barnen var att göra en lerfigur utifrån en lerklump. I observationsschemat finns sex kolumner där en är till för tidsangivelser, fyra kolumner är till för de olika barnen som arbetade med leran för tillfället och en kolumn är avsedd för pedagogens egna noteringar. Här är dialogen mellan barnen i fokus och genom att rita och anteckna vad de olika barnen gör och säger skapas en bild av hur sessionen fortskridit och en bild av de olika barnens arbete med leran, vilket ger pedagogen en mycket bra överblick över vad som sker. Skisserna visar barnens strategier när det gäller lerarbetet, hur de försökt lösa de olika problem de ställts inför i arbetet med att bygga en lerfigur och vilka deras kommentarer varit. På schemat har varje barn vid observationstillfället en egen kolumn. Längst ut till vänster har Vecchi gjort tidsangivelser och längst ut till höger finns en kolumn där hon har ett fält för egna anteckningar. I de fält som är barnens har hon både i form av skisser och text, med hjälp av pilar och andra symboler, beskrivit barnens aktivitet och kommunikation. Vecchi beskriver poetiskt, att den som gör dokumentationen alltid är solidarisk med och "förälskad" i barnet, vilket jag anknuter symboliskt till "det välvilliga ögat".⁶⁷

Arbete med ljus och skugga

I den tidigare nämnda intervjun med Vecchi av Gandini illustreras hur ett barn arbetar med en teckning och undersöker förhållandet mellan sin kropp och sin skugga genom ett bifogat bildmaterial. Barnet ritar först skuggan som en identisk men mindre kopia av representationen av flickan själv men efter att ha studerat skuggan utomhus ser hon att skuggan är mörk och fyller i skuggfiguren på sin teckning.⁶⁸ Denna typ av undersökande är en traditionell tematik på förskolorna i Reggio Emilia där arbetet med ljus och skugga har varit en del i experiment med olika ljuskällor. De tidigare beskrivningar som gjorts av arbetet med ljusbord från Reggio Emilia har angett perforering av svarta papper med vassa redskap och visat hur barnen har "målat med ljuset".⁶⁹

Hur ser projektarbetet ut i praktiken i Reggio Emilias förskoleorganisation? Atelierista Stefano Sturloni berättade år 1989 om sitt och pedagogernas projektarbete med ljus och skugga med 5–6 år gamla barn vid ett seminarium i Castelnovo ne' Monti.⁷⁰ Sturloni menar att barn är spontant intresserade av skuggan och projektarbetet gick ut på att undersöka skuggans olika skepnader. Skuggprojektet tog sammanlagt 5–6 månader men man arbetade inte med det varje dag. Skuggan skapas av ljuset, tinget och ytan där skuggan faller, om någon av förutsättningarna förändras sker detsamma med skuggan. Arbetet började ur en situation där en flicka gick på en pedagogs skugga och denna sade: "Aj, gå inte på mig!" Barnen utmanades av Sturloni att försöka springa ifrån skuggan vilket ledde till en tävling mellan skuggan och barnen. En flicka hjulade för att se om skuggan var lika duktig som hon. Barnen konstaterade dock att skuggan oftast sitter fast vid fötterna. De upptäckte också att skuggan ibland var först och ibland sist vilket tyder på att barnen ännu inte hade förstått sambandet mellan skuggan och

solens läge. Barnen förstod att ljuset behövs för att skuggan skall uppstå, men enbart en flicka i gruppen tycktes förstå sambandet med ljuskälla och skugga och frågade var solen befann sig. Barnen provade om de kunde sätta fast skuggan med tejp, tyngder, genom att locka den med olika saker, spika fast den, genom att hälla sand på den och rulla in den i papper. Barnen kom fram till att skuggan är magisk då man inte kan ta fast den. Barnen förklarar skuggans tillblivelse med att när solen inte kan gå igenom ett ting uppstår skuggan. De kom fram till att skuggan är svart, inte luktar något, ler inte, är gjord av ingenting. Ibland är skuggan varken svart eller grå utan färgad, till exempel när den lyser igenom något färgat och genomskinligt. Barnen upptäckte att skuggan kunde ha olika färger och att även transparenta objekt hade en skugga. De upptäckte sambandet mellan hur skuggan och färgen uppstår när ljuset föll igenom färgad plast i fönstret på förskolan. De förklarade att en del av färgen försvinner om objektet är tunt för då lyser mer ljus igenom. Barnen förklarar skuggans illusoriska kvalitet genom att jämföra den med en spegelbild. De sade att skuggan är ett liknande fenomen som att se sig i spegeln, där det man ser egentligen inte finns. Pedagogerna gjorde experiment med barnen för att utmana dem ytterligare: ett barns skugga ritades av utomhus klockan 9, sedan klockan 10 och klockan 11. Barnen märkte en förändring i skuggans storlek och placering och menade först att barnet som står modell inte stått still och anklagade barnet för att ha flyttat på sig. De anklagade också Sturloni för att skoja med dem. Barnen kunde konstatera att var skuggan betydligt kortare klockan 11. Livliga diskussioner uppstod mellan barnen och nu förstod en del av barnen sambandet med solen och dess förändrade läge. Fortfarande fanns barn som inte förstod och Sturloni och pedagogerna gick då vidare med att introducera barnen för soluret för att ytterligare ge möjligheter till utökade erfarenheter för att skapa förståelse.

Vygotskij skriver att man som pedagog i en lärandesituation aldrig kan veta när insikten i lärandet uppstår hos barnen.⁷¹ De kan stå oförstående inför ett problem eller ett fenomen under flera steg i en kunskapsprocess för att därefter plötsligt, vid exempelvis steg fem i ett tankeled, förstå hela sammanhanget. Därmed menar Vygotskij att den vuxnes instruktion och vägledning är av stor betydelse för barns lärande. Genom hela projektarbetet beskrivet av Sturloni tecknade barnen sina hypoteser om skuggan med ljus och skugga. Några barn ritade dubbletter av sig själva som de sedan fyllde i med svart eller grått, andra ritade skuggan omkring bilden av sig själva, allt utifrån sin uppfattning om skuggan. Genom att låta barnen undersöka skuggan i ett mörklagt rum med ficklampor upptäckte barnen den konstgjorda skuggan men de var inte alltid överens om sina upptäckter och antaganden. Pedagogerna utmanade barnen att se annorlunda skuggor i trappor och så vidare för att bättre förstå ytors och olika plans betydelse för skuggans utseende. Barnen lekte med skuggspel och såg tingen förändras genom sin fantasi och tävlade om att hitta svåridentifierbara saker att utmana varandra med där barnen gissade vad det är för sak som skapade skuggans form. Barnen såg att de själva kunde verka större i storlek än pedagogerna i skuggspelet och att man kunde leka med människors

och tings dimensioner. På detta sätt hade Sturloni och pedagogerna lyckats med att införliva projektarbetet i barnens dagliga lek och undersökande där pedagogernas fortsatta roll blev att tillhandahålla barnen med utmanande material, miljöer och diskussioner.

Projektet Folkmassa

Här följer en beskrivning av om projektet Folkmassa som genomfördes på förskolan Diana inom Reggio Emilias förskoleorganisation år 1993 men som påbörjats långt tidigare på 1980-talet. Presentationen är en redogörelse av mina observationer utifrån Vecchis föredrag från år 1989 i Castelnovo ne' Monti och år 2002 i Kalmar vid ett seminarium anordnat av Reggio Emilia Institutet, för att åskådliggöra hennes arbetssätt.⁷² Detta projektarbete är välkänt bland initierade pedagoger som intresserat sig för Vecchis arbete. Då hon vid flera tillfällen återkommit till beskrivningen av detta projekt tolkar jag som en medveten strategi för att visa på fördjupning och möjlighet till variation inom samma tema, varför jag väljer att redovisa detta arbete ganska detaljerat.

I projektet Folkmassa intresserade sig Vecchi för vilka definitioner barnen skulle ge av fenomenet och vilka metaforer de skulle använda för att beskriva sina mentala bilder samt vilka element de skulle använda för att karaktärisera en folkhop. Projektiden kring projekt Folkmassa föddes ur samtal vid en samling med barnen utifrån deras upplevelser av promenader i folkmassor med sina föräldrar på kvällarna på 1980-talet. Ett barn berättade om sin sommar: "Ibland gick vi till piren förbi den långa gatan där affärer avlöser varandra. På kvällen är det fullt med folk som går fram och tillbaka."⁷³ Alla barn nickade och förstod situationen, det är folkträngsel. Vecchi bad barnen beskriva: Vad är en folkträngsel? Ett barn sade: "Folk går till vänster, till höger, åt alla håll." Inom ramen för projektet undersökte barnen på förskolan Diana begreppet folkmassa eller folkhop. I båda temaarbetena (på 1980-talet som år 1993) förenades barnens intresse för allt ifrån sina egna kroppar, hur en människokropp ser ut och kan gestaltas, till hur man bäst gestaltar en folkmassa. De berörde både sociala och etiska aspekter i sina diskussioner, som hur människor lever tillsammans och hur människor umgås. Barnen hade i sina diskussioner också ett framtidsperspektiv där de pratade om hur det skulle bli när de själva blev större. Många barn tyckte att folkmassor är skrämmande, speciellt på kvällen, en rädsla som de delade med föräldrarna som var rädda för att tappa bort sina barn. Folkmassor kan även uppfattas som positiva, speciellt då man möter bekanta. Sinnesintryck och känslor diskuterades, förvirring, rädsla, ljud, dofter. Barnen ställde frågor som: Hur många människor skall det vara för att vara en folkmassa? Pedagogerna gjorde gemensamma studier av olika folkhopar genom att besöka olika ställen med folksamlingar med barnen och diskuterade känslolägena i olika sammanhang där folksamlingar fanns. På förskolan dramatiserades sedan olika typer av folksamlingar, barnen visades diabilder på folkmassor och de ställde sig framför bilderna, levde sig in i bilderna, intog olika roller och lekte folkmassa. Vec-

chi kommenterar: "Att befinna sig i en situation betyder också att se den."⁷⁴ Barnen kom i sina samtal in på olika människors utseende, personlighet och variationer av roller. Barnen funderade också kring gestaltandet av kroppskonstitution, storlek, ålder, kön, yrken, känslolägen, rörelser, relationer, ståndpunkter i förhållande till mängden av människor. Barnen tittade på varandras utseende och på varandras teckningar. De variationer som framkom i svaren skrev pedagogerna ner som barnens olika hypoteser kring temat. Ju större förmåga pedagogerna har att dokumentera barnens tankar och idéer, desto bättre förslag och utmaningar kan de ge till barnen. Katz uttrycker likartat:

Documentation is an important kind of teacher research, sharpening and focusing teachers' attention on the intentions and understandings of the children as well as their own role in childrens' experience. It provides a basis for the modification and adjustment of teaching strategies, a source of ideas, and an impetus for the creation of new ones. Documentation also deepens teachers' awareness of each child's progress.⁷⁵

Förhållningssättet och förväntningarna hos pedagogen påverkar barnens svar och undersökande i arbetet.

Grupparbete, pilotgrupp och genuskonstellationer

I den ursprungliga gruppen samarbetade åtta barn, lika många flickor som pojkar och utgjorde en pilotgrupp som startade temat men i slutet av projektet var hela avdelningen involverad. Vecchi kallar detta för undersökningar i mindre grupper, *probes*.⁷⁶ Detta är ett undersökande arbetssätt som utgår från subjektet och där resultaten förändras och tolkas efter grupp och process. Pilotgrupper används ofta av pedagogerna i mer fördjupade projekt där de observerar barnen mer noggrant för att sedan analysera arbetet genom diskussion och jämförelser med pedagogiska teorier för att sedan arbeta vidare med samma koncept med andra barn.⁷⁷ Rauschte-von Wright et al skriver att små grupper används i problembaserat lärande där grundtanken är att lärandet organiseras kring en problemställning som sedan förväntas lösas av gruppen.⁷⁸ Barnen kan arbeta individuellt, i mindre eller större grupperingar. Barnen kan delas in efter intresse, kön, ålder. Vecchi ser skillnader som något positivt. Hon beskriver hur barnen i deras förskolor arbetar självmant i mindre gruppkonstellationer, ofta i grupper om tre till fyra barn, mer sällan i grupper över sex barn. I arbetet kan man para ihop barn med liknande eller kompletterande lärandestrategier för att de skall lära av varandra. Diskussionerna är viktiga liksom variationerna. Tolkningarna förändras i samtalen och nya versioner föds vilket berikar arbetet. Vecchi beskriver i "The Curiosity to Understand" att barnen tycks vara medvetna om de vinningar och utveckling som grupparbetet ger, både för individer men också socialt. Barnen skapar ofta en social kod där de uppvisar artighet och vänskaplighet i sitt förhållningssätt till varandra och skapar på detta sätt en positiv kontext för att kunna samarbeta och uppnå ett

gemensamt resultat. Pedagogerna har också märkt att barnen söker varandras bekräftelse som de kommunicerar på olika sätt. De har noterat olika språkliga koder och metoder som barnen använder i dessa sammanhang för att påkalla uppmärksamhet från en kamrat eller hela gruppen:

- Fråga om eller givande av bekräftelse
- Fråga om råd eller en åsikt och uttryckande av åsikt
- Fråga om hjälp eller inblandning i en aktivitet för att hjälpa eller visa
- Sökande av förhandling efter en dispyt
- Smicker (ofta bland flickor)
- Användandet av ordet 'vi' för att synliggöra möjligheter eller få med sig gruppen
- Användning av namn för förstärkare i dialog och för att få uppmärksamhet.⁷⁹

Barnen har god kännedom om varandras förmågor i gruppen och delar ofta upp arbetet utifrån denna kunskap. Barnen har en solidarisk känsla för varandra, om någon är duktig får den göra mer och den som har svårigheter gör mindre eller får hjälp av de andra.⁸⁰ Vecchi påpekar dock att barnens samarbetsförmåga inte är något som är givet utan ett resultat av medvetna pedagogiska strategier där man lagt stor vikt vid social kompetens i verksamheten. Barnen i Reggio Emilia har inte större förmåga att samarbeta än andra barn.⁸¹ Ofta händer att barnen byter grupp eller aktivitet och att de förflyttar sig, vilket pedagogerna kallar för migration.⁸² Pedagogerna har noterat att barnen har en inre förmåga att bedöma situationer, uthållighet och så vidare i arbetet vilket innebär att de förflyttningar som utåt kan verka ostrukturerade ofta är baserat på ett medvetet beslut från barnens sida. Detta bekräftas av Nimmo som noterat detta som en skillnad gentemot de observationer han gjort av barn i anglosaxiska länder.⁸³ Ofta löser barnen i Reggio Emilia uppgifterna genom att förenkla och organisera arbetet så att varje barn tillverkar samma del i arbetet efter en löpande-band princip. Vecchi skriver att denna typ av organisation oftare sker i grupper av flickor även om den förekommer i pojkggrupper. Vecchi beskriver också hur barnen väljer varandra i arbetsprocessen och konstaterar att barn som på olika sätt har svårt att kommunicera genom ord, gester, mimik eller av olika anledningar inte har attraktiva kompetenser och sociala kvaliteter kommer till korta. Hon menar att dessa barn har behov av att bli uppmärksammade och hjälpta och att pedagogernas observationer i dessa fall är mycket värdefulla.⁸⁴

Som en typ av kategoriindelning kan man ha pojkar och flickor separerade då de enligt Vecchi kan ha olika tempo och strategier på samma sätt som barnen sinsemellan har olika strategier. Barnen grupperar sig inte sällan spontant efter kön. När barnen får frågan om varför de väljer att arbeta med pojkar respektive flickor ges svar som tyder på att vänskapsbanden är viktiga och att barnen lättare förstår varandra i enkönade grupperingar. Vecchi beskriver att poj-

kar ibland kan formera sig i större grupper och är oftare snabba i att avsluta arbetet då flickor generellt tar sig mer tid. Indelning i grupper efter kön kan ibland leda till olika typer av dialog som därefter kan jämföras av pedagogerna. Malaguzzi problematiserade frågan om kön och hävdade att då könet är en social konstruktion ingår beaktandet av frågan i den pedagogiska verksamheten.⁸⁵ Han menade att frågan om könsskillnader, liksom den övervägande delen av kvinnor inom yrken med barn, är ett större strukturell, kulturell och samhällelig fråga. Oavsett de pedagogiska strävandena så finns de kulturella skillnaderna kvar och det finns inga enkla svar på hur man frågan kan lösas. Könroller har även diskuterats av Fabbi. Både han och Malaguzzi uttrycker att utvecklandet av jämställdhet kommit längre i Sverige med hänvisning till att en mer könsseparerad kulturell kontext finns i Italien.⁸⁶

Vecchi anser att det är farligt att dra generella slutsatser kring flickors och pojkars olikheter men likaså kring deras grafiska framställning.⁸⁷ Vi kan aldrig helt bortse att vår tolkning som vuxna är färgad av egna erfarenheter och förväntningar. Hon arbetar medvetet med sitt tonläge, sitt sätt att ställa frågor och att analysera sina underförstådda värderingar i frågorna. I projektarbetet år 1993 utförde pedagogerna kontinuerliga analyser av sin dokumentation av barnens dialoger, både individuellt och i grupp, under arbetsprocessen och fann vissa skillnader när de gjorde analyser av flickornas och pojkarnas teckningar. Analysen av bilderna gjordes utifrån val av pappersstorlek, antal människor i bilderna, pappersytans utnyttjande, olika sätt att beskriva människokroppen, identiteters likheter/olikheter, färganvändning, sammanhang kring människofigurerna i bilderna. Det fanns ett intresse hos båda grupperna för det egna könet och en tendens att uttrycka konkurrens mellan kvinnor och män. Båda grupperna uttryckte uppfattningar om det motsatta könets mindre värde genom nedlåtande kommentarer. Pojkar använde stora och mellanstora papper och täckte stora ytor och tog generellt i mer i sin beskrivning av folkmassans storlek. Pojkar identifierade sig mer positivt i sina beskrivningar av män. Vecchi hade en känsla av att pojkarna var mer äventyrliga och pratade i "större" termer, i större rumsliga begrepp som exempelvis rymden. Detta har hon observerat tidigare, att pojkar anknyter starkt till den yttre verkligheten, deras bilder beskriver aktivitet, olika kamper, tekniskt utvecklade framställningar av robotar, vapen och så vidare. Pojkarna ritade också gärna människofigurerna i överskådliga rader. Flickor valde att arbeta med ett mindre pappersformat än pojkarna och de använde en rikare färgskala och mer variation i former, detaljer och personlighet hos figurerna. I en dialog mellan två flickor uttrycker de att deras bilder är relativa i förhållande till verkligheten: (Flicka 1): "Skall du sätta människorna över varandra?" (Flicka 2): "De fick inte plats annars. De står inte på rad hela tiden." Flickorna hade med några manliga figurer medan pojkarna uteslutande ritade män. Flickors bilder är ofta mer dekorativa, de leker med mönster, form och färg och deras framställningar är ofta mer statiskt grafiska där deras tankar inte kommer fram på samma sätt som hos pojkar. En av flickorna använde färger för att koppla samman individer i samma familj. Barnen tar gärna

intryck av varandra i den skapande situationen och hos flickor finns en tendens till en större öppenhet att arbeta i lag. Vecchi har även tidigare noterat att flickor vid 5 års ålder gärna sitter tillsammans då ritandet får en social funktion. Corsaro har noterat att barn lär sig att separera mellan flickor och pojkar vid 5 års ålder på ett mer medvetet sätt. Vecchi beskriver att även om barnen ritar samma former blir uttrycket annorlunda med några få streck och är beroende av inriktningen av bildernas projektion, tolkning som förändrar den ursprungliga teckningen.⁸⁸ Skillnader mellan flickor och pojkar uttrycktes även i ordbruk och sinnesbeskrivningar, exempelvis barnens beskrivningar av doft och ljud, där flickorna "kände doften av parfym" medan pojkarna uttryckte att det "luktade illa" i en folkhop. Barnen använde senare parfym hemifrån för att spraya figurerna som de tillverkat för att få fram rätt doft till folkhoppen. (Barnen hade även humoristiska förslag på hur de skulle få fram de illaluktande dofterna men pedagogerna gick in och stoppade experimenten där.)

Bildutveckling i projektarbete och i projektet Folkmassa

I bildarbetet med projektet på 1980-talet använde sig barnen i början av den människofigur de ritat, vilket vanligtvis är en frontalt representerad figur, och duplicerade den. Barnen utmanades då av pedagogerna att beskriva vad de mer visste om folkmassor. Barnen svarade då att deras figurer bara var en liten del av folkmassan, de hittade på ursäkter för att de inte kunde rita människorna mer varierat och sade som förklaring att alla går åt samma håll för att de skall gå på bio. Barnen upptäckte då att de bara kunde rita folk framifrån. Barn i förskoleåldern använder sig ofta spontant av en frontal representation för att skapa en tydlig identifikation av figuren enligt Golomb respektive Cox.⁸⁹ Vecchi anser att den frontala representationen av människan är viktigast i vår kultur och en kod som barnen lär sig tidigt vilket inte betyder att barn inte kan rita människor mer varierat. Pedagogerna frågade barnen om de alltid skulle rita folk framifrån? Barnen kom då på att de kunde sitta i en fyrkant runt ett barn och rita av barnet. De sade: "Flickan har så många olika håll." Vissa barn försökte få fram en rotation i sina bilder medan andra löste problemet genom att rita en dubbel bild där fram- och baksidan syntes samtidigt. I många dagar arbetade barnen med att teckna och göra profiler i olika material. Till slut hade barnen förmåga att kunna gestalta en folkmassa. Barnen valde ut några bilder som förlagor och satte samman sina tecknade figurer i folkmassor efter att ha klippt ut sina figurer. De upptäckte då ett nytt problem, nämligen att figurerna var i olika skalor. Ett av barnen kom på idén att använda kopieringsmaskinen för att förstora eller förminska figurerna vilket de följaktligen gjorde. Figurerna placerades sedan i en låda som representerade en miljö.

När barnen, i den del av projektet som genomfördes år 1993, var klara med sin skildring av en folkmassa gjordes en genomgång där alla barns teckningar visades.⁹⁰ Vid genomgången ställdes frågan till barnen om materialet sammantaget gav en rättvisande bild av deras uppfatt-

ning om folkmassa. Liknande processer skedde även i denna barngrupp jämfört med den som arbetade med projektet i slutet på 1980-talet. Barnen upptäckte att de avbildat människorna framifrån i de flesta fall och reagerade själva på dominansen av frontal representation. Denna upptäckt ledde till en utveckling och fortsatt arbete med temat folkmassa. En ny undersökningsperiod startade där barnen började träna på att rita människor i profil bakifrån och så vidare, liksom i projektet på 1980-talet. Barnen ritade av varandra som i modellteckning och arbetade med människofigurer i lera. I arbetet med lerskulpturerna kunde Vecchi se hur vissa barn arbetade tredimensionellt medan andra gav uttryck för en tvådimensionell framställning. Vid en gemensam analys av arbetet kunde pedagogerna iaktta vissa vägsål. Dessa kunde bestå av att ny information uppkom, att en ny fråga ställdes eller att ett barn upptäckte något nytt, eller dryftade en ny tanke, som kunde ändra riktning på undersökandet för hela gruppen. Den stora presentationen av materialet ledde till ett genombrott i utforskandet hos barnen, som i sin tur medförde en utveckling av perspektivseendet genom att barnen kunde se och rita av människor från flera olika håll. I nästa skede av arbetet ville pedagogerna återknyta barnens tankar till arbetet med gestaltningen av en folkmassa och barnen fick se fotografier på folkhopar liksom videofilmer med folksamlingar; en rockkonsert och ett bröllop.

Barnen ombads att välja ut en person i en folkmassa och ge denne en personlighet. Barnen valde först att tillverka enbart unga människor men Vecchi ställde då frågor om äldre människor för att undvika att hamna i stereotypier och för att få barnen att tänka mer varierat kring temat. Därefter fick barnen i uppgift att gestalta en folkmassa. Flickorna valde att göra en grafisk bild medan pojkarna ville skapa i lera. De kommenterade varandras val och retade varandra tills något barn kom på att de kunde göra en folkmassa där båda alternativen användes. Detta förslag mottogs av barnen med förtjusning och de beslutade sig för att samarbeta. Avsikten var att de först skulle tillverka lerfigurer och sedan grafiska figurer. En pojke vägrade att samarbeta med flickorna varpå de andra barnen provocerade honom: "Är du lycklig över att bli alldeles själv?" De försökte med både resonemang, hot och smicker men han gav sig inte till en början varpå barnen gav honom tid att tänka efter. Detta fenomen har Corsaro beskrivit i sin forskning där barn använder sig av humor som vapen i olika situationer för att driva med varandra, balansera eller reda ut konflikter, för att reta varandra och som påtryckningsmedel för att få sin vilja igenom, allt beroende på situation.⁹¹ De retar också varandra för att provocera fram åsikter och händelseförlopp. Corsaro menar att lärarna som han studerat i Italien låter barnen försöka att lösa sina konflikter själva i större grad än vad han sett i andra länder. De italienska skolor han studerat har ett mer öppet förhållande till omvärlden där allt diskuteras. Diskussion och argumentation är en aktiv del i lärandet och skapar ett kollektivt band, ett fördrag kring olika saker och används på samma sätt av barnen, enligt Corsaro. Att diskussioner pågår mellan barnen i 60–75 minuter är inget ovanligt.

Barnen hade funderingar kring storlek och hur de skulle få lerfigurerna att stå upp och insåg att de behövde hjälp med att göra en folkmassa varpå fler barn involveras. Pilotgruppsbarnen höll ordning på de nya och då barnen bestämde sig självmant för att göra 90 figurer involverades till slut hela avdelningens barn. Pilotgruppsbarnen organiserade och instruerade de andra barnen, de måste göra de återstående 70 figurerna där alla skulle vara olika. Pedagogerna dokumenterade både barnens arbete och organisation av arbetet. Här följde ett exempel på arbetet vid ett bord: Barnen kommer överens om en slags löpande-band princip där några tillverkar vissa delar av figurerna och några gör andra. Till slut finns en mängd olika lösa kroppsdelar, vilket barnen löser genom att bestämma att det barn som skapat delarna monterar fast sin del på figurerna. Det blir problem med storlekar men de som fogar samman figurerna får i uppgift att anpassa de olika delarna till varandra. För att lösa problemet med att alla figurer skall vara olika får det barn som kommit på en karaktär slutföra sin figur. Barnen cirkulerar mellan uppgifterna då arbetet pågår i flera dagar. Barnen glömmar att göra gamla människor och tillverkar några till. De är noggranna med detaljer, kläder. En pojke får en idé om att om figurerna ställs framför en spegel ser det ut att vara dubbelt så många och ger en bättre uppfattning om folkmassa.

När lerfigurerna var färdiga skulle de grafiska figurerna ritas och nu var det återigen enbart pilotgruppen som arbetade med projektet. Barnen bestämde sig för att arbeta tillsammans i par, en flicka och en pojke tillsammans. Barnen pratade om hur de skall få fram hela personen. Ett barn kom på att de kunde rita på fram- och baksidan av ett papper och använde dagsljuset i fönstret för att rita baksidan på figurerna. Denna metod beskriver Vecchi att även så små barn som treåringar använder.⁹² Barnen provade olika ställningar och rörelser med den egna kroppen för att bättre förstå hur de skulle rita figurerna. Pedagogerna tog fram en stor spegel som hjälpmedel. Medan barnen ritade växte figurerna fram och det blev långa historier kring identiteterna. Barnen hade under hela arbetet haft en klar idé om att de ville klippa ut figurerna som pappersdockor. De bad pedagogerna om hjälp då själva klippandet var svårt. Vecchi observerade att det matematiska perspektivet kom in i arbetet genom frågan hur de skulle föröka multiplicera människor. Barnen räknade sina figurer när de ritade folkmassan och använde ett mångfaldigande av figurerna för att skildra dem. I ett senare skede av arbetet upptäckte barnen att de kunde använda kopiator för att duplicera sina teckningar och på så sätt få fram fler människofigurer. De nya medierna som kamera, dia-projektor, kopieringsapparat ger möjlighet för barnen att undersöka fler synvinklar.⁹³ De kunde därmed vidga innehållet i det visuella undersökandet av folkhopar, menar Vecchi. I arbetet med folkmassa använde sig barnen alltså av samma metoder, klippdockor och kopieringsapparat, som barnen gjort i projektet på 1980-talet. Barnen hade tidigare ritat symboler som exempelvis noter för att beteckna ljud. Barnen kom på att de ville arbeta med ljuden i en folkhop och spelade in ljud till folkhopan. Barnen ville också arbeta med ett musikstycke och ritade först musikstycket grafiskt, vilken

påminde om en berättelse som den hängdes upp ovanför den grafiskt illustrerade folkmassan. Arbete med att skapa musik till folkhopan fortsatte följande termin. Då barnen gjorde bland annat ljudkartor för att beskriva olika sorters ljud till folkhopan. Pedagogerna skaffade fram en riktig inspelningsutrustning och fick lära sig att använda den för att kunna instruera barnen. Barnen samplade ihop de egna inspelningarna av ljud med rockkonsertens musik, de använde sig av bandspelare och fick hjälp av pedagogerna. Barnen kom bland annat överens om vilka grafiska symboler som beskrev olika ljud bäst och en konsensus uppstod kring ett eget grafiskt ljudspråk, som de ansåg motsvara ljuden i sin inspelning.

Undersökande genererar utveckling

I ett annat projekt som Vecchi observerat i början på 2000-talet där 4–5-åriga barn arbetat med att teckna lekar och särskilt ringlek, noterade hon att barnen hade liknande problem när det gällde att representera människor från olika vinklar. Hon beskriver i sin text "The Curiosity to Understand" hur barngruppen (med särskilda observationer av en flicka, Giulia, på 4 år 10 månader och två pojkar, Leonardo och Giovanni på 5 år och sex respektive sju månader) samarbetar för att finna lösningar på de problem de har med att teckna ringleken på ett verklighetstroget sätt. Hon beskriver hur barnen först i tal beskriver, planerar, kalkylerar eller har hypoteser om hur de kommer att teckna sina bilder och sedan genomför teckningen.⁹⁴ I samtalen barnen emellan framgår att flickan är medveten om att hon inte lyckats med att gestalta ringleken korrekt i sin teckning då hon ritat ett antal figurer i rad framifrån: "Okay, jag vet att jag gjort fel, jag gjorde en rad, inte en cirkel av barn ... det är svårt!" För att hjälpa flickan leker barnen ringlek och studerar de olika positionerna och vinklarna för att förstå hur de skall kunna rita ringleken ännu bättre. Barnen gör tolkningar, diskuterar och lägger upp nya strategier för representationen av ringleken. De kommer fram till att några barn syns frontalt medan andra syns i profil och andra bakifrån och dessutom syns vissa barn i mellanrummen mellan andra barn. Trots dessa klargöranden är själva tecknandet inte lätt i alla fall och innan Giulia tecknat färdigt återstår många diskussioner och upptäckter kring hur ringleken kan tecknas så att dess karaktär framkommer. Giulia använder sin egen kropp i olika positioner för att förstå hur hon skall genomföra sin teckning. Giovanni hjälper henne att förstå vad en profilteckning är. Leonardo har ritat ringleken uppfifrån men alla barnen är ritade frontalt. Giovanni påpekar att inga av barnen syns bakifrån. Leonardo medger sitt fel och målar över några av barnens ansikten så det ser ut som han ritat dem bakifrån. Vid en genomgångssituation berättar Giovanni: "Så genom att kopiera ringleken från min tanke så gjorde jag den rätt!" Giulia berättar om sina problem med att rita barnen i ringleken i profil: "Jag visste hur man ritade profiler, det hade jag gjort tidigare. Men det jag inte visste var att man skall rita dem på varsin sida av ringleken. Giovanni förklarade det för mig". Barnen är medvetna om att deras teckning trots alla deras försök inte ger en korrekt bild av ringleken. En annan pojke vid namn Davide kritiserar sin teckning och menar att han inte har fångat den böljande rörelsen i ringleken.⁹⁵

Vecchi berättade vid föreläsningen i Kalmar att enbart ett par barn av de 25 barn som började arbeta med projekt Folkmassa ritade människor bakifrån eller i profil.⁹⁶ Vecchi utmanade bland annat barnen och frågade vid ett tillfälle om de visste hur en människa ser ut uppifrån, varigenom samtliga barn blev uppmärksamma på problemen kring representationer av människofiguren. Barnen gjorde nya försök men Vecchi noterade att även om vissa barn uttalat hade sett en människa uppifrån, ”Jag satt ju där uppe!”, kunde eller ville de inte försöka sig på att skildra det de sett. Olika sätt att illustrera hur detta skulle göras grafiskt uppkom. Vissa barn förstorade huvudet eller håret i sina teckningar, andra ritade ut hela kroppen och streckade därefter för allt utom huvudet, antagligen för att påvisa att hela kroppen finns men att man enbart ser huvudet uppifrån. Ett barn ritade enbart huvudet och fötterna och lämnade ett tomrum för kroppen. Cox skriver att detta fenomen, avsaknaden av torso, är vanligt bland barn där de har med början och slut i en teckning, som huvud och fötter men utelämnar mellandelen, vilket kan ha sin förklaring i att vårt minne har en tendens att komma ihåg början och slut, exempelvis på listor av ting. Detta kan också vara en av förklaringarna till varför barn ritat huvudfotingar som en cirkel med ben. Cox skriver dock att Arnheims teori, där han antar att barnets teckning av cirkeln betecknar både huvud och torso, utifrån forskning verkar vara den mest troliga. Utvecklingen går från huvudfotingar via transitionala figurer till den konventionella, där alla delar separata tecknats ut.⁹⁷ Den transitionala figuren är ett mellanting mellan huvudfoting och en tydligt föreställande människofigur med en hel kropps-kontur utritad. Vecchi menar att det grafiska språket hos barnen är komplext och utbudet av material och tekniker bör varieras av pedagogerna för att barnen skall kunna uttrycka nyanser och en symbolisk känslighet i sitt skapande uttryck, sin undersökning.⁹⁸ Förvånande nog tycks förskolebarn föredra att göra frontala representationer även i tredimensionella media även om många av dem är medvetna om baksidans befintlighet, vilket Claire Golomb härleder till det kulturella fokus och dominans som tillskrivs framsidan som också Vecchi vittnat om ovan. Genom att som Vecchi utmana barnen med allt mer avancerade uppgifter har Golomb sett att barns uppmärksamhet kan styras till större fokus på problem kring framställningen av baksida, sittande figurer och så vidare. Hon anser att komplexiteten i tredimensionella media ställer barnet inför andra och mer fördjupade frågeställningar och problem kring representation vilka också kan generera en fördjupad kunskap om relationen mellan objekt, omvärld och identitet. Golomb skriver också att barns förmåga till framställning av tredimensionella figurer kan påverkas av träning, vilket ytterligare stödjer Reggio Emilia-pedagogernas antaganden om att barns expressiva liksom problemlösande förmåga hänger samman med träning och kunskap om material och tekniker.⁹⁹

Självreflektion och medvetenhet som metoder för pedagogisk förändring

I ett samtal som är återgivet mellan flera pedagoger i Reggio Emilias förskolor i *Making learning visible* diskuteras svårigheten att som pedagog behålla en reflekterande hållning i arbetet

med barnen.¹⁰⁰ Diskussionen handlar om hur pedagogerna kan utöva pedagogisk forskning i sitt arbete, vad ett undersökande förhållningssätt är och hur det kan erhållas. En ung och relativt nyanställd pedagog, Simona Laiacona, berättar om sina erfarenheter med att börja arbeta med Reggio Emilias arbetssätt. Hennes första upplevelse var att då hon inte fick några instruktioner, att hon blev utlämnad åt sig själv och att hon blev förvirrad då hon inte visste om hon gjorde rätt saker i arbetet med barnen, hon upplevde att hon bara "flöt omkring". Det var problematiskt för Laiacona att hon inte fick svar på allt direkt vilket hon var van vid från sin skolgång och i andra sammanhang. I sin förvirring upptäckte hon sin rädsla för att göra fel och sitt behov av att behålla sin bild av sig själv som kompetent och duktig. Laiacona ville heller inte att de andra pedagogerna skulle tycka att hon inte presterade eller skötte sitt jobb. När hon blivit medveten om sina rädslor befann hon sig i en helt ny situation där hon insåg att hon nu var tvungen att utgå från sig själv och varje situation i arbetet. Detta ställde nya krav på henne att göra val men ingav också en frihet att välja var hon skulle placera sin fokus som pedagog. Laiacona insåg att det inte fanns något enkelt svar på hur hon skulle vara eller agera som pedagog vilket i sin tur fick henne att våga börja ha en mer öppen dialog med de andra pedagogerna. Amelia Gambetti tillägger att målet med ett förändrat förhållningssätt är att finna en inre observatör, en självreflektion som hjälper pedagogen att vara medveten i sitt arbete. Alla dokumentationssätt är instrument som tjänar pedagogen att behålla denna hållning av kontinuerligt utforskande. Hon hävdar att det ligger en fara i att ta saker för givet, att i förväg tro sig veta hur saker utvecklar sig. Laiacona berättar att skrivandet hjälpte henne att sortera tankarna och att de anteckningarna var bra att ha senare i diskussioner kring arbetet med de andra pedagogerna. Hon upptäckte att frågorna och hur de ställdes blev en nyckel till vilka svar hon fick och därför blev det viktigt att ställa öppna och generativa frågor som ledde arbetet vidare. Laiacona blev varse att barnen observerade henne oupphörligt i sin tur vilket gjorde henne medveten om det ansvarsfulla i sin roll som förebild men också om hur viktigt det var att inte missbruka den.¹⁰¹ Laiacona blev också varse de andra pedagogernas olika kapacitet att observera, reflektera och diskutera arbetet med barnen, till exempel säger hon om atelierista Giovanni Piazza:

Maybe because Giovanni has a model in mind, or perhaps because he can adapt his contribution concerning the situation using his past experiences. Perhaps he has a mental map of how to act, based on the things he's observing, which he's relating to his previous experiences. /.../ I think he has several cognitive maps that can be adapted to the different contexts and that derive from his experience. I've also noticed that Giovanni has the ability to follow other people's thoughts without steering them in a particular direction. It's like sustaining the other person's action based on a prior intuition of how the situation might evolve, in order to be aware of what will be important to observe later on.¹⁰²

Det Laiacona beskriver skulle kunna anknytas till Fabbis *previsionalità* eller förmåga att förutse situationer. Corsaro och Luisa Molinari beskriver i sin gemensamma forskning hur initierande aktiviteter (*priming events*), samlingar, inskolningar, projektarbeten och så vidare fungerar som socialiserande processer i skolan där barnens deltagande i kollektiva aktiviteter på olika sätt förbereder dem för framtida händelser och övergångar i livet och samhället.¹⁰³

Such events are crucial to children's social construction of social representations of temporal aspects of their lives (including important life transitions) because children's social representations do not arise simply from their collective, practical activities with others. /.../ This metaphor also can help in conceptualizing the relation between temporal aspects of action or agency and social representations of future transitions in the life course.¹⁰⁴

Corsaro och Molinari hämtar tre variabler i dessa processer från sociologerna Mustafa Emirbayer och Ann Mische som menar att samspelet mellan rutiner, föreställande och bedömning (*habit, imagination, judgement*) binder samman tre olika delar i skeendet: ett vägledande element (*iterational element*) som anpassar tidigare mönster av tanke och handling med ett projektivt element (*projective element*) som genererar möjliga nya mönster med det som barnet upplever i nuet och strukturerar upp och inkorporerar dessa med föreställningar, tankar, önskningar och så vidare i det framtida. Det tredje är ett praktiskt-värderande element (*trajectory element*) som gör urskillningar och bedömningar bland olika möjligheter i tanke och handling i förhållande till krav, förväntningar och händelseutveckling.¹⁰⁵ Detta föreställande, imaginativa element som Emirbayer och Mische beskriver och som Corsaro och Molinari kallar projektiva element motsvaras troligen också av Fabbis förmåga att förutse eller framsyn.

PROJEKTARBETE OCH ATELJÉOBSERVATIONER I BASSA REGGIANA OCH TERRE DEI GONZAGA

Arbete med konstnär i projektet Terra cruda och interkulturalitet

Under år 2005 har man i Bassa Reggiana och Terre dei Gonzaga genomfört ett projekt där flera atelieistor deltagit i ett arbete med barn på flera förskolor med olika projekt. Ett av dessa projekt kallades Rå jord, *Terra cruda*, och genomfördes bland annat i Novellara kommun på Nido d'Infanzia Aquilone med barn i åldern 3–5 år, i Gualtieri kommun på Nido d'Infanzia Il Ciliegio och i Poviglio kommun på Scuola dell'Infanzia La Ginestra.¹⁰⁶ Projektet var ett initiativ från de pedagogiska handledarna som föreslog ett samlat tema för hela förskoleorganisationen. Ett gemensamt tema möjliggjorde en längre satsning på temat *Material för alla sinnen* (som ett tema i en satsning på temat färg, musik och jord under tre år) och därmed flera utvecklingsmöjligheter då pedagogistorna anknöt fortbildning för pedagogerna till temat

och erbjöd även tillgång till kulturpedagog eller atelierista till förskolorna som stöd i projektarbete.¹⁰⁷ Alberto Rabitti, miljöingenjör och arkitektstudent som inte tidigare hade arbetat med barn och saknade pedagogisk utbildning, var atelierista och arbetade med projektet på flera av förskolorna. I Bassa Reggiana och Terre dei Gonzaga har samarbete med atelierista skett sporadiskt sedan starten av organisationen år 1988. Arbetsåret 2005–2006 arbetade två atelieristor inom organisationen varav Rabitti var särskilt engagerad för att arbeta med Terra cruda-projektet som han arbetade med cirka två dagar i veckan. Den andre atelieristan vid tidsperioden var Elisa Rossi. Rossi har en konstnärlig utbildning och har tidigare arbetat som atelierista inom Reggio Emilias förskoleorganisation.¹⁰⁸ I projektet ingick att arbeta med dans, ljud, berättande och natur där utforskandet kring dessa uttrycksformer pågick i ateljén i cirka två veckor. Det är betydelsefullt för förskolans verksamhet att möta personer från andra yrkesområden med andra kunskaper, vilket tillför barnen andra synsätt, perspektiv och skapar anknytning till personer och områden utanför förskolans vardag. I arbetet med barnen samarbetade Rabitti oftast med pedagoger på de olika förskolorna men kunde också i vissa fall arbeta ensam med mindre grupper av barn. Hur stora grupperingarna blev berodde på förskolornas önskemål och hur arbetet utvecklade sig.

I Terra cruda-projektet fick barnen på de olika förskolorna arbeta med jord, jordfärger och jordpulver som kunde bearbetas vått eller torrt på ett flertal olika sätt. I början av varje delprojekt lät Rabitti barnen experimentera och utforska materialen varefter han och pedagogerna bestämde hur de skulle arbeta vidare. Arbetet delades in i två faser: först fick barnen bekanta sig med olika typer av sand och jord utan vatten, sedan med vatten och därefter fick de prova på olika typer av redskap för bearbetning av materialet. Med sil och tråg kunde jord silas till sand och i olika slags behållare kunde sand och pulver blandas med vatten och sedan torkas exempelvis till tegelstenar. Arbeta med olika slags lera ingick också. Barnen lärde sig att jord kan ha olika form, färg och sammansättning. Materialet utforskades med alla sinnen, vilket hjälpte barnen att strukturera sina intryck och behärska de kroppsliga upplevelserna och hanteringen av de olika materialen. Konkret arbete med materialet är en väsentlig del i utforskandet och utgör en grund för det kreativa skapandet. Atelieristan arbetade tillsammans med barnen i processen men drog sig samtidigt tillbaka när barnen kommit in i arbetet och lät dem arbeta utifrån sina egna impulser allteftersom barnen växte i självförtroende.¹⁰⁹ Rabitti arbetade med projektet på Nido d'Infanzia Il Ciliegio i Gualtieri kommun. Där valde barnen efter olika materialexperiment att arbeta med de torra materialen som jord, sand och jord- och färgpulver.¹¹⁰ Projektarbetet pågick en gång i veckan under tio veckor och ett av rummen iordningställdes för att helt fungera som jordverkstad under projektet. Arbetet förbereddes med en gemensam grovplanering, en avstämningsplanering efter fem tillfällen och ett avslutande utvärderingsmöte. En pedagog var med vid de flesta av tillfällena och arbetet genomfördes med en pilotgrupp av särskilt intresserade samt nya nyfikna barn som var med vid ett eller några

tillfällen. Föräldrarna var inte enbart positiva till projektet och barnen hade fått lära sig hemifrån att lera och jord var smutsigt. Rabitti var populär hos barnen och detta tror pedagogerna berodde dels på att det är spännande med någon utifrån men också på att han var en manlig atelierista. Pedagogista Ilaria Zannoni berättade vid ett föredrag sommaren år 2005 att det i början på många av förskolorna var ovant för barnen att träffa en manlig atelierista och de behövde litet tid att vänja sig vid detta, men de med lätthet kunde ta till sig och förstå Rabittis tekniska kunnande.¹¹¹ Rabitti var också noga att vid varje projektstart skapa en relation till barngruppen.

På Scuola dell'Infanzia La Ginestra blev projektet en fortsättning på ett tidigare tema om interkulturalitet med 5-åringarna där barnen hade arbetat med likheter och olikheter i olika kulturer. Rabitti arbetade där med de större barnen med tillverkandet av jordskulpturer, hyddkonstruktioner och med de mindre barnen med jordreliefer. Barnen gjorde undersökningar och tecknade olika jordstrukturer och genom pedagogerna tog barnen del av ämnen som jordbruk, arkitektur, restaurering av hus, arkeologi, keramikhantverk, fotoutställningar av öken och så vidare.¹¹² (*Färgbild 20*) I *Pedagogia del progetto; al nido e alla scuola dell'infanzia* behandlas mottagandet av och kommunikationen med invandrare familjer och transkulturalitet som en fråga som kräver särskild omsorg i tanke och handling från pedagogernas sida.¹¹³ Fabbi skriver i riktlinjerna att vi i dagens samhälle ständigt stöter på olikheter som är av såväl etnisk, religiös och kulturell som individuell och personlig art. Varje individ har behov av att få bekräftelse på sin identitet och trygghet i sin existens. I världen och samhället finns en naturlig växling mellan rörlighet och stabilitet och därför bör det finnas en öppenhet i bemötandet av nya kulturer och deras behov och värderingar för att välkomna interkulturellt utbyte som en mångdimensionell process av kollektiv interaktion. Fabbi skriver vidare att i kommundeltagande bör skapas nya modus agendi för samliv där interaktion, empati och transkulturalitet bör prägla alliansen av ekonomi, politik och social samvaro på lokal, nationell och global nivå. Förskolans inre klimat bör likaledes präglas av öppenhet för olikheter där denna syn också omsätts i en daglig praktik och i metoder för demokratiskt deltagande. En variation av aktiviteter, uttryck, synsätt skapar en mångkulturell förskola.¹¹⁴ Fabbi utvecklade synen på interkulturalitet vid ett seminarium i Guastalla sommaren år 2006 där han pläderade för att olikheter när det gäller personlighet, ras, kön skall värdesättas.¹¹⁵ Olikheter skall inte jämnas ut utan ges samma värde. På ett likartat sätt beskrev Malaguzzi synen på olikheter i Reggio Emilias förskoleorganisation i Castelnovo ne' Monti år 1989:

I [för]skolan måste man därför arbeta för en förståelse mellan olikheter. Olikheter är grunden för en kulturell tillväxt./.../ Det handlar inte bara om respekt och tolerans utan att värdesätta allas idéer! [För]skolan har inte privilegium på en viss åsikt utan skall vara ett centrum för olika slags kulturer.¹¹⁶

Malaguzzi använde en mångfald av teorier och inbjöd till en öppen dialog, med varierade tolkningar, för att undanhålla faran att enbart se en slutgiltig teori eller förklaring som den rätta. Hans strategi gentemot andra ideologier och institutioner var inkluderande och han var, med tanke på landets politiska historia, rädd för totalisering av alla slag. Samtidigt tog han alla tillfällen till att betona sin tro på framtiden och barnen som dess förvaltare och potential.¹¹⁷

Ateljéobservation i Castelnovo di Sotto

I detta avsnitt följer en ateljéobservation som jag genomförde på Scuola dell'Infanzia Il Girasole i Castelnovo di Sotto kommun och innehåller en analys av en bildserie som en dokumentation av lärande som tydliggör den estetiska läroprocessen hos en pojke interaktivt med andra barn och pedagoger.¹¹⁸ Innan barnen delas in i grupper för att arbeta med olika aktiviteter deltar de i den dagliga samlingen. Pedagogen läser med stor inlevelse för de cirka 4–5 år gamla barnen ur en bilderbok som handlar om äventyr med ett lejon. Ett av barnen, en pojke som har ett funktionshinder, sätter situationen på hårda prov genom att hela tiden avvika från samlingens sociala kod genom att vara mycket glad. Pedagogen har en positiv kontroll över situationen, hon fortsätter med sång och rörelse, barnen sjunger, gör rörelser och situationen tangerar stundtals oordning. Kaos i ordning skulle man kunna säga, stämningen är mycket hög. Barnen har roligt, hänger med, knuffas litet och pedagogen löser hela tiden smågnabb i gruppen. Efter en halvtimme kommer en annan pedagog in och delar in barnen i små arbetsgrupper. Alla barnen ropar: ”Siii!!!” De vill börja arbeta.

Ateljén är ett stort rum med stora fönster, hyllor med material, stafflier och mycket yta för papper och målningar på väggar och golv. Projektarbetet har utgått från en närbelägen park som barnen besökt vid olika årtider. Parken skall göras om av kommunen och pedagogerna har låtit barnen göra ett förslag om hur de skulle vilja att parken utformades, vilket sedan visats för parkförvaltningen. Även om barnens förslag inte påverkat beslutet kring den slutliga utformningen av parken, ansåg pedagogerna ändå att detta var ett bra möte både för barnen och för parkförvaltningens planeringsgrupp. Barnen har tidigare varit ute och plockat löv i små upptäckarväskor i tyg med varje barns namn på. De har varit ute dagen innan och undersökt olika trädskaffen genom att känna på barken, titta på höjden och mäta sin kropp mot trädet. Allt detta är dokumenterat med digitalkameran och bilderna finns i rummet i en portabel folder och i dagboken vid ingången till avdelningen. Denna dag jobbar barnen med tema träd i ateljén. De får välja ett blad och leta upp en färg som överensstämmer med lövets utifrån olika färdigblandade färger i glasburkar som pedagogerna tagit fram. I ateljén finns vid tillfället tre flickor och två pojkar, de står två och två och eftersom det finns två stafflier med två sidor kan fyra barn måla samtidigt. Barnen målar av blad som de har i sin hand eller är uppsatta på staffliet. Hela tiden finns pedagogerna, som är två stycken, där och utmanar ge-

nom att prata, berömma, fråga. Barnen arbetar mycket koncentrerat och länge. Det är lugnt. Barnen hamnar i diskussioner och pedagogerna skriver ner vad barnen säger i korta stycken. En av pojkarna målar inte utan går bara runt och tittar på vad de andra barnen gör. Det är fullt vid stafflierna. Två av barnen blir färdiga och ytterligare barn får komma in i ateljén efter att de andra har avslutat sitt arbete. De har utfört en målning var och får nu gå ut och göra någonting annat. Barnen hjälper varandra. Pojken som gått runt har tydligen väntat på sin tur. Nu får han hjälp med papper, han hjälper pedagogen att skära till ett större papper som fästs på staffliet och ställer sig därefter för att måla. Pojken är osäker på hur han skall börja. Han står utan att göra någonting en lång stund medan pedagogen är upptagen på annat håll. Jag beslutar mig för att starta en dialog och frågar hur han skall göra. Han tittar litet misstänksamt på mig men är ändå nyfiken och trots min bristfälliga italienska godkänner han min intention att hjälpa honom. Jag ber pojken att titta på lövet och dess form. Pedagogen som är i ateljén kommer också fram och pratar med honom. Han lyssnar och står kvar och tycks tänka på vad som sagts men trots det tvekar han flera gånger och till slut så kommer en liten flicka fram och pratar med honom. Hon har uppmärksammat mitt och pedagogens försök att hjälpa pojken genom att påvisa linjerna i lövet och dess form. Något händer, pojken börjar nu måla. Tydligt är att flickan förstått våra, de vuxnas, intentioner och beskrivit detta för pojken på ett sätt som han kunnat ta till sig, vilket är ett tydligt exempel på Vygotskijs beskrivning där han påvisar att barn ofta bättre förstår andra barns utgångspunkt eller problematik i lärandet.¹¹⁹ Samspelet mellan flickan och pojken beskriver både en dialog utifrån att flickan och pojkens möter varandra i en utvecklingszon där kunskap överförs men är samtidigt ett exempel på väglett deltagande enligt Rogoffs definition. Han målar nu först ett mindre brunt löv som är kantigt. Han har valt en färg som liknar lövets. Efter ytterligare funderande, efter att både jag och flickan återigen uppmuntrat honom, utvecklar han sin målning ytterligare. Jag frågade honom om han skall använda fler färger, om han skall måla flera blad. Han målar då en lövform som överensstämmer med det blad han har som förlaga. Han går fram till den lilla flickans målning och tittar hur hon har gjort och återvänder till sin plats och skapar ytterligare en form utanför sina två blad och förstorar dem. Han målar nu nervtrådar i båda de förstorade löven.



Bild 21: Bildserie med pojke målar sin andra lövform på Scuola dell'Infanzia Il Girasole i Castelnovo di Sotto kommun. Fotografi: Tarja Häikiö.



Bild 22: Pojken målar ytterligare lövformer runt de två tidigare.

Den andra pedagogen kommer förbi och tar fram ännu fler färger till honom och uppmanar honom att använda dem. Hon nämner färgernas namn. När han är färdig tvekar han igen. Jag frågar honom om han tänker måla bakgrunden. Han tittar på en av de gröna färgerna. Kanske tänker pojken på gräs när han ville måla grönt? Han går fram till pedagogen och pratar med henne och hon uppmanar honom att ta en färg som överensstämmer med marken. Han väljer en brun färg och börjar måla efter viss tvekan. Pedagogens rekommendation överväger i detta fall och pojken målar hela bakgrunden brun. Sedan är han nöjd, går ut och leker och kommer efter en stund in med två pojkar och visar sin målning som nu ligger på golvet på tork. Under tiden har en ny flicka tagit plats på andra sidan av staffliet och påbörjat att måla av ett löv. Hon har också försiktigt varit framme och pratat med mig och pojken och uppmuntrat honom när han skulle börja måla, det är inte svårt!, "Non è difficile!" Hon står och målar mycket länge med stor eftertanke. Ofta går hon undan och tittar länge på sitt löv innan hon bestämmer sig för att fortsätta. Hon gör en lövform till inuti det första lövet hon målat och dekorerar. Flickan står kanske 45 minuter till en timme och målar. Hennes koncentration är påtaglig och hon tycks reflektera noggrant inför varje nytt steg som hon skulle ta. Hon ser länge på målningen, fokuserar och går sedan fram och lägger till nya linjer, byter färg, gör avvägningar i sitt skapande. Amabile har beskrivit vikten av att utveckla denna avvägningsförmåga i sin kreativitetsforskning genom inre och yttre motivationsaspekter som individen tar hänsyn till i skapandet.¹²⁰

BILDARBETE OCH BILDANALYS SOM ARBETS- OCH UTVECKLINGSMETOD I BASSA REGGIANA OCH TERRE DEI GONZAGA

Exempel på arbete med ljusbord och overheadprojektor som metod

Idag återfinns arbetet med ljus och skugga i en mångfald olika former på förskolorna i Reggio Emilia, Bassa Reggiana och Terre dei Gonzaga-distrikten. Detta arbete har banat väg för användandet av flera olika hjälpmedel och instrument i det visuella undersökandet: speglar, ljusbord, diabilder och overheadprojektorer. På förskolan Il Girasole i Castelnovo di Sotto kommun blev jag år 2004 vittne till hur några barn på 5-årsavdelningen arbetade med förhållandet mellan ljus och skugga genom att kombinera skugglek och konstruktion.¹²¹ Barnen hade byggt upp en installation av många olika föremål som det projicerades ljus på med en overheadprojektor mot en vit duk.

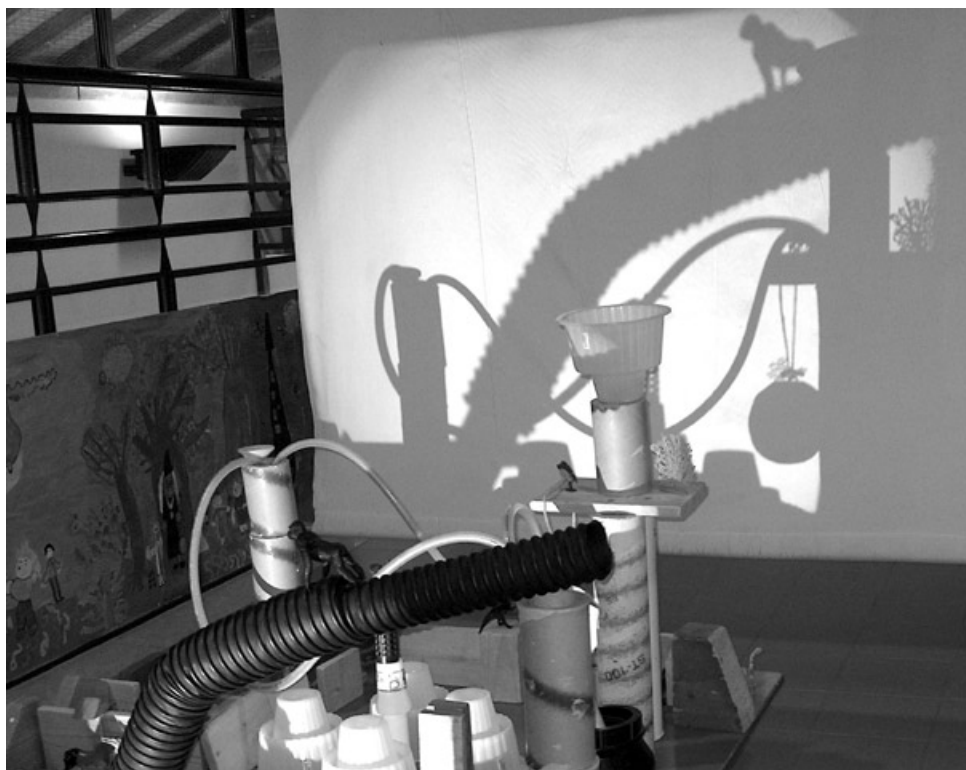


Bild 23: Projektions- och konstruktionslek på Scuola dell'Infanzia Il Girasole i Castelnovo di Sotto kommun. Fotografi: Tarja Häikiö.

Ett barn kunde förflytta en sak så att den fick en annan form än tidigare, varvid ett annat barn i tyst samförstånd kunde fortsätta att utveckla skuggeffekten på den tidigare placering av det specifika objektet. Barnen var mycket koncentrerade och arbetade mestadels under tystnad men ändå i dialog med varandra via gester, mimik och kroppsspråk. Det var ett undersökande av förhållandet mellan tinget i sig i förhållande till ljuset och dess projektion på duken, men också ett användande av fantasi då de olika placeringarna skapade en likhet med nya föreställda fenomen som dinosaurier, hus och andra figurer. Barnens samspel och undersökande lek var kreativt, innovativt, strukturerat samt bundet till de verktyg och material de hade att förfoga över. Jag var djupt tagen av situationen som var en kombination av lek, konstruktion, samspel, visuellt experimenterande och lärande, men framför allt åskådliggjordes hur tyst kunskap manifesteras i en multi- och intermodal kunskapskonstruktion. På detta sätt undersökte barnen också hur tredimensionella förmål ser ut tvådimensionellt.

På Scuola dell'Infanzia Sollani – Scutellari i Brescello i Terre dei Gonzaga kommun observerade jag år 2005 ett liknande arbete, men med en litet större grupp barn i åldrarna 3–5 år. En grupp barn samlades kring en overheadprojektor och lade på olika saker för att se vilken form de fick i projektionen.¹²² Barnen interagerade med projektionen genom att stundtals själva gå in och vara en del av skuggspelet och även här skedde ett samspel under stor koncentration mellan barnen och den vuxne som satt med dem på golvet kring overheadprojektorn.



Bild 24: Projektionslek med hjälp av overheadprojektor på Scuola dell'Infanzia Sollani-Scutellari i Brescello kommun. Fotografi: Rita Apuli-Suuronen.

Overheadprojektorn används även till direkt förstoring av barnens tecknande. På samma förskola såg jag året innan ett barn arbeta med att teckna med tuschpennor i ateljén på transparent plast som var fastsatt med tejp på overheadprojektor. Samtidigt studerade barnet framväxten av sin teckning i projektionen på väggen som i sig var opak och dess andra sida vette ut mot piazzan, där barnen i det angränsande rummet kunde följa hur teckningen växte fram.



Bild 25: Teckning vid overheadprojektor i ateljé på Scuola dell'Infanzia Sollani-Scutellari i Brescello kommun. Fotografi: Tarja Häikiö.

I Guastalla gjorde jag år 2002 en observation av arbete vid ljusbord på Scuola dell'Infanzia Arcobaleno av pedagog Roberta Bertani som i sin tur observerade och arbetade med barnen. Vid tillfället arbetade fyra barn kring ett ljusbord med transparenta olikfärgade material som bestod av olika återvinningsemballage.¹²³ (*Färgbild 26*) Bertani var med men höll sig i bakgrunden, observerade, ställde frågor och antecknade. Barnen höll på att bygga någonting och det som karaktäriserade situationen var stor koncentration. Barnen var cirka 4 år gamla och i aktiviteten kombinerades bygglek och utforskande av materialets möjligheter. I situationen fanns både en verbal och en icke-verbal kommunikation mellan alla parter. Barnen höll på under lång tid, min uppfattning var att de arbetade med konstruktionen i uppåt en timme. Barnen provade olika möjligheter och fick troligtvis grundläggande geometriska kunskaper bland annat om former och deras inbördes förhållande, hållfasthet, mängd, byggteknik, koordination och perception. Bertani kommenterade barnens göromål och ställde frågor som handlade om vad de trodde skulle hända vid olika skeden i bygget. Hon antecknade kontinuerligt dialogen mellan barnen, fanns med i barnens utforskande men höll sig ändå i bakgrunden, vilket tydliggjorde ett polariserande förhållningssätt gentemot barnen i situationen. Detta förhållningssätt har noterats och beskrivits av Katz:

Both the children and the teachers seem to be equally involved in the progress of the work, the ideas being explored, the techniques and materials to be used, and the progress of the projects themselves. The children's roles in the relationship were more as apprentices than as the targets of instruction.¹²⁴

Arbete med artificiellt och naturligt ljus

På en CD-dokumentation från Scuola dell'Infanzia La Ginestra i Poviglio kommun kan man se ett bildspel på en projektdokumentation av undersökningar av både artificiellt och naturligt ljus.¹²⁵ Pedagogerna har här beskrivit undersökandet som perceptiva dialoger med ljus på de olika avdelningarna och formulerat ett projekttinnehåll där de sammanfattat sina mål med arbetet:

Projekttinnehåll: Sensationer och betydelser /.../ Vi undersöker tillsammans med barnen vad ljus är, vilka effekter det frambringar, varifrån det kommer, vart det tar vägen, vilka transformationer och metamorfoser som uppväcks i undersökandet av dess betydelser genom berikandet av reflektionsbanor, utbyte och konfrontation av olika kognitiva, känslomässiga och relationella nivåer. Dialoger som skapas och transformeras genom förändring av kunskaper som genom utmaning skapar en grund för gemensamt kunnande och berikande erfarenhet i en atmosfär av individuellt lärande som också blir gruppens lärande.¹²⁶

Detta arbete har sedan utifrån projektmålet fått olika form på de olika avdelningarna, anpassat till barnens åldrar och intressen. Ljus- och färgundersökningarna på förskolan har skett enligt följande uppdelning som enligt min uppfattning tydliggör en progression mellan åldrarna men också genuina frågeställningar kring ljusets beskaffenhet:

- Avdelningen för 3-åringar: undersökning av ljusets essens, identitet och de olika element som ljuset är komponerat av; undersökning av relationen mellan ljus och färg
- Avdelningen för 4-åringar: undersökande av elementen av ljusets boningar; undersökning av förhållandet mellan ljuset och naturmaterial
- Avdelningen för 5-åringar: metamorfoser och framåtskridande; undersökning av förhållandet mellan ljus – arkitektur, ljus – teknologi
- Avdelningen för 3 – 5-åringar: kvalitet och transformation av ljusets element; undersökning av relationer: ljus-färg med 3-åringar, ljus-arkitektur med 5-åringar.¹²⁷

I en del av projektet undersökte 2–3-åriga barn ljusslingor och tecknade av sina upptäckter. Barnens experiment med ljusslingor och gummi blev som samtida konstinstallationer och låg kvar på golvet i verkstaden. Bredvid stod ett ljusbord med annat material som kunde inspirera barnen till ytterligare efterforskningar. Barnen gjorde teckningar i tusch som såg ut som ormar med hundratals prickar som beskrev ljusdioderna inuti ljusslingan. De byggde skulpturer av ljusslingorna. Utifrån dokumentationsmaterialet lade pedagogerna in barnens kommentarer till bilderna i bildspelet, vilket visar barnens innovativa och metaforiska språkbruk: "Ljuset är runt... ljuset är långt och kvadratisk... ljuset är intrasslat...", "Den har formen av gult och prickigt." och "Man kan inte förstå ljusets form för man kan inte se den."

I ett annat delprojekt utförde barnen liknande undersökningar av ljus och skugga i ett mörklagt rum. Barnen konstaterade: "Man kan teckna med ljusstrålen." /.../ "Det blir ljusteater." Barnen skrev ordet ljus (*luce*) med olika stilar, versaler, majuskler och skrivstil med tuschpennor och återvinningsmaterial som fanns i ateljén. De dekorerade ordet så att det blev vackert och därmed förknippade de kanske ordet med upplevelsen av ljuset som vackert. Här följer några av de kommentarer om ljus som pedagogerna samlat under denna del av undersökningarna utifrån barnens utsagor:

Ljuset är till för att vi skall kunna se. /.../ Ljuset används för att lysa upp och strålar från lampan, det kommer genom de elektriska ledningarna som finns inne i lampan. /.../ Ljuset är som solen för dess gulhet är likt solens. Ljuset kommer från stjärnorna och nattens måne som lyser som guld. /.../ När det är natt sover solens ljus och går till lampan och till stjärnorna och månen som då skapar ljus.¹²⁸

Barnens kommentarer återspeglar deras reflektioner, hypoteser och kunskap kring ljus. Barnen genomför också undersökningar av regnbågen och skapar den med olika material som stora folieark, ficklampor, prismor. De säger:

...l'arcobaleno è fatto di luce /.../ è fatto di tanti colori e viene dal sole (regnbågen är gjord av ljus och av många färger som kommer från solen) /.../ Den kommer från Nordpolen och har färdats långt. /.../ En dag regnade det och då blev det en regnbåge. /.../ Jag har också sett den i havet då ljuset reflekterades i vattnet.¹²⁹

Barnen arbetade vid ljusbordet med mörka papper som de perforerade för att därmed släppa igenom ljuset och på så sätt skriva sina namn eller teckna med ljuset. De ristade också i metallband av koppar: "När vi gjorde punkterna kom det litet ljus men när vi sedan lade upp den mot fönstret kom det mycket ljus." /.../ "Då såg det ut som stjärnor." Barnen arbetade med färgade transparenta ark av plast vid overhead och konstaterar: "När färgen flyttar på sig så byter den färg."¹³⁰ Barnen målade också regnbågar vid staffli och på glasskivor med glasfärg på ljusbordet, vilket gav färgen en stark lyster. Genom det estetiska skapandet prövar barnen direkt sina hypoteser om ljuset och därmed blir det abstrakta konkretiserat och förståeligt.

Om speglar och spegelteori

Speglar förekommer frekvent i arbetet med barnen men också i miljöerna. Tidigare har spegeltriangelarnas användning tagits upp och vikten av deras roll i utvecklandet av barnets identitet och kroppsuppfattning men även som redskap för utforskande av miljön och relationer med andra barn. Spegeln fungerar som ett fiktivt och därmed symboliskt rum samtidigt som det är en avspeglning av verkligheten. Barnen i projektarbetet med Sturloni ovan formulerade den symboliska funktionen när de beskrev skuggan och spegelbilden som en illusion, något som man kan se men som egentligen inte finns i verkligheten. Malaguzzi ville avdramatisera användandet av speglar och Wallin skriver om hans artikel "Spegeln utan Narcissus" (*Lo specchio senza Narciso*) att han vill avstå från överdrivet tolkande och vill se spegeln som ett "vardagligt och funktionellt men försummat hjälpmedel" för individen att se sig själv.¹³¹ Silvia Conti, som studerat till pedagogista på universitetet i Bologna, berättar att speglarnas användning syftar till att stimulera barnen till aktivitet och undersökande av sin egen spegelbild och därmed sin jag-bild och identitet. Spegelarna stimulerar också multisensoritet, undersökande via perception och seendet av rummet och därtill till lek och skapandet av relationer med andra barn.¹³² För att illustrera hur pedagogerna medvetet använder sig av speglar och spegelbilden i sitt pedagogiska arbete gör jag en tematisk analys, kombinerad formal- och innehållsanalys, av ett fotografi på en del av en dokumentationspanel som behandlar spegeltematiken från Nido d'Infanzia Il Ciliegio i Gualtieri kommun. (*Färgbild* 27) Dokumentationen består av två fotografier. Ett placerat till vänster där ett barn sträcker ut sina händer mot sin spegel-

bild och har en min av förundran och förvåning. Under bilden står barnets namn, Davide, och hans ålder, 10 månader. På det andra fotografiet som är placerat till höger ser ett barn sig själv djupt i ögonen i en spegel. Barnet heter Denise och är 1 år och 4 månader gammal. Bildtexterna lyder: "Identitet i spegeln" som är rubriken ovanför fotografierna och en text under fotografierna där det står "Spegeln främjar upptäckande, underlättar igenkännandet av den andre och kommunikationen med omvärlden".¹³³ Rubrikens text är dessutom lagd som en spegling undertill vilket dubblar det symboliska värdet av textens innebörd och indikerar samtidigt på spegelvändningen av ting bak och fram i spegeln. Meningen under fotografierna är uppdelad i tre där varje del av meningen kan tolkas svara mot dokumentationens tre målgrupper; barnet, andra barn och vuxna samt miljön. Den första delen av meningen, "Spegeln främjar upptäckande", handlar om upplevelsen, upptäckandet, den sinnliga nivån hos barnet självt, den andra delen, "underlättar igenkännandet av den andre", om dialogen med andra och den tredje delen, "och kommunikationen med omvärlden", om relationen till omvärlden och miljön. Dessa tre nivåer motsvarar de tre pedagogiska positionerna som jag tidigare nämnt. Jag har utvecklat en liknande modell i mitt arbete kring barnets förhållande till sitt mentala inre och kroppens förhållande till omvärlden som jag använde i min planering av projektarbeten för att understödja en helhetsutveckling hos barnet i det skapande arbetet. I ett tankeschema beskriver jag fyra olika nivåer av relationsskapande mellan barnet och dess omgivning:

- Barnets relation med sina tankar och känslor
- Barnets relation till sin kropp vilken är i kontakt med yttrevärlden via kroppens sinnen
- Barnets relation till ting och närutrymmen i den yttre världen som kroppen kan beröra och komma i kontakt med
- Barnets relation till det omgivande rummet i en vidare bemärkelse

På dokumentationen från Nido d'Infanzia Il Ciliegio finns alla nivåerna med och text och bild understödjer varandra. I spegeln finns en femte dimension, illusionen eller fantasin, det symboliska jaget.

Mentala och fysiska kartor – två- och tredimensionellt arbete

En annan traditionell arbetstematik som man arbetar med i Reggio Emilia är ritandet av kartor. Användningen av kartor och topografiskt undersökande i pedagogisk verksamhet är en tradition som också beskrivits av Yvonne Eriksson, en undervisningsform har anknytning till Fröbels arbete med former och formal begreppsbyggnad.¹³⁴ Syftet med denna undervisningstradition har varit att lära ut geografi utifrån topologiska aspekter men också begrepp kring

rummet och dess beskaffenhet, främst utomhus. Arbetet som ovan beskrivits av Terra cruda-projektet där barnen skapade arkitektoniska representationer med sand, jordpulver och annat material är ett typexempel. I Guastalla kommun på Scuola dell'Infanzia Arcobaleno följdes barnens teckningsprocess där uppgiften var att rita en karta över sin stad utifrån vilka det sedan byggdes modeller. När barnen arbetade med modellen upptäckte de att deras ritningar inte stämde och fick gå tillbaka och ändra i sina ritningar. Först arbetade barnen enskilt men upptäckte efter hand att de hade mycket att vinna på att samarbeta och göra en stad tillsammans. De arbetade fram sin idé om "Borgarnas stad" utifrån en alternering mellan teckning och konstruktionsbygge:

I den första kartan som vi gjorde saknades borgarna för vi gjorde teckningen innan vi byggde konstruktionen. Den sista gjorde vi tillsammans där alla ritade sin del. Vi bestämde tillsammans och gjorde tillsammans då vi var överens. När teckningen över konstruktionen var klar så blev den sista en karta av Borgarnas stad.¹³⁵

På samma förskola i Guastalla har ett fyraårigt projektarbete genomförts med 4–5-åringar om floden Po.¹³⁶ I arbetet har barnen fördjupat sin kunskap om floden. Barnens arbete med floden och översvämningar, som är vanliga i området, har sedan bearbetats och omvandlats till en utställning som bygger på dokumentationen av arbetet och på barnens bilder. Upprinnelsen till arbetet var att några av barnen på förskolan drabbades av översvämningarna och hade egna erfarenheter som de kunde förmedla till de andra barnen. Barnen uppmärksammade både de vuxnas rädsla i samband med översvämningen men också det samarbete som uppstod för att lösa olika problem i samband med detta. Barnen valde ut en strandremsa vid floden som de ofta besökte, observerade och fotograferade. På förskolan återskapades sedan denna strandremsa på piazzans golv genom en kopierad karta över området. Barnen ritade sedan egna bilder och kartor av floden och landområdet kring floden. Samtidigt byggdes en vattenbana med motor, av de vuxna, vilket möjliggjorde att barnen kunde studera vattenflödet.

Barnen arbetade med temat mer metaforiskt. De sa att: "Floden börjar där solen är. Floden tycker om regn, dess vågor har olika typer av ljud. Floden har sett olika tider och många olika platser." Teckningarna återspeglar denna poetiska och animistiska syn på floden och dokumentationen vittnar om deras mentala föreställningar. Barnen har också beskrivit sina tankar och upptäckter i sina bilder och beskrivit flodens olika färgskiftningar vid olika tillfällen, ljusförhållanden och årstider i sina målningar. De pratar om vattnet, vad som finns där, hur vattnet ser ut och vad som händer vid floden. På detta sätt befästs minnena av besöken vid floden i samtalen mellan barnen. Kartbilden blir en representation av floden som genom sin symboliska funktion väcker minnena till liv. Den tvådimensionella konkreta kartbilden finns i inomhusmiljön och stimulerar de inre mentala bilder som barnens upplevelser är knutna

till. Detta kan sedan tecknas, målas eller byggas i form av en konstruktion i lek och skapande. Flodens reella, tredimensionella miljö återskapas i leken i form av en konstruktion utifrån minnen. På detta sätt används miljön som en tredje pedagog i verksamheten. Projektet resulterade i en utställning, som använts av kommunen för att informera offentligheten om översvämningar, liksom om verksamheten på förskolorna. Arbetet var samtidigt ett samarbete med grundskolan som en förberedelse inför skolstarten.

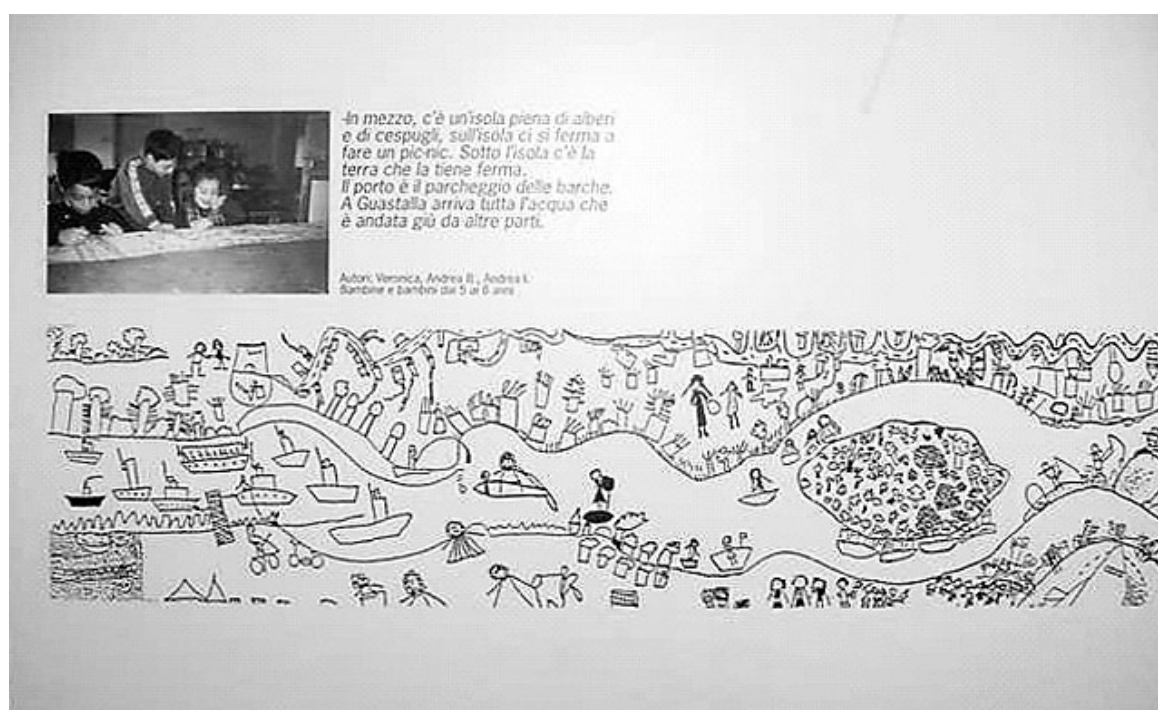


Bild 28: Del av dokumentationspanel av arbetet med tema Po på Scuola dell'Infanzia Arcobaleno i Guastalla. Fotografi: Tarja Häikiö.

På Scuola dell'Infanzia Sollani – Scutellari i Brescello observerade jag sommaren år 2005 hur barnen arbetade med lera och använde plastdjur som förlaga. Barnen som var i 3–4-årsåldern var placerade kring ett bord med varsin klump lera. De tittade på sitt plastdjur som de ömsom placerade stående och liggande för att kunna se det från olika vinklar för att bättre kunna återge det i lera.

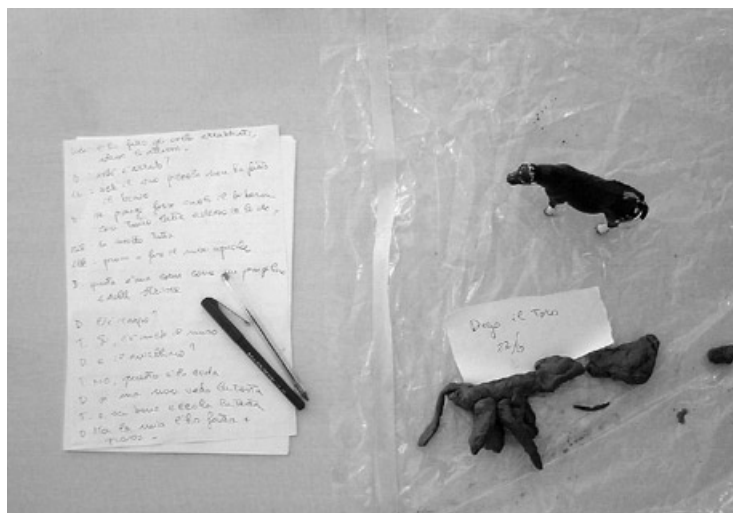


Bild 29: Observationsanteckningar samt lerfigur formad med en plastko som förlaga på Scuola dell'Infanzia Sollani-Scutellari i Brescello kommun i Terre dei Gonzaga distrikt. Fotograf: Andréas Forsberg.

Bilden visar en lerfigur där barnet lyckats få med alla kroppsdelar på sin lerko rätt placerade i förhållande till varandra. Proportionerna motsvarar varken förlagans eller de verkliga och heller har barnet inte kunnat ställa upp kon utan kan ha behandlat leran utifrån ett sidoperspektiv, vilket resulterat i en slags blandning mellan tvådimensionell sidofigur och tredimensionell lerfigur. Vecchi uppmärksammade detta fenomen i projekt Folkmassa där hon kunde konstatera att även så små barn som 3-åringar var medvetna om problematiken kring representation av tredimensionalitet. Hon anger exempel där barnen vänder på sin teckning för att rita de två benen på en häst eller pedalen på en cykel på baksidan av papperet.¹³⁷

Kromatiska dimensioner - resultat av ett projektarbete med bildanalys

I förskoleorganisationen i Bassa Reggiana och Terre dei Gonzaga har ett treårigt projekt genomförts åren 2004–2005 kring bildarbete med barn där 80 pedagoger varit involverade.¹³⁸

En pedagog från varje avdelning har dessutom varit med i en projektgrupp och därmed har ytterligare 100 pedagoger involverats via de ansvariga ute på de olika förskolorna. Syftet med bildarbetet var att se hur barn lär sig genom att teckna. Pedagogerna skulle finna metoder för att arbeta med bild och med barn och träna sin förmåga till bildanalys och tolkning av barnens reflektioner. Arbetet i bildprojektet byggde på observationer utförda av pedagogerna och dessa diskuterades för att få fram enkla och bra arbetsmetoder. Framtagandet av Maiolis observationsschema som tidigare presenterats var en del av bildutvecklingsarbetet på Scuola dell'Infanzia Il Girasole som i sin tur ingick i detta större projekt vars första etapp beskrivs i publikationen *Apprendere a tratti; pensieri attorno alla progettazione con la grafica e alla scuola dell'infanzia*.¹³⁹ Publikationen användes sedan som en exempelkatalog kring arbete med barns teckningsutveckling på alla förskolor. Bildarbetet i projektet lades upp i flera olika steg:

- Barnen har arbetade med vita A4 papper och svart penna.
- Fem färger lades till i nästa steg.
- Pedagogerna observerade olika strategier att hålla i pennor, redskap och att bearbeta material.
- De observerade olika tecken, spår av rörelser och känslor i teckningarna.

Avsikten med arbetet var att utgå från grafisk framställning som ett naturligt uttryckssätt eller språk hos barnen. Som diskussionsunderlag använde pedagogerna Kelloggs *Analyzing Children's Art*.¹⁴⁰ Upplevelsen av att vara i en skapande process med bildarbete antogs ge en specifik erfarenhet och utveckla sinnliga, visuellt perceptiva och motoriska egenskaper. Dessa diskussioner ledde till att de italienska pedagogerna blev kritiska till Kelloggs synsätt. De kom fram till att hennes syn på barns bildutveckling ligger på en för generell nivå för att kunna användas mer specifikt som analysinstrument av enskilda barn. Istället ville pedagogerna framhålla barnen som enskilda individer och menade att det är betydelsefullt att inte fokusera på likheter mellan barnen utan istället se varje barns utveckling som något unikt. De ansåg att deras metod med dokumentationen har en mer öppen utgångspunkt gentemot barnet. Dessa reflektioner speglar den uppfattning som Malaguzzi hade där han ansåg att Reggio Emilias pedagogiska filosofi visserligen har en grund i Piagets genetisk-epistemologiska perspektiv men att man i deras verksamhet utvecklat synen på lärande i en mer sociokulturell och dialektiskt konstruktivistisk riktning.

I projektet kring barns tecknande följde pedagogerna barnens individuella utveckling. Ett av resultaten med projektarbetet blev att barnen arbetar längre tid med sina teckningar alltefter som projektet fortlöper. Amabile har beskrivit detta fenomen som upplevelsen av flöde och inre motivation som påverkat uppfattningen av tid och rum, som tidigare nämnts.¹⁴¹ I publikationen *Apprendere a tratti* beskrivs exempelvis barn som utvecklats mycket genom projektet. Pedagogerna på Scuola dell'Infanzia La Ginestra i Poviglio kommun följde pojken Eduardo under en längre tid året 2005 och dokumenterade hans bildutveckling. Allt började med en särskild bild som pedagogerna uppmärksammade och som han utvecklade länge. (*Färgbild* 30) Här följer en beskrivning av teckningsutvecklingen från publikationen. Vid det första tillfället gällde observationen två barn, Eduardo (3 år och 10 månader) samt Samuel (3 år och 8 månader). Vid tillfället arbetade Eduardo i 50 minuter medan Samuel arbetade i ca 10 minuter. Tecknandet skedde på vita A4-ark med tuschpennor i färgerna gul, blå, röd och svart. Eduardo ritade först mycket koncentrerad en oval med den blå pennan och fyllde den med spiralklotter. Han fortsatte sedan med spiralklotter med den svarta pennan under tystnad. Därefter tog han åter upp den blå pennan och slöt det svarta spiralklottret inuti en blå cirkelform och lade till några mindre cirkelformer. När Eduardo ritade växlade han pennan mellan båda händerna. Han avbröt plötsligt tystnaden och sade att detta är eld men modifierade se-

dan sitt uttalande och sade att han misstagit sig och att det är is. Trots att Samuel hade slutat att rita och lämnat rummet fortsatte Eduardo oberörd och tog nu den gula pennan och började rama in sina cirkelformer med samma typ av spiralklotter. Sedan tog han den röda pennan och täckte några ytor med kraftiga och snabba rörelser fram och tillbaka. Eduardo fortsatte att skifta pennan mellan händerna och ordnade pennorna i rader. Han fortsatte att fylla papperet tills det var täckt och frågade sedan pedagogen i fråga om teckningen var fin.

Eduardo ritade sedan samma typ av bilder under några månader under våren utifrån vilket pedagogerna drog slutsatsen att den varit ett viktigt steg i hans bildutveckling. Han nynnade med samma sjungande, knappt hörbara stämma när han tecknade, sången och tecknandet tycktes vara delar i samma kreativa process. Eduardos kommentarer till bilderna var exempelvis: "En elektrisk boll som brinner" och "Solen blev arg för att Mars kom för nära". I varje teckning fanns en slags sol eller elektrisk boll. Hans kommentar till teckningen var: "Den svarta bränner lampor. Den svarta försvinner och regnbågens alla färger kom fram."¹⁴² Även här finns alltså ett eldtema med i hans teckningar, som utifrån en psykoanalytisk tolkning kan ses som ett katharsiskt eller ett individuationstema.¹⁴³ När denna fas var över kom andra motiv i hans teckningar, till exempel en skyskrapa med olika färger, ett litet hjärta, blommor och en regnbåge. Pedagogerna diskuterade sinsemellan om Eduardo kunde ha varit påverkad av sina föräldrar, av datorspel, av något han sett på TV eller av den svarta färgen som de började arbeta med i bildprojektet? Det pedagogerna kunde konstatera var att de inte riktigt visste vad Eduardo funderat på, men de kunde se att hans tankeverksamhet rörde sig kring att uttrycka eller skapa förståelse för ett eldtema och att detta ingått i en mycket dynamisk utvecklingsfas hos honom. Pedagogernas observationer, samlade dokumentation och Eduardos teckningar bär tydliga spår av en utvecklingsprocess. Vid ett samtal med Tania Bertacchi år 2006 berättar hon att pedagogerna har fortsatt följa Eduardos utveckling. Han är fortfarande ovanlig i sitt bildspråk jämfört med andra barn de sett och har en förmåga att rita detaljerade bilder med avancerade formförvandlingar som han återger på ett icke-stereotypt sätt. Han är expressiv och berättar fortfarande mycket fantasirika historier verbalt och bearbetar sina tankar grafiskt. Eduardo har en kreativitet som skiljer sig gentemot andra 5-åringar på förskolorna.¹⁴⁴

Ett annat resultat blev att pedagogerna i projektet uppmärksammade att vissa barn tycktes vara medvetna om skillnaden mellan när de tecknade och skrev.¹⁴⁵ De kommenterade själva vilket de gjorde även om pedagogen som observerade inte alltid kunde se skillnad på skrift och teckning. Vissa barn gjorde markeringar exempelvis genom att byta penna och säga att de nu skrev eller ritade. Den svarta färgen tycktes locka till en annan typ av undersökande av former och uttryck av starkare känslor. Kanske var det tydligheten i färgen som gav denna typ av effekt. Tecknandet ligger också nära leken och dramaleken. Trots att formen är densamma i en teckning kan tolkningen av samma form förändras efter den inre tankebanan som

barnet just då är inne i. En flicka ritade en huvudfoting på sin hand och sa att det var hennes mormor och visade detta för en pojke som satt bredvid. Han ritade en likadan i sin hand och därefter möttes händerna och gick ut på en promenad.¹⁴⁶ Pedagog Catia Benassi skriver i *Apprendere a tratti*, likt beskrivningen av Rogoffs mikrogenetiska lärande, att mångfalden av perceptuella och kognitiva erfarenheter bit för bit skapar de personliga visuella koder som bildar en referens för vår individuella och kulturella existens. I tecknandet kan barnet ge uttryck för och artikulera komplexiteten i sin förståelse. Genom alla de variationer som färg och kromatik erbjuder barnet i skapandet lär sig barnet att behärska färgspråk i samband med leken med linjer, former och spår i tecknandet.¹⁴⁷ Barnet undersöker både färg och form och under tiden uppstår ett förhållande mellan barnets förståelse och medvetenhet om sin kunskap och färdighetsaspekter i kunnandet genom närvaron i skapandet med estetiska uttrycksformer.

Symbolisering genom kreativt skapande och rytmik

På Nido d'Infanzia La Stella i Luzzara kommun träffade jag två pedagoger, Roberta Barilli och Angela Losi, som arbetat med ett projekt med 4–5-åriga barn där de använt de olika estetiska uttrycksformerna parallellt och unisont med musik och rytmik och hade dokumenterat sitt arbete med video. Projektet finns presenterat i publikationen *Vision Arte Emozioni; pubblicazione a conclusione del progetto, giugno 2004*.¹⁴⁸ I projektet användes olika uttrycksformer som berättande (*narrazione*), grafisk framställning och fantasi (*grafica e immagine*) och dramatisering, (*drammatizzazione*). I publikationen skriver de:

Barnets utveckling går igenom en process som är komplex. Upplevelsen består av kognitiva, emotionella, relationella komponenter som är starkt sammanbundna. Konsten är ett territorium, ett system i vilken de olika processerna finner ett utrymme som är mottaglig för skapande. Kombinationen av variationer, känslan av processen, identifieringen och verifikationen av de olika kategorier och kategoriseringar sker i utprovandet av de öppna inre utrymmen där kreativiteten blir ett grundläggande instrument för individuell tillväxt och kulturell konstruktion. Kreativiteten tenderar att långsamt involvera det cirkulära tänkandet, det konstnärliga, det lineära och logiska och går igenom, förenar och utvecklar olika sammansatta nivåer. Projektet har följt barnen genom detta utforskande med hänsyn till varje individs takt, önskningar, möjligheter och åsikter. Konsten har blivit en källa till gemensamt lärande, till nyfikenhet och kunskapande.¹⁴⁹

Som metod användes symbolisering utifrån konstbilder men också rytmik och kombinationen av skapande och musikupplevelse. Pedagogerna visade barnen olika konstbilder som de lät barnen titta på och diskutera. ”Berättandet för varandra gör att man upptäcker den andre [personen förf. tillägg], dennes karaktär och olikhet och på så vis även upptäcker och konstru-

erar den egna identiteten genom mötet med den andres identitet.”¹⁵⁰ Pedagogerna förstörde en konstbild av Mirò och målade den på pannå så att barnen kunde vara i mer fysisk kontakt med bilden, leka med den, krypa på den, ta på den, vilket barnen inte på samma sätt hade kunnat göra med en pappersbild.



Bild 31: Barnens möte med den förstörade konstbilden på pannå på Nido d'Infanzia La Stella i Luzzara kommun. Uppslag i publikation Vision Arte Emozioni; pubblicazione a conclusione del progetto, giugno 2004. Nido La Stella Luzzara Sezione grandi 2004.

De ansåg att förändringen av bilden på detta sätt erbjöd barnen en annan, mer konkret upplevelse. Konstbilden föreställde fantasifigurer och barnen såg olika saker i den och hade tankar och funderingar kring vad bilden föreställde.¹⁵¹ Pedagogerna hävdar att förändringen av tingen, objekten i bilden till något annat är en del av fantasin och symboliseringen, förståelsen av begrepp. Genom symboliseringen fungerar konsten som ett instrument för självupptäckt av de egna tankarna, känslorna och hjälper barnet i hanteringen av dessa genom utprovanget av roller, nya sätt att uttrycka och vara. I leken och upplevelsen av bilden stimulerade pedagogerna barnen att använda sig av dramalek vilket de gjorde med gester, tal och mimik. Berättandet och användandet av det egna kroppsspråket konfigureras, får form i dramaleken där barnen använder kroppen som redskap för uttryck i hela dess potentialitet. Barnen kan leka med olika känslöstämningar och föreställningar i förhållande till bildens innehåll och uppleva bilden. I detta samspel finns en trygghet i att barnet har andra personer, både barn och vuxna, att kommunicera med. De kan möta det okända tillsammans. Barnen såg monster i bilden och ett av dem sade sig äta upp monstret och därigenom symboliskt sin rädsla för monster. På detta sätt kunde bilden fungera som ett överföringsobjekt av känslor som kanske annars hade varit svåra att hantera. Rädslan kunde också ta sig en lekfull form i situationen som var spännande och trygg med både kamrater och pedagoger närvarande.

Barnen fick arbeta med skapande på många olika sätt i projektet som till exempel med kroppsmåleri. Pedagogerna gjorde associationer till kroppskonst, body art, och anser att via kroppsmåleriet upplever barnet sin egen kropp på ett nytt, förstärkt sätt. Kroppen kommer i fokus genom att färgen gör spår på kroppen som blir en symbol för upplevelsen av densamma. Genom kroppsmåleriet kan barnet tillägna sig och äga sin kropp. Barnen kunde också överföra sin rädsla för monstret på färgen genom att måla sig med svart färg. På så sätt blev rädslan för färgen förkroppsligad och fick en form, en betydelse som blir hanterbar. Efter kroppsmåleriet fortsatte pedagogerna med utforskningar av svart, bland annat med svarta färgpennor, måleri med svart färg, men också med arbete på ljusbordet med svarta saker.



Bild 32: Barnens experiment med svarta saker (el-sladdar) på ljusbord på Nido d'Infanzia La Stella i Luzzara kommun. Uppslag i publikation Vision Arte Emozioni; pubblicazione a conclusione del progetto, giugno 2004. Nido La Stella Luzzara Sezione grandi 2004.

Via alla de olika variationerna kunde barnen förstå konceptet svart och alla dess olika former, variationer, uttryck. Pedagogerna skriver i publikationen:

Tecknandet, klottrandet och överföringen av tankar i grafisk form av de föreställningar barnet har om sin omvärld gör dem till protagonister av sin egen berättelse. Ingen av färgerna är i sig negativ eller positiv, det är riskabelt att ge särskilda färger fasta konnotationer. Ingenting är något bestämt, vi bör distansera oss från fasta tolkningar och tillåta oss att vara i visionen i nuet.¹⁵²

Samtidigt arbetade pedagogerna med musikexperiment med barnen. På så sätt fick upplevelserna ytterligare ett språk, en dimension. En av frågorna som de undersökte tillsammans med barnen var om känslorna var desamma och kunde uttryckas på samma sätt genom musiken som genom det skapande materialet i ateljén? Laurie Schneider Adams ger sin bild av vad hon anser ske i mötet mellan material och skapande:

Art is a product that is formed from unformed material, or, in some cases, re-formed from formed material. The very notion of 'formation' and of becoming through forming is part of the transitional character of art. /.../ The child selects the transitional object for its texture, smell, or appearance, and draws it into his creative space.¹⁵³

Hennes syn överensstämmer med Vecchis gällande materialets transformativa karaktär som en förutsättning för symbolisering och metaforik. Materialet kan således också antas medverka till en intermodal överföring av upplevelser från en sinnesmodalitet (sinneserfarenhet, ett upplevelseområde) till ett annat, som i sin tur kan anknytas till överföring mellan olika förmågor. Enligt Daniel Stern uppfattar små barn paralleller mellan de olika sensoriska områdena och kan urskilja dem i ett intermodalt flöde av intryck.¹⁵⁴ I musikexperimenten på förskolan La Stella följde barnen musiken och samma musik spelades vid flera tillfällen. Det pedagogerna kunde iakta var att barnen omvandlade sina känslor till rörelser. När musiken sedan förändrades förändrade barnen sina rörelser och provade olika typer av rörelsemönster till musiken. Även i denna lek, detta upplevande och utforskande fanns dramatisering, dans, kommunikation via tal och sång, gester och mimik närvarande på samma gång. Pedagogerna kombinerade även skapande med musikupplevelsen, barnen fick arbeta med lera till musik. Pedagogerna kunde se att barnen använde samma rörelser till musikupplevelsen som i skapandet i ateljén. Samtidigt hade varje barn sina unika rörelse- och upplevelsemönster även om imitationen fanns med som ett element i kommunikationen mellan barnen. Musik- och skapandepoplevelsen liknade i många delar upplevelsen i mötet med konstbilden som pedagogerna kallade ett synestetiskt uttryck för de många språken hos barn.

Användandet av samtida konst i bildarbete

Pedagogista Mascia Marconi har deltagit i skrivandet av en publikation, *Una progettazione transdisciplinare*, om användandet av samtidskonst i ett samarbete mellan förskolorna där Vecchi fungerat som konstnärlig konsult.¹⁵⁵ I samarbetet mellan Bassa Reggiana och Reggio Emilias förskoleorganisation ingick anordnandet av föredrag kring olika teman om arkitektur, konst och grafisk framställning som på olika sätt hade anknytning till förskolornas pedagogiska program men också till forskning och tankar i samtiden kring utveckling på de olika områdena. Samarbetet utgick ifrån utforskande, projektering och dokumentation där de olika konstformerna och uttryckssätten förenades i en transdisciplinär alkemi av utforskande, koncept, föreställande och känslor kontrasterade gentemot en samtida omvärld. Vilken roll kan grafisk framställning, design, arkitektur eller samtidskonst ha i arbetet med barnen? Vilken roll har kreativitet i projektarbetet? Ilaria Cavallini väljer att belysa dessa frågor genom att hänvisa till grafiker, designers, arkitekter och konstnärer som Bruno Munari, Charles Eames, Barbara Kruger, Shirin Neshat, Cindy Sherman, Jenny Holzer och Ottonella Mocellin i samma publikation. Projektarbetet består enligt Cavallini av det tema som barn och pedagoger

valt att arbeta med men också av det material som väljs.¹⁵⁶ Vilka likheter och skillnader kan finnas i projektarbetet mellan de olika konstnärliga uttryckssätten och i förhållande till pedagogiska projekt? Finns det strategier som liknar varandra? Vilken syn på kunskap och kreativitet finns förborgad i de olika sätten att förhålla sig till verkligheten? I idén bakom en stol? Inom formgivning? Bakom installationer eller videoproduktioner? Enligt designer Bruno Munari är projektering en serie med nödvändiga handlingar, satta i en logisk ordning som ges av erfarenheten. Han anser att kreativitet inte är improvisation utan metod. Amabile har konstaterat att konstnärligt liksom vetenskapligt arbete bygger båda på en motiverad, medveten och strävsam process av undersökande, reflektion, konstaterande och bearbetning, omorientering till nya fakta, nya idéer och tankar.¹⁵⁷ Hos designern är projekteringen en process som inte är absolut, fast, definitiv.

Ilaria Cavallini hänvisar till en serie med böcker som Munari designat för barn som ännu inte kan läsa. Idén bygger på att lära barnen bokens kod med att bläddra i sidor utan text. Dessa böcker är gjorda av spännande material som tyg, papp, gummi och innehåller bilder, hålligheter i olika former, texturer (mjuka, hårda, sträva och så vidare) skapar ett intresse hos barnen att känna, titta vidare, undersöka sidorna. De visuella, taktila, auditiva sinnena stimuleras. I den pedagogiska verksamheten kan inte en fast och linjär processbeskrivning ge arbetssättet rättvisa utan dokumentationen är det instrument med vilken varje unikt projekt kan beskrivas. Cavallini ger några hållpunkter för ett pedagogiskt undersökande:

- En ursprunglig frågeställning eller utmaning
- Bestämning av ett tema eller av ett scenario, ett idéstadium för att prova och tänka på temat utifrån olika aspekter
- Att skapa utmaningar som innehåller ett stort spektrum av möjligheter till utveckling och lärande och som innefattar pedagogernas observation
- Att visualisera och konkretisera projektet i material och göra det tillgängligt genom dokumentation
- Att bearbeta och kommunicera projektinnehållet mellan de vuxna
- Att stämma av projektet mot dess mål
- Uppvisning av projektets resultat.¹⁵⁸

Cavallini ser samtidskonsten som en viktig inspiratör för pedagoger i arbetet med barnen då den problematiserar seendet och visuella regimer utifrån aspekter som liknar barnens frågor i mötet med omvärlden. Samtidskonsten ifrågasätter och utmanar den visuella kommunikationens regelverk och erbjuder andra tolkningar, ger andra svar och berättelser än de förväntade. Grafiker Massimo Pitis skriver om mötet mellan förskolebarn och grafisk framställning.¹⁵⁹

Den grafiska formen är en avgörande del i utformandet av en bok, en web-site, i ett navigationssystem på ett flygplan. Enligt Munaris definition i *Design e Comunicazione Visiva* är grafiken i en dator programmerad konst. Skiljelinjen mellan konst och design är svårdefinierad. Denna organisation kan ses som en värld som inte angår barn. I ett projekt har förskolebarnen besökt universitetet och fått prova de avancerade grafiska programmen där. Barnen ser inga hinder med mediet utan undersöker det utifrån sin egen upplevelse på ett naturligt och aktivt sätt. För Pitis har barnens frågor öppnat nya perspektiv då de närmade sig det grafiska mer ur ett konstnärligt perspektiv och ställde frågor som var oväntade och som bakom sin naiva formulering dolde avancerade problemställningar.

Mascia Marconi sammanfattar lärandet i samma publikation genom en rad nyckelord som hon ser som centrala i den pedagogiska verksamheten i förskolorna: möjligheten, tystnaden, öppenheten, sensibiliteten, nyfikenheten, den Andre, självet, känslan, samtidigheten och dokumentationen.¹⁶⁰ Möjligheten uppenbarar sig i stunden, väcks ur tvivlet, kommer inifrån. Lärandet har behov av tid, pauser, avbrott, reflektion, erfarenheter. I lärandet kan tystnaden fyllas med mening. Öppenheten består av alla de olika uttrycken som är knutna till sinnena och deras frihet att utvecklas utifrån intresse. Lärandet består av både verbal och icke-verbal kommunikation i relationer med andra, med omvärlden och olika material. Nyfikenheten finns som en vilja att se och uppleva. I mötet med det nya och annorlunda sker ett annat lärande där de vanliga tankarna och känslorna blir utmanade och blir tvingade att omdefinieras. Att lära känna självet är att komma i kontakt med vars och ens autenticitet och existens, dess rörlighet, avancemang, metaformoser, transformationer. Den egna identitetens utveckling är central för relationerna med andra och här är igenkännandet och hanterandet av känslor avgörande. Att lära känna känslornas språk, deras olika uttryck stärker förmågan att kommunicera, berätta och göra sin röst hörd. Förskolan är en del av kulturen, en spegel av samtiden och det skapande arbetet en förlängning av sinnena via konst, arkitektur, design, musik, dans, mode och så vidare. Genom dokumentationen ges lärandet en form, en tolkning, en röst. Dina Grandi skriver i *Una progettazione transdisciplinare* om metaforernas betydelse i psykets utveckling.¹⁶¹ Genom metaforer kan vi skapa föreställningar och begrepp som hjälper oss i vår förståelse av varats komplexitet som innehåller perceptiva, kognitiva och medvetenhetskomponenter. Metaforen består av element som är kognitiva, erfarenhetsmässiga, föreställande, notativa och känslomässiga, fantasimässiga och historiska. Metaforen har en förmåga att överföras mellan dimension av kunskap via associationer som går igenom medvetna barriärer som domineras av sinnen, känslor, som är flyktiga, flyende, uppfinningsrika, affektiva och dynamiska. Metaforen överförs, förökar sig genom olika expressiva nivåer där användandet av den kräver mångsidiga mentala förmågor. Metaforen är en viktig komponent i symbolisk lek som barnen behärskar och som växer ur barnens vilja att uttrycka det de ännu inte har ord för. Barnen är mästare på att konstruera metaforer, de har en förmåga att uttrycka sig poetiskt, att ge röst åt tystnad och det svärgripbara, att känna tänkandet.

Konst som inspiratör i kreativt arbete i Toscana

Ett annat exempel där en liknande modell som Munaris använts och där det finns stora likheter med förskolornas verksamhet i Reggio Emilia är GUSIAS, en organisation som består av forskare, lärare och universitetsstudenter i Florens och Toscana-regionen vars syfte är att främja forskning, innovativt lärande och undervisning med barn. I *Per una cultura di libertà e nonviolenza fino dalla prima scuola* beskrivs Idana Pesciolis arbete och experimentella pedagogiska verksamhet mellan åren 1966–1996 där universitetsstuderande och lärare samarbetat.¹⁶² Pescioli har arbetat tillsammans med förskollärare och lärare inom förskolan (barn 3–5 år) och grundskolan (barn 6–11 år) för fred och icke-våld för att främja barns kreativa förmåga i undervisning. Liksom i Reggio Emilia är målet en öppen och kreativ verksamhet i förskola och skola, där lek och lärande i grupp, utvecklandet av relationer och gemensamma värderingar liksom visuellt och språkligt lärande står i fokus. Från 1970-talet fram till 1990-talet visades flera utställningar utifrån forskningsprojekt och detta samarbete.¹⁶³ Pescioli har använt sig av modeller där nyckeltermerna som beskriver ett projektorienterat arbetssätt med kulturskapande och kunskapande som målsättning och där de konstruktivistiska teorierna används i en metod där också en polarisering används mellan teori och praktik.

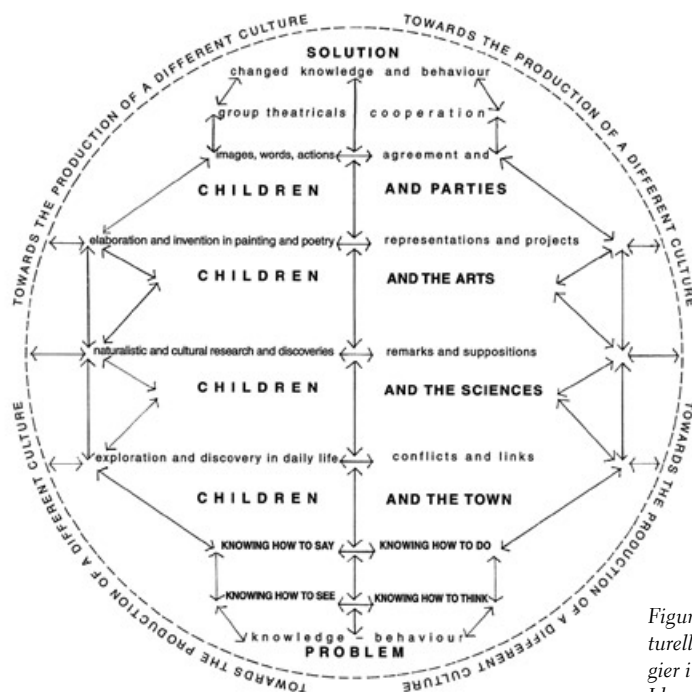


Diagram B. Identification of cultural and cooperative stages in child activity
(to be read from the bottom to the top)

Figur 3: Idana Pesciolis diagram över kulturell identifikation och samarbetsstrategier i barnaktiviteter. Pescioli, Idana: *Per una cultura di libertà e nonviolenza fino dalla prima scuola*. 1998

Projektgången beskriver ett problembaserat lärande där att veta hur man skall se (*knowing how to see*) och att veta hur man skall tänka (*knowing how to think*) visar på två olika delar av kunskapandet. I metoderna används utmaning, konflikter, förslag, undersökande och samarbetsformer samt dialog för att komma fram till ett resultat. Pesciolis modell för arbetet ger en helhetsbild kring arbetssättet som till stor del liknar Reggio Emilias men har också likheter med den modell som använts i projekt med samtidskonst där Cavallini ovan återger projektprocessens väg.

Ytterligare en pedagog som tagit intryck av konstnären, designern och pedagogen Munari är Cristina Cellini som är förskollärare och verksam i Scandicci kommun, i Toscana nära Florens.¹⁶⁴ Hon har arbetat med en metodik där bildskapande varit en vital del av den pedagogiska verksamheten. Cellini har inspirerats av och deltagit i kurser av Munari vid Museet för nutida konst i Prato. I *Himlen er ikke alltid blå; Møde med kunsten i børnehaven* beskriver hon tillsammans med den danske universitetslektorn Inger Haugård sitt arbetssätt.¹⁶⁵ Marco Dal-lari skriver i förordet om Cellinis arbete:

Der ligger en rigtig og vigtig overbevisning bag dette arbejde: at det ikke er tilstrækkeligt at vise børnene virkeligheden som den er, for at de "spontan" bliver i stand til at afbilde den, tænke den, kommunikere den, men at det heller ikke er hensigtsmæssigt at påtvinge dem stereotype tegnsystemer som de skal lære, fordi sprog og sprogbrug ikke er noget der er, men som beständig opstår og udvikles.¹⁶⁶

Cellini använder sig av konst och kultur som en utgångspunkt när hon därigenom inspirerar barnen till skapande och lärande. Hon låter barnen arbeta utifrån illustrationer, fotografier, genom lek med färg och form och utifrån observationer av verkligheten. En av hennes metoder är att låta barnen besöka konstmuseer och konstutställningar, se på både historiska och samtida konstverk och bli bekanta med olika konstnärer.¹⁶⁷ Utifrån förlagor i form av olika slags reproduktioner och minnesbilder målar barnen sedan parafraser på konstverken. I den pedagogiska verksamheten använder Cellini sig av vad hon kallar för aktivitetshörnor och beskriver följande uppdelning av det pedagogiska rummet:

- hörna för måleritekniker (hjørne til maleteknikker)
- hörna för lek med naturmaterial (hjørne til leg med natur og ting)
- hörna för vetenskapliga iakttagelser (hjørne til vedenskabelige iagttagelser)
- logisk-matematisk hörna (logisk-matematisk hjørne)
- hörna för rollek och teater (hjørne til rolleg og teater)
- läshörna (laeshjørne)
- hörna för strukturerade spel (hjørne med strukturerede spil)
- hörna för motorisk lek (hjørne til motorisk leg).¹⁶⁸

Enligt Cellini och Haugård utvecklar bildarbetet barnens sinnen och finmotorik, verbala och icke-verbala språkutveckling, skrivning och läsning, stimulerar logisk-matematiskt och vetenskapliga tankegångar samt förmåga till att avläsa bilder och bildspråkliga koder. Föräldrarna uppmuntras också till att involvera sig i verksamheten genom att bland annat delta på utflykter vilket ger dem en konkret uppfattning om och inblick i arbetet med barnen. Barnens bilder är skickligt utförda vilket framkommer i två parafraaser av Modiglianiporträtt målade av två 5-åriga barn.¹⁶⁹ (*Färgbild* 33) Cellinis arbetssätt har många paralleller med Reggio Emilia-förskolornas arbete i ateljéerna och med pedagogiska miljöer. Hennes arbete har fokus på konst och kultur medan förskolorna i Reggio Emilia arbetar utifrån ett bredare spektrum med utforskande utifrån barnets intressen.

Jag har inte haft möjligheten att följa Cellinis arbete under längre tid men utifrån det studiebesök som jag gjorde i hennes verksamhet fann jag att hennes arbetssätt liknade mitt eget arbete i skolan till stora delar. Hennes arbete bärs upp av hennes eget engagemang vilket gör att verksamhetens kvalitet är avhängig Cellini och hennes arbete med andra likasinnade pedagoger. Kontinuiteten i hennes arbetssätt beror på i vilken grad hennes arbete inlemmas och följs upp i organisationen, vilket gör den sårbar. Jag fick uppfattningen att hon sökt fortbildning av eget intresse och varit drivande utifrån den kunskap hon införskaffat till stora delar på sin fritid. I Reggio Emilia finns en stor organisation vilket gör att tankarna får genomslag både inom organisationen och på det omgivande samhället, föräldrar och politiker. Utifrån barnens och föräldrarnas perspektiv tillför Cellinis typ av verksamhet dem mycket men verksamheten erbjuder inte henne som pedagog den dialog och den fortbildning som Reggio Emilias förskolor både erbjuder och fordrar av sina pedagoger. Cristina Cellinis arbete förblir enligt min mening sårbart då det större sammanhanget saknas. Det finns också i Cellinis arbete, liksom i mitt eget, oavsett goda konstruktivistiska och konst- och bildpedagogiska intentioner ett drag av fokus på pedagogens intresse för konsten. Gunilla Dahlbergs analys av Reggio Emilias arbetssätt som socialkonstruktionistiskt blir i detta sammanhang intressant. Hon anser att de tagit fler organisatoriska och strukturella steg gentemot ett mer barncentrerat och öppet arbetssätt. Detta karaktäriseras av dialog och en metod för de vuxna att kontinuerligt vara i en process av förändring och ifrågasättande av sitt eget förhållningssätt gentemot barnen. Med detta menar jag inte att pedagogerna i Reggio Emilias förskolor skulle vara skickligare pedagoger än enskilda pedagoger som Cellini, utan vill peka på vikten av ett pedagogiskt sammanhang och vikten av att det finns metoder kring arbetet som väcker och syftar till en självreflektion hos pedagogen och en kontinuerlig förändring av arbetssättet som gör verksamheten bättre skickad att följa barnens utveckling.

4. Om temaarbete i den skandinaviska förskolan – Bildskapande med små barn

UTGÅNGSPUNKTER FÖR TEMATISKT ARBETE MED SKAPANDE SOM METOD

I detta kapitel beskriver jag utifrån olika temaprojekt mitt arbete som bildpedagog och pedagogisk handledare i förskola. Fokus i dessa beskrivningar ligger på temaarbete och bildskapande arbete med barn. Det arbetssätt som jag praktiserat bygger på läroplanerna som styrdokument samt på Reggio Emilias pedagogiska filosofi och pedagogiska och bildpedagogiska reflektioner. Det skapande arbetet kan inte särskiljas från den pedagogiska helheten då det i temaarbete ingår andra delar förutom det skapande såsom samverkan med pedagoger, dokumentation och föräldrakontakt. I de temaprojekt som jag deltagit i har en dialog vuxit fram mellan en eller flera pedagoger. Arbetet utvärderades kontinuerligt i samtliga fall av arbetslagen, vilket syftade till att på så sätt vara ett utforskande där arbetsgången hela tiden var under konstruktion och inte var given. Syftet var att barnens deltagande skulle vara lika viktig i arbetsprocessen som i utvecklandet av temat. Redogörelserna innehåller därför analyser och kritiska reflektioner kring i vilken grad arbetet uppnått de interaktiva, demokratiskt inspirerade, aktivitetspedagogiska målen när det gäller pedagogernas samverkan samt barns deltagande och kreativitet.¹ Arbetssättet skulle kunna sammanfattas som processororienterat, vilket innefattar skapande, kognitiva, kommunikativa, interaktiva, sociala processer jämte dokumentativa och individuationsprocesser. De många parallella processerna är ytterligare ett skäl till att temabeskrivningarna även behandlar andra aspekter av arbetet än de kreativa, även om en tyngdpunkt ligger på en beskrivning av bildpedagogiska metoder och arbetsprocesser för att synliggöra barnens lärande via bildskapande. Målet med beskrivningarna är att ge en bild av hur samspelet mellan dessa olika processer påverkar och genererar varandra. Temabeskrivningarna innehåller också bildanalyser av barnens arbeten liksom användandet av pedagogisk dokumentation som arbetsverktyg.²

Definition av temaarbete som begrepp

Naturen som kunskapskälla och arbetet med estetiska uttrycksformer genom skapande aktiviteter har sedan förskolornas bildande i Sverige haft en stark ställning i landet. I pedagogiken kvarstår Fröbeltraditionen än idag genom dagsschemat i förskolan med samling, utevistelse, fri lek, skapande aktiviteter och tema jämte utvecklingspedagogiken. Förskolans verksamhet befrämjar barnens helhetsutveckling, målet är inte som i skolan att ge kunskaper i enskilda ämnen.³ Temaarbetet fastställdes i *Pedagogiska programmet* år 1987 och består av tre huvudteman, natur, samhälle och kultur.⁴ Härmed lades grunden för tanken om ett ämnesintegrerat arbetssätt som idag även skolan förväntas arbeta med utifrån ett vidgat kunskapsbegrepp. Detta påminner på många sätt om det helhetsbetonade temaarbetet vilket Ingrid Carlgren utvecklat i *Bildning och kunskap* där hon beskriver olika kunskapsformer som delar av skolans praktik.⁵ Temats pedagogiska innebörd är att samla barngruppen kring ett visst ämne eller tema som en grund för både den individuella utvecklingen och gruppdynamiken och där teori och praktik skall knytas samman till en helhet för att skapa goda förutsättningar för lä-

rande genom egen aktivitet och eget erfarande hos barnet. Temaarbetet och projektarbetsformen går in i varandra och kan vara svåra att skilja på. Skillnaden mellan ett temaarbete och ett projektarbete skulle kunna beskrivas som att tema är val av ett arbetsområde medan projektarbetsformen innehåller olika steg för att genomföra ett arbete kring ett tema. Projektarbetsformen är processororienterad och skall ha en början och ett slut, i bemärkelsen ett tydligt resultat eller en produkt, även om den kan utvecklas.⁶ Den behöver heller inte vara ämnesintegrerande men ämnena utgör inte utgångspunkten i projektarbete. Knud Illeris anser att projektarbetet är ett arbetssätt som är deltagarstyrt, problemorienterat och utgår från specifika exempel.⁷ Detta arbetssätt gör också lärarrollen mer komplex vilket ställer krav på interaktion. Temaarbetet kan växa och uttömmas utifrån hur arbetsinnehållet förändras och leda vidare in i nya delar av temat. Det tematiska arbetet skulle kunna beskrivas vara ett arbetsinnehåll medan projektarbetet är mer av en metod, men ofta används båda dessa termer för samma typ av arbetsprocesser och beror på olika tolkningar av termerna hos sina användare. Enligt Gunnilla Lindqvist finns det två temaformer, den kunskapsinriktade och den probleminriktade.⁸

Upplägg av temaarbete och användandet av dokumentation som pedagogiskt instrument

Temaarbete syftar till att integrera olika delar i en verksamhet eller olika aktiviteter under ett ämne som behandlas från olika perspektiv.⁹ Det skapande arbetet bör ingå som en del i en pedagogisk helhet. Ett temaarbete där skapandet används som metod bör vara förankrad i planeringen av den övriga verksamheten. Innan arbetet kan börja bör en noggrann inventering göras av temats förutsättningar, en kartläggning av barnen och en grovplanering utifrån verksamhetens syfte för att få en arbetsgrund. En bra grund hjälper pedagogen att sätta sig in i innehållet och förbereder denne för de frågeställningar och riktningar som kan uppkomma hos barnen. Pedagogerna bör därför vara öppna för förändringar under arbetets gång. Huvudfrågan är vad man förväntar sig att arbetet skall leda till och utveckla, vad man vill uppnå. Frågor kring pedagogernas delaktighet bör klargöras, vilka skall vara delaktiga i att planera och utföra det skapande arbetet med barnen och hur skall arbetsfördelningen se ut. Vilken roll skall pedagogen ha i arbetet och vilket förhållningssätt skall denne anta gentemot barnen? Vilka möjligheter och begränsningar finns i tider, utrymmen, antal pedagoger? Ett temaarbete kan vara barninitierat, uppkomma ur samtal, lek, utifrån utvecklingsbehov hos barnen eller vara en utveckling eller fortsättning på något tidigare arbete. Med målet i åtanke kan man lättare ta beslut om vad som bör ingå i temat och vad som kan lämnas utanför eller sparas till ett senare tillfälle. Arbetet kan utmynna i korta teman på några få dagar, men kan också uppta arbetet under en längre period som veckor, månader eller hela år.

Kartläggningen av barnen kan kompletteras med observationer av verksamheten. Kanske behöver också observationerna kompletteras med intervjuer för att beakta barnperspektivet

liksom ett aktivt deltagande för barnen. Vad behöver barnen? Är det något i planeringen som kan användas som grund för det skapande arbetet? Finns det enskilda barn med särskilda behov eller något som hela barngruppen skulle behöva stärkas i? Framkommer något tema eller något speciellt område där estetiska uttryckssätt (här: bildskapande) kan användas för att stärka barnens utveckling? När väl ett tema är valt kan man bestämma utgångspunkterna för det skapande arbetet: Vilka material skall användas? Hur ofta skall man arbeta och under hur lång tid skall temat pågå? Hur långa pass orkar barnen med och hur skall de uppdelas? Vad vill pedagogerna att barnen skall utveckla, träna eller lära sig och vad behöver pedagogerna själva utveckla och lära? Vad är roligt, intressant, tankeväckande? När riktlinjerna för arbetet har fastlagts kan man börja med detaljplaneringen där man mer konkret ser vilken tid som finns till förfogande för det skapande arbetet, behov av förarbete, efterarbete. Vilket material finns och vad behöver anskaffas? Vilken miljö eller lokal är lämplig för arbetet och hur är rummet iordninggjort? Under själva aktiviteten med barnen bör man kontinuerligt reflektera över sitt eget deltagande i förhållande till barnen. På vilket sätt sker deltagandet, skall barnen ledas av den vuxne eller skall de få arbeta fritt? Hur görs introduktionen av arbetet för barnen? Vilken förförståelse har barnen och finns det något de behöver veta, få instruktioner kring för att klara av den skapande uppgiften? När väl temat är funnet är det dags att samla idéer och att planera temarbetet i detalj. Med hjälp av kartläggningsfrågor får pedagogerna en överblick över arbetet. Nu kan en genomförandeplan göras där man bestämmer vissa hållpunkter som kan vara viktiga: utflykter, särskilda dagar eller tider för arbetet eller barn som skall göra något speciellt. Ibland behöver specifika kompetenser beaktas och pedagogerna behöver i så fall framställa eller läsa in material som förberedelse. Efter arbetspasset är det viktigt att följa upp aktiviteten och pedagogerna behöver fråga sig om tillfället blev som de tänkte, vad som lyckades, vad som inte fungerade som planerat och i så fall varför. Hur skall arbetet fortsätta och hur sker återkopplingen kring resultaten till barnen, behöver de bearbeta eller prata om det som hänt? Hade något kunnat göras annorlunda? Efter det skapande arbetet behöver materialet som uppkommer tas omhand på bästa sätt. Skall materialet fortsätta bearbetas, visas upp, för vem och i så fall hur?

Material och tekniker

Mjuka material vilka är formbara såsom olika typer av lera (lera, play-doh, saltdeg, modelllera, plastilinlera, cernitlera, gips, och så vidare) har en transformativ karaktär som går att förvandla, förändra, bearbeta och som genom torkning eller bränning förvandlas från något mjukt och formbart, kallt och fuktigt till något hårt och stelmat, varmt och torrt. Teckning med blyerts, kol och tavelkrita går också att sudda bort och förändra medan olika pennor och kriter ger en permanent avtryck (tuschkenna, färgpenna, vax- och pastellkrita och så vidare). Hårda och fasta material (sten, metall, ståltråd, skrot och så vidare) bjuder på en annan typ av motstånd och utmaning. I arbetet med hårda material är skapande och konstruktion sam-

manbundna. Arne Tragetorn skiljer på bland annat mjuka, fasta och flexibla material, samt konstruktiva och plastiska media, och anger genom olika exemplifieringar i sin forskning vilka material som är lämpliga för olika åldrar.¹⁰ Olika collagetekniker och så kallad klippa och klistra är tekniker som går att arbeta med både två- och tredimensionellt och där olika naturmaterial och spillmaterial kan användas liksom textil (textilpennor, väv, tryck, garn, sömnad). Textur i den skapande produkten utvecklar barnets förmåga till taktilitet, vilket också mängden taktilt stimulerande material liksom användningen av de taktila panelerna i Reggio Emilia syftar till. Arbeta med färg sker oftast tvådimensionellt men där kan en variation skapas genom att variera ytmaterial och storlek. När det gäller färg kan flytande färg (fingerfärg, vattenfärg, flytande tusch med tekniker som vått i vått, vått på torrt, torrt på vått, sockermålning, snörmålning, marmorering, svampning och så vidare) med dess okontrollerbara kvalitet vara utmanande och samtidigt skrämmande för barnet medan mer stabila färgers plasticitet, formbarhet och långa torktid kan kännas trygg och hanterbar. För andra kan den flytande färgens spontanitet och lätta flyktighet ge starka intryck och uttrycksaspekter medan täck-, akryl-, oljefärg kan upplevas som tunga, långsamma och kletiga. Färg kan användas av barnet för att beskriva sinnestillstånd men i valet av färg bör man se till förhållandet mellan barnets upplevelse och association till färgen och bortse från konventionell färgsymbolik då färg betyder olika beroende på personlighet och kulturbakgrund.

I skapandet kan kvaliteter i uttrycket beaktas som balans och klarhet i kompositionen färgval, formspråk, textur, volym, dimensionalitet, abstraktion, rytm, rörelse, energi och innehåll. Metall, sten, trä, lera, vax har alla tredimensionella och konstruktiva kvaliteter. Material som lera och vax går att förändra och bearbeta genom att använda sig av en adderande eller reducerande teknik. När barnet arbetar med att lägga till eller ta bort i mjuka material kan formen växa eller förminskas efter barnets styrning. Vid användning av reducerande tekniker i hårda material måste produkten formas fram varsamt eftersom det som en gång gjorts inte kan förändras. Additiv och subtraktiv färgblandning kan med fördel användas med bildarbete fast på olika sätt och med olika svårighetsgrad. I många av de olika temaarbeten jag genomfört med små barn har jag använt ett system för hur jag introducerar dem för grundfärgerna. Jag har i mitt arbete använt mig av färgblandning med Johannes Ittens färglära som grund.¹¹ Med små barn har jag börjat med upplevelsen av en färg i taget för att sedan gå över till blandningar av två färger, vilket sedan har lett till mer avancerade uppgifter utifrån både fritt måleri och målning till musik, till observerande av omgivning, som stilleben, porträtt och så vidare. Vid ett första tillfälle målar barnen med gult, vid nästa med rött för att vid ett tredje tillfälle blanda de båda. Mötet med en färg i taget räcker för barn som är strax över året, de har nog med att få ordning på förhållandet mellan pensel, färg och papper. När barnen blandat de första färgerna kan sedan andra färgpar blandas, exempelvis gult och blått och sedan rött och blått. Med större barn kan detta ske vid ett tillfälle. Denna arbetsgång ger barnen en kännedom om

grundfärgerna och med äldre barn kan man även blanda tredje ordningens färger orange, grönt och lila. Beroende på ålder kan man prata olika mycket om färgblandning, ibland räcker upplevelsen i sig. Med större barn kan man sedan gå vidare och prata om färgcirkeln.

Se, uppleva, återskapa och symbolisk överföring

Vygotskij anser att leken syftar till en imitation men blir en reproduktion av verkligheten.¹² Barnet kan i de symboliska ritualerna finna ett stöd för handlingar och bearbetning av verkligheten. Leken skapar barnets potentiella utvecklingszon och vidgar barnets världsuppfattning och livsvärld, begrepps- och jaguppfattning. Min tolkning är att de symboliska ritualerna också kan utgöras av det kreativa skapandet hos barnet.

Grunden till att senare kunna förstå olika representationer av verkligheten på ett symboliskt plan är att först bilda sig en begreppslig förståelse på en konkret nivå. Det innebär att exempelvis förstå att lera kan stå för eller symbolisera något annat som en hund, ett lejon. Genom att arbeta med lera som massa och ta bort och lägga till en klump med lera kan exempelvis en förförståelse för addition och subtraktion skapas när det lilla barnet i samband med utforskande arbete i lera, där barnet lär sig behärska lera genom att tillverka många lermaskar, sorterar dem efter antal, storlek, längd och så vidare. På detta sätt bildar sig barnet en konkret uppfattning om grunderna för förståelsen av matematiska begrepp.¹³ Vygotskij anser att människan har en förmåga att via sitt minne korrelera och fästa sitt tänkande på olika slags meningsbärande system eller tecken som får en symbolbärande funktion gällande saker, minnesbilder i form av ljudminnen (men också bildminnen, doftminnen och så vidare) som tal, språk och skrift.¹⁴ Enligt Gärdenfors har vi ett associativt och ett eklektiskt minne där vi minns det vi behöver minnas. Det semantiska minnet hjälper oss att minnas det som inte är direkt perceptuellt närvarande och det episodiska minnet hjälper oss att ordna händelser tidsmässigt. Det procedurella minnet hjälper organismen att koppla mellan stimulus och respons och finns som grund i det motoriska och automatiserande minnet.¹⁵ Istället för att förhållandet mellan stimulus och respons i upplevelsen har ett direkt och reflexmässigt förhållande, förvandlas det direkta enligt Vygotskij via ett tecken eller instrument till en förmedlad akt som omvandlar den psykologiska nivån till en högre och mer kvalitativ form. Vygotskij anser att denna förmåga att använda sig av symbolfunktionen i förmedlad aktivitet finns inneboende i de allra tidigaste utvecklingsstadierna hos barnet och att detta utvecklingsförhållande finns lokaliserat mellan det biologiska och det kulturella. Han anser att det sociala samspelet (interpsykologiska) föregår den individuella inre (intrapsykologiska) utvecklingen.¹⁶ I det skapande arbetet kan barnets begreppsutveckling befästas och en förförståelse utvecklas språkligt och matematiskt. När barnet helt kan skilja objekten från deras konkreta, fysiska vara uppstår möjligheten att använda ting som symboler för något annat. Den symboliska funktionen innebär att ett specifikt ting tar över som betydelsebärande objekt, genom en generaliserad integrering, som i sin första fas bestått av att lära känna ett ting. När tinget sedan integrerats i

barnets förståelsesfär blir den symbol för alla likadana eller liknande objekt. Kari Carlsen och Arne Marius Samuelson kallar detta för organisering och urval av primärestetiska upplevelser till konstanser (kategorier) där barnet utvecklar en kodförtrogenhet i att kunna särskilja och bruka sina intryck och erfarenheter.¹⁷ Tingets dominerande reella position har fått en underordnad betydelse. Här är dock Vygotskij noga med att betona att barnet fortfarande har en egen logik i denna symbolisering, där vad som helst inte kan ersätta ett ting utan att det måste finnas en konnotativ symbolisk överföring.¹⁸ Klotterutvecklingen hos ett litet barn går den omvända vägen via omedvetet abstraherat klotter till att medvetet skapa föreställande representationer.¹⁹ Här vill jag göra en parallell till förståelsen av föreställande och abstrakt konst, där det föreställande utgör ram för definitionen av det abstrakta.

Kunskapande med små barn med den kreativa processen som instrument

För att kunna leka, lära och skapa måste det till upplevelser. Upplevelserna är grunden i barnets utveckling då dessa ger erfarenheter som sedan kunskapsutvecklingen bygger på.²⁰ Rutger Ingelstam skriver om olika typer av upplevelser, som exempelvis natur-, läs-, samtals- och konstupplevelsen, och gör en hänvisning till Deweys sammankoppling av upplevelser, kreativt skapande och kunskapsutveckling.²¹ I det skapande arbetet tränas sinnena och dessa upplevelser kan sedan användas som referenspunkter i annat lärande. Sinnesträningen befäster kroppens upplevande och kopplas till erfandet av omvärlden. Omvärlden tas in via sinnena och ges uttryck i kroppslig handling. Enligt Berg och Cramér finns minnet i hela kroppen.²² Via sinnena överförs information till hjärnan via signaler från hela kroppen, som de humoristiskt men slående benämner ”hjärnvägar”. Varje rörelse i kropp eller emotioner, varje perception är en kommunikation där kunskap och mening skapas i mötet med den andre. I detta samspel konstrueras den samexistens och den samkontext som är grunden i samlivet alltifrån det individuella till det kollektiva, från små grupperingar till den sociala konstruktionen i samhället i stort.²³ När små barn målar med färg eller skapar med lera blir upplevelsen konkret samtidigt som färg och form upplevs och bearbetas genom de olika sinnena samtidigt och skapar en helhetsupplevelse för barnet där ett synergiskt lärande sker och de olika sinnena samverkar och där gränserna mellan olika uttrycksformer, modaliteter suddas ut.²⁴ Skapandet kan användas som en del i temat och som en metod för barnen att få upplevelser och bearbeta kunskap inom det ämne eller tema man valt. En viktig del i dessa processer är interaktionen där den vuxne bör vara medkonstruktör, bevitnare, pedagog, utmanare, sporrare, stöd och så vidare. I denna dialog är lyhördhet och respekt självskrivna. Barn behöver utmaningar på sin nivå i skapandet. Pedagogens roll är att stödja barnet i utvecklingen från konkreta till abstrakta symbolspråk där denna relation behöver synliggöras av den vuxne.²⁵ Instruktionen främjar lärande och mental utveckling och har betydelse för skapandet av en medvetenhet hos barnet. Vygotskij slutsats var att reflektiv kontroll (*reflective control*) och intentionell medvetenhet (*deliberate awareness*) är viktiga faktorer i lärandet. Genom dialogen med barnet befästs språk-

ket och barnet får ord för att kunna beskriva det som händer och göra jämförelser eftersom talet också befäster tankestrukturerna.²⁶ Det är av stor betydelse att lära barn att urskilja, tolka och strukturera sina tankar i ett samhälle där information förmedlas via visuella intryck. Genom skapande arbete med visuella uttrycksformer läggs en grund för att kunna sortera och bearbeta sina intryck. Estetiska språk använder sig av andra koder och element än verbalspråket, vilka följer andra lagbundenheter som organiseras, uppfattas och kategoriseras till konstanter som hjälper barnet att urskilja, fasthålla och ordna sina intryck.²⁷

Jag har i mitt arbete använt mig av en metod där imitationen fått utgöra en utgångspunkt i uppgifterna för barnen men där den, i den ofrånkomliga övergången till reproduktiva och nyskapande processer, lett till att barnen ställts inför nya frågor, ställningstaganden och val. Utifrån denna kreativa process har vanligtvis en utveckling skett genom det egna kreativa skapandet och användningen av ett problematiserande arbetssätt där fantasin och minnet fått samspela. Därmed anser jag att lärandet också blivit mer förankrat genom den egna reflektionen, de egna ställningstagandena och insikten om möjligheter och begränsningar i den egna förmågan hos barnet. Vygotskij beskriver processer i lärandet där imitativa, reproduktiva, kombinatoriska, föreställande och nyskapande element ingår.²⁸ Den metod jag använt i mitt arbete som atelierista är starkt influerad av Vygotskijs teorier och motsvarar användandet av växling mellan intrycks- och uttrycksaspekter i den beskrivning av Reggio Emiliars arbetsmetod kring barns bildskapande som Katz beskriver. Under mina år som bildpedagog och atelierista kom jag fram till en liknande modell som var: *se – uppleva – återskapa*. Dahlberg och Lenz Taguchis diskussion kring kunskapsåterskapande kontra kultur- och kunskapsskapandet kan knytas till Vygotskijs begrepp reproduktion kontra nyskapande.²⁹ Carlsen och Samuelson har beskrivit dessa processer som ett bearbetande av upplevelser genom en reflexiv uttryckshandling, i motsats till en reaktiv uttryckshandling, där barnets upplevelse blir en reaktion som inte får uttryck i något kreativt medium och därför stannar på en affektiv nivå istället för en bearbetande och lärande dito.³⁰ Här finns också en länk till de assimilerande och ackommoderande processer som Piaget beskrivit.

TEMAARBETE UTIFRÅN ARBETE SOM PEDAGOGISTA – PEDAGOGISK HANDELDARE

Här följer en redogörelse för olika temaarbeten som genomförts i stadsdelen Kärra-Rödbo i Göteborg på olika förskolor där bildskapandet haft en stor roll. I tur och ordning presenteras arbete med tema *Buss* och *Djur* på avdelningen Vega, med tema *Frukt* på avdelningen Solen och Fjärilen och sist tema *Äppelträdet* på avdelningen Hästen. Därefter beskrivs erfarenheter från en förskoleenhet i en annan stadsdel i Göteborg som hämtat inspiration från Reggio Emilia och haft likartade utvecklingsmål utifrån Lpfö98 som jag beskrivit som utgångspunkt.

ter för mitt arbete. Sist görs ett nedslag i ett Reggio Emilia-inspirerat arbetssätt på en förskola i Helsingfors i Finland.

Temaarbete på avdelningen Vega – att vidga små barns värld

Från år 2004 till 2005 handledde jag småbarnsavdelningen Vega i temaarbete vid fem tillfällen från höst till vår. Rollen som handledare gick ut på att fungera som bollplank och sammanfatta och diskutera pedagogernas arbete med barnen så att de kunde se sin arbetsprocess med nya ögon. På avdelningen arbetade fyra pedagoger med 17 barn i åldrarna 1–2 år med olika teman under ett verksamhetsår.³¹ Deras arbete började med iakttagelser i miljön på förskolan och med promenader i närmiljön som ledde till ett temaarbete kring dokumentation av promenader utomhus, arbete utifrån bussar som åker förbi förskolan och djur utifrån besök på en närliggande 4 H-gård. Detta tema representerar ett i grunden typiskt temaarbete i svensk traditionell förskolepedagogisk anda men har hämtat inspiration från Reggio Emilias förskolor i sitt genomförande. I upplevelsebaserat temaarbete är bondgården ett vanligt tema: ”Därför introducerades arbetet alltid med utgångspunkt i en stark upplevelse, t ex att besöka bondgården, innan man med hjälp av sånger, sagor och andra material tog sig an bearbetningen av temat husdjuren”.³² Vid en handledning berättade pedagogerna att de under en av promenaderna ställt frågor till barnen om upptäckter som de gjort utomhus. Barnen hade hittat hästspilling i dag och pedagogerna frågade var barnen trodde att hästar bodde och någon hade svarat att hästarna bodde i skogen. De hade då tillsammans gått till skogen för att undersöka om det verkligen fanns några hästar, men inga återfanns. Väl tillbaka på förskolan fortsatte barnen att prata om hästarna inne på avdelningen. Pedagogerna visade bilder som de tagit med digitalkamera från promenaden och de återkopplade till vad som hänt och anknöt till upplevelserna genom att uppmuntra lek med plastdjur på förskolan och genom att sjunga sånger om olika djur med barnen.

Utanför avdelningens fönster passerar lokala bussar med jämna mellanrum. Intresset för bussar uppstod redan under inskolningen då flera av barnens föräldrar reste med bussen till och från arbetet. På detta sätt förknippade barnen bussarna med föräldrarnas avfärd och ankomst. De hade många funderingar kring bussar. När pedagogerna varit på promenader med barnen hade de sett bussar och blivit ännu mer intresserade: Vart går den? Vem kör den? Hur låter den? Pedagogerna spelade in ljudet från en buss som sedan spelades upp för barnen på en samling. Barnen härmade ljudet och hade sedan med detta som en repertoar i sina lekar om bussar. Pedagogerna gick med barnen till busshållplatsen och tittade på när bussar passerade. De tog digitalbilder på en buss och satte upp dem på avdelningen åt barnen. Busschauffören intresserade barnen varpå en manlig och en kvinnlig busschaufför fotograferades och även dessa bilder sattes upp på väggen för barnen att se på. I barnens samtal framkom att de visste att bussar åkte till staden. De fantiserade om att bussen skulle åka till Afrika och Grekland,

vilket även framkom i deras lek. Promenaderna upprepades och på detta sätt återupptäckte barnen busshållplatsen, vilket möjliggjorde en återupplevelse och befestning i minnet. Buss temat bearbetades genom att låta barnen lyssna på ljud, samtala och ställa frågor samt teckna och måla bilder om bussar.

Därefter projicerade pedagogerna bilderna på en buss på väggen och i taket. Barnen tog genast in detta i sina lekar och låtsades på detta sätt befinna sig på en verklig buss genom att stå framför projektionen av bussen. Den uppskattade leken blev samtidigt ett utforskande i förhållandet mellan verkligheten och föreställningen om den.³³ Leken kan antas ha vidgat deras förståelse av sammanhanget kring allt vad tema bussen representerade för barnen på avdelningen. Barnen kunde också återuppleva sina egna minnen genom den projicerade bussbilden. Detta inspirerade till mer lek då bussen nu fanns som ett naturligt inslag i form av en bild inne på avdelningen i barnens vardag. De lekte buss på olika sätt, satt framför spegeln i rad på bänkar och lekte att de körde buss. Pedagogerna tog vara på tillfället och gav återkopplingar till fler av barnens lekidéer, bland annat lånade de böcker på biblioteket om bussar som lästes för barnen. De återkopplade också till temat genom att på samlingar sjunga sången *Hjulen på bussen åker runt, runt, runt* med barnen. Barnen imiterade, tog efter och använde sången genom att koppla ihop de olika momenten i sången med busslekarna. De hittade även på egna verser. Ett barn kommenterade att chauffören inte alls säger "Hej, hej, hej" på den verkliga bussen utan "God morgon" varpå pedagogerna tog med detta i sången. I sången fanns en beskrivning av vad som händer med bussen vilket ökade barnens kunskap om bussar, vilket också ledde till konkreta upplevelser då de genomförde tillhörande rörelser medan de sjöng: "Dörrarna på bussen de öppnas och stängs, lamporna på bussen tänds och släcks, fönstren på bussen åker upp och ner, chauffören på bussen svänger hit och dit, chauffören på bussen säger hej, hej, hej, bussen åker över gupp upp och ner..." och så vidare. När sången var slut ropade alla: "Broms!" varvid alla låtsades åka framåt och detta markerade att sången var slut. På detta sätt skapades en lärandekontext, ett sammanhang mellan barnens föreställning av bussar, sinnliga upplevelser, bilder, egna erfarenheter, lek och estetiska språk.³⁴ Lek, lärande och skapande sammanvävdes. I samband med Luciafirandet på avdelningen ville pedagogerna att firandet skulle vara knutet till barnens vardag så de valde att genomföra firandet som en interaktiv, fiktiv busstur. Klädda i Luciadräkter sjöng barnen och föräldrarna buss sången medan de gjorde rörelserna tillsammans.

Overhead-projektorn som redskap i arbete med tema Djur

Overhead-projektorn som användes i busstemat användes också nu av barnen vid lek med plastdjur då barnen satte upp dem på glaset på overhead-projektorn och tittade på projektioner av dem. Utifrån projektionerna benämnde de djuren, de pratade om vilka djur de såg och gjorde jämförelser mellan projektionsbilden och det plastdjur som projicerades. Vid ett sådant

tillfälle gjorde en av pedagogerna en deltagande observation där tre barn, en pojke och två flickor som vid tillfället var cirka två år gamla, lade djur på projektorglas och följande situation uppstod: Pojken (2 år och 10 månader) lägger på en plastko på projektorglas och tittar på väggen. En flicka säger: "Kossan". Den andra flickan släcker ljuset på projektorn. Den första flickan säger: "Nej." Projektorn slås på igen. Då lägger den andra flickan på en plasthäst istället. Den första flickan går fram till väggen och klappar projektionen av hästen. Pojken lägger en leksakshund på projektorglas och går fram och känner på väggen som om han klappar hunden. Men hunden ligger snett och projektionen blir inte tydlig.

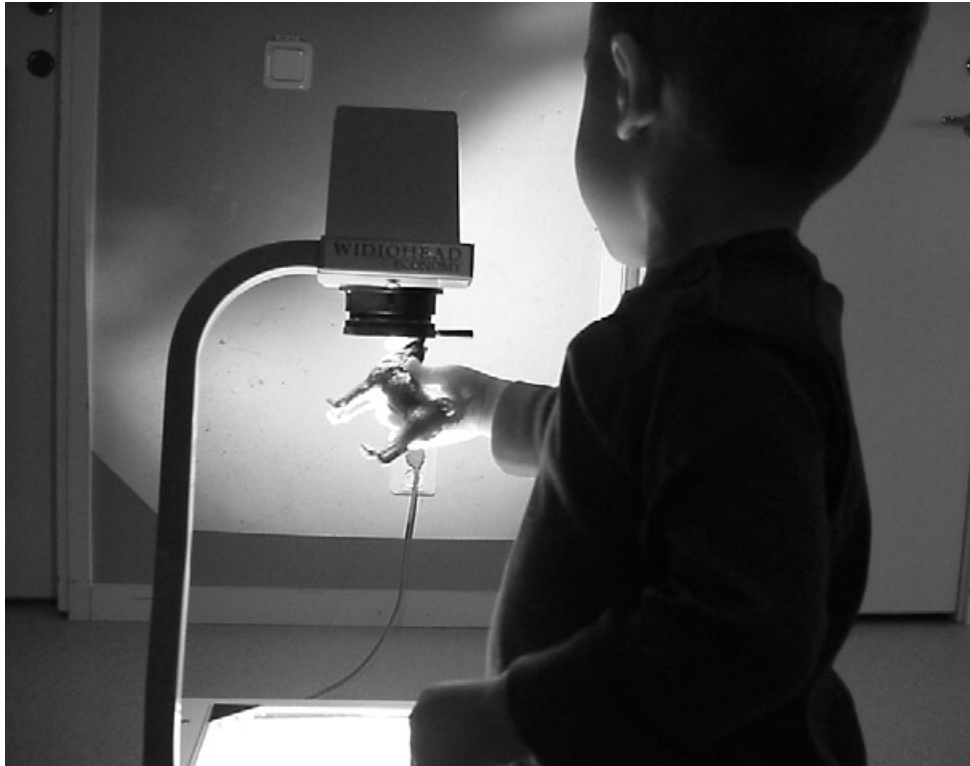


Bild 34: Pojken lägger plasthunden på overhead-projektorns glas. Fotografi: Maria Möckborn.



Bild 35: Pojken flyttar på hundens placering. Fotografi: Maria Möckborn.

Pojken går fram till projektorglaset och ändrar ställning på hunden så att den syns tydligt och säger: "Så!". Han håller den under lampan och tittar förnöjt på väggen.



Bild 36: Pojken placerar hunden rättvänd och går fram till projektionen. Fotografi: Maria Möckborn.

Både Maureen Cox och Claire Golomb skriver att barn väljer att avbilda människofiguren frontalt och djur från sidan i tvådimensionella representationer, troligen för att få fram det mest karaktäristiska i figuren. Detta kan tolkas som ytterligare ett belägg för de mentala scheman som Vecchi och Hargreaves beskriver, där barn via mentala bilder skapar sig en uppfatt-

ning om omvärlden och som de återger schematiskt i sina teckningar.³⁵ Exemplet med overheadarbetet på Vega visar på barnets behov av igenkänning som stöd för en kodning av verkligheten. Det visuella utvecklas i många olika situationer där små barns förståelse av tredimensionella formers representation på en tvådimensionell yta kan främjas med hjälp av projicering. Arbetssättet på Vega har inspirerats av det medvetna arbetet i Reggio Emilia med olika former av projicering. Denna typ av igenkänning benämns isomorfisk perception och innebär en formlikhet med andra objekt.³⁶ Troligen är bilden av en hund mest karaktäristisk från sidan.³⁷ Kanske hjälper detta igenkänningen, och därmed kategoriseringen, för att ytterligare underlätta utvecklandet av konstanser utifrån en erhållen kodförtrogenhet kring fyrfota djur, särskilt hundar.

Dokumentation och användandet av bilder i temaarbetet

Barnen fotograferades med digitalkamera och pedagogerna använde sig av fyra olika typer av observationsscheman, nämligen för fri lek, temaarbete, skapande och planering. Bilderna användes sedan som dokumentation på paneler på avdelningen eller som projektionsbilder på overhead-projektorn. Under handledningarna diskuterades hur man skulle kunna utveckla dokumentationen till en portfolio för att få in ytterligare en dimension i arbetet, där barnen kunde vara mer delaktiga. Frågan var dock på vilket sätt detta skulle gynna de små barnen, på vilket sätt det i så fall skulle genomföras och om föräldrarna var betjänta av en portfolio. Pedagogerna samtalade också om användningen av individuella utvecklingsplaner som var under utveckling på enheten. Alla pedagogerna var delaktiga i temat vilket ledde till att temaarbetet blev allas angelägenhet i arbetslaget. Temat blev ett levande inslag på avdelningen med barnen i fokus och inte en isolerad företeelse knuten till vissa tillfällen eller en viss pedagog. Pedagogerna tillstod dock att detta krävde disciplin på planeringar och en öppen dialog som inte alltid var enkel utan uppfordrade till ett professionellt bemötande av varandra, vilket både tränade och prövade hänsynstagandet pedagogerna emellan. Pedagogerna upplevde dock att de kom närmare varandra och fick ett större utrymme för personliga olikheter, vilket de uppskattade.

I handledningssamtalen uppkom idén om att dokumentera en hel promenad med barnen och sätta upp bilderna från promenaden på en panel på avdelningen, för att observera samtalen mellan barnen. Detta genomfördes och vid den första promenaden gick en mindre grupp på fyra barn till 4 H-gården för att titta på djuren. Dokumentationen från promenaderna intresserade barnen och ledde till överspridningseffekter mellan dessa.³⁸ Bildserien sattes upp på väggen och medförde att samtliga barnen tog del av bilderna från promenaden och pratade om händelserna på bilderna. En del barn som inte deltagit i promenaden fantiserade om att de varit med och berättade om bilderna på ett sätt som om de själva varit med. Reaktionen hos enskilda barn skapade intresse hos andra, de härmade varandra och förde dialoger på olika

sätt. När barnen tittade på bilderna härjade de djurens läten och lyssnade på varandra. Upplevelserna överfördes från de fyra barnen i den lilla pilotgruppen till de övriga. Pedagogerna tog upp promenaderna vid samlingen. Barnens samtal stimulerades av de bilder som samtidigt visades. Minnena förstärkte vad som hänt hos de barn som deltagit genom fotografierna samtidigt som det blev tydligare för de andra barnen vilka djur de sett på 4 H-gården. På detta sätt kan antas att de inre bilder memorerades som sedan skulle kunna användas på en symbolisk nivå. Barnen pratade mycket om bilderna. Även de barn som i gruppen verkade tillbakadragna fick på detta sätt visa sitt intresse. Bilderna uppmärksammades av föräldrarna och de kommenterade också barnens intresse för bilderna. Dokumentationen skapade fler dialoger och stärkte på detta sätt relationerna och språket. Dokumentationen av berättelsen gjordes också i ordning av pedagogerna som en mobil dokumentation i form av mobila bilder som barnen kunde bära med sig och ha med i leksituationer. Efter den busstur som senare gjordes med några av barnen gjorde pedagogerna i ordning en bildokumentation i form av en bildsekvens för barnen på väggen som illustrerade en tankekedja kring vad som intresserade barnen vid bussturen. Första bilden visade en buss som åker på vägen, andra bilden en Stoppknapp, tredje bilden visade skylten i bussen med texten "STANNAR" och den sista bilden hjulen på bussen som en illustration av att bussen bromsar. Bilderna var tänkta att knyta ihop barnens erfarenheter från sångstunderna och vad de sett när de tittat på bussen genom fönstret och ute vid busshållplatsen. På detta sätt utgjorde bildserien en visuell förstärkning av de egna erfarenheterna för barnen.

TEMAARBETE UTIFRÅN ARBETE SOM ATELIERISTA - BILDPEDAGOG

Bildpedagogisk verksamhet som atelierista och användandet av en bildbank

Olika skapande teman och metoder som jag använt i arbetet med barnen är färgblandning, målning av stilleben, till musik, vid staffli, porträtt och textilt arbete med väv och tygtryck, formande i lera och gips samt bygge med skrot. Ofta har arbetet också haft utgångspunkt i konstbilder, läsning av sagor och böcker. Därmed har min verksamhet som atelierista i förskolan, och senare i skolan, följt ett traditionellt aktivitetspedagogiskt mönster där jag i egenskap av aktör varit påverkad av konstnärliga och pedagogiska konventioner. Det som arbetet även syftat till är utvecklandet av mitt förhållningssätt gentemot barnen och att finna metoder för att arbeta mer barncentrerat. I mitt arbete som bildpedagog använde jag mig, liksom Vecchi, av en bildbank där jag samlade ett stort antal mindre inspirationsbilder som kunde användas i samband med olika arbeten. En samling med planschbilder av kända konstverk sammanställdes i samverkan med kultursamordnaren i stadsdelen där ett fyrtiotal större planscher inköptes och inramades och kunde sedan lånas ut via Kultur i förskolan till de olika förskolorna.³⁹ Till bildbanken gjorde jag en handledning där det fanns ett kartotek med fakta om de olika

konstverken och konstnärerna, men också tips kring olika sätt man kunde använda bilden på i sitt arbete. Alla konstverken valdes ut på ett sådant sätt att de kunde ingå i flera olika kategorier eller teman och kombineras på olika sätt som tema hav, vatten, djur, miljöer, porträtt, olja, akvarell, skulptur och så vidare. Exempelvis kategoriserades Paul Cezanne's akvarellstillleben *Apelsiner på en assiette* som användes i arbetet med tema Frukt på de olika förskolorna under orden: akvarell, frukt, stilleben, varma färger, föreställande bild och så vidare, medan Pablo Picassos *Kvinna med gul kofta* kategoriserades under: porträtt, kubism, geometri, oljemålning, kvinna och så vidare. Bildbanken möjliggjorde både för pedagoger och barn att komma i kontakt med konstbilder direkt på förskolorna, och sedermera även på skolorna via skolutvecklingsprojektet *7 intelligenser och 100 språk*, och att kunna arbeta med bilderna på ett mer ingående sätt där handledningen och kategoriseringen gav ingångar och förslag på teman.

Temaarbete på avdelningen Solen

På avdelningen Solen på Solgläntans förskola i Kärra-Rödbo arbetade jag som bildpedagog med barn i åldern 2–4 år i flera mindre temaarbeten tillsammans med både förskollärare och barnskötare mellan åren 1998–2000.⁴⁰ Pedagogerna ville arbeta med att utveckla en medvetenhet om sitt arbets- och förhållningssätt genom observationer, pedagogisk dokumentation och bildskapande. Inför varje ny termin gjorde pedagogerna alltid en gemensam planering där målsättningen för arbetet låg som grund för val av metoder, material och typer av aktivitet. Dessa bestämdes utifrån barnens ålder, gruppsammansättning och vad pedagogerna ansåg att barnen behövde utveckla. Syftet med arbetet var att följa barnens utvecklingsprocesser och aktiviteterna på avdelningen och se hur de samspelade: de spontana samtalen, samlingen, den fria leken, läsvilan, det kreativa skapandet och så vidare. Observationerna skulle användas kontinuerligt som underlag i kartläggningen och planeringen av verksamheten och pedagogerna ville anpassa olika aktiviteter till varandra för att stimulera barnen vidare i deras utveckling. De ville också delge dokumentationen av arbetet till föräldrarna och finna former för detta.

Bildarbetet i ateljén genomfördes vanligtvis under en förmiddag i veckan. Barnen delades in i mindre grupper som turades om att arbeta efter färdiga upplägg kring målning, lerarbete eller olika materialundersökningar. Under året 1999 arbetade jag en förmiddag i veckan under 22 veckor fördelade över vår och höst med tre grupper av barn. De material och tekniker som användes var målning av fruktstilleben, målning till musik, målning vid staffli, färgblandning, formande med saltdeg, plastilinlera och magiclera (en skumgummiaktig lera som blev lätt när den torkade). Barnen var indelade i tre grupper om 3–5 barn som fick komma till miniateljén på avdelningen tre gånger vardera. Under hösten år 2000 arbetade jag vid åtta tillfällen med en grupp bestående av 3 år gamla barn, fem flickor och tre pojkar. Barnen arbe-

tade med målning på stort papper, collage med plockmaterial, collage med papper, svampmålning på stort papper, frukttryck på tyg och papper samt så kallad flyttmålning, där barnen fortsatte att måla på varandras målning genom att papperet eller barnen förflyttar sig under själva sessionen. Ofta var vi två vuxna i ateljén men ibland kunde jag också arbeta ensam med barnen. Pedagogerna som var med observerade oftast arbetet genom anteckningar och dokumenterade arbetsprocessen med digitalkamera. Varje arbetspass åtföljdes av en kort avstämning på tio minuter där vi gick igenom dagens observation och diskuterade det som hänt. Detta samtal tog pedagogerna med sig till avdelningens veckoplanering och låg som grund för planeringen av kommande veckas pass. Genom denna gemensamma muntliga diskussion och reflektion kunde olika aspekter av arbetet ventileras som rollfördelning, barnens samspel och kreativa skapande, bildernas innehåll, vad som kunde vara intressant att följa upp till nästa tillfälle och så vidare. Teckningar och målningar sattes upp på väggarna och ute i hallen för att föräldrarna skulle kunna se dem.

Tema Fukt

Att använda frukt som tema är typiskt för förskolan och detta projektupplägg användes av mig i liknande form på flera andra förskolor. Frukt är något som finns i barnets vardag och har kvaliteter som relaterar till sinnena som doft, vikt, form, färg och så vidare. Frukt är ett passande tema för att träna barnen i förståelsen av grundläggande begrepp om de olika grundfärgerna och grundformerna. Jag började arbetet med barn mellan 2–4 år där de först tränade färgblandning. Barnen fick först smaka, känna och lukta på frukten. Vid målningsarbetet fanns hela tiden frukten med, de tittade på bilder på frukt, pratade om, ritade och målade stilleben med frukt. När barnen åt frukt, både i ateljén och vid måltider, tränade de vuxna barnen i att räkna genom att dela frukten, pratade med barnen om hela, halva och delar av frukten, att skära den i bitar, räkna och foga samman frukten igen.⁴¹ I samband med stillebenmålningen räknades frukterna tillsammans med de vuxna. Denna typ av arbetssätt syftar till att ge barnen grundläggande färdigheter i språklig och matematisk förståelse förutom estetisk förmåga. "Att bilda begrepp är nämligen att gripa något, benämna det och införliva det i sitt medvetande."⁴² Bilder på frukter sattes upp på väggarna i miniateljén och förväntades att på så sätt träna förståelsen av olika begreppsnivåer: symbolisk nivå – bilden av frukt, representativ nivå – stilleben med frukt och konkret nivå – barnens egen målning eller teckning. Vid ett tillfälle arbetade jag med Matilda (ca 3,5 år) i ateljén då hon ritade fruktstilleben. Hon använde kriterier och var noga med att välja en färg på kritan som motsvarande färgen på den representerade frukten. Hon ritade en gul böjd form för banan, en röd rund form för äpple, en orange rund form för apelsin men när hon kom till vindruvsklasen blev det svårt. Hon löste det genom att rita fem gröna mindre ovala former på rad på papperet och sa: "Det är många". För henne symboliserade de fem ovala formerna hela klasen med druvor. Elisabet Doverborg och Ingrid Pramling Samuelsson beskriver 2–3 åringars förmåga att särskilja på

grupper av föremål med ett till tre objekt men när det blir fler använder de begreppet många.⁴³ I det egna uttrycket förväntades en enhetlig upplevelse av den egna kroppsliga aktiviteten vävas ihop till erfarenheter, tankar och känslor kring vad frukt är, hur frukt kan finnas i olika former och sammanhang jämte inre mentala föreställningar av frukt. Via förnimmelser, sensationer och perception antogs erfarenheterna leda till upptäckten av den egna förmågan och via den till vetenskap.

Lerarbete, symbolisering och matematiska begrepp

När frukttemat var färdigt gick arbetet vidare med formbara material som saltdeg, magiclera och plastilinlera. Formarbetet bestod av flera olika delar: formande med händerna, där barnen kunde lägga till eller ta bort lera, och användandet av redskap, där de kunde skära, kavla och trycka olika föremål i leran. Barnen kavlade leran och uppmanades därefter att arbeta med tryck av olika föremål i leran för att träna uppfattandet av positiv och negativ form. De skar i leran och formade den till olika figurer, vilket tränar symboliseringsförmågan. Associationer och berättelser föddes som representerade något ur fantasin eller verkligheten. Vid ett tillfälle formade en pojke en stor lerklump med händerna och såg olika figurer i den, som ett lejon eller en hund, vilket framkom i hans berättande medan han formade. En flicka var mest intresserad av att dela leran i olika klumpar som hon sedan fogade ihop till en stor klump igen. Genom att ta bort eller lägga till en klump skapas i förlängningen en förståelse om grunderna för del och helhet och via det i förlängningen addition och subtraktion, plus och minus. Claire Golomb kallar dessa strategier för additions- och subtraktionsprocesser.⁴⁴ Flickan kunde rulla leran till en boll mot bordet som sedan fick en avlång form. I slutet av arbetspasset gjorde hon en stor böjd form som hon benämnde ”banan” och som hon ville att vi skulle spara. En pojke pekade på en bild föreställande en banan och gjorde därmed en koppling mellan det konkreta objektet och representationen. Golomb beskriver processer där olika lerformer stödjer övergången från formlikhet till representation. Hon har observerat detta fenomen hos barn från 3 års ålder, vilket också stämmer in på åldern på barnen i denna grupp. Ytterligare ett exempel på denna symboliseringsförmåga är när pojken gjorde små ovala former som han kallade för ägg, där leran via formhärledning fick symbolisera ägg. Lerformerna fungerar i denna typ av situationer som symboliska lekobjekt skriver Golomb. Leran kan både formas till en särskild representation men kan också tolkas associativt av barnet utifrån likhet och emotioner, vilka så småningom också uttrycks verbalt.⁴⁵ Härmed befästs även språkliga dimensioner genom skapandet.

En annan pojke delade leran och började forma serier med ormar i olika storlek. Hans formande gick från stora till mindre lerformer som han kallade pappa, mamma, storebror, lillebror och bebis. Han gjorde också serier med lika stora bollar som han sedan sammanfogade till en helhet, alltså till en skulpturform. Han skapade en ring av bollar som han kallade pap-

paormen, och lade de små ormarna i mitten och sa att pappan vaktade dem. I berättelsen lekte han med förhållandet mellan det föreställande och det verkliga, där lera symboliserade pappan och småormarna medan hans förståelse av begreppet familj innehöll samma antal individer och samma familjeförhållanden som hans egen. Han var angelägen om att få ta med sig sina saker. Detta kan ses som exempel på Vygotskijs tes om att barn använder lek och fantasi för att bearbeta verkliga förhållanden.⁴⁶ Att göra former och figurer i lera och sortera dem efter antal, storlek och längd konkretiserar förståelsen av matematik. Arbetet med lera tränar också uppfattandet av storleksförhållanden, massa och mängd. Genom dialogen lär sig barnen att sätta ord på olika ting och begrepp.

Dennie Palmer Wolf skriver att barn under 7 år har svårt att se mer än ett perspektiv på ting och kan inte samtidigt se en bananformad figur med armar och ben som både banan och figur.⁴⁷ Enligt Palmer Wolf kan förskolebarn inta de två positionerna görare och åskådare och att många av deras teckningar och alster uppkommer i dialogiska sammanhang mellan produktion och perception.⁴⁸ Ovan har barnen på 3–4 år både kunnat härleda formen, en böjd lerform, till ordet banan och därifrån till dess representation i form av en bild. Det kreativa skapandet i bild kan därmed antas stödja symbolisering, begreppsbildning, verbalisering, urskiljning och tolkning. Detta kan ses en modell som går i linje med både exempelvis Bruner och Gardner ovan där barns lärande och tänkande sker via de symbolsystem som presenterats tidigare, vilket i sin tur kan tolkas som att forskningskontexten bör breddas för att visa på barns kunskap utifrån ett bredare perspektiv. En mer kontextbunden lärandesituation påtalades också av Margret Donaldson på 1970-talet som en replik på Piagets konkret-operationella stadier.⁴⁹ Här finner även jag att Gardners ifrågasättande av Piaget är på sin plats och att lärandet sker via tankenätverk som är mer plastiska, irrationella och beroende av socialt sammanhang, vilket också är Vygotskijs utgångspunkt i hans beskrivningar av allt ifrån hjärnans kombinatoriska förmåga till uppfinningars invention utifrån en historisk och kulturell kontext.⁵⁰

Resultat och utveckling av temat

Genom observationer av det kreativa skapandet kunde pedagogerna på avdelningen Solen tydligt följa den sociala utvecklingen hos enskilda barn och i gruppen. De kunde se hur barnen handlade i olika situationer och utifrån detta koppla till barnets övriga aktivitet på avdelningen. Genom att följa innehållet i dialogerna mellan barnen kunde pedagogerna med tiden se att skapandet i ateljén avspeglades i exempelvis den fria leken på avdelningen. Barnen refererade till och kopplade ihop olika händelser och dialogerna blev språkligt mer utvecklade. Barnens intresse för att i olika lekar sortera och räkna saker ökade tidvis. Utöver temaaarbetet arbetade pedagogerna på egen hand med olika skapande aktiviteter med barnen med fingerrfärg, saltdeg och målning med exempelvis vattenfärg. Pedagogerna märkte då att barnens självförtroende med arbetet med olika material hade ökat. Även koordinationen och hante-

ringen av redskap hade förbättrats hos en del barn. I arbetet ingick också en förändring av miljöerna på avdelningen. Hallen var det rum där man bäst kunde nå ut till föräldrarna. Pedagogerna satte upp ett vitrinskåp i hallen för att exponera barnens alster men också en tygklädd större panel för att sätta upp barnens bilder på. På panelen beskrevs temaarbetet med hjälp av texter och foton. Ovanför barnens fack sattes hyllor upp där de olika böcker som lånades och lästes på avdelningen ställdes fram och byttes ut allteftersom. På detta sätt lyftes både bildarbetet, men också arbetet med barnens språkutveckling, fram genom att böckerna användes i bildarbetet, på samlingar, vid läsvidan och vid andra stunder på dagen när barnen ville titta på bilderna eller höra berättelser. Föräldrarnas intresse för och inblick i temaarbetet ökade vilket uttryckte sig i dialoger vid hämtning och lämning samt frågor om fotografier och barnens alster som satt uppe på panelen eller fanns i vitrinskåpet. Pedagogerna noterade att även samtalen mellan föräldrarna ökade om barnen i tambursituationerna. Föräldrarna erbjöds också en kvällsföreläsning om barns bildskapande av mig i samband med ett föräldramöte. Efter temaarbetet med frukt och lera blev pedagogerna medvetna om att de fortfarande inte utgick utifrån barnen på det sätt som de önskade och ville ta ytterligare ett steg i riktning mot ett mer barncentrerat arbetssätt. Observationerna och dokumentationen hade fungerat som ett arbetsredskap med vilket brister blottades inom planering, samordning och samsyn mellan pedagogerna. De hoppades på att en fortsättning skulle vara mycket utvecklande för barnen och även för dem själva vilket ledde till ytterligare ett temaarbete.

Tema Brandbilen

Tillsammans genomförde de en kartläggning av vad som intresserade barnen. Pedagogerna utgick från *Här kommer brandbilen!* av Johan Alfhof som handlade om en pojke vilken levde sig in i livet som brandman. Boken intresserade barnen. Pedagogerna hade förutsatt att den skulle vara för avancerad för barnen eftersom boken var detaljerad. De upptäckte att det som fascinerade barnen var alla detaljer och ju fler detaljer, desto mer intresserade blev de. Detta gav pedagogerna en insikt om att barnen ville fördjupa sin kunskap medan de själva hade utgått från att de skulle behöva förenkla för att göra boken mer lättillgänglig för barnen. Hillevi Lenz Taguchi har beskrivit att man kan fördjupa arbetssättet genom att: "... göra saker och ting mer mångfasetterade och komplexa för att locka fram fler idéer och lösningar" vilket beskriver inrättandet av en vidgad och mer sammansatt lärandekontext.⁵¹ Leken är en arena för prövning av jämlikhet, rättvisa, maktpositioner, kamratskap, det vill säga olika aspekter som man bör kunna hantera för att kunna leva tillsammans likaväl som utvecklandet av demokrati.⁵² En av pojkarna på avdelningen lärde sig att benämna upp till sexton olika brandredskap trots att han bara var cirka 3 år vid tillfället. Troligen hade både repetition genom läsningen av boken och bilderna som hjälpmedel en påverkan på denna utveckling jämte andra faktorer. Ungefär vid samma tid hade pedagogerna köpt nya leksaker till avdelningen där det fanns en röd brandbil i plast med många detaljer. Genom att leka med bilen kunde

barnens kunskaper om brandbilar ytterligare befastas. Barnen började ta med sig sina brandbilar hemifrån till avdelningen och lekte brandkår. En del av barnen hade troligen sett uttryckande brandbilar i verkligheten. Det bestämdes att bildskapandet skulle påbörjas med att barnen fick måla brandbilar inne i miniateljén. En leksaksbrandbil ställdes fram på bordet och barnen fick vara med och ta fram de olika färgerna: röd för brandbil, vit för stege, gul för randen på sidan och svart för hjulen. Gruppen bestod av tre pojkar och en flicka och de målade brandbilar vid flera tillfällen. Bilder på brandmän från dagstidningar sattes upp på väggen i miniateljén. Det bestämdes att brandhjälmarna skulle tillverkas av papier-maché och tidningspapper tillsammans med barnen och att de sedan skulle få måla av hjälmarna i nästa steg. Ett av barnen hade en riktig brandhjälm hemma och den användes som modell och en brandhjälm gjordes tillsammans med barnen i papier-maché. Pedagogerna planerade nu också ett besök på en brandstation i närheten men de valde att vänta då barnens lek hade tagit en annan vändning. Inne i ateljén hade några barn börjat intressera sig för drakar. Kanske var det att draken sprutade eld som skapade associationen från brandbilstemat? Pedagogerna och bildpedagogen diskuterade hur arbetet skulle fortgå. De insåg att drakarna kunde vara en utveckling av barnens tankar och bestämde tillsammans att omgruppera barnen efter intresse i en brandbildgrupp och en grupp som kunde arbeta med drakar och prinsessor eftersom det fanns flickor i gruppen som var inne på detta. Pedagogernas kompetens att följa barnens intresse och utgå från barnen i uppläggningsen av arbetet hade nu tagit fart ordentligt.

Bildskapandets intrycks- och uttrycksaspekter

Inne i ateljén hade pedagogerna lagt in en leksaksbrandbil som förlaga till målandet. I ateljén fanns Mikaela, Alfons och Pontus, alla runt 3 år gamla. Mikaela brydde sig inte om brandbilen, hennes bild blev ett slott där en prinsessa skulle räddas ur elden medan pojkarna målade brandbilar på olika sätt, antingen mycket detaljerat, eller som en aktiv lek där bilden var ett avtryck av ett berättande och en händelseutveckling. Alfons berättade oavbrutet medan han målade. Målningen var mer av en berättelse än en studie av en brandbil. Han återgav en dramatisk historia där brandbilarnas stegar hissades upp och slangarna sprutade vatten. Målandet tycktes vara en bisak i själva berättandet och hans bild genererade mer berättande. Pontus var helt tyst, målade strukturerat och tycktes fundera en hel del inför varje steg i målandet. Först målade han brandbilens hjul, sedan själva karossen och därefter detaljer. Han tittade inte så mycket på brandbilen, han hade förmodligen en klar inre bild av den. Pojkarnas sätt att måla beskriver två olika sätt att uttrycka sig på, vilket beskrivits av Katz, fantasi eller icke-föreställande representation som bygger på den egna upplevelsen och realistisk eller föreställande representation baserad på observationer av verkligheten.⁵³ Det ena skulle kunna benämnas katharsisk, ett uttryck för utlevelse, expression av upplevelser, tankar, känslor, medan det andra mer är mimetisk, mer avbildande och schematiskt beskrivning som ger uttryck för det sedda, inre bilder eller föreställningar.⁵⁴ Carlsen och Samuelson har beskrivit detta som att de

estetiska områdena har både en intrycks- och uttrycksaspekt. Intryck upplevs primärestetiskt för deras egenvärde, utifrån en sinnlig och estetisk perception till skillnad från en praktisk perception som har en funktionsaspekt, nämligen urskiljningen och fasthållandet av sinnesintryck i konstanser.⁵⁵ Winnicott och Ross anser att "... den enskilda människans skapande möjligheter ligger i kopplingen mellan de två världarna, mellan den inre och den yttre, i ett tredje område – det kulturella."⁵⁶ Ross kallar kunskapen om dessa två polära världar för subjektkunskap (*subject-knowing*) och objektkunskap (*object-knowing*) och introducerar begreppet känslointelligens som sammanfattande namn för subjektkunskapen som han anser vara eftersatt i skolans arbete.⁵⁷ I Ross modell beskrivs olika element som måste vara närvarande vid barns skapande verksamhet: sinnesträning, inre bildskapande och fantasi, media samt hantverk och tekniker.⁵⁸ Liksom Carlsen och Samuelson hänvisar även Tragetorn till Ross modell och skriver att process och produkt inte kan separeras och hänvisar till Reggio Emalias arbetsätt och tycks vara av samma åsikt som Vecchi, nämligen att barnets kunskap om material och teknik är väsentliga för ett kreativt uttryck.⁵⁹ Tragetorn anser att lek och kreativt skapande hör samman och anser att Ross modell kan användas för att höja den estetiska kvaliteten. Han anser att i Reggio Emilia tillämpas denna metod och att barnens alster där har hög konstnärlig kvalitet, utan att för den skull vara konstobjekt eller utan att han anser barnen vara konstnärer. Även här kommer tankegångar till uttryck som överensstämmer med Vecchis ovan.

Temaarbete på Fjärilen

På förskolan Skogslyckan genomfördes ett projekt med namn *Se, uppleva, återskapa* år 1998 och 1999 med barn i åldern 1–5 år.⁶⁰ (Aktivt seende är grunden för bildskapande, uppleva det sedda samt sitt språk och återskapa det sedda och upplevda genom att utforska tankar i bilderna.) I arbetet ingick tre grupper med barn, Smulorna, som bestod av fyra barn på 2–3 år (två flickor och två pojkar), Mellanbarnen, som var tretton barn på 3–4 år (sex flickor och sju pojkar) och Sjörovarna, som var sju barn på 4–5 år (tre flickor och fyra pojkar). Arbetsspassens längd berodde på barnens ålder från en halvtimme med de minsta till flera timmar när de gällde de större barnen. Syftet med arbetet var att barnen skulle få möjlighet att stimulera sina sinnen, uppleva färg och form. Projektmålet var att utveckla förståelse hos barnen kring ett ämne eller ett fenomen och utveckla barnens kroppsliga och känslomässiga kompetens genom att ge dem tillfällen till upplevelser med alla sinnen. Bearbetningen skulle ske i form av utforskande och skapande genom att rita, måla, forma, sortera, vilket i sin tur skulle utveckla deras färdighet och förtrogenhet med olika material. Arbetet handlade således om förhållandet mellan känslighet för intrycks- samt uttrycksförmåga. Pedagogerna, som ville arbeta med att aktivera barnens lukt, smak, känsel, syn, hörsel, bestämde därför att temaarbetet skulle utgå från upplevelser av frukt. Frukten skulle utgöra utforskningsobjekt för barnen och de förväntades lära sig känna igen och benämna olika frukter, måla dem och dess olika färger.

Bildarbetet ansågs träna barnens motorik och tänkande samtidigt som bildarbetet skulle be-
fästa det de lärde sig om frukt. Arbetssättet skulle ha fokus på arbetsprocessen och dokumen-
teras fortlöpande. Barnens aktiviteter spelades ibland in på bandspelare men oftast gjordes
deltagande observationer. Arbetsprocessen fotograferades och en video spelades in vid ett
tillfälle av Åke Björck från Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet.
Utställningar med barnens alster gjordes både till våren och på hösten för föräldrar och bar-
nens alster var även med på en stor utställning vid namn *7 intelligenser och 100 språk* om
projektarbete i Kärra-Rödbos förskolor och skolor på Göteborgs Stadsmuseum i februari
1999.⁶¹

Arbete med färgblandning och fruktstilleben

Pedagogerna initierade temat Frukt men ville att innehållet i arbetet skulle utgå från barnens
tankar och funderingar. Arbetet påbörjades genom att barnen fick berätta vad de visste om
frukt, vilka frukter de kände till, vilken frukt de tyckte om. Pedagogerna frågade också om
frukternas färg och form och vad som skulle hända om man kunde ändra deras färg och form.
Barnen tillfrågades också om de visste varifrån frukten kom. Denna fråga var svår för barnen
och de hade olika hypoteser om detta. Några barn visste att frukten bars in i affären i lådor,
andra trodde att frukter växte på buskar och i träd medan andra ansåg att de växte under jor-
den. Pedagogerna skrev ner barnens hypoteser och de större barnen fick i uppgift att gå till
affären och handla frukt. Förutom det skapande arbetet handlade barnen i affären och peda-
gogerna å sin sida arbetade med "fruktmatte" under fruktstunder.⁶² Barnen fick vara med och
koka fruktkräm, de gjorde fruktsallad, bakade äpplekaka, torkade frukt, planterade kärnor och
gjorde experiment där undersökte om de flöt i vatten. Inne i ateljén fick barnen prova på att
tillverka frukter i många olika material. Förutom att de målade med täckfärg använde de
multichromefärg (en färg där pigmentet har en klarare, segare plastkonsistens), tovade frukt i
färgad ull, målade stora flirtkolor i frukternas färger, formade i play-doh, saltdeg, med pipren-
sare, papier-maché och trä-maché (sågspån och tapetklister) och plastilinlera. Dessutom
tryckte barnen i olika tekniker såsom gipstavlor av frukttryck och frukttrycksgardin. Barnen
fick också trycka med frukt på silkespapper samt rita och måla fruktstilleben. Arbetet med
materialen anpassades efter barnens ålder och förmåga. De äldre barnen besökte en äppelut-
ställning på Botaniska trädgården. Innan målandet med färger fick barnen lära sig att arbeta
med färgblandning enligt den metod som beskrivits ovan.

TVå situationer som jag minns särskilt väl var med en flicka, Alicia, och en pojke, Samuel,
som vid ingick i gruppen med de minsta barnen och var vid tillfället i 2-årsåldern. Vid tillfäl-
let hade barnen fått i uppgift att rita frukt med krita på vita A3-ark. Alicia satte genast igång
att rita *på* frukten, vilket ju stämde med vår instruktion. Alicia använde gul krita till den gula
banan som hon fått framför sig. Hon funderade en stund och ritade därefter av bananen ge-

nom att göra en silhuett runt den på papperet, en representation av bananen, och var nöjd. När min kollega sedan gick runt och skrev barnens namn på teckningarna blev Alicia åter intresserad och låtsas-skrev med stor koncentration sitt namn över pedagogens text med den gula kritan. Samuel var inte särskilt intresserad av tecknandet av frukten, han ritade först med en krita i varje hand på papperet där han tränade synkronisering av rörelserna mellan de båda armarna. Därefter upptogs hans intresse av att få in alla kritorna i den ask som de tagits ut ifrån och tränade på detta sätt spatial uppfattning och problemlösning resten av sessionen.

Vygotskij såg barns tecknande som det första uttrycket för kommande skrift. Gardner har i sin forskning funnit rörelser och handlingar hos barn på 2 år som liknar skrivande och som stämmer in på Alicia ovan. I yngre åldrar tycks skrivandet fungera mer som ett stöd till tecknandet medan i skolåldern börjar barnen separera skrivandet och tecknandet, där tecknandet fortsätter att utgöra en ventil för känslor och upplevelser. Helen Cowie skriver att barn på 2–5 år producerar ramberättelser med en början och slut medan litet äldre barn använder början, mitten och slut i sina berättelser.⁶³ Robert Grieve och Martin Hughes skriver att barn utvecklar förståelse av språket i olika nivåer i olika åldrar och anser att den metalingvistiska förståelsen i tidigare åldrar är tyst, outtalad eller inneboende (*tacit awareness*) medan den i litet senare ålder är reflektiv (*reflective awareness*).⁶⁴ Grieve och Hughes anser att gränsen mellan de olika medvetandenivåerna är flytande och unik för varje individ, samtidigt som man inte kan utesluta att små barn genomgår en reflektiv process oftare än vad som uttrycks beroende på att de inte har språkliga medel.⁶⁵

Bildanalyser av arbete med tema Äppelträdet

Medvetandegörandet genom ett tema berör många olika nivåer i barnets tanke och utveckling av förståelse, lärande och kunnande. I samband med temaarbetet genomfördes intervjuer med de tre barngrupperna. En gruppintervju gjordes med Sjörovarna (4–5 år) för att få en utgångspunkt för arbetet med barnens uppfattning om frukt. Vid intervjuerna framkom att barnen hade en ganska bra bild av de olika frukternas färg och form, men som nämnts inte hur frukt växte. Intervjuerna visade att barnen behövde arbeta förståelsen av frukt på ett mycket konkret plan. Därför bestämde pedagogerna sig för att börja med att gå till ett äppelträd i närheten. De gick dit vid ett flertal tillfällen från april och framåt och vid de första tillfällena reagerade barnen inte nämnvärt på trädet i sig. Vid ett av besöken blommade äppelträdet för fullt och humlorna surrade. Barnen var fascinerade och rädda för humlorna. Vi frågade vad humlorna gjorde och barnen svarade att de luktade på blommorna. Marken var vit av äppelblomsblad och barnen visste att de hade fallit ner från trädet. Nu hade ett intresse väckts och barnen fick vid detta besök rita av äppelträdets blommor och blomblad liksom trädens blad. De hade inget emot att rita på plats i blyerts och gjorde så under varierad koncentration. Vid nästa tillfälle var det regnigt och blommorna hade börjat vissna. Kvistar medtogs till atel-

jén och barnen ritade av dem där. Barnen undersökte kvistarna och blommorna, pojkarna genom att plocka sönder dem, flickorna genom att måla av blombladen med krita. Två barn intervjuades individuellt, en flicka, Cecilia, och en pojke, Adam, som båda var 4 år.⁶⁶ För att illustrera hur barnens bilder reflekterar deras kunskapsprocess har jag valt några bilder av Cecilia, Adam och Sofia som var 5 år, som är ritade i samband med utflykter till äppelträdet eller i ateljén.

Nedan följer bildanalyser som har sin utgångspunkt både i fenomenografiska och sociokulturella teorier kring utvecklande av matematisk förståelse och språkutveckling samt symboliska teorier som har sin grund i psykoanalys liksom visuella teorier.⁶⁷ I bildanalyserna använder jag huvudsakligen Cox bildteoretiska rön från bland annat *Children's drawings of the human figure*.⁶⁸ Det psykoanalytiska inslaget bygger på Knut Brodins *Barnbild och bildspråk*.⁶⁹ Brodin använde tidigt termen språkbild, i betydelsen "barnbildens uttryck i sig och vad de berättade" enligt Laila Barkefors.⁷⁰ Brodin använder i sin analys både tecken och symbol som begrepp för att beskriva olika infallsvinklar som skulle kunna innefatta även semiotik jämte psykoanalys. Brodins gärning inom bildforskningen präglades av en vilja att förstå de inre processerna hos barnet i förhållande till den skapande processen samt vad som ligger till grund för bilden som visuellt uttryck. Han ansåg bildskapandet vara en medvetenhetsprocess och använde, förutom psykoanalys, ett bredare utvecklingspsykologiskt och kulturhistoriskt spektrum i tolkningen. Barkefors beskriver Brodins synsätt även som evolutionistiskt.⁷¹ Brodins tolkningar är influerade av sin samtids modernistiska strömningar, vilket kan jämföras med Kellogg som också sökte finna en generell utveckling hos barn. Hans tolkningar kan idag anses vara spekulativa utifrån flera olika aspekter, som exempelvis genusaspekter. Trots detta anser jag att hans vilja att förstå förhållandet mellan intryck och uttryck samt barns livsvärld och skapande process är av intresse i sammanhanget och bidrar till ett fördjupat innehåll i mina tolkningar.

Adams apelsingubbar

Som grund för analysen finns en intervjuutskrift utifrån en bandinspelning.⁷² (Se bilaga) I efterhand kan jag konstatera att min intervju med Adam präglades av lotsning och en konstruerad situation som tvingar in honom i en anpassning till denna för honom märkliga situation, att försöka lista ut vad en vuxen försökte ta reda på om vad han visste om frukt. Exemplet är ändå intressant då de visar på något väsentligt, nämligen ett försök att skapa en bild av barnets förståelse inför ett tema. Det är viktigt både vid intervjuer och i vanliga samtal att ställa frågor anpassade till barnets nivå.⁷³ Ofta talas det om lotsning i samband med skolan men det är lika vanligt i förskolan. Det är lätt för den vuxne att utgå ifrån sin synvinkel och missa möjligheter att utveckla barnets tanke genom att avbryta barnen i deras tanke eller lägga ord i deras mun. Den vuxne kan utmana barnen till att tänka och att förmedla sina tankar så att en dialog uppstår kring det aktuella temat. Den vuxne skall tolka, utveckla och

komma med förslag för att möta barnets svar och för att barnet skall få en möjlighet att klargöra och fördjupa förståelsen för ämnet. Om intervjuer har gjorts inför ett temaarbete kan barnen konfronteras med deras tidigare tankar och uttalanden. Genom att hänvisa till detta och ställa frågor kan barnet utveckla sina tidigare antaganden och hypoteser och förstå dem på ett nytt sätt. Genom att anta barnets perspektiv för att förstå var barnet befinner sig i sin tanke kan pedagogen hjälpa barnet att skapa en struktur kring tänkandet. Att lära sig tänka om sitt tänkande är en metakognitiv aspekt där barnet lär sig att använda sitt tänkande som ett instrument för lärande. Det finns många svar och olika sätt att lösa en uppgift eller ett problem. När barnet väl börjat tänka och reflektera börjar en process som leder till fördjupad förståelse. I samband med bildarbete kan man fråga vad de tänkte när de målade bilden eller vad de ser i sina egna eller andras bilder. Detta bör dock göras med måtta då barn inte alltid vill prata om sina bilder eller kan känna sig avkrävda en förklaring och serverar en historia som de tror att de vuxna förväntar sig. Barn känner ständigt av omgivningens krav och tillåtanden. Det är lärarens ansvar att förstå hur förhållningssättet påverkar lärandet.⁷⁴

Adam kunde namnet på frukterna apelsin, banan och äpple och kunde beskriva formen på apelsinen och hur man äter den, skalar, stoppar i munnen, tuggar, suger, dricker och sväljer ner i magen. Han trodde först inte att han kände till den rätta benämningen på apelsinens färg men kom på den när han fick tänka efter och dessutom fick syn på några orangea "flirtkuleapelsiner" i ateljén. I intervjuutskriften med Adam var problemet med att finna namnet på färgen tydlig, han sökte färgen i omgivningen som stöd för att kunna verbalisera den. Han visste också att de som bor långt bort äter apelsiner, vilket troligen uttrycker att han hade en aning om att apelsinerna kom från ett annat land. Adam visste att man köpte apelsiner i affären och hemma hos honom lades apelsinerna på ett fat. Han beskrev en hypotes om apelsin-gubbarna som lägger apelsinerna i lådor efter att de har gjorts av deg och målats och fyllts med jordgubbssaft innan de hamnade i affären. Adam ansåg att bananer till skillnad från apelsiner växte på buskar för "det hade han sett på film". Detta ledde senare till en konflikt mellan olika hypoteser då han försökte vidhålla att bananer liksom apelsiner bakades. Adam menade att han genom att rita av olika frukter kunde få reda på mer om dessa, samtidigt sade han att den tecknade frukten kunde förvandlas till riktig frukt som går att äta. Här visar han en vanlig föreställning hos förskolebarn, där fantasi och verklighet sammanblandas.⁷⁵ Man kan anta att skapandet och målandet av frukter har påverkat Adams uppfattning om att frukter kan tecknas, lagas av deg och målas. Är detta hans hypotes eller handlar tolkningen om ett missförstånd? Kan han inte formulera vad han menar? Tidigare hade barnen format frukter i play-doh och papier-maché och sedan målat dem. Att fylla frukter med saft är en ganska logisk föreställning utifrån den erfarenhet som Adam fått med sig via det kreativa skapandet. Detta exempel visar också hur väsentligt det är att ha utgångspunkt i barnens intresse, att tänka igenom ett temaupplägg, ha personliga upplevelser som grund och erbjuda en sam-

mansatt kontext kring ett tema för att barnen skall lära sig något om omvärlden. Hade vi som pedagoger kanske ändå inte lyckats skapa ett samband mellan den verkliga frukten i ateljéarbetet och skapandet av representationer? Samtidigt är föreställningarna av stort värde då de erbjuder alternativa lösningar. Adams hypotes innehöll många olika variationer där frukter både "lagades av deg" och målades samtidigt som de växte i buskarna. Detta kan verka förvirrande men om man inte lägger värderingsaspekter på hans tankar och har tillit till kunskapsprocessen så kan man konstatera att Adam hade många alternativa teorier som visade på ett kreativt och kombinatoriskt tänkande som sedan kunde ligga till grund för vetenskap. Detta framkom när han berättade om att han förstätt hur de olika delarna i ätandet av en apelsin hänger samman och likaså hur apelsingubbarna packar apelsinerna i lådor som sedan kommer till affären som man sedan köper och fraktar hem.

Jag har valt två teckningar från bildarbetet i ateljén av Adam som kan antas beskriva hans hypoteser. Problemet med varifrån frukten kommer tycks ha satt igång hans tankar. Den första bilden består av två objekt och en huvudfoting med "midja" men utan ansiktsdrag och armar.



Bild 37: Adam 1998-05-26. Fotografi: Tarja Häikiö

Det ena objektet är en cirkel med ett kors, en typisk mandalaformation och den andra består av ett raster i en fyrkantig form.⁷⁶ Kanske är det en apelsingubbe som lägger frukt i affärens lådor eller så kan det möjligtvis vara när man handlar frukt i affären och lägger dem i en kundvagn? Det svarta i rasterfyrkanten kan markera att det redan ligger saker i vagnen/lådan. I den andra bilden som är ritad vid samma tillfälle har Adam ritat andra former.



Bild 38: Adam 1998-05-26. Fotografi: Tarja Häikiö

Människofiguren har fått formen av en konventionell eller segmenterad figur enligt Cox, med både armar, ben, liten torso och ögon, näsa samt mun.⁷⁷ Kanske har han också ritat en banan och två runda frukter samt en mer avancerad form som brukar benämnas aggregat av Kellogg.⁷⁸ Troligen står denna form för ett mer komplicerat objekt där Adam försökt finna dess karaktäristiska form men ännu inte kunnat förenkla denna så att den blir identifierbar för omvärlden, om man inte varit med vid tillfället och hört honom benämna föremålet vid själva tecknandet. De två människofigurerna som är tecknade samma dag är intressanta då den på den första bilden inte har något ansikte medan figuren i den andra teckningen har stort hu-

vud och tydligt utritade ögon, näsa och mun. Varför? Cox gör ett sammandrag av flera barnbildforskarens resultat och erbjuder alternativ till tolkningar.⁷⁹ Barnet kanske inte kommer ihåg alla element och utelämnar därför dem i teckningen eller väljer att utelämnat element. Barnet kanske inte har kunnat urskilja alla de element, som kroppsdelar, tillräckligt tydligt för att utelämnat dem eller så kan barnet inte rita en tillräckligt tydlig representation av elementen. Tydligt är att Adam har kunnat rita ansikte och sätta samman kroppsdelarna i figuren, som faktiskt fått en liten kropp i den andra teckningen och tubar istället för linjer. Figuren är egentligen därför en konventionell figur som visar att Adam kunde teckna dessa kroppsdelar och sätta samman dem, men att detta av någon anledning inte varit intressant i den första teckningen. Kanske är den figur som vi antar vara en representation av en människa i den första teckningen inte det trots de två benen, kanske ritade Adam inte färdigt eller så var det inte den figur som kan tolkas som människofigur som var i fokus i tecknandet, utan den figur som kan tolkas som en kundvagn.

Enligt Brodin är klotter uttryck för ett språk vilket är unikt för varje barn. I detta språk kan vi avläsa en medvetenhetsprocess, ett uppvaknande som för alla människor har samma helhetslinje med olika möjligheter till personliga nyanser. Klotret är först "... ett icke ordnat, icke färdigställt tillstånd" men i kaos finns ordning och ur mångfalden föds tecken genom en ordningsprocess.⁸⁰ Brodin skriver att utvecklingen i barnets klotterutveckling går från oordning mot ordning, från outvecklat mot utvecklat, från mångfald till enhet. När barnet arbetat fram entalet ur mångfalden och fått ordning i kaoset av former samt fogat ihop dem till en samordnad symbol, vänder den därtills abstrakt representerade utvecklingen och barnet kan uttrycka sig föreställande. Barnet kan nu behärska sina kunskaper och kan åter gå mot mångfald fast nu i en ordnad formvärld. Hon eller han söker outtröttligt tills det är möjligt att rita en form, och då betecknas det som ett tecken. Cirkeln föds ur punkt via bågen och spiralen (punkt-, båg- och spiralklotter).⁸¹ Barnets väg fram till cirkeln är mödosam och då cirkeln är fullbordad kan en föreställande bildutveckling påbörjas. Parallellt med cirkeln pågår sökandet efter ett enda streck som är målet för alla de streck som ritats i otaliga variationer. Här finns parallellt med utvecklingen från kaos till ordning en utveckling från mångfald till enhet. Därefter börjar sammanfogandet av olika klotterformer. Ofta förenas cirkeln och korset i ett vertikalt och horisontalt streck, i en mandala. Alla bilder som lyfter fram en cirkel med en mitt och ofta med tillägg av en kvadrat, ett kors eller någon slags representation av fyrtal, faller inom denna kategori. Mandalan är essensen av hela formspråket: punkt, båg, cirkel, vertikal, horisontal, kvadrat, vinkel, triangel.⁸²

Cecilias fruktmålning och teckning av äppelblommor

Även Cecilia var med i temaarbetet. Den första teckningen som visar en äppelblomma ritade Cecilia vid äppelträdet med blyerts. Veckan därpå ritade hon en liknande teckning när barnen fick i uppgift att teckna av äppelkvisten. På den första bilden har hon ritat av både kronblad, ståndare och pistiller och en lång stjälk. Kanske är det kvisten på äppelblomman hon ritat eller sin tidigare erfarenhet av blommor där de sitter på en stjälk? Vid sidan av blomman har hon ritat lösa kronblad. Kanske har hon försökt räkna dem och rita av hur många det är på en äppelblomma (det är fem kronblad), eller så är det bladen som låg på marken. I den andra teckningen har kronbladsliknande former ritats på en linje. Hon har fyllt i en del av de små cirkelnarna med rött. Möjligen är det nerverna i kronbladen eller äppelträdets gröna blad fast hon använt en röd krita? Kan de många bladen vara en uppräknings av många kronblad eller äppelblommor på en kvist och därför vara en mer matematisk representation än en avbildande? Hennes teckning påminner också om smultron på tråd, kan det vara tidigare erfarenheter som sammanblandas, vilket i så fall förklarar användandet av den röda färgen? När barn tecknar många föremål, som i detta fall, får de en förförståelse för taluppfattning (antal och mängd). Barn illustrerar antal långt innan de kan uttrycka antal med hjälp av siffersymboler och gestaltar det antal föremål som de ser. Detta görs utifrån sex olika kategorier. Den första kategorin utgörs av olika bildelement i teckning som kan ange förekomst av varierande föremål. Detta utan att ange korrekt



Bild 39: Cecilia 1998-05-19.
Fotografi: Tarja Häikiö



Bild 40: Cecilia 1998-05-19.
Fotografi: Tarja Häikiö



Bild 41: Cecilia 1998-05-08.
Fotografi: Tarja Häikiö



Bild 42: Cecilia 1998 05 26.
Fotografi: Tarja Häikiö

mängd, vilket kallas global framställning av antal, vilket Matilda tidigare gjorde med vindruvorna i sin fruktteckning. Att avbilda föremålet utan att ange mängd, kallas framställning av föremålets art. Den senare kombineras ofta med bokstäver eller ord som betecknar föremålet. Den tredje kategorin är en-till-en-korrespondens utan siffersymboler. Det betyder att barnet ritade en form för varje föremål. En fjärde kategori är en-till-en-korrespondens med siffersymboler där varje föremål får en korrekt angiven siffra. I den femte kategorin skrivs det korrekta kardinaltalet för antal objekt ut respektive i sjätte kategorin där både kardinaltal och ett skrivet ord anges.⁸³

Cecilia kunde vid intervjutillfället beskriva apelsinens form, rund, och benämna både apelsinens färg, orange, och två färger på äpple, grönen och röd. Hon kunde också beskriva bananens färg, gul, och form: "... som en lång svans". Barnen fick i uppgift att måla ett fruktstilleben med bananer, apelsiner, äpplen och päron som placerats framme på bordet. Cecilia ritade fyra runda former och en avlång större form med krita.

Hon ritade fem cirklar långsamt och noggrant och fyllde sedan i dem genom att vända kritan på sidan och fylla i sina former. Den stora formen är gul, de två andra är orange, röda och gröna och motsvarar de frukter som finns i stillebenet genom en-till-en-korrespondens. Flera veckor senare, vid sista tillfället i ateljén, tecknar hon snabbt en liknande bild med många frukter med ett sick-sackmönster i varje, nästan mekaniskt och synbart slarvigt.

Det kan möjligen betyda att hon nu känner att hon är trött på att måla fler frukter eller att hon upplever sig behärska en mängd olika frukter. Kan bilden betyda många frukter utifrån ett matematiskt perspektiv, som ramsräkning fast i teckningsform som illustration av antal? Eller är det kreativ skrivning av frukterna hon utför? Ett förstadium till att ange både antal och ord genom att blanda global framställning, där föremål markeras med andra tecken än ord och siffror, eller framställning av föremålets art där föremål ritas av och sedan anges med bokstäver eller ord?⁸⁴ Helen Cowie har beskrivit hur barn använder sig av en skrift som liknar Cecilias som en slags förstadium till skrivstil, som en slags automatiserad skrift som liknar klotter men symboliserar skrift.⁸⁵ Gösta Dahlgren, Karin Gustafsson, Elisabeth Mellgren och Lars-Erik Olsson har funnit olika kategorier för skrivutvecklingen: "Härmande klotter ingår i barnens teckningar som härmande skrivning", vilket också Alicia ovan gjorde.⁸⁶ Cecilias snabba fruktskiss blir härmed en representation både av matematisk som skriftlig förståelse.

Barnet utvecklas i samspel med omvärlden liksom språket, anser Vygotskij. Barnet blir medveten om språkets sociala funktion efter en fas av "egoistiskt tal". Så småningom internaliseras språket till en inre dialog som hjälper barnet att kontrollera sitt handlande och ge tankandet struktur. Detta sker samtidigt med att barnets förmåga att använda språket symboliskt ökar. Språk är ett komplext representationssystem där skriften är som en frusen tanke som manifesteras genom symboliska tecken. Skrift är ett abstrakt teckensystem som är precist och sekventiellt i symbolisk form som inte har någon mottagare och är frånvarande i tid och rum.⁸⁷ Utifrån sina studier drog Vygotskij slutsatsen att skrivutvecklingen hos barn inte följer talutvecklingen. När barnet lär sig att skriva måste det distansera sig från det talade ordet och ersätta ord med ordbilder. Inre tal som är en mental konstruktion, en tanke som kräver en högre abstrakt nivå än vanligt tal då den är separerad från de sensoriska aspekterna som finns i talets musikalitet, expressivitet och intentionalitet. Skrivandet förutsätter ett inre tal där de tänkta ljuden skall symbolisera och omvandlas till skrivna tecken. Varje ljud skall brytas ner till alfabetiska symboler som förutsätter en kännedom om dem och deras betydelse. Liksom i talutvecklingen föregår den spontana och omedvetna nivån i lärandet den medvetna och styrda.⁸⁸

Vid andra tillfället i ateljén målade barnen fruktstilleben. Cecilia använde sig av gul, röd och grön täckfärg som hon först blandat och sedan målade och skrev med. Cecilia var intresserad av bokstäver och hade börjat undersöka bokstavsformer och hon kopplade ihop bananens form med bokstaven C, genom formassociation. Det är en vecka efter intervjun och kanske kommer Cecilia ihåg att hon associerat bananen till bokstaven C: "Den är nästan som ett C." Möjligen var det association till det egna namnet vilket fungerade som en identitetsstärkande koppling och som medförde härledningen till bokstaven C? Cecilia övergår från att använda den gula färgen till att måla med rödorange och målar fler bokstavsliknande former.



Bild 43: Cecilia 1998-05-19. Fotografi: Tarja Häikiö

Hon målar två runda former upptill som i den slutliga målningen kom att bli tre. Bokstavsformerna kan anses bilda bokstavskombinationen C I C I. Kanske är det början på hennes namn som hon målade då hon hade börjat förstå sambandet mellan bokstävernas form och ljud? Cowie skriver att barn börjar experimentera med skrift långt innan de lär sig skrift.⁸⁹

Dahlgren et al skriver att skriftspråket både har en synlig (motorisk) del samt en osynlig (mental) och att skrift "fryser tanken" vilken gör den till ett verktyg som också strukturerar tankeformerna.⁹⁰ Förståelsen som uppstår skulle kunna benämnas synestetisk och kan antas gå från bilder, via ordbilder och förståelsen av bokstävers grafiska framställning, till ord. Samma dag målar Cecilia ytterligare en bild i vilken hon fortsätter att laborera med fruktformer och nu med bokstavsformerna P och A.



Bild 44: Cecilia 1998-05-19. Fotografi: Tarja Häikiö

Hon spegelvände det andra P:et och detta medför att kombinationen av bokstäver ger en kompositionell balans i bilden. Dahlgren et al skriver att spegelvändningar är vanliga i barns tidiga skriftutveckling och ofta föredrar de versaler före gemena bokstäver, troligen för att de är mer grafiskt tydliga.⁹¹ När det gäller variationen mellan projiceringen av bokstäverna Hon spegelvänder det andra P:et och detta medför att kombinationen av bokstäver ger en kompositionell balans i bilden. Dahlgren et al skriver att spegelvändningar är vanliga i barns tidiga skrivutveckling och ofta föredrar de versaler framför gemena bokstäver, troligen för att de är mer grafiskt tydliga.⁹¹ När det gäller variationen mellan projiceringen av bokstäverna b d p q tar barnet ingen hänsyn till detta utan ser till likheten och använder dem i olika kombinationer. I Cecilias målning finns också en banan- eller C-form som är mindre än PAP-skriften. Kombinationen bildar början till ordet Pappa. Representerar teckningen ett förhållande mellan pappa-barn där bokstävernas storlek representerar ett värdeperspektiv? Jag frågade Cecilia om hon visste vad hon målat eller skrivit och hon svarar ”Nej”. Efter att hon är klar med PAP-målningen målade hon ytterligare en målning och pratade om sin pappa. Alltså kan det finnas en förståelse av ordbilden hos henne som hon inte ännu är medveten om eller kan verbalisera. Kanske finns ordet pappa som en mental bild hos Cecilia genom en förmedveten koppling till ordets betydelse? Dahlgren et al skriver att redan små barn ritar bokstäver i rad utan att förstå deras mening och genom ritandet av bokstäver som är en aktiv handling faller det sig naturligare för barn att skriva än att läsa.⁹² ”Ur logisk synvinkel torde det vara självklart att skrivning föregår läsning” skriver de men detta är inte alltid självklart.⁹³ Bente Eriksen Hagtvat kopplar samman Vygotskijs lekteori och närmaste utvecklingszon med läs- och skrivutveckling och anser att denna bör vara lekfull, barninitierad, upptäckande och problematiserande med utmaning och vägledning av de vuxna som en ”språklig barnmorska”.⁹⁴ Dahlgren et al hänvisar till flera olika skrivutvecklingsscheman där Eriksen Hagtvats presenteras nedan:

1. Härmande klotter
2. Lekskrivning som kreativ aktivitet
3. Talat språk som ritas
4. Upptäckande skrivning – ett aktivt utforskande av skriften med för barnet kända bokstäver
5. Konventionell skrivning.⁹⁵

Detta kan jämföras med Tragetorns schema över progressionen i begreppsinläringen där utvecklingen går från konkret till abstrakt och samtalet finns som en förutsättning och dialog till alla nivåer över erfarenhetsnivån (schemat skall läsas nerifrån och upp):

- Matematiska tecken
- Skrift
- Teckning/målning
- Dramatisk lek
- Konstruktionslek
- Erfarenhet⁹⁶

Cecilia hade ett plommonträd hemma i trädgården och kunde beskriva plommonens färg och även ange nyans, militärgrön, som hon hade lärt sig att benämna i något annat sammanhang. Hon kunde dessutom beskriva formen på plommonen, "nästan som ett O", vilket tyder på att hon inte kände till ordet oval, som jag därefter benämnde för att utöka hennes ordförråd. Det var uppenbart att Cecilia blev mer talför när vi pratade om något hon kände till sedan tidigare. Hon var förtrogen med plommonplockning och när Cecilia berättade om plommonträdet blev hennes svar och meningar utförligare. Här hade Cecilia erfarenheter som hon kunde uttrycka och som visade sig i språket. Veckan därpå ritar Cecilia en teckning med en transitionell människofigur och en blomma som kan ses som en fortsättning på PAP-målningen.



Bild 45: Cecilia 1998-05-26.

Fotografi: Tarja Häikiö

Cecilia 980526

Hon har fyllt i kroppen och blomman med färg, vilket Cecilia ofta gjorde. Blomman är nästan lika stor som huvudfotingen, är detta ytterligare ett värdeperspektiv där Cecilia symboliserar av blomman? Enligt Brodin är huvudfoting och blomma två lika viktiga element i barns teckningar. Värdeperspektiv får inte förväxlas med att barn inte skulle förstå de olika storleksförhållandena.⁹⁷ Blommor och träd symboliserar barnets växtkraft, anser Brodin. En blomma som barnet väljer att återge som om den växt sig högre än huset kan betraktas som ett uttryck för barnets känsla av självständighet och styrka gentemot hemmet eller beroendeförhållandet till föräldrarna. Blomman kan enligt Brodin tolkas som en feminin variant av den manliga solsymbolen. Prinsessan, som Mikaela valde att måla istället för brandbilen ovan, är en mänsklig motsvarighet till blomman och en utveckling av cirkeln, solen. Solen, blomman, prinsessan kan alla ses som metaforiska symbolformer för individuation. Hon är i sig ett "... livsvärde, ett självständighets- och frihetsvärde" (Pojkarnas motsvarighet är hjälten; prinsen, cowboyn, Tarzan).⁹⁸ Prinsessan är för flickan symbolen av allt det sköna, goda inom dem själva. Hon motsvarar en idealtyp med sin karaktär, dygd, visdom och intelligens – ett etiskt värde. Förvandlingen till prinsessa sker när beroendet av huset, hemmet gradvis upphör och det genom att förtroligheten, tilliten till det goda i livet och inom dem själva ger barnet möjlighet att närma sig omvärlden.⁹⁹ Detta sagotillstånd eller magiska lektillstånd fungerar som ett filter för verklighetsanpassning. I prinsessan lyser solens kraft igenom i en annan form. Genom denna identifikation, denna förkroppsligade sol eller blomma får barnet ostört finna sig självt och vara i sin egen sanning.¹⁰⁰

Barnbilder är ofta symboliska och har regler som gäller för det inre skapandet som inte har med den yttre verkligheten att göra, anser Brodin. Cirkeln är bland annat symbol för helhet, enande och evighet. Den står för allt men den kan också bli till ingenting, som uttrycks exempelvis i talet noll. Som helhet speglar cirkeln också jaget. Cirkelns utveckling blir i barnbilden symbol för jagutveckling. Den första sammanfogade klotterformen är ofta en amöba eller spindel som är ett förstadium och utvecklas till en sol. Ur solen föds sedan huvudfotingen. Figuren har därmed trätt in och klottret är inte längre klotter utan tecken och bilder. Brodin kallar det för att barnet går ut ur en värld av myter och mystik och in i "... individualiseringsprocessen som tilltar med pubertetens könsutveckling".¹⁰¹ Nästa steg blir barnets nedstigande från att vara solbarnet till människobarnet. Huvudfotingen föds ur solen och stiger ner på jorden. Solbarnet och människobarnet har en inre kontakt trots att de separerats genom de ögon – näsa – mun som ritats dit i båda. Solen följer barnet och ser och vet allt men nu är barnet klart åtskilt och en unik individ. Kontakten står för en inre dialog, som blir till en skapande process i vilken solens visdom blir barnets. Solbarnet och huvudfotingen är på samma sätt två delar av samma enhet enligt Brodins rollindelning. I många myter beskrivs människans ursprungliga enhetstillstånd av fulländning som ett runt tillstånd, bland annat i den Platonska myten om den runda människan. Denna symbol, som också anses vara en

motsvarighet till självet, finns samtidigt i vår tids-rumsliga dimension och i en tidlös, som är allomfattande och närvarande. Intressant är då att barnets första försök att avbilda människan blir en rund figur. Solen är för oss människor förutsättningen för liv och har på så sätt en självklar central plats. I barnbilden sammanfaller solen med trotsåldern (vid cirka 3 års ålder) då barnet bryter symbiosen med modern (omsorgspersonen) och påbörjar sin väg som en enskild individ. Solen blir för barnet en enhetlig symbol för både jaget och en allseende allmakt där barnet är i kontakt med sitt innersta väsen liksom alltets innersta. Solbarnet betecknar en omedveten kunskap om sitt eget och allas vårt ursprung i solens livgivande.¹⁰²

Sofias teckning och målning av frukt och äppelträd

Sofia målade fruktstilleben och radade upp frukterna på en linje. Hon gjorde ingen skillnad på storleken på de olika frukterna utan gjorde alla ungefär lika stora även om hon var noga med formerna.



Bild 46: Sofia 1998-05-13. Fotografi: Tarja Häikiö



Bild 47: Sofia 1998-05-13. Fotografi: Tarja Häikiö

På målningen radade hon upp två gula böjda former, två orangea cirklar och en grön blandform som representerar två bananer, två apelsiner och ett päron. Hennes målning är inte en en-till-en-korrespondens till stillebenet utan tycks istället handla om komposition efter färg, form och rytm i mina ögon. Vid samma tillfälle målade hon ett äppelträd. Hon började med att måla en mängd röda cirklar, slutligen 18 stycken, som symboliserar äpplen, vilka hon därefter sammanband med en grön linje som symboliserar grenar. På den slutliga bilden målade hon en stam på trädet, en böjd form på himlen som eventuellt symboliserar en banan eller kanske en måne vilket skulle kunna stämma utifrån en symbolisk tolkning av harmoni eller jämvikt, precis som Cecilias spegelvändning av P:et i PAP-bilden. Uttrycker Sofia sin kunskap om att äppelträdet finns där dag och natt?



Bild 48: Sofia 1998-05-13. Fotografi: Tarja Häikiö

På himlen finns också en sol och på båda sidor om trädet har Sofia skrivit S O, de två första bokstäverna i sitt namn. Denna upprepning fungerar som en förstärkning och skapar också en balans i bilden.

Vid en av utflykterna till äppelträdet tecknar Sofia en konventionell människofigur med former inuti torson och ett äppelträd bredvid med tolv blommor med kronblad.



Bild 49: Sofia 1998-05-19. Fotografi: Tarja Häikiö

Utanför på marken eller i luften finns två blad och en blomma. Inuti torson, i magen på människofiguren, har Sofia tecknat former som liknar blad liksom ifyllda svarta fält. Uppe i teckningens övre hörn finns en markering i triangulär form. En sådan form skulle enligt Brodin kunna beteckna solen. Sofias tecknande av bladformen anger en delning av bladet i två lika och spegelvända delar. Inne i torson finns bladformer där hon också ritat ut dess nerver i bladen på ena sidan och fyllt i den andra, vilket skulle kunna vara en observation av skugga på den ena sidan av bladet. Blommornas kronblad anger antal där hon lärt sig att rita ut dessa genom en sammanhållen spiralliknande form som bildar en krans av kronblad kring ett centrum. På blomman till vänster har hon mer tydligt angivit fem kronblad, som om hon vill visa att hon observerat att äppelträdets blommor har detta antal. Blomman med fem kronblad är således en avbildning medan de andra blommorna blir tecken för blomma. Trots att hon i denna teckning tecknat tolv grenar med tolv blommor använder hon sig i senare teckningar av fem grenar med fem blommor. Kanske har talet fem kommit att beteckna mängd för Sofia via härledning till antalet kronblad? Var det arbetsamt att teckna tolv grenar och därför bestämmer hon sig för att fem är tillräckligt för att beskriva många? Forskarnas beskrivning ovan av förskolebarns uppfattning om mängd indicerar, att när det är fler än tre är det många. Stammen är ifylld och grövre än grenarna.

Samma dag tecknar Sofia ytterligare en teckning med en människofigur, ett hus, två moln, en sol och ett mindre träd med fem grenar och fem blommor.



Bild 50: Sofia 1998-05-19. Fotografi: Tarja Häikiö

Huset har två fyrkantiga fönster och ett runt uppe i taknocken samt en dörr. Människofiguren, som är konventionellt ritad, tycks ha en huvudbonad vilket också Sofia hade vid utflykten. Är detta Sofia själv vi ser? I närheten av äppelträdet låg också Clarebergs ridstall. Sofias hus på teckningen har likheter med huvudbyggnaden vid gården, bland annat genom återgivningen av fönstrenas placering. Brodin beskriver att huset står för hemmet, en utvidgning av livmodern, och det moderliga. Både grundlinjen och huset symboliserar trygghet men också det beroendeförhållande som barnet så småningom skall ta sig ur. Gårdsplanen, trädgården, ängen, det fria utrymmet utanför huset är nästa mål.¹⁰³ Veckan därpå tecknar Sofia en teckning med två människofigurer på varsin sida om ett träd varav den ena tycks vara avbildad från sidan då man bara kan se ett öga.



Bild 51: Sofia 1998-05-26. Fotografi: Tarja Häikiö

Den högra figuren tycks sitta ner på marken medan den vänstra står upp. Är det barnen och de vuxna som representeras i bilden? Runt trädet som har fem grenar med fem blommor på finns sju blad. Blommorna har fått streck i mitten och flera av barnen tecknade pistillerna på äppelblommorna på detta sätt, som Cecilia ovan, vilket tyder på visuell påverkan eller smitta från de andra barnen. Solen på himlen är ifyllt och Sofia har skrivit ut hela sitt namn i det

övre hörnet av teckningen. Därtill finns två former i Sofias teckning, en grön böjd form och en röd stolpliknande form som jag inte kan härleda till utflykten. Hon har också denna gång markerat en marklinje. Brodin skriver att när barnet hittat den horisontella grundlinjen i sin teckning, som med tiden tar över husets betydelse som säte, radar det upp saker mellan himmel och jord. Barnet komponerar ofta teckningen genom att använda geometriska former som element. Där kan kvadratiska former symbolisera hus, som oftast först är utvecklingar av cirkeln, ett bo.¹⁰⁴ Vid sista tillfället tecknar Sofia en ny liknande teckning.



Bild 52: Sofia 1998-05-26.
Fotografi: Tarja Häikiö

På denna finns ett rött träd i mitten, en människofigur som är mer ifylld där olika kroppsdelar är markerade med olika färg, som tyder på en beskrivning av kläder och skor. På marken växer åtta blommor och på himlen lyser en sol, där färgen gul sammanbinder dem, blommorna med gröna stjälkar. Till höger på teckningen har hon provat ett omvänt förhållande med gul stjälk och grön blomma, som en slags prövning av verkligheten? Brodin anser att solar och blommor är samma form, härledningar ur cirkeln, det primära tecknet för ingenting och därmed innehållande en symbolisk potential till allt.¹⁰⁵ I övre hörnet har Sofia återigen skrivit sitt namn och ytterligare fyra bokstäver L E O A. Vad Sofia skrivit här vet jag inte. Dahlgren et al beskriver hur barnet via delar av ord lär sig att skriva där ett eller flera bokstäver står för ett ord vilket kan försäkra för oss andra obegripliga bokstavskombinationer som dock barnet inte har något problem att läsa.¹⁰⁶ Deras skrift finns ju integrerat i dem som mentala ordbilder av betydelser. Det finns också en form som liknar ett aggregat som är tecknat med gul krita under orden, som skulle kunna vara en molnformation.

REGGIO EMILIA-INSPIRERAT ARBETE PÅ EN SVENSK FÖRSKOLEENHET

Förskolan Vasa Kyrkogata i stadsdelen Centrum i Göteborg

På en förskoleenhet bestående av tre förskolor i Göteborg, där två är Reggio Emilia-inspirerade och en arbetar efter Montessorimodell, genomfördes ett utvecklingsprojekt under år 2004.¹⁰⁷ På förskolan Vasa Kyrkogata i Göteborg träffade jag rektor Birgitta Åkerström som berättade om hur de två förskolorna utvecklat sitt arbetssätt efter inspiration från Reggio Emilia och med förankring i läroplanen för förskolan.¹⁰⁸ Förskoleenheten ansökte om pengar för utvecklingsarbete från Europeiska Socialfondens Växtkraft Mål 3 och fick en summa som man valde att satsa på handledning av pedagogerna. Pedagogerna besökte förskolan Emilia Öst i Västerås, som är en fristående förskola som arbetar utifrån Reggio Emilias idéer, och fick med sig tankar om hur de kunde förändra sina miljöer på förskolorna men också kring arbetssättet med barnen. I syftet för projektet ingick en vilja att förändra miljöerna på förskolorna men också en förändring av förhållningssättet gentemot barnen. Målet var att barnen skulle bli mer självständiga, bättre på att kommunicera sinsemellan både språkligt och i leksituationer. Pedagogerna ville bli bättre på att dokumentera verksamheten och på att bemöta barnen. Det förändrade bemötandet skulle leda till att pedagogerna skulle bli mer medvetna om sina värderingar och omdömen på ett sådant sätt att barnen inte skulle serveras färdiga lösningar eller styras utan kunna utforska, agera och tänka mer självständigt och kreativt när det gällde lek, problemlösning, ansvarstagande och så vidare.¹⁰⁹ Förskolans uppdrag rannsakades och pedagogerna valde nyckelord utifrån Lpfö98 som de ansåg beskriva uppdraget och som de ville använda som ledord i sitt arbete:

- kommunikation
- sökande av ny kunskap
- samarbete
- iakttagande
- reflektion
- utforskande av omvärlden
- känsla av delaktighet
- känsla av tilltro till den egna förmågan
- utveckling av empati och omtanke
- utveckling av ansvarskänsla och social handlingsberedskap
- grundläggande solidaritet och tolerans.

Till detta lades vikten av medvetenhet om rummets utformning med tydlighet i rummen, inspiration till aktivitet, material som utmanar barnen och att rummen skulle utformas till-

sammans med barnen. Som handledare till projektet lejdde Pernilla Mårtensson som under 30 års tid arbetat utifrån Reggio Emiliäs idéer inom grundskolan i Hammarkullen i Göteborg. Hennes roll kan jämföras med en pedagogistas där hon fungerade som bollplank och verksamhetsutvecklare. Mårtensson träffade de sex arbetslagen på enheten vid fem gånger vardera och hon deltog också i utformandet av projektmålen och i utvärderingen av arbetsresultaten.

Pedagogerna gjorde observationer av miljöerna på avdelningarna och kom fram till att de ofta var oinspirerande. Miljöerna stimulerade inte till lek eller kommunikation och barnen agerade inte i samspel med miljön utan impulsstyrt i sina aktiviteter. Avdelningens miljöer omformades och olika sektioner skapades där det eftersträvades tydlighet i förhållandet till de aktiviteter som miljön var ämnad för. Aktiviteten skulle stimulera barnen till samspel, materialet skulle vara tillgängligt och kunna användas självständigt av barnen. Bilder sattes upp som inspiration och instruktion för barnen om vad som kunde göras i de olika utrymmena. På en av förskolorna inrättades en särskild ateljé för arbete med lera. Miniateljéer för skapande verksamhet inrättades med ett urval av skapande material som barnen behärskade, vilket ledde till att de kunde arbeta självständigt. Ett exempel var ett bord med spegel där barnen kunde se sig själva och där det alltid skulle finnas play-doh i en burk för att de skulle ha möjlighet att sitta och arbeta med modellering och formande. Ljusbord inköptes och material för skapande och sortering placerades bredvid. Spegel placerades på fler ställen på förskolan, bland annat på golvet i ett av tvättutrymmena. Denna spegel blev intressant för de nya barn som inskolades på avdelningen och ledde till mycket utforskande, frågor och lek kring hur världen kunde ses och ta sig ut via spegeln. Konstruktionshörnor skapades för bygglek med varierande material, platser för vattenlek och vattenexperiment liksom hörnor för arbete med språk och matematik. Leken skulle stimuleras och lekhörnor skapades med olika teman för rollek, lek med särskilda leksaker som bilar, djur och så vidare. I exempelvis hörnorna för billek placerades leksaksbilar ut på ett lockande sätt och sorterades i olika lådor. Inspirerande bilbilder sattes upp och en miniatyr-trafikvärld gjordes i ordning med en leksaksmatta och med olika plasthus där man kunde leka med bilarna. En frisersalong gjordes i ordning och på inrådan av Mårtensson gjordes ett studiebesök på en frisersalong för att barnen skulle kunna se en verklig hårsalong och ställa frågor direkt till frisörerna. På 5-åringarnas avdelning byggdes en scen för barnen att leka på som även användes vid teater, skuggspel och samlingar. I samband med detta arbete intervjuades barnen om sin föreställning om en scen som de även ombads teckna. Därefter gjorde pedagogerna ett studiebesök på den närliggande Göteborgs Stadsteater där barnen fick se scenen och träffa en man som arbetar på Stadsteatern som berättade om arbetet med en föreställning. Den föreställning som just då spelades var Ibsens *Ett dockhem*. Barnen fick veta mer om alla förberedelser, om rekvisita, ljussättning, hur varje del och detalj i hela föreställningen var noggrant planerad. Efter besöket ritade barnen teckningar som visade på den nya

kunskap barnen hade om scenen och en föreställning på teatern. Barnens teckningar innehåll nu rekvisita, ljusramper och skådespelare och många detaljer som de tidigare inte visste någonting om. Teckningarna visar hur deras föreställningar och förkunskaper om en teater-scen hade förändrat deras tidigare uppfattning.

Pedagogerna var noga med att instruera barnen i de nya miljöerna men också med uppföljningen av aktiviteterna genom samtal. Anslagstavlor och särskilda väggar med plats för dokumentation iordningställdes. Det dröjde inte länge förrän pedagogerna kunde se skillnad på barnens aktiviteter. Utrymmen som tidigare inte använts fick förnyat intresse från barnen, de tog fler initiativ till aktiviteter. De kommunicerade mer med varandra i de olika lekhörnorna och aktiviteternas ramar blev tydligare både för barn som pedagoger. Nu visste barnen var de skulle utföra olika aktiviteter och vilka regler som gällde där. Pedagogerna märkte att barnen i en viss ålder klarade mer än barnen i samma ålder gjort året innan. Barnen blev mer självständiga och initierade egna teman i arbetet. Pedagogerna ansåg att det var resultatet av både de tydligare miljöerna, den större tillgängligheten till material men också beroende på att miljöerna nu stimulerade barnens kommunikation på ett tydligare sätt. Ett exempel var arbete med rönnbär där barnen tog in mängder med rönnbär utifrån, räknade rönnbären och formade bokstäver med dem genom att trä rönnbären på trådar. Pedagogerna hade på ett lägre bord placerat bokstäver närmare barnen som kunde användas som förlaga istället för att bokstäverna är placerade på ett sätt som är brukligt i skolmiljöer. Detta förutsätter förståelsen av bokstaven som ett abstrakt begrepp vilket förskolebarn ofta ännu inte har. Denna nya placering låg närmare barnens vilja att konkret göra sig en förståelse av karaktären i bokstäverna genom utforskande av bokstävernas formegenskaper och som ordbilder. Pedagogerna såg störst förändring i barngrupperna med 1–3-åringar. Barnen var inte hänvisade till de vuxna i alla sammanhang som tidigare. Pedagogerna kunde vid en utvärdering iaktta hur deras målsättningar med utvecklingsprojektet till stor del uppnåts. Barnens aktivitet var mer fokuserad, de uppvisade större självständighet och bättre kommunikation med varandra. Vid en inspektion av Skolverket i mars 2005 kunde inspektörerna åberopa flera indikationer på att verksamheten höll en ovanligt hög kvalitet. Särskilt kommenterades en rytmikaktivitet på en av avdelningarna där skolinspektörerna framhöll att de sällan hade sett sådan kommunikation mellan barn i åldern 1–3 år. Åkerström frågade då dessa hur de kunde se och bedöma detta och fick som svar att skolinspektörerna ansåg att barnen samverkade utan att söka kontakt och bekräftelse från de vuxna, de sorterade själva upp sig i mindre grupper utan att ta hjälp av de vuxna och samspelade med varandra och var mycket koncentrerade på sin uppgift utan att tävla om de vuxnas gunst.¹¹⁰

Åkerström berättar att hon som ledare för verksamheten observerat stora förändringar i arbetet med barnen på förskolan och i medvetenhet om och motivation hos pedagogerna. Hon anser

att handledaren Mårtenssons arbete varit ovärderligt i denna utveckling, men även att andra faktorer har spelat in, som en fortbildning som några av barnskötarna gått på.¹¹¹ Projektarbetet presenterades samma år på den årliga skolmässan *Attraktiv skola* i Göteborg. Åkerström berättar att presentationen av arbetet var ytterligare ett viktigt utvecklingssteg för pedagogerna då de sporrades att tänka igenom sitt arbete återigen för att kunna beskriva dess metoder och resultat för en publik på en offentlig arena. Åkerström ser en helt annan kvalitet på bland annat dokumentationen på avdelningarna och visar fotografier som pedagogerna tagit på barnen i olika situationer. Hon menar att man på bilderna kan se att pedagogerna på ett tydligare sätt kan beskriva situationer av lärande i barnens aktiviteter i bildserier och att de också har tydligare fokus när de tar bilderna på samspelssituationerna mellan barnen. Hon visar bilder från en inskolning där pedagogerna i bild kunnat beskriva hur de arbetar med att få in de nya barnen in i en gemenskap och menar att metoderna tydliggörs i bilderna med en medvetenhet som hon inte sett tidigare hos sina pedagoger. Åkerström anser att det är lätt att på ytan kopiera arbetssättet från Reggio Emilia men att det handlar om en grundsyn på barnen som måste integreras i innehållet i den pedagogiska verksamheten och att skillnaden syns om man börjar granska arbetet via dokumentationen. Det är medvetenheten hos pedagogerna om sin verksamhet som utgör den stora skillnaden. I Åkerströms enhet ingår också en Montessoriförskola. Jag frågar henne om hon ser skillnader mellan de olika verksamheterna. Åkerström säger att hennes förkunskaper om Montessoripedagogik inte är stora då denna enhet relativt nyligen sammanfogats med hennes enhet, men att hon kan se att det finns en god struktur i detta arbetssätt som har likheter med ett Reggio Emilia-inspirerat arbetssätt. Miljöerna är genomtänkta och även materialvalet har en stor betydelse i Montessoripedagogiken. Reggio Emilias arbetssätt är mer utforskande och där ställs barnens egna frågor i centrum på ett annat sätt, är hypotesprövande, medan i Montessoripedagogernas metoder är barnets självaktivitet också viktig men där det är de vuxna som planerar och strukturerar verksamheterna utifrån en modell som sedan barnen följer. Åkerström upplever Montessorimetoderna mer statiska än Reggio Emilias som uppkommer utifrån en dynamisk samverkan mellan barn, pedagoger och miljö. Åkerström hade tillfälle att delta vid ett möte för läroplanskommittén när den nya läroplanen för förskolan Lpfö98 skulle skrivas. På mötet deltog bland annat Ulf P. Lundgren, Gunilla Dahlberg och Ingrid Pramling Samuelsson och representanter från förskolorna i Göteborg. I samband med de diskussioner som uppstod på detta möte berättar hon att hon insåg att Reggio Emilias ideologi har ett grundfilosofiskt synsätt som väl stämmer överens med den svenska förskoletraditionen och att denna första läroplan för förskolan står för samma värderingar och stödjer samma arbetsmetoder som de italienska.

ARKKI FÖRSKOLA I HELSINGFORS OCH DESS VERKSAMHET

Under en studieresa år 2004 till Helsingfors i Finland genomförde jag under fyra dagar observationer av arbetet med barnen på en förskola som heter Arkki som ligger i Vanda kommun och tillhör storstadsområdet Helsingfors.¹¹² Rektor Tuuli Tiitola-Meskanen har startat *Arkki Lastentalot*-organisationen som idag består av förskolan i Vanda kommun som är en fristående förskola med bidrag från Helsingfors stad och har sedan starten år 1997 arbetat med inspiration från Reggio Emilias pedagogiska filosofi. Tiitola-Meskanen har varit intresserad av arbetssättet sedan hon studerade till arkitekt och har i utformningen av förskolan förenat Reggio Emilias tankar kring arbetssätt med arkitektur och ekologi. Till organisationen hör också en arkitekturskola som är belägen vid Kabelfabrikens kulturcentrum i centrala Helsingfors, vilken fungerar som kulturskola med kurser för ungdomar i åldrarna 3–19 år. Arkitekturskolan startade redan år 1994.¹¹³ Verksamheten syftar till att ge barn och unga en grund i arkitektur och kunskaper när det gäller arkitektonisk framställning som kulturtradition, som konstnärlig gestaltning och inom konstruktionslära.¹¹⁴ Arbeta med ljus och tredimensionalitet är också en väsentlig del i undervisningen. Arkitekturskolan var en av de första i sitt slag i Finland men över hela landet finns liknande verksamheter.¹¹⁵ Tiitola-Meskanen har varit betydelsefull för arkitekturpedagogisk verksamhet och deltagit i utformningen av en nationell plan för arkitektur i skolan för Utbildningsministeriet i form av ett arkitekturpolitiskt betänkande som antogs av regeringen år 1993.¹¹⁶ Arkki förskola och kulturskola arbetar i enlighet med denna plan. Varje år anordnar organisationen olika aktiviteter som exempelvis workshops i lera, målning, skulptur, utställningar, sommarläger, familjeläger och kojbygge.¹¹⁷ Förskolan Arkki är inrymd i en gammal sidenfabrik vid Vanda-ån med utsikt över Heureka Vetenskapscenter som förskolan samarbetar med sedan många år på olika sätt.¹¹⁸ Miljön är ovanligt utformad för en förskola och präglas av den gamla fabriksbyggnadens generösa utrymmen och arkitektoniska lösningar. Tiitola-Meskanen har själv utfört ritningarna till förändringen och skapat miljöer som skall vara estetiskt tilltalande på insidan av den gamla fabriksbyggnaden där ljus, rymd och naturmaterial tagits tillvara på ett typiskt sätt för finsk modern arkitektur med mycket vitt och rena ytor i kombination med trä. På förskolan arbetade år 2004 tio pedagoger och verksamheten inrymde ungefär 50 barn på tre olika avdelningar, en för mindre barn, en för litet större barn och en femårsavdelning. Där finns en stor central ateljé som tillvaratar hela den gamla fabriakens takhöjd och där ett loft har byggts med flera rum. På loftet finns bland annat ytterligare en ateljé med datarum för pedagogerna där de har överblick över den stora ateljén men också 5-åringarnas avdelning. Flera rum är på detta sätt anslutna till ett centralt rum där verksamheten bedrivs som är en blandning av ateljé, verkstad, konstruktions- och experimentrum med en samlingshörna. Här finns spår av tidigare temaarbeten i form av barnens alster och dokumentationer på väggarna. De mindre barnens avdelningar är placerade längre in i huset bakom ett centralt kök och en central matsal som också samtidigt fungerar som utställningsrum, samlingsrum och teaterscen. Utställningar visas i montrar som har en liknande böljande

bågform som teaterscenen men också på dokumentationspaneler på väggarna, där tidigare och pågående temaarbeten med barnen finns för beskådan. Inne på en av småbarnsavdelningarna mötte jag förskolläraren och konstnären Paula Havaste som visade mig miljöerna och hur man arbetar med både ljusbord och overhead med de mindre barnen. Hon visade mig dokumentationer från deras temaarbete med vindmaskiner som de byggt av bland annat en gammal tvättmaskin. I anslutning till förskolan finns en större sal som hyrs av kommunen för utställningar, konserter och som har ett vackert ljusinsläpp. Förskolans gård består av en sluttning ner mot ån som ligger en bit bort och som är inhägnad. I fabriksbyggnaden finns även andra verksamheter som företag och ateljéer för konstnärer.

På förskolan hade barnen undersökt skelett där användningen av material och tekniker var många och varierade. De hade tillverkat skelett av ståltråd som hängde i taket i ateljén, på transparent plast, i form av linjeteckningar i tusch och så vidare. Barnens teckningar vittnade om att de studerat människans inre noggrant då teckningarna var detaljerade. Detta kallas röntgenbilder och avser teckningar där barn återger vad de vet finns på insidan av saker. I 5-åringarnas ateljé kunde man se alster med skelett och kroppar som barnen ritat och klippt ut.



Bild 53: Teckningar på skelett gjorda av 5-åriga barn på Arkki förskola i Vanda kommun, Helsingfors. Fotografi Tarja Häikiö.

Röntgenbilder med synliga inre organ målade på genomskinlig plast hade satts upp mot fönstret i verkstaden.¹¹⁹ Teckningarna beskrev olika versioner av hur en människa kan se ut inuti utifrån barnens olika förmågor att beskriva och uttrycka sig igenom tecknandet. Yvonne Eriksson jämför åskådningsmaterial som fanns mellan mitten på 1800-talet och fram till 1900-talets mitt i form av skolplanscher med moderna dataprogram och beskriver dessa som del av en encyklopedisk tradition där en röntgenliknande återgivning av människor, djur och så vidare används, likt en karta, en topografisk representation i genomskärning.¹²⁰ De flesta av teckningarna överstiger enligt min uppfattning en normal 5-åringars teckningsnivå och förmåga till materialanvändning då barnen i de flesta fall har avbildat eller skulpterat en sammansatt figur. Detta har dels krävt att barnen har arbetat koncentrerat med bilderna eller skulpturerna under en längre tid, dels visar de på en vana att kunna se och beskriva yttre objekt vilket förutsätter en samordning av öga-handkoordinationen men också förmåga att använda materialen mer avancerat.

Virtuella barrikader, evolution och ekologiska kojbyggen

Vid ett samtal med Tiitola-Meskanen berättar hon att hon tagit starka intryck av pedagoger och forskare i Finland som står för den konstruktivistiska inriktningen, som Maijaliisa Raus-te-von Wright.¹²¹ Tiitola-Meskanen hänvisar under vårt samtal ofta till Malaguzzi och till den konstruktivistiskt inriktade forskningen i USA. Hon menar att den pedagogiska verksamheten måste växa fram i en kontext men präglas av en dekontextualisation och dekonstruktion av dess innehåll för att oupphörligen rekonstrueras. Hon hänvisar till Gunilla Dahlbergs forskning i Sverige och till titeln *Från kvalitet till meningsskapande*.¹²² Tiitola-Meskanen säger att atelieristans roll på förskolan är beroende av en kontext och blir lösryckt utan den och hänvisar till Vecchis arbete med utvecklandet av de visuella kompetenserna hos barnen och menar att teorier inte har något värde om de inte omsätts i en praktik. Hon anser att Reggio Emilias pedagoger står på de virtuella barrikaderna. Samtidigt varnar hon för populism. Tiitola-Meskanen hade under en lång rad av år del tagit i den fortbildning som arrangerats för externa besökare inom Reggio Children, även sedan Malaguzzi gick bort år 1994, bland annat i konferensen *Crossing boundaries* i februari 2004. Där uppmärksammade hon vissa förändringar i riktning mot att lyfta fram produkten framför processen och såg en fara i att dokumentationerna i första hand blir konstnärligt utförda böcker som tas fram i samarbete med professionella grafiker, vilket även Vecchi kommenterat.¹²³ Tiitola-Meskanen menar att synliggörandet av arbetet genom god lay-out är en central del av pedagogiken och har bidragit till dess utveckling och spridning men att detta inte får bli ett självändamål. Denna fälla är viktig att hålla i minnet hela tiden i det egna arbetet, att innehållet aldrig får offras för formen. Rauste-von Wright et al menar att dialogen där oliktänkandet och det obekväma ges utrymme är av stor betydelse men är en svårighet i alla pedagogiska praktiker både inom förskola och grundskola såväl i Finland som i Sverige.¹²⁴ Ett Reggio Emilia-inspirerat arbetssätt kräver mer av pedagogerna då de måste ifrågasätta sin verksamhet och blir mer arbetsamt både mentalt och tidsmässigt då dokumentationen kräver sin tid, anser Tiitola-Meskanen. Samtidigt blir arbetet mer givande då det blir ett oavbrutet lärande även för pedagogen som aldrig kan luta sig tillbaka och arbeta rutinmässigt och oreflektat. Trots att arbetet är processorienterat kan man inte lämna något åt slumpen i planeringen, den kan inte bygga på improvisation trots att den bör vara kreativ. Här finns en motsättning som utgör den dynamik som är kärnan i den pedagogiska filosofin.

Hon anser att Reggio Emilias pedagogik är evolutionistisk till sin natur där deras intresse för biologi, neurovetenskap och antropologi skapar en spännande tvärvetenskaplig kombination som är under ständig utveckling genom samarbete med forskare världen över och där samarbetet med bland andra Howard Gardner varit vägledande. Tiitola-Meskanen har i sin verksamhet på Arkki satt fokus på ekologin och vill hänvisa till den nuvarande verksamhetsledaren i Reggio Emilias förskoleorganisation Sergio Spaggiaris betoning på behovet av ett globalt

perspektiv i den pedagogiska verksamheten världen över. Förskolan är ett delsystem i ett lokalt, nationellt och globalt perspektiv där det ekologiska perspektivet i handling är väsentligt att förmedla till kommande generationer utan att bli enbart vackra tankar och ord. Tiitola-Meskanen vill betona de olika elementens interaktion i en helhet och hänvisar till den systemiska teorins syn på alltings dynamiska växelverkan. Som en konsekvens av detta arbetar man på Arkki med barnens känsla för naturen genom kojbygge i skogen och med återvinning. I kojbygget förenas intresset för natur och ekologi med arkitektur, konstruktion och miljömedvetenhet. Arkitektur och konstruktion är också traditionella intresseområden i Finland som präglas av landets rika förekomst av bland annat natur, vatten, träindustri, pappersmassaproduktion och landets långa kulturtradition inom olika byggnadstekniker i naturmaterial. Nationella satsningar har gjorts inom området under lång tid och därför också påverkat pedagogiken. Varje år anordnas workshops kring kojbygge där Arkki samverkar med kommunala skolor där skolbarn deltar i kojbygget. I flera av kommunerna i Terre dei Gonzaga distrikt i Italien har ett liknande projekt genomförts som heter *Tane de Pianura* där barn och mor- och farföräldrar genomförde ett hyddprojekt.¹²⁵ Samarbetet med föräldrar och deltagandet i samhället är ytterligare delar i verksamheten som förenar Arkki med Reggio Emilias pedagogiska filosofi. Förskolan och arkitekturskolan deltar årligen i olika evenemang utöver det dagliga arbetet där samarbetet med Heureka vetenskapscenter bara är ett i raden.¹²⁶ Med Heureka har Arkki genomfört ett flertal projekt. Barnens projekt *Skräpinsamlingsmaskiner* deltog i en tävling vid namn *Tutki Kokeile Kehitä* (Upptäck, Utforska, Utveckla) år 2004 och vann första pris bland 60 tävlande projekt.¹²⁷

Vindmaskiner, robotar och skräpinsamlingsmaskiner.

Arbetet med vindmaskiner, robotar och skräpinsamlingsmaskiner höll som bäst på under mitt studiebesök på förskolan i april 2004. Under fyra dagar följde jag arbetet på 5-åringarnas avdelning där varje dag började med samling i hörnan inne på avdelningen efter frukost. Barnen fick ställa upp sig i led och denna aktivitet blev varje morgon ett matematiskt problem som skulle lösas. Varje barn höll reda på var de befann sig i ledet genom att ta en klädnypa från ett snöre med en siffra på för att inte tappa sin givna plats eller fuska. Detta resulterade i en lek samtidigt som det var ett sätt för barnen att kontrollera varandra. Det kunde låta ungefär såhär: "Du står sju". "Nej, jag kom som åtta, det är du som är sju". "Men jag kom efter honom och han är sju". "Nej han är sexa". "Vi får kontrollräkna då, etta, tvåa, trea, fyra, femma, sexa, sju – ja du hade rätt, jag är sju". Att stå i led innebar en träning i förståelsen av förhållandet mellan kardinaltal (antal) och ordinaltal (ordningstal).¹²⁸ Samlingen innehöll dagligen olika aktiviteter som sång, musik, rim, ramsor, avstavning av ord och ordlekar. Varje dag hölls också en genomgång av årtal, årstid, månad, datum och väder. Förskollärare Sirpa Hannula, som också är föreståndare på daghemmet, var ansvarig för arbetet med 5-åringarna. Vid varje session med barnen dokumenterade hon arbetet genom anteckningar. Varje dag satt

förskolläraren efter sessionerna med dokumentation av barnens arbete. Hon skrev rent sina anteckningar, tittade på teckningarna och diskuterade dem med andra pedagoger i huset och med Tiitola-Meskanen. De diskuterade hur de skulle fortsätta arbetet utifrån vad som framkommit med barnen och vad pedagogerna trodde att barnen behövde utmanas i.

Dagens tema var att rita en skräpinsamlingsmaskin. Barnen gav förslag på beskrivningar av den: "Det är en skräpinsamlingsmaskin som samlar ruttna tomater".¹²⁹ "Dess ögon är dammsugare". "Den har en spypåse." "Den har sugit in hjärnan." "Den suger in allt i en stolpe, även människor." "Den går på fem hjul." "Den bränner soporna som kommer ut som rök." "På natten har den lampor." "Den har en styrhytt med en gubbe i." "Den har en mätare som mäter hur mycket skräp den har i sin behållare." "Det är en dataskräpkorg." Barnen kommenterade vidare: "När den suger in människor suger den även in hjärnan." Barnen diskuterade om den kan suga in hela jordklotet. Någon konstaterade att då medförde det världsslutet. "Då skulle ju maskinen inte leva själv!" Någon konstaterade: "Då måste vi vara i rymden." Ett barn blir förnärmad: "De (maskinerna, förf. anm.) är dumma som suger in allt som kommer i deras väg." "Den skulle sprängas då." "Livet skulle börja om." Till slut frågar ett av barnen: "Vad lever de av egentligen?" Genast kommer flera förslag: "De lever på bensin." "Kanske sopor?" Varvid ett barn frågade: "Vad är det?" Ett annat barn förklarar: "Sopor som människor lämnar efter sig." Förskolläraren frågade vad för sopor människor lämnar efter sig. Barnen började räkna upp saker som de hittat och räknade upp olika förslag: "Bananskal." "Burkar." "Påsar." "Eller en TV." "Tuggummi." "Cigarretter." "Ölflaskor." "Trasiga cyklar." "Glasskärvor." "Kanske också söndriga brandvarnare och glasögon." "Jag har hittat en söndrig CD-skiva!", säger ett barn. Förskolläraren frågade barnen om ett skelett är skräp. Barnen var genast överens om att det inte var sopor. Ett av barnen sade: "Någon gubbe kan gräva fram den från en grav och lämna den på gatan och då är det en sopa." "Men den blir ju till jord!", argumenterade ett annat barn. Ytterligare ett barn sade att den blev en ängel. Nu fick barnen i uppgift att rita en skräpinsamlingsmaskin. Barnen ritade maskiner som plockar skräp från luften, från marken och upp ur vatten. Maskinerna på teckningarna hade påsar på magen, diamanter på huvudet, roterande antenner som styrde maskinen, saxar, påsar på magen och taggiga kanter. Något barn ville lämna sin teckning efter en kort stund men uppmanades av förskolläraren att rita fler detaljer. En flicka, Effi, pratade samtidigt som hon ritade. Här följer en översättning utifrån en dokumentation av Effis och en av pojkarnas, Kalles, berättelser om sina skräpinsamlingsmaskiner. Förskolläraren frågade: Vad ser skräpinsamlingsmaskinen omkring sig? Effi: "Det är en sån där låda som skräpet går in i ... Här är en sådan dammsugare som suger upp allt. Här är en skinande diamant och ett spypaket och det här är ett foder och detta en krona. Här har den taggiga kanter för att allt damm går in där... en gubbe är uppsugen dit ... och den här har även ett fönster. Där finns enorma högar med damm och där finns två dammtussar i slangen där de fastnar..." "En av pojkarnas förklaring till sin teck-

ning har skrivits ut av förskolläraren: "Den här funkar så att den säger till exempel X – MIX och den suger den där tappen dit... [Den] kan suga in även en människa. Och sen finns här en stor behållare och allt smuts går in i den där X – MIX-lådan och sen går alla andra grejer till den större lådan."



Bild 54: "Den här funkar så att den säger till exempel X – MIX och den suger den där tappen dit... [Den] kan suga in även en människa. Och sen finns här en stor behållare och allt smuts går in i den där X – MIX-lådan och sen går alla andra grejer till den större lådan."

Kalles teckning av skräpinsamlings-maskin med X-MIX-låda med intervjuutskrift. Arkki förskola i Vanda, Helsingfors. Fotografi Tarja Häikiö

Nästa dag tog Hannula fram en bilderbok om robotar. Uppgiften var att undersöka och rita olika robotar och maskiner. Boken var mycket inspirerande för barnen och handlade om hur robotar lever. I en sekvens i berättelsen tvättades en baby-robot i tvättmaskinen. Detta fann barnen mycket roande och de hade genast många olika hypoteser kring robotarna. Barnen hittade konstant på nya ord och fantasivarelser: "Det är en skräpfångsthund som har en elektrisk svans!" "Den har stereoskopögon med elektricitet som samlar in mynt från marken genom ljus som projiceras ut genom ögonen!" Förskolläraren hade ännu en överraskning på lager och plockade fram en leksaksrobot och ber barnen ge den ett namn. "Jag tycker vi kallar den Robotti Rontti." "Det är en rymdsheriff." Förskolläraren bad barnen fundera kring olika lukter kring roboten, vad kunde det lukta? "Det luktar diesel." "Det luktar rymdstoft." "Jag

tycker det luktar godis.” ”Jag tycker det luktar illa, det luktar avlopp! Yäk!” Nu bad förskolläraren barnen att tänka i adjektiv. Barnen tappade fokus och trissade upp varandra i att hitta på ord och meningar som barnen vet gränsade till det otillåtna. Förskolläraren lät dem hållas ett tag och frågade sedan barnen om det var dessa förslag som barnen ville att hon skulle skriva ner. Nu skärpte sig barnen och hittade på längre beskrivande meningar som var mer poetiska men som fortfarande innehöll en massa ord som tangerade provokation: ”Det luktar förkollnad gris som stinker förfärligt.” ”Jag känner lukten av ett stinkande löv som har föräldrats för att den är blöt.” ”En fet triangel som luktar blåäh!” Pedagogen kontrade och frågade om barnen kunde tänka i dofter istället för lukter. Barnen var nu trötta och ville börja arbeta med teckningarna. De tecknade robotar i cirka en timme och arbetade koncentrerat och den tidigare tröttheten var som bortblåst. Vissa barn gick ifrån en stund och återkom, några samarbetade och diskuterade robotarna som de höll på att rita. Ett av barnen hade roboten framför sig vid tecknandet.



Bild 55: Robot används som förlaga för tecknande. Arkki förskola Vanda kommun, Helsingfors. Fotografi Tarja Häikiö

Roboten var ca 20 cm hög, silverfärgad, metallisk och dess olika kroppsdelar var ledade. Man kan i barnens teckningar se att den robot som förskolläraren hade med sig använts som förlaga men också att de gjort egna varianter beroende på förmåga och egna idéer. Dess huvud liknar visiret hos en riddarrustning med en smal öppning för ögonen och med antennliknande spröt till öron och i handen har den ett pistolliknande vapen. Barnen på avdelningen tecknar många olika variationer utifrån robotförlagan. På barnens teckningar kan vi se likheten då alla robotarna har visirliknande huvuden med en smal öppning för ögonen.



Bild 56: Barnens robotteckningar.
Arkki förskola Vanda kommun,
Helsingfors. Fotografi Tarja Häikiö.

På den första teckningen är roboten ute i naturen och har antenner till öron. Kroppen har ledade armar och överkropp. Vid midjan har flickan som ritat teckningen skrivit "Harri" vilket troligen innebär att hon benämnt roboten som förskolläraren uppmanade barnen att göra. Roboten på den andra teckningen är också ute i naturen och även på denna teckning finns ett träd liksom på den första teckningen. Denna robots kropp är helt ledad och den ger ljud ifrån sig vilket barnet anger genom att teckna en rad med noter i maghöjd bredvid roboten. Roboten på den tredje teckningen har en mantel och i händerna har den vapenliknande objekt som liknar yxor. Roboten har ledade armar och över bröstet har barnet ritat en blixliknande figurering. Inne i robotens mage finns en flicka tecknad. Kanske skyddar roboten flickan eller så är det flickan som styr roboten? Nästa dag hade barnen samling igen och den vanliga ritualen med sång och ordlekar upprepades liksom dagens datum och väder. Denna dag spelade barnen Memory-spel innan ateljéarbetet med robotarna fortsatte. Uppgiften var denna gång att fundera kring vilka ljud roboten kunde höra. Barnens förslag var oväntade och varierade: "Vindens sus." "Oljudet från 67 barn." "Skammens röst." "Från djungeln hör den en apas gråt." Åter ritade barnen robotar och några barn fortsatte med sina tidigare teckningar medan andra tecknade nya. Detta arbete skulle enligt förskolläraren fortsätta med frågan om vad roboten kunde se påföljande dag. Hennes tanke var att barnen genom att identifiera sig med roboten skulle skärpa sina sinnen och bli varse hörsel, doft och syn.¹³⁰

Liksom i Reggio Emilia arbetar man i små grupper på Arkki med barnen och använder grafisk framställning och dokumentation som metoder för att synliggöra både lärandet och verksamheten. Tiitola-Meskanen betonar vikten av de estetiska uttrycksformernas betydelse i barnets lärande liksom synergieffekterna när tanke och kropp skapar en helhet. Användandet av dessa former hjälper inte bara barnet att strukturera sin verklighetsbild utan även att skapa en fördjupad förståelse för dess olika samband. Hon betonar, liksom Katz, att barnet måste träna sin urskillningsförmåga för att kunna avläsa, tolka och göra val i lärandet och i sitt liv.¹³¹ De olika sinnliga kanalerna liksom emotionerna är lika viktiga delar i lärandet och hjälper

barnet att känna igen och kategorisera de olika elementen i sin omgivning. Tiitola-Meskanen menar att den urskiljande, igenkännande förmåga som utvecklas i den känslomässiga, empatiska återprojektionen i mötet med omgivningen, är central i barns utveckling och hjälper barnet att interagera med omgivningen. Där ser man också kunskap som resultatet av en process vilket tilltalar Tiitola-Meskanen då fokus i lärandet hamnar på dess kvalitativa och fördjupande aspekter istället för en mer diagnostisk syn där den vuxnes frågor är utgångspunkten. I läroprocesserna skapas ny kunskap och ny kultur som är barnens egen, till skillnad från den vuxenproducerade barnkulturen. Barnet lär sig att vara en aktiv kulturproducent istället för en passiv kulturkonsument. Därför har hon fastnat för Reggio Emilias arbetssätt där det visuella skapandet betonas som ett sätt att träna dessa viktiga egenskaper i den kognitiva processen.¹³²

I följande kapitel behandlar jag projektarbete i skolans lägre åldrar genom att beskriva arbete med barn i år 0–3.

5. Projektarbete i skolan – lärande via skapande

SKOLUTVECKLINGSPROJEKTET *7 intelligenser och 100 språk*

Skolutvecklingsprojektet *7 intelligenser och 100 språk* som pågick mellan år 1997 och 2003 i Kärra-Rödbo stadsdel i Göteborg hämtade, som angivits ovan, inspiration från arbetssättet i de kommunala förskolorna i Reggio Emilia och Howard Gardners teori om multipla intelligenser.¹ Avsikten var att stärka ett mångsidigt lärande utifrån läroplanens mål och en vidgad kunskapssyn. Bakgrunden var ett samarbete inom förskolorna i Kärra-Rödbo sedan 1980-talet kring kreativa och utforskande arbetsformer där idéer och tankar hämtats från de italienska pedagogernas arbetssätt. I november år 1999 slöt stadsdelen Kärra-Rödbo tillsammans med Lärarhögskolan vid Göteborgs universitet ett samarbetsavtal med barnomsorgen i Bassa Reggiana och Terre dei Gonzaga om pedagogisk samverkan, varefter en kontinuerlig kontakt funnits mellan stadsdelen och förskoledistriktet.

Bakgrund, målsättning och organisation

Målet var att utveckla kreativa former av kunskapsinhämtande och främja mångsidigt lärande inom förskola och grundskola. Konst- och kulturpedagogiska metoder användes i förskolan och skolan i enlighet med regeringens riktlinjer för kultur i skolan-uppdraget. Estetiska uttrycksformer användes som pedagogiska verktyg för ett breddat och fördjupat lärande, vilket i kombination med ett barncentrerat arbetssätt antogs ge en mer helhetsbetonad kunskapsutveckling. Lärandets olika aspekter skulle sammanvävas via ämnesintegrerade arbetsformer där förhållandet mellan tanke och handling skulle förenas för barnet. Metoden byggde på teorier om ett vidgat språkbegrepp där kropps-, tal- och bildspråk sågs som kommunikativa verktyg för olika slags uttrycksätt och kunskapsformer. Utifrån en syn på språk som kommunikation kan ett vidgat språkbegrepp och användningen av kultur utgöra ett oändligt utvecklingsområde för skolan enligt *Center för skolutveckling* i Göteborg, vilket medför att skolutvecklingsprojektet följde de pedagogiska riktlinjer som Göteborgs skolplan förordar.² Arbetet med kulturpedagogiska metoder genomfördes i form av projekt där kulturpedagoger gick in i den ordinarie verksamheten och samverkade med dagbarnvårdare, förskollärare, fritidspedagoger och grundskollärare.

Det pedagogiska utvecklingsprojektet var ett uppdrag som gavs till de ansvariga för de pedagogiska verksamheterna i stadsdelen från samtliga politiska partier i stadsdelsnämnden i enighet. Politikerna beslöt enhälligt att använda tilläggsbudgeten år 1998 till utvecklingsarbete i projektform och gav verksamheten i uppdrag att genomföra ett provår. I uppdraget från politikerna ingick att implementera skolplanens riktlinje om livslångt lärande i verksamheten. *7 intelligenser och 100 språk* fungerade som ett ramprojekt där det årsvis genomfördes ett antal delprojekt beroende på projektinitiativ och ansökningar från pedagogerna i verksamheterna. En projektgrupp tillsattes för att ansvara för pedagogisk planering, information om och handledning av samt genomförandet av de olika delprojekten. Projektgruppen bestod av personal i de olika verksamheterna: lärare, förskollärare och fritidspedagoger.

Under åren 1997–2003 var jag projektledare för arbetet och verkade också i delprojekt som handledare och bildpedagog. Till projektgruppen knöts Åke Björck som sakkunnig och från år 2001 delade Björck och jag på projektledarskapet. Förskole- och skolcheferna hade pedagogiskt och ekonomiskt huvudansvar för de olika projekten som genomfördes i de respektive verksamheterna. Projektet hade en organisationsplan där alla nivåer skulle vara engagerade från beslutsfattare, personal och barn till föräldrar. Engagemanget av föräldrar varierade beroende på de enskilda delprojekten och lyckades i ringa grad trots satsningar på bland annat Föräldrapedagogiska caféer. Återkoppling till ledning och politiker skedde genom en sammanställning av utvärderingarna i de olika delprojekten till en årsrapport, som sedan ingick i stadsdelens årsredovisning. Från år 2002 hörde ramprojektet till den permanenta verksamheten i stadsdelen. Under verksamhetsåret år 1999 tillsattes tre kulturarbetartjänster som fördelades mellan flera kulturarbetare. Sedan starten år 1997 och fram till år 2003 slut hade 350-tal delprojekt genomförts inom ramen för utvecklingsprojektet. I februari 1999 visades dokumentationen av de 40 projekten från verksamhetsåret 1998 på Göteborgs Stadsmuseum i en pedagogisk utställning som besöktes av mer än 3000 personer. En föreläsningsserie i form av Pedagogiska caféer anordnades av projektgruppen för all personal inom verksamheten, då föreläsare med anknytning till projektmålen engagerades och ett 50-tal caféer genomfördes under de åtta åren som projektet verkade. År 2004 förändrades förutsättningarna i stadsdelen beroende på ekonomiska beslut och skolutvecklingsprojektet fick en annan utformning. Enligt ett politiskt beslut skulle tema- och projektarbeten årligen genomföras inom förskola och grundskola, varmed den kulturpedagogiska profilen lades ned.

Kulturpedagogisk profil, pedagogisk förankring och arbetssätt

Den kulturpedagogiska profilen i Kärra-Rödbo härrörde från ett pedagogiskt utvecklingsarbete som startade i mitten på 1980-talet inom förskolan i form av fortbildning via ett *Idécentrum* (Idé- och utvecklingscentrum) för stadsdelen.³ Några förskollärare och föreståndare i stadsdelen Kärra-Rödbo i Göteborg, som hade blivit inspirerade av den engelska pedagogen Henry Pluckrose, ville fortsätta att utveckla detta och fann en förebild för ett skapande arbetssätt i Reggio Emiliass pedagogik. En del av personalen deltog i studieresor åren 1988–1990 som Åke Björck anordnade till Italien. Dessa personer arbetade fram ett brett material utifrån anteckningar, böcker, minnen och upplevelser som sedan användes i utbildningsdagar för all förskolepersonal (150 personer) i Kärra, det så kallade Reggio-projektet, vilket ledde till att en fortbildningsverksamhet startades där personal utbildade personal under arbetstid i olika teman.⁴ Dessa teman valdes ut utifrån den kunskap som fanns bland personalen i form av gitarrspel, video, saltdeg, keramik, sidenmålari, bild och form och så vidare. I egenskap av atelierista fortbildade jag mellan åren 1988–1992 förskolepersonal i bild och form via Idécentrum och arbetade förutom med förskolebarn också aktivt med att ställa ut barnens alster i offentliga lokaler i stadsdelen. Utställningarna blev välbesökta. Idécentrum ombads att delta på *Barnpedagogiskt Forum* på Pedagoggen år 1991 och 1992, samt på mässor med

utställningar med barnens arbeten, presentationer av arbetssättet och dokumentation.⁵ Förskolorna tog emot studiebesök från Göteborg och andra delar av landet som var intresserade av arbetssättet och Idécentrum började få förfrågningar på seminariedagar och utbildningar. På grund av ekonomiska nedskärningar lades Idécentrum och dess åtföljande utvecklingspedagogiska verksamhet ner år 1993 tills en förändring åter skedde år 1997 och 7 *intelligenser och 100 språk* startade och där erfarenheterna från förskolorna skulle vidgas att gälla även grundskolan enligt politikernas beslut.

Till de olika delprojekten engagerades många olika slags kulturarbetare som samarbetade med personalen och barnen: dramapedagoger, musikpedagog, bildpedagog, keramiker, skulptör, sagoberättare, författare, journalist, kock och så vidare. Kulturpedagoger gick in i verksamheten, oftast vid ett till två tillfällen i veckan, och tillförde sin specialkunskap i arbetet med barnen. På så sätt fungerade samarbetet som en fortbildning för personalen kontinuerligt i den pedagogiska vardagen. Kulturpedagogernas främsta uppgift var att tillföra den ordinarie verksamheten alternativa metoder till traditionell skolundervisning genom lärande via olika estetiska uttryckssätt. Exempelvis arbetade under år 1999 en musikpedagog, en dramapedagog, en bildpedagog och en keramiker i olika delprojekt liksom en skulptör, en sagoberättare och en sömmerska jämte ytterligare kulturarbetare. Kulturpedagogerna kom ofta att fungera som handledare för pedagogerna i verksamheterna och var också delaktiga i dokumentationen av projekten. De samlades en gång varannan eller var tredje vecka för samtal och fortbildning. Kriteriet för pedagogerna för att få del av medel och kulturpedagog från ramprojektets budget var att de arbetade tema- och projektorienterat, samverkade över yrkeskategorier och/eller med kulturarbetare. De skulle dessutom arbeta med ett kreativt, skapande arbetssätt där barnet fanns med i kunskapandet i dialog med de vuxna, utefter målen i läroplaner och kultur i skolan-uppdraget. Att utgå från barnen i arbetet i större utsträckning var ett mål liksom att de skulle få möjlighet att lära sig på många olika sätt, med utgångspunkt i Gardners multipla intelligensteori. Arbetsprocessen i de olika projekten följdes upp genom kontinuerlig dokumentation och utvärderades av pedagogerna vid avslutandet av ett projekt. Dokumentationen var det viktigaste arbetsinstrumentet och syftade till att tydliggöra verksamheten för barn, personal, föräldrar och beslutsfattare. Den skulle utgöra en plattform för diskussioner samt reflektion och leda till en fördjupning av den pedagogiska verksamheten. Dokumentationen var även ett material som kunde användas för vidareutveckling av det egna arbetssättet. Den användes också för information till annan personal inom den egna stadsdelen och utanför stadsdelen i samband med studiebesök, utställningar och så vidare. På detta sätt kunde pedagogerna hämta inspiration från och stimulera varandra. Spridningen av erfarenheter skedde också via de Pedagogiska caféerna men också via de rapporter som sammanställdes och samlades av projektgruppen från delprojekten. Under projekttiden tog stadsdelen emot hundratals studiebesök från andra pedagogiska verksamheter i Sverige men även från Danmark och Norge.

PROJEKT TEMA STADEN

Ett av delprojekten som genomfördes åren 2002–2003 inom skolutvecklingsprojektet 7 *intelligenser och 100 språk* hade arbetsnamn *Måleriverkstad* och pågick under fem år. Initiativtagare till detta projekt var fritidspedagog May Johansson som ville utveckla barnens, sina egna och skolans arbetsformer i förhållande till bildarbete.⁶ Temaarbeten kring barns lärande och bildutveckling genomfördes i projektform som ett samarbete mellan Johansson och mig i egenskap av bildpedagog. Arbetet började som en aktivitet en dag i veckan på fritidshemmet på eftermiddagarna under några timmar men övergick senare till att alltmer bli en samverkan med lärare i grundskolan och därmed en del i undervisningen. Metodutvecklingsarbetet hade under hela projekttiden stöd av rektor Marie Gustafsson och har sedermera lett till att en fast bildverkstad har inrättats på Lillekärrskolan i Johanssons regi och att skolarbetet naturligt kopplas till både fritidsverksamhet och bildverkstad i en av skolans delar för årskurserna 0–5.

Ett av de temaprojekt som Johansson och jag genomförde hette tema *Staden*. Tema Staden ingick i en serie delprojekt som alla syftade till att knyta an barnens kunskaps- och identitetsutveckling. Skiftande barngrupper deltog i arbetet under olika år där det sammanhållande ledmotiven var lärande, identitetsfrågor, dokumentation samt bildskapande som arbetsmetod. Arbetet inspirerades av Reggio Emilias pedagogiska filosofi och dess tillämpning i förhållande till Lpfö98 och Lpo94. Syftet var också att finna former för ett mer demokratiskt lärande för barnen. De delprojekt som genomfördes i samarbetet hette: *Nordiska gudasagor*, *Självporträtt*, *Fantasmasker* och *Konstbilden*. Olika strategier utprovades för bildskapandet i förhållande till den pedagogiska verksamheten. Detta utifrån läroplanens skrivningar kring att de estetiska uttrycksformerna skall vara en del i barns lärande och deltagande, utvecklandet av pedagogernas förhållningssätt och medvetandegörandet betydelse i lärandet utifrån metakognitiva aspekter.⁷ Beskrivningen av tema Staden nedan är en fortsättning på de tidigare delprojekten men också en fortsatt utveckling av arbetssättets mål kring nya lärandestrategier för barnen och pedagogerna.

Staden i ungas ögon

Ett temaarbete kring Vasaplatsen i Göteborg hade år 2000 genomförts inom ramprojektet på Lillekärrskolan i samarbete mellan klasslärare, keramiker, bildpedagog och en arkitekt.⁸ Detta temaarbete hade ingått i ett projekt via Avdelningen för barn- och ungdomskultur vid Kulturförvaltningen i Göteborg och skulle handla om arbete med arkitektur och barn samt utmytna i en utställning på Stadsbiblioteket vid namn *Staden i ungas ögon*.⁹ I projektet fokuserade man på barns och ungdomars upplevelser av offentliga platser i Göteborg. Syftet var, förutom barns och pedagogers ökade medvetenhet om stadsmiljön, att synliggöra barns tankar om stadsplanering i offentligheten. Ytterligare ett syfte var att inspirera till användan-

det av stadsmiljön och arkitektur som utgångspunkt för lärande och metodutveckling inom de olika skolformerna.¹⁰ Även år 2003 skulle arbetet med Staden i ungas ögon drivas och tre platser valdes ut av planerings- och utställningsgruppen: Kungstorget, Vasaplatsen och Östra Nordstan. Arbetet leddes av arkitekturkonsulent Mie Svennberg och en arbets- och utställningsgrupp som samordnades via Kulturförvaltningen i Göteborg och som bestod av kontaktpersoner på alla de andra förskolor, grundskolor, gymnasier och andra utbildningsinstitutioner som deltog i projektet och utställningsbyggandet. På Lillekärrskolan i Kärra-Rödbo ville Johansson delta genom ett temaarbete kring staden med en barngrupp och ansökte om medel till genomförandet av ett delprojekt från *7 intelligenser och 100 språk* för att få samarbeta med bildpedagog.

Projektupplägg, arbetsmetod och teoretiska utgångspunkter

Projektet tema Staden beviljades bildpedagog i ett visst antal timmar och genomfördes på Lillekärrskolan, avdelningen Gruvan under våren 2003. Här samverkade alternerande, förutom Johansson och undertecknad, förskollärare Gerd Johansson kring en barngrupp på åtta barn som var 6 och 8 år gamla (från sexårsgrupp och år 2) varav hälften var flickor och hälften pojkar.¹¹ Barnen träffades ett arbetspass i veckan under tio veckor, en och en halv timme per tillfälle. Temat innebar att barnen utifrån arbetet med staden som miljö skulle genomgå en gruppprocess, men också stärkas i sin individuella lärandeprocess. Pedagogernas syfte var att genom nya upplevelser, i form av stadsutflykter, tillföra nya erfarenheter som sedan kunde leda till för barnen nya kunskaper och integrering av dessa med deras tidigare erfarenhetsvärld. Lärandeprocessen i denna typ av projekt innebar bland annat att barnen skulle få såväl en helhetsbild av projektt innehåll som kunskap om begrepp. Lärandet skulle bearbetas och förstärkas genom bildarbete. Valet av en mindre grupp barn, som en slags pilotgrupp, byggde på ambitionen att erbjuda barnen en annan gruppstorlek än den vanliga i förskoleklass och skolklass, som oftast var hel- eller halvklass. Den mindre gruppstorleken möjliggjorde också en noggrannare observation av barnen. Fritidspedagogen hade haft inledande samtal med sin kollega klasslärare Milla Hedén om barnen i år 2 och de valde ut fyra barn som kunde passa för detta projekt utifrån både gruppaspekter, individuella kompetenser och behov. När det gällde de 6-åriga barnen gjorde fritidspedagogen likadant och samtalade med sina förskollärarkollegor där de tillsammans valde ut fyra barn ur gruppen. Valet av barn ur två årskullar antogs av pedagogerna bli gynnsamt för barnens lärande och sociala utveckling då 6-åringarna kunde få förebilder och stöd i sina äldre kamrater som redan hade grunderna i läsande, skrivande och räkning. 8-åringarna kunde genom projektarbetet få möjligheter att befästa och fördjupa sina redan förvärvade kunskaper genom att fungera som förebilder för de yngre barnen.

Teoretiska utgångspunkter för arbetsmetoden var Vygotskijs teori om utvecklingszoner och

om kunskapsöverföring i dialog och Rogoffs teori om väglett lärande gällande förhållningssätt gentemot barnen. Reggio Emiliass processuella arbetssätt användes i bildarbete och grafisk framställning i ateljé och kombinerades med Gardners teori om multipla intelligenser gällande kunskapskonstruktion och lärandekontext.¹² Då barn skissar, tecknar, målar och fotograferar ett utvalt objekt memorerar de samtidigt som de imiterar och rekonstruerar delar av omgivningen i form av egna tolkningar. Mitt antagande är att bilden och därmed förståelsen befästs ytterligare genom barnens koncentration på seendet och det fysiska arbetet som avbildandet innebär. Detta sker genom användandet av mentala bilder. I detta arbete menar jag även att det sker, för barnen ännu ganska omedvetna, processer som skapar en inre uppfattning om det egna bildarbetet i förhållande till andra bilder genom återskapande och nyskapande estetiska processer där man försöker gestalta helheter, konfigurationer och personliga erfarenheter.

Vid en första planering samtalade pedagogerna om hur samarbetet skulle läggas upp kring temat och måleriverkstanen. Det bestämdes att man skulle utgå från Kungstorget, eftersom området var okänt för flera av barnen. Pedagogerna ansåg att den centralt belägna platsen skulle vara en bra plats att utgå ifrån även när det gällde busskommunikationer. Vasaplatsen hade använts i tidigare temaarbete. Östra Nordstans köpcentrum ansågs ha för mycket folk som skulle kunna distrahera barnens uppmärksamhet på själva miljön. Projektet skedde under skoltid och krävde samarbete mellan klasslärare och fritidspedagoger.

Fritidspedagogen samlade de åtta barnen och frågade dem om de var intresserade. De var mycket entusiastiska och tyckte att projektet verkade spännande. Ett informationsblad till föräldrarna skrevs och ett godkännande från dem önskades kring insamlandet och användandet av bilddokumentationen av barnen för att kunna använda barnens arbets- och bildmaterial i den kommande utställningen. Utifrån barnens process skulle upplevelserna bearbetas vidare i skapande material genom urval, fotografering med digitalkamera, teckning och måleri med akrylfärg. Målet var att på detta sätt utveckla barnens visuella förmåga, färg- och formseende, att stimulera barnens fantasi och föreställningsförmåga samt att utveckla den intra- och interpersonella intelligensen (självkännedom och social samverkan). Dessa begrepp som hämtades från Vygotskij och Gardners teori om multipla intelligenser. Barnens upplevelser och frågor skulle vara ledande i arbetet, även om projektet i detta fall utvalts av de vuxna. Som utgångspunkt användes motiv som barnen valt att fotografera med digitalkamera för att sedan bearbeta genom teckning och målning i sessioner i måleriverkstanen. Arbetsgången var följande:

1. Barnen mötte en miljö, i detta fallet Kungstorget i centrala Göteborg, där de fick i uppdrag att välja ut tre motiv för fotografering med digitalkamera.

2. De berättade om och tecknade sina minnesbilder från utflykten i efterhand.
3. Barnen gjorde ytterligare en utflykt till platsen och fortsatte att fotografera med digitalkamera.
4. Alla barnen deltog i en genomgång av varandras digitalbilder.
5. Barnen gjorde ett urval och valde en bild att bearbeta vidare med.
6. Barnen ritade av sin digitalbild.
7. Barnen målade av sin digitalbild i akryl på pannå.
8. Barnen utvärderade arbetet med pedagogerna.

Dokumentation och beskrivning av projektarbetet

Pedagogerna sammanfattade en lista på arbetsområden och metoder i projektet och fördelade de olika arbetsuppgifterna och ansvarsområdena emellan sig:

- planering och koordination
- observation av barnen
- fotografering med digitalkamera
- framställning av dokumentationspaneler
- bildskapande (förberedelse och efterarbete, material)
- kontakt med föräldrar
- kontakt med arbetsgruppen vid Kulturförvaltningen
- utställningen på Stadsbiblioteket
- utvärdering och rapportskrivning

Arbetet med barnen dokumenterades av pedagogerna genom skriftliga observationer, fotografering med digitalkamera. Detta följdes upp genom pedagogiska samtal. Diskussionerna var viktiga för att hela tiden utgå från barnen i arbetet liksom för att utvärdera det föregående tillfället. Här spelade den pedagogiska dokumentation en avgörande roll. Observationerna användes som diskussionsunderlag och ofta upptäcktes nya aspekter i samband med renskrivning av delar av observationerna. I slutet skrevs en rapport utifrån en gemensam analys. Rapporten vidarebefordrades till ramprojektet. Förskolläraren, som också var kulturordnare för stadsdelen Kärra-Rödbo, ingick i arbets- och utställningsgruppen och gick på mötena på Kulturförvaltningen.

Kungstorget

Arbetet med barnen inleddes genom en utflykt till Kungstorget i centrala Göteborg där barnen fick bekanta sig med miljön och där pedagogerna fotograferade barnen och fanns till hands för samtal och för att svara på frågor. Barnen fick i uppdrag att välja ut tre motiv som de

skulle fotografera med digitalkamera. De valde själva motiv men tog också intryck av varandra och fotograferade ibland på egen hand, ibland med hjälp av en vuxen. Barnen visste också att de efter utflykten, tillbaka i skolan skulle teckna sina upplevelser av Kungstorget. De fick också i uppdrag att berätta om Kungstorget. Pedagogerna frågade barnen vad de kom ihåg från resan och besöket. Barnen kommenterade vädret, återgav resan, affärsbesök och hur de fotograferat. Berättelserna förstärkte deras minnesbilder. Barnen fick var sitt vitt A3-papper och skisspennor för att teckna ner sina upplevelser och minnesbilder från Kungstorget. Teckningarna utfördes i en miniateljé på fritidshemmet där det fanns ett ljusbord som var nytt för barnen. Ljusbordet användes som ritbord och var ett populärt ställe för barnen tack vare sitt nyhetsvärde men också för att barnen verkade intressera sig för att deras teckning blev genomlyst. Teckningarna beskrev liksom deras muntliga redogörelse av ting, miljöer och barnens upplevelser av situationer på Kungstorget eller under resan. I teckningarna fanns både beskrivningar av objekt men även situationer och skrivna ord. Man skulle kunna kalla dem för struktureringar av intrycken eller föreställningar av situationer.¹³ Vecchi kallar detta för mentala bilder. Hon skriver:

The photographs are used for remembering the subject better and grasping its identity when it is not possible to have it in front of you or when you are not particularly familiar with it. The photographic images used for reference provide further representational hypotheses for the children's mental imagery.¹⁴

Tecknandet stödjer på detta sätt minnet och blir genom en efterkonstruktion en förstärkning av upplevelsen. Atelierista Giovanni Piazza anser att: "... drawing helps to anchor their memory".¹⁵ När pedagogerna studerade barnens teckningar från besöket på Kungstorget upptäckte de att teckningarna var rikligare på detaljer än barnens muntliga berättelser. Pedagogerna diskuterade och reflekterade över detta efter sessionen. Det tycktes vara så att barnen har svårare att formulera sina minnesbilder i ord än i bild. Pedagogerna undrade varför. Upplevelsen av barnens muntliga berättande tycks komma till uttryck mer splittrat beroende på dess sekventiella natur. Den icke-formulerade erfarenheten i form av visuella minnen är barnen ännu omedvetna om. Därför blir tecknandet mer oreflekterat än formulering i ord som kräver en mer medveten bearbetning. I tecknandet behöver barnen inte bry sig om det episodiska minnet och återberätta efter en kronologi eller logisk linje utan teckningen kan återges integralt.¹⁶ Detta mer enhetliga sätt att beskriva blir enklare att hantera. Barnen kan välja om de vill fokusera på detaljer eller helhet i olika skeden i tecknandet. Minnesbilderna framkommer tydligare i en situation där barnet kan lägga till element i teckningen allteftersom de kommer ihåg nya saker. Barnen blir heller inte i tecknandet lika påverkade av tidspress och förväntningar i form av avkrävda svar från de vuxna. Det är enklare att minnas fler detaljer när man i lugn och ro får tid på sig att rita, jämfört med att prata i

grupp i en skolsituation, där det finns ett gruppträck från de andra barnen och de vuxna. De mentala bildschemana hjälpa barnet att minnas och stödjer därmed också talet.

Minnesteckningar från Kungstorget

I vissa fall tycktes uppgiften att välja bildmotiv och att fotografera av dem ha påverkat det barnen sedan återgav i sina teckningar då motiven återkom där. Isabelle (6 år) hade ritat olika frukter och grönsaker inne i Saluhallen.



Bild 57: Vad Isabelle minns från Saluhallen. Fotografi Tarja Häikiö.

På flera teckningar har barnen skrivit ord och kombinerat med bilder som beskrivningar av mat, bland annat ost och lever, som kan köpas på Kungstorget eller inne i Saluhallen. Isabelle har tecknat sådant som säljs i Saluhallen och en pedagog har hjälpt henne med att skriva ut namnet på en del av varorna. Hon använder sig av fler kategorier av matematiskt beskrivande i sin teckning. Ibland anger hon ting genom en-till-en-korrespondens utan siffersymboler, som när hon tecknar ett särskilt föremål som vattenpumpen. För det mesta tecknar hon varor som representerar en mängd eller med utbud en hel kategori av en vara som ost och bröd, vilket kallas förekomst genom framställning av föremålets art utan sifferantal.¹⁷ Kanske beskriver bilden också en föreställning om ett grönsaksstånd ute på Kungstorget snarare än en minnesbild, eftersom pedagogerna beskrev för barnen att torget används till detta under sommarhalvåret. Vid tillfället fanns inga stånd utomhus, eller så är det saludiskarna inifrån Saluhallen som hon tecknat.

Daniel B. (8 år) har ritat utomhusmiljön och har ritat ljuspelaren och vattenpumpen på torget men även en skylt med fiskar på.

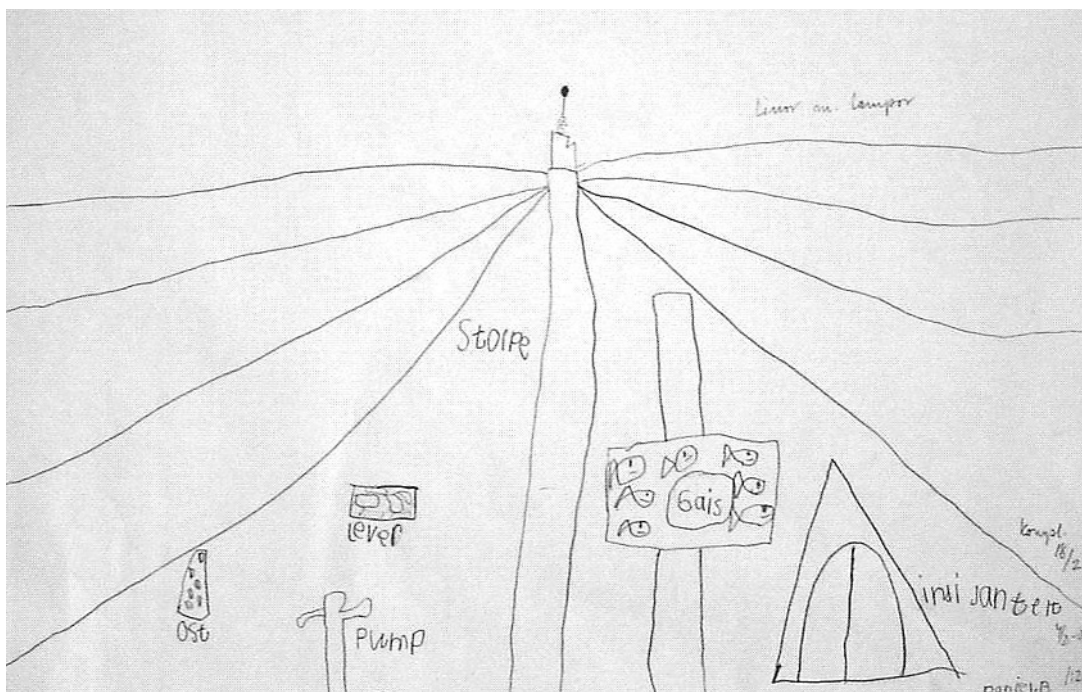


Bild 58: Daniel B:s miljöbild utomhus på Kungstorget. Fotografi Tarja Häikiö.

Han har även skrivit fotbollslaget "GAIS", som också kallas makrillarna. Troligtvis associerade han fiskarna på skylten till laget samtidigt som han vill framhålla sitt favoritlag. Daniel B. har också ritat ett indiantält på teckningen. Detta kan verka irrelevant, men enligt honom fanns det ett tält på torget. Möjligen kan han ha uppfattat ljusslingorna som hängde från en stolpe som ett tält.

Amandas (8 år) teckning visar en fyrkantig ruta med två runda former i vilket troligen är en återgivning av de knäckebrödsrundlar hon sett i skyltfönstret.

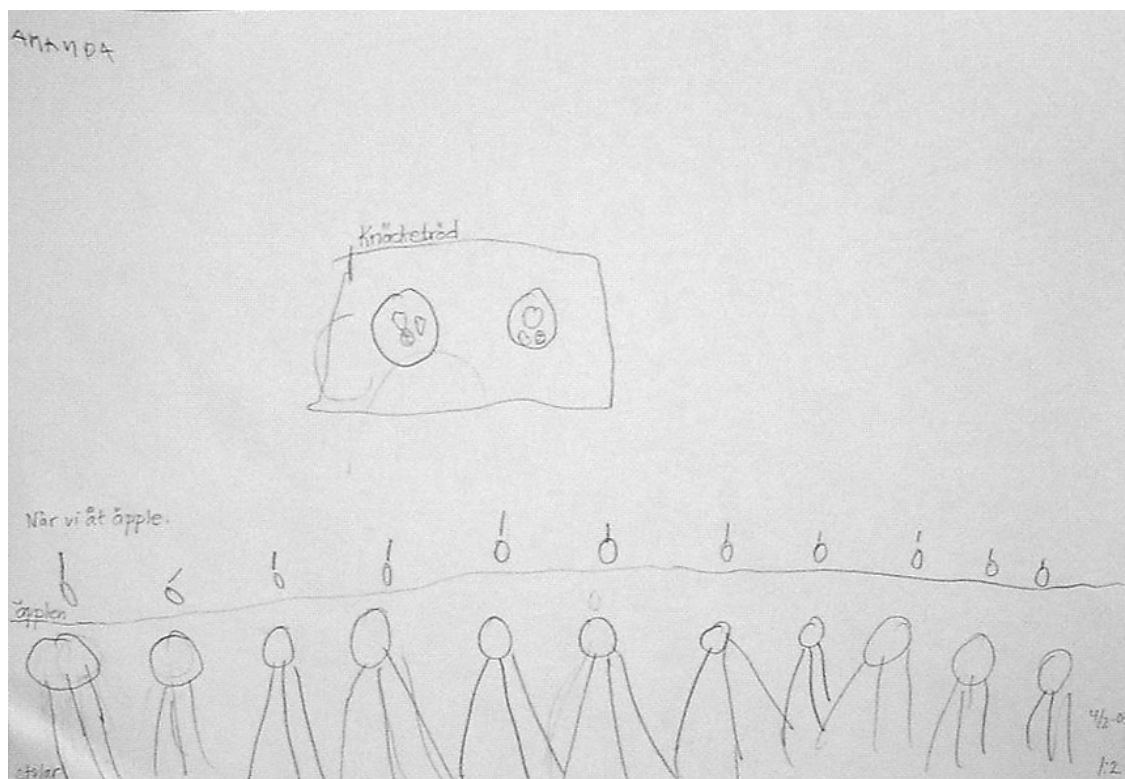


Bild 59: Amandas cafébild från Saluhallen. Fotografi Tarja Häikiö.

Hon har också ritat höga caféstolar och ett äpple till varje stol. Detta är förmodligen hennes representation av att barnen hade med sig frukt och hon har placerat en frukt till varje barn uppe på bardisken. Hon ritade i så fall inte bara vad hon sett utan beskriver situationen: att barnen suttit på var sin stol och ätit var sitt äpple. På teckningen ser man ett äpple placerat ovanför varje caféstol varmed hon använder sig av det tidigare nämnda sättet att uttrycka en-till-en-korrespondens av antal.¹⁸ Detta skulle även kunna ses som att teckningen fungerar som ett mentalt schema för minnet. Genom dessa beskrivningar fanns anknytningsmöjligheter till andra ämnen och dimensioner i temat, som exempelvis rättvis fördelning och matematik, vilket pedagogerna diskuterade som möjliga utvecklingar senare i projektarbetet, vilka dock aldrig följdes upp. Även i de andra barnens berättelser kommer denna situation upp som i Daniel W:s (6 år) teckning där han även har ritat två människor som han sett inne på caféet.

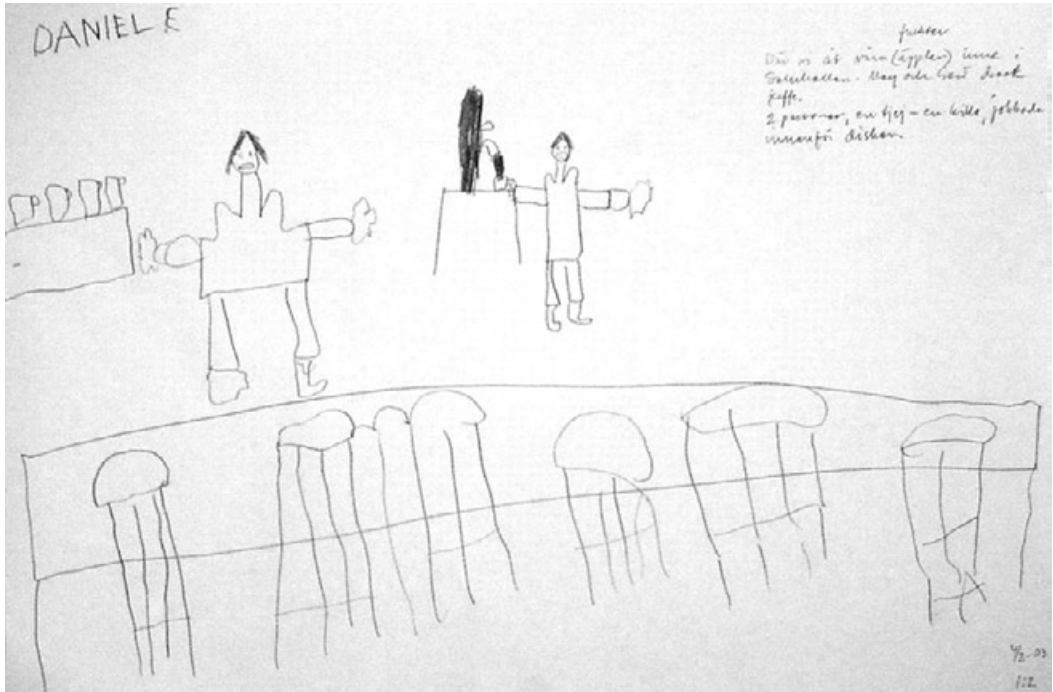


Bild 60: Daniel W:s miljöbild inomhus från Saluhallen. Fotografi Tarja Häikiö.

Hans placering av människofigurerna ovanför raden av stolar kan tolkas som ett första steg i att beskriva perspektiv, även om han ännu tecknar ut alla figurer och objekt utan överlappningar eller förkortningar. Cox beskriver att barn vid 5 till 7 års ålder har förmåga att placera objekt omlott i teckningar.¹⁹ Även Daniels beskrivning av bordet visar att han vill visa hela bordsskivan och har därmed inte gjort någon förkortning, detta trots att han placerat stolarna framför bordet. De tecknade stolarna belyser hans försök att börja se perspektiviskt och kunna återge det han ser. Barns tecknande av perspektiv problematiseras av Golomb som menar att representationen av en tredimensionell verklighet i ett tvådimensionellt medium är en avancerad intellektuell utmaning för barnet.²⁰

Nästa arbetstillfälle hade förberetts genom att pedagogerna skrivit ut barnens digitala bilder. Barnen valde en av sina bilder som de sedan skulle fortsätta att bearbeta. Avsikten var att teckna av fotografiet och på så sätt bekanta sig med den, memorera och samtidigt återskapa och göra en tolkning. Att använda fotografiet som förlaga förbereder också barnen inför nästa uppgift då de ritade upp sin bild panna. Därefter utförde barnen en akrylmålning vilket i sin tur underlättar nästa steg i arbetet då barnet förhoppningsvis kan koncentrera sig på målandet, färgen och uttrycket. Varje barns bildsekvens visades för gruppen och barnen beskrev för de andra barnen vad deras bilder föreställde och varför de gjort dessa bildval.

Pedagogerna var intresserade av vad som styrde barnens val och vad som kan ha påverkat dem och frågade dem hur de gjorde när de bestämde motivet för sina bilder. Barnens val kunde

delas in i olika kategorier: en första där de hade en egen avsikt eller strategi som de följde, en andra där de imiterat eller följt någon annans exempel och en tredje där de säger sig inte haft någon strategi alls. Till den första kategorin hörde Sofie (8 år), Frida (6 år) och Richard (8 år). Sofie sade att hon tittade runt och sedan bestämde sig för vad hon ville fotografera. Sofie berättade att hon hade en strategi där hon först tittar och sedan väljer. Frida i sin tur sade att hon gick och tittade litet och sedan uppmärksammade texterna på husen. Hon ville lära sig mycket om bokstäver och valde att ta en bild på "Biopalatset" där bokstäverna är tydliga. Rickard sade att han ville att bilden skulle bli bra, att han fick en tanke och sedan valde han att fotografera en bild utifrån det. Han valde en bild på nudelbaren på torget och uttrycker som det enda av barnen en åsikt om hur han vill att hans bild skall bli när den är färdig. Hans ordval, bra, kan i detta sammanhang ha flera betydelser, både strukturella och estetiska. Kanske ville han att bilden skulle bli tydlig, vara föreställande eller estetiskt tilltalande? Det han ger uttryck för är förhållandet mellan ett intryck av den yttre omgivning i förhållande till en inre tanke, eventuellt även en mental inre bild.

Isabelle, som tillhör den andra kategorin, sade att hon tittade på vad de andra fotograferade varefter hon gjorde likadant, hon imiterade de andras val. Vissa barn hade utsetts att fotografera detaljer men några hade också valt att fotografera vyer, husfasader och så vidare. En del barn som hade fotograferat detaljer valde senare att fördjupa sig i miljöbilder och tvärtom. Daniel B. tillhör den tredje kategorin då han inte medvetet tycktes ha bestämt sig för någon bild. Han sade att han inte tänkte så mycket på sina val. Han bestämde sig för en miljöbild med byggnader trots att han tidigare ritat av ljuspelaren mitt på Kungstorget. Slutligen bestämde han sig för att arbeta vidare med bilden av vattenpumpen liksom Amanda. Daniel W., som tidigare ritat cafémiljön, valde omvänt att arbeta vidare med ljuspelaren. Både Isabelle och Sofie utsåg en bild på en grind. Slutligen valde Michael en bild på en lastbil som kommer med fisk till Saluhallen. Varken Daniel W. eller Michael uttryckte någon strategi för sina val utan tycktes ha gått efter det som intresserat dem och därför placerar jag dem i den tredje kategorin. Diskussionerna och redogörelserna kring barnens urval var intressanta för pedagogerna för att förstå barnens tankegångar. Presentationen tvingade också barnen att fundera över sina beslut och hur de skulle formulera sig inför de andra barnen. Detta antogs av pedagogerna sätta igång reflektiva processer. I Reggio Emilia anses diskussioner och förhandlingar vara betydelsefulla för att träna den sociala färdigheten men också för förståelsen av innehållet i arbetet och som fördjupning av reflektionen. Här är det dock värt att påminna sig om att individuella processer och gruppprocesser är olika. Enskilda barns insikter kan inte räknas som representativa för hela gruppen. Enligt Vygotskij måste en medvetandehöjning ligga inom det som han kallar utvecklingszonen, alltså inom gränserna för ett kognitivt nästa steg i utvecklingen.²¹ Det som gör barnen nyfikna och utmanar deras tankar är särskilt intressant och motiverar barnen till vidare instudering, frågor, problematisering och

därmed kunskapsutveckling.²² Genom diskussionen får barnen en hjälp att inta olika positioner. Genom bildsamtalen var tanken att göra barnen mer medvetna om sina val men också i förhållande till de andra barnens val, vilket kan antas utveckla olika seendepositioner.²³

En av pedagogerna hade fotograferat barnens skor, vilket intresserade barnen mycket, kanske för att den väckte deras fantasi då den lämnade utrymme för hypoteser och funderingar. Detta utmanade barnen och genast uppstod en diskussion om vems skor det var som syntes på digitalbilden. Flera av barnen berättade om vems skor de kände igen. Pedagogerna frågade barnen: "Hur vet man vilka skor som tillhör vem?" En av flickorna försökte sig på en avancerad förklaring av en tanke hon hade, men hon hittade inte orden att beskriva den. Hon gav upp och konstaterade att det står namn i skorna. Här hade pedagogerna kunnat gå vidare och be henne teckna en bild av sin lösning vilket kanske hade kunnat underlätta för henne att förstå sin tankegång. Det tycks mig som att barn ofta upplever liknande situationer där de inte finner ord för mer komplexa sammanhang och väljer att presentera en mer enkel och konkret lösning eller förklaring. Utifrån detta drar jag slutsatsen att erfarenheten ännu inte är färdigreflekterad, då barnet är inne i en process. Barnet har ännu inte fått ihop alla trådar i ett sammanhang som han eller hon kan förklara, utan det finns en förmedveten insikt som ännu inte kan kläs verbalt i en medveten tankeform. Bildskapande kan i så fall genom sin mer helhetsbetonade karaktär hjälpa barn att beskriva mer komplexa sammanhang, tydliggöra dem och bidra till en medvetenhetsutveckling.

Pedagogerna i tema Staden samtalade med barnen om vad digitalbilderna kunde användas till. Olika förslag framkom och av barnens svar kan man utläsa deras förståelse för nyttan av bilderna för skolarbetet i nuet, men också att de har klart för sig att fotografier används som minnen. Doverborg och Pramling Samuelsson har frågat en grupp förskolebarn hur de gör när de vill komma ihåg något.²⁴ Barnen svarade att de för det första ritade för att de vill komma ihåg, för det andra skriver på en lapp vad de vill komma ihåg eller för det tredje tänker mycket på det de vill komma ihåg. De flesta barn anger att de helst utför grafiska representationer i bild eller text beroende på förmåga. På frågan varför det är bra att komma ihåg svarar barnen att de vill veta vad de gjort, vad man kan för att inte glömma eller för att berätta för någon (föräldrar, släktingar eller kamrater). De anger också bilden som ett stöd för minnet längre fram när man blivit äldre. Härmed motsvarar de kategorier som barnen i forskarnas undersökning anger i stort de kategorier som barnen i projektgruppen anger: användning av minneskunskaper för att komma ihåg kunskaper, bilder för kunskapsutveckling, för att minnas utifrån nutid och barnen visar därmed prov på en medvetenhet om ett framtidsperspektiv.

Silvriga laxar och Oboy-maskiner

Vid tredje arbetstillfället fick barnen i uppgift att återberätta vad som hände vid förra sessionen. Daniel B. svarade att de tittade på fotografierna. Sofie sade att de ritade bilder av det barnen sett på Kungstorget. De vuxna berättade att en ny utflykt till Kungstorget skulle göras veckan därpå och frågade barnen om det kunde vara intressant för dem att fortsätta att skissa på sina teckningar och se om de kom ihåg ännu mer. Barnen ville denna gång färglägga sina skisser och hämtade färgpennor. Sofie satt vid en sida av ljusbordet där hon inte kunde nå färgpennorna och undrade högt hur hon skulle nå dem. Sofie fick direkt fyra förslag av de andra barnen: man kan sträcka sig, gå runt bordet och hämta pennor, be det barn som sitter närmast att ge henne pennor eller samla en hög med pennor och lägga vid sin plats. Sofie valde det sista förslaget. Pedagogerna sade att barnen kunde fortsätta på sina gamla teckningar eller börja på en helt ny teckning, så länge de ritade om besöket på Kungstorget. Barnen började teckna. Michael ritade en lax och han sade att laxen är silvrig. Det fanns en fiskhandel vid Kungstorget som kunde vara den association som inspirerade honom att rita just en fisk. Han ritade också en Oboy-maskin som han sade sig ha sett i caféet på Saluhallen.

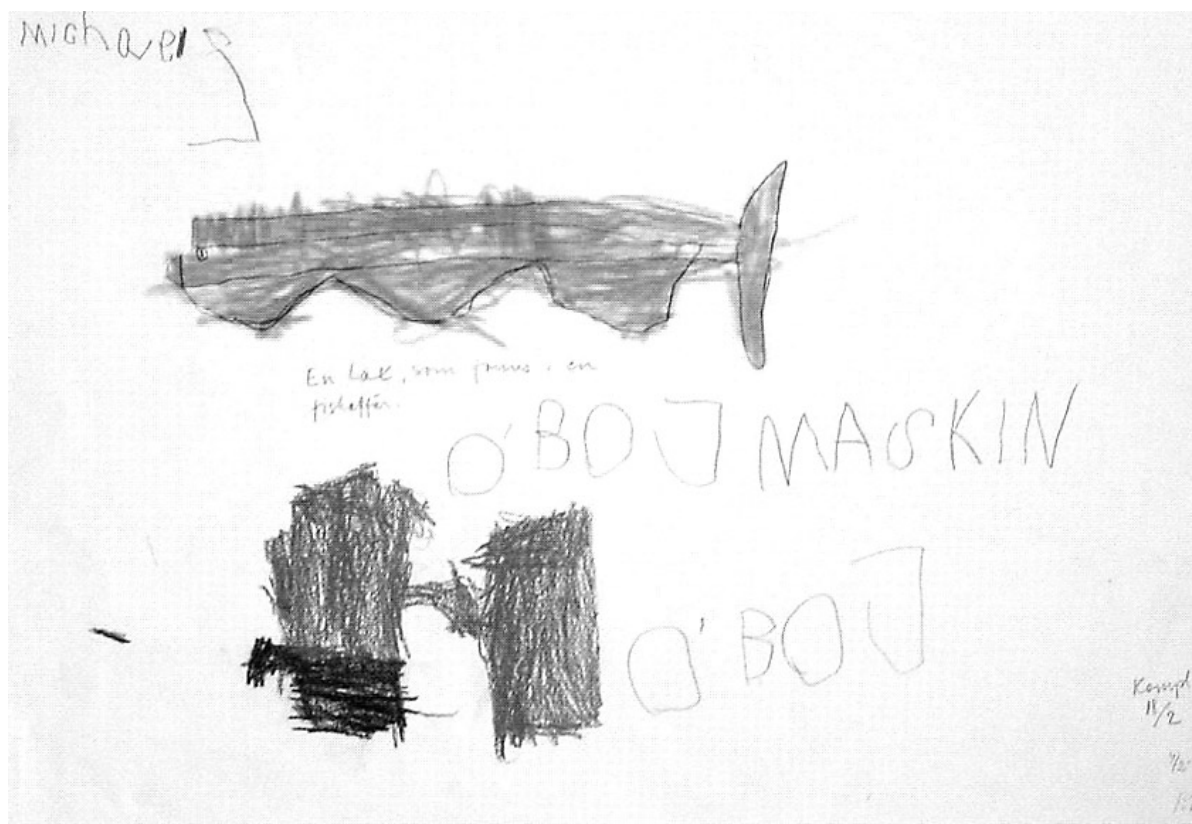


Bild 61: Michaels silverlax och Oboy-maskin. Fotografi Tarja Häikiö.

På bilden tecknar och målar Michael laxen överst och Oboy-maskinen under laxen. Laxen är målad gul och Oboy-maskinen, som troligen har sitt ursprung i Saluhallens espressomaskin, är målad brun och svart med två olika delar där den andra delen skulle kunna antas vara maskindelen och den andra en kopp choklad. Han har också skrivit ordet OBOJMASKIN på teckningen. Han fortsatte att prata och sade att han kunde ta en gul penna för den var nästan silvrig och började färglägga. Jag frågade honom hur han tänkte. Det visade sig att han hade tänkt på guldfärg. Jag undrade om han visste hur man fick fram silverfärg. Han plockade fram några pennor: en svart, två olika lila och en orange. Han menade att han kunde blanda dessa färger och få till silverfärg. Vi tog fram ett papper för att göra ett prov varpå Michael målade med de olika pennorna. Han blandade färgerna genom att måla med olika pennor på samma yta. Då färgblandningen var additiv blev resultatet svart. Michael förklarade, något förvirrad, att det skulle bli silverfärg om några dagar. Det blev uppenbart att han inte förstod det som hände, kanske hade han tidigare gjort något liknande med ett lyckat resultat. Istället tycktes han vilja finna en förklaring eller komma på en lösning där han kunde skjuta upp problematiken för att få mer tid för att tänka. Jag utmanade Michael vidare och undrade om det var så att färgen skulle förvandlas till silverfärg om några dagar. Michael blev nu konfunderad och verkade förstå att hans hypotes kanske inte var hållbar och han tycktes nu hamna i en tankekonflikt. Men han framhärdatte med sin teori om att färgen skulle förvandlas till silver senare, men nu mer osäkert. Jag tänkte då att han kanske inte var säker på hur silverfärgen såg ut och frågade honom istället om han kunde se silverfärg någonstans. Han tittade frågande på mig och tänkte koncentrerat. Nu blev de andra barnen nyfikna på samtalet och lyssnade uppmärksamt. Jag såg en silveraktig grå ton på Michaels tröja, pekade på färgen och sade att det var silverfärg på hans arm. Han tittade uppmärksamt. Jag frågade honom om han nu kunde blanda till färgen? Michael svarar inte varpå jag lämnade frågan öppen i detta läge.

Barnen fortsatte att arbeta. Frida fick hjälp av en pedagog med att skriva ordet "Saluhallen" på sin teckning. Hon hade ritat till en buss på sin ursprungliga teckning som beskrev Saluhallens takkonstruktion, en rundel med knäckebröd (Åkes Fiskarekaka) och en fisk. Daniel B. sade att han inte kunde komma ihåg något från Kungstorget men jag bad honom att fundera över om han inte kunde minnas något. Till slut ville han rita resvägen till Kungstorget och efter en stund hade han ritat en buss, en väg och en busskur med barn i på sin teckning. Han förklarar sin teckning och säger att det är när barnen väntade på bussen på väg till Kungstorget. Han kom fram till mig några gånger under tiden som han tecknade och visade upp sin bild och diskuterade hur han skulle fortsätta. Jag bekräftade honom genom att uppmuntra honom att genomföra sina egna lösningar som han presenterade muntligt i samtalet. Här användes det talade språket som en förhandling kring hur han skulle fortsätta att teckna bilden. Jag såg att Fridas buss liknade Daniels och frågade henne om hon tittat på Daniels bussteckning. Det visade sig stämma och jag bad henne visa Daniel teckningen och

berätta för honom att hon använt hans bild som förlaga. Daniel B. tittade på Fridas teckning och såg nöjd ut. I denna interaktion skedde således flera viktiga förhandlingar för Daniels del. Han får möjlighet att fråga och får även bekräftat att hans bussbild fungerat som modell för ett av de andra barnens teckningar. I sin tur kan Frida känna sig nöjd då hon i sin tur får sin teckning bekräftad av Daniel och ett utbyte har så skett av information och förstärkning av den egna förmågan.



Bild 62: Daniel B:s resbild. Fotografi Tarja Häikiö.

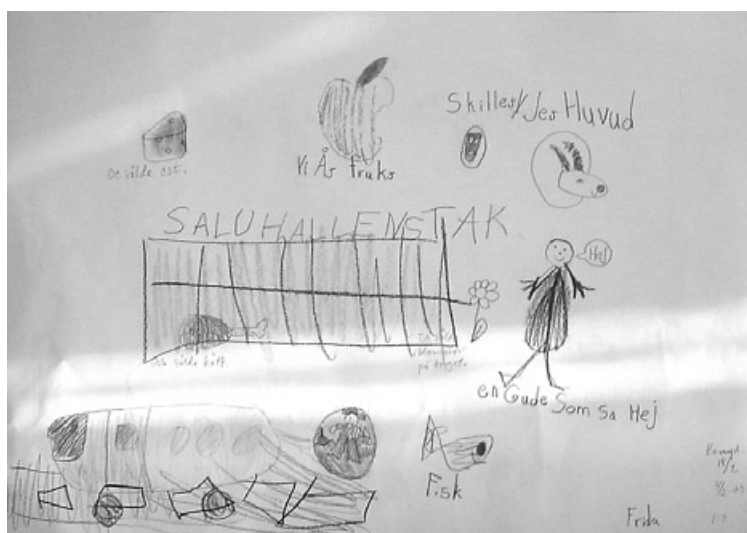


Bild 63: Fridas bild från Saluhallen med buss. Fotografi Tarja Häikiö.

Frida undrade vad hon skulle göra när hon var färdig. Jag frågade om hon kunde tänka sig att hjälpa Michael med att hitta silverfärg, vilket hon ville. Hon tog genast en blyertspenna och ritade hårt med den på ett papper. Det blev silverfärg varpå förskolläraren frågade henne när hon hade lärt sig detta, om det skett just vid detta tillfälle eller tidigare. Frida funderade och svarade att hon upptäckt det hemma. Det syntes på hennes minspel att hon mindes tillfället och hennes ögon skiner upp. Vi bad henne visa Michael, som i sin tur verkade som om han inte lyssnat på samtalet men sade, nu helt plötsligt, att han redan visste detta. Förskolläraren frågade Michael hur man gjorde. Han plockade upp en blyertspenna och sade att man bara skulle rita svagt med pennan. Förskolläraren bekräftade Michaels förslag och undrade om det kunde vara så att han kommit på detta när han hörde Fridas redogörelse men fick inget svar. Efter en stund visade Frida oss sitt finger som hon hade dragit i blyertsen och var helt silverfärgat och hon blir ombedd att visa hur hon gjorde. Michael arbetade vidare med sin teckning av en Oboy-maskin och höll på att färglägga den. Han såg hur svart och brunt blandades och utropar: "Jag har hittat en ny färg!" Förskolläraren frågade vilken färg det var. Michael svarade: "Mörkmörkbrunt." Förskolläraren skrattade förtjust och bekräftade åter Michael och sade att det var en ny färg som han funnit.

Pedagogerna funderade efteråt över situationen och antog att Michael använde sig av sin upptäckt av det bruna för att kompensera sin känsla av konfundering inför problemet med silverfärgen. De insåg också att de inte hade väntat in Michaels svar såsom de borde, utan var för snabba med att servera alternativ istället för att förlita sig på att han själv skulle kunna reflektera och återkomma till frågorna. Detta är uttryck för den form av otålighet och rädsla hos pedagoger för att inte vara tillräckligt effektiva, som tidigare beskrivits. Det kan också handla om en rädsla över att barnen inte skall lära sig i skolsituationer om inte pedagogerna är instruktiva vilket istället kan leda till lotsning som ytterligare kan förvirra barnet i situationen. Barnet tvingas att tänka ut vad den vuxne vill att barnet skall svara istället för att koncentrera sig på själva uppgiften. Jan Anward respektive Mikael Alexandersson och Louise Limberg har beskrivit denna avkodning av kontext, av svar eller av de vuxna i sin forskning.²⁵ Barnen är också vana vid att de vuxna tar initiativen och väntar in de vuxna istället för att gå fram och hjälpa barnet i fråga.

Andra utflykten till Kungstorget

En andra utflykt görs till Kungstorget för att förstärka barnens tidigare iakttagelser och låta dem bekanta sig med miljön ytterligare. Fokus hos pedagogerna låg denna gång på varje barns motivval. Barnen hade fått till uppgift att bestämma sig för en av de tre bilderna, som de tidigare fotograferat för att kunna ta mer detaljerade bilder av motivet. Någon av de vuxna gick runt med varje enskilt barn för att kunna föra en dialog kring motivet. Daniel B. valde en miljöbild med en stor byggnad. Sofie valde grinden vid Saluhallens ingång och hon ville

dessutom fotografera fontänen, liksom Isabelle som tog två detaljbilder av den. Michael valde en bild på fiskaffärens lastbil, vilken stod parkerad på samma plats som vid det förra besöket. Det fotograferas utifrån hans önskemål en närbild på texten på bildörren. När fritidspedagogen tar fram hans tidigare bilder konstaterar han att det är samma bil som han fotograferade gången innan. Daniel W. valde mellan att fotografera ljuspelaren mitt på Kungstorget och en byggnad med flaggor på taket och beslutar sig för att ha med båda på sin bild. Fritidspedagogen försökte att fånga ljuspelaren och flaggorna i samma bild, men konstaterade att ljuspelaren var för hög och flaggorna blev då oskarpa. Daniel W. fick då syn på några duvor som gick på torget och beslutade sig för att fotografera dem istället. Amanda valde en bild på ett paket knäckebröd men ändrade sig när vi var på torget och valde istället att fotografera en bild på vattenpumpen. Frida hade redan tidigare bestämt sig för sin bild på Biopalatset.

Förskolläraren hade samlat några av barnen runt en fontän och de samtalade om hur vattnet kommer in och ut ur denna. Barnens ville ställa frågor som de funderat på sedan den första utflykten till personer som arbetade i affärerna vid Kungstorget. Här uppstod ett tillfälle till samtal där barnen kunde utgå både från sina tidigare digitalbilder samt sina minnesbilder. Genom att återkomma till samma plats ville pedagogerna utveckla barnens förmåga att betrakta de objekt som de valt att arbeta med på ett mer ingående sätt. Inne i fiskaffären ställde de frågor om fiskbilen till fiskhandlaren. Han berättade att det var affärens bil och att de hade den till att hämta fisk med. Barnen frågade då om de hade slaktat fiskarna. Fiskhandlaren berättade att fiskarna köptes i fiskhamnen på morgonen och rensades i fiskaffären. Barnen undrade om fiskarna var döda då de hämtades. ”När fiskarna fångar fisken ute till havs dör den”, var svaret. Barnen gick in i ostaffären för att köpa knäckebröd. Barnen hade beundrat digitalbilderna på brödpaketen som de fotograferat genom skyltfönstret gången innan. De kände nu doften av många olika ostar samt olika sorters bröd. Knäckebröd inköptes och barnen frågade även efter ett glutenfritt alternativ, då ett av barnen var glutenintolerant. Utflykten gick vidare in i Saluhallen och alla satte sig vid caféet på samma sätt som vid förra besöket. Återigen verkade detta vara en höjdpunkt, vilket kan tyda på att barnen ville härma vuxna som oftast är de som gör cafébesök.

Från fotografi till teckning och målning

Veckan därpå återberättade barnen vad som hände vid besöket på Kungstorget. De berättade att de köpte knäckebröd i ostbutiken och de fick smaka på knäckebrödet som var kryddad med anis eller fänkål. Pedagogerna återförde barnen till de frågor de hade med sig till torget. Vad svarade mannen i fiskaffären när barnen ställde sina frågor om fiskarna var slaktade? Barnen svarade att de hade dödat fiskarna på båten. ”Vilken båt?” undrade pedagogerna och försökte utmana barnen till att tänka ett steg längre genom association till fiske på havet men barnen förstod inte frågan och såg förbryllade ut. Kanske visste de inget om fiskebåtar eller så tyckte

de att svaret var självklart. En pojke sade att mannen i fiskhandeln hade sagt att de rensade fisken i affären och fortsatte med att tillägga att fisken hade dött i alla fall. Pedagogerna undrade hur det kom sig. En pojke sade att fiskar inte kan vara utan vatten och en flicka tillade att de inte kan leva i luft.

Återigen såg alla på de digitalbilder som barnen tagit och som skrivits ut i bildserier av pedagogerna, en trebildsserie för varje barn. Det fanns fotografier där man såg hela barngruppen på Kungstorget och fotografier där barnen var inne i Saluhallen och fikade. Pedagogerna frågade barnen om de kom ihåg vad de skulle göra med bilderna? Barnen hade glömt sina uppslag från det tidigare tillfället och kom endast ihåg förslaget om att ta hem bilderna. Pedagogerna undrade om man måste ta hem bilderna på en gång? Barnen mindes inte att de har föreslagit att de skulle måla av bilderna innan de tog med dem hem. De påmindes av de vuxna om förslaget att måla av fotografiet. Pedagogerna bad barnen att rita av sin digitalbild och gav dem blyertspennor och vita A4-ark. Barnen ombads att titta på bilderna för att bestämma åt vilket håll de ville lägga det vita pappersarket för att få dem att reflektera över kompositionsval. Varje barn iakttog sitt fotografi noggrant och började med att avbilda sin digitalbild. Digitalkameran togs fram och barnens teckningar dokumenterades. Under samma vecka satte fritidspedagogen upp ett beige tyg som en fond på väggen i miniateljén, vilken skulle fungera som dokumentationspanel. Hon satte upp en beskrivning av målsättningen med projektarbetet, pedagogernas och barnens namn samt digitalbildserierna för att visa arbetsprocessen för de andra barnen på skolan, kollegor, besökare och föräldrar. Veckan därpå kom ett studiebesök från Ulricehamn till skolan med tre lärare, tre förskollärare och en fritidspedagog. Pedagogerna berättade om projektet och besöket fortsatte in i ateljén där ett arbetspass pågick. Barnen skulle överföra sin skiss, som de färdigställt vid ett tidigare tillfälle, till varsin pannå med hjälp av skisspennor. Det gick fort att skissa upp sin bild för flera av barnen och några av dem påbörjade målandet på pannå. Detta anser jag bero på att de ritat av sin bild tidigare och nu kunde rita den utifrån sitt visuella och kroppsliga minne. De fick penslar och akrylfärger samt hjälp med att pytsa upp färgklickar på flera paletter. Barnen satt två och två och kunde på så sätt hjälpa varandra med färgblandning men också dela på färgerna.

Nästa session började med byte av lokal då det inte gick att sitta i ateljén, då det blev för trångt när åtta barn skulle måla. Dessutom fanns heller inte tillgång till vatten i det lilla ateljérummet. En förskoleklass var samtidigt inne i det större rummet på avdelningen och barnen fick därmed samsas om utrymmet med dem. Fritidspedagogen ordnade så att barnen hjälpte till att göra i ordning på det stora bordet i det stora rummet för målandet. Barnen lade fram tidningspapper för att täcka bordet, plockade fram penslar och tog fram burkar med vatten. Förskolläraren och fritidspedagogen lade upp akrylfärg på paletter. Barnen arbetade med att

slutföra sina bilder. Tidsmässigt uppstod det stress kring målandet eftersom bordet som användes skulle användas till förskoleklassens lunch en timma senare. Barnen var trots detta mycket koncentrerade när de satt sig och kunde börja måla på sina pannåer. De barn som varit frånvarande veckan innan började med att skissa på sin pannå.

Isabelle målar sin grind på pannå i akryl

Isabelle skissade upp sin bild av grinden och var mycket noggrann. Hennes teckning var detaljerad och grinden liknade ett linjesystem som krävde precision, avvägningsförmåga och koncentration. Isabelle arbetade mycket målmedvetet och strukturerat. Hon provade olika sätt att få fram gallermonstret och ändrade sig när hon märkte att det blev fel och började om. Hon använde suddgummit flitigt under skissandet för hon drog alla linjerna för hand. Först gjorde hon en detaljteckning vid ljusbordet utifrån en av digitalbilderna men bytte sedan motiv till hela grinden. När hon var klar med teckningen ritade hon upp den på pannå en andra gång. Hon började sedan måla svarta linjer med akrylfärg på pannån. Hon målade också tegelväggen i bakgrunden. Hennes tillvägagångssätt och arbetsordning var densamma i båda bilderna oavsett material. Vid en jämförelse av hennes grindteckning med hennes slutliga grindmålning kan man se att hon behållit samma struktur i båda bilderna.

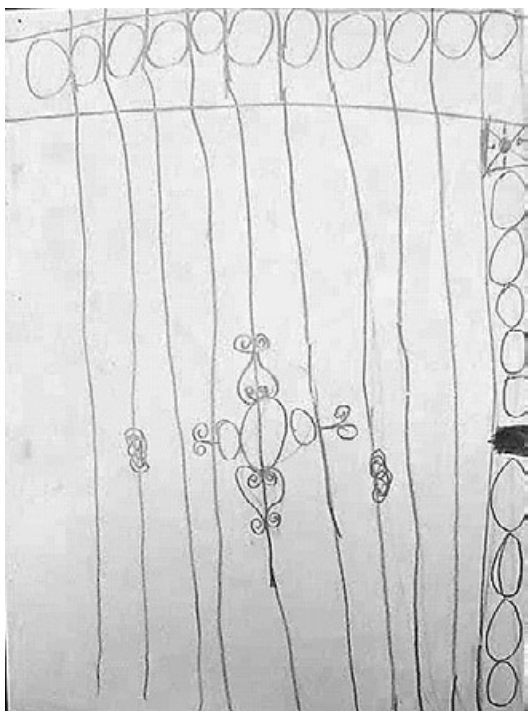


Bild 64: Isabelles grindteckning. Fotografi Tarja Häikiö.



Bild 65: Isabelles färdiga grindmålning. Fotografi Tarja Häikiö.

Teckningen är en grafisk framställning, en skiss av grindens järnstångsmönster. I målningen finns två olika plan, dels grinden men även tegelväggen bakom som bildar bakgrund och som samspelar i struktur gentemot de svarta linjerna som beskriver grindstängerna.

Sofies arbete med sin målning

Sofie skissade upp detaljer från sina grindbilder. Hon gjorde först en teckning på fri hand utifrån digitalbilderna och därefter skissade hon upp en av dessa på nytt på ett papper som förberedelse för skissen på pannå. Hon var mycket noggrann och mätte med linjal och använde den till att dra linjerna med. Teckningen hon gjorde stämde inte i proportioner. Hon tittade på sin teckning och såg att det blev fel men kunde inte riktigt förstå vad det var som inte fungerade och bad om hjälp. Jag visade henne hur man kan mätta med hjälp av ett finger, en hand eller med linjalen för att jämföra de olika delarna på teckningen i förhållande till varandra. Sofie förstod efter en stund hur jag menade men förstod fortfarande inte hur hon skulle göra med sin teckning som hon inte var nöjd med. Jag gav henne två förslag, antingen börja på en ny teckning eller sudda ut det hon tecknat och börja om på nytt på samma papper. Sofie valde att sudda ut allt och sedan visade jag henne igen hur man kunde mätta med linjalen. Sofie gjorde om det hela vilket nu resulterade i riktiga proportioner som hon var nöjd med. Hon kunde se att hennes första teckning inte stämde men hade inte förmågan att utan hjälp reda ut vilket som skulle kunna vara nästa steg mot en lösning av problemet. I dialogen mellan barnet och den vuxne bör barnets problemställning vara utgångspunkten och den vuxnes uppgift att möta barnets fråga med sin lyhördhet genom att ställa motfrågor, erbjuda alternativ och möta upp barnets tanke. På detta sätt sker en medvetandehöjning i en utvecklingszon, där nästa steg i tänkandet ligger och väntar på en koppling, som i sin tur kan omsättas i en förlösande handling där de nya erfarenheterna länkas till det föregående. På detta sätt adderas erfarenheterna i minnet och kan återanvändas, enligt Vygotskij.²⁶ Lärandet blir på detta sätt ett samspel mellan kombinatoriska element från tidigare minnen och ett utforskande av nya vägar och lösningar via fantasin och föreställningsförmågan.

Bildsekvens av Fridas arbete med sin stadsbild i teckning och måleri

Frida började med att teckna av sin digitalbild. Hon hade en god överblick över sin komposition i bilden och jag ställde frågor till henne om placeringen av de olika elementen i bilden: Hur långt går huset i förhållande till gatan? Var är bilen i förhållande till huset? Från vilken sida syns bilen? Hur långt ner går hjulen i förhållande till gatan? Genom samtalet fick Frida det stöd hon behöver för att våga göra sina avväganden och även stöd i sitt seende av bilden och omvandlingen av tanke till aktivitet. (*Färgbild 66, 67 och 68*)

En närvarande pedagog blir medaktör, vittne och hjälp-jag i barnets process och hjälper

barnet via dialog, frågor och instruktioner att våga prova nya strategier och lösningar. Vygotskij anser att instruktionen har avgörande betydelse för barns intellektuella process, vilket dock förutsätter ett dialogiskt arbetssätt.²⁷ Frida arbetar strukturerat då hon först målar bilen och vattenpumpen varefter hon målar byggnaderna i bakgrunden och till sist förgrundens gata kring vattenpumpen och gatan som bilen står på. Hon använder sig av orange-röda toner kombinerat med brunt samt klara och dämpade blå-gråa toner i bilden som gör att den blir sammanhållen och innehåller en varm-kall-kontrast som tydliggör de olika elementen i förhållande till varandra. Svart färg använder hon till att markera linjer som avskiljer de olika ytorna från varandra. Även om elementen i de tre bildplanen fortfarande är målade på ett sätt som inte är perspektiviska så ger uppdelningen i olika plan och förändringarna i storlek på bildelementen ett visst bilddjup, vilket liknar Daniel W:s strategi med hans caféteckning ovan. Även Fridas användning av allt kallare toner allt längre bak i bilden medverkar till detta. De starka färgerna driver dock upp bilden mot bildytan vilket i sin tur motverkar detta men ger ett levande och intensivt uttryck åt bilden.

Amandas arbete med sin bild av vattenpumpen på Kungstorget

Amanda hade valt sin digitalbild på vattenpumpen på Kungstorget som förlaga till sin akrylmålning. Hon skissade upp pumpen i mitten på pannån och uppmanades av mig att titta mer noggrant på fotografiet i fråga om hur det såg ut runt omkring pumpen. Hon hade litet svårt att bestämma med vilken färgnyans som hon skulle måla vattenpumpen och blandade till olika gråa och bruna toner för att kunna jämföra med sin förlaga. Hon valde den grå tonen som bättre motsvarade digitalbildens färg på vattenpumpen. Det verkade som om hon även hade svårt för att gestalta pumpen på hela den vita pannåytan. Hon ritade först en stor rund cirkel mitt på pannån som för att avgränsa ett område som kanske kändes mer hanterbart.

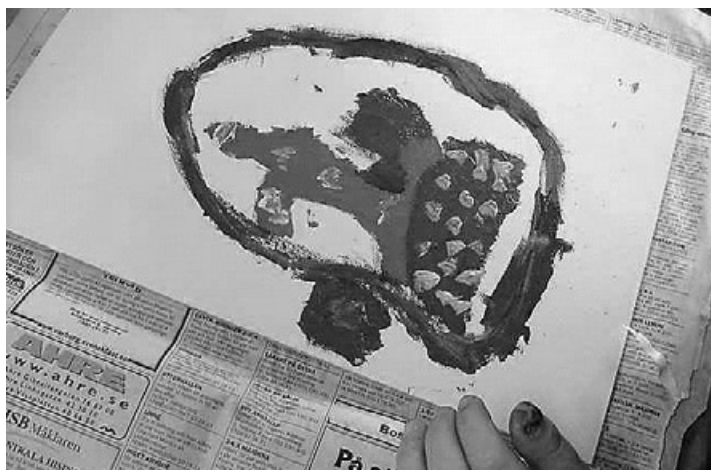


Bild 69: Amanda ritade först en cirkel i mitten på pannån där hon sedan målar vattenpumpen och därefter gatan med gatstenarna. Fotografi Tarja Häikiö.

Kanske upplevde hon att allt det vita för uppfordrande och kände att hon inte orkade måla så mycket? Eller för att det var mer dekorativt? Brodin anser att barnet avgränsar sin bild för att få ett hanterbart grepp om bilden och om ämnet. Det handlar också om att begränsa och sätta ram för sin upplevelse.²⁸ Runt vattenpumpen var gatstenarna lagda i en cirkel och det kan vara detta som Amanda beskrivit. Till vänster ser vi den lilla metallplattan som fanns i gatan med siffror vilket ger oss en ledtråd till att det troligen är gatstencirkeln hon målat runt vattenpumpen. I målningen kan man se att hon blandat olika perspektiv. Utifrån frågor till Amanda verkade det vara viktigast för henne att ha fått med alla detaljer från digitalbilden. Maureen Cox menar att barn gärna ritar både för åskådaren osynliga delar i bilden och olika föremål från det håll som gör objektet lättast att identifiera. Amanda har således beskrivit sin bild från delvis ett objektcentrerat perspektiv (*object-centered picture*) och delvis från ett åskådarperspektiv (*viewer-centered picture*).²⁹ Hon tycktes inte bli störd av att hela pannåytan inte täcktes med färg. Vattenpumpen är målad från sidan och den cirkelformade stensättningen i gatan runt vattenpumpen ovanifrån. Cox beskriver ett försök där 5-åriga och 7-åriga barns förmåga att uppfatta och avbilda två bollar som visades för barnen utifrån ett åskådarperspektiv där den bakre bollen var delvis täckt av den främre. De 7-åriga barnen kunde genom instruktion ledas till att rita bollarna från ett åskådarperspektiv medan instruktionerna inte hade någon verkan på de 5-åriga barnen som oberoende av varandra ritade de två bollarna separata från ett objektcentrerat perspektiv.³⁰

Daniel B. skissar upp grunden för sin målning av vattenpumpen på Kungstorget

Daniel B. skissade först av vattenpumpen på sin pannå i sidoperspektiv. Därefter börjar han rita dit gatstenarna i ett mönster runt pumpen så att de till slut bildade en hel kullerstengsgata.

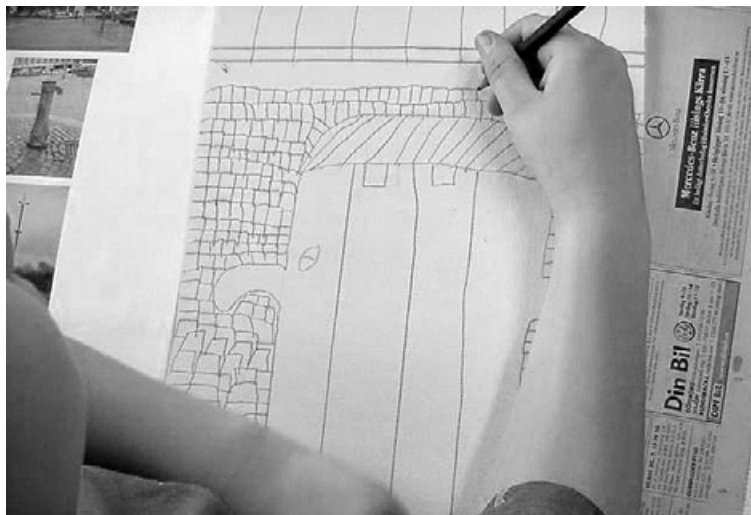


Bild 70: Daniel ritar gatan och varje gatsten runt sin vattenpump. Fotografi Tarja Häikiö.

Han tyckte att det var arbetsamt men samtidigt när jag föreslog honom att han kunde måla dit dem enklare med pensel och akrylfärg, ville han fortsätta och teckna alla stenar. Det verkade som ett uthållighetstest och en koncentrationsövning som var självpåtagen och viktig att genomföra. Kanske fanns det en tillfredsställelse i att göra många stenar och att samtidigt förstå mängden av stenar som bildar en gata? Handlade det om det fenomen som Cox beskriver att det ibland finns ett behov hos barn att rita ut alla detaljer.³¹ Ger detta i sin tur en förståelse av delarnas förhållande till varandra och en förståelse av helheten? Intresset för detaljer tycktes vara som en mekanisk övning. Även trottoarkanten avbildades med en annan storlek på stenarna i övre delen av bilden. Daniels bild ger intrycket av en närbild tack vare sina detaljer och den avgränsade utsnittet istället för att helt vara en blandning av olika perspektiv, vilket skiljer den från Amandas målning. Enligt Cox antas denna typ av perspektiv i vanliga fall av äldre barn men troligt är att fotografiet som förlaga har en inverkan på Daniels val av perspektiv.³² Daniel satt länge med pannåskissen och efteråt var han nöjd med sitt arbete vilket kan tyda på att han tyckte att han arbetat igenom bilden ordentligt. Helt klart är att denna noggrannhet tränade koncentrationsförmågan samtidigt som den övade handens färdighet. Vid målandet av pumpen med akrylfärger gjorde han färgen laserande så att teckningen syntes igenom och behövde därför inte måla om varje gatsten på sin bild.

Michaels lastbil

Michael bestämde sig för sin digitalbild med lastbilen vid fiskaffären. Jag satte mig hos honom, han ville sitta vid ljusbordet i miniateljén och rita. Han undrade om han kunde rita av lastbilen uppifrån. Det visade sig snart varför han ville sitta där. Han lade sitt papper över fotografiet och ville kalkera av digitalbilden. Denna strategi kom han troligen på då han kände sig osäker på uppgiften eller på att kunna klara av att rita av en lastbil. Enligt Dennie Palmer Wolf sker mellan 7 och 12 års ålder en anpassning till omvärldens krav och barnen är angelägna att lära sig olika strategier för tecknandet i form av modeller, scheman, konventioner och observationer av omvärlden som de kan använda och lära sig att göra föreställande bilder. Barnen lär sig urskilja och göra medvetna val, även flera i följd och den självkritiska förmågan utvecklas.³³ De lämnar därigenom ett generalistiskt stadium där en figur kan symbolisera ett visst föremål eller en viss bestämd person och vill att det unika framträder. Hon skriver också att barn i denna ålder förväntar sig att bilder skall följa vissa regler, se ut som "på riktigt" vilket kan vara en orsak till Michaels oro. Mellan 13 till 18 års ålder utvecklas hos ungdomar förståelsen av val och konsekvenser. Medan mindre barn tecknar familjer, byggnader och djur kan ungdomar och unga vuxna använda ett formspråk för att symbolisera och kommunicera meddelanden om fred, frihet och själv och även förstå sambanden bakom komplexa förhållanden, konstverk och så vidare. Genom att bekanta sig med reproduktioner och konstverk via utställningar, museibesök (konsthistoria, samtidskonst) och så vidare kan ungdomar utveckla förståelsen av vidgade perspektiv där det inte finns några fasta regler eller absoluta svar. Den visuella kontexten är avgörande för förståelsen av visuella koder och beror på kulturella liksom individuella förutsättningar, enligt Palmer Wolf.³⁴

Ofta har barn vid 9 års ålder utvecklat ett åskådarperspektiv som medför att de blir kritiska till graden av föreställning i sina teckningar. Barn i tidig skolålder har ett stort behov av att deras alster skall likna verkligheten och Cox skriver att de vid denna tid börjar inse att deras förmåga att teckna inte kan motsvara en verklig föreställande representation.³⁵ Ibland uppstår också en missuppfattning mellan vuxna och barn då de vuxna menar att barnet skall teckna det de ser medan barnet beskriver föremålets identitet. De har behov av att behärska tekniker och uttryckssätt för att kunna åstadkomma spår i materialet som de kan kontrollera och därmed klä sina tankar och känslor i en form. Det handlar troligtvis också om att kunna återge sin förståelse av verkligheten och genom den struktur som sker i skapandet öka sin egen insikt om tillvaron, både de inre medvetandeakterna och förhållandet till omvärlden. Den uppgift som Michael ställs inför i denna situation är en rejäl utmaning och låg troligen inte inom en självklar utvecklingszon. Cox skriver att uppgiften att rita av ett tredimensionellt föremål på en tvådimensionell yta innebär att barn måste göra val där de bestämmer vilka delar av föremålet de vill avbilda och i vilken form, med vilken typ av tecken/markeringar de skall ange dem på sin teckning.³⁶ Cox anser därmed att teckning i sig därför är en problemlösningsuppgift av lika krävande slag som vilken annan intellektuell aktivitet som helst. Hon förklarar att tecknaren måste göra en tankemanöver eller en föreställning där det tredimensionella föremålet skall omvandlas eller projiceras till former på en två dimensionell yta. Via dialog, frågor och hjälp med att observera bilden lär sig Michael grunderna för hur ett schema av en bil kan ritas. Här följer dialogen mellan Michael och mig som observerades av förskolläraren.³⁷ I dialogen framkommer Michaels kamp med att rita av ett schema av lastbilen och krav på att hans teckning skall likna lastbilden i digitalbilden i förhållande till den visuella representationen.

Michael får i uppgift att rita av och förstora lastbilen utifrån fotografiet av pedagogerna.

T: *Såsom du gjorde med Oboy-maskinen fast då förminskade du den.*

Michael försökte komma undan sitt motivval av lastbilen och valde plötsligt en annan av digitalbilderna där lastbilens text syntes. Jag frågade honom varför han ville byta. Michael sade att han inte kunde rita av lastbilen. Fritidspedagogen påpekade för Michael att han var bra på att rita bilar. Han återvände tillbaka till tanken på att rita bilen uppfifrån.

T: *Men ser du den uppfifrån på bilden då?*

M: *Nej, den är från sidan.*

Jag ansåg att han nog kunde om han började med något han såg på bilden och tänkte att jag kunde hjälpa honom med strukturen genom att tänka i steg.

T: *Vad ser du?*

M: *Hjulen.*

T: Hur många hjul är det på en bil?

M: Fyra.

T: Hur många ser du?

M: Fyra... nej tre!

Här blir Michael varse skillnaden mellan hans inre mentala bild av ett lastbilsschema, som har fyra hjul då lastbilens identitet är att ha fyra hjul, och den visuella och perspektiviska representationen i fotografiet, där enbart tre hjul är synliga. Michael började med hjulet i mitten men blev inte nöjd. Jag hämtade ett suddgummi.

T: Hur mycket ser du av det andra hjulet?

M: Halva.

Michael ritade en halvmåne och sedan hjul nummer tre. Sedan ritade han ut hela karossen på en kort stund. Nu var han koncentrerad på uppgiften. Jag sade att det heter kaross. Michael var nöjd ända tills han kom till fronten och lamporna.

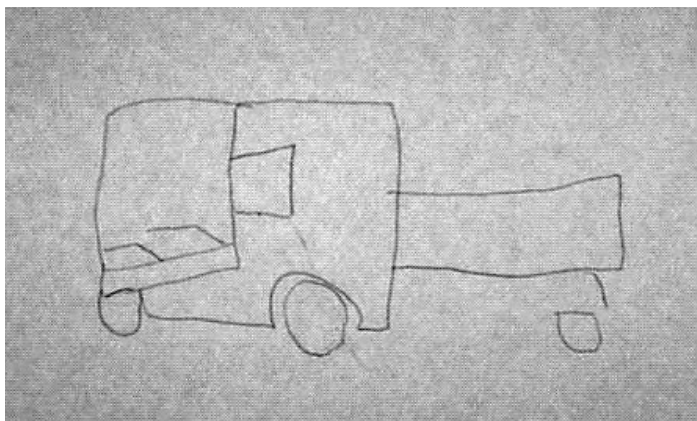


Bild 71: Den första teckningen av lastbilen. Fotografi Tarja Häikiö.

M: Den är inte bra. Jag får sudda ut alltihop, sade han förtvivlat.

T: Du kan börja om från början på ett nytt papper, föreslog jag.

Detta ville han. Denna gång dokumenterade jag alla stegen i bildskapandet. Detta tyckte Michael var mycket roligt. Hela tiden när jag hade tagit en bild ville Michael se den tagna bilden som fanns kvar en liten stund på kamera-displayern. Han förklarade vad han gjorde medan han ritade. Han ritade ut de tre hjulen på samma sätt som på den första teckningen. Eftersom han hade gjort detta en gång tidigare så det gick lättare, han hade nu memorerat bildens struktur under utförandet. Sedan ritade han ut karossen.

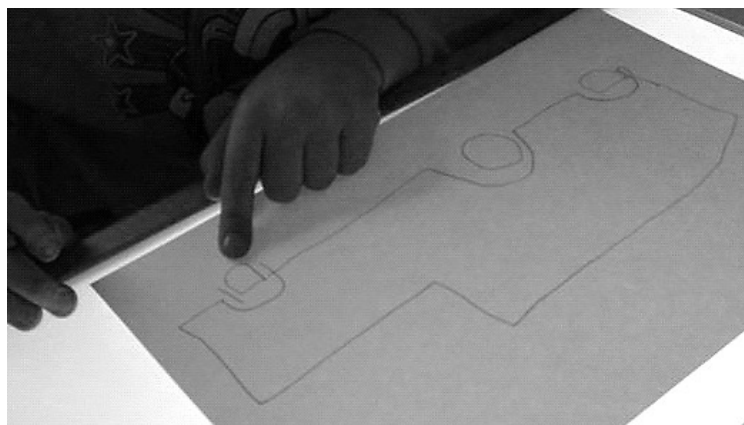


Bild 72: Michael har ritat karossen. Fotografi Tarja Häikiö.

T: Kommer du ihåg vad det hette?

Michael funderade men det gjorde han inte varpå jag upprepade ordet ”kaross”.

M: Det är mörkt under hjulen. Under den andra också.

Han svärtade under hjulen.

T: Vad är det där?

M: Fönstret.

Han tittade noga på fotografiet och ritade fronten på bilen med alla lampor. Han ritade till vindrutetorkarna och kände sig klar.

T: Där bak då? Är du helt färdig där?

Jag pekade på lådorna som låg på flaket. Dem hade han missat och ritade dit lådorna.

T: Och dörren då?

Michael ritade dit dörren och gjorde ett streck för vad jag antog vara handtaget.

M: Det är ett handtag, förklarade han.

Sedan var han klar. Jag tog bilder på de andra barnens teckningar. Michael kom då på att han inte hade skrivit något på sin teckning när han såg att Daniel W. hade gjort det. Han ville skriva ordet ”lastbil”. Han kunde bokstaven L som han skrev. Förskolläraren visade på ett A som han skrev och var på väg att fråga hur bokstaven S ser ut men kom tydligen på det,

återvände och skrev igen.

M: *Det kan jag själv. Det kan jag själv, upprepade han.*

Han ljudade och hittade T:et som ljud i munnen och frågade förskolläraren hur det såg ut. Hon tecknade ett T med sina fingrar. Han fortsatte att ljuda ordet LASTB... och kom fram till bokstaven B. Den visste han inte hur den såg ut.

G: *Det är den med två stora magar.*

Michael visste nu precis vilken bokstav förskolläraren menade. Sedan ljudade han fram ett E.

G: *Inte E.*

M: *LASTBI... I. Det kan jag. LASTBIL.*

Det kunde Michael och han skrev färdigt ordet.

G: *Har du sett vad som är i början och slutet?*

Han upptäckte att det är samma bokstav i början och i slutet och berättade detta senare för fritidspedagogen att det är L både i början och slutet på ordet.



*Bild 73: Lastbilen med text.
Fotografi Tarja Häikiö.*

Michael undrade vad han skulle göra med den första teckningen. Han ville slänga den. Jag hindrade honom och sade att det är ju hans första teckning och att vi ville spara den till vår utställning. Det vi kunde se var att Michaels bild hade utvecklats under samma session. Den

andra bilden var mer detaljerad jämfört med den första som inte var lika detaljerad. Den andra lastbilen blev också mer perspektivisk. Mitt antagande är att han hade skapat ett schema kring tecknandet av sin bild som han återupprepade och utvecklade. Skriftspråket symboliserar talspråket som i sin tur representerar verkligheten. De beskriver inkodning och avkodning som två strategier där inkodning står för ljudets väg till bokstav och avkodning följaktligen omvänt, när bokstaven skall bli ett ljud. En förutsättning för förståelsen är att barnet har förstått den symboliska funktionen som Vygotskij beskrivit, att ett tecken kan stå för ett objekt eller en människa. Dahlgren et al anser att barn ofta använder kroppen för att bli medvetna och förstå skriftspråket, som en slags övergångsform.³⁸ Detta beskrivs också av Winnicotts övergångsobjekt i psykologisk mening och ger stöd åt min hypotes om användningen av visuella övergångsobjekt på ett likartat sätt. I exemplet ovan använder sig pedagogerna av en kroppslig liknelse för att få Michael att förstå formen på en bokstav. Anknypningen till det kroppsliga ger en förankring till barnets egna erfarenheter.

Michael målar sin första pannåmålning

Vid det här laget hade Michael tecknat av sin digitalbild med en lastbil två gånger och även ritat av den på pannå innan han gick över till att måla lastbilen med akrylfärg. Vid detta tillfälle gick tecknandet fort och han var säker på handen. Han tittade på sin förra bild som förlaga men kom ihåg det mesta utantill. Han tvekade inte heller när det gällde teckningens kvalitet, nu visste han att den var bra som den var och att förlagan var ett underlag för hans teckning, inte något som han skulle jämföra sin egen teckning med. De tidigare sessionerna hade ökat hans självkänsla och säkerhet i ritandet av lastbilen. När pannåteckningen var klar fick han en palett med grundfärgerna och både förskolläraren och bildpedagogen hjälpte honom med motfrågor och råd kring färgblandningen. Han blev oerhört upptagen av färgblandandet och hans första målning på lastbilen blev övertäckt med färger som inte motsvarade färgsättningen på digitalbildens förlaga. Han målade dit färgerna han hade blandat utan att verka tänka på om de överensstämde med digitalbildens. Han tittade på digitalbilden men valde att måla med helt andra färger på sin målning. Detta berodde säkert på att han ännu inte behärskade färgblandandet men också på att utforskandet av färgblandningen tog överhanden och att han därför inte fokuserade på uppgiften och förhållandet mellan digitalbilden och målningen. Här hade Michaels bild kunnat förändras och han hade kunnat övergå till att förändra lastbilmålningen och släppa förlagan. Hans första pannåmålning var en mycket friare bild där lusten till färgblandandet var i fokus.

Uppgiften som givits barnen av pedagogerna gällde realistisk eller föreställande representation. Det var ett val som gjorts för att barnen skulle lära sig observera och göra en representation av verkligheten. Varför hade vi som pedagoger valt just denna metod? För att den bättre stämmer överens med skolans kod av lärande än den som fantasi och icke-föreställande? För att en avbildande, mimetisk metod mer motsvarar de kognitivt betonade inlärningsituationer

som skolans traditionellt arbetat med? Berodde det på de förväntningar som fanns hos pedagogerna, i uppgiften som de hade gett barnen eller i skolans allmänna lärandekod att Michael nu började tveka inför sin bild? Han började misströsta inför sin bild under denna session och var i slutet av lektionen ointresserad av sin bild och ganska frustrerad. Pedagogerna uppfattade det som att han upplevde sin bild rörig och olik digitalbilden. Palmer Wolfs antagande om att barn i denna ålder förväntar sig att bilder skall vara föreställande kan vara en orsak till att Michael återigen känner sig osäker på om hans bild var bra.³⁹ Cox skriver att barn ofta är missnöjda med sina bilder, särskilt från 9 års ålder som tidigare nämnts.⁴⁰ Hon skriver också att barn, särskilt efter att ha uppnått skolåldern, ofta är oroliga för att andra inte skall uppfatta vad deras teckningar föreställer och ofta använder sig av teckningsstrategier som är konventionella och stilsiterade för att göra föremål identifierbara. Barn kan rita till föremål i teckningarna som man inte kan se för att förtydliga, vilket de kan uttrycka enligt följande: ”Jag vet att man inte kan se denna del men jag ritar dit den i alla fall. Det ser bättre ut.”⁴¹ För att påvisa hur viktig identifierbarheten av föremål är för barn beskriver Cox ett försök där man ställde 4 och 6-åriga barn inför en uppgift att rita en serie med teckningar av en kopp som roterades framför dem för att rita av koppens olika sidor. Barnen hade denna gång inga problem med att utelämna den icke-synliga delen.⁴²

Michael hade arbetat mycket med att skriva av texten i blyerts från digitalbilden på fiskbilen på pannån och ville inte måla över det han skrivit. Jag konstaterade att det skulle bli jobbigt att måla hela texten och föreslog att han skulle måla över tunt så att man såg texten igenom, såsom Daniel hade gjort. Detta gjorde inte Michael, han löste det på ett annat sätt genom att spara ut texten mot den vita pannåbotten. Detta tycktes förvärpa hans känsla av motighet i arbetet med målningen. Michael började åter tveka inför sin bild och sin förmåga. Pedagogerna tolkade situationen som att hans upplevelse av färgblandningen blev positiv men inte av målandet av lastbilen. Kanske berodde detta på hans oförmåga att omsätta sin digitalbild till en föreställande målning. Han fick heller inte uppmärksamhet eller ordentlig hjälp genom frågor från de vuxna som var upptagna på annat håll med de andra barnen. Pedagogerna pratade om detta efter lektionen och bestämde att vid nästa tillfälle skulle förskolläraren sitta bredvid Michael och vägleda honom och fungera som stöd i målandet.

Observation av Michael som målar sin lastbil med förskolläraren som medaktör

Under ett tredje arbetspass arbetade förskolläraren med Michael.⁴³ Han var inte nöjd med sin förra målning. Han uttryckte detta genom att säga att han inte tyckte detta är roligt. Förskolläraren föreslog honom att måla en ny pannå. I början var han litet tveksam men gick efter en stunds funderande med på detta och bad förskolläraren att vara med och hjälpa honom att blanda färgerna. Tanken var att förskolläraren skulle ställa frågor till Michael och på detta sätt vara medaktör i processen. Syftet var att han skulle få en positiv upplevelse av att kunna måla sin lastbil och bli nöjd med bilden. Detta ställde förskolläraren inför ett dilemma. Michael

och förskolläraren hade innan sessionen kommit överens om att hon skulle hjälpa honom med färgblandningen. Vad som då skulle ske var givetvis att förskolläraren på detta sätt skulle vara med och styra färgblandningen samtidigt som hennes mål var att lära Michael att se, förstå och lära sig att själv blanda till de olika färger som fanns på digitalbilden. I instruktion ingår att ställa ledande frågor och Michaels lärandeprocess skulle därmed bli styrd. Förskolläraren insåg hon att hennes medverkan var viktig för Michael då han bett henne att delta. Hon blev återigen varse ansvaret och svårigheterna i att ha rätt förhållningssätt till barnen i situationer där lärandet sker i dialogiskt skolarbete. Även om de sinsemellan skulle resonera kring de olika färgernas placering på lastbils målningen skulle förskolläraren inte kunna styra hur Michael skulle komma att måla ut färgerna på pannån. Dessa funderingar kring sessionen beskriver det som Fabbi tidigare beskrivit som *previsionalità* eller en slags förmåga att förutse i pedagogiska situationer och som är en betydande del i medvetandegörandet av pedagogens eget förhållningssätt och arbetssätt.

Förskolläraren sätter sig hos Michael och målningen av lastbilen börjar igen fast denna gång på en ny pannå. Jag observerade och tog digitalbilder på sessionen. Förskolläraren kom att ställa vägledande frågor och Michael utförde själva målandet. Nedan följer dialogen mellan förskolläraren och Michael:

M: *Det blev ju rätt färg. På det stora däckat skall det vara sådan färg. Nu skall jag byta färg, du får skölja* (Michael uppmanar förskolläraren). *Nu blir det så som det var där, nu blir det ljusgrå. Jag måste ta mera vit i, och mera blå.*

G: *Hur skall vi få fram silverfärg?*

M: *Vit och den färgen (grå) också blå. Det blev! Det blev silverfärg när jag målade!*

Nu kan jag börja leka. Jag vill inte ha tjock färg utan smal färg. Jag målar under däckat. Så!

G: *Är det gatstenar under däckat?*

M: *Får se. Ja! Det blev bajs färg. När man bajsar ser man att det är den färgen.*

G: *Vad är det för färg på bakgrunden?*

M: *Svart, brun och grå. Jag vill bara ha den färgen. Brun.*

G: *Skall den vara mörkare eller ljusare?*

M: *Väldigt ljus.*

G: *Kan vi vara nöjda med detta?*

M: *Litet mera vit. Du måste nog ta mera vit. Så! Nu! Jag kommer att bli klar.*

Där bakom skall vara rutfärgen. Det skall vara mera blå. Nu börjar det likna nånting.

G: *Jag tycker att detta går riktigt bra.*

M: *Jag har lärt mig att måla mycket mera. Min pappa har målat med mig.*

T: *Vad har du målat med pappa då?*

M: En lastbil, som den här, här tar vi litet mer. Så behöver vi här. Så mycket färg vi behöver.

Klart! Jag är klar med hela!

G: Handtaget.

Båda målningarna visas upp för Michael. (Färgbild 74 och 75)

T: Vad tänker du?

M: Den liknar en lastbil. Båda. Den andra är liten och den andra är stor.

Den var inte så fin (menar den första). Jag fick måla mera på den.

G: Du ville inte göra om den här. Varför?

M: Den var svår. Jag fick ont i min arm.

G: Du blev erbjuden att göra en ny och det sa du ja till.

M: Det blev lättare. Jag fick kraft i armen. Vi satt och småpratade.

Det blev lättare. Du målade också litet.

G: Jag har inte målat ett dugg på den!

M: Men du tog färgen.

G: Men det är ju du som har bestämt vilka färger jag skulle blanda.

Är du nöjd med den här? (Den nya målningen)

M: Ja.

G: Är du nöjd med den här också? (Den gamla målningen)

M: Nej.

G: Stämmer färgerna överens?

M: Nej.

G: Hur tänkte du när du målade den här?

M: Inte bra. Inte bra. Inte bra.

G: Du tyckte ju att det var roligt att blanda färgerna?

M: Ja.

Genom denna dialog fick vi som pedagoger bekräftelse på att antagandena om Michael och vad han ansåg om sin första målning troligen varit ganska riktiga. Pedagogerna hade lyckats att vända hans upplevelse där han kunde känna tillfredsställelse och tillit till sin förmåga att kunna måla sin lastbil igen. Michael tycktes vara både nöjd med uppdelningen av arbetet mellan sig själv och förskolläraren och med sin bild. Han utropade: "Jag är ju klar!" vilket han tydligen inte hade förväntat sig. Förskolläraren hade uppnått sitt mål med att ge Michael en positiv upplevelse av att måla sin lastbil och var nöjd med det men hon kände att resultatet till ganska stor del hade berott på hennes inblandning. Problemet för förskolläraren blev förhål-

landet mellan hennes förhållningssätt och arbetets mål. Pedagogerna diskuterade vad som var skillnaden mellan lotsning och vägledning och kom fram till att förhållandet mellan dessa och instruktion i lärandet är situationsbunden.

Bildsekvens av Daniel W:s arbete med teckning och målning på pannå

Daniel W. valde att inte måla de duvor som han bestämde sig för vid andra besöket på Kungstorget. Han målade istället den höga ljuspelaren som står mitt på Kungstorget. (*Färgbild 76 och 77*) Daniels målning blir mycket olik hans teckning som enbart består av linjer. Målningen har både perspektiv och djup. De olika elementen är målade i proportion till varandra och hans färgandvändning skapar en bild som ligger nära den ursprungliga digitalbilden, som dock inte har samma måleriska kvaliteter i form av färgskiftningar som Daniels målning har, vilket tyder på att han troligen använder inre minnesbilder från besöken som stöd i målandet.

Utställningen Staden i ungas ögon och workshop på Stadsbiblioteket

På utställningen Staden i ungas ögon på Stadsbiblioteket i Göteborg den 12–23 april 2003 presenterades temaarbeten från förskolor, grundskolor, gymnasier (Ale och Schillerska) samt Kursverksamhetens konstskola och Chalmers Tekniska Högskola. Daniel W:s bild av ljuspelaren på Kungstorget blir den bild som kom att representera hela det stora projektet Staden i ungas ögon som affisch. Hans bild valdes ut i samråd med bildlärare och två gymnasieelever på Ale gymnasium som redigerade om hans bild och gjorde affischen. Daniels teckning valdes därför att den var grafiskt tydlig och hade ett fantasifullt associationsvärde. Han berättade nu att han hade ritat av ljuspelaren på Kungstorget med sina strålkastare. Genom en förändring av den ritade linjen till orange mot en blå bakgrund blev affischen till en nattbild över en stad. Gymnasisterna lade också in silhuetter med hus i bakgrunden för att förstärka intrycket av stad i bilden. Hans teckning användes också på Lillekärrskolan för att informera föräldrar på enheten om projektet och utställningen. (*Färgbild 78*) Förskolläraren och bildpedagogen deltog i hängningen av utställningen och den invigdes av kommunalrådet Frank Andersson. Det var många vackra och fantasifulla bilder att se på i lokalen. Till utställningen valdes barnens akrylmålningar, teckningar och fotografier. Utställningen präglades av den skaparlust som har pågått hos barnen från 6 år till 16 år. De två 6-åriga flickorna i arbetsgruppen besökte också utställningen med sina föräldrar. Barnen undrade när de skulle få åka till staden fler gånger. Fritidspedagogen sade att de skulle få åka in till Stadsbiblioteket i samband med utställningen och delta i en workshop med en arkitekt.⁴⁴ En grupp barn for in till staden och till Stadsbiblioteket för att delta i workshopen. De som åkte var de 6-åringar som deltagit i projektet om Kungstorget och hela klass 2–3 D tillsammans med läraren, fritidspedagogen och förskolläraren. Där möttes de av arkitekturkonsulenten som höll i workshopen. Barnen fick börja med att titta runt på utställningen. Arkitekten

guidade och hon berättade om vad man kan förvänta sig att se i en stad. Sedan fick barnen en liten stund för sig själva för att gå runt och titta. Efter det tilldelades barnen var sin "kamera" av arkitekten. Den bestod av ett vitt kartongark av A5-storlek och mitt i var det ett rektangulärt hål på 2 x 5 cm. Med den kameran skulle barnen sedan gå runt på Götaplatsen och låtsasfotografera det som var och en tyckte var mest intressant. I denna övning fick barnen träna både urval av utsnitt, som också sker i fotografi, men även sitt minne då de skulle samla på bildintryck och sedan bearbeta dem i workshopen. Detta stämde väl in i syftet med vårt projekt. Det var intressant för barnen att titta och upptäcka en ny värld genom det lilla hålet. De kom på att saker och ting såg olika ut i hålet beroende på om de var nära eller långt ifrån och upptäckte detaljer som de kanske annars inte hade sett. Väl inne på Stadsbiblioteket bänkade sig alla barnen vid långbord och arkitekten förklarade hur de nu skulle arbeta vidare. Det fanns många olika slags material på ett bord: kartong och annat papper i flera färger, plastfilm, silverpapper, blompinnar, nylontråd, saxar, lim men bara två pennor. Med hjälp av detta material gjorde sedan barnen collage av byggnader, av Poseidonstatyn, av pollarna till kedjorna nedanför Konstmuseet, av bilar och skräp som de sett. Konstmuseibyggnaden var en stark upplevelse för barnen då många valde att arbeta med den. Poseidonstatyn fångade också deras intresse med alla sina figurer runt om fontänen och de kommenterade att statyn var så stor. De två timmarna gick fort och efter workshopen tog alla sig raskt ner till Kungstorget för att se vad de åtta barnen i projektet hade upplevt vid sina besök där.

Pedagogerna gjorde en avslutande utvärdering med barnen av projektarbetet. När workshopen utvärderades tyckte barnen att det varit roligt att få arbeta, att ta fotografier med låtsaskamera, att klippa och att besöka själva utställningen. Det som var mindre bra enligt barnen var att det var för kort tid till att avsluta arbetena. Frågorna som ställdes till barnen var:

- Vad har du lärt dig?
- Vad tyckte du om att arbeta i liten grupp?
- Har några andra barn frågat dig om vad du gör på måleriverkstaden?

I utvärderingssamtalet med barnen framkom att de ansåg sig ha blivit bättre på att rita, måla, att se och blanda färger. De hade fått använda nya material och tekniker och barnen påtalade själva en ökad materialkunskap och ökad kunskap i målning och teckning. Det blev tydligt att barnen, framförallt de yngsta pojkarna, inte var bekanta med dessa estetiska media sedan tidigare. Barnen sade sig också ha lärt känna miljön vid Kungstorget och mött andra människor utanför skolans värld och fått ställa frågor till dem. I samtalen med barnen framkom att de uppskattat att få träffa andra vuxna som bildpedagogen och förskolläraren. För en del av barnen innebar arbetet en statusmarkör gentemot andra barn då det i utvärderingen framkom att andra kamrater undrat vad de gjort och velat delta i aktiviteten. Även familjemedlemmar,

syskon, kusiner hade frågat om arbetet med temat och för en del andra barn på enheten blev det attraktivt att få jobba med måleriverkstaden efter projektet.

Reflektioner kring förhållningssätt, medvetenhet och makt

Projektarbetet initierades av Kulturförvaltningen och de vuxna i projektet. På detta sätt bestämdes ramarna för arbetet i förväg och fick genast ett mer traditionellt skolorienterat upplägg där de vuxna introducerar teman, som de tror intresserar barnen. Arbetet blir därmed barncentrerat men inte barninitierat. I ett Reggio Emilia-inspirerat arbetssätt utgör barnens idéer och intressen en grund i arbetet. Angående bilden som förlaga och fotografiets betydelse i arbetsprocessen kan den diskuteras. Man kan ifrågasätta metoden och undra om inte fotograferandet styr barnens upplevelse för mycket till att lägga fokus på detaljer i stället för att uppleva helheter. Jag anser inte att fotograferandet förtar upplevelsen utan är ett sätt hjälpa barnen att se förhållandet mellan detaljer och helhet, vilket i sin tur hjälper dem att sortera och minnas. Fotografiet kan således utifrån teorier om mentala bildscheman fungera som ett verktyg för att sätta upp ett slags ramverk för minnet. Givetvis kan detta göras på andra sätt, men fotograferandet är en metod för att skärpa ögat och seendet på flera nivåer. Om vi inte hade bearbetat och fokuserat barnens uppmärksamhet genom motivvalen hade de kanske kommit ihåg någonting annat från utflykten, men vi valde detta sätt för barnen att ta med sig sin upplevelse tillbaka till skolan, till sin vardag. På så vis får barnen genom en skapande process tid att medvetandegöra sina upplevelser på ett fördjupat plan. Upplevelsen blir befäst i kroppen men också i deras tankesfär och erfarenhet på ett annat sätt då fotografiet bär med sig spår av verkligheten och fungerar som stöd för minnet. Barnen upplevde via fotografier inte bara sina egna bilder utan även de andras bilder och tolkningar av utflykten genom att de dessutom följde varandras skapande processer. Via de andra barnens upplevelser förstärktes deras egen upplevelse och blev en del av en gemensam, delad verklighet. De fick också ta del av varandras upplevelser och tolkningar under många veckor vilket gav dem tid att bearbeta och lära processorienterat. Det för projektet inrättade utrymmet och den lilla gruppen var också väsentliga faktorer. Om pedagogerna bara hade arbetat med verbalt berättande om utflykterna hade barnen varit mer utlämnade till de egna minnesbilderna som jag antar inte hade blivit befästa och bearbetade på samma sätt som de blev när ord och bild användes jämsides. Digitalbilderna fungerade verklighetsförankrade och målningen lade till andra dimensioner via det estetiska uttrycket, liksom den ökande förtrogenhetsgraden med materialet samt upplevelsen av att lära sig att blanda färg, måla och så vidare. Exemplet med Michael tycks tyda på att antagandena om att bilden memoreras via imitation underlättar ett återskapande i nästa steg liksom att upplevelsen av den egna förmågan växer därigenom. Detta tolkar jag som att min metod kring imitation, reproduktion och nyskapande har en relevans för skapandet av lärandestrategier genom estetiska läroprocesser hos barn. Lärandet sker i dialog och den vuxnes roll som partner, fördjupare och utmanare i denna

interaktion är nödvändig men svår. I enlighet med Rogoffs vägleda lärande lär sig barnet interaktivt med hjälp av någon annan i en social situation. Den vuxne skall i situationen utmana barnet utifrån den nivå barnet befinner sig på. Om vi gör en analys av förskollärares förhållningssätt enligt Rogoffs modell och Vygotskijs teori har hon utmanat Michael till att prestera över sin egen nivå och vidgat hans baskunskap utifrån utvecklingszonen. Hennes egen upplevelse var dock att hon hamnade i ett dilemma kring instruktion som vägledning eller lotsning. Samtidigt kan man säga att hon genom att hjälpa Michael med färgblandningen faktiskt visat honom hur man gör på ett konkret sätt och utgjort ett stöd i hans erhållande om en lärandestrategi. Sedan är det inte säkert att Michael skulle kunna upprepa färgblandningarna ensam, vilket hade varit nästa steg i arbetet och utmaningen av honom. Genom att utmanas av mötet i den pedagogiska situationen kan således även pedagogen lära sig hur hon eller han i en annan situation skall göra och ställa frågor för att utgå mer ifrån barnet, vilket sålunda leder till en pedagogisk utveckling av förhållningssätt.

Problematiken i förhållningssättet var något som intresserade mig ytterligare vilket föranledde att jag på kursen Ideologi och gestaltning våren 2003 vid Institutionen för konst- och bildvetenskap gjorde en fördjupad analys där jag sökte olika perspektiv kring dialog, demokrati och dominans och fann G. C. McCallums text om negativ och positiv frihet som intressant.⁴⁵ Den dialog som beskrivits mellan Michael och förskolläraren tyder på ett ömsesidigt lärande fast bådas lärande är riktat till vars och ens utvecklingszon, Michaels där han skall lära sig måla och skriva och förskollärarens där hon tränar sitt förhållningssätt. Detta var också Malaguzzis syfte och tolkning av en dialogisk lärandesituation. Ur McCallums perspektiv är det svårt att veta om Michaels egen upplevelse varit att han fått hjälp eller blivit styrd i dialogen och turtagandet med förskolläraren. Michaels bad förskolläraren om hjälp, och hans förnöjsamhet över hennes stöd genom dialogen, tyder på det. Michaels rättighet att vara autonom i att uttrycka sig, men med en inneboende begränsning i att kunna göra det, har fått en ny struktur genom mötet. Om den vuxne inte är medveten om sin position och är beredd att ifrågasätta den genom att vara lyhörd gentemot barnet i den pedagogiska situationen tvingas denne att internalisera den vuxnes värderingar, sänka sin viljemässiga anspråksnivå. Alltså som Freire menar, anpassa sig, lämna sitt subjekt för en ökad objektifiering. Eller som Alexandersson anser, att avkoda den vuxnes intentioner istället för att fokusera på sin egen lärandeprocess.⁴⁶ Charles Murray skriver att det finns ett inneboende förhållande mellan självbild, handling, självbestämmande och upplevelse av kompetens. Barnet måste känna en anknytning mellan sin insats och den belöning, tillfredsställelse den ger. Han refererar till Csikszentmihalyis formulering om att glädje växer ur balansen mellan utmaning och förmåga.⁴⁷

Det finns ytterligare en dimension i observationen och det är mina tankar som betraktare och valet av bildmotiv som jag som fotograf, observatör och dokumentatör gör av situationen. Genom att visa bilderna av dialogen mellan Michael och förskolläraren kan en ideal scen skapas om den inte åtföljs av ett återgivande av dialogen och också av mina reflektioner och reaktioner som åskådare. Hur ”dokumentära” observationer är beror på analysen av dem och hur de används. Jag har ovan diskuterat riskerna med att förvränga och estetisera genom valet av ögonblick, vinkel, perspektiv i fotograferandet. Lena Johannessons studier visar att fotografiet som ögonblicksbild kan feltolkas och användas felaktigt genom arrangemang och hänvisar till Roland Barthes ”illusionistiska fälla.”⁴⁸ På samma sätt finns det ett element av möjligt tillrättaläggande av situationer i en dokumentation eller med lay-out som är viktig att ha med i beräkningen. Min uppfattning är att det måste finnas ett uppsåt att vilja finna det okända, obekväma, inte tillrättalagda hos pedagogen, observatören, forskaren som måste finna metoder att gå förbi sina konventionella tankesår. Om inte uppsåtet är moraliskt förankrat finns en stor risk för förfälskning av antaganden och resultat. Här hamnar vi i det moraliska dilemmat i vetenskap om vad som är sann kunskap och kring empirins verifierbarhet. Vecchi har beskrivit hur hon fotografiskt kan efterkonstruera ett steg i en dokumentation för att tydliggöra hur ett barn kom fram till ett resultat.⁴⁹ Olika tolkningar av samma dokumentation ses i Reggio Emilia som berikande då den pedagogiska diskussionen och utbytet mellan pedagogerna av olika hypoteser ses som del i kunskapsutvecklingen. Fotografiet och dokumentationen blir på detta sätt en kunskapskälla men först då den sätts i ett reflekterat samband.

PROJEKT BILD OCH MEDIA

Birgitta Qvarsell diskuterar barnkulturen i relation till den pedagogisk verksamhet.⁵⁰ Hon skiljer på kultur i skolan, mediakultur liksom på barns egen kultur och vill därmed belysa de olika perspektiv som barn och vuxna kan inta. För att kunna skilja på perspektiven använder Qvarsell sig av tre begrepp, för det första meningserbjudande som vill ta fasta på barnets initiativ, intentioner och tolkningar; för det andra utvecklingsuppgifter som utmaningar vilka barnen själva formulerar och söker sig till. Slutligen lyfter hon fram kompetensutövande och kompetenssträvan som innebär barnens egna ansträngningar att söka överbrygga sig själva.⁵¹ Qvarsell beskriver vikten av fria zoner, nya kontexter där barnen får finnas på sina egna villkor och hävdar att denna rätt som ett barnpolitiskt ställningstagande ofta går emot kulturella konventioner och normer. Hon hänvisar liksom Dion Sommer till begreppet barndomen som konstruktion och anser att det dominerande perspektivet har varit att betrakta en utveckling där barnet går från omognad till samhällsmedborgare.⁵² Qvarsell går ett steg längre i sin forskning om exempelvis gatubarn där hon beskriver deras livskvalitet utifrån helt andra moraluppfattningar och utgångspunkter än dem som vi i allmänhet betraktar som goda

uppväxtvillkor. Qvarsell anser att vuxenperspektivet vanligtvis dominerar och ger exempel på vuxnas förutfattade meningar om exempelvis mediakulturens negativa inverkan på barn, vilka enligt hennes forskning inte alltid överensstämmer med verkligheten. Hennes konklusion är att det som intresserar barn och upplevs utvecklande av dem inte uppfattas av de vuxna som betydelsefullt. Därför är frizoner nödvändiga för att barn själva skall kunna finna de former som utmanar, provocerar och intresserar dem utifrån barns rätt till eget skapande.⁵³ Min tolkning är att konst och kultur har en självklar plats i denna frizon.

Projektets förutsättningar, syfte och upplägg

Våren 1999 genomförde jag som bildpedagog ett projektarbete på initiativ av klasslärare Britta Bringsaas och barn i år 2–3 på Lillekärrskolan i Göteborg.⁵⁴ Målsättningen var att utveckla barns bildmedvetenhet via arbete med videofilmning och bildskapande, då särskilt med hjälp av serieteckning. Bringsaas ville att barnen skulle få träna arbete med bild och media på ett konkret sätt och ville arbeta med videon som ett redskap för att göra barnen medvetna om mediernas möjligheter, men också mediernas påverkan vilket är ett av skolans uppdrag i Lpo94:

Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade.⁵⁵

Där står också att varje elev efter genomgången grundskola skall ha kunskaper om medier och deras roll.⁵⁶ I ämnesrapporten i *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* i ämnesrapporten för bild angående ämnets uppnåendemål står dessutom: "Eleven skall kunna analysera och kritiskt granska konstbilder, bilder för reklam och propaganda, nyheter och information i form av tredimensionell gestaltning, stillbilder och rörliga bilder."⁵⁷ Bringsaas ville dessutom att barnen skulle lära sig att hantera en videokamera samt vara delaktiga i den process det innebär att göra en film. Hennes tanke var att arbeta i grupper om fyra barn med videoinspelning kring temat kamratskap för att lägga fokus på utveckling av ömsesidig respekt, samarbete och därmed utvecklandet av barnens sociala kompetens på ett indirekt sätt. Utgångspunkten skulle vara texter som barnen skulle skriva om varandra. Bringsaas ville också att barnen skulle lära sig mer om berättande i bild och ansökte om att få samarbeta med mig som bildpedagog från *7 intelligenser och 100 språk* i tre månader för att genomföra projektet. Rollen som bildpedagog skulle innebära arbete med bildberättande med den övriga klassen medan klassläraren samtidigt skulle arbeta med videoinspelning och ljudinspelning i de mindre grupperna.

Efter en gemensam planering förberedde vi frågor till barnen att fundera över, och lära sig mer om, under arbetets gång:

- Vad är reklam?
- Vem gör reklam?
- Varför har man reklam?
- Vad finns det för olika typer av reklam?
- Vad vill den som gjort reklamen att vi skall få veta eller köpa?

Ytterligare ett syfte med arbetet, förutom att klassen behövde träna social kompetens och samarbetsförmåga, var att öka barnens bildmedvetenhet via bildanalys, vilket har konstaterats vara bristfälligt i undervisningen i skolorna i den nationella utvärderingen av grundskolan, NU03.⁵⁸ Bringsaas ville att barnen skulle få en förståelse för att den bild som ges via TV, spelfilmer och andra media är en tolkning av verkligheten. Hon såg bildarbetet som ett sätt att fördjupa tänkandet kring den egna identiteten, jaget i förhållande till andra och till omvärlden med utgångspunkt i frågor som: Vad tänker jag om det jag ser? Vad tänker de andra? Vad tycker jag? Filmarbetet och uppgiften att intervjua en kamrat var ämnad för att sätta fokus på olika typer av identitet, vilket hon hoppades skulle skapa en reflektion och bearbetning av barnens självkänsla och självförtroende jämte tolerans för olikheter. Genom projektarbetet ansåg hon också att hon kunde arbeta ämnesintegrerat och få in delar av ämnen som samhällskunskap, livskunskap, svenska, engelska, matematik, teknik, bild och drama. Arbetsspassen bestämdes till sju förmiddagar under tre timmar en dag i veckan mellan april till juni. Pedagogerna ville skapa en röd tråd och lärandekontext i arbetet genom att låta barnen: se och analysera färdiga bilder, skapa och teckna egna bilder, analysera serier och teckna egna bildberättelser samt arbeta med bildberättande via videoinspelning. Arbetet innehöll olika delar där barnen fick:

- intervjua varandra och sammanställa en sammanhängande berättelse om en kamrat
- lära sig att hantera en videokamera (exempelvis att göra pauser, zooma, spela in, backa)
- använda rörlig bild via videoinspelning genom att filma en kamrat
- tänka igenom en presentation av en kamrat både i text och bild och skapa en helhet
- träna sitt skriftspråk och talspråk då de skulle skriva en text om en kamrat och spela in uppläsningen av texten på kassettband (som senare skulle synkroniseras med filmen)
- göra tidtagning av inläsning och filmtagning
- arbeta med synkronisering av den inspelade texten till videoinspelningen

- träna samarbete och social kompetens
- träna på att vara i fokus för allas blickar och att agera naturligt framför kameran
- arbeta med berättande i bild via reklamanalys, teckning, collage och serieböcker
- göra en utvärdering av det egna arbetet

Videoinspelning

Klassläraren arbetade med barnen i grupper om fyra barn (två kamratpar) som hon i förhand bestämt. Grupperna lärde sig att använda videokameran vid första tillfället. Som en förebere-delse inför arbetet med videoinspelning fick barnen förbereda tagningarna genom att göra intervjuer med kamraten, sammanställa intervjun till en text medan den av barnen som filmades skulle tänka igenom vilken miljö han eller hon ville bli filmad i. Därefter skulle barnen tänka igenom i kamratparen hur de skulle lägga upp tagningarna och sedan skulle de filma varandra i fem minuter. Detta redigerades sedan till hälften av tiden för den slutliga filmen. Barnen skulle presentera sin kamrat i texten de skrivit. Barnen instruerades om att den upplästa texten skulle räcka till cirka två till tre minuters film. De fick hjälpa varandra att läsa och ta tid för att se vilken hastighet uppläsningen skulle ha. Uppläsningen skulle sedan spelas in på kassettband. Tidtagningen var också viktig i själva filmandet. När filmen var klar synkroniserades ljudet från inläsningen på kassettbandet till filmen genom att grundfilmen redigerades med berättelsen på i bakgrunden, för att sedan överföras till ett vanligt videoband. På detta sätt fick Bringsaas fram en presentation av barnen i klassen som sedan kunde visas för föräldrarna vid en föräldrakväll innan skolavslutningen. Föräldrarna kunde också få en kopia av videon till självkostnadspris.

Reklamfilm

Under arbetet med videoinspelningen hade resten av klassen lektion med mig kring reklam, collage, teckning och serier. Barnen introducerades i arbetet med reklam och fick berätta vad de visste om detta. En del frågor uppstod och barnen ville exempelvis veta mer om reklamyr-ken som art director, designer och illustratör. Arbetet fortsatte sedan med att i helklass titta på och analysera reklamfilm. Jag hade spelat in ett antal reklaminslag från TV som vi tittade på och diskuterade: reklam för kalsonger från Dressman med män som går upp ur en sjö, Volvo-reklam med en rastafariman som nästan får en tegelsten i huvudet från en byggnadsställning. Lithells korvreklam med en hund och en kraftig äldre herre samt reklam för svenska Turist-föreningen. Vi diskuterade vad som hände i inslagen. Barnen fick berätta vad de såg och sedan vad de trodde var syftet med reklamen. Barnen var snabba på att koda av vad det var för försäljningsargument som låg bakom de olika reklaminslagen, varför vissa typer av karaktärer eller personer hade valts till reklamfilmerna, vad de representerade och vad reklamen ville säga. Givetvis gällde snabbheten vissa av barnen i klassen medan andra lyssnade och andra kanske inte riktigt förstod allt i diskussionerna. Detta har också påpekats ovan av Vecchi när det gäller beskrivningar av gruppprocesser.

Barnens direkthet var slående. Exempelvis avkodades reklamfilmen för Volvo omedelbart av några barn. De berättade att de som gjort reklamen ville att man skall köpa en Volvo och att reklamen ville få tittaren att tänka att de som köper en Volvo känner sig fria och får göra som de vill. Kalsongreklamen likaså, där barnen ansåg att de hade valt ”gubbar” som är stora och starka med stora muskler, så att kalsongerna skulle se bättre ut. De kommenterade skrattande att deras pappor inte såg ut sådana hemma i sina kalsonger vilket visar på att barnen hade en klar känsla för skillnaden mellan fiktion och verklighet och en humoristisk distans till det de såg. På initiativ och frågor från mig uppstod diskussioner kring hur de olika filmerna var tagna, från vilket perspektiv, vem som de trodde att reklamen vände sig till och vad den ville säga. Barnen sa att Dressman-reklamen var filmad nerifrån för att ”gubbarna” med kalsongerna skulle se stora och starka ut. Här kunde jag gå in och säga att detta kallades för grodperspektiv och på detta sätt redan i början av arbetet få in namnen på de olika perspektiven som barnen själva sedan skulle arbeta med. Barnen kunde också konstatera att ibland var reklam information, att den kunde vara rolig, som Lithells korvreklam med hunden farbrorn. Efter reklamanalyserna skulle barnen låtsas vara art director eller illustratör själva och fick i uppgift att göra en egen reklambild. Innan de började rita uppmanades de att tänka på frågor som: Hur ritar man en reklambild? Vad vill du göra reklam för? Hur skall din bild se ut? Som stöd kunde de tänka sig in i att få en kund som kom och ville ha en reklambild gjord för något som de själva fick välja. De kunde också hämta inspiration från tidningar som klassläraren hade samlat inför projektarbetet. Barnen ritade reklambilder för saker som intresserade dem: hundmat, kaninuthyrning, mobiltelefoner, bilar, kalsonger och fotbollar. Uppgiften skapade ett koncentrerat arbetsklimat i klassrummet och barnen satt ovanligt tysta och arbetade.

Tidningsreklam, collage och blandbild

I nästa uppgift kring reklam skulle barnen välja var sin tidning, välja ut en reklambild, klippa ut och klistra den på ett ark spännpapp.⁵⁹ Syftet med uppgiften var att barnen skulle leta efter en dubbelhet eller ett innehåll där man använde sig av något för att sälja något annat i tidningsbilderna. Därefter skulle de göra en enkel analys av bilden. När de hittat en bild fick de en stencil där de fick svara på följande frågor om reklambilden:

1. Beskriv vad som finns på bilden.
2. Vad gör bilden reklam för?
3. Vad vill bilden säga till den som ser den?

Även om barnen hade svårigheter med att välja bilder fanns det en variation bland deras val och de hade återigen oftast klara och tydliga svar på frågorna. Barnen visade prov på olika typer av förståelse för uppgiften. En del barn hade fantasifyllda förklaringar, en del väldigt konkreta förslag och ytterligare andra barn kunde se det informativa eller det kommersiella

intresset bakom bilden. (Givetvis fanns det en ojämnhet i svaren hos barnen, dels beroende på att åldersspannet i klassen som åldersmässigt låg mellan åtta och nio år, och dels på att den mentala ålderns variation blir ännu större i en åldersblandad klass än i en åldershomogen klass.) Barnen valde bilder och gjorde bland annat följande tolkningar: Däck såldes med hjälp av en panter som skulle visa på att däcken var starka. Sporten golf gjordes reklam för med hjälp av en hund (en blackcoat retriever som barnet ifråga berättade vara en lugn ras) och med golfboll i munnen för att visa att golf var lugnande och hörde till fritiden. Fotbollsskor skulle väljas med hjälp av matchbilder med starka, svettiga sportstjärnor för att visa hur hållbara skorna var men också för att sälja ett speciellt märke (barnen berättade att olika sportstjärnor hade sponsorkontrakt med olika företag). Turism gjordes reklam för med hjälp av bilder på vacker natur i solsen och med hjälp av ett par stövlar som kunde vandra iväg i på semestern och så vidare.

Barnen fick sedan göra två collageuppgifter där de skulle klippa ut bilder ut tidningar. Den första arbetsuppgiften var att göra en egen reklambild utifrån de bilder de hittade i tidningen genom att enbart klippa och klistra. Här låg fokus på att arbeta med förstoring och förminskning och collagebilderna blev roliga och dråpliga med ihopklippta bilder av kroppar med olika storlekar på olika kroppsdelar. Detta roade barnen mycket och de försökte även hämta sina bilder genom att försöka inta collagebildernas fysiska ställningar. Det roliga tog stundtals överhanden och reklamtemat hamnade i bakgrunden. Den andra reklambildsuppgiften bestod i att blanda collage och teckning i samma bild. Barnen skulle välja ut en bild ifrån en tidning som de skulle klippa ut, klistra upp på ett större pappersark och sedan utveckla med hjälp av fri teckning. Även här var tanken att barnen kunde arbeta med fantasi, kombinationer, förstärkningar och överdrifter. Denna uppgift upplevdes svårare av barnen. För en del blev det svårt att följa med i de olika stegen i instruktionerna och de behövde mer stöd i att komma ihåg uppgiften genom muntliga upprepningar. Dessa barn upplevde det också svårare att hitta en bild som de skulle fortsätta rita på. Vid detta tillfälle framkom problematiken tydligt då barnen gjorde jämförelser mellan den färdiga bilden och kvaliteten i det egna tecknandet, som Malaguzzi och Vecchi också berört ovan. Barnen satt och bläddrade länge i tidningarna och valde bild omsorgsfullt. En del barn förstod idén med uppgiften där de komponerade ihop och ritade underfundiga bilder. För andra klarnade idén med att teckna vidare på en utklippt bild först efter ett tag då de fått se hur de andra barnen gjorde. Osäkerheten hos dessa barn medförde att de gick runt en del till en början och tittade på hur andra löste uppgiften. När de väl hade samlat några idéer kunde alla barn genomföra uppgiften. Jag uppmuntrade alla strategier hos barnen. Barnen i klassrummet arbetade koncentrerat även om det var rätt hög ljudnivå beroende på naturliga omständigheter som gärna uppstår med klipp och klistra. En del barn kom ihop sig om bilder i tidningarna som båda ville ha och uppmanades av mig att lösa problemet genom att kompromissa eller hitta andra lösningar

som båda kunde acceptera. Barnen tycktes i flera fall bli förvånade över att de genom förhandling kunde finna nya lösningar där båda barnen blev nöjda. I vissa fall kunde jag gå in och föreslå olika lösningar.

Serier

Arbetsprocessen hade gått från reklamanalyser via arbete med collageteknik till eget tecknande. Nu var det dags att gå vidare till att tala med barnen om bildkunskap generellt och berättande med serier. Palmer Wolf har i sina studier kommit fram till att barn utifrån stigande ålder skapar sig en alltmer avancerad förståelse av kontext, koder och symbolsystem.⁶⁰ Målet med serietecknandet var heller inte att dessa barn i åldern 8 – 9 år skulle arbeta med stilisering av text eller bild, utan snarare att de skulle lära sig att behärska sitt berättande genom sitt tecknande, träning i att skriva egen text och att återge en berättelse i sekvenser och därmed få med en handling med början och slut. Genom att jag antog att serieformen skulle locka barnen hoppades jag också att det mer informella sättet att arbeta med text och bild skulle vara motiverande för barnen och ge dem större känsla av deltagande i skolarbetet. Jag hoppades också att serietecknandet skulle intressera barnen trots åldersspannet i klassen då uppgifterna kunde anpassas av barnen efter förförståelse, förmåga och förkunskaper.

Arbetet med serier innehöll flera olika uppgifter i tre steg: barnen fick arbeta med något som jag kallade för transformationsbilder, de fick titta i och analysera samspelet mellan text och bild i olika serieböcker och de fick rita en egen serie och titta på upplägget av berättelsen i en tecknad film (*Asterix*). Vi började med att titta på seriestrips på overhead för att se hur serietecknare lägger upp en berättelse och använder sig av olika medel i sin berättelse. Barnen fick prata om bilderna och de exempel jag hade valt var enkla strips från serien *Kalle och Hobbe* som anknöt till barns situation gentemot föräldrar. Detta blev en rolig och trevlig stund där barnen kunde känna igen sig i Kalle och Hobbess äventyr och dilemman bland annat vid matsituationer och sagoläsning hemma. Jag presenterade olika bildläsningar, bild i bild, flera bilder i samma, kombinationen bild och text, variationen av bildformat, fördröjningseffekt, stegring av innehåll och så vidare. Göran Ribe anser att man kan urskilja fyra grundegenskaper hos serieformen: stilisering, samspelet text och bild, behandling av tid och samspelet mellan bildrutorna. Ribe skriver att serietecknandet har större närhet till teater än bildkonst då serien använder sig av likartade effekter: figurer som uppträder för läsaren, presentation av valda sekvenser i berättelsen och användning av det underförstådda som inte visas annat än symboliskt. Enligt Ribe har serier en pedagogisk tydlighet, en uppfattning som jag delar.⁶¹ Även om jag trodde att vissa barn inte skulle förstå genomgången av de olika formerna hoppades jag så frön till frågor och tankar inför serieläsningen som skulle följa. Barnen skulle dessutom få ta del av dessa olika former genom upprepning och eget tecknande. Därefter fick barnen som första uppgift att rita en händelse, en situation, en föränd-

ring i tre steg, en så kallad transformationsbild. Helen Cowie skriver att barn på 2–5 år producerar en början och slut i en ramberättelse medan litet äldre barn använder början, mitten och slut i sina berättelser.⁶² Barnen fick själva hitta på ett tema till berättelsen, om de ville kombinera text och bild, om teckningen skulle vara färglagd, hur stora de tre rutorna skulle vara och om de skulle variera i storlek, bildvinklar och så vidare. För att barnen skulle förstå gången i uppgiften tog vi upp några uppslag i helgrupp. Barnen kom med många olika förslag till transformationer. Några av barnens transformationsförslag var: En bebis som utvecklades till tonåring och blev vuxen. Årstidsväxlingar från vinter till och sommar. Ett frö som växte till planta och blev en blomma. En bil som stod still, körde och krockade. En raket som for ut i rymden och tappade olika delar av sina kapslar. En frukt som blev uppäten. En ballong som flög iväg och steg tills den inte syntes. Barnen arbetade oerhört koncentrerat och allvarligt med uppgiften. En del barn kollade av med mig att de hade förstått uppgiften och sökte bekräftelse för sin idé. Jag hade tidigare gjort denna uppgift med barn i årskurserna 4–6 på Elevens val och inte fått fram samma typ av variation i idériedom vilket förvånade mig. Jag antog att detta berodde på att de tidigare uppgifterna hade förberett barnen för ämnet på ett bättre sätt denna gång.

Veckan därpå fick barnen börja lektionen med att titta i serieböcker. Jag hade valt ut ett varierat utbud på biblioteket utifrån aspekten att alla barn skulle kunna hitta flera berättelser där de kunde följa storyn och innehållet utifrån sitt eget förståelseperspektiv. Jag valde olika typer av serier med en variation i färgläggning, innehåll, bildkomplexitet, berättandestilar, kombination text och bild och så vidare. Uppgiften för barnen var att rita en serie som skulle innehålla minst tio bildrutor. Barnen fick själva komma på en berättelse, ett tema och ett namn till berättelsen som skulle ha en tydlig början, en händelseutveckling och ett tydligt slut. Barnen fick sitta i smågrupper och prata om olika bildlösningar, vad som berättades i serierna och vilka som var huvudpersonerna i respektive serie. Jag gick igenom olika typer av bildlösningar som halvbild, helbild, närbild, fågel- och grodperspektiv och visade på whiteboardtavlan hur man kunde disponera en vikt A4 för att göra en egen serie. Jag visade den första sidan som skulle börja med namn på serie och författare och hur barnen sedan kunde variera bildstorlekar beroende på hur de ville berätta sin berättelse. Alla kunde lägga svårighetsgraden på sin egen nivå. Barnen uppmanades också att tänka på samspelet mellan ord och bild. De diskuterade de olika serieböckerna och vissa satt och läste ganska länge. En del frågade om handlingen i den serie de just då läste, vilket inte alltid var så lätt att förstå. De flesta hade en berättelse ritad och färglagd redan efter första tillfället och fick rita en serie till. Barnen tyckte att uppgiften var ”jätterolig!”. Sedan fick de titta i serieböckerna den tid som var kvar. Som avslutning på arbetet med eget bildskapande tittade vi på en Asterixfilm och pratade om hur den var gjord. Barnen fick göra en redogörelse där de svarade på frågor om vad filmen berättat, vilka som var huvudpersonerna och i vilken tid de trodde att filmen kunde ha

utspelat sig i, om det fanns ett Gallien i verkligheten, hur de trodde att filmen var gjord och så vidare. I denna diskussion uppkom samma resultat som tidigare att en del barn hade klart för sig att Asterix var en påhittad figur men att filmen var tecknad för att ge en illusion av att den utspelade sig i mellersta Europa under romartiden, medan andra barn var kvar på en fantasinivå igenom hela diskussionen och hade sina referenspunkter till filmen och kunde återge hur de uppfattat vissa sekvenser eller utveckla sina tankar mer associativt.

Barnen skulle till slut skriva en utvärdering av projektet som pedagogerna förberett, där de fick arbeta i sina kamratpar. Denna innehöll en självutvärdering där de skulle värdera hur de tyckte att de hade arbetat under projektet och beskriva vad de tyckte varit roligt alternativt besvärligt, och vad de ansåg att de lärt sig. Utifrån en sammanfattning av svaren kunde man avläsa att barnen upplevde att de förbättrat sina förmågor gällande aspekter av bildframställning (Jag har lärt mig hur man gör reklam, serier och förändringsbilder. ...närbild, fågelperspektiv, grodperspektiv, halvbild och helbild), bildtolkning (Jag har lärt mig att serier inte alltid ser likadana ut) och bildkommunikation (Jag har lärt mig att reklamen är rolig och dom säger att man skall köpa något. Jag lärde mig att förstå reklamen...), men även om förhållandet mellan ord och bild (Jag har lärt mig en massa, skriva serier, rita från alla håll och skriva pratbubblor).⁶³

Vi avslutade projektarbetet genom en lektion tillsammans i helklass där vi pratade om vad barnen hade lärt sig om reklambilder och serier, hur en berättelse kan berättas i bild och hur en bild kan innehålla många olika slags budskap. Klassläraren tyckte att projektet inneburit en viktig social träning för barnen. Barnen utsattes för varandra som personer i intervjuer, filmtagnings- och inspelningssituationer. Detta var ibland sårbara situationer där de fick hantera problem och där krav på respektfullhet gentemot varandra ställdes. Det var också känsligt att vara föremål för en videoinspelning i och med det fokus det innebar. Alla utsattes dock för samma behandling vilket skapade en vi-känsla och en solidaritet som gav styrka åt de barn som hade svårt för detta, barnen stöttade varandra. Samtidigt blev detta fokus en bekräftelse för varje barn när filmen sedan spelades upp i klassen och för föräldrarna. Detta var säkerligen både en härlig och skrämmande upplevelse. Filmskapandet var en långdragen process och krävde tålamod med det tekniska vilket prövade både barnen och klassläraren. Klassläraren blev nyfiken på en fortsättning med animerad film och insåg att rådgivning med en mediakunnig person eller en mediapedagog hade varit bra i ett initialskede. Totalt sett ansåg hon att hennes syften med projektet hade infriats då barnen hade tagit arbetet på stort allvar. Min uppfattning är också att genom projektet lyckades vi som pedagoger att närma oss barnens intresseområde och skapade en slags frizon genom användandet av film, media och serier i undervisningen. För en del barn upplevdes detta säkerligen som frustrerande då projektet inte följde en typisk skolkontext medan för andra barn ökade motivationen för

lärande, självständighet, samarbetsförmåga och grundlade förhoppningsvis en medvetenhet kring användningen av ord och bild som medium för förmedling av åsikter och synsätt.

Föräldrarnas intresse för det arbete som gjordes med barnen i Projekt bild och media var ljumt. Ingen av föräldrarna efterfrågade filmen trots att resultatet var av relativt god amatörkvalitet. Detta ledde till många diskussioner mellan oss pedagoger om hur man kan engagera föräldrar i skolarbete och vilka som kunde vara skälen till ointresset. Föräldrarna hade informerats om projektet under hela arbetsgången och arbetet hade även tagits upp på utvecklingssamtalen. Kanske var tidpunkten vid skolavslutningen inte lämplig för en presentation av ett projekt? Kanske upplever föräldrar att de inte har att göra med det som händer i skolan? Eller känner de sig osäkra i denna miljö där läraren är ”på sin planhalva”? Säg inte föräldrarna arbetet med film som ett skolämne som hade samma vikt som deras barns resultat i kärnämnen? Enligt Cowie har föräldrar en väsentlig roll i utvecklandet av lek, fantasi, språk och teckning genom uppmuntran, läsning och inrättandet av en hemmiljö där fantasin kan blomma. I skolan förordar hon inrättandet av både en yttre och inre miljö där fantasi, kreativitet, en rikedom på material och tekniker, samarbete och lyhördhet skapar förutsättningar för olika slags berättande och därigenom för språkutveckling.⁶⁴

Tankar och jämförelser

Detta avsnitt är redovisade på ett arbetssätt och ett upplägg som jag tror inte är helt ovanligt i skolan och visar på hur man med enkla medel kan arbeta med att skapa förståelse av bildberättande. Sedan projektet genomfördes har det skett en snabb utveckling på området. Film som tema fick genombrott i grundskolans kursplaner år 2000 då främst i ämnena bild, svenska och samhällsorienterade ämnen. Skolverket har tillsammans med Svenska Filminstitutet gett ut en gemensam skrift för att främja filmens roll i skolan som heter *Film för Lust och Lärande* som går i linje med Statens Kulturråds och Skolverkets gemensamma satsning inom kulturpedagogik.⁶⁵ Ett sätt att vidga skolans värld ut i samhället lokalt, nationellt och globalt är att arbeta med film i skolan. Filmarbete i skolan kan på många sätt främja skolutvecklingen genom att befinna sig i ett gränsland mellan kultur, medieundervisning och pedagogiskt förnyelsearbete.⁶⁶ Inom IT-undervisningen finns många beröringspunkter mellan film och media. Multimediabyrån som lyder under Myndigheten för skolutveckling har via sina mediapedagoger och sin hemsida bidragit till denna utveckling när det gäller media och skolutveckling sedan några år. Via deras hemsida är det lätt att finna underlag för och exempel på hur man kan arbeta med IT, film och andra digitala tekniker. På hemsidan kan man ladda ner eller läsa om olika projekt som genomförts, temaförslag, metodhandledningar och allmän information under: Idébank, Skapa själv, Mediearkiv, Kommuniser och Information.⁶⁷

Göteborgs stad har satsat på projektet LUST@IT via Center för skolutveckling, vilket också lett till att många pedagoger fått möjlighet att utveckla sina kunskaper när det gäller dessa områden. I en rapport om arbetet på Gunnaredsskolan med IT och media, med barn i skolår 0–3 främst på fritidshemmet, uttrycker pedagogerna att utbildningen varit efterlängtdad då de under många år arbetat med drama, olika media och dokumentation men att teknik, tids- och planeringsmässiga faktorer gjort arbetet med barnen tungrovt.⁶⁸ På skolan använder pedagogerna idag förutom drama, dator, kamera, film på ett integrerat sätt i undervisningen. Med sitt projekt hade de liknande syften som arbetet med Projekt bild och media: att bredda användningen av datorer, skapa egna fiktioner i förhållande till verkligheten med kamera och dator i form av bildspel utifrån barnens kulturella erfarenheter, arbeta med tekniker som medieprogram, ljudeffekter, bildbehandling och redigering, barn och vuxna kan tillsammans och så vidare. Dessutom ville pedagogerna ge en introduktion i medieanalys. I arbetet producerades 5–6 enkla filmer som de sedan manipulerade och gav olika ramar med hjälp av ljud, ljus och färg effekter och bad barnen att berätta hur de påverkades av de olika filmerna. På detta sätt ville de göra barnen medvetna om hur mycket en skapad kontext påverkar vår upplevelse. I arbetet med bildspelen använde de sig också av en metod med en seriestripp på tre rutor som en övning för att få barnen att tänka mer i bildberättande och lät barnen utveckla manus utifrån denna tanke. De samlade in bilder och ljud till bildspelen och lät även barnen fotografera varandra. Därefter bearbetades materialet i dator via olika program och färdigställdes med tips och idéer från Multimediabyråns hemsida. De arbetade också med bildmanipulering, de fotograferade plastdinosaurier, förstörde dem och klippte in dem i en för barnen van miljö, för att få de skulle förstå hur mycket man kan påverka vårt seende på detta sätt. Även här fanns barn i motsvarande ålder som de barn jag arbetade med, som inte förstod att bilderna var manipulerade och hade svårt att förstå skillnaden mellan fiktion och verklighet. Pedagogerna i projektet gick på en via Göteborgs stad anordnad fortbildning i "Möten med media" som ytterligare fördjupade pedagogernas kunskaper i ämnet.

BILDPEDAGOGIK OCH ESTETISKA LÄROPROCESSER

I mitt bildpedagogiska arbete med skolbarn utgick jag, förutom utifrån en tanke om cirkularitet mellan intryck och uttryck, från förhållandet mellan *imitation*, *reproduktion* och *nyskapande*. Inspirationen till detta hade sitt ursprung i Kandinskys beskrivning av konstnärlig utveckling i *Om det andliga i konsten*, som jag kommit i kontakt med under mina konststudier som tydligt följt en Bauhaus-tradition. Detta kom att ytterligare förtydligas genom min läsning av Vygotskij.⁶⁹ I en traditionell konstnärlig tradition ingår färdighetsträning liksom kännedom om material som en grundläggande kunskap och förutsättning för konstnärligt skapande. I denna anda ville jag ge barnen möjlighet att träna handens färdighet, men också ge dem kunskap om bildprocessen, olika konstnärliga metoder och de val som skapandet av varje bild innebär i teknik, färg och komposition. Samtidigt kom de i kontakt med en

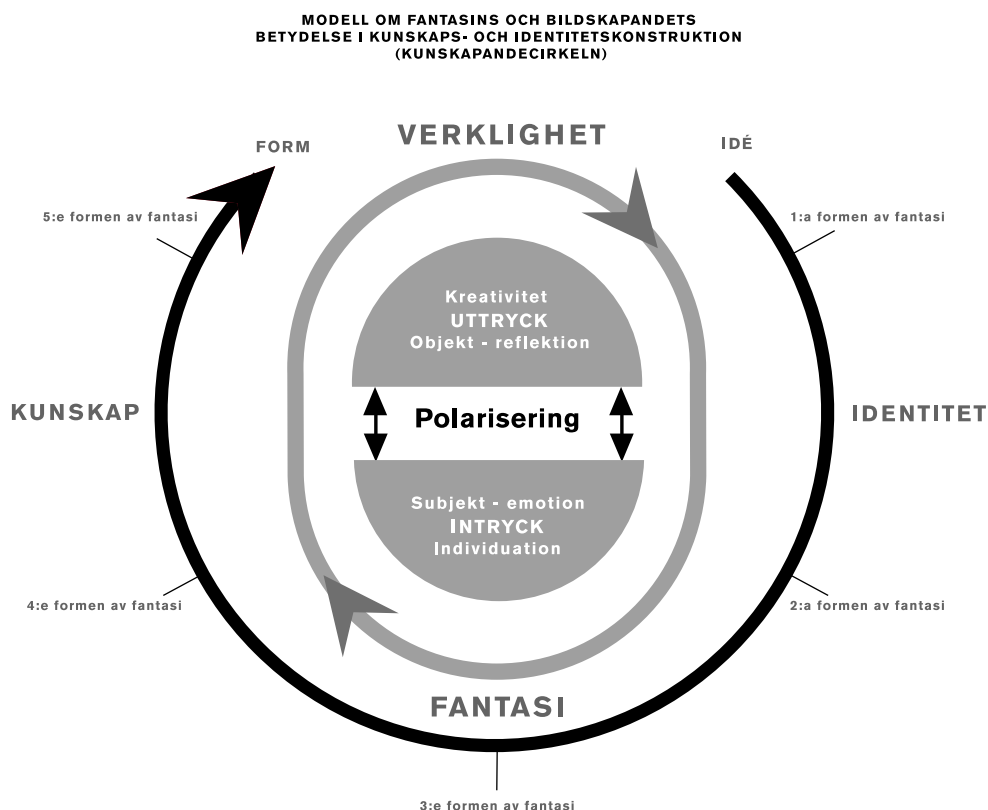
allmänkunskap om konst, konstnärer, kulturhistoria och konsthistoria anpassat till deras ålder. Jag arbetade också med grundläggandet av språkliga och matematiska färdigheter genom arbete i ateljé.⁷⁰ Den bildpedagogiska metod som jag utvecklat i relation till skapande i förskolan har sin utgångspunkt i Ingrid Carlgrens definition av kreativitet som en dimension av kunskapande.⁷¹ Här finns en process där det kreativa och kognitiva samspelar genom intryck via bearbetning och återskapande till uttryck.⁷² Kunskapandet sker i estetiska läroprocesser där skapandet kan vara ett självändamål men där det också kan användas som redskap för kunskapsinhämtande, befastande, bearbetning via olika uttrycksformer och metoder.⁷³ När jag började arbeta som bildpedagog gjorde jag en beskrivning av vad jag upplevde hända i skapandet med barnen. I mina tidiga anteckningar har jag skrivit ner två enkla trestegsmodeller varav den ena är den tidigare nämnda *se – uppleva – återskapa*.⁷⁴ I den andra modellen, *leva – skapa – medvetandegöra*, fann jag kopplingar till Freires tankegångar om befriande pedagogik.⁷⁵ De två trestegsmodeller som jag tog fram beskrev en tänkt process med barnen under deras bildpass i stora ateljén, eller i miniateljéerna ute på förskoleavdelningarna och på skolorna under olika tema- och projektarbeten. Jag arbetade också primärt efter dessa stegmodeller i arbetet med att åskådliggöra olika begrepp för barnen med hjälp av bildpedagogisk metodik, olika tekniker och material. Barnen fick, vilket beskrivits ovan, först vara med om en sinnlig eller mer visuellt betonad *upplevelse* (som att se sig själva i en spegel eller titta, känna, lukta, smaka på frukt). De fick också *se bilder* (fruktstilleben eller konstbilder som självporträtt) och arbeta med *observationer av verkligheten*. Därefter fick de arbeta med *bildskapande*, det vill säga rita eller måla sin upplevelse genom att blanda färg eller måla vid staffli, varefter det ofta fördes så kallade *bildsamtal* kring både det egna bildskapandet och barnens upplevelser av konstbilderna. Genom dessa stegmodeller interagerade flera processer, den estetiska, konstnärliga och den medvetandegörande kognitiva. Barnen hade också på detta sätt möjlighet att skapa en förståelse av objekt och fenomen på både konkreta och abstrakta nivåer. En annan inspirationskälla till mitt bildpedagogiska arbete var Gardners teorier. För Gardner spelar det konstnärligt estetiska en huvudroll liksom det praktiska arbetet, vilket fungerar som en motvikt till enbart abstrakt tänkande. Han värnar också om ett lärlingskap där den vuxnes konkreta handledning och ett problem- och processorienterat arbetssätt är viktiga för barnets allsidiga lärande. Gardner anser att producerande aktiviteter borde finnas som element i utövandet av alla uttrycksformer upp till 10 års ålder.⁷⁶ Min erfarenhet är att det metakognitiva klivet från konkretion till abstraktion sker på ett naturligt sätt i arbetet med estetiska uttrycksformer och att den sker på olika sätt hos barn och kan även ske vid skilda tidpunkter hos samma barn gällande olika ämnesområden. I hans teori kring det mångsidiga lärandet utgör seende, tanke och handling i den estetiska processen olika delar av ett intelligensbegrepp på lika villkor som språk eller matematik.⁷⁷ Gardner omdefinierar sitt intelligensbegrepp år 1993 där han anger *intelligens* som en biopsykologisk potential och *domän* som den disciplin eller det utövande som sker på ett samhälleligt eller socialt *fält* som består av de institutioner och konässörer eller kännare som kan bedöma domänerna.⁷⁸

En modell om fantasins och bildskapandets betydelse i kunskaps- och identitetskonstruktion

Vygotskij beskriver två former av fantasi, den plastiska fantasin, som använder sig av resultat och bygger med element som lånats utifrån, medan den emotionella fantasin bygger med element som hämtats inifrån våra upplevelser. Den ena är så objektiv och den andra subjektiv till sin karaktär.⁷⁹ Dessa två fantasiformer motsvarar Katz uppdelning i intrycks- och uttrycksaspekter som enligt min tolkning har två riktningar och som jag använt mig av i min metod. Mitt sätt att lösa denna dubbelhet i mitt eget arbete med barnen var att se den kreativa processen som bestående av både intrycks- och uttrycksaspekter, vilket ledde mig tillbaka till Ross modell. Ytterligare en pusselbit fann jag i Amabiles teori om inre och yttre motivationsaspekter.⁸⁰ Jag har sammanslagit de olika aspekterna nedan i en *kunskapandecirkel*, en egen modell om fantasins och bildskapandets betydelse i kunskaps- och identitetskonstruktion som utgår från ett dialektiskt förhållande mellan intryck och uttryck. I den har jag inlemmat Vygotskijs former av *fantasikonstruktion* och ställt i relation till mitt bildpedagogiska arbete. Fyra grundläggande former av samband förenar fantasins aktivitet med verkligheten enligt Vygotskij. Människans erfarenheter utgör det material som fantasikonstruktionen byggs av och rikedom i fantasin är en spegling av rikedom i erfarenheterna.⁸¹ Känslorna är en aspekt som inverkar på fantasin och fantasin påverkar i sin tur känslorna.

Första formen av fantasi består av kombinationer av element hämtade ur verkligheten och tidigare erfarenheter. Andra formen är ett samband mellan föreställningar och komplexa företeelser i verkligheten. I de föreställningar och bilder vi skapar om andra platser, situationer och människor använder vi oss av denna förmåga för att skapa en förståelse utifrån tidigare erfarenheter. Ett exempel är skapandet av inre bilder när vi hör andras berättelser vilket förutsätter att vi har en bas av erfarenheter att utgå från men också empatisk förmåga. Kombinationen i sig är överklig men motsvarar företeelser i verkligheten som fragment ur verkligheten, fast där fantasikonstruktionen i detta fall blir en ny föreställning. Tredje formen av fantasi är ett emotionellt samband mellan fantasi och verklighet som genom en viss känsla färgar olika upplevelser och händelser. Känslan kan styra över logiken och Vygotskij benämner detta fantasins emotionella realitet. "Emotionen äger en slags förmåga att utvälja intryck, tankar och bilder som står i samklang med den sinnesstämning som behärskar oss i ett givet ögonblick."⁸² Ett exempel är när våra fantasier, rädslor styr vårt förnuft vilket han kallar för lagen om känslornas dubbla uttryck. Någonstans i bildskapandet sker en förändring i riktning där arbetet med det egna uttrycket börjar genom att det inre börjar söka gestalt i en yttre form. Här finns olika alternativa grader av uttryck, alltifrån imitativa och reproduktiva till nyskapande. De flesta av våra uttryck är imitativa eller reproduktiva och bygger på våra tidigare erfarenheter, vilket medför att den kultur som vi ingår i och kontext som vi befinner oss i påverkar våra val och möjligheter. Vygotskijs fjärde form av fantasi är när fantasikon

Figur 4: I modellen om fantasins och bildskapandets betydelse i kunskaps- och identitetskonstruktion kombineras intrycks- och uttrycksaspekterna med en tolkning av Vygotskijs fantasikonstruktion samt Ross subjekt- och objektskunskap. Modellen ämnar belysa förhållandet mellan verklighet och fantasi/föreställande, subjekt och objekt i lärandet, idé och form samt kunskaps- och identitetsutveckling.



struktionen skapar någonting delvis eller helt nytt (som tidigare kanske inte ens funnits i den mänskliga erfarenheten och inte motsvarar ett existerande föremål). Nyskapande har olika dimensioner alltifrån uppfinnarens unikum till individuellt nyskapande där individen lyckas åstadkomma en ny form i en personligt relaterad utveckling. Den femte formen av fantasi skulle kunna beskrivas som en strävan att ta gestalt i verkligheten.⁸³ Vi ser här fantasins övergång till verklighet där en idé får form och där produkten av denna form benämns kristalliserad fantasi. Cirkeln sluts i fantasikonstruktionen när fantasin tar gestalt. Vygotskij beskrev de olika konstformerna som frusna tankar, eller kristalliserade tankar som fått en form genom uttrycket, ett uttryck som också Kandinsky använt.⁸⁴

I den ena delen av modellen finns jaget, subjektet med sin upplevelse, intrycket där upplevelsen och känslan är dominerande. Här finns också fantasin och föreställandet, imaginationen som del av det subjektiva i en intrapersonlig process. I den andra delen finns den Andre och omvärlden men också barnets uttryck genom olika instrument i den. Interaktionen dem emellan, polariseringen, sker som en kommunikativ kreativ aktivitet i samspel mellan det inre, fantasin och det yttre, verkliga. Från interaktionen kommer nya impulser som på så sätt skapar en ny impression som leder till en expression och så vidare. Delarna i den kunskapande processen är givetvis länkade till varandra och uppdelningen är skapad för åskådliggörandet av processens olika delelement. Det kreativa som instrument har en dubbel funktion beroende på inre eller yttre omständigheter. Den perceptiva processen med urskiljning, organisering och kategorisering ingår i denna process som består av estetiska, kognitiva och psykologiska aspekter. Det finns stora likheter mellan min modell och den projektgång som beskrivs i Pesciolis modell som tidigare presenterats. Även här används utmaning, konflikter, förslag, undersökande och samarbetsformer samt dialog för att komma fram till ett resultat. I min modell finns skapandet som en *multimodal potential* som utgår från en *potentiell utvecklingszon* och där bildskapandet är en av de uttrycksformer där de olika estetiska uttryckssätten på ett naturligt sätt förenas. Enligt Vygotskij är leken en synkretistisk, primär form för kunskapsbildning där barnets världsuppfattning och livsvärld, begreppsuppfattning och jaguppfattning vidgas. I leken liksom i estetiska läroprocesser skapas barnets potentiella utvecklingszon som en utgångspunkt för generering av erfarenhet och prövning av dessa, vilket i sin tur leder till kunskap. Anders Marner och Hans Örtengren skriver om multimodalitet: "Sammanfattningsvis så innebär multi- och intermodalitet, flerstämmighet och dialogicitet i skolan att den blir såväl en produktions- som presentationsplats för kultur."⁸⁵ Vygotskijs fantasikonstruktion har varit betydelsefull för min förståelse av min praktik och de metoder som utvecklades i arbetet med barnen och tillsammans med kollegor.⁸⁶ I mitt arbete upplevde jag att barnen erhållit en annan syn på, och kunnat omvärdera, sin egen förmåga genom min metod där jag använde mig av olika steg av imitation, reproduktion och nyskapande i kombination med bildsamtal kring det egna skapandet. Metoden fungerade som en fördjupad ingång där barnen stegvis utvecklade en större förtrogenhet med material men också förståelse av sig själva och sitt lärande genom dialog och ett processorienterat arbete. Genom att använda mig av bland annat Vygotskijs teorier vill jag liksom ovan nämnda forskare förtydliga förhållandet mellan kognitiva och estetiska aspekter i lärandet men också att kunskapskonstruktion inte kan särskiljas från identitetskonstruktion.

Konstbilden som tema - modellen omsatt i bildpedagogisk praktik

I mitt arbete inom förskola och skola använde jag mig av konstbilder som utgångspunkt för det skapande arbetet med barnen. Under år 2001 genomfördes projektarbetet tema Konstbild inom *7 intelligenser och 100 språk* med barn i år 3 på Lillekärrskolan. I projektet deltog ett

tiotal barn vid 12 veckovisa tillfällen om 1–2 timmar, med fritidspedagog May Johansson och undertecknad i rollen av bildpedagog. I arbetet med tema Konstbild fann barnen olika strategier för sitt skapande. Den metod jag använde hade sin grund i de ovan angivna tankarna om imitation, reproduktion och nyskapande:

- imitation – att teckna av förlagan med blyerts, grafit eller kol för att skapa en god kännedom om bilden och dess motivvärld, komposition, bildelement och så vidare
- reproduktion – att måla av förlagan med täckfärg vilket erbjöd en friare tolkningsmöjlighet utifrån materialets mer spontana karaktär
- nyskapande – barnens frigörelse genom utförandet av en målning i akryl utifrån avbildning av förlagan gentemot en egen tolkning

En av de 9-åriga flickorna som deltog i tema Konstbild arbetade med *Dansen* (1909) av Henri Matisse. Hon använde en avbildande strategi när hon och höll fast vid en reproducerande modell i sin teckning, sin friare täckfärgsmålning samt i målningen i akryl trots pedagogernas upprepade försök att utmana henne till att göra friare bilder. En annan flicka ansåg från början att den bild som hon valt, *Ung dam i päls* (årtal okänt) av Matisse, var ”tråkig” och arbetade både reproduktivt och nyskapande med bilden i ett slags växelspel. Hon gjorde om bilden i ett flertal olika versioner för att finna sin egen tolkning och denna process skulle kunna liknas vid en tjurfäktning där akrylbilden målades över med vitt ett flertal gånger innan flickan var belåten med sitt resultat. Ytterligare en flicka med språk- och koncentrationssvårigheter arbetade även hon med en bild av Matisse, *Dam i blått* (1937). Hon hade ett utvecklat, starkt bildspråk och var en skicklig tecknare. Hennes teckning, målning och akrylmålning tog en bråkdel av arbetstimmarna i anspråk i förhållande till den möda som lades vid att sitta still, att använda älsklingsleksaker som hjälp-jag i arbetet och att fokusera på den egna uppgiften. Helt klart var det upplägg som arbetet hade med bildpass om 1 – 2 timmar för långa för henne men utvecklade i stället andra förmågor som hon behövde träna som koncentration, social kompetens, självdisciplin. En av pojkarna i gruppen arbetade med Paul Klees *Den grå kusten* (1938) och för honom innebar arbetet med bilden en ingång i Klees bildvärld. De barn som ville kunde göra en sökning på nätet av sin konstnär och skriva en kort biografi. Pojken intresserade sig för Klees biografi men fann också ett stort antal andra målningar av Klee på nätet via olika sökmotorer där han konstaterade att flera av de bilder han påträffade där hade varit intressanta för honom att arbeta med i måleriverkstaden. Han konstaterade också att motiven i Klees bilder påminde om varandra. För honom innebar bildskapandet i måleriverkstaden ett sätt att sätta samman olika delar i en lärandekontext utifrån ett intresse som hade sin början i mötet med en konstbild. Ytterligare två flickor ville samarbeta kring konstnären Hilma af Klints målningar *Altarbild, nr 1* och *Altarbild, nr 2* (oktober respektive november 1915). De följdes åt i arbetsprocessen och valde liknande bilder

att arbeta med, blandade färg och sökte information på nätet tillsammans om konstnären. Arbetet med bilderna fungerade som en spegling av den andres och i deras arbetsprocess var identifikationen med kamraten det viktigaste även om de också ställdes inför problematik kring perspektiv, färgkomposition och varför konstnären hade använt dessa symboliska bildmotiv. Barnen kunde på detta sätt själva välja den utmaning i bildskapandet som intresserade och troligtvis utvecklade dem mest just i detta skede av arbetet.

Konstbilderna valdes oftast av barnen själva utifrån ett tema eller enbart för att den fascinerade barnen. I ett tidigare projekt, Måleriverkstad år 1998, ville Daniella måla av Picassos *Kvinna med gul kofta*. Vanligtvis lät jag barnen teckna av målningen i ett första steg för att lära känna bilden men vid detta tillfälle målade Daniella direkt av målningen från en affisch vid ett staffli.



Bild 79: Daniella målar av Picassos *Kvinna med gul kofta*. Fotografi Tarja Häikiö.

Hennes reproduktion av Picassos målning var skickligt utförd för att vara målad av en 9-åring, men Daniella var inte nöjd med sin målning, hon klagade frustrerat på att den inte var tillräckligt lik Picassos. Andra barn som såg hennes målning var imponerade och en diskussion uppstod mellan henne, mig och några andra barn där flera aspekter framkom. Daniella

ställdes inför frågor kring varför hon inte var nöjd och blev speglad i sin frustration. En av frågorna som ställdes var vems målning det var hon målade, sin egen eller Picassos? När samtalet avslutades hade Daniella insett att hennes målning var en tolkning där hon i och för sig troligtvis inte hade kunnat måla sin målning utan förlagan, men att det samtidigt inte var fruktbart för henne att jämföra sin målning med Picassos. Att reproducera en konstbild innebär att barnet ställs inför konstnärens bild och står delvis inför likartade frågor kring representation, komposition och utförande som konstnären en gång gjort. De frågor som uppstår i skapandet ställer barnet inför möjligheten till en fördjupning av tematik, ämne och utförandet av den målade produkten. Via skapandet och i mötet med de estetiska uttrycksformerna förenas det kirografiska och kroppsliga (det som symboliskt kallas öga, hjärna, hand) och synkroniseras med de inre mentala egenskaperna via emotioner, när tanke och handling sker samtidigt. Genom upprepning och att på olika sätt träna sinnena och kroppen som verktyg blir barnet mer bekant med och säker i sitt uttryck och kan därigenom beskriva allt mer komplexa sammanhang. I upplevelsen och i mötet med olika problemställningar ställs utmanas barnets kunnande. Sinnena hjälper oss att orientera oss i nuet i upplevelsen. Kroppen används som instrument för att kontrollera och utveckla uttrycket genom de spår som lämnas genom sång, dans, lek, konstruktion, skapande.⁸⁷ Det kreativa utrymmet ligger nära leken och ger en friställning där transformation sker i olika former och där identiteten får ett utrymme att växa i mötet med de inre och yttre impulserna. Imitation kan betraktas som en förutsättning för utveckling och själva grunden till alla kollektiva och sociala kontrakt.⁸⁸ Imitationen är också en del i barns lärande och genom att härma upprepar och internaliserar barnen vad de sett och upplevt i mötet med omvärlden och utvecklar därigenom en uppfattning om sin förmåga i förhållande till andra. I uttrycket är ett återskapande av det barnet sett eller upplevt det centrala och kläs i en sinnlig form som finner en kanal genom olika kommunikativa former, som språk eller de estetiska uttrycksformerna.

I den pragmatiska inriktningen räknas barnets kognitiva och perceptuella utveckling in liksom problemlösning och förhållandet mellan pedagog och barn. Enligt Wetterholm saknas här dimensionerna av det emotionella och kreativa. Vygotskijs teori om fantasin som medvetenhetsform anges som komplement till det pragmatiska.⁸⁹ Den expressiva traditionen innehåller en kritik av synen på barnets bildskapande som en utveckling mot alltmer realistisk återgivning och betonar det personliga självuttrycket.⁹⁰ Wetterholm har underkategorier i sin analysmodell vilka han senare omvandlat till kriterier för avbildande, emotionella, kognitiva och estetiska element i bildanalys av barns bilder som han kompletterat med bakgrundsuppgifter om barnet, användningen av material, media och uttryck samt bedömning.⁹¹ Min erfarenhet är att detta sker i olika grad hos olika individer. Barnen väljer ofta nivå och har olika ingångar i uppgifterna beroende på deras personlighet och kunskap om den egna förmågan. Ragnar Josephson deklarerade redan i *Konstverkets födelse* att konsten har ett

individuellt och kollektivt syfte men att den i sin kärna är social och förbunden med estetiska, sociala och psykologiska förklaringsmodeller.⁹² Josephson anser att skapandet av konst alltid uppstår i omständigheter av utomestetiskt slag och fantasin skapar erfarenheterna från verkligheten, men består också av visioner där konstskapandet är en *växelverkan mellan gestaltande och vision*.⁹³ De reproduktiva och nyskapande strategier inklusive kombinationer som ovan emeplifierats kallar Josephson *förvandlad förebild*, *fusion* och *kontamination* kontra *utbrytning*.⁹⁴ Här sker transformationer, korsningar, nyupptäckter samt visionära processer i det konstnärliga skapandet som omedvetet och medvetet förenar, omskapar och nyskapar formelement. Hans beskrivning av förhållandet mellan form och innehåll påminner en del om Lindströms diskussion kring åskådarperspektiv och aktörsperspektiv där "Lärande genom konsten innebär att man arbetar undersökande med konsten som medium".⁹⁵ I de konstnärliga ämnena finns ofta en närhet till materialet (exempelvis i bilden till färg och form och i musiken till instrumentet) som är en viktig del i utövandet av en konstart. Barn och unga bör få prova på och lära känna de olika medlen för olika uttryck varmed frågor kring metodik är av vikt och att konstarten som pedagogiskt verktyg lyfts fram. Gällande estetiska läroprocesser vill jag lyfta fram två aspekter av konsten, *det konstnärliga som egenvärde* och *konsten som metod för lärande via den skapande processen*. Skolans uppdrag har fokus på den pedagogiska aspekten men borde också förmedla konstens potential. Det fördjupade lärandet som kan ske genom användandet av den skapande processen utifrån ett vidgat kunskaps- och språkbegrepp behöver åskådliggöras. Det krävs en medvetenhet kring båda dessa aspekter i förmedlingen för pedagogerna skall förstå och särskilja *konsten som mål och som metod*.

6. Avslutande diskussion

I denna avhandling lyfter jag fram förankringen i Reggio Emiliass pedagogiska filosofi i konstruktivistiska teorier och främst hos Vygotskij och exemplifierar, granskar och problematiserar förhållandet mellan teori och praktik. Jag anknyter utvecklingen av Reggio Emiliass pedagogiska filosofi till både den generella regionala historien liksom italiensk reformpedagogisk historik (främst till Lombardo Radice) men också en latinamerikansk animationstradition. Detta ställs i relation till dagens konstruktivistiskt inspirerade forskning i Sverige (Dahlberg, Lenz Taguchi), Finland (Kurki, Rauste-von Wright et al), Europa (Hargreaves et al) och USA (Gardner, Katz, Rogoff) men även spånsktalande och latinamerikanska forskare (Freire, Houyelos Planillo). Reggio Emiliass pedagogiska filosofi och den barnsyn som är dominerande i Sverige överensstämmer utifrån historiska, teoretiska och pedagogiska utgångspunkter. Loris Malaguzzis betydelse för utvecklandet av den pedagogiska filosofin är känd och omskriven. Jag har tillfört nytt material och lyft fram hans bredd och beläsenhet inom ett generellt tvärvetenskapligt fält inom bland annat bildteori, systemteori, kultursociologi, pedagogik, psykologi och konst liksom i synnerhet hans intresse för barns bildutveckling. Hans engagemang ledde fram till en satsning på ett arbetssätt där lek, skapande och utforskande kombineras med bildpedagogiskt arbete i ateljéer som infördes som levande laboratorier på förskolorna. Atelieistan, liksom pedagogistan, som ny pedagogisk funktion introducerades och har skapat en ny yrkeskategori som jag anser kommer att få allt större betydelse inom förskolepedagogik i västvärlden. Pedagogistan som yrke växte fram i regionen men har tillvaratagits på ett avgörande sätt i Reggio Emiliass förskolor, vilket varit en del i utvecklingen av nya metoder. Miljön som tredje pedagog är en av de delar där Reggio Emiliass förskolor genom att ta del av nya innovativa tankegångar inom ekologi, inredningsarkitektur, arkitektur och design, förenat med pedagogisk forskning, bidragit till en generell kunskapsutveckling kring miljöns betydelse för barns lärande. Fokus finns på det visuella i verksamheten i det bildpedagogiska arbetet, analysmetoder av arbetssättet generellt och framlyftandet av dokumentationens betydelse som metod för verksamhetsutveckling. Dokumentation av kunskapande processer har en central betydelse i deskription, analys och förändring av arbetsmetoder och förankring i ny forskning. I avhandlingen framkommer nytt material från förskolor i nya pedagogiska distrikt, Bassa Reggiana och Terre dei Gonzaga, vilka vuxit fram i kölvattnet av den centrala förskoleorganisationen i Reggio Emilia och som visar prov på spridning av arbetssättet i regionen Emilia Romagna. Även en påverkan utifrån Reggio Emiliass pedagogiska filosofi inom skolväsendet liksom ett ökat utbyte av erfarenheter är enligt min uppfattning att vänta, vilket redan sker mellan Reggio Emilia och bland annat Sverige samt USA. I Sverige sker en kulturpedagogisk utveckling där arbetsformerna från Reggio Emilia väl stämmer in. Redogörelsen av arbetsmetoderna i skolutvecklingsprojektet *7 intelligenser och 100 språk* påvisar en sådan kulturpedagogisk modell. Trots de normativa dragen i mitt arbete anser jag att de visar hur kulturellt deltagande och eget skapande kan vara delar av förskolans och grundskolans verksamheter med inspiration utifrån Lev Vygotskij's sociokulturella och dialektiska teori.

Min bildpedagogiska metod, som har sin utgångspunkt i min verksamhet som atelierista efter Reggio Emiliass modell, ställs mot en svensk bildpedagogisk tradition. Reggio Emiliass polariserande, komparativa arbetssätt ställs i relation till min bildpedagogiska verksamhet. I den lyfts intrycks- och uttrycksaspekter i barns bildskapande fram, som en metod där konstnärliga processer överensstämmer med faser i barns kognitiva utveckling. Detta ger stöd åt min hypotes vilket underbyggs av exempel från praktiken. Estetiska läroprocesser kan skapa en förtrogenhetskunskap i lärandet som del i en meningsskapande lärandekontext beroende på pedagogernas förmåga att arbeta dialogiskt, medkonstruerande och processororienterat med problembaserat lärande. Min metod med *imitation*, *reproduktion* och *nyskapande*, som jag utvecklat utifrån Vygotskijs teorier, är ett exempel på hur fantasi och minne kan samverka genom memorering och föreställande. I detta spelar samspelet mellan tidigare erfarenheter och minnesbilder en viktig roll för intagandet av olika seendepositioner. I denna kognitiva och kreativa process antar jag att mentala bildscheman skapas hos barnet i interaktionen med det visuella skapandet där intrycks- och uttrycksaspekter samverkar i kunskapande processer. Jag har också definierat och exemplifierat estetiska läroprocesser och påvisat teorier där symbolen som metafor har transformativa egenskaper som genom mediering och inter- och multimodala överföringar är viktiga delar i både kunskaps- och identitetskonstruktion. Barnets förmågor utvecklas mikrogenetiskt parallellt med urskillningsförmåga och förmåga att förutse, vilka är viktiga instrument i bedömning och urval som vägledande element i utvecklandet av högre medvetandeprocesser. Här vill jag särskilt framhålla betydelsen av fantasin som medvetandeform. Utvecklingen är avhängig både barnets personliga, emotionella som intellektuella förutsättningar och det sociala samspelet liksom den kulturella kontexten. Tillsammans med en beskrivning har kommentarer och analyser gjorts av min bildpedagogiska metod i relation till temaarbete med barn i förskola och skolans tidigare åldrar. I mina analyser har bildteori anknutits till en fenomenologisk utgångspunkt i barnets livsvärld som grund för skapandet av en kunskapssfär, liksom socialkonstruktivism och psykoanalys. Barns bildutveckling som del i estetiska läroprocesser har ställts i relation till språkutveckling och matematisk utveckling utifrån olika teoribildningar och ett vidgat språk- och kunskapsbegrepp.

Medvetandeförändring genom estetiska läroprocesser

I mitt arbete som atelierista har jag varit influerad av klassiska västerländska och modernistiska konventioner som en följd av den konstnärliga utbildning jag genomgått, vilket föranlett att jag arbetat med barnen med exempelvis färgblandning, konstbilder, stilleben och självporträtt. Dessa konventioner har indirekt därmed bidragit till att skapa en viss konst- och kultursyn hos barnen. Arbetet utifrån konstbilder kan anses tillhöra en avbildande, åskådningsundervisande tradition. Mina arbetsformer och mitt förhållningssätt syftade inte till att vara reproducerande utan kultur- och kunskapsskapande med gestaltning som verktyg.¹ Med

tiden förändrades mina arbetsmetoder till att bli mer aktivitetspedagogiskt färgade, där arbetssättet periodvis fokuserade på de instrumentella och kognitiva aspekterna i skapandet. Detta påverkade i sin tur barnens uppfattning om sitt eget skapande. Mitt bildpedagogiska arbetssätt har därmed haft implikationer av den mimetiska liksom den expressiva traditionen och hade sedermera som mål att närma sig det *transformativa arbetssätt* används i förskolorna i Reggio Emilia. Detta innebär kontinuerlig förändring och utveckling av den pedagogiska verksamheten där *estetiska läroprocesser* är en viktig del. I min strävan har Reggio Emilias arbetssätt och Howard Gardners forskning fungerat som förebild. Jag konstaterar att mitt arbetssätt haft konstruktivistiska utgångspunkter där fokus ofta legat på min uppfattning om vad jag ville att barnen skulle förstå. Mitt arbetssätt utifrån Reggio Emilias pedagogiska filosofi har dock bidragit till en förändring av min syn på barns lärande och min roll som vuxen på ett genomgripande sätt. Det har i sin tur bidragit till att vidga både min kunskapsyn och konstsyn. Arbetssättet förändrades med tiden och kom att i större utsträckning utgå alltmer från barnen. Därmed hamnade deras intresse, uppslag och utveckling i fokus för ett *meningsskapande*. I meningsskapandet finns fler dimensioner än de enbart kognitiva. Mitt mål var att bli en medföljande, *medkonstruerande* pedagog utifrån ett socialkonstruktionistiskt förhållningssätt. Jag lyckades inte att uppnå mina målsättningar eftersom detta kräver ett sammanhang i form av en organisation som stödjer denna typ av verksamhet. Jag eftersträvade en *medvetandeförändring* där jag istället för att utgå från mig själv i arbetet med barnen ville tillskansa mig ett förhållningssätt där deras kunskapande process var utgångspunkt i den pedagogiska verksamheten. Den pedagogiska dokumentationen gav mig ett verktyg att följa barnens kognitiva, liksom konstnärliga utveckling, och min upplevelse är att ju mer jag höll mig tillbaka, desto intressantare blev arbetet med barnen. Jag upplevde också att barnen till en början hade svårt att förstå hur de skulle förhålla sig till ateljésituationen. Detta ser jag som ett uttryck för att barnen försökte tyda vad som förväntades av dem. Målet var att ett *emanciperande förhållningssätt med öppna frågor* skulle bidra till att barnen blev medkonstruerande i sin kunskapande process. Därmed var målet att ateljén och det skapande arbetet skulle utgöra en *frizon*.² I Bassa Reggina används denna lärandestrategi genom arbete med öppna, generativa frågor och framsyn eller förmåga att förutse (*previsionalità*), med barnen för att skapa *visionskunskap*.³ Cristian Fabbi anser att *det estetiska har en kognitivt organiserande funktion* jämte en konstnärligt-kulturell genom en strukturerande kvalitet som hjälper barnen med urskillning och sortering, vilket i sin tur antas var meningsskapande.⁴

Min formulering av trestegsmodellerna *se – uppleva – återskapa* och *leva – skapa – medvetandegöra* kan ses som beskrivningar av en estetisk läroprocess. Den följer en varseblivningsprocess och syftar till att utveckla och få barnen att använda synen i lärandet. I detta fanns också en strävan till att ge barnen en metakognitiv utveckling, för livslångt lärande, då jag ser lärandet som en framtidsorienterad förändringsprocess i tid och rum. Denna process konstitu-

eras av individens fysiska och psykiska förutsättningar, där en syntes skapas mellan synbart motsatta faktorer och där jag anser att synergiska processer äger rum mellan olika sinnesupplevelser och de därur sprungna uttrycks- och kommunikationsformerna. Bildskapandet kan användas instrumentellt som ett verktyg i kunskapsbildning, men kan också främja meningskapandet genom det estetiska som har en transcenderande och transformativ kvalitet. Dessa två dimensioner förenas i estetiska läroprocesser vars process av perception, reception, gestaltning och reflektion kan användas i kunskapande utifrån ett vidgat kunskaps- och språkbegrepp. Enligt Kari Carlsen och Arne Marius Samuelsen organiseras primärestetiska upplevelser via kategorisering av intryck till konstanser genom reflexiva uttryckshandlingar.⁵ Barnet utvecklar en kodförtrogenhet genom kännedom om material och användningen av ett brett spektrum av visuella media. Sinnesintrycken levererar material till hjärnan som bearbetar informationen från sensationer via varseblivning. Enligt Rudolf Arnheim finns en aktiv urvalsmekanism i perceptionen som organiserar intrycken via formation av percept, en slags perceptuell kategorisering.⁶ Intrycken kanaliseras via sinnena till perception, kategoriseras och transformeras till inre föreställningar och bilder som sedan genom olika uttryck får en yttre form. I skapandet förenas intryck och uttryck och skapar ett kreativt rum som i ögonblicket upplöser upplevelsen av tid och rum och förenar då och sedan i nuet, i en upplevelse som kan definieras som *flow*.⁷ Detta kreativa utrymme ligger nära leken och ger en friställning där transformation i olika former sker och där identiteten får ett utrymme att växa i mötet mellan de inre och yttre impulserna.

Arbete med estetiska läroprocesser ger barnet en träning i kunskapskonstruktion genom den konstnärliga processen. Beroende på den lärandekontext och innehållet i den tematik som behandlas kan de estetiska läroprocesserna skapa fördjupning i lärandet, genom kombinationen av konstnärliga, kognitiva och metakognitiva processer. Medvetenhetsfaktorn skiljer metakognitiva läroprocesser från omedveten inläring, och att uppnå en medvetandeförändring var målet för min pedagogiska verksamhet utifrån ett kognitivt och emanciperande syfte. De estetiska läroprocesserna syftade till att fungera som en ingång till fördjupad kunskap, där barnet stegvis utvecklar en ingående kännedom med material, men också förståelse av sig själva och sitt lärande genom ett processorienterat arbete, i vad jag vill kalla en *kunskaps- och identitetskonstruerande och transformativ process*. I dessa transformativa processer anser jag att omkonstruktion av kunskap sker, men också av identitet. I estetiska läroprocesser skapas enligt min uppfattning de sammanhang i vilken barn får en större beredskap att koppla ihop de olika medvetenhetsnivåerna. Därmed kan de tillägna sig en större förmåga till att bruka sina kunskaper genom att överbrygga konkreta och abstrakta förståelsenivåer, där det metakognitiva klivet sker på ett naturligt sätt i arbetet med estetiska uttrycksformer. Material kan ha transformativa kvaliteter som i sin tur kan understödja *intermodal sinnesöverföring i symboliseringsprocessen* hos barnet. Därför har valet av material betydelse för lärandet. Estetiska

läroprocesser erbjuder dessutom metoder för en verksamhet eller undervisning i vilken olika ämnen kan integreras och därmed möjliggöras tematiska projektarbeten. Därmed gynnas ett processuellt arbetssätt och ett livslångt lärande-perspektiv, där det egna deltagandet och skapandet främjar *kulturell demokrati* och fördjupning i lärandet. Howard Gardner förordar arbete med estetiska uttrycksformer utifrån aspekter där irrationella, oväntade delar finns närvarande i lärandet genom det kreativa skapandet.⁸

Polarisering av motsatser i en konstruktivistisk syntes

Den metod jag använt i mitt arbete som atelierista motsvarar användandet av en växling mellan intrycks- och uttrycksaspekter i Reggio Emilias arbetssätt kring barns bildskapande. Den *polariserande metod* som används i Reggio Emilia tränar föreställnings- och gestaltningss-förmågan utifrån intrycks- och uttrycksaspekter och som uppstår i leken eller den skapande processen. Den kan också jämföras med konstnärens *växelverkan att gestalta förhållandet mellan vision och verklighet* enligt Ragnar Josephson. Dessa används som verktyg i barnets förståelse av omvärlden. Den bildpedagogiska arbetsgång som jag utvecklade i min praktik följde ofta en struktur där *upplevelsen* och olika former av seende i form av *studier av objekt och omvärlden* utgjorde en utgångspunkt. Detta åtföljdes av arbete med *bildskapande* som sedan följdes upp med *bildsamtal*. Arbetet strukturerades så att det fanns möjlighet att tillvarata intra- och interpsykologiska aspekter i kunskapandet och den meningsskapande processen på en individuell och kollektiv nivå. Detta efter Reggio Emilias modell som varierar mellan arbete i små och stora grupper och där dialogen mellan barnen och en vägledande vuxen är central.⁹ Barbara Rogoff anser att kunskap internaliseras gradvis genom mikrogenetiska processer, vilket eliminerar det polära motsatsförhållandet mellan assimilation och ackommodation i en adaptiv syntes. Bildskapandet kan sammanfattas som en *konstruktivistisk syntes* där en paradoxal växelverkan sker i en utvecklingszon utifrån tanken om ett potentiellt utrymme i objektrelationsteorin.¹⁰ Teresa Amabiles beskrivning av inre och yttre motivationsfaktorer bakom kreativitet liknar Josephsons beskrivning av växelverkan i den konstnärliga processen, vilka jag också vill se som motiverande faktorer i kunskaps- och identitetskonstruktion. Mötet mellan jaget och den Andre i barnets identitetsutveckling utgör även del av min modell av kunskapsutvecklingen utifrån en symbolisk interaktionistisk tolkning och kan liknas vid individuationsprocessen i psykoanalytisk teori.

Användandet av polarisering mellan avbildande och fritt bildskapande som metod kan kritiserars som ett mellanläge mellan två former av lärarstyrning: en mer aktiv och dominerande inom avbildningstraditionen, respektive en mer passiv och tillåtande inom det fria skapandet. Gardner hävdar att tillämpningen av en medelväg mellan dessa inte automatiskt är en lösning som ger en optimal lärandesituation. Ett medkonstruerande förhållningssätt förutsätter att pedagogen intar olika positioner som antingen kan vara instruktiva eller

lyssnande utifrån en dialogisk modell, där dessa två didaktiska positioner kompletterar varandra och där en självutveckling anses kunna ske samtidigt med instruktion av barnets lärande. Den kunskap barnet tillägnar sig konstrueras i en kunskapsprocess i interaktion med omvärlden samt genom reflektion och handling. Den estetiska läroprocessen kan främjas genom mediation via olika instrument, som utforskande och skapande i varierande material. Den kan också främjas genom det verbala språket i dialog med den Andre, liksom genom gemensamma upplevelser och annan kommunikation med omvärlden. Trots att arbetet är processororienterat kan man inte lämna något åt slumpen i planeringen, det kreativa är inte enbart improviserat. Arbetet kan inte bygga på improvisation trots att processen bör vara kreativ utan bör i grunden ha en strukturerad ram. Den polariserande metod som används i Reggio Emilia kan därmed vara ett verktyg som hjälper barnet i denna förståelse av sig själv i förhållande till den yttre verkligheten. Michaels kamp med att rita av en lastbil liksom barnens strävan att måla av en konstbild i tema Konstbild, som jag beskrivit ovan i kapitel 5, är exempel på hur denna inre kunskapande process kan se ut och hur den vuxnes förhållningssätt och förmåga till dialog eller dialogen med andra barn kan fungera som en vägledning och som ett stöd för barnet. Vygotskij skriver att barn i den tidiga skolåldern har ett starkt behov av att skapa en egen omvärldsuppfattning där den symboliska funktionen kopplas starkare till omvärlden än tidigare.¹¹

Metaforer, mentala scheman och bildrepresentation

De fantasikonstruktioner som Vygotskij beskrivit med verklighets- och fantasibilder lockar barn och fantiserandet och hypotestagandet blir en kreativt led som är kopplat till verklighetsförståelse, visioner och därigenom metaforiska nivåer av tillvaron. Denna nivå månade Malaguzzi särskilt om i sin metafor om de hundra språken. Veia Vecchi har dokumenterat hur Chiara, en flicka, genom att använda en bild som förlaga har skapat en lerfigur i form av en groda.¹² Förlagan fungerar här som en förstärkning och representation för verkligheten, från vilken sedan barnet kan stämma av konstruerandet av sin egen figur. Vecchi hävdar att barns estetiska förmåga, som hon i detta fall delvis likställer med likhet gentemot förlagans verklighetsbild, är en drivkraft för barnet i skapandet av grodrepresentationen. Grodans ögon tycks i detta skapande arbete vara en symbol för grodan och fungerar som ett landmärke i skapandet hos barnet som Vecchi beskriver på ett metaforiskt plan: "Chiara och grodan studerar varandra".¹³ Beskrivningen är ett antagande, en av den vuxne pålagd fras, vilken samtidigt beskriver innehållet i betydelsen av barnets möte, inte enbart med en lerklump, utan en groda i symbolisk form som representation av alla grodor, grodors existens och generella form. Vecchis tillägg kan verka romantiserande men är enligt min uppfattning som ett sätt att beskriva hur konsten, i detta fall i form av en estetisk läroprocess hos en liten flickas vedermödor i att återge en groda, kan ha existentiella och filosofiska nivåer som kan vara svåra att uttrycka på andra sätt än genom det metaforiska och symboliska. Konsten skapar en förhöj-

ning i medvetandenivå där ett samband skapas mellan olika element i skapandet och som gör helheten större än delarna. Kategoriseringen av varelsen groda kan därmed anses bidra till barnets vidgade förståelse och kunskap av grodor. Samtidigt är barnets lergroda en representation av grodor, barnets särskilda representation som blivit till som en kombinatorisk form utifrån barnets förmåga, tankar och val. Vecchi kommenterar förlagans betydelse i sammanhanget:

The photographs are used for remembering the subject better and grasping its identity when it is not possible to have it in front of you or when you are not particularly familiar with it. The photographic images used for reference provide further representational hypotheses for the children's mental imagery.¹⁴

Samtidigt kan barnens skapande vara uttryck för deras hypoteser av tankar, känslor och föreställningar av verkligheten eller av det överkliga, som i barnens tecknande av robotar eller konstruktioner av vindmaskiner på Arkki förskola i Helsingfors. Yvonne Eriksson hävdar att bilder och modeller genom sin representation av verkliga objekt och miljöer också kan kommunicera tankar och känslor.¹⁵ Därmed utgör bildskapandet ett verktyg för att beskriva den inre liksom den yttre verkligheten liksom för att utprova förhållandet mellan dessa båda. I mitt tidigare exempel med den lille pojken utforskande av plastdjur för att finna en *visuell karaktäristik*, en konvention som överensstämmer med den mentala bilden av kategorin hund med hjälp av en overheadprojektor, har jag beskrivit hur lek, skapande, föreställningsförmåga, hypotestagande och verklighetsförankring sker i utforskandet av det visuella i relationen mellan inre och yttre bilder.¹⁶ Likheten har en funktion som referent till det verkliga och bildar därmed en grund för vår verklighetsuppfattning, som av Bendroth Karlsson kallas *isomorfisk perception*.¹⁷ Inom gestaltteorin lyder detta under likhetslagen.¹⁸ Min uppfattning är att barn genom användandet av estetiska uttrycksformer tränas i sin förståelse av de olika nivåerna emellan dessa på icke-formulerade modi. Därför väljer jag också att använda mig av begreppet symbolisering respektive mental bild (*mental image*) som delar av en inre process kontra representationell bild (*representational picture*) som del av en yttre process, även om de olika processerna inte kan särskiljas.¹⁹ Mitt val av användningen av dessa begrepp hänger samman med min uppfattning om tankeformer eller tankestrukturer som delvis är associativa och delvis logiska och motsvaras av Vygotskijs association och dissociation där både kaotiska liksom organiserade strukturer kombineras genom fantasin som medvetandeform och där brukandet av både inre och yttre krafter skapar den medvetenhet som föregår kunskapsutveckling.

Metaforiska symboliska former som generatorer i kunskapande och individuation

Enligt Vygotskij medieras de högre medvetandeakterna genom instrument, tecken och

symboler som blir bärare av ett meningsinnehåll. Den symboliska funktionen omvandlar den psykologiska nivån till en högre och mer kvalitativ form genom en förmedlad akt i högre medvetandeprocesser. Via detta utvecklas en begreppsförståelse som i sin tur skapar en förståelse för omvärlden. Medieringen av erfarenheter eller kunskaper sker genom olika verktyg såsom artefakter, språk, förmågor, metoder eller ting skapade av människan liksom fenomen och förhållanden i kulturell bemärkelse. Genom semiotisk mediation utvecklas högre psykologiska processer med hjälp av tecken och symboler. I bildskapandet tränas därmed olika metaforiska nivåer genom att barnet ställs inför föreställandets problematik. I Reggio Emilia används *metaforen som symbolisk funktion i både kunskaps- och identitetsskapande*, där konsten kan fungera som agent. I det skapande arbetet ställs barnet inför frågor, gör antaganden och skapar hypoteser, vilka bearbetas genom inre föreställningar i form av mentala bilder och inre resonemang. Detta syftar i sin tur till att skapa en förståelse utifrån en bas av tidigare erfarenheter. Barnet omskapar sina intryck i den kreativa situationen genom bearbetning via instrument till ett uttryck via kroppsfunktioner och kroppsupplevelser. Via skapandet och i mötet med de estetiska uttrycksformerna förenas ögats, hjärnans och handens olika delar, där kroppens funktioner synkroniseras med de inre mentala egenskaperna via emotioner. Utvecklandet av *visuell förtrogenhetskunskap* har därmed beröring med meningskapande dimensioner som skapar ett sammanhang för barnet och får betydelse för barnet som subjekt, dennes identitetsskapande. Den visuella gestaltningen sker i ett sammanhang där seendet, tankeförmågan och de kroppsliga färdigheterna samspelar i en viss given situation utifrån givna material.

Genom inrättandet av en lärandekontext med långa kunskapsprocesser anser jag att möjligheten till fördjupat lärande och utvecklandet av den visuella förtrogenhetskunskapen främjas. I mötet med omgivningen, och i dialog med den, uppstår en förståelse och fördjupning genom att den egna upplevelsen får respons och utmanas till användning genom interaktion. Denna upplevelse vidgar medvetandet och skapar genom en helhetsupplevelse meningsfullhet i kontrast till en upplevelse av splittring eller alienation och leder till meningsskapande. Genom samspelet möjliggörs förståelse och insikt om det egna varandet i förhållande till omvärlden. Därmed anser jag att bildskapandet utgör både ett verktyg för att beskriva den inre liksom den yttre verkligheten liksom för att utprova förhållandet dem emellan. Tänkandet konstitueras av inre tal och inre bilder som samverkar. När intrycken blir medvetandegjorda genom reflektion integreras de och kan sedan brukas i form av personlig kunskap. Kunskapsutveckling och identitetsutveckling följs åt i en utvecklingsdans där de båda tillsammans konstituerar individen, dennes förhållande till sig själv och till andra och kan inte särskiljas. När väl erfarenheterna blir reflekterade och barnet kan omsätta sina förmågor på ett mer medvetet sätt, skulle man kunna kalla detta för en *kunskaps- och identitetskonstruktion i form av estetiska läroprocesser* där kombinationen av perception och reception förutsätter en

metakognitiv förmåga att se, analysera och tolka det sedda. I denna process utvecklas allt högre och mer avancerade förståelsenivåer, där begrepp används som verktyg för att rekonstruera, avkoda och tolka omvärlden eller en lärandekontext. Skapandet kan ses som en *multimodal och multiestetisk potential* som kan utvecklas i den potentiella utvecklingszonen utifrån Vygotskijs teori. Detta föranleder ett dialogiskt arbetssätt där den vuxne skapar sig en bild av var barnet befinner sig i kunskapsprocessen och därefter möter barnet i ett samspel. Den kulturella arenan kan ses som en kollektiv utvidgning av det individuella potentiella utrymmet.

Användningen av mentala bilder och scheman i visuella processer

Härmed härleder jag vidare till de mentala schemanas betydelse för att konstruera tanke-mönster jämte motivationen, koncentrationen och lusten i de estetiska uttrycksformerna som väsentliga i barnets kunskapande. De kreativa och fördjupade dimensionerna i kunskapandet fungerar som dörröppnare in till mer bevarande minnesfunktioner genom den subjektiva upplevelsen, där också variationen skapar många ingångar vilket underlättar en mer komplex förståelse. Jag har tidigare konstaterat att lärandet är en framtidsorienterad förändringsprocess i tid och rum som konstitueras av individens fysiska och psykiska faktorer och där en syntes skapas mellan synbart motsatta faktorer och där synergiska processer äger rum mellan olika sinnen och kommunikationsformer.²⁰

Det imaginära är en mental, visuell representation. Minnet har en förmåga att lagra perception för att sedan framkalla och omstrukturera detta till inre bilder. Bilden kan fungera som ett substitut eller symbolisera reella objekt eller fenomen. Inre bilder har en flytande, flyende form eller karaktär som inte lätt går att fixera.²¹ Det är just inre bilders flytande karaktär som via det visuella ger kombinationsmöjligheter genom en variativ kreativitet.²² Silvano Arieti skriver: "Imagery thus emerges not only as the first or most primitive process of reproducing or substituting for the real, but also as the first or most primitive process of creating the unreal."²³ Det är i eller genom det imaginära som en symbolisk funktion uppstår. För att den symboliska funktionen skall uppstå behövs en koppling av subjektet som anknyter det sedda med betydelsebärande element i form av metaforer. Ovan beskrivs hur en del symboliska formationsprocesser eller symboliseringsprocesser sker på undermedvetna nivåer medan en del sker medvetet.²⁴ Först när de inre bilderna tolkas och laddas med betydelse får de en symbolisk funktion och kan användas som redskap i tänkandet. Allt som kan förnimmas via våra sinnen måste sammankopplas med ett innehåll, något meningsbärande, för att kallas tecken. Varje individs subjektiva upplevelse av verkligheten utgörs av minnen som återfinns i form av en lagrad perception som framkallas och omstruktureras till inre bilder i en *visuell bildbank*. Visuell perception är i sig inte en symbolisk funktion då den är kopplad till upplevandet i nuet, men den är inte heller passivt ett betraktande. Bildkonventioner skapas

genom *perceptiv kategorisering* som organiserar intrycken genom en urvalsmekanism där association och likhet har en representativ funktion som referent till det verkliga.²⁵ Detta bildar i sin tur en grund för vår verklighetsuppfattning i form av visuella karaktäriseringar i perceptiva kategorier. Bildkonventioner används för att kunna uttolka vår omgivning, såsom i urskiljandet av en för- och bakgrund eller i transponeringen av två- och tredimensionella bilder, vilket beskrivs exempelvis i gestaltteorins lagar. I de estetiska läroprocesserna kan en förhöjning i medvetandenivå skapas via användandet av metaforer där ett samband mellan olika element uppstår i kunskapandet vilken gör helheten större än delarna. Den mentala bilden har en förmåga att transformera de inre bilderna via föreställandet, via vad jag skulle vilja kalla *visuella överföringsobjekt*. Detta har jag beskrivit i kapitel 5 i exemplet med Michael som tecknar av en lastbil och där memorering via imitation tycks underlätta återskapande i nästa steg i en lärandeprocess. Inre scheman och modeller skapas utifrån de tidigare erfarenheterna som därefter tolkas utifrån våra förgivettaganden, förväntningar samt ny inkommande information. Dessa inre strukturer aktiveras av nya händelser som kan påminna om tidigare eller som måste relateras till via skapandet av nya scheman, vilket motsvaras av intrycks- och uttrycksaspekternas komplexa samband i bildskapandet. I den estetiska gestaltningen söks en materialiserad form som ett avtryck av det förstådda.

Eriksson beskriver bildens betydelse som kommunikationsverktyg och meningsskapare för förståelse genom mentala bilder, tankeprocesser som skapas i vårt inre som är kopplade till *mentala entiteter*.²⁶ Hon betonar också tolkningens betydelse för förståelsen och dess avhängighet av visuella, perceptuella men också kulturella konventioner och redan existerande tankemönster.²⁷ Enligt Eriksson innehåller alla abstrakta representationer abstrakta som föreställande element, vilket hjälper oss att uttolka exempelvis tvådimensionella bilder som tredimensionella. Ett exempel är konventionen och behovet av att kunna uttolka en för- och bakgrund som referenspunkt.²⁸ I Vygotskijs fantasikonstruktion beskrivs skedena i användningen av symboliska nivåer utifrån kombination av element från verkligheten, vilket kan jämföras med Erikssons beskrivning av användning av abstrakta och föreställande element. Jag konstaterar att estetiska uttrycksformer skapar en brygga mellan konkreta och abstrakta förståelsenivåer, men där dessa bryggor behöver skapas över tid och genom aktivitet och vägledning. En representation av ett verkligt ting eller fenomen skapar en igenkänning via likhet, association eller symboliskt men också förmodligen via känsla. Kroppens avläsning av verkligheten och dess minnesbilder utgör den erfarenhetsgrund som vi bär med som en slags personlig historik. Alla nya upplevelser ställs i förhållande till detta. Perceptionen av omgivningen påverkas också av betraktarvinkeln.²⁹

Jag har ovan skapat en hypotetisk tankekedja kring mentala bilders funktion. Utifrån denna hypotes konstrueras mentala scheman och tankemönster likt kognitiva kartor som i sin tur

kan konstituera innehållet i skilda lärandestrategier. Bildkonventionerna kan anses fungera som mentala, liknande geografiska och topologiska landmärken, vid vilka vi fäster inkommande information och använder som referenspunkt. Detta har utvecklats av Gärdenfors som diskuterar användandet av bildscheman eller mentala scheman (*image schemas*), och särskilt användningen av metaforer och metonymier, i kognitiv bemärkelse. Olika begrepp och mening kan alltså enligt denna tolkning överföras via association där metaforen blir en brygga mellan olika mentala scheman eller entiteter och fungerar som en överföring eller transfer.³⁰ Gardner har problematiserat överföringseffekter då han och andra forskare funnit att denna överföring inte automatiskt sker mellan olika domäner, vilket överensstämmer med Lindströms definition av "den naiva hypotesen".³¹ Enligt Peter Gärdenfors kallas de dimensioner som antas för ett bildschema för domän där strukturer hos domänerna överförs genom metaforiska kombinationer. Dessa har enligt honom en transformativ funktion i förhållande till de mentala schemana, vilket jag anser belyser användningen av metaforer, transformation och visualitet i Reggio Emalias arbetssätt i relationen mellan skapande och lärande. Användandet av visuella konventioner och okonventionella bildperspektiv i form av kartor, närbilder, fotografiska bilder, konstbilder är ett sätt att träna visuell förmåga och mentala överföringar. Detta kan observeras i hur kartbilden, som ofta används i Reggio Emilia, blir en representation av exempelvis floden Po som genom sin symboliska funktion väcker minnena av besök vid floden till liv hos barnen. Den tvådimensionella kartbilden som konkret finns i inomhusmiljön stimulerar de inre mentala bilder som barnens upplevelser är knutna till. Utifrån de mentala bilderna kan barnen sedan återskapa floden genom att teckna, måla en bild eller bygga i form av en konstruktion utifrån minnen. Flodens reella, tredimensionella miljö återskapas i leken eller i skapandet.

Gärdenfors diskuterar också hur urskillning kan antas fungera i det visuella där han använde begreppen *trajectory*, *landmark* och *focus of attention* som han dessutom hävdar vara starkt förknippat med det kinestetiska.³² Han beskriver också tids- och spatiala dimensioner som variabler i denna process, och anser att de mentala schemana kan förstås genom begreppet *conceptual spaces*, som av Hans Wetterholm definierats som ett *konceptuellt rum*.³³ Vygotskij pekade också på tiden och nuet som skiljelinje mellan då och sedan, mellan historia och framtid som variabler i lärandet. Gärdenfors anser att förståelsen av exempelvis verbs innehållsliga betydelse är avhängig den egna kroppsliga erfarenheten, vilket didaktiskt kan kopplas till Rogoffs mikrogenetiska lärande.³⁴ Detta exemplifierar Gärdenfors med verbala språkexempel där geografiska termer används som begrepp för att beskriva en konceptuell mening genom association, som "höjdpunkt i karriären".³⁵ Något som belyser hur beroende våra föreställningar är av den fysiska verkligheten som referens bekräftar samtidigt betydelsen av upprepat och varierat arbete med material och tekniker för att erhålla erfarenhet för att kunna utveckla en fördjupad kunskap hos barn. Ett exempel är kreativt skapande och den

symboliska lek som jag beskrivit ovan med lera där bland annat matematisk förståelse kan utvecklas genom en kombination av samtal och visuell gestaltning i lera genom symbolisering och begreppsutveckling. I denna dialog används olika begrepp som beskrivningar för olika längd-, vikt- och volymförhållanden för att senare kunna användas av barnet i en annan lärandekontext genom memorering och association. Här vill jag även återkoppla till Reggio Emilias projektmetod som stödjer barns behov av båda delarna liksom behovet att variera lärandet individuellt och kollektivt, i mindre och större grupperingar. Gärdenfors forskning styrker antagandet att meningsskapandet är perceptuellt och kopplat till mentala, fysiska och visuella processer i vårt inre. Han jämför även meningsskapande genom verbalspråkliga och visuella processer där de inre bilderna på skilda sätt kan externaliseras i olika representativa uttryck och material. Grodan som representant för alla grodor i exemplet ovan är en metafor som i sin specifika form är en groda, men som i sin generella konventionella form representerar ett schema, ett "grod-skap" eller en kategori vars egenskaper barnet lär sig genom bildskapandet och därmed kan anses erhålla en kodförtrogenhet kring, vilket kan liknas vid Gärdenfors *kategoriska perception*.³⁶ Gärdenfors beskriver hjärnans tankemönster och vikten av att medvetandegöra dessa då han anser att tankebilders överföring ännu är outforskad, vilket hänvisar oss till kommunikation via kroppsliga uttryck i olika former.³⁷ Medvetenhet om den inre tanken, de inre bilderna, en organisering i mentala kategorier torde enligt mitt resonemang syfta till verklighetsförståelse. Eriksson och Göthlund anser att människan styrs av sina mentala bilder och föreställningar, vilka i sin tur styr förmågan att varsebli visuella intryck och sammanfogandet av dem till ett meningsskapande samband. Fokus idag har förflyttats från att undersöka perceptionen som fenomen till att anknyta den till kognition.³⁸ Eriksson och Göthlund skriver:

Det psykologiska perspektivet innefattar perceptuella och kognitiva processer, det vill säga hur vi varseblir och bearbetar det vi ser, något som ligger till grund för vår möjlighet att avläsa och tolka bilder. Men också psykoanalytiska tolkningsmodeller innefattas.³⁹

Metakognition, mentala bilder och visionskunskap

Den mentala bildens betydelse för upplevelse, tolkning och förståelse av vår omvärld är primär och avgörande för vår orientering i verkligheten. Det medför att denna visuella förmåga också är av stor betydelse för lärande och kunskapsutveckling. Perception och reception kan användas mer medvetet genom träning av de estetiska uttrycksformerna som kognitiva och kreativa verktyg. Förmåga till reflektion och analys är direkt avhängig medvetenhet, liksom förståelse är förbunden med seendet som perceptiv företeelse och som en receptiv förmåga. Det är därmed en del av tänkandet. Den subjektiva förståelsen fungerar som förutsättning för en generell förståelse, liksom att det konkreta skapar förutsättningar för

förmågan till abstraktion. Föreställande bilder är en representation av verkligheten. Abstrakta bilder är friställda detta förhållande, men det icke-föreställande är lika meningsbärande som det föreställande. Enligt Vygotskij sker kunskapsutveckling i växelverkan mellan föreställande och minnesbevarande strategier där erfarenheterna utgör en grund för denna utveckling genom minnen som omformas och återanvänds på nya sätt. De kreativa och fördjupade dimensionerna i kunskapandet fungerar som dörröppnare in till mer bevarande minnesfunktioner genom den subjektiva upplevelsen, där också variationen skapar många ingångar vilket underlättar en mer komplex förståelse. Användandet av *fantasi stärker barnets förmåga till hypotestagande, förmåga att förutse och problemlösningsförmåga* och barnets identitetskonstruktion genom en förståelse av de egna erfarenheterna. Fantasins kombinatoriska föreställningsförmåga är avgörande för framtidsinriktat lärande och generering av ny kunskap. Det utgör en naturlig del i urskillningen och bedömningen av alternativ i problembaserad kunskapsutveckling. Fantasin som medvetandeform använder sig av metaforer och metonymier som visuella symboliska överföringsobjekt för att klargöra mer komplexa sammanhang eller metaforiska nivåer av tillvaron. Det i sin tur skapar samband mellan vår existens och förståelsen av omvärlden. Fantasins föreställande förmåga är del av skapandet av verklighetsförståelse. Skapandet har därmed en visuell, visionär och framtidsorienterad funktion, som står i kontrast till minnets repetitiva, reproducerande, kumulativa och bevarande funktion, där de samverkar i kunskapsutveckling men har olika funktioner. Utan den kombinatoriska förmågan, fantasin och den kreativa impulsen hade människan fastnat i att slaviskt upprepa sina tidigare mönster, enligt Vygotskij. Därför anser han att fantasin bör tränas liksom minnet för att möjliggöra utveckling.

Metakognition, att lära sig att tänka om hur man tänker, innebär att lära sig och få kunskap genom att tänkandet utvecklas från en nivå till en annan. Enligt Vygotskij består lärande av medvetandeakter där målet är att uppnå högre psykologiska nivåer, det vill säga att barnet kontinuerligt förändras och utvecklas som ett resultat av erfärande och kunskapstillägnande. Dessa processer kan stimuleras genom olika kommunikativa former, enligt Vygotskij. Via instruktion, kreativt skapande, dialog och genom att barnet ställs inför nya upplevelser föds nya tankar, som i sin tur stimulerar reflektion. Utmanar man barnets förmågor på olika sätt, skapar man även situationer där kunskap får utrymme att utvecklas, där barnets idéer, tankar och frågor besvaras och ett undersökande kan ske av olika fenomen och företeelser som intresserar barnet. Barnet tillägnar sig och konstruerar kunskap i intra- och interpersonliga processer genom interaktion med omvärlden genom tanke, reflektion och handling. Gardner har utvecklat dessa tankar i sin teori om multipla intelligenser där han hävdar att de olika intelligenserna går in i varandra och har beröringspunkter via olika domäner som är specifika för olika förmågor, vilka kan anses motsvara Erikssons teori om mentala entiteter. Mellan dessa tycks det finnas möjligheter till multimodalitet och transfers vars överbryggnad har att

göra med medvetandegörande eller metakognitiva nivåer i kunskapsförståelsen hos barnet. Dessa i sin tur tycks vara avhängiga lärandekontexten likaväl som personliga förutsättningar.

Tänkandet kan beskrivas som en sekventiell process där resonerandet sker steg för steg, vilket stöds av en textuell lärandekontext. I Rogoffs mikrogenetiska lärande konstrueras kunskapen stegvis genom processer i tid, där det finns ett sekventiellt skeende som riktar sig framåt. Rauste-von Wright et al beskriver en metakognitiv process som sker hierarkiskt från en mikronivå till en makronivå där det kroppsliga genom rörelser och gester generar operationer och akter.⁴⁰ De olika delarna i lärandeprocessen kan anses interagera, vara avhängiga varandra genom mentala ändamålsenliga representationer där sammanhang skapas och där lägre och högre nivåer inte går att särskilja. En visuell lärandekontext skulle kunna beskrivas som mer integralt eller holistiskt dominerad. De mentala strukturerna är mer komplexa och metakognitiv förmåga innehåller processer av meningsskapande, tolkning och värdering men också ostrukturerade element i form av osäkerhetsfaktorer. Min uppfattning är att estetiska läroprocesser stimuleras både ikoniskt och lingvistiskt genom integralt liksom sekventiellt tänkande. En förmedveten, undermedveten eller icke-verbal kunskap som ännu inte har uppnått en medveten tankeform kallas endoceptuell kunskap. Till skillnad från formulerad, medveten, konceptuell kunskap är den svårdefinierbar då den inte fått en representation eller ett uttryck. Ett exempel ovan är Cecilias process, som ovan beskrivits i kapitel 4, där hon tecknar bokstavsformer utan att ännu medvetet förstå deras symboliska värde och kunna uttrycka dem i skrift.

Deklarativ och procedurell kunskap beskriver två skilda metakognitiva strategier där en *metakognitiv klyfta* kan uppstå mellan förståelse av innehåll och behärskande av detsamma. En sådan metakognitiv klyfta framkommer i beskrivningen av Michaels process kring målning av en lastbil ovan. I Idana Pesciolis modell separeras två kognitiva positioner där seendeförmågan ställs i förhållande till tänkandet för att överbrygga en liknande metakognitiv klyfta.⁴¹ Detta förhållande tränas i de estetiska läroprocesserna där fantasi, föreställande och framsyn är viktiga i utvecklandet av den förståelse som föregår rationellt vetande. William Corsaro och Luisa Molinari framhåller att erfarenheter, bedömning i nuet och framtida strategier förbinds i olika skeenden.⁴² De anser att ett projektivt element genererar möjliga nya mönster utifrån barnets upplevelse som sedan struktureras och inkorporeras med föreställningar, tankar, önskningar genom vägledande element. Anpassningen av tidigare tankemönster och handling sker genom ett praktiskt-värderande element där barnen gör urskillningar och bedömningar av möjliga variationer som ställs i förhållande till egna intentioner, men också yttre krav och förväntningar där tanke och handling anpassas till händelseutvecklingen. I kreativa, som i kognitiva processer, lär sig individen att förutse, göra urval av information samt tolka dem utifrån sina uppfattningar, förväntningar och syften.

Mimesis och katharsis – olika bildtraditioner

I den svenska bildpedagogiska historiken har *mimetiska och katharsiska bildtraditioner* verkat växelvis och ibland kombinerats. Utvecklingen har gått från teknisk ritning till teckningsundervisning och därifrån vidare till ämnesbeteckningen Bild via en betoning på bilden som språk till dagens visuella kulturteoretiska tolkningsmodeller. Enligt Wetterholm har bildundervisningen i landet sedan 1970-talet dominerats av en bildspråklig tradition men på senare tid kompletterats med en bredare syn med kognitionsforskning och pedagogisk-psykologiska samt gestaltteoretiska inslag. Med en ny läroplan Lgr80, bytte ämnet namn till Bild. Wetterholm liksom Bengt Lindgren menar att införandet av begreppet *bild* i Konst- och bildvetenskap har fått betydelse för etablerandet av en breddad vetenskaplig kontext inom den bildpedagogiska forskningen.⁴³ Kunskapen om bildspråkets utveckling och betydelse är viktig för att pedagoger skall kunna tillvarata och utveckla barns visuella förmåga. För barn och unga kan bildspråket vara ett eget kommunikationsverktyg för att uttrycka, tolka, förstå och bearbeta upplevelser och erfarenheter, identitet och sociala sammanhang. Bilden kan användas som en direkt kommunikativ handling, en lek i bild, ett utprovande av nya strategier som kan anknytas till lärande. För små barn kan exempelvis den bildspråkliga och den skriftspråkliga processen integreras till en helhet i en kunskapsskapande process.

I bildskapandet finns olika former av uttryck. De flesta av våra uttryck är rekonstruerande, imitativa eller reproduktiva, vilket betyder att den kultur som vi ingår i och kontext som vi befinner oss i påverkar våra val och möjligheter. Genom en växelverkan mellan reproduktion och nyskapande ville jag i mitt arbete skapa förutsättningar för metakognitiva processer hos barnen genom medveten användning av en metod med imitation, reproduktion, och nyskapande. De olika dimensionerna i skapande går in i varandra där metamorforser och transformationer sker i återskapande, omskapande och nyskapande processer. I mitt bildpedagogiska arbetssätt fick barnen till uppgift att *avbilda* – teckna av förlagan för att skapa en god kännedom om bilden och dess motivvärld, *omskapa* – måla av förlagan vilket erbjöd en friare tolkningsmöjlighet utifrån materialets mer spontana karaktär och *nyskapa* – frigörelse utifrån avbildning av förlagan gentemot en egen tolkning. Min arbetsmetod anknyter till flera likartade kategoriseringar och aspekter av ämnet, vilka står för olika innehållsperspektiv till det generella begrepp bildskapande som jag använt.⁴⁴ Mitt arbetssätt har haft inslag av olika bildpedagogiska traditioner och jag anser att bildskapande verksamhet utifrån varierade aspekter ger goda förutsättningar för att uppnå de mål som nationellt anges.⁴⁵

Barn omges av visuella medier varför det är av stor vikt att de lär sig att dekonstruera bilder och deras budskap i förskolan och skolan. Förmågan att avläsa och tolka visuella budskap utvecklas inte av sig självt utan måste tränas. Barn imiterar de bilder och bildkoder de möter i sin kultur och därför blir de bilder som barn möter viktiga och att de vuxna är medvetna om

denna påverkan. Karin Aronsson beskriver att hon funnit en slags självcensur hos barnen, en social anpassning och att barn väljer bort sådant som de vet inte är accepterat eller kan förstås.⁴⁶ Bilden kan användas som ett kommunikativt verktyg med omvärlden. Samtidigt kan det ses som en återspeglning av barns tankar, hypoteser och inre bilder av deras förståelse av omvärlden. Dagens vidgade visuella kulturkontext och diskussion behövs. I min metod med bildskapande genom imitation, reproduktion och nyskapande möjliggörs dels ett behärskande av det egna bildskapandet och dels en reflektion kring visuell påverkan. I Reggio Emilia vill pedagogerna erbjuda barn en bildutveckling som inte är censurerande genom att möjliggöra grafisk framställning via olika slags bilder och behärskande av många olika tekniker. Detta för att barnen skall lära sig att använda seendet medvetet och för att bygga upp en kunskap och en självkännetdom kring det visuella. Denna kunskap skapar i sin tur en inre kritik som är nödvändig för att individen inte skall passiviseras till konsumism av kommersiella krafter.

Åskådningsundervisning och multimedia

Avbildningstraditionen som används inom förskola och skola för att skapa förståelse för fenomen i omvärlden, som i sin tur ingår i en tradition baserad på åskådningsundervisning utifrån en klassisk akademisk tradition med avbildning. Bilder används enligt Eriksson även idag i en åskådningsundervisande tradition i undervisningen, där de syftar till att skapa förståelse för förhållandet mellan representation och det representerade, bilden och verkligheten.⁴⁷ Inom bildämnet diskurs finns idag en konflikt mellan en modernistisk bildtradition som utmanas av bland annat samtidskonst liksom den digitala bildens intåg. Bilden som kunskapsbärare utgör en oändlig potential inom skolan men tycks premieras av pedagogerna i skolarbete med lägre åldrar.⁴⁸ Bildundervisningen följer en modernistisk tradition med fokus på bildframställning som utmanas av krav på kunskaper i bildkommunikation genom bland annat en multimedial framväxt. Den visuella miljö som erbjuds barnen och som skapas av informationssamhället påverkar barnets egen förmåga till avbildning och uppfattning om den. Frågan är dock om medialiseringen också medfört en större bildmedvetenhet? Genom en omfattande datorisering sedan 1990-talet består skolmiljön idag både av fysiska men också av virtuella rum. Detta är en potential i utbildning samtidigt som det kräver en medveten och kunnig användning där en pseudo-undervisning kan uppstå utan en medveten pedagogisk planering. Här utgör bildämnet en både avgörande och ofta outnyttjad potential, som dessutom ofta belastas av traditionsbundenhet i modernistiska ideal.

Samtidskonsten använder medel som på ett kritiskt och reflekterande sätt utmanar den omgivande kulturens och samhällets konventionella gränser och kan erbjuda nya metoder för att kritiskt granska både traditioner som den samtida och mediala utvecklingen. I informationssamhället har en framträdande visuell kontext jämte en traditionellt textuell utvecklats. Bildmedvetenhet behöver utvecklas och därför har bildämnet en nyckelroll i att utveckla

visuell medvetenhet och kunskap. Olika tolkningsmodeller blir nödvändiga för att kunna synliggöra de olika skikten av betydelsebärande tecken, element, symboler och meningsskapande dimensioner som finns i dagens komplexa bildvärld. Skolan har en dominerande textuell tradition som gör det svårt för ämnet Bild att vara annat än marginaliserad. Ämnet blir ofta ifrågasatt genom sin blotta närvaro och i denna dominans tycks det varken finnas tillräckligt med intresse, resurser eller kunskap om att förstå bildens möjligheter då de ligger i det vidgade kunskapsområdet. Lindströms beskrivning av åskådarperspektiv kan sägas ha en direkt korrelation med en mer traditionell förmedlande åskådningsundervisning. Han beskriver också ett aktörsperspektiv, som kan anses stå för en aktivitetspedagogisk praktik. Detta kan ses som en diagnos eller ett konstaterande av skolans, enligt min uppfattning, ofta grunda kunskapsperspektiv och försök till att vidga densamma. Lindström förordar konsten som kunskapsväg där *lärande genom konsten* innebär att man arbetar undersökande med konsten som medium, vilket ger det konstnärliga ett egenvärde jämte dess mer instrumentella roll.⁴⁹

Estetiken som generator i lärande och meningsskapande möten

Estetikbegreppet har av många forskare diskuterats i förhållande till pedagogik och utifrån detta har ett resonemang förts kring bildens roll och betydelse som estetiskt-praktiskt ämne och dess villkor i en skolkontext.⁵⁰ Detta anknyts i avhandlingen till bildpedagogiska och skoltraditioner, riktlinjer, måldokument och andra förutsättningar i samhället. Konsten som kunskapsväg diskuteras liksom dess potential att verka meningsskapande i undervisning. Det finns en släktskap mellan de kreativa och kognitiva processerna. Barn och unga bör därför få lära känna *konsten som metod för lärande via den skapande processen*. Vikten av det egna skapandet för barnets identitetsutveckling har lyfts fram, inte minst i FN:s barnkonvention, och därför är det av vikt att konsten som pedagogiskt verktyg liksom frågor kring metodik lyfts fram. I arbetet med estetiska uttrycksformer finns möjlighet för barnet att arbeta med aspekter som enbart finns i det konstnärliga skapandet. De estetiska aspekterna är en viktig del i utövandet av en konstart och därför vill jag även framlyfta *det konstnärliga som egenvärde*. Medvetenhet att förstå och kunna särskilja *konsten som mål* respektive *konsten som metod* är en önskvärd kompetens hos pedagoger i skapande arbete med barn. Ny kunskap är i sin tur nödvändig för kultur- och samhällsutveckling enligt Vygotskij. Det medför att fantasin behöver erkännas som en del i den kunskapande processen och inlemmas i undervisningen. Den estetiska läroprocessen kan på ett positivt sätt bidra till skapandet av en lärandekontext utifrån ett vidgat språkbegrepp, men inte utan ett medvetet arbete från pedagogerna om vad de olika aspekterna tillför. Bilden som ämne och bildpedagogik konstitueras av en didaktisk och en konstnärlig del, där den förra är mer instrumentell och den andra har mer beröring med konstens kraft som egenvärde. Lars Lindström, Leif Ulriksson och Catharina Elsners modell med produkt- och processvärdering är ett väsentligt bidrag till att kunna synliggöra

och värdera båda delarna inom bildämnet.⁵¹ Bildpedagogens dubbla roll är att med utgångspunkt i konsten bruka den med barnen i egenskap av självändamål och i kognitiv bemärkelse. Konstens kreativa kraft har att göra med fantasins kombinatoriska kvalitet som har att göra med varseblivningens mer icke-formulerade och endoceptuella kunskapsnivåer. Kreativitet som dimension av kunskap förbises ofta i den traditionella kunskapsutvecklingen inom förskola och skola och än mer ju högre åldrar det gäller. Marginaliseringen anser jag har att göra med kontroll, där den vetenskapliga och strukturerade kunskapssynen samhälleligt premieras och blir därmed mer dominant ju mer barnet närmar sig ett yrkesliv. Samtidigt har just behovet av de kreativa kvaliteterna fått ett större genomslag i samhället, men synen på barnet som kultur- och kunskapsskapare och konstnärliga ämnen eller teman är utmanande för ett traditionellt skolsystem genom att de representerar en radikal estetik. Kopplingen till de emotionella dimensionerna i kunskapande förblir därför problematiska. Jag finner det märkligt att det ställs större krav på bevisbarhet gällande kognitiv nytta på de abstrakta nivåerna i bildämnet än i andra ämnen. Den samhälleligt reproduktiva positionen ifrågasätts idag allt mer och en ny syn där en kreativitet efterfrågas framkommer allt tydligare.

Meningsskapandet som kärna i undervisningen erbjuder ett arbetssätt där en utgångspunkt från barn och ungas önskan att finna svar på frågor kring identitet, relationer, existentiella frågor och frågor som berör verkligheten är central. Utifrån ett barninitierat arbetssätt där barnen själva formulerar och undersöker frågor kan man genom *meningserbjudanden* ta fasta på barnens initiativ, intentioner och tolkningar.⁵² Ett vidgat språkbegrepp innehåller den estetiska dimensionen. Lärandet kan ske både i korta och långa lärandeprocesser där de estetiska uttrycksformerna skapar en fördjupning.⁵³ När barn upplever verksamheten meningsfull skapas en harmoni och behovet av motstånd elimineras. Min uppfattning är att både den modesta estetiken och marknadsetetiken som beskrivs av Lars-Gustaf Andersson, Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson och Jan Thavenius medför en maktpositionering som möjliggörs av anpassning där en radikal eller emanciperande estetik som motstrategi uppnås genom öppenhet, transparens, kommunikation och demokratiska arbetsformer. Jag menar att det i pedagogiska verksamheter inom förskolan och skolan ofta råder brist på rätt fokus i arbetet, utvärdering och analys, hållbara strategier, helhetssyn och samsyn samt demokratiska arbetsformer för barnen. I vardagen kan jag konstatera att förmågan att arbeta problematiserande beror mycket på pedagogen och dennes förutsättningar inom den pedagogiska organisation som han eller hon ingår i. Min erfarenhet är att det finns en klyfta mellan visioner, teori och praktik som leder till att pedagogerna uppslukas av det praktiska där de tappar bort skälen till varför praktiken ser ut som den gör och följdaktligen hur de skall handla i den. Klyftan mellan formuleringsnivå och realiseringsnivå, formulerad av Hillevi Lenz Taguchi, skapas av institutionella traditioner som ofta står i vägen för nytänkande. Det betyder dock inte att traditionerna inte skall bevaras, men deras funktionalitet måste ständigt omprövas gentemot praktisk nytta.

Genom Regeringens satsning på *Kultur och estetik i förskolan och skolan* och forskning kring estetiska läroprocesser omfattar diskussionen beträffande språkutveckling även ämnet bild. Myndigheten för skolutveckling betonar nödvändigheten av att främja språkutvecklingen hos barn liksom barns rätt till andra uttryckssätt såsom de estetiska och inte enbart ett främjande av instrumentella. I NU03 efterfrågas en bredare syn på bildpedagogik i en skola där traditionell bildframställning och bildproduktion dominerar. Detta medför en ny barnsyn, kunskapsyn och nya arbetsmetoder där kultur, kreativitet och skapande skulle kunna utgöra delar av skolans vardag, framför allt processuella arbetsformer utifrån en konstruktivistisk syn på utveckling av barnet och kunskap och en mer dialogisk lärarroll. I en lärandemiljö, där barnen har anpassat sig till normer satta av lärare, föräldrar och samhälle finns inte alltid utrymme för en utforskande, ifrågasättande pedagogik.

Emancipation och en entusiasmerande animationstradition

Reggio Emilias pedagogiska filosofi ingår i en *entusiasmerande animationstradition* med liknande rörelser ibland annat Centraleuropa och Latinamerika. Reggio Emilia-förskolornas tillblivelse ligger i tiden med exempelvis *éducation populaire*-rörelsen i Frankrike.⁵⁴ I den entusiasmerande processen ingår alltså ett utforskande av den egna praktiken. Entusiasmeringen har i grunden alltid handlat om pedagogisk medvetenhet, demokratiskt deltagande, socialisation, solidaritet, spridandet av humanistiska värderingar och kreativitet. Inte enbart förskolorna i Reggio Emilia, utan hela den samhällskontext som de framkom i med partisanrörelsen och kooperativen, kan anses vara bärare av dessa värderingar. Malaguzzi anknyter förskolornas födelse till den frustration som fanns efter andra världskriget. De kvinnor som på eget initiativ startade de första förskolorna i Reggio Emilia visade prov på kulturell demokrati. I Freires frigörande pedagogik, hans medvetandegörande-begrepp, den kritiska reflektionen, *educere-begreppet* och det problematiserade lärandet kan vi finna alla de olika element som Reggio Emilias pedagogiska filosofi består av. Reggio Emilias pedagogiska filosofi innebär *ett ideologiskt och barnpolitiskt ställningstagande* för barns rätt till lärande och utveckling.

Transformationen syftar till ett emanciperande som har en central betydelse i arbetssättet både utifrån sociokulturella liksom kognitiva utgångspunkter i verksamheten där syftet är att förändra auktoritära och enkelriktade system mot mer partipatoriska, transparenta och öppet informativa. Genom kollektivt deltagande och eget skapande ges möjlighet för barnet att uttrycka sig där förskolan enligt Gunilla Dahlberg, Peter Moss och Alan Pence blir ett forum för demokratisk participation i det civila samhället, inte enbart som en statlig eller kommunal institution. Genom mina studier i regionen Emilia Romagna har jag fått bekräftat att arbetssättet på de kommunala förskolorna är en betydelsefull part i skapandet av en offentlig arena för medborgarinflytande, inte minst för barn och föräldrar. Det arbete som pågår kring framlyftandet av kulturpedagogik och estetiska läroprocesser i Sverige ser jag som en strömning i en reformpedagogisk anda och som en del i skapandet av kulturell demokrati

och pedagogisk animation och emancipation. Barns bildskapande utifrån ett utvecklingsperspektiv beskrevs i Italien redan av Corrado Ricci i slutet av 1800-talet och har något senare företrädare i exempelvis Giuseppe Lombardo Radice. Lombardo Radices beskrivning av en aktiv, självreflekterande och radikal didaktik och skola kan ses som en föregångare till Reggio Emilias pedagogiska filosofi med motsvarande tankegångar och arbetsmetoder kring skapande och dokumentation. Reggio Emilias pedagogiska filosofi utövar en stark influens på den svenska förskolan alltsedan 1980-talet och har påverkat läroplansskrivningarna i Lpfö98. I Sverige pågår en utveckling där detta förhållningssätt börjat sprida sig även inom grundskolan. Ideologiskt överensstämmer Reggio Emilias pedagogiska filosofi med de kulturpolitiska mål som grundlades på 1970-talet med uppföljning i regeringens kulturpedagogiska satsning och de konstruktivistiska tankegångarna i läroplanerna. Trots att barnobservationer ingår i en svensk aktivitetspedagogisk tradition kan införandet av dokumentationsbegreppet i Lpfö98 för verksamhetsutveckling anses ha påverkats av Reggio Emilias arbetssätt med dokumentation. Via Reggio Emilia och Paulo Freires påverkan kan man säga att animationstraditionens processvärdering införlivats i den traditionella observationstraditionen i Sverige.

Visualisering av dokumentativa processer och sökandet av en fixeringspunkt i lärande

Dokumentation kan användas som motor i temarbetet i förskola och skola. Meningsskapande kan uppnås genom olika instrument som dialog, genom upplevelser och skapande i olika material, genom dokumentation av arbetsprocessen, genom att den vuxne utmanar och ställer frågor, problematiserar omvärlden för barnet och skapandet av en lärande miljö och kontext. I den pedagogiska dokumentationen är tolkningen beroende av interaktionen mellan det dokumenterade materialet och uttolkaren. Därmed kan samma dokumentation avläsas på olika sätt av barnet, av en förälder och av pedagogen, vilket kan betraktas som en rikedom i uppfattningar men också utgöra ett problem i skapandet av en samsyn kring det pedagogiska innehållet. Användandet av ord och bild i form av dokumenterade bildserier, nyckelord och förklarande texter är ytterligare en del i uttolkningen. Ord och bild står för olika konventioner av språk där det skrivna och talade språket är linjärt och sekventiellt medan bilden är multimodal och integral. Detta medför skilda tolkningar utifrån flera utgångspunkter, vilket kan ses som mångtydighet men också som otydlighet i form av olika korrelationer i förhållande till den pedagogiska verkligheten. Detta förutsätter också att uttolkaren är bekant med innehållet i den pedagogiska filosofin, en kännedom vilken också publikationer och annat material till föräldrar och annan offentlighet syftar till. Med en satsning på en visuell kultur i förskola och skola följer ett behov av att lära sig de icke-verbala och tysta kunskapskoder som de företräder. Denna kunskap är särskilt viktig för pedagogerna att behärska och kunna förmedla och kan i annat fall misstolkas och leda till en pseudo-praktik. Bildserierna och dokumentationen kan ge en illusorisk bild av verksamheten för den oinitierade eller användas för att skapa alternativa eller missvisande tolkningar som inte belyser den verkliga pedago-

giska situationen. Pedagogisk dokumentation och lyhördhet är det arbetssätt som pedagogerna i Reggio Emilia använder för att skapa öppenhet där också bildskapandet är en metod för att vidga den pedagogiska kontexten.

Tematisk innehållsanalys och en kombinerad *formal-* och *intentionsanalys* lämpar sig enligt min erfarenhet särskilt väl beträffande analys av dokumentation och inrättandet av pedagogiska miljöer för att komma åt att förändra både synliga och osynliga faktorer i verksamheten. Den är ett verktyg för att beskriva kvalitativa variationer av tolkningar utifrån en vetenskapsteoretisk seendeposition som är fenomenologisk och där många olika aspekter måste beaktas i en lärandekontext. På samma sätt har mitt arbete med processjournal och processdagbok av alltifrån projektarbete till självreflektion hos pedagoger (och sedermera lärarstuderande) bidragit till medvetenhet om form- och innehållsaspekter, deras skillnader och interaktion. Dokumentationen kan sorteras efter aktiviteter eller episoder som sedan skapar en aktivitets-helhet. Dokumentationen av det pedagogiska arbetet med barnen genom *visualisering av dokumentationsprocesser* kan ses som ett försök till sekventiell organisering av observationerna i form av Vecchis *matris* eller en *tematisk axel* i form av en händelsekedja utifrån en slags *mikrogenetisk dokumentation*. Inom den animatoriska traditionens kvalitativa processvärdering är den tematiska axeln ett exempel på hur en struktur skapas i utforskandet genom huvud- och underteman. Fabbi betonar vikten av cirkularitet i dokumentationsprocessen och delar in arbetet i en *insamlande fas*, *observation* och en *strukturerande fas*, den *pedagogiska dokumentationsprocessen*. Struktureringen kan ske utifrån både sekventiella och integrala aspekter vilket av Fabbi benämnts som bland annat *narrativ*, *seriell* och *parallell dokumentation*. Jag har utifrån mina erfarenheter med dokumentativa processer sammanställt de olika dokumentationsformerna under kategorier som jag vill kalla *insamlande*, *registrerande* och *exponerande dokumentation*.

I valet av ord, figurer, bilder i den deltagande observationen gör pedagogen nedslag som utgör en representation av de verkliga förhållandena.⁵⁵ Dessa blir dock *iscensättningar av lärande* som inte kan beskriva hela det komplexa skeendet i varken kunskapande eller identitetsskapande, utan de bör istället förstås som en tolkning. Om vi antar en socialkonstruktionistisk hållning till kunskap skulle dokumentationerna kunna utgöra olika beskrivningar av kunskapsprocesser där det inte framkommer en tolkning av kunskap, utan där just *den specifika dokumentationen är en av många möjliga tolkningar av kunskap på en varierande skala*. Detta innebär att tolkningen alltid är subjektiv då den är ett urval, en urskiljning som är avhängiga förutsättningar och förmågor när det gäller förförståelse, uppfattning, reflektion och tolkning. Därmed är den pedagogiska dokumentationen en beskrivning av kunskapsutveckling jämte andra processer, där betraktaren gör tolkningar av skeendena, utan att göra anspråk på en sanning eller en kunskap utan där komplexiteten anses berika och vidga kunskapskontexten. Dokumentationen måste användas medvetet och inte bli ett självändamål eller en fetischistisk

kopiering av ett förmodat arbetssätt. Genom en medveten fokusering på skilda delar kan aspekter analyseras och sättas samman till en tolkning som kan belysa skeenden, fenomen, processer genom *sökandet av en fixeringspunkt för att finna lärandets kärna*. Detta sker genom en växling mellan hela händelseförloppet och särskilda avgörande situationer i dokumentationen där skapandet av fokus är ett slags synliggörande av avgörande steg i en kunskapande process. Jag jämför detta med Arietis och Vygotskijs beskrivningar av hur han anser att lärandet i kunskapsprocessen fixerar viss information och utesluter vissa andra varianter utifrån hjärnans dissociation och association. Här uppstår ytterligare en polarisering då den enskilda bilden, det frusna ögonblicket ställs i förhållande till en bildserie, en händelsekedja, en process och där *kontrasten mellan ögonblick och skeende* ger en bredare bild av utveckling, kognition, upplevelser och så vidare. Bilderna är inte bara illustrationer utan söker att beskriva en mikrogenetisk lärandeprocess där pedagogerna inte enbart är intresserade av att avbilda det särskilda barnet, utan söker en slags pedagogisk seendeposition, ett "punctum" för att avtäcka innehållet i, synliggöra och klargöra de krafter som finns bakom den kunskapande processen. Användandet av speglar har samma syfte, att skapa en relation inom barnet med sig själv men också med andra. Fotografiernas syfte är att visa barnet många olika aspekter av identitet liksom av kunskapande.⁵⁶

Pedagogistans roll kan liksom dokumentationen ses som en *metakognitiv potential* i verksamheten. Pedagogistan är verksamhetsutvecklare och fungerar som bollplank till pedagogerna. Miljön som tredje pedagog har en central roll i Reggio Emilias pedagogik där den inrättas utifrån en iscensättning av den pedagogiska miljön där dokumentationen utgör en väsentlig del. De tre pedagogiska positionerna kan definieras som *det autodidakta barnet*, *den medforskande*, *vägledande vuxne* och *den pedagogiska miljön*. Miljöerna skall vara *multisensoriska* och stimulera de olika sinnena genom skapandet av en psykofysisk miljö, ett *mikroklimat* och ett *emotivt livsrum*. Miljöerna är indelade i *aktivitetszoner*, rum i rummen, för att stimulera barns självinitierade aktivitet i mindre grupperingar.

Ateljén och atelieristan som transformativ potential

Malaguzzi introducerade arbetet med *ateljé* och *atelierista* utifrån en övertygelse om att barns skapande bär spår av dess generella utveckling. Ateljén speglar den pedagogiska verksamhetens målsättning om det kompetenta, kreativa och konstruerande barnet. Den symboliserar det kreativa arbetssättet den pedagogiska filosofin i sin helhet som teori och praktik. Ateljéarbetet ingår i samma tradition som Fröbeltraditionens kognitivt inriktade skapande verksamhet men i mer en emancipatorisk tradition utifrån konstpsykologin, arbetsskolerörelsen och aktivitetspedagogik. Utifrån en vidgad kunskapssyn kan hela förskolan och skolan ses som levande laboratorier för kultur- och kunskapande processer.⁵⁷ Verksamheten med atelieristor uppkom och är en del av ryggraden i Reggio Emilias förskoleorganisation. Genom en jämförelse med

ateljéer och kulturpedagoger i Bassa Reggiana och Terre dei Gonzaga kan jag konstatera att deras motsvarande verksamhet är i ett uppbyggnadsstadium. Denna utveckling är av intresse att följa i fortsättningen. Ateljéns och atelieristans roll diskuteras kontinuerligt i verksamheten i Bassa Reggiana liksom estetikbegreppet i förhållande till deras praktik. Det estetiska som begrepp står inte enbart för det vackra utan också för det etiska i existensen och i ateljén kan utforskandet av estetikens moral pågå. Estetik har jämte en estetisk funktion även en kognitiv och kulturell.

Ateljéarbetet används som metod för utveckling av barnets sinnliga, motoriska, känslomässiga och reflektiva förmågor. Användningen av metaforer, transformation och visualitet i Reggio Emiliias arbetssätt i relationen mellan skapande och lärande syftar till medvetandegörande. I detta skapande arbete i ateljé har atelieristan en central roll som medforskare; utmanare, bevitnare, bekräftare och sakkunnig genom sin konstnärliga kompetens och kunskap om den kreativa processen gentemot barnet. Barnen tränas när det gäller dialog, i sin uttrycksförmåga av sina tankebanor och reflektiva process liksom sin grafiska framställning. I Reggio Emiliias pedagogiska filosofi kombineras flera bildskapande metoder som en klassisk avbildande (mimetisk) tradition jämte en skapande utifrån befriande (emancipatoriska) ideal. Dessa används jämsides och skapar en polaritet mellan de olika sätten att iakta och beskriva världen samt att uttrycka de inre upplevelserna i form av tankar och känslor. Till detta tillkommer en transformativ metod där kreativt utforskande sker där gränserna till bildskapande suddas ut gentemot konstruktion, berättande, fantastik, lek, kommunikation, relationsskapande, läsa, skriva, räkna liksom de andra estetiska uttrycksformerna. Rollen som atelierista är ett nytillskott liksom att ha konstnärer och kulturpedagoger som egen funktion inom verksamheten där Vecchi var en av de första atelieristerna i Reggio Emiliias förskoleorganisation. Atelieristan fungerar som verksamhetsutvecklare där dennes konstnärliga kompetens är en transformativ potential som symboliserar den emancipation som Reggio Emiliias pedagogiska filosofi syftar till och värnar om. Vecchis arbetsmetoder med användning av transformativa processer har påverkat rollens innehåll men också användningen av bildskapande och dokumentation i den pedagogiska verksamheten samt dess utveckling i stort. Hennes antagande är att materialens transformerande, föränderliga kvaliteter lämpar sig för att gestalta barns inre metamorfoser.

Visuell emancipation och utvecklandet av det analytiska ögat i Reggio Emilia

Barnet utmanas till kritisk reflektion genom problematisering vilket också sker genom arbetet i ateljén där bildrepresentationerna inte återspeglar en konform utan kompetent barnsyn. Jag konstaterar att Reggio Emiliias långvariga fokusering på bilden och det visuella, deras satsning på grafisk framställning och på atelieristan och ateljéns betydelse i deras pedagogiska verksamhet, bidragit till att flytta fram positionerna gällande arbete med visuellt lärande med

barn internationellt. I Sverige har aktivitets- och bildpedagogiska arbetssätt motsvarigheter inom Levande verkstad-traditionen utifrån idén om det fria skapandet. Användandet av visuella konventioner och okonventionella bildperspektiv i form av kartor, närbilder, fotografiska bilder, konstbilder är ett sätt att träna visuell förmåga och mentala överföringar. Motivationen, koncentrationen och lusten i de estetiska uttrycksformerna är väsentliga i barnets kunskapande. Reggio Emilias satsning på grafisk framställning syftar till att öka bildmedvetenheten genom att träna barnens kommunikativa kvaliteter genom en kombination av flera bildskapande metoder, där variation i materialanvändning och seendepositioner utvecklar en visuell förtrogenhetskunskap. Den *utforskande, undersökande position* som Anette Göthlund beskriver används enligt mina observationer i Reggio Emilias ateljéarbete för att utveckla olika *seendepositioner* eller sätt att se (Vecchis *ways of looking*) som verktyg för tänkande, reflekterande, ifrågasättande och utveckling av metakognitiva strategier. Min uppfattning är att Malaguzzi tycktes eftersträva utvecklandet av *ett analytiskt öga*, ett öga som ser, förstår och har en förmåga att göra bedömningar. Utvecklandet av en visuell förmåga kopplad till medvetenhet och reflektion blir en nödvändighet i sociokulturell bemärkelse. Den tidiga träningen för barnen att kunna se, och återge det sedda i olika tekniker och material, blir därmed inte enbart ett sätt att skapa och lära utan också ett sätt att delta i det samhälleliga och kulturella. Det analytiska ögat är därmed ett instrument för demokratisk participation och ett uttryck för icke-censur och kulturell demokrati.

Barnens kreativa alster i Reggio Emilias förskolor, men också i verksamheterna hos Cristina Cellini och Idana Pescioli, har under mina besök oupphörligen förvånat mig med sin höga komplexitetsnivå. Studier av barns skapande av olika typer av representationer, både av inre bilder och av verkligheten, påvisar en stor variation av strategier och förmågor. Tidigare ansåg man att mindre barn inte kunde inta flera simultana perspektiv, hade avsaknad av förståelse av ett bredare perspektiv och gjorde heller inte åtskillnad mellan olika bildtyper.⁵⁸ I Reggio Emilia anser man att dessa förmågor går att träna på ett genomgripande sätt genom bildskapande och konstnärliga uttrycksformer. Dessa antaganden gällande förskolebarns förmågor i allmänhet, bör enligt min uppfattning omdefinieras. Mina studier utifrån mitt eget arbete liksom observationer gjorda i Italien visar att barn kan inta flera positioner i skapandet, givetvis med personliga skillnader. Min uppfattning har stöd hos bland andra Rudolf Arnheim, Maureen Cox, Howard Gardner, Dennie Palmer Wolf och Claire Golomb.⁵⁹ Forskning har visat att skolbarn i tidigare åldrar med hjälp av träning i att se och uppfatta olika konststilar, teckningssystem eller konstnärers karaktäristiska uttryck kan utöka sin förståelse för avbildningar där bildelement exempelvis samtidigt kan fungera som referent och form. Den kritiska och reflekterande förmågan, anser jag kan utvecklas även hos förskolebarn och skolbarn i lägre skolår, men den behöver sättas in i ett sammanhang som är meningsbärande och är fenomenologiskt relaterad till barnens intressen och tankevärld. Den polariserande

metod som används i Reggio Emilia tränar föreställnings- och gestaltsförmågan utifrån intrycks- och uttrycksaspekter i den transformativa process som är en kombination av lek, utforskande och skapande och syftar till att vara ett verktyg som hjälper barnet i denna förståelse av sig själv i förhållande till den yttre verkligheten. En polariserande metod används inom bildarbetet men också som genomgående pedagogisk strategi. Ett exempel på polariseringen är när den vuxne skall både vara auktoritet och ifrågasätta sin auktoritet. Ett annat är hållningen i observation av barn där den vuxne både är objektivt registrerande och subjektivt tolkande. Ytterligare en polarisering sker i användandet av temporalitet där den strukturerade planeringen ställs gentemot skapandet av en känsla av tidlöshet och all tid i världen. I polariseringen ingår paradoxen. Paradox och konflikt kan anses berika en pedagogisk kontext.

Utgångspunkterna för min avhandling är att många av de måldokument vilka fungerar som riktlinjer för skolverksamhet är normativa. I avhandlingen har jag lyft fram exempel från praktiken och diskuterat denna problematik. Min definition av lärande har genom skrivandet av denna avhandling reviderats och förändrats. Jag har diskuterat marginaliseringen av estetiska ämnen som tydligt framkommer i NU03 för ämnet Bild. Läroplanskommitténs målsättning som influerats av sociokulturella tankegångar kan bäst genomföras i verksamheter där de kulturella och sociala aspekterna på allvar behandlas som pedagogiska verktyg. Arbetet genom estetiska läroprocesser blir följaktligen ett sådant verktyg där mål och riktlinjer kan, om inte helt uppfyllas, generera alternativa och kompletterande arbetsformer. Dessa kan följas upp genom bland annat kontinuerlig planering och utvärdering genom pedagogisk dokumentation. I uppfyllandet av målen i de olika nationella pedagogiska, liksom bildpedagogiska riktlinjerna, finns flera faktorer som påverkar detta. Som exempel på sådana faktorer kan vara en diskrepans mellan teori och praktik, mellan visioner och verklighet liksom medvetenhetsgraden hos pedagogerna i verksamheterna och skolledares och politikens förståelse för kultur och estetik i förskola och skola-uppdraget. Utvecklandet av visualitet och dess betydelse i barns lärande i både förskola och skola borde få ett större utrymme då den har en transformativ potential till meningsskapande. Konsten kan anses ha en dubbel och stå för de öppna frågorna. Konsten kan därmed utgöra en källa till kunskapande utifrån en vidgad kunskapssyn där en traditionell förmedlingspedagogik med rätta svar ersätts med ett mer tidsenligt, varierat och komplext perspektiv. Som ett led i detta är den kulturella uppdelningen mellan konst och vetenskap nödvändig att fortsatt diskuteras och problematiseras. Barn och unga bör ges verktyg för analys av det samtida i förhållandet till det historiska och behöver verktyg för att analysera och reflektera kring samtida förändringar som bakgrund till att skapa en uppfattning om det framtida. Därför bör demokratiaspekten utifrån ett dialogperspektiv med barnets intresse i centrum för aktivt deltagande betonas i en aktivitets- och dialogpedagogisk anda. Sambandet mellan kunskapsutveckling och identitetsutveckling lämnas

ofta som en oanvänd pedagogisk resurs och skapar en omedvetenhet i förhållandet mellan rättigheter och ansvarstagande för barnen. Att arbeta med eget skapande och kultur i skolan är ett sätt för uppnåendet av målen kring en mer demokratisk skola. Förskolan och skolan kan därmed utgöra en arena för demokratisk participation och kulturell demokrati i en inkluderande och kunskapande skola i relation till en föränderlig omvärld.

Summary

The thesis entitled *Barns estetiska läroprocesser; Atelierista i förskola och skola* (*Children's esthetical learning processes; Atelierista in preschool and school*) consists of research studies focused on the multi-faceted field of arts education. The thesis is presented as a study in visual culture at the Department of Art History and Visual Studies at Göteborg University. This encompasses a variety of scientific fields such as development psychology, pedagogy, psychoanalysis, culture sociology and art theory. The basic study is about the authors work as an art pedagogue, or *atelierista* and tutoring as a pedagogical advisor, *pedagogista* in preschool and elementary school in the town area of Kärra-Rödbo in Gothenburg in Sweden between the years 1988-2003. This work is inspired by the *pedagogical philosophy of the preschools in Reggio Emilia* (Reggio nell'Emilia) in the northern of Italy and by the work in ateliers with children made by atelieristas as Veà Vecchi. The author has documented her own work as atelierista with children both in preschools (1-6 years) and elementary school (mainly years 1-3) and gives examples of her thematic work in projects with the children made together with preschool teachers, teachers, cultural pedagogues and leisure pedagogues. The author worked as a project leader between the years 1997-2004 and introduced a culture pedagogical profile in the town area enforced by political decisions and school politics. The project entitled *7 intelligenser och 100 språk* (7 intelligences and 100 languages) followed a contemporary national culture-in-schools program policy, *En strategi för kultur i skolan*, advocated by the government.

The study includes comparative studies of arts education, as with the work of atelierista Veà Vecchi, and preschools inspired by the Reggio Emilia approach in another town area in Gothenburg and at a preschool in Helsinki in Finland. The dynamicality of the systemic, ecological and global perspective of the Italian preschools has been adopted at the Arkki preschool in Finland, and their art work is exemplified as a case study. Also the work of other pedagogues is described, like Cristina Cellinis and Idana Pesciolis in Florence in the Toscana region, to show congenial arts educational activities in the northern of Italy. The main material for comparison consists of observations and documentation made in the new preschool districts of Bassa Reggiana and Terre dei Gonzaga to where the Reggio Emilia approach has spread. The preschool organisation, *Progetti Infanzia Bassa Reggiana*, has developed in the northern parts of the Reggio Emilia district and is a separate organisation started by pedagogical coordinator Pina Tromellini in the year of 1988. She was succeeded by pedagogical coordinator Cristian Fabbi in 2002 who besides Loris Malaguzzi, the great supervisor of the pedagogical philosophy, and Vecchi (both in the city of Reggio Emilia preschool organisation) is one of the main informants of the thesis. The data from Reggio Emilia is therefore divided in two and collected from:

- seminars on study visits to Reggio Emilia preschool organisation in Castelnovo ne' Monti in 1989 (and Vecchi's lecture in Kalmar, Sweden in 2002) and information from books, publications and internet.

- study visits to Bassa Reggiana and Terre dei Gonzaga preschool districts between the years 1999-2006, summer seminars, seminars, observations, documentations, interviews, publications, internet and personal communication.

Reggio Emiliens pedagogical philosophy is well known and spread on an international level, not at least through the organisation *Reggio Children* developed by Loris Malaguzzi to involve the many contacts with other countries. There are approximately 80 sister organisations in the world today of whom *Reggio Emilia Institutet* in Stockholm is the one in Sweden. Reggio Emilia Institutet was started by the spouses Anna and Carlo Barsotti among others, who has been important in introducing the approach in Sweden as well as Karin Wallin's many titles. Gunilla Dahlberg and Hillevi Lenz Taguchis contributions to the research about the Reggio Emilia approach have been a important factor in implementing the approach in Swedish preschools. The "voice" of Reggio Emilia can be traced in the national curriculum, *Lpfö98*, where documentation is considered a progressive method for pedagogical development. In the thesis the causes for the interest in Reggio Emilia in Sweden is explained by the radically new and inspiring methods developed in the Italian preschools but also by the common historical background of the European preschool pedagogics, which is the same in Italy as in Sweden (the dialectical and activity pedagogical tradition based on Fröbel and Dewey among others), and by the similar social political views in the Emilia Romagna region which corresponds with the Swedish democratic aspirations of the educational system. The author claims that the Swedish preschool follows a romantic tradition that differs from the knowledge view inspired by the philosophical tradition of the age of enlightenment in school.

Nationally the preschools are renowned as a part of a community based regional thinking in Emilia Romagna that has strong roots in the regions history of solidarity and collective unity. The preschool organisation represents a natural arena of democratic participation for children and parents as parts of the civic society. The Reggio Emilia approach has developed as a part of community and collectively based activities to enforce the child as a competent part of the society but also of children's rights to learn, to be heard and counted on in the civic future. The preschool organisation is in great debt of gratitude to the teacher, pedagogical supervisor and developer of the approach, Loris Malaguzzi (1920 – 1994), whose life work was dedicated to the rights of children (described in *Una carta per tre diritti/A book for three rights*, 1993) and building a firmament for the communal child care in the city. His visionary philosophy encompassed a great variety of theories and he succeeded in implementing them into the approach, which he describes as a combination of Jean Piagets epistemology and Lev Vygotskijs social constructivism. The approach is also influenced by psychoanalysis, gestalt theory, systemic theory, ecology, brain research as well as contemporary art, design and architecture. The preschools in Reggio Emilia has collaborated with many researchers of today like Howard Gardner, Jerome Bruner, Lilian Katz and their contributions to Reggio Emilia research is often referred to in this thesis. Also the biography of Loris Malaguzzis lifework, by Spanish

Alfredo Hoyuelos Planillo has been an important source of information.

In this thesis the relationship between Reggio Emiliass pedagogical philosophy and the theories of the development psychologist Vygotskij are emphasized as well as the relationship between theory and practice. The author defines her work as a methodology inspired by, besides Reggio Emiliass pedagogical philosophy, Vygotskij in her use of his imitative and reproductive strategies in children's learning processes. The main Vygotskian theories used in the thesis is among others the *zone of proximal development* and the dialectics in interaction in the developmental zone of the child and the development of consciousness through *higher mental processes* in the learning process of the child. Malcolm Ross developed a similar theory about a *potential zone* out of Donald Winnicotts object relations theory, definition of the developmental zone (consisting of the interplay between child and adult) and the transitional objects and phenomena. This potential zone can be invested with different potentialities, like emotions, thoughts, social, artistic and cultural activities and can be considered as a cultural zone in a bigger perspective. Birgitta Qvarsell's cultural *free zone* is a similar interpretation, which can be considered as a part of *cultural democracy*. Vygotskij had a similar interpretation of this and called his theory a cultural, historical and dialectical theory that encompasses the social aspects of cultural interaction, which is a social constructivistic definition compared to Piagets more biologically focused *dito*. Piagets theory of homeostasis (assimilation and accommodation), is expressed by Catherine Twomey Fosnot as a *constructivistic synthesis*, which the author considers as an adequate explanation of the polarity between different parts in the cognitive as well as the creative process of children.

A *polarisation* is defined by Gunilla Lindqvist and Lilian Katz separately and is connected by the author to the interchange between intrinsic and extrinsic motivational aspects, as defined by Teresa Amabile, as well as impressional inputs and expressional outputs in the child's aesthetical process, as defined by Ross. The author also refers to the interpretation of Ross theories made by Kari Carlsen and Arne Marius Samuelsen in *Intryck och uttryck*, where the Norwegian researchers make an in-deep explanation of children's inner mental processes. They assume that the child's reactive action has a possibility to be more reflected upon through the aid of aesthetical processes in arts education. This in its turn helps the child's total learning situation and integrates the emotions and thoughts to what Katz calls in-deep understanding. Her results from studies in the Reggio Emilia preschools shows that children are able to learn artistic strategies as very small, which also is exemplified by the authors case studies. Katz has observed the use of two strategies in arts education in Reggio Emilia: "Realistic/representative and creative/imaginative/abstract/unrepresentative visual representation", which also was a central method in the work of the author with children. Other central researchers and theories for the thesis is Howard Gardners theory of multiple intelligences and co-research with the Reggio Children organisation, presented in for example *Making learning visible* (2001). Barbara Rogoffs theory of microgenetic learning, guided participation and apprenticeship in

interaction is also referred to as well as William Corsaro who has made comparative studies in Modena in the Emilia Romagna region. Maijaliisa Rauste-von Wright, Johan von Wright and Tiina Soini's title *Oppiminen ja koulutus* (2003) has been of great value as well as David Hargreaves' title *Children and the arts* (1990). Gunilla Lindqvist's comments in *Vygotskij och skolan* (1999) to Vygotskijs research have also been helpful.

The Reggio Emilia approach is also described by the author as related to the Latin-American *animación sociocultural*-tradition where one of the *primus animatores* is the Brazilian reformer Paulo Freire. Freire had a great impact on the Reggio Emilia approach, not least through his friendship with Loris Malaguzzi. Freire's theories about the difference between the conformistic education (*educare*) respectively deliberative education (*educere*) as well as conscious mindfulness (*conscientização*) and an emancipating approach is one of the core strategies of relating to children in the preschools. In this thesis the Reggio Emilia approach is described as a following-up part of a reformistic development taking root in Italy from the end of 1900:th century, where Giuseppe Lombardo Radices educational contribution is one. His interest in child development through artistic means (like drawing, music and dramatization), documentation and dialectical policies between teacher and pupil interaction has significant similarities with the Reggio Emilia approach. He documented children's drawings in "ideograms" or typographical schemas (of studies of nature, perspective, profile studies and spontaneous drawing). The ideograms can be considered as a part of a traditional mimetic use of schemas of variation in classical artistic training but also school training. He also described different methods used in art work with children as drawing from memory (*disegni dalla memoria*), direct studies of the object (*disegni dal vero*) or free studies (*disegni liberi*) which are observed by the author to be used today in the Reggio Emilia preschools. Lombardo Radices work and methods is described in many titles like *Educazione e diseducazione* (1931), *Athena Fanciulla* (1925) and *La Buona Messa* (1926). Lombardo Radices pedagogical methods had a pragmatic-aesthetical orientation that has a similarity to Reggio Emilia's approach where sensual experience and creative activity are used as central in children's learning processes.

Malaguzzi's introduction of the atelier and the atelierista is of vital importance for the development of the approach. This is described by the author as the result of Malaguzzi's early interest in children's drawing and knowledge of the reformistic ideas spreading in Italy. The function of the atelierista and pedagoga, with start in Reggio Emilia in the 1970:ies, is claimed by the author to be an upcoming pedagogical professions. Another important person for the preschools in Reggio Emilia and Malaguzzi was the Italian writer Gianni Rodari whose work with narration and fantasy as logic has had a great impact on the approach. Malaguzzi saw conflict and confrontation as a strategy for pedagogical development and introduced many innovative strategies in the preschools and is described by the author to seem to develop *an analytical eye* as a pedagogical tool. The preschools of Reggio Emilia can for example be considered to be on the virtual barricades through their early investment in work

with computers both with children but also in developing the pedagogical practice.

The work of atelierista Vea Vecchi in the Reggio Emilia preschool organisation is described and her findings in this work is discussed and compared to the authors own findings in her work with children in Sweden. The role of the atelierista is presented as a combination of connoisseur in artistic methods but also as a tutor of the preschool pedagogues. The atelier and the atelierista can be considered a symbol of the transformative and emancipatory work in the preschools. Vecchi emphasize the relationship between mental pictures and representations, and of course the children's ability to represent, and the difference between spoken and visual language. She claims that variation to be important that make it possible for the children to use different strategies that enhances parallel learning processes in the development that is not always rational or predictable. According to Rauste-von Wright et al it is of great importance to give room to uncomfortable aspects and the different in pedagogical work. They comment although that this is not easy to achieve in the Finnish or Swedish preschool or school systems. Giving space to other communicative forms than the spoken word is seen as captivation of multiple intelligences in the Reggio Emilia preschools. The use of *graphic languages* encompasses many kinds of graphic languages and is a broader term than drawing. To develop the skilful use of structures, called 'alphabets' by Vecchi, innate in different materials is a core method used in the ateliers to grow a multifaceted knowledge of expression for the children. According to Arne Tragetorn the children's art products in Reggio Emilia have artistic quality without claiming that the children are artists or produce art.

The Reggio Emilia approach includes three pedagogical positions or subjects: *the child*, *the adult* (parents and pedagogues) and *the environment*. The author correlates these positions to a model that she used as a mental structure in the art work with children where all parts should be taken into consideration, and which corresponds with the positions mentioned above:

- the child's relationship with her/his inner world: emotions, thoughts etc.
- the child's relationship with her/his body
- the child's relationship with outer objects: materials, furniture, indoor spaces
- the child's relationship with the entire environment: outdoors, society etc.

In the Reggio Emilia preschools the environment is consciously arranged in *activity zones* and the different codes of the spaces are taken into account in structuring the zones. In the thesis these arrangements are describes in detail by the author; the zones for creative activities like the central atelier (*atelier laboratorio permanente*) assisted by creative spots (*spazio creativo*) and miniateliers. The sections (*sezioni*) are divided in *activity zones* for symbolic play and hiding (*spazio simbolico/spazio del cucù*), reading or rest (*zona lettura/zona riposo*) for dra-

matic play (*spazio travestimenti/drammatizzazione*) among others. The parents also have their own space (*spazio genitori*). There are separate zones for assembly, for construction, for communication (IT-spots and messages boxes). In the setting of *multisensorial and emotive spaces* the light, sound and other factors (transparency, tactility, osmosis, olfactive) are taken into serious account when arranging the zones. The spaces are described as symbols for the philosophy that mirrors the emotional, relational and communicative aspects of the approach. The pedagogues collaborate with designers and architects. In the environment there are also tactile panels (*panelli tattili*) and triangular mirrors (*tetraedro di specchi*). The *use of mirrors* is described as an integral part of the pedagogical work with children's formation of their identity and body-conception, communication through mimics, gestures and also as visual exploration. Here the mirror is described by Malaguzzi as a functional instrument for identification and self-knowledge. Documentation plays an important part in the environment as an informative, aesthetic and visual factor in the construction of the spaces. Documentation has an extensive part in the thesis and especially the methods of observation and documentation, which the author claims is used as both pedagogical instruments in the daily work but also as methods for development in a more vast sense.

The preschool work is described by different kinds of documentations. The observations and documentations can be structured in *sequential* or *parallel documentation*. The pedagogues focus on the pedagogical processes with photographs, written texts and key words. Picture series and observation schemas are used as means to describe and analyze the children's learning strategies. Cristian Fabbi describes the importance of the *circularity of the documentary process* and divides it into two phases: a collecting of observations and a structuring of these to documentation, later to be analyzed and discussed by the pedagogues. The lay-out is an important part of the presentation of the documentation that is collected and presented for example in presentation folders (*carte d'identita*), diaries (*diario*) and publications (*pubblicazioni*). The documentation is structured and exposed in different kind of panels (*panelli d'istoria, pannelli di sintesi, vele*). The documentation is used as a means to mirror the children's progress to the children themselves by special documentations panels for them. Through panels, publications and other digital material the work with the children is exposed to parents, officials and the society in a variety of ways. The author has made an own division about documentation as *collected, registered* and *exposed documentation*. She has in her own work with arts education and in tutoring pedagogical working processes used a thematic form to analyze the content of pedagogical work, documentation and environments that is a *combination of formal and intentional analysis*. According to Vecchi the documentation can be placed in a *matrix of happenings that compose a series of events, as a visualized process*. The author comments that every reading of a documentary matrix is one interpretation of many, and that therefore every matrix is *an illustrative setting up of a chain of events*. This can be compared to the *thematic line* and evaluation of processes in the Latin-American animatoric tradition. This is also defined as a *microgenetic documentational process* by the author, inspired by Rogoffs theo-

ry. As Vecchi, the author discusses the use of photography as documenter. The photograph is a representation of reality, not an evidence of truth, and can be used manipulatively to construct a false or illusionist picture, as described by Lena Johannesson. Through conscious focusing on different aspects in the documentary process the analysis can be used as *a research of the main core in the learning process of children through fixating certain situations*. This according to the author, who is inspired in her interpretation by Roland Barthes' *studium* and *punctum*.

*As an instrument the pedagogues work with the children both as individual and group learners. The use of a smaller group that enhances dialogue and exploration is favoured where generative questions are used to keep the dialogue open. Communication and the creation of relationships are an important part in communicating openness, tolerance and inclusion in the approach. A model of project work is presented where project propositions are developed from the dialogues, interaction and assemblies with the children. The projects can vary in length and are often the result of work in pilot groups. The children practice process work with other children and adults through guided participation. The child's ability develops microgenetically from one moment to another according to Rogoff. *Quotidianità* or the general daily routines and activities help the children to develop structure and temporal understanding. The ability of comparison, selection and decision-making is temporal and based on the experiences of the children. In this the imaginative ability as well as memorizing creates *previsionalità*, as a *projective and iterational element* as a means to be used in creating learning strategies and in the evolving of higher mental processes. The daily documentation is the basis for the whole approach and is intrinsically interwoven with its philosophy of transparency, openness, inclusion of differences, multiple strategies, generative questions and the *previsionalità*, the prediction of what step to take next in the work process (called *prediction* by Katz and *vision knowledge* by Rita Apuli-Suuronen). Self-critic and scrutiny of the pedagogical work plays a central part for the pedagogues themselves as a basis for reflection, analyze and in-deep evaluation. The lay-out and the aesthetics used as a factor in the preschools has been criticized and are also continually scrutinized by the Reggio Emilia pedagogues themselves. They still claim that the exposition of the work and methods is a vital part of the pedagogical philosophy that keeps it continually changing, which also was the goal for Malaguzzi.*

Cristian Fabbi, pedagogical coordinator in the new districts, claims that the *aesthetics has a cognitive and structuring function* in the learning processes of the children. The emphasis made on development of artistic abilities, graphic languages, use of metaphors and symbolic play is described in the thesis. Art, music, poetry is considered as natural expressive abilities innate in children that also connects inter- and multimodally in the aesthetical learning processes. Metacognition can evolve through transformative and transcending qualities between different levels and learning strategies in the understanding of the child. Between the children's understanding of what to do and how to do it the author stresses that there can develop

a *metacognitive gap*. The aesthetical learning processes aims to create a synthesis between thought and action. The use of many communicative forms can be seen upon as a widened context of knowledge and language. The author exemplifies explorative and creative work in the Reggio Emilia preschools, but also in Bassa Reggiana and Terre dei Gonzaga, with graphic production, overhead projectors, light tables, light and shadow-play, construction, symbolic play as well as case studies of projects and observations of work in the atelier. Work with shadow and light is described as a traditional activity in the preschools. The use of maps, and other methods like projection techniques and work with natural and artificial light sources for example, is used to enhance the understanding of 2 and 3-dimensional concepts. Also work with contemporary art and design is described. The work with inservice education of the pedagogues considering children's drawing and creativity is exemplified by case studies from interviews and the publication *Apprendere a tratti* from Bassa Reggiana.

The *explorative method* used in the Reggio Emilia preschools is expected to develop the children's abilities where there is no separation between creative play, artistic activities, construction etc. The children can explore and invent new forms of expressions, solutions, questions and hypotheses about the world according to the items that form in the discussions, the assemblies and the project work. Vygotskij called this syncretism, like a synergic cooperation between the aesthetical forms of expression that emanated from play and is visible in all creative activities among children. He also claimed that children uses fantasy as a function to comprehend reality where play and imagination is used as generator in learning and understanding. According to Vygotskij artefacts, signs, language has a symbolic function in the mediation and transformation from a level of understanding to a higher level. Vygotskij defines the symbolic function as a basis for and mediator of learning that is generated in play, creative and artistic activities and self-motivated learning. In the Reggio Emilia preschools the *symbolic function is used as a mediator of metaphoric levels* that creates bridges between concepts and memories and links the experiences. This in its turn helps the child to understand the relation between concrete and abstract levels in their understanding of the world. The author gives examples of how children can understand advanced metaphorical and symbolical levels in work with mirrors, work with light and shadow as well as art work.

Vygotskij described the importance of the combinatory function between memory and fantasy as a form of consciousness. Vygotskij describes two forms of fantasy, a plastic form that is based upon impressions of the outer world, and an emotional form that consists of elements from our experiences. The first he characterizes as objective and the second as subjective. The author uses Vygotskijs construction of fantasy as a part of a model she has developed, *the model of construction of cognition and identity*, where she claims that the cognitive development and the construction of identity of the child is inseparably interrelated. The model shows how the cognitive and creative strategies support each other and generates new modes of expression. To this she has incorporated a theory of *polarisation between impression and*

expression in the artistic activities of the child. This can be compared with the description of the interchange between vision and giving gestalt by the Swedish art historian Ragnar Josephson in artistic creativity. The author claims the polarization, the progressive view on children's knowledge and receptive and transformative approach to children to be some of the main factors of the success of the Reggio Emilia pedagogical philosophy. The author states that aesthetical learning processes can create a *visual in-deep understanding* that is both cognitive and emotional and therefore creates *meaningfulness* in learning for the child. This is if the pedagogues can create a learning environment and motivational learning situation for the child in contact with the interest and questions of the child. In creating a learning environment and situation that is based on the initiatives of the children the pedagogues can use affordances, as described by Qvarsell. Vygotskijs dialectical zone is of vital importance where the co-constructive and listening approach of the pedagogue, that the author has observed to be practiced in the Reggio Emilia preschools, is necessary in the respect for the child. A self-reflective approach is inevitably important for the pedagogue to be able develop this kind of co-constructive mentality. In the thesis arts education is described both as a *goal in itself as well as a method* to enhance children's aesthetical learning processes. The author emphasizes the importance for pedagogues to be conscious of the two strategies in their art work with children.

The use of aesthetics and graphic production has a connection to the use of mental images, visibility and arts education in preschools and schools. Vecchi defines different *ways of looking* as a knowledge that the children grow in the art work. This is also described as different *seeing positions* by Yvonne Eriksson and Anette Göthlund. Göthlund also defines an *exploring position* that is connected by the author to Vecchi's explorative method in art work. Pictures and visual objects are defined by the author as *visual transitional objects* that can be used in the pedagogical work or as means in learning strategies of the children. According to Carlsen and Samuelsen the child's primary aesthetical experiences is transformed into perceptive constancies that are categorized and of which the child eventually acquires code knowledge. Rudolf Arnheim as well as Peter Gärdenfors calls this a *perceptive categorization of mental images*. The images can later be used as mental schemas. Gärdenfors thinks that metaphors and metonymies have a transformative function between the mental schemas. By Eriksson these are described as follows: "Our mental pictures are not based on visual structures, but mainly on mental entities on which our mental pictures are based". The author claims that the mental images form *visual picture banks* that the memories are combined from, according to Vygotskij through dissociation and association, which is similar to Silvano Arieti's explanation is that certain varieties are included and others excluded in the learning process. For example children often chooses to represent humans frontally which can be progressed to encompass more varied representational forms by training of different ways of looking or different seeing positions, which is exemplified in Vecchi's work. According to Vecchi and also Claire Golomb the

training of different kinds of aesthetical abilities can be progressed by children's knowledge of different materials and media.

The author exemplifies her practical art work with children in thematic and project work. Thematic work is defined as a choice of subject or field of work, when the project work is defined as a process method with a defined beginning and an end. In art work with children she has worked with drawing and painting, clay and plaster, with soft materials like textiles and fabrics as well as construction with metal and other hard materials. The art work has often inspired by story telling, book reading, art pictures and other inspirational activities as exhibitions. She describes the artistic development of specific children and analyzes children's drawings from different perspectives as semiotic, psychoanalytic and cognitive. In this she makes comparisons to other researcher's results about children's drawing and creative development as Maureen Cox's, Claire Golomb's, Helen Cowie's and Dennie Palmer Wolf's. She also exemplifies how the mental formation of objects takes place in drawing and how this in turn helps the child in the next stage of representation of the same drawing schema of the same object. The use of pictures on different representative, conceptual and symbolic levels is expected to enhance development from concrete conceptual levels to more abstract levels of understanding. Children create conceptional structures in their understanding of the world which is believed by the author to emanate from different structures of mental images. The representational picture gives a framework for the understanding of the abstract picture. The author has used the imitative and reproductive strategies in her work with arts education and created a method based on the *experiences* of the children. In the art work the children made *studies of subjects or objects* in the outer world in a variety of creative materials or used *expressive creation*, which later was processed through *reflective dialogue*. In this way both intra- and interpsychological aspects of the aesthetical learning processes was included.

The author gives examples from her work with young school children of how memorizing can develop by *sequential and integral learning strategies* in narrative and drawing activities and how they can counteract. The use of drawing, painting and photographing in the art work were used as means in memorizing and enhancing learning strategies for the children. Through *imitation* – drawing from life, making a study of a subject or object something is visually memorized. Through *reproduction* – painting the child is given a chance to make a more free variation. When the picture of the subjects or objects studied and reproduced, the understanding of this is believed to be enforced. Finally – through *creating freely* the child is given a possibility to make an own interpretation. In the process the child creates an own relationship to the represented subject/object that is reflected upon. In this way the child becomes more conscious of the own development, motivations, possibilities and limitations. The chosen subject can be reflected upon more deeply and generate new questions that provokes the child to new explorations. The chirographic, bodily training combined with visual training and reflection is synchronized with the emotions, which in its turn creates meaningfulness to

the explorations of the child. This also gives the child cunning and knowledge in aesthetical expressive methods and in time an ability to describe more advanced representations. The mental pictures can be drawn in the way the child wants and the child can choose to express details or more complex connections in the drawing activity. Children can also choose not to use strategies that they know for different reasons, which are shown in an example with a little boys drawing process. According to Gärdenfors we have an associative and eclectic memory that memorizes what we need to remember. The semantic memory helps us to remember what is not physically, perceptually present and the episodic memory structures happenings temporally. The perceptual memory builds a connection between stimulus and response in the basic motorized and automatic memory.

The author exemplifies tacit dimensions in the children's learning processes. The creative work of the child creates a base of communicative languages that grow a base for other language development. She describes art work with children where the formation of words takes place in drawing and painting processes, and thus exemplifies interrelations between drawing and writing but also the non-verbal, endoceptual processes that takes place in learning before thoughts takes a conscious, conceptual form and becomes verbally formulated. The unconscious and spontaneous levels can be expected to forego the more conscious and structured learning processes which is shown in the example with a little girl painting letters and the beginning of word pictures. The sounds transformation to letter and the letter's transformation to sound is one of the core codes to be revealed by the child in the process of learning to read and write. Also the endoceptual understanding of mathematical foreknowledge is shown. The author shows examples of how small children use imitative strategies of imaginative writing and other activities usually connected to school long before school age. How children use similarity is exemplified in the use of similar letters but also through the use of isomorphic perception in a little boys shadow play with a dog. The authors work with comics is described as a method to enforce the understanding of the counteraction between word and picture. In the use of *transformational drawing* the children could develop associative thinking as well as the ability to create and understand sequential narratives and representations. The work with imagination enforces the child's understanding of the real, which is emphasized as an important training that can be enhanced by arts education and as exemplified, by decoding and analyse of work with multimedia.

She defines her arts educational work as following a conventional activity pedagogics and artistic tradition. The author concludes that her art work with children can be defined as consisting of both a mimetic (imitative depiction) and an expressive tradition in arts education aiming to deliberation and catharsis of the child's inner forces. The aim was although to develop a co-constructive approach and to work with transformative strategies. The aim was to reach the *transformative method* used in Reggio Emilia which puts both creative and cognitive aspirations on the art work. The transformative method in Reggio Emilia can be defined to be

in continual change where the methods are developed according to the children and the pedagogical situation. The authors own art work and the studies from the preschools in Italy gives proof of creative and cognitive capacities small preschool children's and school children in early ages, in addition to their ability to grasp many views or positions in aesthetical learning processes.

Notförteckning

Inledning

¹ Åren 1988–1994 inom förskola som bildpedagog och förskollärare. Åren 1994–1997 inom grundskola inom förskoleklass och skolår 1–3 som förskollärare. Åren 1997–2003 som bildpedagog och projektledare för skolutvecklingsprojektet och under 2004 som metodhandledare inom förskola och grundskola skolår 0–9.

² "I skolan skall det finnas *en balans mellan praktiska och teoretiska kunskapsformer*. Genom *reflektion över praktisk erfarenhet av teoretiskt arbete* utvecklas förmågan till tänkande och reflektion och läggs en första grund till ett vetenskapligt förhållningssätt. I det kunskapande arbetet skall också kreativa, estetiska och etiska dimensioner beaktas". Kunskapande är ett begrepp som Carlgren använder för att beskriva att kunskap konstrueras i läroprocesser. Carlgren, Ingrid: "Kunskap och lärande". Skolverket: *Bildning och kunskap; Särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning*. SOU 1992:94. Stockholm 1994 s. 43, 34-35 ; Se även Molanders diskussion kring kunskap-i-handling. Molander, Bengt: *Kunskap i handling*. Göteborg 1993 s. 42, 143.

³ I Göteborg finns ett konstkulturellt nätverk för Kulf – kultur i förskolan sedan år 1976, Kulis – kultur i skolan och kulturskolorna sedan år 1998, som samordnas av Kulturförvaltningen i Göteborg där planering, information och utvecklingsarbete sker kring barn- och ungdomskulturen.

⁴ Skolverket och Statens Kulturråd fick ett gemensamt uppdrag kring kultur i skolan åren 1999–2003 av Utbildningsdepartementet och Kulturdepartementet som blev ett departement år 2004 för att i samband med valet år 2006 åter bli två departement. Regeringskansliet: *Kultur i skolan; En skrift om regeringens satsning under 1999–2003*. Utbildnings- och kulturdepartementet. Januari 2005 s. 11.

⁵ Jag arbetade mellan åren 2001–2007 som planeringsledare för barn- och ungdomskultur på Kulturförvaltningen i Göteborg med särskilt ansvar för kulturskolorna och arbetar sedan år 2002 även som lärarutbildare vid Göteborgs universitet på Högskolan för Scen och Musik på inriktningarna Skapande verksamhet mot tidigare åldrar och Kultur och språk samt sedan år 2004 på Högskolan för Design och Konsthantverk på inriktningen för Bild och form.

⁶ "En strategi för kultur i skolan", lades fram år 1998 (Ku 1995:A) och som utifrån en revision sedermera fick större fokus på förskola och estetik under namnet "Kultur och estetik i förskola och skola". Skolverket och Statens kulturråd: *Kultur för lust och lärande 1999–2001; Ett samarbete mellan Skolverket och Kulturrådet*. 1999 ; Regeringskansliet: *En strategi för kultur i skolan*. Ds 1998:58. Kulturdepartementet 1998 s. 7-9 ; *Kultur i skolan*, 2005 s. 9-11, 27-29 ; Regeringskansliet, UD info: *Mänskliga rättigheter; Konventionen om barnets rättigheter*. Författare Thomas Hammarberg. November 2000 s. 28 ; Marner, Anders & Örtengren, Hans: "En kulturskola för alla; estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medianeutralt perspektiv". *Forskning i fokus*, nr. 16. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm 2003 s. 58-79.

⁷ *En strategi för kultur i skolan*. Ds 1998:58 s. 14-15, 31-32, 17-20.

⁸ Regeringskansliet: *Läroplan för förskolan; Lpfö98*. Utbildningsdepartementet. 1998 s. 9-10, 12-13 ; Regeringskansliet: *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet; Lpo94*. Anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet. Utbildningsdepartementet 1998 s. 7-9, 11-12 ; Carlgren, SOU 1992:94 s. 23-51.

⁹ När man använder sig av estetiska uttrycksformer sker detta kuskapande eller lärande i vad som idag kommit att kallas estetiska läroprocesser. "Kultur och estetiska lärprocesser - där alla ämnen, alla lärare garanterar alla

elever en inspiration och stimulans till att gestalta sina kunskaper och erfarenheter med många olika språk (även de estetiska), och på så sätt "färga" det innehåll och den verksamhet de alla är en del av. Det innebär perception, reflektion, reception och produktion under en sammanhängande period, en längre lärandeprocess. Estetiska läroprocesser hänger samman med skolans tidsanvändning och organisation av lärande." Aulin-Gråhamn, Lena & Thavenius, Jan: *Kultur och estetik i skolan*. 9/2003 Malmö högskola. Malmö s. 128-136 ; Marner & Örtengren, 2003 s. 79-83 ; www.skolutveckling.se/kultur 2006-11-13.

- ¹⁰ Gällande begreppet kulturpedagogik hänvisar jag bland annat till regeringens uppdragsdokument till Statens Kulturråd som en riktlinje för kulturpedagogiskt arbete i de olika skolformerna. Statens kulturråd: *Verksamhetsplan för Kulturrådets uppdrag om kulturinstitutionernas och det fria kulturlivets kulturpedagogiska arbete i relation till skolan*. 1999-09-27. Dnr 1230/99-30. ; Regeringskansliet: "Att arbeta med olika uttrycksformer". *Att lära och leda; En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Slutbetänkande av Lärarutbildningskommittén SOU 1999:63 s. 55-56. Utbildningsdepartementet.
- ¹¹ Michael Polanyi anser att tyst kunskap sedan Sokrates tid funnit med i diskussionen under termen intuition. ; Polanyi, Michael: *The Tacit Dimension*. London 1966 ; Intuition beskrivs av Johannesson som oväntade tankekombinationer "... som ett paradoxalt resultat av extrapolering av det välbekanta". Icke-verbal kommunikation förkortas NVC (non-verbal communication) som forskningsobjekt där visuell kommunikation blivit en del. Johannesson, Lena: *Mörkrum och transparens; Studier i europeisk bildkultur och i bildens historiska evidens*. Stockholm 2001 s. 183-184, 233 ; Olika typer av tyst kunskap beskrivs i Wallén, Göran: *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund (1993) 1996 s. 123-124 ; Polemiken kring tyst kunskap från 1930-tal och framåt där den ansetts stå för anti-intellektualism beskrivs i Onsér-Franzén, Jill: *Om kulturell fostran*. Manus till opublicerad rapport för Statens kulturråd. 1 mars 2005 s. 116-117 ; Molander har i *Kunskap i handling* delvis hållit med om denna kritik men menar att den har sin plats som kunskapsform i kombination med de andra. Molander, 1993 s. 35-58.
- ¹² Carlgren, SOU 1992:94 s. 31.
- ¹³ Enligt Lenz Taguchi har dessa begrepp "adopterats" från Reggio Emiliass pedagogiska filosofi där hon nämner bland annat atelierista- och pedagogistafunktionerna. Hon beskriver pedagogistorna som "centralt anställda akademiskt utbildade handledare" och atelieristorna som bildpedagoger som jämte sin funktion att samarbeta med pedagogerna i projektarbeten är bildkonsulter, diskussionspartners och ansvariga för ateljéerna. Lenz Taguchi, Hillevi: *Emancipation och motstånd; dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Diss. Stockholm 2000 s. 19 ; Pedagogista-funktionen utvecklades under 1970-talet i Bologna, Modena, Parma, Pistoia och därifrån till en funktion som återfinns främst i norra Italien. Gandini, Lella: "The Role of the Pedagogista." Edwards, Carolyn, Gandini, Lella & Forman, George: *The Hundred Languages of Children; The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. London 1998 s. 127-128.
- ¹⁴ Ursprungligen syftade ordet 'paidagogos' till den slav som följde barnen till skolan. *Oxford Paperback Dictionary Thesaurus & Wordpower Guide*. Oxford University Press 2001.
- ¹⁵ Malaguzzi levde mellan åren 1920 och 1994. Malaguzzi utbildade sig till pedagog vid Urbino universitet och till psykolog vid CNR (Centro Nazionale di Ricerca) i Rom. Han var barnomsorgschef i Reggio Emilia. Reggio Children/Domus Academy Research Center: *Children, Spaces, Relations; Metaproject for an environment for young children*. Milano (1998) 1999 s. 158 ; Hoyelos Planillo, Alfredo: *Loris Malaguzzi; biografia pedagogica*. (Utgivning på italienska av Hoyuelos Planillos doktorsavhandling *Biografia Pedagogica de Loris*

- Malaguzzi; *El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en la Educación infantil*. Navarra 2001.) Sao Paolo 2004 s. 11, 30.
- ¹⁶ Vygotsky, L. S.: *Mind in society; The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass/Harvard U.P. 1978 kap 4 och passim.
- ¹⁷ Egidius, Henry: *Termlexikon i pedagogik, skola och utbildning*. Lund 2006 s. 251.
- ¹⁸ I engelskspråkiga länderna har man oftast gjort en omskrivning av Vygotskijs ursprungliga efternamn och ändrat det till Vygotsky. Jag använder mig genomgående av stavningen Vygotskij förutom vid angivandet av referenser. ; Vygotskij kallade barnets förenade ritande, sjungande, berättande och motoriska aktivitet för synkretism och menar att allt detta har sin grund i leken som grundupplevelse. Han har utvecklat sin teori kring begreppen i: Vygotskij, Lev S.: *Fantasi och kreativitet i barndomen*. (Originaltitel: *Voobraženie i tvorcestvo v detskom vozraste* som utgavs av förlaget Prozveščenie i Moskva. 1930. Översättning Kajsa Öberg Lindsten) Göteborg (1930) 1995. s. 76, 82.
- ¹⁹ Lindström, Lars: "Att lära genom konsten; En forskningsöversikt". Hjort, Madeleine, Unander-Scharin, Åsa, Wiklund, Christer & Åkman, Lennart (Red): *Kilskrift; Om konstarter och matematik i lärandet. En antologi*. Stockholm 2002 s. 107-132 ; Rauste-von Wright, Maijaliisa, von Wright, Johan & Soini, Tiina: *Oppiminen ja koulutus*. Helsingfors 2003 s. 124-138.
- ²⁰ Wassily Kandinsky har gjort en beskrivning av konstnärlig utveckling som jag tidigare anknutit till i Häikiö, Tarja: *Barns skapande process; En studie i kreativitet*. 60-poängsuppsats vid Institutionen för konst- och bildvetenskap.Handledare Irja Bergström. Göteborgs universitet 1996 s. 14 kring begreppen imitation, omformande och nyskapande. ; Kandinsky, Wassily: *Om det andliga i konsten* Konstakademins skriftserie nr 1. (Översättning av Ulf Linde & Sonja Martinsson) Stockholm (1911) 1970 s. 7, 23-28.
- ²¹ Howard Gardners teori om multipla intelligenser jämte pedagogiken och filosofin i Reggio Emilia i Italien blir centrala för att belysa denna del.
- ²² Vetenskapsrådets rapportserie. *Forskning av denna världen; Praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. Stockholm 2003 s. 5 ; "Begreppet praxis är centralt i den dialektiska materialismens kunskapsteori. 'Praktisk' kommer från det grekiska verbet *prasso*, som betyder 'göra', och 'handla' och *praxis* är substantivet som betyder handling." Lindqvist, Gunilla (Red): *Vygotskij och skolan*; Texter ur Lev Vygotskijs *Pedagogisk psykologi* kommenterade som historia och aktualitet. Lund 1999 s. 222.
- ²³ Austrung, Bennyé D. & Sørensen, Merete: *Æstetik og læring; Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København 2006 passim ; Mirzoeff, Nicholas: *An Introduction to Visual Culture*. London (1999, 2000, 2001) 2003 s. 1-5.
- ²⁴ Enligt Johannesson lade Aby Warburg efterträd av Ernst H. Gombrich vid Warburg Institute, grunden till en konst- och bildvetenskaplig tradition där metod och tolkning avpassas efter det material som är det specifika materialet vid varje enskild undersökning. Johannesson hänvisar även till Carlo Ginzburgs spårinnesmetafor som beskrivning av forskningsprocessen i Ginzburg, Carlo: *Ledtrådar; Essäer om konst, förbjuden kunskap och dold historia*. Luleå (1983) 1989 ; Johannesson, 2001 s. 234-238 ; Johannesson, Lena: "Om bilden som illustration och om bilden som historisk källa." XXI Nordiska Historikermötet Umeå 1991 s. 13-23.
- ²⁵ Wallén, (1993) 1996 s. 15, 33-34, 46-47.
- ²⁶ Denna skillnad har bland andra påvisats i Gunilla, Dahlberg & Lenz Taguchi, Hillevi: *Förskola och skola; om två skilda traditioner och visionen om en mötesplats*. Särtryck av Expertbilaga 3 ur "Grunden för livslångt

- lärande, En barnmogen skola. Betänkande av Utredningen av förlängd skolgång". SOU 1994:45. Stockholm 1994 passim ; Lenz Taguchi, Hillevi: *Varför pedagogisk dokumentation?; Om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm (1997) 1999 s. 12-16.
- ²⁷ Ett nationellt uppdrag gavs i december år 1999 till Lärarutbildningen vid Malmö högskola att ta fram en rapportserie kring kultur och skola (KOS) där Jan Thavenius, Lena Aulin-Gråhamn och Magnus Persson bland andra varit skribenter. Aulin-Gråhamn, Lena: "Forskningsunderskottet i arbetet med Kultur och skola". Aulin-Gråhamn, Lena, Andersson, Lars-Gustaf & Thavenius, Jan (Red): *Kultur, estetik och skola; Några forskningsperspektiv*. 9/2002. Malmö högskola 2002 ; *Kultur i skolan*, 2005 s. 22-24.
- ²⁸ Hargreaves David J.: "Developmental psychology and the arts." Hargreaves, David J. (Ed): *Children and the arts*. Milton Keynes/Philadelphia (1989) 1990 s. vii. 1990 s. 3-5.
- ²⁹ Molander, 2003 s. 142-144.
- ³⁰ Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003 s. 186-187.
- ³¹ Carlgren, SOU 1992:94 s. 35 ; Wehner-Godée, Christina: *Att fånga lärandet; Pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*. (Förord av Gunilla Dahlberg) Stockholm 2000 s. 20.
- ³² Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003 s. 184-185.
- ³³ Wehner-Godée, 2000 s. 8, 15.
- ³⁴ Lpfö98, s. 4.
- ³⁵ Pedagogisk dokumentation har beskrivits av Lenz Taguchi och hennes definitioner har påverkat min tillämpning av begreppen. Lenz Taguchi, 2000 passim ; Lenz Taguchi, (1997) 1999 passim.
- ³⁶ Johannesson, 2001 s. 237.
- ³⁷ Andén-Papadopoulos, Kari: *Kameran i krig; Den fotografiska iscensättningen av Vietnamkriget i svensk press*. Diss. Stockholm/Stenhag 2000 s. 15-16.
- ³⁸ Kvale, Steinar: *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund 1997.
- ³⁹ Vid tillfällena har jag vistats i regionen och på förskolorna mellan ett till två veckor, oftast vid en resa per år men ibland uppdelat på två resor. Vid två av tillfällena har besöken varit i form av kontaktperson för och deltagare på sommarseminarier i Guastalla, åren 2005 och 2006.
- ⁴⁰ Veà Vecchi (f. 1940) var en av tre atelieristor som började arbeta på detta sätt i Reggio Emilia förskoledistrikt och har varit verksam sedan 1960-talet. Personlig kommunikation med Veà Vecchi i Göteborg (tolk Anna Barsotti) 2007-04-18 ; Hoyuelos Planillo, 2004 s. 71.
- ⁴¹ Cristian Fabbi (f. 1973) som fram till år 2005 arbetade som pedagogisk koordinator är idag verksamhetschef för förskoleorganisationen *Progetti Infanzia* som verkar i Bassa Reggiana och Terre dei Gonzaga.
- ⁴² Seminarierna i tolkades i huvudsak av Rossana Limeta, lärare vid Angereds gymnasium i Göteborg, vid i stort sett samtliga seminarier enligt mina anteckningar. Alla italienska uttryck och citat är översatta av författaren om inte annat anges. De italienska översättningarna i avhandlingen är kontrollerade av Ina Furtenbach Lindén, rektor i Styrso stadsdel i Göteborg som också fungerat som tolk vid sommarseminarier i Guastalla, och/eller av Cristian Fabbi.
- ⁴³ År 2005 startades ett sommarseminarium av Cristian Fabbi, Åke Björck, Rita Apuli-Suuronen och författaren som anordnades av Guastalla kommun i samarbete med utbildningsinstitutet Centro Formazione Professionale di Guastalla samt Progetti Infanzia. Sommarseminariet upprepades likartat år 2006. Pedagoger från Sverige och Finland har deltagit.

- ⁴⁴ Personlig kommunikation med Cristian Fabbi 2005-10-23 i Göteborg och 2006-06-29 i Guastalla ; www.progettinfanzia.it 2006-03-20 ; www.spazio06.com 2006-03-20.
- ⁴⁵ Enkäten besvarades av cirka 100 personer i 33 arbetslag och sammanställdes under januari 2000. Enkätsvaren finns i författarens ägo. Har tidigare behandlats i Häikiö, Tarja: *Pedagogisk dokumentation i teori och praktik*. 60-poängsuppsats vid Institutionen för pedagogik och didaktik.Handledare: Åke Björck. Göteborgs Universitet 2000a s. 38-44.
- ⁴⁶ Åke Björck (f. 1939) utbildad till psykolog år 1967, pedagogisk konsult och före detta doktorand och lärarutbildare vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet fram till år 2004.
- ⁴⁷ Molander, 2003 s. 168, 232-233.
- ⁴⁸ Freire arbetade från början som en entusiasmerande lärare för analfabeter i Brasilien men hans tankar om frigörande pedagogik har spridit sig över hela världen och haft en stor betydelse för den latinamerikanska diskussionen och utvecklingen. Hans metod beskrevs i hans avhandling i pedagogisk filosofi *La educación como práctica de la libertad* 1969 och *Pedagogik för förtyckta*. Stockholm (1971) 1972. Freire utvecklade en dialogisk metod, där kritisk reflektion hade en central betydelse för att utveckla ett subjektivt medvetande. Medvetandegörandet syftar samtidigt via en kunskapsutveckling till en radikal samhällsutveckling. ; Den finska forskaren i sociokulturell teori och praktik, Leena Kurki, ser ideologiska utgångspunkter hos Freire som personalism, existentialism, fenomenologi, marxism och kristendom. Det personliga finns i synen på människan som subjekt, det existentiella i den kritiska reflektionen, den fenomenologiska i vidgandet av livsvärlden, den marxistiska i den sociala frigörelsen och den kristna i de humanistiska värderingarna om godhet och medmänsklighet. Kurki, Leena: *Sociokulttuurinen innostaminen*. Tampere 2000 s. 36-38 ; Samma hållning kan utläsas i den svenska aktivitetspedagogiska traditionen och i tanken bakom livslångt lärande i Lpfö98 och Lpo94 ; Vygotskij (Red. Lindqvist), (1996) 1999 s. 142-144.
- ⁴⁹ Etymologiskt från latinets *anima* eller liv, att levandegöra eller *animus* varigenom förbindelsen med motivation och rörelse tydliggörs. Kurki anser att begreppet syftar både till att ge liv och att aktivera genom att motivera, inspirera genom att ingå förbund där förhållandet subjekt till subjekt lyfts fram, alltså inspirationsgivande i en intim relation mellan människor. Entusiasmerare eller animatorer återfinns förutom inom den sociala sektorn även inom näringslivet, som medlare inom stora människorättsrörelser men också mellan olika länder i krig och så vidare. Rollen växte fram ur ett behov i de olika samhällena och blev även ett yrke då entusiasmeringen i grunden utgör kallet eller bindningen till ett yrke. Kurki, 2000 s. 11, 19, 34-36, 38-39.
- ⁵⁰ Read, Herbert: *Uppfostran genom konsten*. (Originaltitel: *Education through art*. Översättning: Bengt G. Söderberg). Stockholm 1956.
- ⁵¹ Lowenfeld, Viktor: *Creative and mental growth*. New York 1947.
- ⁵² Bohm, Maaja & Thorell, Elisabeth: *Barn målar*. Stockholm 1989 ; Kellogg, Rhoda: *Analyzing Children's Art*. Palo Alto (1969) 1970.
- ⁵³ Edinger, Edward F.: *Ego and Archetype; Individuation and the Religious Function of the Psyche*. New York 1972 s. 3-16.
- ⁵⁴ Brodin, Knut: *Barnbild och bildspråk*. Stockholm 1982 s. 10.
- ⁵⁵ Anteckningar från studiebesök i Reggio Emilia och seminarier i Castelnovo ne' Monti i maj 1989. Finns i författarens ägo ; Hoyuelos Planillo nämner vårt studiebesök 1989 till Reggio Emilia i sin avhandling där han listar upp olika besökande till förskolorna. Hoyuelos Planillo, 2004 s. 167.

⁵⁶ Gardner, Howard: *De sju intelligenserna*. (Originaltitel: *Frames of Mind – The Theory of Multiple Intelligences*. Översättning: Ulrika Junker Miranda) Jönköping (1983) 1994 ; Katz, Lilian G.: "What Can We Learn from Reggio Emilia?". Eds: Edwards, Carolyn, Gandini, Lella & Forman, George: *The Hundred Languages of Children*. London (1997) 1998 ; Hoyuelos Planillo, 2004.

⁵⁷ Gardner är professor på Boston University i USA. Hans forskning bygger på skilda områden som antropologi, neurofysiologi, utvecklingspsykologi. *Project Zero* är ett forskningsprojekt kring konstpedagogik som startades år 1967 av Nelson Goodman som i sin tur senare togs över av Howard Gardner och David Perkins. Forskningsprojektet är en indirekt följd av en nationell satsning på utveckling i USA som omfattade allt från rymdforskning till kognitiv forskning. Medel tillkom som förstärkning inom vetenskaplig forskning samt främst inom matematisk och teknisk utbildning som en reaktion på Sovjets lyckade rymdpositionering. Idag genomförs en omfattande forskning genom *Project Zero* som pågått i över 30 år och där Gardner varit en av de centrala figurena. Några av de mest kända forskningsprojekten är bland annat *Arts PROPEL* i USA. *Arts PROPEL* (står för production, perception, learning), som ingår i forskningsprojektet *Project Zero*, och är ett 5-årigt utvecklingsarbete som genomfördes 1986-1991 vid Harvard Graduate School of Education i USA. Andra kända projekt är: *Project intelligence* i Venezuela, ett gemensamt bildpedagogiskt forskningsprojekt mellan USA och Kina, *Project Spectrum* vars syfte varit att förbättra läroplanerna för tidigare åldrar samt övrigt internationellt samarbete.; Gardner, (1983) 1984 ; Gardner, Howard: *Multiple Intelligences; The theory in practice. A reader*. New York 1993 ; Gardner, Howard: *Den bildade människan; Hur vi verkligen förstår det vi lär oss*. (Originaltitel: *The disciplined mind; What all students should understand*. 1999. Översättning Marika Hagelthorn) (se särskilt kapitel 5) Jönköping 2000 ; Gardner, Howard: "Introductions". *Project Zero/Reggio Children: Making learning visible; Children as individual and group learners*. Reggio Emilia 2001, Appendix A och s. 25-27; Wiske, M. S. (Ed): *Teaching for understanding; Linking Research with Practice*. San Francisco 1998.

⁵⁸ Anteckningar från föreläsning med Lilian Katz vid Göteborgs universitet 1999-05-20. Finns i författarens ägo ; Katz, 1998 s. 27-45.

⁵⁹ Många av Carlsen och Samuelsens begrepp har hämtats från Ruud, Even: *Musikken vårt nye rusmiddel?* Oslo 1976. Carlsen, Kari & Samuelsen, Arne Marius: *Intryck och uttryck; De estetiske ämnesområdene i førskolan*. (Originaltitel: *Intrykk og uttrykk*. Översättning: Hans Carlberg). Stockholm (1988) 1991 ; Winnicott, Donald W.: *Lek och verklighet*. (Originaltitel: *Playing and reality*. Översättning: Ingeborg Löfgren). Stockholm (1971) 1981 ; Ross, Malcolm: *The Creative Arts*. London 1978.

⁶⁰ Ross, 1978 s. 81 ; Carlsen & Samuelsen, 1991 s. 47.

⁶¹ Csikszentmihalyi, Mihály & Robinson, Rick E.: *The Art of Seeing; An Interpretation of the Aesthetic Encounter*. Malibu/Los Angeles 1990 , Amabile, Teresa M.: "Within You, Without You, The Social Psychology of Creativity and Beyond." Runco, Mark A. & Albert, Robert S. (Eds): *Theories of Creativity*. California 1990 s. 62-64, 72. ; [Förf. övers.]

⁶² Carlsen & Samuelsen, 1991 s. 95-151.

⁶³ Ross, 1978 s. 81.

⁶⁴ Fosnot, Catherine Twomey (Ed): *Constructivism; Theory, Perspectives and Practice*. New York 1996 s. 23-26.

⁶⁵ Fosnot, 1996 s. 13.

⁶⁶ Har tidigare behandlats i Häikiö, Tarja: *Lärande via skapande; En studie av förhållandet mellan konstruktiv-*

- vism och konstruktionism i teori och praktik. 80-poängsuppsats vid Institutionen för pedagogik och didaktik.Handledare: Åke Björck. Göteborgs Universitet 2000b s. 54 ; Fosnot, 1996 s. 8-14.
- ⁶⁷ Hargreaves, David J., Galton, Maurice J. & Robinson, Susan: "Developmental psychology and arts education". Hargreaves, David J. (Red): *Children and the Arts*. (1989) 1990 s. 144.
- ⁶⁸ Vygotsky, 1978 s. 46, 55-57 ; Rauste-von Wright , von Wright & Soini, 2003 s. 159.
- ⁶⁹ Vygotskij, (1930) 1995 s. 17-29.
- ⁷⁰ Vygotskij, 1978 s. 37-57, 105-119 ; Jerlang, Espen & Ringsted, Suzanne: "Den kulturhistoriska skolan: Vygotskij, Leontjev, Elkonin". Jerlang, Espen et al: *Utvecklingspsykologiska teorier*. U. o. (1986, 1988) 1989 s. 237-248.
- ⁷¹ Vygotskij skrev boken år 1930 enligt Gunilla Lindqvist [s. 7 i inledningen] och översättningen är gjord av Kajsa Öberg Lindsten på initiativ av Lindqvist, som skriver att vid utgivningen av den svenska utgåvan hade den enbart översatts tidigare till italienska år 1972. Vygotskij, (1930) 1995 ; Bendroth Karlsson, 1998 s. 123 ; Lindqvist i sin tur hade inspirerats till att läsa boken av författaren Gianni Rodari, författare till *Fantasins grammatik; Introduktion till konsten att hitta på historier* (Originaltitel: *Grammatica della fantasia*. Torino. Översättning Anna Barsotti) Göteborg (1973) 1988.
- ⁷² Vygotskij, (1930) 1995 s. 9-37.
- ⁷³ Anteckningar från föreläsning om Vygotskij med Gunilla Lindqvist i Kärra-Rödbo 2001-11-29 ; Vygotskij (Red. Lindqvist), (1996) 1999 ; Lindqvist, Gunilla: *Från fakta till fantasi; Om temaarbete utifrån skapande ämnen och lek*. Lund 1989 s. 26-34.
- ⁷⁴ Vygotskij (Red Lindqvist), (1996) 1999 s. 282.
- ⁷⁵ Hargreaves, Galton, & Robinson, (1989) 1990 s. 141-143, 146, 148-150.
- ⁷⁶ Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003 s. 129-133, 160-161.
- ⁷⁷ Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003 s. 103, 126, 143-144.
- ⁷⁸ Har tidigare behandlats i Häikiö, Tarja: *Bildterapi – En skapande process för själens helande kraft*. 80-poängsuppsats vid Institutionen för konst- och bildvetenskap. Institutionen för konst- och bildvetenskap. Handledare Lena Johannesson. Göteborgs universitet. 1998 s. 74 ; Häikiö, 2000b s. 53 ; Arieti, Silvano: *Creativity; The Magic Synthesis*. New York 1976 s. 53-56, 363-364.
- ⁷⁹ Johannesson, 2001 s. 229.
- ⁸⁰ Detta skedde först vid Institutionen för Konst- och bildvetenskap vid Göteborgs universitet år 2000 under ledning av Lena Johannesson. Lindgren, Bengt: *Bild, visualitet och vetande; Diskussion om bild som kunskapsfält inom utbildning*. Diss. Göteborgs universitet 2005 s. 12, 161 ; Wetterholm, Hans: *En bildpedagogisk studie; Lärare undervisar och elever gör bilder*. Diss. Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö. Studia Psychologica et paedagogia series altera CL VII. 2001 s. 9-12, 30-41, 45-75.
- ⁸¹ Astring & Sørensen, 2006 s. 104.
- ⁸² Langer, Susan K.: "Konstnärlig perception och 'att se någonting i ett förklarat ljus'" ur *Problems of Art: ten philosophical lectures*. The scribner library, New York 1957. (Översättning: Ulf Klarén. 1989 publicerad med särskilt tillstånd från MacMillan Publishing Co. Inc. Utgiven i tidskriften *Forming i Skolen* 4-5/89, Norge.) ; Astring & Sørensen, 2006 s. 48-52, 215.
- ⁸³ De andra forskare som benämns av Gardner är Charles Sanders Peirce, Ernst Cassirer, Nelson Goodman. Gardner, 1993 s. 135.

- ⁸⁴ Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003 s. 152, 156-157.
- ⁸⁵ Gärdenfors, Peter: *Blotta tanken*. Falun 1992 s. 37-51, 98-104 ; Gärdenfors, Peter: *Fängslande information*. Stockholm 1996 s. 43, 63 ; Gärdenfors, Peter: "Visualizing the meaning of words". Eriksson, Yvonne & Holmqvist, Kenneth (Ed): *Language and Visualisation*. Department of Cognitive Science, Lund University. 2004 s. 51-69 ; Arnheim, Rudolf: *Art and Visual Perception*. The New Version. Berkeley/Los Angeles, University of California Press (1954) 1974.
- ⁸⁶ Eriksson, Yvonne: "Tactile representations and understanding of concepts". Eriksson, Yvonne & Holmqvist, Kenneth (Ed): *Language and Visualisation*. Department of Cognitive Science, Lund University. 2004a s. 82-96.
- ⁸⁷ Sparman, Anna, Torell, Ulrika & Snickare, Eva: *Visuella spår; Bilder i kultur- och samhällsanalys*. Lund 2003 s. 10 ; Kjørup, Søren: "Pictures, cognition, communication". Eriksson, Yvonne & Holmqvist, Kenneth (Ed): *Language and Visualisation*. Department of Cognitive Science, Lund University. 2004 s. 40-42.
- ⁸⁸ Cox, Maureen V.: *Children's Drawings of the Human figure*. Department of Psychology, University of York, UK. 1993 s. 1-6.
- ⁸⁹ Cox, Maureen: "Children's drawings." Hargreaves, David J. (Ed): *Children and the arts*. Milton Keynes/Philadelphia (1989) 1990 s. 43.
- ⁹⁰ Golomb, Claire: "Sculpture: representational concepts." Hargreaves, David J. (Ed): *Children and the arts*. Milton Keynes/Philadelphia (1989) 1990 s. 105-107.
- ⁹¹ Palmer Wolf, Dennie: "Artistic learning as conversation". Hargreaves, David J. (Ed): *Children and the arts*. Milton Keynes/Philadelphia (1989) 1990 s. 23 ; Hoyuelos Planillo, 2004 s. 191.
- ⁹² Har tidigare behandlats i Häikiö, 2000b s. 36-37 ; Rogoff, Barbara: *Apprenticeship in Thinking; Cognitive Development in Social Context*. New York/Oxford 1990 s. 8-9, 11, 16, 31-41, 195-200 ; Jerlang, Espen: "Beteendepsykologisk teori". Jerlang, Espen et al: *Utvecklingspsykologiska teorier*. U. o. (1986, 1988) 1989 s. 244-245 ; Jerlang & Ringsted, (1986, 1988) 1989 ; Vygotskij (Red. Lindqvist), (1996) 1999 s. 279-280, 284 ; Gardner, 1993 s. 139.
- ⁹³ Bendroth Karlsson gör analyser av bildpedagogisk interaktion utifrån Rogoffs sociokulturella perspektiv kring lärlingskap och benämner i dessa två interpersonella nivåer utifrån Vygotskijs zon för närmaste utveckling och en participationsanalys. Bendroth Karlsson, Marie: *Bildprojekt i förskola och skola; Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*. Diss. U.o. 1996 s. 37-44 ; Bendroth Karlsson, Marie: *Bildskapande i förskola och skola*. Lund 1998 s. 12, 37-38.
- ⁹⁴ Aulin-Gråhamn & Thavenius, 9/2003 s. 159 ; Aulin-Gråhamn, Lena: "Estetiska traditioner i skolan". Aulin-Gråhamn, Lena, Persson, Magnus & Thavenius, Jan: *Skolan och den radikala estetiken*. Lund 2004 s. 13-31.
- ⁹⁵ Anward, Jan: "Språkutveckling i skolan; praktik, teoretisk praxis och praktisk teori". *Forskning av denna världen; praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. Vetenskapsrådets rapportserie. 2003 s. 9-14 ; Alexandersson, Mikael: "Att konstruera egna kunskaper via webben". *Forskning av denna världen; praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. Vetenskapsrådets rapportserie. 2003 s. 17-22 ; Alexandersson, Mikael: "Bildämnets betydelse för lärandet". Eklund, S. (Red): *Bildning och kunskap III*. Institutionen för estetiska ämnen. Rapport 5, 97. Umeå Universitet. 1997.
- ⁹⁶ Det vidgade textbegreppet används bland annat i *Kursplan 2000* för ämnena bild och svenska. Marner & Örtengren, 2003 s. 20 ; Anteckningar från seminarium med Ulla Wiklund på Nationell estetisk kongress i

- Sundsvall 2005-04-10 och på Kontinua III-konferens på Nordiska Akvarellmuseet på Tjörn 2006-10-31. Finns i författarens ägo ; Wiklund, Ulla: "Portföljen; en modell för utvärdering av musikutbildning." *Pedagogiska publikationer från Kungliga Musikhögskolan*, nr 1996:2. Kungliga Musikhögskolan i Stockholm. s. 14-15.
- ⁹⁷ Lind, Ulla och Åsén, Gunnar (Red): *En annan skola; Elevers bilder av skolan som kunskapsrum och social arena*. Stockholm 1999 s. 5-18.
- ⁹⁸ Wetterholm, Hans: *Det synliga språket – en lärobok i bild*. Stockholm 1992 s. 9, 12 ; Wetterholm, 2001 s. 30-41, 45-75.
- ⁹⁹ Göthlund, Anette: "Makt och blickar i Sisleys modebilder". *Konsthistorisk tidskrift*. 2003, volym 72, No 3 ; Göthlund, Anette: "Undersökning och gestaltning; Kvinnliga konstnärer i brytningstid." *Från modernism till samtidskonst; Svenska kvinnliga konstnärer*. U. o. 2003 s. 87, 107 ; Eriksson, Yvonne & Göthlund, Anette: *Möten med bilder; Analys och tolkning av visuella uttryck*. Lund 2004 s. 20-25, 39 ; Wetterholm, 2001 s. 11 ; Lindgren, 2005 s. 15.
- ¹⁰⁰ Lärarutbildningskommittén (LUK 97) har gjort ett slutbetänkande (SOU 1999:63) där samma sak framhållits för att: "...barn och ungdomar måste i ökad utsträckning få möjlighet att reflektera, analysera, redovisa och gestalta sitt vetande på skilda sätt genom olika 'språkformer' ". Lindström, 2002 s. 108, 127.
- ¹⁰¹ Perkins, David: "What is understanding?" Wiske, M. S. (Red): *Teaching for Understanding: Linking Research with Practice*. San Fransisco 1998 s. 39-57.
- ¹⁰² Artikeln är sprungen ur Lindströms tidigare studie med Leif Ulriksson och Catharina Elsner, en undersökning som ingick som delstudie i Skolverkets projekt "Utvärdering av skolan 1998 med avseende på läroplanernas mål (US98)". Lindström, Lars, Ulriksson, Leif & Elsner, Catharina: *Portföljvärdering av elevers skapande i bild*. Stockholm/Skolverket 1999 ; Lindström, Lars: "Produkt- och processvärdering i skapande verksamhet". Skolverket: *Att bedöma eller döma; Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm 2002 s. 108-124.
- ¹⁰³ Drotner, Kirsten: *Att skabe sig – selv*. København 1995 ; Austring & Sørensen, 2006 s. 168.
- ¹⁰⁴ Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan: *Från kvalitet till meningsskapande; Postmoderna perspektiv – Exemplet förskolan*. (Originaltitel: *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care; Postmodern perspectives*. London/Philadelphia. (Översättning: Gerd B. Arfwedsson, Gerhard Arfwedsson & Ros Mari Hartman) Stockholm (1999, 2001) 2003 s. 34-37, 76-77, 85, 241, 246-247 ; Lenz Taguchi, (1997) 1999 s. 9, 17-19 ; Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994 s. 2, 27-30 ; Dahlberg, Gunilla & Lenz Taguchi, Hillevi: "Visionen om ett möte mellan förskola och skola." *Pedagogiska magasinet* nr. 1 februari 1996 s. 20-24.
- ¹⁰⁵ Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994 s. 27-30.
- ¹⁰⁶ Dahlberg, Moss & Pence, (1999, 2001) 2003 s. 26.
- ¹⁰⁷ Wallin, Karin, Maechel, Ingela & Barsotti, Anna: *Ett barn har hundra språk*. Stockholm: UR 1981.
- ¹⁰⁸ Malaguzzi berättar att de första länderna som blev intresserade var Spanien, Vietnam, Ryssland, Tjeckoslovakien men att de svenska pedagogerna var de som först erbjöd tillfälle till en utställning, den på Moderna Museet. De första kurserna i Reggio Emilia för svenska pedagoger anordnades år 1987. Anteckningar från seminarium med Loris Malaguzzi i Castelnovo ne' Monti 1989-05-02 (Tolk Rossana Limeta). Finns i författarens ägo ; *I cento linguaggi dei bambini; Narrativa del possibile. Proposte di bambini delle scuole comunali dell'infanzia di Reggio Emilia/The hundred languages of children; Narrative of the possible. Proposals and intuitions of children from the Infant and Toddler Centers and Preschools of the City of Reggio Emilia*. Reggio Emilia Romagna. Comune di Reggio Emilia Assessorato all'istruzione/Region om Emilia Romagna. City of

- Reggio Emilia Department of Education. 1987 s. 11-12 ; Barsotti, Anna: "Loris Malaguzzi." Grut, Katarina (Red): *Exemplet Reggio Emilia; Pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm 2005 s. 43-50.
- ¹⁰⁹ Den första utställningen på Moderna Museet som sågs av nästan 100 000 besökare anordnades 17 oktober – 29 november 1981 och presenterades även i utställningskatalogen *Ett barn har hundra språk men berövas nittionio; kreativitet och medvetenhet på de kommunala daghemmen i Reggio Emilia*, Italien. Den andra utställningen pågick i Stockholm 16 augusti – 5 oktober 1986. Här finns en utställningskatalog utgiven med samma namn: Arvas, Birgitta (Red): *Mer om hundra språk*. Katalog till utställning 1986. Moderna Museet Stockholm. Båda utställningarna var vandringsutställningar och den första visades i elva länder i Europa och USA på 64 platser. Reggio Children Srl: *The Municipal Infant-Toddler Centers and Preschools of Reggio Emilia; Historical notes and general information*. Municipality of Reggio Emilia Infant-Toddler Centers and Preschools. November 1996 s. 30-31 ; Brulin, Göran & Emriksson, Birgitta: "En pedagogik för regional utveckling." Grut, Katarina (red): *Exemplet Reggio Emilia; Pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm 2005 s. 24.
- ¹¹⁰ Barsotti, Carlo: *Mannen från Reggio Emilia*. Dokumentärfilm 1994 ; Wallin, Karin: *Om ögat fick makt; Mer om hundra språk och den skapande pedagogiken i Reggio Emilia* . Stockholm 1986 ; Wallin, Karin: *Flygande mattor och forskande barn*. Stockholm 1993 ; Wallin, Karin: *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm 1996 ; Wallin, Karin: *Pedagogiska kullerbyttor; En bok om svenska barn och inspirationen från Reggio Emilia*. Stockholm 2003.
- ¹¹¹ Hoyuelos Planillo, 2004 s. 144, 185.
- ¹¹² Reggio Emilia Institutet är en kontaktorganisation till den internationellt inriktade delen av Reggio Emilias förskoleorganisation, Reggio Children, som instiftades av Malaguzzi år 1994 och bevakar deras intressen. Reggio Emilia Institutet: *Från Pärlmusslan till Reggio Emilia Institutet – ett centrum för modern barndom*. Rapport från AREA-gruppen 1993 ; Dahlberg, Gunilla & Göthson, Harold: "Barns lärande – en ny social rörelse?" Grut, Katarina (Red): *Exemplet Reggio Emilia; Pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm 2005 s. 75-79 ; Jonstoj, Tove: *Hundra sätt att tänka; Om Reggio Emilias pedagogiska filosofi*. Stockholm 2001 s. 81.
- ¹¹³ Detta projekt pågick i tio år. Lenz Taguchi, (1997) 1999 s. 8 ; Jonstoj, 2001 s. 8 ; www.reggioemilia.se 2005-11-01.
- ¹¹⁴ Av liknande skäl nedlades den kulturpedagogiska profilen inom skolutvecklingsprojektet *7 intelligenser och 100 språk* i Kärra-Rödbo i Göteborg ned år 2003. Förändringen hänvisades till ekonomiska faktorer men berodde enligt min uppfattning lika mycket på olika syn på projektarbetsformen mellan projektledning och skolans ledning. Detta anges enligt rapporten *Kultur i skolan; En skrift om regeringens satsning under 1999-2003* som en vanlig utgång för kulturpedagogiska projekt. *Kultur i skolan*, Januari 2005 s. 9, 27.
- ¹¹⁵ Jonstoj, 2001 s. 81 ; Dahlberg & Göthson, 2005 s. 75-79.
- ¹¹⁶ Dahlberg & Göthson, 2005 s. 83, 87-89.
- ¹¹⁷ Dahlberg, Moss & Pence, (1999, 2001) 2003 s. 69-70.
- ¹¹⁸ Dahlberg & Lenz Taguchi, SOU 1994:45 s. 2, 27-30 ; Lenz Taguchi, (1997) 1999 s. 19.
- ¹¹⁹ Några städer som kan nämnas i sammanhanget förutom Göteborg är Kalmar, Luleå, Malmö, Västerås och Umeå. Dahlberg & Göthson, 2005 s. 74, 88, 90.
- ¹²⁰ Pernilla Mårtensson (f. 1946) arbetar som grundskolelärare på Hammarkulleskolan i stadsdelen Lärjedalen

i Göteborg och även som lärarutbildare på den nya lärarutbildningen vid Göteborgs universitet. Hon har sedan 30 år arbetat efter Reggio Emilias pedagogiska filosofi och omsatt deras tankar i sin praktik i årskurserna 1–3 och kan anses vara en pionjär med att införa Reggio Emilias arbetssätt inom grundskolan. För detta arbete har Mårtensson erhållit Malaguzzi-priset som instiftades av Reggio Emilia Institutet i Stockholm där hon också utbildat sig till pedagogista. Personlig kommunikation med Pernilla Mårtensson 2007-04-18.

- ¹²¹ Barnpedagogiskt Forum vid Göteborgs universitet startades av Gunni Kärrby, Åke Björck, med flera och har sedan dess inviterat många verksamma pedagoger och internationella forskare till Göteborg, bland andra Loris Malaguzzi, Lilian Katz, William A. Corsaro, Cristian Fabbi. ; Personlig kommunikation med Björck åren 1989-2006 ; *I cento linguaggi dei bambini/The hundred languages of children*, 1987 s. 11.

2. Reggio Emilias pedagogiska filosofi

- ¹ Hoyuelos Planillo, 2004 (Förord av Jerome Bruner) XVII.

² Från år 1939 arbetade Malaguzzi som folkskollärare, bland annat i Reggiolo och Guastalla, och mellan åren 1963 och 1985 som kommunal barnomsorgschef för förskoleorganisationen i Reggio Emilia. Han efterträddes av Sergio Spaggiari och Carla Rinaldi. Malaguzzi startade Centro-Medico-Psico-Pedagogico (Psycho-Pedagogical Medical Center) år 1950 där han var verksam som psykolog i över 20 år. Han var redaktör för tidskrifterna *Zerosei* som sedermera blev *Bambini* och konsult för Italiens Utbildningsministerium. År 1965 besökte han Geneve universitet och andra skolor för att studera piagetansk pedagogik vilket ledde till flera konferenser gällande barns logisk-matematiska utveckling. Wallin, Maechel & Barsotti 1981 s. 84-92 ; Lindqvist, 1989 s. 26 ; McCarthy, Jan: "What is the Message for Early Childhood Education?" *Contemporary Education*, Vol. 66, No 3, Spring 1995 s. 130-140 ; Reggio Children, 2005 s. 26 ; Hoyuelos Planillo, 2004 (förord av Susanna Mantovani) III och s. 9, 13, 57-59, 74, 99-103 ; Personlig kommunikation med Cristian Fabbi 2005-08-20 samt 2005-10-23 ; www.reggiochildren.it 2005-11-01 och 2006-07-10 ; Malaguzzi, Loris: "I cento linguaggi dei bambini/The hundred languages of children". *I cento linguaggi dei bambini; Narrativa del possibile. Proposte di bambini delle scuole comunali dell'infanzia di Reggio Emilia/The hundred languages of children; Narrative of the possible. Proposals and intuitions of children from the Infant and Toddler Centers and Preschools of the City of Reggio Emilia*. Reggio Emilia Romagna. Comune di Reggio Emilia Assessorato all'istruzione/Region om Emilia Romagna. City of Reggio Emilia Department of Education. 1987 s. 16-19.

³ Malaguzzi nämner i sitt efterord till Rodaris *Fantasins grammatik* John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotskij och Célestin Freinet som "djupa förnyare av barnuppfostran". Rodari, (1973) 2001 s. 203 ; I sina föredrag år 1989 gjorde Malaguzzi återkommande hänvisningar till betydelsen av Piagets men framför allt Vygotskijs forskning för hans pedagogiska tankar. Malaguzzi, 1989-05-02 ; Reggio Children Srl.: *The Municipal Infant-Toddler Centers and Preschools of Reggio Emilia; Historical notes and general information*. Reggio Emilia 1996 s. 13-15 ; Vecchi, Vea: "The Curiosity to Understand." Project Zero/Reggio Emilia: *Making learning visible; Children as individual and group learners*. Reggio Emilia 2001 s. 159 ; Jerlang, Espen: "Jean Piagets teori om intelligensen". Jerlang, Espen (Red): *Utvecklingspsykologiska teorier*. (1986, 1988) 1989 s. 199, 231.

⁴ Malaguzzi, 1987 s. 18.

⁵ Reggio Children Srl.: *The Municipal Infant-Toddler Centers and Preschools of Reggio Emilia*. 1996 s. 17.

- ⁶ Gedin, Maria: "Ett papper för tre rättigheter." samt Malaguzzi, Loris: *A book for three rights*. Reggio Emilia 1993. (Översättning Anna Barsotti) *Modern barndom* nr 5/1998 s. 13-15 ; Anteckningar från seminarium med Loris Malaguzzi i Castelnovo ne' Monti 1989-05-03 (Tolk Rossana Limeta). Finns i författarens ägo.
- ⁷ Malaguzzi, 1989-05-03.
- ⁸ Huvuddragen i dessa tankar presenterade Malaguzzi vid seminarium år 1989. Malaguzzi, 1989-05-03 ; Malaguzzi, 1993 i översättning av Barsotti 1998, s. 14-15 ; Hoyuelos Planillo, 2004 s. 160 .
- ⁹ Jag har här likställt kommundeltagande med aktivt medborgarskap eller medborgarinflytande. Med kommundeltagande menas i detta sammanhang också detsamma som den engelska termen community som kan användas i ett flertal betydelser alltifrån en grupp människor som bor på en plats (geografiskt), till betydelsen av en grupp med människor (med samma yrke, intresse, religion och så vidare) och till betydelsen samhälle (i ett större perspektiv). *Oxford Paperback Dictionary Thesaurus & Worldpower Guide*. Oxford 2001.
- ¹⁰ Då området ligger på Po-slätten har man i området bedrivit ett omfattande jordbruk med bland annat risodlingar. Näringen består av turism men också varor och tjänster inom bland annat handel med trä, kakel, järn och mekanik, livsmedel som mjölk- och köttprodukter, vin och så vidare. Kooperationens framväxt tog fart på 1880-talet då *la Società Cooperativa Reggiana* grundades. En särskild italiensk rättsform som kallas konsortium möjliggör det kooperativa samarbetet med stöd i den italienska grundlagen. I Emilia Romagna återfinns Kooperationens starkaste fäste i Europa där företag, banker och olika kreditinstitut samverkar för att vara konkurrenskraftiga. I området finns också ett traditionellt mekaniskt kunnande som numera har kombinerats med teknologi, elektronik och kommunikationsteknik. Olsson, Jan: "Den emilianska modellen." Grut, Katarina (Red): *Exemplum Reggio Emilia; Pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm 2005 s. 35-39, 44, 48-49 ; Utbyggnaden av den svenska barnomsorgen under motsvarande period på 1970-talet, då förskoleorganisationen i Reggio Emilia expanderade och blev kommunalt, gav också svenska kvinnor möjlighet till studier och arbete liksom för kvinnor i Emilia Romagna. Dahlberg & Lenz Taguchi, SOU 1994:45 s. 12 ; Emilia Romagna har cirka 4 miljoner invånare varav 155 000 bor i staden Reggio Emilia och där staden Bologna är störst med sina cirka 500 000 invånare. *Reggio Emilia e provincia*, 2000 s. 20, 24 ; *Cenni di storia dati e informazione*, 1989 ; *Reggio Children*, 2005 s. 34. [www.reggiochildren.it http://zerosei.comune.re.it/inter/reggiochildren.htm](http://zerosei.comune.re.it/inter/reggiochildren.htm) 2006-07-10.
- ¹¹ Vid andra världskrigets slut fanns inget annat än religiösa alternativ för barnomsorg i Italien. Mellan åren 1960–68 pågick en debatt i den italienska riksdagen om en ny lag där barnskolor skulle vara styrda av staten. De första statliga barnskolorna startas år 1968. Förskoleorganisationen genomgick en stor utbyggnad på 1970-talet i kommunens regi. Malaguzzi, 1989-05-02 ; Brulin & Emriksson, 2005 s. 15 ; Olsson, 2005 s. 40.
- ¹² Reggio Emilias förskolor blev en kommunal förskoleorganisation år 1963 med förskolor för barn 3–6 år och som sedan utökades år 1970 att även omfatta barn 0–3 år. Idag omfattar förskoleorganisationen 24 förskolor varav 14 för barn 0–3 år och 22 för barn 3–6 år med 570 verksamma pedagoger och andra medarbetare. ; *Reggio Children, International Center for the rights and potential of all children* har ett 80-tal kontaktorganisationer spridda över hela världen. *Reggio Children*, 2005 s. 4, 10-11, 13, 16, 18-19, 28.
- ¹³ Malaguzzi, 1987 s. 16-17 ; Jederlund, Ulf: *Musik och språk; Ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling*. Stockholm 2002 s. 18-21 ; Wallin, Maechel & Barsotti, 1981.
- ¹⁴ Malaguzzi, 1987 s. 9-12.
- ¹⁵ Gianni Rodaris bok är tillägnad förskolorna. Han fann idén hos och hänvisar till Novalis *Fragmente*: "Om vi

också hade en Fantastik, liksom en Logik, så skulle konsten att hitta på vara upptäckt.” Novalis, pseudonym för den tyske författaren Friedrich von Hardenberger (1772-1801), speglade en romantisk tradition i sin litterära gärning. Där djupet i jagets skapande liv speglar individens enhet med en gudomlig nivå i konsten. Rodari beskriver att han senare trodde sig ha funnit uttryck för denna fantastik hos de franska surrealisterna, vilket han också använde sig av i sin profession som lärare med barnen i arbetet med språkutveckling, inspirerad av André Breton. Fantastiken blev också inspiration till hans författarskap för barn och utvecklingen av berättandet med barn och pedagoger i förskolan där han år 1972 hade en serie föredrag för pedagoger under titeln *Möten med Fantastiken*. I boken som följde på dessa möten presenterar han tanken att överföra det muntligt berättade till andra språk som teater, film, bild, ljud. Rodari, 1988 s. 9-12 ; Malaguzzi, Loris: ”Efterskrift; Gianni Rodari”, Rodari, Gianni: *Fantasins grammatik; Introduktion till konsten att berätta historier* (Originaltitel: *Grammatica della fantasia*. Torino. Översättning Anna Barsotti) Göteborg (1973) 1988 s. 204-205 ; *Filosoflexikonet; Filosofer och filosofiska begrepp från A till Ö*. Köpenhamn/Stockholm (1983, 1988) 2003 s. 398 ; Hoyuelos Planillo, 2004 s. 81-85.

¹⁶ Malaguzzi, Loris: ”Efterskrift; Gianni Rodari”. Rodari, 1988 s. 199.

¹⁷ Vygotskij, (1930) 1995 s. 31.

¹⁸ Reggio Children Srl.: *The Municipal Infant-Toddler Centers and Preschools of Reggio Emilia*. 1996 s. 7.

¹⁹ Malaguzzi, Loris: ”For an Education Based on Relationships.” *Young Children*. 1993 s. 11.

²⁰ Malaguzzi, 1987 s. 16-19 ; Anteckningar från föredrag med pedagogista Ilaria Zannoni på CFP (Centro Formazione Professionale) i Guastalla kommun 2005-06-30. Finns i författarens ägo.

²¹ Malaguzzi, 1987 s. 13-19 ; Malaguzzi, 1993. I översättning av Barsotti 1998, s. 14-15.

²² Vygotskij, (1930) 1995 s. 7-39.

²³ Malaguzzi, 1987 s. 16.

²⁴ Malaguzzi, Loris: “Storia di pesci coi bambini del cinema muto (A story of fish with the children of silent movies)”. *Reggio Children: I piccolissimo del cinema muto; Giochi di finizione al Nido fra pesci e bambini* (*The little ones of silent movies; Make-believe with children and fish at the Infant-toddler Center*). Reggio Emilia 1996 s. 17-24.

²⁵ Förskoleorganisationen i Reggio Emilia hade sedan 1970-talet en kommunalt anställd dockteaterspelare vid namn Mariano Dolci som tillsammans med Malaguzzi, som själv var teaterintresserad och hade arbetat inom teater, utvecklade arbetssättet med berättande, dockor och skuggspel. Hoyuelos Planillo, 2004 s. 91.

²⁶ Malaguzzi, 1987 s. 17.

²⁷ Lärande är en demokratisk process och Freire såg undervisning som ett instrument för människans frigörelse. Framtidens barn kan inte läras att vara ansvarstagande vuxna utifrån en konserverande syn på kunskapsförmedling där motstrategin är medvetandegörande, *conscientizacao*. När barnet lär sig att använda sin egen kraft blir barnet en resurs för samhället. Synen på medvetandegörandet som det centrala i lärandet beskrivs även av Vygotskij i hans teori om högre medvetandeprocesser. Freire, (1971) 1972 s. 10, 14, 16, 70-87. ; *The Paulo Freire Reader* (Ed): Araújo Freire, Ana Maria & Macedo, Donaldo. New York 1998 s. 68, 74 ; Vygotskij, 1978 passim ; Lindqvist, (1996) 1999 passim. Paulo Freire var vän till Loris Malaguzzi och besökte Reggio Emilia, bland annat vid ett seminarium 1990. Wallin, 2003 s. 112-113 ; Barsotti, Anna: ”Barnens rätt – först av allt.” *Dagens nyheter* 4 maj 1990 ; Hoyuelos Planillo, 2004 s. 169-170.

²⁸ Reggio Children Srl.: *The Municipal Infant-Toddler Centers and Preschools of Reggio Emilia*. 1996 s. 7, 13-15

- ; Malaguzzi, 1987 s. 17.
- ²⁹ Malaguzzi, 1987 s. 17.
- ³⁰ Malaguzzi, 1993 s. 10 ; Lindqvist, 1989 s. 29.
- ³¹ Anteckningar från seminarium med Loris Malaguzzi i Castelnovo ne' Monti 1989-05-04 (Tolk Rossana Limeta). Finns i författarens ägo.
- ³² Anteckningar från föredrag av Vea Vecchi i Castelnovo ne' Monti 1989-05-05 (Tolk Rossana Limeta). Finns i författarens ägo ; Zannoni, 2005-06-30.
- ³³ Malaguzzi, 1993 i översättning av Barsotti, 1998 s. 14-15.
- ³⁴ Malaguzzi, 1987 s. 22.
- ³⁵ Malaguzzi, 1987 s. 18 ; Dahlberg, Moss & Pence, (1999, 2001) 2003 s. 26.
- ³⁶ Lenz Taguchi, (1997) 1999 s. 7.
- ³⁷ Jederlund, 2002 s. 16-20, 25, 42-61 ; Sommer, Dion: *Barndomspsykologi; Utveckling i en förändrad värld.* (Originaltitel: *Barndomspsykologi udvikling i en foranderet verden.* Översättning Per Larsson. Köpenhamn) Stockholm (1996) 1997 s. 163-178.
- ³⁸ Hämtat från Gardner, Howard: *Sapere per comprendere.* Milano 1996 ; Fabbi, Cristian: "Project approach". *Project purposes; project purposes by the pedagogic equipe.* Guastalla 2000 s. 11.
- ³⁹ Vygotskij, (1930) 1995 s. 11-37 ; Vygotskij, 1978, s. 38-57 ; Fabbi 2000 s. 11.
- ⁴⁰ Lindqvist, 1989 s. 26-34.
- ⁴¹ Katz, 1998 s. 27-45 ; Fosnot, 1996 s. 10-14.
- ⁴² Malaguzzi 1989-05-03 ; McCarthy, 1995 s. 140-142.
- ⁴³ Malaguzzi, 1987 s. 22-24 ; Zannoni, 2005-06-30.
- ⁴⁴ Rogoff, 1990 s. 7, 13-14, 19, 27-41, 90-91 ; Bendroth Karlsson, 1998 s. 38.
- ⁴⁵ Giuseppe Lombardo Radice (1879 – 1938) skrev främst om de lägre skolåldrarna och hans radikala tänkande var inspirerat av bland andra John Dewey, men han kände även till Ellen Key vars Barnets århundrade han kritiserar för att sakna systematiskt ifrågasättande. Lombardo Radice, Giuseppe: *Educazione e diseducazione.* Quarta edizione. Firenze, Bemporad e Roma 1931 men med texter skrivna mellan 1910-1927 s. 61, 170 ; *Enciclopedia Garzanti di Filosofia e logica, linguistica, epistemologia, pedagogia, psicologia, psicoanalisi, sociologia, antropologia culturale, religioni, teologia.* Milano, 1981 s. 660 ; Anteckningar från besök på Universitetsbiblioteket vid Bologna universitet 2002-11-28 och 2004-10-06. Finns i författarens ägo.
- ⁴⁶ Hoyuelos Planillo, 2004 s. 41-42.
- ⁴⁷ Cives, Giacomo: *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice; "Critica didattica" o "didattica critica"?* Firenze 1983.
- ⁴⁸ Lombardo Radice, Giuseppe: *Lezioni di didattica; E ricordi di esperienza magistrale.* Trentuesima edizione. 1913 Firenze s. 509-517. ; [Förf. övers.]
- ⁴⁹ Lombardo Radice, Giuseppe: *Athena Fanciulla; Scienza e poesia della scuola serena.* Seconda edizione accresciuta. Bemporad Firenze 1925 s. 65-95, 192-219.
- ⁵⁰ Lombardo Radice, 1925 s. 189.
- ⁵¹ Lombardo Radice, 1925. Teckningar från bland annat år 1907 och 1914 s. 28-32, 65-95, 157, 190-219, 457-465 ; Lombardo Radice, Giuseppe: *La Buona Messa; studii sul linguaggio grafico dei fanciulli.* Terza edizione. Bemporad Firenze 1926. ; Kring sekelskiftet och i början av 1900-talet ökade intresset för och

- samlandet av barnbilder. Ett ökat intresse för barnbilder, primitivism, mentalsjukas bilder och konstnärer som tog intryck av dessa i sitt skapande kan anknytas till bland annat psykoanalysens födelse. Dahlström, Per: *Särlingskap och konstnärsmyt; En text- och begreppsanalys inom den moderna konst- och kunskapsteorin*. Diss. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborgs universitet 2002 s. 23-54, 75-97, 110-118, 221.
- ⁵² Eriksson, Yvonne: *Bilden som roar och klagör; En jämförande studie mellan tidiga illustrerade läroböcker och dagens pedagogiska CD-rom*. Vinnova-rapport 2001:6/Teldok-rapport 140. Telematik 2004b s. 23-30 ; I det folkliga Sverige användes bondepraktikan, katekesen, postillan, figurbiblar, kistebrev och skillingtryck som läseböcker och att husförhören höll läskunnigheten på oväntat hög nivå från 1500-talet och framåt. Johanneson, Lena: *Den massproducerade bilden; Ur bildindustrialismens historia*. Stockholm (1978) 1997 s. 143-155.
- ⁵³ Gärdenfors, 2004 s. 51-69 ; Arnheim, (195) 1974.
- ⁵⁴ Lombardo Radice, 1926 s. 15, 28.
- ⁵⁵ Lombardo Radice, 1926 s. 14-18, 64, 66, 80-81.
- ⁵⁶ Lombardo Radice, 1925 s. 80-81.
- ⁵⁷ En kronologisk beskrivning genomförs av Lombardo Radice från år 1902 till 1925. Lombardo Radice, 1926 s. 19-42. Han kommenterar bland annat fjärde sammanträdet kring barns teckningslärande i Dresden i augusti 1912, *Quarta riunione internazionale dell'insegnamento del disegno*, och är bedrövad över att ingen italienare finns representerad: "Alla var där förutom Italien. Österrike, England, USA, Ryssland, Japan..." Lombardo Radice, 1926 s. 29-30 ; [Förf. övers.] ; År 1909 hölls en utställning om barnteckning i Siena och i september 1913 en nationell kongress om barnteckning, *Congresso nazionale degli insegnanti di disegno*, där han uttrycker att brinnande diskussioner hålls i ämnet. Lombardo Radice, 1926 s. 22, 24. ; Det fanns ett intresse för gestaltpsykologi och barns tecknande i samtiden. Om detta och hur barn arbetar med perspektiv kan man läsa i Anders Almgrens avhandling: *Die umgekehrte Perspektive und die Fluchtachsenperspektive; Eine Untersuchung der Zeichen für Raum Körper in Kinderzeichnungen und anderen Bildern*. Diss. Uppsala 1971.
- ⁵⁸ Namn på med Lombardo Radice samtida italienska forskare som återkommer är Giuseppe Lombardo-Mazza, G. A. Colozza, Giovanni Gentile. Lombardo Radice, 1926 passim.
- ⁵⁹ *Ordinanza Ministeriale 11 Novembre 1923* (Orari, programmi di studio e prescrizioni didattiche) in esecuzione del decreto 1 ott. 1923, n. 2185, pubblicata sulla *Gazzetta ufficiale* 25 ott. 1923, n. 250, nel Bollettino Ufficiale della pubblica istruzione, n. 51, del 22 novembre 1923 ; Sammanställningen gjordes av Casalmonferrato. Lombardo Radice, 1926 s. 109.
- ⁶⁰ Lombardo Radice nämner som mått på framåtsträvande gällande barns bildutveckling att i George Kerschenssteiners pedagogiska skola hade 300 000 barnteckningar samlats i Monaco kring åren 1904–1905 och där användandet av Johann Pestalozzis *Gesellschaft* [sic. Gesellschaft] bidragit till utvecklingen. Lombardo Radice, 1926 s. 26, 53 ; Han beskriver att i Maria Montessoris *Casa dei Bambini* som startas år 1907 har teckning och färgbehandling en stor betydelse. Lombardo Radice, 1926 s. 22 ; Han anser den anglosaxiska synen på barns bildutveckling vara utilitistisk och i avsaknad av poetisk dimension. Lombardo Radice, 1926 s. 34 ; Han anser även Corrado Riccis *L'arte dei bambini* från år 1887 vara en schematisk framställning över barns tidiga bildutveckling men anser att Kunzfelds studier kompletterar denna. Lombardo Radice, 1926 s. 98 ; Förutom John Dewey och William H. Kilpatrick lyfter han fram J. Liberty Tadd: *Public School of Industrial Art*. New York/London 1899. Lombardo Radice, 1926 s. 34-36 ; Bland de tidiga konstpedagoger som förordat en frigörande metodik nämner Bendroth Karlsson, förutom tidigare nämnda Dewey och Read som var verk-

samma första halvan av 1900-talet, bland andra Franz Cizek i Wien, Corrado Ricci i Bologna, Bernard Perez i Paris och George Kerschensteiner i München (alla vid 1800-talets slut eller sekelskiftet). Bendroth Karlsson, 1998 s. 11-16.

⁶¹ *L'uomo comune* skulle jag vilja översätta med medborgare i detta sammanhang. Lombardo Radice, 1931 s. 89, 90, 95, 98.

⁶² Lombardo Radice, 1931 s. 90-93, 101, 108, 112, 116, 119.

⁶³ En lista på 35 kontaktpersoner, center, skolor, institut, föreningar, bibliotek och så vidare som har med skola och barns utveckling att göra. Lombardo Radice, 1926 s. 116-119.

⁶⁴ Seminarieveckan pågick mellan 2 och 6 maj 1989. Björck var med och anordnade utställningen *Mer om hundra språk* på Göteborgs konsthall 4 april – 10 maj 1987 då också Loris Malaguzzi var inbjuden i samarbete med föreningen *Ett barn har hundra språk*, FU/KV (Folkuniversitetet/Kursverksamheten), Göteborgs konstmuseum, Göteborgs universitet, Kjellbergsska Vuxengymnasiet, Kulf och SAS (som stod som en av sponsorererna). Information hämtad från utställningsprogram, Göteborgs konsthall. ; Arvas, 1986.

⁶⁵ Bassa Reggiana består av byarna/kommunerna Boretto, Brescello, Gualtieri, Guastalla, Luzzara, Novellara, Poviglio och Reggiolo. Tidigare även Castelnovo di Sotto. I regionen finns ca 65 000 invånare varav i varje kommun finns i genomsnitt 4 000 – 15 000 invånare. Personlig kommunikation med Fabbi i Guastalla 2006-06-26.

⁶⁶ Nätverket bestod år 2005 av en pedagogisk koordinator, en administrativ ledare och sex pedagogiska handledare eller pedagogistor. Varje förskola har en pedagogista som handleder på flera förskolor. Kommunerna köper sedan Progetti Infanzias tillblivelse pedagogistornas tjänster. Anteckningar från personlig kommunikation med pedagogista Ilaria Zannoni och pedagog Maurizia Begotti på Nido d'Infanzia Il Ciliegio i Gualtieri kommun 2006-06-27. Finns i författarens ägo.

⁶⁷ Pedagogisk koordinator är pedagogisk handledare till skillnad från verksamhetschef vilket Fabbi blev i november 2005 med även administrativt ansvar. Fabbi gick som barn på förskolan Scuola dell'Infanzia La Ginestra i Poviglio kommun och har ett diplom inom informationsteknologi på gymnasienivå. Han är utbildad vid Bologna universitet och har magisterexamen i pedagogik och psykologi där han examinerades med uppsatsen *La pubblicità in internet*, tesi di laurea di Cristian Fabbi, 9/7/1997, laurea in psicologia del lavoro e delle organizzazioni all'Università di Bologna. (*The publicity on the internet*, thesis in psychology at the institution of work and organisational psychology at University of Bologna, 1997). Han har dessutom en masterexamen från Reggio Children-organisationen från år 1998 (Master in Scienze d'Educazione a Reggio Emilia) och examen i systemisk psykoterapi från Modena från år 2004 (Scuole di Specializzazione in Psicoterapia sistemica a Modena).

⁶⁸ I distriktet finns 9 förskolor (*asilo nido*) eller (*nido d'infanzia*) för åldrarna 0 – 3 år och 9 förskolor (*scuola dell'infanzia*) för åldrarna 3 – 6 år. Siffrorna på antalet förskolor stämde av med Fabbi 2005-08-20 i Göteborg och kan sedan dess ha vuxit ytterligare då området är under ständig expansion och förändringar sker oupphörligt. Förbehållet gäller även andra uppgifter av liknande karaktär. På förskolorna för de mindre barnen finns vanligtvis en pedagog per sju barn och på förskolorna för de större barnen finns en pedagog per 12 barn. Dessutom finns åtta halvdagsförskolor eller motsvarande öppna förskolor. I distriktet arbetar cirka 150 pedagoger på förskolorna. Det italienska namnet som används för förskollärarna i verksamheten är *insegnante* eller *educatrice*, som kan översättas med utbildare eller lärare. Jag väljer att använda ordet pedagog då benäm-

ningen förskollärare blir komplicerat då pedagogerna har olika utbildning. En del har en gymnasieutbildning som ungefärligt motsvarar nivån barn- och fritidslinjen i Sverige medan andra har universitetsutbildning, vilket efter år 2006 krävs vid anställning. Även denna kan variera från att ha studerat enstaka kurser på universitet under några år till en akademisk magisterexamen som är femårig och som ger både pedagogisk och psykologisk examen. (Tre grundår med en möjlighet till två påbyggnadsår. Sedan år 2005 finns vid Bologna universitet en påbyggnadsutbildning riktad mot arbete som pedagogista.) Ofta har de pedagogiska handledarna denna femåriga examen. Personlig kommunikation med Silvia Conti, pedagogistastudent vid universitetet i Bologna, i Guastalla 2006-06-29 ; www.unibo.it 2006-07-10.

⁶⁹ Föredraget hölls på italienska utan tolk och var hennes avtackning inför pensionering. Anteckningar från föredrag med Pina Tromellini i Luzzara kommun 2002-05-08 Finns i författarens ägo. [Förf. övers.]

⁷⁰ *Project purposes by the pedagogic equipe*. Ur förord av Tromellini. Guastalla 2000 s. 2.

⁷¹ *Project purposes by the pedagogic equipe*, 2000 s. 3.

⁷² Terre dei Gonzaga är ett motsvarande pedagogiskt nätverk som Bassa Reggiana och startade år 2001. Terre dei Gonzaga-distriktet består av byarna/kommunerna består av Pecognaga, Gonzaga, Suzzara, Dosolo, Moglia, Viadana, Pomponesco, Poggio Rusco, Ostiglia, San Benedetto Po, Porto Mantovano, Quistello. I Terre dei Gonzaga finns 15 förskolor, 14 för barn 0–3 år och 7 förskolor för barn 4–6 år. I området finns också andra förskoleformer som en deltidsskola. Där arbetar cirka 120 pedagoger som handleds av tre pedagogistor. Terre dei Gonzaga förskoledistrikt har samma pedagogiska koordinator (Fabbi) som Bassa Reggiana. Finansieringen av konstellationen av pedagogistor skulle år 2002 säkras i Terre dei Gonzaga distrikt genom ett sambeslut mellan de olika kommunernas politiker. Det fanns då en osäkerhet kring denna finansiering men detta har sedermera stabiliserats. Personlig kommunikation med borgmästare Antonella Forattini i Gonzaga kommun 2002-10-23 ; All information om Bassa Reggiana och Terre dei Gonzaga är hämtad från egna anteckningar från föredrag, samtal, observationer under de olika besöken och personlig kommunikation med Fabbi åren 2001 – 2006.

⁷³ "Progetti Infanzia ha l'obiettivo di 'contribuire allo sviluppo della cultura pedagogica e dei servizi educativi rivolti a bambini e ragazzi' (Art. 2 dello Statuto)". ; [Förf. övers.] ; www.progettiinfanzia.it 2006-03-20 ; Beslut om den nya organisationen tagen i kommunstyrelsen (Il consiglio comunale) 14 oktober 2005: 14/10/2005 - Provvedimento n° 64 del 28/09/2005: ADESIONE ALL'ASSOCIAZIONE PER LO SVILUPPO DELLA CULTURA PEDAGOGICA E DEI SERVIZI EDUCATIVI DENOMINATA "PROGETTINFANZIA BASSA REGGIANA". <http://www.comune.guastalla.re.it/database/urp/guastalla/guastalla.nsf/Ricerca?SearchView&Query=Convenzione> 2006-07-10.

⁷⁴ Anteckningar från personlig kommunikation med pedagog Maurizia Begotti på Nido d'Infanzia Il Ciliegio i Gualtieri kommun 2002-10-23. Finns i författarens ägo.

⁷⁵ Begotti, 2002-10-23.

⁷⁶ *Pedagogia del progetto; al nido e alla scuola dell'infanzia*. Coordinamento pedagogico Bassa Reggiana e Terre dei Gonzaga. Edizioni Spazio06.com. Prima edizione settembre 2004 s. 32-41.

⁷⁷ I Sverige hade vi troligen kallat dessa projekt för temaarbeten. I många beskrivningar där pedagoger i Sverige tagit intryck av Reggio Emiliars arbetssätt benämns arbetssättet för temaorienterat. Se vidare Lindqvist 1989 ; Kennedy, Birgitta: *Glasfåglar i molnen; Om ett temaarbete och dokumentation ur en praktikers perspektiv*. Stockholm 1999 där hon beskrivit temaarbete i Kalmar. ; Barsotti, Anna: *Staden och regnet; ett temaarbete på*

daghem i Reggio Emilia steg för steg. U.o. 1986.

- ⁷⁸ Vid detta tillfälle beskrev Fabbi några av de teorier och teoretiker som de använder sig av i projektarbetet och i utbildningen av pedagogerna. Grunden finns hos Malaguzzi och hans arbete och via honom hos främst Piaget och Vygotskij. Andra teorier som används enligt Fabbi är Jerome Bruners kulturella och narrativa psykologi och representationsteori, Urie Bronfenbrenners utvecklingsekologiska människosyn (både Bruner och Bronfenbrenner har besökt/samarbetat med Malaguzzi), Gregory Batesons humanepistemologiska system, Edgar Morins komplexitetsparadigm, Daniel Golemans emotionella intelligensbegrepp, Candance Perts biosociala känsloteori. Förutom detta intresserar nya psykoanalytiska landvinningar, som Margot Waddels, och för Fabbis eget arbetssätt har Dalai Lamas kognitiva och filosofiska förhållningssätt stor betydelse. Hoyuelos Planillo, 2004 s. 145 ; Anteckningar från föredrag med Cristian Fabbi på CFP i Guastalla kommun 2005-06-30 ; Personlig kommunikation med Fabbi 2002-10-28. Samtalet finns videofilmat och finns i författarens ägo ; Hemsidan för förskolorna i Bassa Reggiana: www.spazio06.com.
- ⁷⁹ Översättningar utifrån scheman presenterade av Cristian Fabbi vid ett föredrag i Guastalla 2005-06-27. Finns i författarens ägo. ; [Förf. övers. och tolkningar med tillägg] ; www.spazio06.it 2006-07-16.
- ⁸⁰ Vygotskij, (1930) 1995 s. 11-37 ; Rodari, 2001 s. 9-12 ; Lindqvist, 1989 s. 27 ; *I cento linguaggi dei bambini/ The hundred languages of children*, 1987 s. 11.
- ⁸¹ Katz, 1998 s. 28 ; Fabbi, 2005-10-23 ; Apuli-Suuronen, Rita: *Sett med bildkonstens ögon; De skrivna läroplanerna på Finlands och Sveriges gymnasieskolor. Konst, vetenskap eller förhoppningars retorik?* (Originaltitel: *Kuvataiteen silmin. Suomen ja Ruotsin lukiokoulujen kuvataiteen kirjoitetut opetussuunnitelmat; Taidetta, tiedettä vai toiveiden retorikka?*) Diss. Helsingfors 1999 s. 123, 135-136.
- ⁸² Detta är en traditionell dialektisk modell som har sin grund i argumentationstekniken hos Sokrates. Den har fått en aktualitet genom användandet av Sokratiske samtal som metod inom skola och utbildning. Här finns också en interaktivitet som går tillbaka till förhållningssättet som kännetecknar Vygotskijs utvecklingszon och även den frågepedagogik som diskuteras av Eriksson, 2004b s. 37 och passim.
- ⁸³ I pedagogiska sammanhang används ibland uttrycket smitta och innebär att barnen influerar varandra med tankar, idéer eller beteenden.
- ⁸⁴ Vygotskij (Red. Lindqvist), (1996) 1999 s. 22-23.
- ⁸⁵ Fabbi, 2006-06-29.
- ⁸⁶ Lenz Taguchi, (1997) 1999 s. 32 ; Katz, 1998 s. 28.
- ⁸⁷ Personlig kommunikation med Cristian Fabbi i Guastalla 2005-06-27.
- ⁸⁸ Intrycken som via nervimpulser samlas som spår i hjärnan och förändras enligt Vygotskij i dynamiska, föränderliga processer och får skilda karaktärer, bildar nya kombinationer. Verkligheten ändrar karaktär genom de inre faktorer som bearbetar intrycken. Dynamiken i nervimpulserna motsvaras av inre bilder. Vygotskij, (1930) 1995 s. 31-32.
- ⁸⁹ Vygotskij (Red. Lindqvist), (1996) 1999 s. 21-22.
- ⁹⁰ Rogoff, 1990 s. 11-16, 32 ; van der Veer, René & Valsiner, Jaan: *Understanding Vygotsky; A quest for synthesis*. Oxford/Cambridge 1991 s. 398.
- ⁹¹ *Pedagogia del progetto*, 2004 s. 124-126.
- ⁹² Anteckningar från föredrag med Cristian Fabbi på CFP i Guastalla kommun 2005-07-01. Finns i författarens ägo.
- ⁹³ William A. Corsaro är professor i sociologi vid Indiana university i Bloomington. Corsaro, William A.: "Lite

- racy, friendship and peer culture in Italian children's transition from preschool to elementary school." Paper Indiana University Bloomington. U. å. Finns i författarens ägo ; Anteckningar från seminarium med William A. Corsaro i Kärra-Rödbo 2003-05-21. Finns i författarens ägo.
- ⁹⁴ Corsaro refererade vid tillfället till 2–3-åringar.
- ⁹⁵ Nimmo, John: "The Child in Community: Constraints From the Early Childhood Lore". Edwards, Carolyn, Gandini, Lella & Gorman, George: *The Hundred Languages of Children; The Reggio Emilia Approach - Advanced Reflections*. Second Edition 1998 s. 301.
- ⁹⁶ Denna typ av kritik har jag tagit del av som föreläsare för Reggio Emilias pedagogiska arbetssätt och som atelierista i olika sammanhang från både förskollärare på förskolor i Sverige och från lärarutbildare på olika universitet och vid andra utbildningar jag mött. Denna kritik har jag även mött bland pedagoger i Reggio Emilia, Bassa Reggiana och Terre dei Gonzaga liksom i Sverige i form av självkritik och som del i diskussionerna.
- ⁹⁷ Anteckningar från möte med de pedagogiska handledarna i deras kontor i borgmästeriet i Guastalla kommun 2002-10-29. Genomgång av dokumentation och grafisk framställning av Fabbi. Finns i författarens ägo.
- ⁹⁸ Möte med de pedagogiska handledarna och Fabbi, 2002-10-29.
- ⁹⁹ Fabbi hänvisar till den franske filosofen Edgar Morins tankar i sin förklaring av begreppen. Morin, Edgar: *La testa ben fatta*. Milano 2000.
- ¹⁰⁰ Anteckningar från föreläsning med pedagogista Tania Bertacchi i Guastalla kommun 2005-06-29. Finns i författarens ägo.
- ¹⁰¹ Austring & Sørensen, 2006 s. 14-15.
- ¹⁰² I denna text använder Fabbi definitioner som han hänvisar till bland andra Bateson, Gregory: *Mente e natura*. Milano 1984 ; Bateson, Gregory: *Questo è un gioco*. U. o. 1988 ; Morin, 2000 ; Fabbi, 2000 s. 5-6 ; Anteckningar från föreläsning med Cristian Fabbi i stadsdelen Kärra-Rödbo 2002-09-23. Finns i författarens ägo ; Även Wallin har beskrivit en liknande dokumentationsspiral som beskriver skeendet: observation – dokumentation – tolkning – nya projekt – observation och så vidare. Wallin, 1996 s. 133 ; En liknande modell finns även hos Carlsen & Samuelson, 1991 s. 66.
- ¹⁰³ Fabbi, 2000 s. 11.
- ¹⁰⁴ Observationsscheman erhållna av pedagog Teresa Maioli på Scuola dell'Infanzia Il Girasole i Castelnovo di Sotto kommun 2003-12-02. Finns i författarens ägo.
- ¹⁰⁵ Maioli var med i ett arbete kring bildanalys. Anteckningar från en ateljéobservation där pedagog Teresa Maioli observerar två barns tecknande i ateljén på förskolan Scuola dell'Infanzia Il Girasole i Castelnovo di Sotto kommun 2003-12-02.
- ¹⁰⁶ [Förf. övers.]
- ¹⁰⁷ Detta kan jämföras med Gärdenfors beskrivning av sekventiella datorer där en instruktion i taget genomförs i centralenheten. Med inspiration från neurofysiologin har datorer med parallella system börjat konstrueras och där hjärnans neurala nätverk fungerar som förebild. Gärdenfors, (1992) 2001 s. 50.
- ¹⁰⁸ Fabbi, 2000 s. 12.
- ¹⁰⁹ Fabbi är utbildad inom informationsteknik och har tidigare arbetat på dokumentationscentret för Reggio Children. ; Möte med de pedagogiska handledarna och Fabbi, 2002-10-29.
- ¹¹⁰ Dokumentationen görs av pedagogerna själva med hjälp av dator. En del dokumentation som publikationer, vissa paneler och så vidare skriver pedagogerna själva ut med skrivare på förskolorna. De större panelerna,

seglen och så vidare trycks på ett kommunalt tryckeri. Kostnaden står förskolorna för även om föräldrar får betala en symbolisk summa på cirka 20 Euro per år för det material som familjerna får och barnen tar med sig hem. Resten bekostas av förskolornas budget.

¹¹¹ Anteckningar från personlig kommunikation med pedagogista Mascia Marconi och pedagog Maurizia Begotti på Nido d'Infanzia Il Ciliegio i Gualtieri kommun 2002-10-23. Finns i författarens ägo.

¹¹² Pedagogerna i Bassa Reggiana får kurser i informationsteknik. År 2002 fick en pedagog från varje skola gå 20 timmars utbildning i grafisk design. Varje pedagog och medhjälpare (kockar, städerskor och så vidare) ingår i en grupp som får någon typ av utbildning inom något område. Det kan vara näringslära, arbete med konstnärliga uttryck, föräldrasamverkan. År 2005 fanns kurser som: arbete i ateljé med lera, föräldrasamverkan, page-maker, grafisk design och dokumentation med olika estetiska uttryck som musik och dans, fotografi, lärande via emotioner och projektkunskap kring arbete med 2-åringar. Kurserna hålls på eftermiddagarna och här utbyts kunskap och erfarenheter mellan de olika pedagogerna och förskolorna. Grupperna kan också bilda en forskningsgrupp kring ett speciellt tema som de gärna vill utveckla tillsammans.

¹¹³ Anteckningar från samtal med pedagog Nadia Testa på avdelningen Sezione Spazio Bambini, Scuola dell'Infanzia Bamby i Reggio kommun 2002-10-28. Finns i författarens ägo.

¹¹⁴ På första uppslaget i publikationen anges titeln igen och fakta om var och när dokumentationen är utförd och eventuell copyright. Här kan finnas en introduktion av projektet med avdelningens och förskolans namn. På denna sida kan också alla barn som deltagit presenteras liksom lärarna och andra deltagande. Sedan börjar den dokumentativa delen som är en beskrivning av arbetsprocessen. I val av texttyp beaktas läsbarhet, karaktär och känsla liksom variationen mellan text och bild.

¹¹⁵ Bygget av förskolan Arcobaleno år 1975 i Reggio Emilia stad var det första samarbetet mellan förskolorna och en arkitekt. Anteckningar från studiebesök på förskolan Arcobaleno i Reggio Emilia 1989-05-04. Finns i författarens ägo.

¹¹⁶ Anteckningar från föredrag med pedagogista Mascia Marconi på CFP i Guastalla kommun 2005-06-27. Finns i författarens ägo ; *Pedagogia del progetto*, 2004 s. 136-145.

¹¹⁷ Ceppi, Giulio & Zini, Michele (Ed): *Children, spaces, relations; Metaproject for an environment for young children*. Reggio Children Domus Academy Research Center. Reggio Emilia/Milano (1998) 1999 s. 36.

¹¹⁸ Zini, Michele – studio ZPZ partners: "Un luogo amabile, sereno, abitabile. Metaprogetto di ambienti per infanzia; presentazione della ricerca." *Una progettazione transdisciplinare; nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Corso di formazione 2001-2003 s. 38-39. *Domus Academy* är ett universitet för arkitektur och design i Milano. www.reggiochildren.it 2005-10-25.

¹¹⁹ Pedagogista Mascia Marconi har varit ansvarig för arbetet. Anteckningar från studiebesök på förskolan Arkki i Vanda kommun, Helsingfors stad, Finland 2004-04-05 till 2004-04-08. Finns i författarens ägo ; www.arkki.net ; Se bilderna 15 och 16 på miljöer från Scuola dell'Infanzia Sollani-Scutellari i Brescello kommun 2004-10-05.

¹²⁰ Sammanställningen bygger på observationer av miljöer på de olika förskolorna under samtliga de genomförda studiebesöken och forskningsresorna till Bassa Reggiana och Terre dei Gonzaga. Särskilda miljöobservationer har dock gjorts bland annat på förskolorna Nido d'Infanzia La Stella i Luzzara kommun 2002-10-22, på Nido d'Infanzia Ambarabà i Pecognaga kommun 2002-10-25, på Scuola dell'Infanzia La Ginestra i Poviglio kommun och vid föredrag med Tania Bertacchi och Cristian Fabbi på CFP i Guastalla kommun 2005-06-28

och 2005-06-29 ; Fabbi, 2005-08-20.

¹²¹ Fabbi, 2005-08-20.

¹²² Ceppi & Zini, (1998) 1999 s. 41.

¹²³ På en förskola för barn mellan 0–3 år finns oftast tre avdelningar för 1–12 månader, 12–24 månader och 24–36 månader och vilka alla har olika specifika behov när det gäller pedagogisk verksamhet, motorisk träning och så vidare.

¹²⁴ I Reggio Emilia stad, kring huvudstråket på via Emilia finns flera sådana torg där man kan se olika typer av diskussioner pågå dagligen. Torgen har en viktig demokratisk funktion där personer fritt skall kunna uttrycka sina åsikter och diskutera allt ifrån vardagliga händelser till politik. I Emilia Romagna finns således i staden och samhället inbyggt en struktur för medborgardeltagande och debatt. Denna tradition går tillbaka till den grekiska agora-traditionen. Detta är en struktur som står emot flera av de politiska styrelseskick, där regerande partier på olika sätt sökt att begränsa det demokratiska samtalet, genom exempelvis diktatur eller mediakoncentration. Åberg, Lars: "Politik, lögn och tv-program". *Göteborgs-Posten* 26 mars 2006. Om torgets och piazzans betydelse i arbetet med barnen kan man läsa vidare i exempelvis Barsotti, 1986 ; Ceppi & Zini, (1998) 1999 ; Pedagogia del progetto, 2004 s. 144-156.

¹²⁵ Ceppi & Zini, (1998) 1999 s. 38.

¹²⁶ Grut, Katarina: "Vad är Reggio?" *Exemplet Reggio Emilia; Pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm 2005 s. 7 ; www.reggiochildren.it 2005-11-01.

¹²⁷ Ceppi & Zini, (1998) 1999 s. 42-43.

¹²⁸ Jederlund, 2002 s. 13-16.

¹²⁹ På en del förskolor i Sverige använder man ett så kallat elektroniskt öra för att göra barnen uppmärksamma på ljudmiljön och när vissa akustiska gränsvärden överstigs. ; Ceppi & Zini, (1998) 1999 s. 90-99.

¹³⁰ Ceppi & Zini, (1998) 1999 s. 46-48, 51-54.

¹³¹ *Di luce in luce; luce che emoziona, modifica, evolve*. Power point incontri di sezione primavera 2005. CD med projektdokumentation från Nido d'Infanzia Rodari i Paviglio kommun, 2005.

¹³² Ceppi & Zini, (1998) 1999 s. 10-27.

¹³³ Lenz Taguchi, (1997) 1999 s. 10-11.

¹³⁴ Ceppi & Zini, (1998) 1999 s. 41.

¹³⁵ Anteckningar från föredrag med Cristian Fabbi på förskolan Ambarabà i Pecognaga kommun 2002-10-22. Finns i författarens ägo.

¹³⁶ Ceppi & Zini, (1998) 1999 s. 39-40 ; Rinaldi, Carla: "The space of childhood." Ceppi, Giulio & Zini, Michele: *Children, spaces, relations; Metaproject for an environment for young children*. Reggio Children Domus Academy Research Center. Reggio Emilia/Milano (1998) 1999 s. 119.

¹³⁷ Fabbi, Cristian: *About the atelier*. Skrivet manus på engelska från oktober 2002. Finns i författarens ägo ; [Förf. övers.]

¹³⁸ Amabile, 1990 s. 66-67 ; Winnicott, 1981 s. 29, 77-78, 93, 97 ; Fabbi hänvisar till Bateson, 1988 s. 48-49.

¹³⁹ I egenskap av lärare på kursen Barn- och ungdomskultur vid Göteborgs universitet mellan åren 1995-1997 har Lars-Erik Bergs undervisning, modell för symbolisk interaktionism och tankars kanalisering via språket starkt bidragit till min förståelse och sporrat min tolkning av Reggio Emilias pedagogiska filosofi. Berg har beskrivit sambandet mellan lek, identitetskonstruktion och individuation. Han hänvisar till bland andra

- Johan Huizingas kulturanalys och lekbegrepp, George Herbert Meads definition av den Andres betydelse för identitetskonstruktionen, Donald Winnicotts terapeutiska arbete med barn och definition av lekområdet, Jerome Bruners forskning. Berg, Lars-Erik: *Den lekande människan; en socialpsykologisk analys av lekandets dynamik*. Lund 1992 s. 11-12, 38-52, 69-73, 83-106 ; Berg, Lars-Erik: "Främlingen i jaget". Hallerstedt, Gunnilla & Johansson, Thomas (red): *Främlingskapets anatomi*. Stockholm 1996 s. 29-60.
- ¹⁴⁰ Ceppi & Zini, (1998) 1999 s. 10-27.
- ¹⁴¹ Ceppi & Zini, (1998) 1999 passim.
- ¹⁴² Synestesins historiska bakgrund omnämns av Johannesson och har sin bakgrund i René Descartes förklaring av tallkottkörtelnns förmedling av synreaktion och taktil upplevelse. Johannesson, 2001 s. 188 ; Se även Sandström, Sven: *Intuition och åskådlighet*. Stockholm 1996 samt Jay, Martin: "Seendets regimer i moderniteten." *Index* nr 3 – 4 1994.
- ¹⁴³ Dunderberg-Jonsson refererar till den amerikanske neurologen Richard Cytowic som hävdar att upplevelsen av synestesi är kopplad till det limbiska systemet, som i sin tur är kopplad till vårt känsloliv. Dunderberg-Jonsson, Britta: "Att se är en konst – seendekonst." Hjort, Madeleine; Unander-Scharin, Åsa; Wiklund, Christer & Åkman, Lennart (Red): *Kilskrift; Om konstarter och matematik i lärandet. En antologi*. Stockholm 2002 s. 60-62.
- ¹⁴⁴ Denna tolkning av Gardner görs av Bendroth Karlsson, 1998 s. 49 ; Gardner, 1983 ; Sommer, 1997 s. 172-180.
- ¹⁴⁵ Wallin, 2003 s. 23.
- ¹⁴⁶ Ceppi & Zini, (1998) 1999 s. 10-27.
- ¹⁴⁷ Kirsi Saarikangas är finsk konsthistoriker, verksam vid Kristina-institutet för kvinnoforskning i Helsingfors. Anteckningar från föredrag med Kirsi Saarikangas vid konferensen *Contemporary Feminist Studies and its relation to Art history and Visual Studies* på Konstmuseet i Göteborg 2007-03-29. Finns i författarens ägo ; För vidare läsning om det moderna boendets och rums påverkan på relationer i Saarikangas, Kirsi: *Asummon muodonmuutoksia; Puhtauden estetiikkaa ja sukupuoli modernissa arkkitehtuurissa*. Helsinki 2002.
- ¹⁴⁸ Denna verksamhet är en öppen förskola eller ett lekcentrum där tolv barn vistas på förmiddagen. Testa, 2002-10-28.
- ¹⁴⁹ Ceppi & Zini, (1998) 1999 s. 49-50, 60-61, 67-69, 72-73, 76-79.
- ¹⁵⁰ Ceppi & Zini, (1998) 1999 s. 84-87, 106-107.
- ¹⁵¹ Anteckningar från studiebesök på Scuola dell'Infanzia La Ginestra i Poviglio kommun 2006-06-26. Finns i författarens ägo ; www.reggiochildren.it 2005-10-25.
- ¹⁵² Rinaldi, (1998) 1999 s. 114-117.
- ¹⁵³ Rinaldi, (1998) 1999 s. 119.
- ¹⁵⁴ Rinaldi, (1998) 1999 s. 114-120.
- ¹⁵⁵ Ceppi & Zini, (1998) 1999 s. 40.

3. Laborativt kunskapande och bildpedagogiskt arbete i Reggio Emilia

¹ Arbetet som atelierista har tidigare behandlats i Häikiö, Tarja: *Leva – Skapa – Medvetandegöra; En studie av ett Reggio Emilia-inspirerat arbetssätt ur ett konstruktivistiskt perspektiv*. 60-poängsuppsats vid Institutionen för idé- och lärdomshistoria.Handledare Mona Hallin. Göteborgs universitet. 1997.

² Malaguzzi, 1987 s. 18, 23.

³ Brulin & Emriksson, 2005 s. 17 ; Malaguzzi, 1989-05-02.

⁴ Malaguzzi brukade säga att barnen i Reggio Emilia kan skapa bättre än andra barn han sett beroende på att man tränat deras seende och skapande förmåga tidigt. Personlig kommunikation med Åke Björck 1989-2006 ; Malaguzzi, 1987 s. 22-24.

⁵ Malaguzzi, Loris: *Il disegno come strumento per la conoscenza del fanciullo* (Teckning som instrument för förståelse av barn [Förf. övers.]) Reggio Emilia C. O. I., 25 maggio 1953. Hoyuelos Planillo, 2004 s. 34, 50, 65, 110-113, 137.

⁶ År 1989 fanns 22 atelieristor inom Reggio Emilias förskoleorganisation och enbart som resurs i arbetet med de större barnen från 3 – 5 år och troligen ser situationen liknande ut även idag. Anteckningar från studiebesök med Veia Vecchi på förskolan Arcobaleno i Reggio Emilia stad 1989-05-04. Finns i författarens ägo ; Inom Bassa Reggiana har under åren 2004 – 2007 arbetat ett fåtal kulturpedagoger/atelieristor, men inte enbart med bildskapande utan också med arkitektur, berättande, musik och dans. Personlig kommunikation med pedagogista Ilaria Zannoni 2006-10-27.

⁷ Grafisk framställning. Kompendium för studiedag Kärra-Rödbo. Våren 1989 s. 2. Finns i författarens ägo.

⁸ Bendroth Karlsson, 1998 s. 11-12, 18-21, 27-31 ; McCarthy, 1995 s. 141.

⁹ Arvas, Birgitta (Red): *Mer om hundra språk*. Katalog till utställning 1986. Moderna Museet Stockholm 1981 s. 35-42 ; Catalogue of the Exhibition *L'occhio se salta il muro* (The eye, if it leaps over the wall). 1984 ; Wallin, 1986.

¹⁰ Wallin, Maechel & Barsotti 1981 s. 45, 110-117 ; Arvas, 1981 s. 25, 39-42 ; Malaguzzi, 1987 s. 13-20.

¹¹ Arvas, 1981 s. 8 (citatt av Malaguzzi, 1987 s. 22-24).

¹² Malaguzzi, 1989-05-03.

¹³ Filippini, Tiziana & Giadini, Claudia: "Contagious Experiments". Project Zero/Reggio Emilia: Making learning visible; Children as individual and group learners. 2001 s. 10-15.

¹⁴ Vygotskij, (1930) 1995 s. 12, 31-32.

¹⁵ Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003 s. 27-28 ; Sensorisk deprivation innebär total, eller i det närmaste total, avskärmning av stimuli. Egidijs, 2006 s. 360.

¹⁶ Malaguzzi 1989-05-03 ; Malaguzzi, 1987 s. 14-17 ; Edwards, Gandini & Forman, 198 s. 116-117.

¹⁷ Katz, 1999-05-20. Finns i författarens ägo. ; Katz, 1998 s. 27-45.

¹⁸ Katz, 1998 s. 34.

¹⁹ Katz, 1998 s. 33-39.

²⁰ Hargreaves menar att i forskning förbisågs under lång tid ett "livslångt" (lifespan) perspektiv till fördel för studier som riktade sig till vissa bestämda åldersgrupper. Hargreaves, (1989) 1990 s. 4 ; Livslångt lärande finns idag med som en central tanke i läroplanerna för förskola och skola och syftar till tankar om hållbar utveck-

ling ; Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja: Lärandets grogrund; Perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan. 1999 s. 10-11 ; Vecchi som tidigare arbetat som bildlärare inom den kommunala grundskolan anser att det finns en radikal skillnad mellan kunskapssynen på de kommunala förskolorna i Reggio Emilia jämfört med skolans där den skall vara upprepbar av bekvämlighets-, organisations- och maktpositionseringsskäl. Detta anser hon vara en global problematik då synen på barns status i yngre åldrar generellt är låg och anser att de mindre barnen bör få en likvärdig status med ungdomar och vuxna i samhället. En satsning på de yngre barnen skulle kunna förändra kunskapssynen i stort. Denna åsikt överensstämmer med det internationella forskarnätverket Next Generation Forum's hypoteser där de lyft fram fem områden som nödvändiga att förändra för att höja barns status och där de vill se barn som en framtidsfaktor i ett kommande globalt samhälle: tillgången till lek, kreativitet, utforskande, lärande och kunskap. Även forskarnätverket Next Generation Forum efterlyser detta perspektiv i sitt manifest *Toward a Creative Society*; Next Generation Annual Report 1999. Copenhagen 1999 ; Executive summary; Next Generation Forum Round Table. 2002 s. 2. www.nextgenerationforum.org 2006-03-01.

²¹ Rogoff, 1999 s. 12-13, 27-37.

²² Katz hänvisar till Rinaldi, Carla: *The Reggio Emilia Approach*. Paper från konferensen som anordnades i samband med utställningen *The Hundred Languages of Children* i Detroit i september 1991. Katz, 1998 s. 28 samt passim 27-40.

²³ Vecchi är den mest kända av dessa atelieristor. Hon är en av Reggio Childrens mest anlitade föreläsare världen över och är en av frontpersonerna internationellt för denna pedagogiska filosofi idag. Texter om Vecchis arbete finns bland annat i *Project Zero/Reggio Children: Making learning visible; Children as individual and group learners*. Reggio Emilia, 2001 ; *The Hundred Languages of Children*, 1998 ; *Modern barndom 1997/4* ; Enligt Hoyuelos Planillo har Vecchi varit den mest framträdande atelieristan. Han benämner även de två övriga som var med vid starten, Antonia och Erica. Hoyuelos Planillo, 2004 s. 71-73 ; Vecchi arbetar med föreläsningar om sitt arbete världen över, även i Sverige. Anteckningar från seminarium om projektet *Folkmassa* från år 1993 med Veia Vecchi i Kalmar 2002-05-07 (Tolk Karin Gandini och Anna Barsotti). Arrangerad av Reggio Emilia Institutet i Stockholm som Vecchi samarbetar med. Finns i författarens ägo ; www.reggioemilia.se 2005-11-01 ; Gandini, 1998 s. 139 ; Personlig kommunikation med Veia Vecchi i Göteborg (tolk Anna Barsotti) 2007-04-18. ; Hoyuelos Planillo, 2004 s. 71-73.

²⁴ Vecchi har bland annat blivit utnämnd till hedersdoktor i bildpedagogik vid Konstindustriella högskolan i Helsingfors år 1999 ; Vecchi, 1989-05-04.

²⁵ Giovanni Piazza (f. 1954) atelierista på förskolan La Villetta inom Reggio Emiliaskoleorganisation (även manliga atelieristor benämns efter det feminina epitetet) och Mara Davoli, atelierista på förskolan Pablo Neruda. Piazza har hållit kurser i Sverige via Reggio Emilia-institutet, bland annat i Jönköping där han berättade om sitt arbete med datorer, media och ljus med barnen. Gambetti, 2001 s. 117 ; Personlig kommunikation med utvecklingsförförstärkare i Kärra-Rödbo Christina Brattström 2006-07-02 ; Hoyuelos Planillo, 2004 s. 90.

²⁶ Atelieristorna i Reggio Emiliaskoleorganisation har samma lön och anställningsförhållanden som de övriga pedagogerna. Enligt Vecchi är både statusen och lönen dålig med liten pension, vilket dock inte Fabbi anser. *Reggio Children*, 2005 s. 9 ; Rubizzi, Laura: "Documenting the Documenter". *Project Zero/Reggio Children: Making learning visible; Children as individual and group learners*. Reggio Emilia 2001 s. 94-95 ; www.reggioemilia.se 2006-07-10.

²⁷ Vecchi, 1989-05-04.

- ²⁸ Inom Reggio Children-organisationen har en atelieristautbildning på tre månader anordnats med plats för 15 pedagoger. Vecchi, 2002-05-07.
- ²⁹ Vecchi, 1989-05-05 ; Vecchi, 2001 s. 169.
- ³⁰ Reggio Emiliass pedagoger använder sig av ett vidgat språkbegrepp där: "... språk beskriver olika sätt att representera, kommunicera, och uttrycka tänkande i olika media- och symbolsystem." Making learning visible, 2001 s. 19. [Förf. övers.]
- ³¹ Vecchi, 2001 s. 169-172, 180.
- ³² Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003 s. 60.
- ³³ Hargreaves, (1989) 1990 s. 8.
- ³⁴ Ross, 1978 s. 44, 51-54 ; Bendroth Karlsson, 1998 s. 44.
- ³⁵ Tragetorn, Arne: Lek med material; Konstruktionslek och barns utveckling. (Originaltitel: Leik med materiale; Konstruktionslek 1-7 år. Översättning Hans Carlberg.) Stockholm 1996 passim ; Har tidigare behandlats i Häikiö, 1999 s. 60-62.
- ³⁶ Berg, Lars-Eric & Cramér, Anna: Hjärnvägen till inlärning; Rörelser sätter hjärnan på spåret. Jönköping 2003 passim.
- ³⁷ Vecchi, 1989-05-05.
- ³⁸ Nimmo, 1998 s. 295-312.
- ³⁹ Nimmo, 1998 s. 301.
- ⁴⁰ Rogoff, 1999 s. 13-14, 27-37 ; Bendroth Karlsson, 1998 s. 38.
- ⁴¹ Bendroth Karlsson, 1998 s. 37-38.
- ⁴² Bendroth Karlsson, 1998 s. 39-43.
- ⁴³ Vecchi, 1989-05-05.
- ⁴⁴ Hargreaves, Galton & Robinson, (1989) 1990 s. 156.
- ⁴⁵ Vecchi, 1989-05-05 ; Vecchi, 2001 s. 158-161.
- ⁴⁶ Palmer Wolf, (1989) 1990 s. 30.
- ⁴⁷ Här vill jag anknyta till Lpo94 och de fyra kunskapsformerna som anges: fakta, förståelse, färdighet, förtroenhet. Ytterligare tre kunskapsformer har tagits upp av Ulla Wiklund, förhållningssätt, fantasi och förmåga. Anteckningar från föredrag om Estetiska läroprocesser med Ulla Wiklund i Göteborg 2006-03-17 och föredrag i Sundsvall vid kongress för Estetiska gymnasieutbildningar 2005-03-10. Anteckningar finns i författarens ägo ; www.skolutveckling.se.
- ⁴⁸ Gandini, 1998 s. 140-141.
- ⁴⁹ Gedin, Marika: "Vi måste simma i samma hav; Veia Vecchi om kommunikation, om att lyssna och förundras." Modern barndom 1997/4, s. 6.
- ⁵⁰ Gandini, 1998 s. 141-146.
- ⁵¹ Hargreaves, (1989) 1990 s. 12-13, 15.
- ⁵² Barsotti, 2005 s. 56.
- ⁵³ Vecchi, 2001 s. 158, 177, 211 ; Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003 s. 93, 203 ; Utvärderingen kan göras i form av en yttre bedömning eller vara en självbedömning som en del av genomförandet. Animationstraditionens bedömning är en kvalitativ processvärdering. Kurki, 2000 s. 92-93, 124-127, 150-153.

- ⁵⁴ Gedin, 1997 s. 7.
- ⁵⁵ Gedin, 1997 s. 6.
- ⁵⁶ Sedan 1997 har Project Zero, en grupp forskare vid Harvard Graduate School of Education och Reggio Emili-
as förskoleorganisation tillsammans arbetat med frågor kring barns lärande i grupp och dokumentationen
betydelser för att åskådliggöra detta. Vecchi, 2001 s. 19, 159, 154-212.
- ⁵⁷ Vecchi, 2001 s. 158.
- ⁵⁸ Vecchi, 2001 s. 159.
- ⁵⁹ Vecchi, 2001, s. 161.
- ⁶⁰ Vecchi, 2001 s. 160.
- ⁶¹ Katz, 1998 s. 34-35.
- ⁶² Malaguzzi, 1989-05-04.
- ⁶³ Vecchi, 2001 s. 189.
- ⁶⁴ Gedin, 1997 s. 6.
- ⁶⁵ Vecchi, 2001 s. 160-161, 169-171, 189.
- ⁶⁶ Vecchi, 1989-05-05.
- ⁶⁷ Det välvilliga ögat, en pedagogisk hållning som jag diskuterat med idéhistorikern Eva-Lena Dahl, och som
även uttrycker ett förhållningssätt i tolkning av text, innebörden i samtal och så vidare. Handledning med Eva-
Lena Dahl 1997 ; Lenz Taguchi, (1997) 1999 s. 61-64, 70.
- ⁶⁸ Gandini, 1998 s. 144-145.
- ⁶⁹ Denna teknik har en lång tradition och påminner om relieftekniker som använts i undervisning med blinda
barn, vilket beskrivits av Eriksson. Eriksson, Yvonne: Tactile Pictures; Pictorial Representations for the Blind
1784-1940. Diss. Göteborgs universitet 1998 kap IV-V.
- ⁷⁰ Anteckningar från föredrag med atelierista Stefano Sturloni i Castelnovo ne' Monti 1989-05-03 (Tolk Rossana
Limeta). Finns i författarens ägo ; Hoyuelos Planillo, 2004 s. 121.
- ⁷¹ Vygotsky, Lev S.: "School instruction and mental development." (Ed) Donaldson, M., Grieve, R. & Pratt, C.:
Early Childhood Development and Education. Basil Blackwell Publisher. Oxford 1983 s. 263.
- ⁷² Vecchi, 1989-05-05 och 2002-05-07.
- ⁷³ Vecchi, 1989-05-05.
- ⁷⁴ Vecchi, 1989-05-05.
- ⁷⁵ Katz, 1998 s. 39.
- ⁷⁶ Probes översatt från engelskan blir undersökningar, utforskningar, studier. Vecchi hänvisar till publikationen
Shoe and meter utgiven av Reggio Children. Vecchi, 2001 s. 159.
- ⁷⁷ Vecchi, 2001 s. 158.
- ⁷⁸ Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003 s. 207-209.
- ⁷⁹ Vecchi, 2001 s. 162, 173.
- ⁸⁰ Vecchi, 2001 s. 163-169, 173.
- ⁸¹ Vecchi, 2001 s. 178.
- ⁸² Vecchi, 2001 s. 168-169, 174.
- ⁸³ Nimmo, 1998 s. 298-299.

- ⁸⁴ Vecchi, 2001 s. 172, 177.
- ⁸⁵ Anteckningar från seminarium med Loris Malaguzzi och Sergio Spaggiari i Castelnovo ne' Monti 1989-05-05 (Tolk Rossana Limeta). Finns i författarens ägo.
- ⁸⁶ Genuspedagogik är ett utvecklingsområde i svensk pedagogik idag. I Sverige satsas 10 miljoner på inrättandet av genuspedagoger i förskolan från och med 2007. Lindqvist, Åsa: "Dagis befäster könsrollerna". Göteborgs-Posten 28 juli 2006.
- ⁸⁷ Vecchi, 2001 s. 172, 187.
- ⁸⁸ En topp i en polariserad syn finns i skolan i skolår 3 medan i skolår 5 blir attityden till det motsatta könet mer integrativ igen. Corsaro, Paper i författarens ägo ; Corsaro, 2003-05-21 ; Vecchi, 1989-05-05.
- ⁸⁹ Golomb, (1989) 1990 s. 106 ; Cox, (1989) 1990 s. 48-49.
- ⁹⁰ Genomgångar används alltid i arbetet med barnen. Vecchi, 2001 s. 172-173.
- ⁹¹ Corsaro, Paper i författarens ägo ; Corsaro, 2003-05-21.
- ⁹² Vecchi, 2001 s. 190.
- ⁹³ Gandini, 1998 s. 142.
- ⁹⁴ Vecchi, 2001 s. 194-195.
- ⁹⁵ Vecchi, 2001 s. 196-201, 203-205.
- ⁹⁶ Vecchi, 2002-05-05.
- ⁹⁷ Detta är en vanlig teckningsstrategi enligt Cox, (1989) 1990 s. 44-48 ; Arnheim, 1975 ; [Förf. övers.]
- ⁹⁸ Vecchi, 2002-05-05.
- ⁹⁹ Golomb, (1989) 1990 s. 112, 115-117.
- ¹⁰⁰ Gambetti, 2001 s. 116-135.
- ¹⁰¹ Amelia Gambetti är ansvarig för de internationella kontakterna inom Reggio Children och har deltagit i flera forskningsprojekt med universitet i USA. Gambetti, 2001 s. 117-129.
- ¹⁰² Gambetti, 2001 s. 128.
- ¹⁰³ Luisa Molinari forskar i utbildningsvetenskap vid Bologna universitet. Corsaro, William A. & Molinari, Luisa: "Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School: Representations and Action." *Social psychology Quarterly* Vol. 63, No. 1, 2000 s. 16-33.
- ¹⁰⁴ Corsaro & Molinari, 2000 s. 17.
- ¹⁰⁵ Emirbayer, Mustafa & Mische, Ann: "What is agency?" *American Journal of Sociology* 103:92-1023 ; Corsaro & Molinari, 2000 s. 16-33.
- ¹⁰⁶ Personlig kommunikation med pedagogista Ilaria Zannoni i Guastalla, 2005-06-29 och 2006-06-27.
- ¹⁰⁷ Zannoni, 2006-06-27 ; Anteckningar från seminarium med Cristian Fabbi i Guastalla kommun 2006-06-26. Finns i författarens ägo.
- ¹⁰⁸ Alberto Rabitti (f. 1979) och Elisa Rossi (f. 1973). Anteckningar från studiebesök på Scuola dell'Infanzia La Ginestra i Poviglio kommun 2006-06-26. Finns i författarens ägo.
- ¹⁰⁹ Personlig kommunikation med pedagogista Ilaria Zannoni i Guastalla, 2005-06-29.
- ¹¹⁰ Anteckningar från studiebesök på Nido d'Infanzia Il Ciliegio i Gualtieri kommun 2006-06-27. Finns i författaren ägo.
- ¹¹¹ Personlig kommunikation med pedagogista Ilaria Zannoni i Guastalla, 2005-06-29.

- ¹¹² Publikation: Incontrando il mondo. Progetto di intercultura dei bambini e delle bambine di 5 anni. Scuola Comunale dell'Infanzia "La Ginestra" Poviglio ; Publikation: Costruzioni in Terra Cruda; il bambino e l'ambiente tra storia, cultura e territorio. Scuola dell'Infanzia La Ginestra, Poviglio, Reggio Emilia dicembre 2005. Finns i författarens ägo.
- ¹¹³ Invandrade familjer i Emilia Romagna kommer från mycket skilda delar av världen. Från Kina och Pakistan kommer arbetare som har vana att arbeta på risfält. Invandring från de länderna i norra delarna av Afrika är vanlig då Italien ligger nära geografiskt. I statistik från åren 2005 – 2006 finns på förskolorna barn från Albanien, Dominikanska republiken, Elfenbenskusten, Frankrike, Indien, Kina, Marocko, Moldavien, Pakistan, Nigeria, Nya Guinea, Senegal, Sri Lanka Tunisien och Turkiet. Progetti Infanzia Bassa Reggiana. Dati ritrovati 0506. s. 11 ; Pedagogia del progetto, 2004 s. 32-41.
- ¹¹⁴ Pedagogia del progetto, 2004 s. 32-41.
- ¹¹⁵ Fabbri, 2006-06-26.
- ¹¹⁶ Malaguzzi och Spaggiari, 1989-05-05.
- ¹¹⁷ Malaguzzi, 1987 s. 17-18.
- ¹¹⁸ Ateljéobservation på Scuola dell'Infanzia Il Girasole i Castelnovo Sotto kommun 2002-10-30. Anteckningar finns i författarens ägo.
- ¹¹⁹ Vygotsky, (Ed) Donaldson & Pratt, 1983 s. 263-269.
- ¹²⁰ Amabile, 1990 s. 62-64, 72 ; [Förf. övers.]
- ¹²¹ Anteckningar från ett studiebesök på Scuola dell'Infanzia Il Girasole i Castelnovo di Sotto kommun 2004-10-30. Finns i författarens ägo.
- ¹²² Anteckningar från ett studiebesök på Scuola dell'Infanzia Sollani-Scutellari i Brescello kommun 2005-06-27. Finns i författarens ägo.
- ¹²³ Observation från Scuola dell'Infanzia Arcobaleno i Guastalla kommun 2002-05-09. Finns i författarens ägo.
- ¹²⁴ Katz, 1998 s. 36.
- ¹²⁵ Luminescenze. Incontro de sezione. Giovedì 21 aprile alle ore 18.00. Sezione 3/5 anni. Scuola dell'Infanzia La Ginestra Poviglio. Anno scolastico 2004-2005. CD-skiva med bildspel av barns utforskande med ljus. Finns i författarens ägo.
- ¹²⁶ Luminescenze. Incontro de sezione, 2004-2005 ; [Förf. övers.]
- ¹²⁷ Luminescenze. Incontro de sezione. 2004-2005 ; [Förf. övers.]
- ¹²⁸ Luminescenze. Incontro de sezione. 2004-2005 ; [Förf. övers.]
- ¹²⁹ Luminescenze. Incontro de sezione. 2004-2005 ; [Förf. övers.]
- ¹³⁰ Luminescenze. Incontro de sezione. 2004-2005 ; [Förf. övers.]
- ¹³¹ Wallin, 1986 s. 20.
- ¹³² Conti gjorde vid tillfället sin praktik på Progetti Infanzia. Personlig kommunikation med Silvia Conti i Guastalla 2006-06-29. Finns i författarens ägo.
- ¹³³ [Förf. övers.]
- ¹³⁴ Eriksson, 1998 kap V samt s. 196-198, 206-207.
- ¹³⁵ Dialogen hålls mellan Mattia, Marco och Andrea. Apprendere a tratti, Apprendere a tratti; pensieri attorno alla progettazione con la grafica e alla scuola dell'infanzia. Coordinamento pedagogico Bassa Reggiana/Co-

- ordinamento pedagogico Terre de Gonzaga, spazio06.com 2004/2005 s. 24 ; [Förf. övers.]
- ¹³⁶ Anteckningar från föredrag med pedagogista Mariaelena Bega i Guastalla kommun 2002-05-09. Finns i författarens ägo.
- ¹³⁷ Vecchi, 2001 s. 190.
- ¹³⁸ Arbetet leddes av pedagogisterna Ilaria Zannoni och Vania Tagliavini. Anteckningar från föreläsning med Cristian Fabbi på CFP i Guastalla kommun 2005-06-28. Finns i författarens ägo.
- ¹³⁹ Apprendere a tratti, 2004/2005. Lärande genom att teckna; (egentligen på strecket, på spåret) tankar utifrån projektarbete med grafisk framställning på förskola. ; [Förf. övers.] ; En utställning med barnens bilder med samma namn gjordes i Gualtieri kommun i Palazzo Bentivoglio i juni 2005.
- ¹⁴⁰ Kellogg, (1969) 1970.
- ¹⁴¹ Amabile, 1999 s. 66-67.
- ¹⁴² Apprendere a tratti, 2004/2005 s. 28-31. [Förf. övers.]
- ¹⁴³ Har tidigare behandlats i Häikiö, 1999 s. 9-10, 62-63. Jämförelse till bildanalys av bildterapi med barn av Janek Dubowski. Dubowski, Janek: "Art versus language (separate development during childhood)". Case, Caroline & Dalley, Tessa: Working with Children in Art Therapy. London 1990 s. 8-11 ; Individuation har behandlats av Edinger, 1972 s. 3 ; Katharsis har behandlats av Bruno Bettelheim i Bettelheim, Bruno: Sagans förtrollade värld; Folksagornas innebörd och betydelse. Stockholm 1975, 1976. (Originalets titel: The Uses of Enchantment; The Meaning and Importance of Fairy Tales. (Översättning Disa Törngren.) s. 9-18, 43-52 ; Austrig & Sørensen, 2006 s. 14, 66.
- ¹⁴⁴ Anteckningar från samtal med Tania Bertacchi i Poviglio kommun 2006-10-25. Finns i författarens ägo.
- ¹⁴⁵ Personlig kommunikation med Cristian Fabbi i Göteborg 2005-08-20.
- ¹⁴⁶ Bartoli, Cristina & Davoli, Manuela: "Grafica e drammatizzazione. Scuola Arcobaleno, Novellara, Reggio Emilia." Apprendere a tratti, 2004/2005 s. 56-57.
- ¹⁴⁷ Apprendere a tratti, 2004/2005 s. 28-31.
- ¹⁴⁸ Vid tillfället var också Åke Björck med från Sverige och en delegation från Luzzara kommun bestående av utbildningsansvarig politiker Luciano Semper och pedagogista Tania Bertacchi. ; Anteckningar från samtal med pedagogerna Roberta Barilli och Angela Losi på Nido d'Infanzia La Stella i Luzzara kommun 2004-10-07. Finns i författarens ägo. Vision Arte Emozioni; pubblicazione a conclusione del progetto, giugno 2004. Nido La Stella Luzzara Sezione grandi 2004.
- ¹⁴⁹ Vision Arte Emozioni, 2004 ; [Förf. övers.]
- ¹⁵⁰ Vision Arte Emozioni, 2004 ; [Förf. övers.]
- ¹⁵¹ Konstbilder av Joàn Mirò och Wassily Kandinsky användes. Har inte kunnat få fram exakt vilken målning pedagogerna använt förutom att det är en målning av Mirò. Vision Arte Emozioni, 2004 ; [Förf. övers.]
- ¹⁵² Vision Arte Emozioni, 2004 ; [Förf. övers.]
- ¹⁵³ Schneider Adams, Laurie: The Methodologies of Art. An Introduction. Colorado/Oxford 1996 s. 205-206.
- ¹⁵⁴ Sommer, (1996) 1997 s. 172-180.
- ¹⁵⁵ Andra medverkande författare är pedagogistor (Mascia Marconi, Dina Grandi), arkitekter (Michele Zini), konstnärer (Ilaria Cavallini) och grafiker (Massimo Pitìs). Una progettazione transdisciplinare; nel nido e nella scuola dell'infanzia. Corso di formazione 2001-2003.

¹⁵⁶ Cavallini, Ilaria: "Percorsi e strategie progettuali al nido e alla scuola dell'infanzia." Una progettazione transdisciplinare; nel nido e nella scuola dell'infanzia. Corso di formazione 2001-2003 s. 11-27.

¹⁵⁷ Amabile, 1990 s. 62-67.

¹⁵⁸ Una progettazione transdisciplinare, 2001-2003 s. 17 ; [Förf. övers.]

¹⁵⁹ Pitis, Massimo: "Grafica e progettazione." Una progettazione transdisciplinare; nel nido e nella scuola dell'infanzia. Corso di formazione 2001-2003 s. 42-43.

¹⁶⁰ Marconi, Mascia: "Ascolti." Una progettazione transdisciplinare; nel nido e nella scuola dell'infanzia. Corso di formazione 2001-2003 s. 6-7.

¹⁶¹ Grandi, Dina: "Metafora". Una progettazione transdisciplinare; nel nido e nella scuola dell'infanzia. Corso di formazione 2001-2003 s.4-5.

¹⁶² Björck har haft kontakt med andra pedagogiska organisationer i Emilia Romagna där ett grundades av Idana Pescioli i Florens som har byggt upp och arbetat med förskolor och skolor utifrån ett reformpedagogiskt och pacifistiskt budskap. År 1998 mellan 11 – 17 september visades utställningen Gör det osynliga synligt i Glas-huset på Valand i Göteborg där förskolebarn tecknat sin syn på hur "Barn ser och uppfattar ett samhälle i frihet och fritt från våld genom konsten" från Florens kommun. Utställningen arrangerades som ett samarbete mellan Florens kommun, Barnpedagogiskt forum, Institutionen för pedagogik vid Göteborgs universitet och Valands konsthögskola. I samband med utställningen utgavs titeln: Pescioli, Idana: Per una cultura di libertà e nonviolenza fino dalla prima scuola (För en kultur av frihet och icke-våld från de tidigare skolåldrarna).1998 Firenze ; Gör det osynliga synligt. Programblad till utställningen.

¹⁶³ År 1973 visades utställningen Saper vedere (Att lära sig att se), 1978 Arti – Scienze – Pace (Konst – Vetenskap – Fred) och 1980 Feste di Pace (Fredsfester) i Florens och Toscana-regionen. Pescioli, 1998 s. 7, 14-15, 37-42 ; [Förf. övers.]

¹⁶⁴ Studiebesök hos Cristina Cellini i Scandicci kommun utanför Florens 1999-11-02. Finns i författarens ägo.

¹⁶⁵ Haugård är universitetslektor från Danmark som är bosatt och verksam i Toscana. Via Haugård ställdes barnens bilder ut i Danmark år 1998. Förutom Munaris kurser har Cellini deltagit i kurser av Marco Dallari, professor vid Konstakademien i Bologna och professor i pedagogik vid universitetet i Trento. Munari har lett verkstadskurser på Museet för nutida konst, Luigi Pecci, i Prato utifrån Jean Piagets pedagogiska idéer sedan år 1988. Cellini, Cristina & Haugård, Inger: Himlen er ikke alltid blå; Møde med kunsten i børnehaven. Firenze, 1999 s. 9, 12, 14.

¹⁶⁶ Cellini & Haugård, 1999 s. 11.

¹⁶⁷ Cellini & Haugård, 1999 s. 22-57.

¹⁶⁸ Verksamheten syftar till en utveckling av språklig, emotionell, motorisk liksom bildkommunikativ förmåga. Därutöver skall barnen träna sin logis-matematiska förmåga samt utveckla en förståelse för läsning och skrivning. Cellini & Haugård, 1999 s. 11-14, 20, 58-59.

¹⁶⁹ Cellini & Haugård, 1999 s. 20, 45, 62-63.

4. Om temaarbete i den skandinaviska förskolan – bildskapande med små barn

- ¹ Elsa Köhler, reformpedagog från Österrike men periodvis verksam i Sverige, var en av de förskolelärare som utvecklade de aktivitetspedagogiska tankarna genom det egna skapandet och verksamhetsdriften som en grund för utveckling. Hon lade också vikt vid barns behov av fritt skapande, vilket medförde att det många gånger stränga arbetet mjukades upp med värme och glädje. Köhler skrev Aktivitetspedagogik som utgavs år 1936. De aktivitets-pedagogiska idéerna blev bärande för 1946 års skolkommision som föresatt sig att skapa en enhets-skola för alla barn, påverkade bland annat av Köhler och Jenaplanen i Tyskland som syftade till att införa en fri, allmän folkskola som dock grusades i och med regimändringen år 1933. Johansson, Jan-Erik: Svensk förskole-pedagogik under 1900-talet. Lund 1994 s. 52-55, 107-114 ; Johansson, Jan-Erik: "Temats historia - 125 år med samma diskussion." Förskolan Nr 2/2006 s. 25-28 ; Dahlberg & Lenz Taguchi, SOU 1995:45 s. 25.
- ² För att förenkla läsningen används dock härnäst den samlande termen dokumentation avseende pedagogisk dokumentation. Ämnet dokumentation har tidigare behandlats utifrån olika aspekter i Häikiö, 2000a s. 12-15, 28-33 och Häikiö, 2000b s. 66-70.
- ³ Johansson, 1994 s. 13-19, 22, 58-61 ; Dahlberg & Lenz Taguchi, SOU 1994:45 s. 1-21.
- ⁴ Socialstyrelsen: Pedagogiskt program för förskolan. Stockholm 1987 ; Lindqvist, 1989 s. 11-25 ; Johansson, 1994 s. 15-16, 41, 43, 52-61.
- ⁵ Carlgren, SOU 1992:94 s. 26-42 ; Lpo94 s. 8, 15 ; Johansson, 1994b s. 22, 43, 48-49.
- ⁶ Skrøvset, Siv & Lund, Torbjörn: Projektarbete i skolan. 1996 s. 32.
- ⁷ Skrøvset & Lund, 1996 s. 27-30.
- ⁸ Lindqvist, 1989 s. 16.
- ⁹ Ämnet temaarbete har tidigare behandlats i Häikiö, 2000a kap 4.
- ¹⁰ Tragetorn kategoriserar dessa efter olika lekformer och utvecklingsfaser: sensomotorisk lek (cirka 0–2 år), divergent symbollek (cirka 2–4 år) och konvergent symbollek (cirka 4–7 år). Tragetorn, 1996 s. 24-27.
- ¹¹ Jag har genomgående arbetat utifrån Johannes Ittens färglära inom förskolan och grundskolan upp till årskurs 5. Förutom Ittens färglära använde jag också NCS-modellen och Josef Albers färglära. På Elevens val i bild har barnen fått en presentation om Itten själv, hans färglära men också fått arbeta med uppgifter på grundläggande nivå om färg-optik, färgverkan och så vidare och då fått veta att det finns olika färgsystem, som NCS där grönt räknas som en grundfärg. Itten, Johannes: Färg och färgupplevelse. (Originaltitel: Die Kunst der Farbe) Stockholm (1961, 1970) 1971.
- ¹² Vygotskij, (Red. Hydén) 1980 s. 195-199.
- ¹³ Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999 s. 78-79.
- ¹⁴ Har tidigare behandlats i Häikiö, 2000b s. 33-35 ; Vygotskij, 1978 s. 24, 39-40, 73 ; Bendroth Karlsson, 1998 s. 35-36.
- ¹⁵ Gärdenfors, (1992) 2001 s. 22, 65.
- ¹⁶ Vygotskij, 1978 s. 46, 55-57.
- ¹⁷ Carlsen & Samuelsen, 1991 s. 22-27.
- ¹⁸ Vygotskij, (Red. Hydén) 1980 s. 187-188.

- ¹⁹ Har tidigare behandlats i Häikiö, 1996 s. 28-31.
- ²⁰ Carlsen & Samuelsen, 1991 s. 14-16.
- ²¹ Dewey, John: Experience and education. New York 1938 ; Ingelstam, Rutger: Upplevelsepedagogik och äventyrsmetodik, Tankar om undervisning. Solna 1996 s. 18.
- ²² Berg & Cramér, 2003 s. 38-41.
- ²³ Har tidigare behandlats i Häikiö, 2000b s. 83 ; Jederlund beskriver här rörelsen som ett musikalsikt grundelement, den fysiska rörelsen i kroppen och den mentala rörelsen i emotioner genom upplevelsen. Jederlund, 2002 s. 13 ; Lenz-Taguchi hänvisar till Merleau-Ponty, Maurice: Phenomenology of Perception. New Jersey (1945) 1962 ; Lenz Taguchi, 1997 s. 39.
- ²⁴ Sommer, 1997 kap. 6 ; Vygotskij, (1930) 1995 s. 76, 82.
- ²⁵ Vygotsky, (Ed) Donaldson, Grieve & Pratt, 1983 s. 268-269 ; Doverborg, Elisabeth & Pramling Samuelsson, Ingrid: Förskolebarn i matematikens värld. Stockholm 2001 s. 8, 34.
- ²⁶ Vygotsky, (Ed) Donaldson, Grieve & Pratt, 1983 s. 263 ; Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999 s. kap 9-10, s. 71-88 ; Doverborg & Pramling Samuelsson, 2001 s. 36.
- ²⁷ Carlsen & Samuelsen 1991 s. 22-26.
- ²⁸ Vygotskij, (1930) 1995 s. 17-29.
- ²⁹ Dahlberg & Lenz Taguchi, SOU 1994:45 s. 2, 21-39.
- ³⁰ Carlsen & Samuelsen, 1991 s. 35-41.
- ³¹ Förskollärarna Marita Kroon och Andréas Forsberg samt barnskötarna Than Than Htay och Maria Möckborn. Avdelningen Vega finns på Friarelyckans enhet i Kärra-Rödbo stadsdel i Göteborg. Texten är en sammanfattning av handledningstillfällena som gjordes 2004-10-26, 2004-11-15, 2005-01-12, 2005-03-02 och 2005-05-18.
- ³² Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994 s. 16.
- ³³ Enligt Vygotskij eftersträvar barnen en förståelse av verkligheten i sin lek. Vygotskij, (1930) 1995 s. 15-37.
- ³⁴ Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999 s. 9-10.
- ³⁵ Colomb, 1990 s. 106 ; Cox, (1989) 1990 s. 48-49 ; Hargreaves, (1989) 1990 s. 8.
- ³⁶ Bendroth Karlsson, 1998 s. 114-115.
- ³⁷ Detta är ett fenomen som användes i skolplanscher och annat åskådningsmaterial för barn redan på 1860-talet i Sverige där djur, växter och så vidare avbildades på ett sätt som tydligast visade deras karaktär. Ernst Gombrich har beskrivit fenomenet i Gombrich, E. H.: Art and illusion; A study in the psychology of pictorial representation. London (1960) Femte upplagan 1996. ; "The young child sees 'doggyishness' before he is able to distinguish one dog from another." Arnheim, (1954) 1974 s. 45.
- ³⁸ Lindström, 2002 s. 111-112, 116-117.
- ³⁹ De olika stadsdelarnas förskolor och skolor är knutna till kulturnätverken för förskola och skola via kulturombud och kultursamordnare, vars syfte är att främja kultur för, av och med barn utifrån kulturpolitiska mål alltsedan 1970-talet. Kultursamordnaren koordinerar de kulturombud som finns utsedda av rektorn på varje förskola och grundskola. "Sedan 1974 finns det i Sverige en ny statlig kulturpolitik och ett av staten parlamentariskt tillsatt kulturråd. Detta statens kulturråd har till uppgift att ansvara för samhällets övergripande arbete med kulturfrågor och har rekommenderat landets samtliga kommuner att inrätta kulturnämnder". Onser-

- Franzén, 2005.
- ⁴⁰ Förskollärarna Elisabeth Eidsvik, Kerstin Stannemark och barnskötarna Carina Lindström och Kerstin Johansson ledde de olika temaarbetena och författaren fungerade som bildpedagog och pedagogisk handledare. Avdelningen Solen finns på förskolan Solgläntan i Kärra-Rödbo stadsdel i Göteborg. Material till texten har hämtats från egna anteckningar men också från utvärderingar som gjorts med pedagogerna åren 1999-2000. Observationer från 1998-03-24, 1998-04-09, 1998-04-15, 1998-06-24, utvärdering från våren 1998 och våren 1999. Finns i författarens ägo. ; Har tidigare behandlats i Häikiö, 2000a s. 21-25.
- ⁴¹ Doverborg, Elisabeth: "Förskolan och matematikmiljö." Nämnaren (tidskrift för matematikundervisning), 25, nr 3 ; Doverborg & Pramling Samuelsson, 2001.
- ⁴² Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999 s. 78.
- ⁴³ Doverborg & Pramling Samuelsson, 2001 s. 19.
- ⁴⁴ Golomb, 1990 s. 112.
- ⁴⁵ Golomb, 1990 s. 108-109.
- ⁴⁶ Vygotskij, (Red. Hydén), 1980.
- ⁴⁷ Palmer Wolf, (1989) 1990 s. 26.
- ⁴⁸ Palmer Wolf, (1989) 1990 s. 28.
- ⁴⁹ Donaldson, Margaret: Hur barn tänker. (Originaltitel: Children's minds. Översättning Philippa Wiking.) U. o. 1978 s. 15-27, 38-45, 121-137 ; Doverborg & Pramling Samuelsson, 2001 s. 38.
- ⁵⁰ Om Gardners syn i Hargreaves, (1989) 1990 s. 6, 14-18 ; Vygotskij, (1930) 1995 s. 11-37.
- ⁵¹ Lenz Taguchi, (1997) 1999 s. 66.
- ⁵² Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999 s. 86-87.
- ⁵³ Katz, 1998 s. 35.
- ⁵⁴ Astring & Sørensen, 2006 s. 14.
- ⁵⁵ Carlsen & Samuelsen, 1991 s. 15, 18, 22-27, 32-33.
- ⁵⁶ Carlsen & Samuelsen, 1991 s. 31.
- ⁵⁷ Ross menar att de skenbart polära aspekterna av kunskap är nödvändiga för en allsidig personlighetsutveckling. Han menar vidare att den känslomässig och intellektuella bearbetningen av verkligheten bör ses som en helhet som barn särskilt utvecklar genom kreativt arbete där både känsla och tanke får arbeta jämsides, där jaget hela tiden prövas och utvecklas och som leder till en fördjupad insikt som skapar medvetenhet om det egna jagets innehåll. Att ha ett kreativt förhållningssätt där man inte utesluter denna helhet utvecklar en inre mognad, en kvalitativ inre värderingsskala som bidrar till medvetenhet om människan som ett mångdimensionellt väsen, anser Ross. Ross, 1978 s. 5-7, 22-25, 39-44 ; Detta har tidigare behandlats i Häikiö, 2000b s. 25 samt Häikiö, 1996 s. 11-12. 25-27.
- ⁵⁸ Ross, 1981 s. 81 ; Carlsen & Samuelsen, 1991 s. 47.
- ⁵⁹ Carlsen & Samuelsen, 1991 s. 95-151 ; Tragetorn, 1996 s. 170-171.
- ⁶⁰ Projektet leddes av förskollärare Susanne Sundqvist, barnskötarna Synnöve Liholt och Zofia Smietanska. Avdelningen Fjärilen finns på förskolan Skogslyckan i Kärra-Rödbo stadsdel i Göteborg. Observationer från 1998-03-24, 1998-04-09, 1998-04-15, 1998-06-24, utvärdering från våren 1998 och våren 1999. Finns i författarens ägo.

- ⁶¹ Utställningsprogram 3-28 februari 1999. Göteborgs Stad Kärra Rödbo inbjuder till utställningen 7 intelligenser och 100 språk. En redovisning av projektarbeten utförda på familjedaghem, förskolor, skolor och fritidshem i Kärra-Rödbo under 1998. Målet med projektet har varit att utveckla kreativa former av kunskapsinhämtande på familjedaghem, förskolor, skolor och på fritidshem i Kärra-Rödbo i samverkan med Göteborgs universitet. Finns i författarens ägo.
- ⁶² Doverborg, Nämnaren 25, nr 3 ; Doverborg, & Pramling Samuelsson, 2001.
- ⁶³ Cowie, Helen: "Children as writers." Hargreaves, David J. (Ed): Children and the arts. Milton Keynes/Philadelphia (1989) 1990 s. 87-89.
- ⁶⁴ Grieve, Robert & Hughes, Martin (Ed): Understanding Children; Essays in Honour of Margaret Donaldson. (1990) Oxford 1997 s. 156, 165-171; Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003 s. 237.
- ⁶⁵ Grieve & Hughes, s. 163 ; Cowie, 1990 s. 93.
- ⁶⁶ Intervjuerna genomfördes 1998-05-06. Analysen bestod av en bild- och formdel, en språklig del, en intervju-teknisk del och en kognitivt analytisk del. Intervjuerna har tidigare analyserats i Häikiö, Tarja: Tema frukt; Analys av innehåll och arbetssätt utifrån barnintervjuer och barnbilder. 5-poängsuppsats vid Pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet. PEF Pedagogik med inriktning mot förskola och fritidshem. Våren 1998. Finns i författarens ägo.
- ⁶⁷ Doverborg & Pramling Samuelsson, 2001 ; Gösta, Gustafsson, Karin, Mellgren, Elisabeth & Olsson, Lars-Erik Olsson: Barn upptäcker skriftspråket. Stockholm 1999 ; Kellogg, 1970.
- ⁶⁸ Cox, (1989) 1990.
- ⁶⁹ Brodin, 1982.
- ⁷⁰ Brodins Barnbild och bildspråk har haft stor betydelse för min bildpedagogiska gärning då jag redan 1988 kom i kontakt med hans forskning och tankar kring analys av barnbilder. Brodin (1898-1986) var musiker, komponist, reformpedagog inom musikpedagogik och autodidakt barnbildforskare. Under sitt liv hade Brodin bland annat stöd och influerades i sitt arbete av sina personliga möten med Selma Lagerlöf, Herbert Read, Alexander S. Neill, Mircea Eliade och Gunnar Berefelt. Han tog starka intryck av Neills reformskola Summerhill och av psykoanalysen, särskilt C. G. Jungs tolkning av den. Han var modernist och influerad av tidens konstnärliga landvinningar (bland annat Wassily Kandinskys Om det andliga i konsten och allkonstverket) inom flera fält, vilket återspeglade sig i hans arbete där han kombinerade musiken med bild och drama i sitt arbete med barn i främst Olofsskolan i Stockholm på 1930-talet. Bildforskningen var hans sista stora intresse i livet och stora delar av det bildarkiv som han samlade under sitt liv finns idag vid Svenskt Barnbildarkiv i Eskilstuna. Brodin, Knut: Barnbild och bildspråk. Stockholm 1982 s. 10 ; Barkefors, Laila: Knut Brodin – Musik som livsämne. Skrifter utgivna av svenska barnboksintitutet nr 91. 2006 s. 9-14, 23-26, 44-46, 102, 106-108, 114, 129-131, 151, 162-164, 174-175, 180-182, 234-238, 240-244.
- ⁷¹ Barkefors, 2006 s. 240-244.
- ⁷² Se bifogad utskrift från 1998-05-06.
- ⁷³ Doverborg, Elisabeth & Pramling, Ingrid: Att förstå barns tankar; Metodik för barnintervjuer. Stockholm 2000.
- ⁷⁴ Doverborg, Elisabeth & Pramling, Ingrid: Mångfaldens pedagogiska möjligheter; Ett sätt att utveckla barns förmåga att utveckla sin omvärld. Stockholm 1996 s. 14 ; Dahlberg & Lenz Taguchi, 1996 s. 20-24 ; Grieve & Hughes, 1997 s. 3, 4, 6.

- ⁷⁵ Vygotskij (Hydén), 1980 s 173-199.
- ⁷⁶ Kellogg, 1970 s. 64-73.
- ⁷⁷ Cox, (1989) 1990 s. 45 ; Cox, (1989) 1990 s. 18-19.
- ⁷⁸ Kellogg, 1979 s. 52-63.
- ⁷⁹ Cox hänvisar till Freeman, Golomb och Arnheim. Cox, (1989) 1990 s. 4-5.
- ⁸⁰ Brodin, 1982 s. 9-11, 14.
- ⁸¹ Brodin, 1982 s. 12-20.
- ⁸² Kellogg, 1979 s. 64-73.
- ⁸³ Doverborg & Pramling Samuelsson, 2001 s. 27-28.
- ⁸⁴ Doverborg & Pramling Samuelsson, 2001 s. 27-28.
- ⁸⁵ Cowie, 1990 s. 89.
- ⁸⁶ Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 1999 s. 104.
- ⁸⁷ Jerlang & Ringsted, (1986, 1988) 1989 s. 244-245 ; Vygotsky, (Ed) Donaldson, Grieve & Pratt, 1983 s. 263-269.
- ⁸⁸ Vygotsky, (Ed) Donaldson, Grieve & Pratt, 1983 s. 263-267.
- ⁸⁹ Cowie, 1990 s. 89.
- ⁹⁰ Dahlgren et al, 1999 s. 31, 35, 44-47.
- ⁹¹ Dahlgren et al, 1999 s. 50.
- ⁹² Dahlgren et al, 1999 s. 6, 93.
- ⁹³ Dahlgren et al, 1999 s. 21.
- ⁹⁴ Eriksen Hagtvæt, Bente: Skriftspråsutveckling genom lek. (Originaltitel: Skriftspråsutveckling gjennom lek. Oslo) Stockholm (1988) 1990 s. 98.
- ⁹⁵ Eriksen-Hagtvedt, 1988 ; Dahlberg et al, 1999 s. 72.
- ⁹⁶ Tregetorn, 1996 s. 27.
- ⁹⁷ Brodin, 1982 s. 48, 70.
- ⁹⁸ Brodin, 1982 s. 65.
- ⁹⁹ Brodin, 1982 s. 70.
- ¹⁰⁰ Brodin, 1982 s. 20-23, 26-28.
- ¹⁰¹ Brodin, 1982 s. 10.
- ¹⁰² Brodin, 1982 s. 20-40.
- ¹⁰³ Brodin, 1982 s. 42.
- ¹⁰⁴ Brodin, 1986 s. 41-44.
- ¹⁰⁵ Brodin, 1982 s. 20.
- ¹⁰⁶ Dahlgren et al, 1999 s. 58.
- ¹⁰⁷ I enheten ingick under projektarbetstiden förskolorna Färgaregatan, Friggagatan, Vasa Kyrkogata och förskolan Olof Rudebecks Montessoriförskola som tidigare var en sammanhållen enhet. Montessoriförskolans pedagoger deltog inte i utvecklingsprojektet. Idag ingår förskolorna Vasa Kyrkogata och Montessoridelen i Johannebergsskolan där förskolan hör samman med skolan år 1 upp till åk 5 i en sammanhållen Montessoridel.

- ¹⁰⁸ Birgitta Åkerström har arbetat inom förskolan i 25 år. Anteckningar från samtal med rektor Birgitta Åkerström på förskolan Vasa Kyrkogata i stadsdelen Centrum i Göteborg 2005-11-29. Finns i författarens ägo.
- ¹⁰⁹ Syftet med projektet utifrån en analys som gjordes inför arbetet. Finns i författarens ägo.
- ¹¹⁰ Utbildningsinspektion i Göteborg kommun. Förskoleverksamheten i stadsdelen Centrum Dnr 53-2004: 1600. Rapport från Skolverket.
- ¹¹¹ Göteborgs Stads Utbildningsförvaltning Studium har anordnat en Lärare i arbete-utbildning (LIA) i form av en kompetensutveckling.
- ¹¹² Anteckningar från studiebesök (observationer och samtal med rektor Tuuli Tiitola-Meskanen och föreståndare Sirpa Hannula på förskolan Arkki (Arkki Childrens house-organisation) i Vanda kommun, Helsingfors stad, Finland 2004-04-05 till 2004-04-08. Finns i författarens ägo. Arkkis hemsida: www.arkki.net
- ¹¹³ Denna verksamhet har byggts upp av Tuuli Tiitola-Meskanen och hennes dotter Pihla Meskanen, som också är arkitekt och skolans rektor sedan 1995, samt arkitekt Minna Vuorinen. Publikation: Arkki; School of Architecture for children and Youth.
- ¹¹⁴ Arkitekturskolan har varje år hundratals elever. Verksamheten har sedan starten deltagit i många utställningar på kulturcentra och museer, som utställningen Barnens Helsingfors 1996 på Finska Arkitekturmuseet i Helsingfors samt sommarkursen Sökandet efter den försvunna ön på Stadsmuseet i Helsingfors 1998. Publikation: Arkki; School of Architecture for children and Youth.
- ¹¹⁵ Som ett led i den nationella satsningen arkitektur har man exempelvis i Satakunta-regionen tillsatt flera arkitekturkonsulenter som arbetar gentemot barn och unga och som fått i uppdrag att främja arkitektur i skolan och kulturskolan. Personlig kommunikation med arkitekt och arkitekturkonsulent Jaana Räsänen vid ett studiebesök i Helsingfors 2005-03-31. Räsänen är doktorand och skriver på en avhandling om arkitekturutbildning med barn. ; Korpelainen, Heidi (Ed): Discovering architecture; civic education in architecture in Finland . Report. Helsinki 2001.
- ¹¹⁶ Denna plan för arkitektur i skolan finns i sin helhet på: www.minedu.fi under namnet Arkkitehtuuriopoliittinen mietintö (Arkitekturpolitiskt betänkande). Ytterligare internetadresser värda att besöka i sammanhanget är: www.safa.fi som är den finska arkitekturföreningens hemsida och det finska Utbildningsministeriets hemsida: www.oph.fi
- ¹¹⁷ www.arkki.net
- ¹¹⁸ Heureka Suomalainen tiedekeskus/Finlands vetenskapscenter. Hemsida: www.heureka.fi
- ¹¹⁹ Sättet att visa kroppens inre är bekant från många anatomiböcker där transparenta ark traditionellt använts för att synliggöra blomomlopp, nervbanor, organ och så vidare.
- ¹²⁰ Eriksson, 2004b s. 23-30, 37-41, 53-65, 80-89.
- ¹²¹ Anteckningar från personlig kommunikation med Tuuli Tiitola-Meskanen på Arkki förskola i Vanda kommun 2004-04-05. Finns i författarens ägo.
- ¹²² Dahlberg, Moss & Pence, (1999, 2001) 2003.
- ¹²³ Till konferensen Crossing boundaries kom 1 500 deltagare från 54 länder. Grut, 2005 s. 9, 11.
- ¹²⁴ Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003.
- ¹²⁵ DialoQui; testi di Giutiana Bartoli, Antonella De Nisco, Giorgio Teggi e Pina Tromellini. 2004. Projektet genomfördes under ledning av en textilkonstnär vid namn Antonella De Nisco. Finns i författarens ägo.

- ¹²⁶ Publikation: Arkki; School of Architecture for Children and Youth.
- ¹²⁷ Undersök Utforska Utveckla-tävlingen som anordnades, förutom Heureka Vetenskapscenter, av Matematiklärares förening, Uppfinnarnas stiftelse, Utbildningsministeriet, Patent- och registreringsverket och Ekonomiska informationskontoret samt näringslivet. ; [Förf. övers.] ; Personlig kommunikation med Tuuli Tiitola-Meskanen, 2005-07-15.
- ¹²⁸ Doverborg & Pramling Samuelsson, 2001 s. 23-26.
- ¹²⁹ Sammanställningen bygger på anteckningar från dialogerna mellan barnen men återges inte i sin helhet utan är sammandrag som ger en bild av förloppet i deras resonemang.
- ¹³⁰ Anteckningar från personlig kommunikation med förskollärare Sirpa Hannula 2004-04-06. Finns i författarens ägo.
- ¹³¹ Katz, 1998 s. 19-37.
- ¹³² Tasapaino är kinesologiförbundets medlemstidning i Finland. Apuli, Rita & Tiitola-Meskanen, Tuuli: "Elämä on yhteinen seikkailu." (Livet är ett gemensamt äventyr) Tasapaino 2/2004 s. 8-10.

5. Projektarbete i skolan – lärande via skapande

- ¹ Kärra-Rödbo är en av de minsta stadsdelarna i Göteborgs stad med ca 10 000 invånare. Där fanns år 2006 tre grundskolor och sex förskolor som inhytte cirka 2000 barn och unga mellan 0–16 år i de olika pedagogiska verksamheterna där också cirka 300 pedagogerna arbetade. Stadsdelen tillhör utkanten av Göteborg vilket medför att stadsdelen är ett expansionsområde där befolkning och byggnation ständigt ökat under 1990- och 2000-talet.
- ² Göteborgs skolplan 2005 ; Anteckningar från samtal med Elsi-Brith Jodal på Center för skolutveckling i Göteborg 2005-04-05. Finns i författarens ägo.
- ³ Materialet resulterade i flera häften: Seminario di studio per operatori pedagogisti svedesi - Maggio 1988; Sammanfattning av resan till Reggio Emilia, Reggio Emilia; Om de kommunala daghemmen och dess historik och organisation och Grafisk framställning. Finns i författarens ägo.
- ⁴ Martinsson, Anders: "Idécentrum för personalen." Göteborgs-Posten 31 maj 1990.
- ⁵ Utvärdering av arbetet som atelierista vid Daghemmet Prilyckegatan 315 HT-89 Vt-90, s. 4-6 : Utvärdering av mitt arbete som konstnär på Daghemmet Prilyckegatan 315 HT-90 VT-91, s. 4 ; Utställningskatalog: Barnens Ark. Boken; en idémässa med Göteborgs barnomsorg 11-13 oktober 1988 på Arken. Kärra - en småstad i storstaden - en barnomsorg i utveckling.
- ⁶ Fritidspedagog May Johansson (f. 1955).
- ⁷ Lpo94, s. 8.
- ⁸ Klasslärare Anna Sahlström, förskollärare/keramiker Hanna Hagström Ohlén och arkitekturstuderande Mie Svennberg från Chalmers Tekniska Högskola arbetade med författaren i Tema Vasaplatsen skollåret 2000 som också var ett av delprojekten som genomfördes inom 7 intelligenser och 100 språk.
- ⁹ Utställningen Staden i ungas ögon har årligen visats på Stadsbiblioteket i Göteborg sedan år 1999 som ett sätt att skapa ett forum för barns demokratiska deltagande kring tankar om stadsplanering. Utställningen kom

till stånd som en fortsättning på Riksställningars Spåra Staden och som en satsning för barn och unga inför Arkitekturåret 2002. I utställningen har temaarbeten med arkitektur allt ifrån förskola till högskola visats, däribland flera förskole- och skolprojekt från olika stadsdelar samt gymnasier (bland annat Ale och Schillerska gymnasiet), Kursverksamhetens konstskola och Chalmers arkitektur. Göteborg Stad har beslutat att arbeta aktivt med Agenda 21 och en halvtidstjänst som arkitekturkonsulent för barn och unga har sedan 2003 inrättats på Kulturförvaltningen i Göteborg vars uppgift är att främja arkitektur i skolan gentemot stadsdelarna. Ett nära samarbete mellan skolan och arkitekter pågår för att få ett ökat inflytande i beslut som rör barn och ungas miljö och framtid och som ett led i ett demokratiarbete. Skolmiljön och andra miljöer används som studieobjekt i ett ämnesintegrerat och tvärssektoriellt arbete där dialog, inflytande och kulturpedagogiska arbetsmetoder tillämpas. Staden i ungas ögon har generat i flera uppmärksammade projekt där exempelvis Lag Barn och Unga deltagit i förslagen kring planeringen av Södra Älvstranden i Göteborgs centrum 2005/2006.

- ¹⁰ "Genom vår arkitekturkonsulent kan vi verka för att uppfylla dessa mål. Den befintliga arkitekturen används då som studieobjekt och blir en utgångspunkt för tvärvetenskapligt arbete inom såväl samhällskunskap, svenska och historia som slöjd, bild, matematik och teknik." Deklaration 2003. Avdelningen för barn- och ungdomskultur Göteborgs Stad Kultur s. 11.
- ¹¹ Förskollärare Gerd Johansson (f. 1943). Barnen som deltog var fyra barn i förskoleklass – Isabelle, Frida, Mikael och Daniel W. och fyra skolbarn i år 2 – Sofie, Amanda, Rikard och Daniel B.
- ¹² Gardner, (1983) 1984 ; Gardner, (1999) 2000.
- ¹³ Marner & Örtengren, 2003 s. 84, 88.
- ¹⁴ Vecchi, 2001 s. 169-172.
- ¹⁵ Vecchi, 2001 s. 171.
- ¹⁶ Tarini, Eva & White, Lynn: "Looking in the Mirror: A Reflection of Reggio Practice in Winnetka". The Hundred Languages of Children; The Reggio Emilia Approach – Advances Reflections. 1998 s. 392.
- ¹⁷ Bilden och språkets skilda kvaliteter som integrala kontra sekventiella har beskrivits av många forskare. Integralt är Vygotskijs benämning för när flera delar i en process sker samtidigt, simultant. Ord och bild står för olika konventioner av språk där det skrivna och talade språket är linjärt och sekventiellt medan bilden är multimodal och integral. Vygotsky, 1978 s. 33 ; Vecchi, 2001 s. 160 ; Eriksson & Göthlund, 2004 s. 22.
- ¹⁸ Doverborg & Pramling Samuelsson, 2001 s. 27-28.
- ¹⁹ Doverborg & Pramling Samuelsson, 2001 s. 27-28.
- ²⁰ Cox, (1989) 1990 s. 50-51.
- ²¹ Golomb, (1989) 1990 s. 106.
- ²² Vygotskij, 1978 ; Vecchi, 2001 s. 177.
- ²³ Vecchi, 2001 s. 162-173 ; Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2002 s. 27-28.
- ²⁴ Vecchi, 2001 s. 158 ; Eriksson & Göthlund, 2004 s. 20-25, 39.
- ²⁵ Doverborg & Pramling Samuelsson, 2001 s. 136-137.
- ²⁶ Anward, 2003 s. 9-14 ; Myndigheten för skolutveckling: Alexandersson, Mikael & Limberg, Louise: "Textflytt och sökslump; Informationssökning via skolbibliotek." Forskning i fokus, nr 18. Stockholm 2004 s. 94-95.
- ²⁷ Vygotskij, (1930) 1995 s. 1-39.
- ²⁸ Vygotsky, (Ed) Donaldson, Grieve & Pratt, 1983 s. s. 263 ; Hargreaves, (1989) 1990 s. 145-146.

- ²⁹ Brodin, 1986 s. 42.
- ³⁰ Cox, (1989) 1990 s. 48-49.
- ³¹ Cox, (1989) 1990 s. 46.
- ³² Cox, (1989) 1990 s. 49.
- ³³ Palmer Wolf, (1989) 1990 s. 29-30.
- ³⁴ Palmer Wolf, (1989) 1990 s. 32-33, 36.
- ³⁵ Cox, (1989) 1990 s. 44 ; Vygotskij, (1930) 1995 s. 87-108.
- ³⁶ Observationer gjorda 2003-03-04, 2003-03-11 och 2003-03-18. Michael (M), bildpedagog Tarja (T) och förskollärare Gerd (G). Finns i författarens ägo.
- ³⁷ Dahlgren et al, 1999 s. 48.
- ³⁸ Palmer Wolf, (1989) 1990 s. 30.
- ³⁹ Cox, (1989) 1990 s. 44.
- ⁴⁰ Cox, (1989) 1990 s. 48.
- ⁴¹ Cox, (1989) 1990 s. 53.
- ⁴² Observation från 2003-04-01. Tema Staden. Finns i författarens ägo. (M) Michael, (G) Gerd Johansson, förskollärare och (T) Tarja Häikiö, bildpedagog.
- ⁴³ Workshop med arkitekturkonsulent Mie Svennberg på Stadsbiblioteket om Götaplatsen 2003-04-22 i samband med utställningen Staden i ungas ögon som erbjöds av Kulturförvaltningen i Göteborg för barngrupperna och klasserna till de barn som deltagit i projektet.
- ⁴⁴ Har tidigare behandlats i Häikiö, Tarja: Maktens pedagogik; om demokratins villkor. 5-poängsuppsats vid Institutionen för konst- och bildvetenskap vid Göteborgs universitet 2003. Analysen om arbetssättet med att utveckla förhållningssättet hos pedagogerna i temaarbetet som var ett mål finns återgiven i uppsatsen. ; McCallum, G. C.: "Negative and positive freedom." *The Philosophical Review* 76:3. U.o. 1967 s. 324-325.
- ⁴⁵ Alexandersson, 2003 s. 17-22.
- ⁴⁶ Murray, Charles: *Gemenskaperna*. Timbro 1993 s. 327, 334 passim.
- ⁴⁷ Bilder har enligt Lena Johannesson instrumentella eller illustrativa funktioner. Johannesson har undersökt bildens användning som kunskapskälla utifrån Darwins arbete att finna representativa visualiseringsformer för människans ansiktsuttryck och rörelsemönster. Hennes analys visar att fotografiet som ögonblicksbild kan feltolkas och användas felaktigt genom arrangemang. Johannesson kallar de grundläggande bilderna för primärmaterial eller källor, som sedan skall avläsas, analyseras, kommenteras, tolkas. Hon diskuterar fotografiet som dokumentärt källmaterial och pekar på dess perceptuella direkthet och det faktum där fotografiet tycks vara en omedelbar illustration av verkligheten men egentligen är en representation och hänvisar till Roland Barthes "illusionistiska fälla". Barthes metod för tolkning av fotografiet är en uppdelning i ett intellektuellt, systematiserande studium och ett subjektivt drabbande punctum. Johannesson, 1991 s. 15 ; Johannesson, 2001 s. 182-229, 243-244 ; Barthes, Roland: *Camera Lucida; Reflections on Photography*. London (1980, 1981, 1982, 1993) 2000.
- ⁴⁷ Qvarsell, Birgitta: "Barns kultur i pedagogisk forskning och praktik". *Barnkultur – igår, idag, imorgon; Festskrift till Gunnar Berefelt*. Stockholms universitet, Centrum för barnkulturforskning. 1999 s. 14, 20.
- ⁴⁸ Qvarsell tar i sammanhanget upp Janusz Korczak, barnläkare, som är en av krafterna bakom det som kom

- att bli FN:s konvention om barnets rättigheter. Han observerade tidigt vuxnas auktoritära förhållningssätt gentemot barn och barns rätt att utvecklas utifrån egna utgångspunkter. Meningserbjudande (affordance) är ett perceptionspsykologiskt begrepp som Qvarsell hämtat från J. J. Gibson. Qvarsell, 1999 s. 14-15 ; Har även behandlats av Lindgren, 2005 s. 94-118.
- ⁴⁹ Sommer, (1996) 1997 s. 172-178, 183-184 ; Carlgren, SOU 1992:94 s. 36-42.
- ⁵⁰ Qvarsell, 1999 s. 16-19, 20-27.
- ⁵¹ Grundskollärare Britta Bringsaas tog sin examen år 1997 med inriktning mot årskurserna 0 – 7.
- ⁵² Lpo94, s. 7.
- ⁵³ Lpo94, s. 12.
- ⁵⁴ Skolverket: Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport till rapport 253. Bild. 2005 s. 148-149.
- ⁵⁵ NU03, 2005 s. 148-149 ; Skolverket: Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport. Rapport 250. 2004 s. 44-46.
- ⁵⁶ De material vi arbetade med under alla pass i arbetet var: dagstidningar, periodika, vitt ritpapper i storlek A4 och A3, spännpapper, blyertspenna, linjal, sudd, kritor, färgpennor, sax, limstift, blyerts och litet tjockare färgpennor.
- ⁵⁷ Palmer Wolf, (1989) 1990 s. 34-36.
- ⁵⁸ Ribe, Göran: Serieformens fyra sidor. Barn- och ungdomskultur, stencilhäfte 4:2. Institutionen för idé- och lärdomshistoria. Göteborgs universitet U.o. U.å s. 101-104, 111.
- ⁵⁹ Cowie, (1989) 1990 s. 93.
- ⁶⁰ Här följer en sammanfattning av barnens svar på frågan om vad barnen lärt sig av projektet: Det har varit roligt att jobba med reklam och serier. Jag har lärt mig hur man gör reklam, serier och förändringsbilder. Jag har lärt mig närbild och halvbild. Det var roligt men jag har inte lärt mig så mycket. Jag har lärt mig att rita bra. Jag har lärt mig att göra serier och göra olika bilder. Jag lärde mig att förstå reklamen och att göra serier. Roligt och spännande, reklam var roligt fast roligast var när vi fick göra egna serier. Jag har lärt mig en massa, skriva serier, rita från alla håll och skriva pratbubblor. Jag har lärt mig att reklamen är rolig och dom säger att man skall köpa något. Jag tyckte det var mycket roligt att jobba med serier – reklambilder var sådär. Jag har lärt mig att serier inte alltid ser likadana ut och närbild, fågelperspektiv, grodperspektiv, halvbild och helbild. Det var en rolig film och jag hoppas att vi kan se film någon mer gång och framförallt tycker jag att det har varit jätteroligt med detta arbetet. Det var rätt lätt men ändå roligt. Det var kul och lärorikt.
- ⁶¹ Cowie, (1989) 1990 s. 102.
- ⁶² Kultur i skolan, 2005 s. 17-18.
- ⁶³ En strategi för kultur i skolan. Ds 1998:58 s. 23-24.
- ⁶⁴ www.multimedia.skolutveckling.se 2006-07-28.
- ⁶⁵ Gunnaredsskolan: Bildberättelser; En början till en enkel medieanalys. Ett projekt inom LUST@IT. 2003. www.multimedia.skolutveckling.se 2006-07-28.
- ⁶⁹ Kandinsky utvecklade en teori om förhållandet mellan ljud, ljus, färg och matematik som han kallade för synestesi. Han beskrev också olika utgångspunkter för sitt måleri, impressioner, improvisationer och kompositioner. Kandinsky, (1911) 1970 s. 116-117, 140 ; Bauhaus-traditionen syftar till Bauhausskolans bildundervisning

i Weimar mellan 1919 till 1933.

- ⁷⁰ Här använde jag mig även av de rön som jag kom i kontakt med på min pedagogiska utbildning där Elisabet Doverborg och Ingrid Pramling Samuelsson undervisade. Deras forskning går tillbaka till Ference Martons fenomenografi. Martons modell kartlägger olika innehållsliga tolkningar för att finna de sätt som begrepp, individer eller situationer förstås. Hans fenomenografiska undersökningar har visat på att olika individers tolkningar varierar men att dessa variationer också kan kategoriseras. När det gäller fenomenografisk forskning går det enligt Marton inte att definiera en exakt metodik eftersom den undersöker kvalitativa variationer av tolkningar av en definierad domän. I mitt fall är denna en bildpedagogisk domän. Marton, Ference: "Vad är fackdidaktik?" Fackdidaktik 1. Lund 1986 s. 32, 42 ; Marton, Ference: "Phenomenography – Describing conceptions of the world around us." Instructional Science, 10 s. 177-200. U. o. 1981 s. 197 ; Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003 s. 168 ; Marton, Ference: "Phenomenography; Exploring Different Conceptions of Reality." Fetterman, D. M. (Ed): Qualitative Approaches to Evaluation in Education. New York 1988.
- ⁷¹ Carlgren, SOU 1992:94 s. 35.
- ⁷² Katz, 1999-05-20 ; Katz, 1998 s. 27-45 ; Katz, 1998 s. 35 ; Lindqvist, 1989 s. 26-34.
- ⁷³ Carlgren, SOU 1992:94 s. 26-42.
- ⁷⁴ Har tidigare behandlats i Häikiö, 1996 och Häikiö, 1997 ; I en antologi kring konstnärligt utvecklingsarbete och pedagogisk forskning, KILSKRIFT; Om konstarter och matematik i lärandet, har Christer Wiklund definierat begreppet lärande på ett sätt som påminner om en av de modeller jag fann som beskrivning för mitt arbete. Han betonar lärandet som ett samspel mellan begreppen: Seende som observation – med alla sinnen, Reflektion som en förutsättning för eftertanke och analys och Skapande som en grund för vetande och förändring. Målet med denna antologi var att presentera forskning som vill ställa de traditionella ämnena i dialog med konsten och dess metod. KIL – Konstarter I Lärandet, är ett flerårigt projekt som letts ifrån Högskolan i Piteå. Fokus har varit på musik, matematik, teater, bild och dans. Målet har varit att påverka elevers lärande genom gränsöverskridande arbetssätt inom det estetiska fältet och övriga ämnesområden, speciellt matematik. Högskoleverket har utrett grundskollärautbildningen och funnit att användandet av de estetiska uttrycksformerna borde prioriteras och organiseras mer på tvären. KIL-arbetet har varit omfattande och berört både grundskolor och gymnasieskolor över hela landet. Arbetssättet bygger på pedagogiska kunskapsmetoder med ursprung ibland annat Gardners forskning. Wiklund, Christer: "Framtidens utbildning – möjligheternas spelplats". Hjort, Madeleine, Unander-Scharin, Åsa, Wiklund, Christer & Åkman, Lennart (Red): KILskrift; Om konstarter och matematik i lärandet. En antologi. Stockholm 2002 s. 141.
- ⁷⁵ Freire, (1971) 1972 ; The Paulo Freire Reader, 1998.
- ⁷⁶ Gardner, 1993 s. 141.
- ⁷⁷ "BAKGRUND till Konstarterna i Lärandet (KIL)" samt Hjort, Madeleine: "Från intryck till handling". Hjort, Madeleine, Unander-Scharin, Åsa, Wiklund, Christer & Åkman, Lennart (Red): KILskrift; Om konstarter och matematik i lärandet. En antologi. Stockholm 2002 s. 10-11, 38.
- ⁷⁸ Gardner, 1993 s. 37.
- ⁷⁹ Vygotskij, (1930) 1995 s. 44.
- ⁸⁰ Amabile, 1990 s. 62-67, 72.
- ⁸¹ Vygotskij, (1930) 1995 s. 17-19.
- ⁸² Vygotskij, (1930) 1995 s. 22.

⁸³ Vygotskij, (1930) 1995 s. 49.

⁸⁴ Vygotskij, (1930) 1995 s. 25, 35, 49 ; Kandinsky, (1911, 1970) 1986 s. 32.

⁸⁵ Vygotskij, Lev S.: Psykologi och dialektik; En antologi i urval av Lars-Christer Hydén. 1980 s. 173-192 ;
Marner & Örtengren, 2003 s. 57.

⁸⁶ Vygotskij, (1930) 1995 s. 21.

⁸⁷ Enligt Vygotskij är fantasin en del i kunskapsskapandet och dess betydelse för medvetandegörandet är central. Via det imaginära provar människan strategier för tänkande framåt där olika kombinationer uppstår som nya tankar och lösningar utifrån den minnesbank som lagrats. I kombination med känslan skapas en unik upplevelse som bildar grund i erfandet och i de ställningstaganden vi gör. Spåren i hjärnan återupplivas och ger material till fantasins arbete. I skapandet möts människans inre impulser med de yttre betingelserna. Det kroppsliga, perception, motorik och blir så en dynamisk, föränderlig och levande process som engagerar alla plan i människan. Vygotskij, (1930) 1995 s. 7-39.

⁸⁸ Varje skapelse och uppfinning beroende av den tid och miljö den skapas i och påverkas därav. Varje fantasiföreställning har enligt Vygotskij därmed en social koefficient där allt är beroende av erfarenheter, historia och kulturell kontext. Han anser att människan har ett behov av att anpassa sig till den omgivande miljön men eftersom människan också har en egen vilja så skapas en friktion, ett behov, en strävan, en önskan. Skapandet grundar sig alltid på detta sätt i en bristande anpassning där dessa känslor fungerar som impulser till en skapande handling och därför har varje ny uppfinning ett motoriskt ursprung. Vygotskij, (1930) 1995 s. 31-37 ; Huizinga, J.: "Play and Contest as Civilizing Functions". Homo ludens; A Study of the play Element in Culture. Boston (1939) 1955.

⁸⁹ Wetterholm, 2001 s. 75 ; Lpo94 s. 17 ; Kursplaner för grundskolan, 1994 s. 4 ; SOU 1992:94 s. 59.

²² Löfstedt, Ulla: Barns bildskapande; Teoretiska perspektiv och didaktiska konsekvenser. Jönköping university press. 2004 s. 18-19.

²³ Wetterholm, 2001 s. 105.

²⁴ Josephson, Ragnar: Konstverkets födelse. Lund (1940, 1955) 1991 s. 13-16, 33.

²⁵ Josephson, (1940, 1955) 1991 s. 19, 24, 27.

²⁶ Josephson, (1940, 1955) 1991 kap 2, s. 92.

²⁷ Josephson, (1940, 1955) 1991 s. kap 3 ; Lindström, 2002 s. 122.

6. Avslutande diskussion

¹ Dahlberg & Lenz Taguchi, SOU 1994:45 s. 2, 21-39.

² Qvarsell, 1999 s. 14-27.

³ Apuli-Suuronen, 1999 s. 135-136 ; Fabbi, 2005-10-23.

⁴ Fabbi, 2006-10-28.

⁵ Carlsen & Samuelsen, 2001 s. 22-27.

⁶ Arnheim, (1954) 1974 s. 44-46.

⁷ Csikszentmihalyi & Robinson, 1990 ; Amabile, 1990 s. 61-91.

- ⁸ Det estetiska har på detta sätt strukturerande och utmanande, kaotiska kvaliteter vars motsättning och samspel är kärnan i skapandet. Howard Gardner anser att de irrationella, oväntade delar som finns närvarande i det kreativa skapandet och är av vikt i lärande och främjas därav. Om Gardners syn i Hargreaves, (1989) 1990 s. 6, 14-18 och Hargreaves, Galton & Robinson, (1989) 1990 s. 143-146 ; Han betonar att skolelever till stora delar förväntas att memorisera och behärska kunskap utifrån inlyssning av tal och inläsning av text, men att en bredare kontext och ett informellt lärande också ingår i kunskapsutveckling. Gardner, 1993 s. 139-140, 142 ; Vygotskij, (1930) 1995 s. 11-37.
- ⁹ Rogoff, 1990 s. 8-9, 11, 16, 31-41, 195-200.
- ¹⁰ Twomey Fosnot, 1996 s. 23-26.
- ¹¹ Vygotskij, 1978 s. 24, 39-40, 73.
- ¹² I texten anges att barnen i exemplen är 5 – 6 år gamla. Vecchi, 2001 s. 169-171.
- ¹³ Vecchi, 2001 s. 170 ; [Förf. övers.]
- ¹⁴ Vecchi, 2001 s. 171.
- ¹⁵ Eriksson, 2004a s. 82.
- ¹⁶ Kjørup, 2004 s. 40-42 ; Cox, (1989) 1990 s. 44-47.
- ¹⁷ Kjørup, 2004 s. 31-50 ; Bendroth Karlsson, 1998 s. 114.
- ¹⁸ Fältbegreppet är centralt inom gestaltpsykologin som tar sig uttryck genom närhetslagen, slutenhets- eller konturlagen, likhetslagen, den goda kurvans lag, den gemensamma rörelsens lag, erfarenhetens lag.
- ¹⁹ Lindgren, 2005 s. 35.
- ²⁰ Häikiö, 2000b s. 85.
- ²¹ Drömbilder, hallucinatoriska eller eidetiska bilder (tydliga bilder av fotografisk karaktär) har dock en klarare skärpa än de som framkallas med hjälp av minnet. ; Ross, 1978 s. 9-10, 33-39 ; Vygotskij, 1978 s. 39.
- ²² Har tidigare behandlats i Häikiö, 2000b s. 28-29 ; Arieti, 1976 s. 44-49.
- ²³ Arieti, 1976 s. 49.
- ²⁴ Arieti, 1976 s. 37-40.
- ²⁵ Arieti, 1976 s. 40-44, 194 ; Arnheim, (1954) 1974 s. 44-46.
- ²⁶ Eriksson, 2004a s. 94.
- ²⁷ Eriksson, 2004a s. 84-86.
- ²⁸ Enligt Eriksson är detta oberoende av om barnet är seende eller synskadat. Eriksson, 2004a s. 87-88.
- ²⁹ Eriksson, 2004a s. 88 ; Eriksson, 2004b s. 31.
- ³⁰ Gärdenfors, 2004 s. 51-69 ; Gärdenfors, (1992) 2001 s. 105.
- ³¹ Gardner, 1993 s. 138.
- ³² Gärdenfors, 2004 s. 56-58, 64-65 ; Gärdenfors, (1992) 2001 s. 98-104.
- ³³ Wetterholm, 2001 s. 50.
- ³⁴ Gärdenfors, 2004 s. 60.
- ³⁵ Gärdenfors, 65-66.
- ³⁶ "The young child sees 'doggishness' before he is able to distinguish one dog from another." Arnheim, (1954) 1974 s. 45 ; Carlsen & Samuelsen 1991 s. 22-26 ; Gärdenfors, 1996 s. 63 ; Wetterholm, 2001 s. 51.
- ³⁷ Gärdenfors, (1992) 2001 s. 61-93 ; Gärdenfors, 1996 s. 134-136 ; Eriksson, 2004b s. 29.

³⁸ Eriksson & Göthlund, 2004 s. 12, 18.

³⁹ Eriksson & Göthlund, 2004 s. 23-24.

⁴⁰ Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003 s. 103, 126, 143-144.

⁴¹ Ivar Bråten menar att Vygotskijs forskning kan ses, inte bara som föregångare till modern metakognitiv teori, utan som ursprunget till den. Han menar att hans forskning är så bred att den innefattar olika delar i definitionen av metakognition: medvetenhet om den egna kunskapen (medvetenhet om minne, uppmärksamhet, strukturer, förmåga) liksom förmågan att medvetet bruka den (medveten kontroll, reglering, samordning och tillämpning av strategier, färdigheter). Bråten, Ivar (Red): Vygotskij och pedagogiken. (Originaltitel: Vygotsky i pedagogikken. Översättning: Gunilla Hollsten. Oslo 1996.) Lund 1998 s. 29, 60-64

⁴² Corsaro & Molinari, 2000 s. 16-33.

⁴³ Lindgren, 2005 s. 12, 161 ; Wetterholm, 2001 s. 9-12, 30-41, 45-75.

⁴⁴ Min metod kan jämföras med Ulla Löfstedts sammanfattning av helheten i barns bildskapande, en indelning av barnbilden som uttryck för barns tankar, personligt uttryck, spegling av perceptuell utveckling och sociokulturellt uttryck. Löfstedt gör en indelning av barnbilden där hon sammanfattar och anknyter de olika bildpedagogiska traditionerna till varandra. Barnbilden som uttryck för barns tankar anknyter hon till Lowenfeld och via honom till Piaget, barnbilden som personligt uttryck till Read, spegling av barnbildens perceptuella utveckling till Arnheim samt gestaltteori och sociokulturellt uttryck till bland annat Vygotskij. Löfstedt, 2004 passim ; En annan jämförelse kan göras med Wetterholm, som diskuterar Arthur Elflands indelning av bildskapandet i fyra aspekter, mimetic, pragmatic, expressive and objective theories, och sammanfattar dessa med att lära sig avbilda, lära sig göra bilder av pragmatiska skäl, att uttrycka sina känslor i bild samt att lära sig använda bilden som konstnärligt uttryck. Wetterholm sammanför dessa med de uppdrag som anges i bildämnets kursplan, vilka är att se och iakttä, att framställa bilder, att se och tolka bilder och att använda bilder. Wetterholm, 2001 s. 47, 74-77, 173 ; Elfland, Arthur: "Conceptions of teaching in art education". Art Education, 32. 1979 s. 21-33.

⁴⁵ Bildskapande kan definieras som bildframställning, bildkommunikation, bildsamtal, bildanalys och bildtolkning. Ämnesrapport 2005 Bild och i den Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 s. 9-10 ; Se även Lindgren, 2005 s. 158-159.

⁴⁶ Aronsson, Karin: Barns världar – barns bilder. Stockholm 1997 s. 227-239.

⁴⁷ Åskådningsundervisningen som tradition, där bilder i böcker och på planscher, användes för att åskådliggöra texter och undervisningsinnehåll, har fortsatt i dagens skola alltifrån användningen av TV, bildband till multimedialprogram och digitalbilder. Eriksson har jämfört användningen av skolplanscher och dataprogram och visat att många av de aktuella dataprogrammens bilder och instruktionsmetoder inte skiljer sig radikalt mycket från varken åskådningsmaterial eller de instruktiva metoder som fanns mellan mitten på 1800-talet och fram till 1900-talets mitt. Eriksson, 2004b s. 23-30, 37-41, 53-65, 80-89 ; Johannesson, (1978) 1997 s. 143-155.

⁴⁸ Alexandersson & Limberg, 2004 s. 27-28, 94-95.

⁴⁹ Lindström, 2002 s. 122, 124.

⁵⁰ Bland annat i KOS-rapporterna från Malmö lärarhögskola: Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003, Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004 ; men också av Alexandersson & Limber, 2004 ; Austrin & Sørensen, 2006 ; Om konstarter och matematik i lärandet; Kilskrift. En antologi, 2002 och i Att lära och leda SOU 1999:63 s. 55-56.

- ⁵¹ Lindström, Ulriksson & Elsner, 1999.
- ⁵² Qvarsell, 1999 s. 14-15.
- ⁵³ Wiklund, 2005-04-10 och 2006-10-31 ; Wiklund, 1996 s. 14-15.
- ⁵⁴ Kurki, 2000 passim.
- ⁵⁵ Vecchi har uttryckt att hon ibland efterkonstruerar dessa situationer utifrån minnet eller med hjälp av fotografier för att åskådliggöra processen. Vecchi, 2002-05-07.
- ⁵⁶ Johannesson, 1991 s. 15 ; Johannesson, 2001 s. 182-229, 243-244 ; Barthes, (1980, 1981, 1982, 1993) 2000.
- ⁵⁷ Dahlberg & Lenz Taguchi, SOU 1994:45.
- ⁵⁸ Palmer Wolf, (1989) 1990 s. 26-28.
- ⁵⁹ Arnheim, (1954) 1974 ; Cowie, (1989) 1990 s. 43-56 ; Golomb, (1989) 1990 s. 105-117 ; Palmer Wolf, (1989) 1990 s. 22-37 och Gardner. Gällande Gardner se Hargreaves samt Hargreaves, Galton & Robinson, (1989) 1990 s. 8-9, 16-18, 144-145. Se även Ellen Winners forskning kring de parter som deltar i en konstnärlig process som är konstnären, artisten (performer), mottagaren (perceiver) och kritikern (critic). Winner, Ellen: *Invented Worlds; The Psychology of The Arts*. Harvard University Press 1982.

Käll- och litteraturförteckning

TRYCKTA KÄLLOR:

Alexandersson, Mikael: "Att konstruera egna kunskaper via webben". *Forskning av denna världen; praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. Vetenskapsrådets rapportserie. 2003.

Alexandersson, Mikael: "Bildämnets betydelse för lärandet". Eklund, S. (Red): *Bildning och kunskap III*. Institutionen för estetiska ämnen. Rapport 5, 97. Umeå Universitet. 1997.

Almgren, Anders: *Die umgekehrte Perspektive und die Fluchtachsenperspektive; Eine Untersuchung der Zeichen für Raum Körper in Kinderzeichnungen und anderen Bildern*. Diss. Uppsala 1971.

Amabile, Teresa M.: "Within You, Without You, The Social Psychology of Creativity and Beyond." Runco, Mark A. & Albert, Robert S. (Eds): *Theories of Creativity*. California 1990.

Andén-Papadopoulos, Kari: *Kameran i krig; Den fotografiska iscensättningen av Vietnamkriget i svensk press*. Diss. Stockholm/Stenham 2000.

Anward, Jan: "Språkutveckling i skolan; praktik, teoretisk praxis och praktisk teori". *Forskning av denna världen; praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. Vetenskapsrådets rapportserie.

Apuli, Rita & Tiitola-Meskanen, Tuuli: "Elämä och yhteinen seikkailu." *Tasapaino* 2/2004

Apuli-Suuronen, Rita: *Sett med bildkonstens ögon; De skrivna läroplanerna på Finlands och Sveriges gymnasieskolor. Konst, vetenskap eller förhoppningars retorik?* (Originaltitel: Kuvataiteen silmin; Suomen ja Ruotsin lukiokoulujen kuvataiteen opetussuunnitelmat. – Tiedettä, taidetta vai toiveiden retoriikka?) Diss. Helsingfors 1999.

Arieti, Silvano: *Creativity; The Magic Synthesis*. New York 1976.

Arnheim, Rudolf: *Art and Visual Perception*. The New Version. Berkeley/Los Angeles, University of California Press (1954) 1974.

Aronsson, Karin: *Barns världar – barns bilder*. Stockholm 1997.

Arvas, Birgitta (Red): *Mer om hundra språk*. Katalog till utställning 1986. Moderna Museet Stockholm. 16 augusti – 5 oktober 1986.

Aulin-Gråhamn, Lena: "Forskningsunderskottet i arbetet med Kultur och skola". Aulin-Gråhamn, Lena, Andersson, Lars-Gustaf & Thavenius, Jan (Red): *Kultur, estetik och skola; Några forskningsperspektiv*. 9/2002. Malmö högskola 2002 ; *Kultur i skolan*, 2005.

Aulin-Gråhamn, Lena & Thavenius, Jan: *Kultur och estetik i skolan*. 9/2003 Malmö högskola. Malmö.

Austring, Benny D. & Sørensen, Merete: *Æstetik og læring; Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København 2006.

"BAKGRUND till Konstarterna i Lärandet (KIL)". Hjort, Madeleine, Unander-Scharin, Åsa, Wiklund, Christer & Åkman, Lennart (Red): *Kilskrift; Om konstarter och matematik i lärandet. En antologi*. Stockholm 2002.

- Barkefors, Laila: *Knut Brodin – Musik som livsämne*. Skrifter utgivna av svenska barnboksinstitutet nr 91. 2006.
- Barsotti, Anna: "Barnens rätt - först av allt." *Dagens Nyheter*. 4 maj 1990.
- Barsotti, Anna: "Loris Malaguzzi." Grut, Katarina (red): *Exemplet Reggio Emilia; Pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm 2005.
- Barsotti, Anna: *Staden och regnet; ett temaarbete på daghem i Reggio Emilia steg för steg*. U.o. 1986.
- Barthes, Roland: *Camera Lucida; Reflections on Photography*. London (1980, 1981, 1982, 1993) 2000.
- Bateson, Gregory: *Mente e natura*. Milano 1984.
- Bateson, Gregory: *Questo è un gioco*. U. o. 1988.
- Bendroth Karlsson, Marie: *Bildskapande i förskola och skola*. Lund 1998.
- Bendroth Karlsson, Marie: *Bildprojekt i förskola och skola; Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*. Diss. Linköpings universitet. Tema barn. 1996.
- Berg, Lars-Eric & Cramér, Anna: *Hjärnvägen till inläring; Rörelser som sätter hjärnan på spåret*. Jönköping 2003.
- Berg, Lars-Erik: *Den lekande människan; en socialpsykologisk analys av lekandets dynamik*. Lund 1992.
- Berg, Lars-Erik: "Främlingen i jaget". Hallerstedt, Gunilla & Johansson, Thomas (Red): *Främlingskaps anatomi*. Stockholm 1996.
- Bettelheim, Bruno: *Sagens förtrollade värld; Folksagornas innebörd och betydelse*. (Originaltitel: *The Uses of Enchantment; The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Översättning Disa Törngren.) Stockholm (1975) 1976.
- Brodin, Knut: *Barnbild och bildspråk*. Oslo 1982.
- Brolin, Göran & Emriksson, Birgitta: "En pedagogik för regional utveckling." Grut, Katarina (red): *Exemplet Reggio Emilia; Pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm 2005.
- Bråten, Ivar (red): *Vygotskij och pedagogiken*. (Originaltitel: *Vygotsky i pedagogikken*. Översättning: Gunilla Hollsten.) Lund (1996) 1998.
- Bohm, Maaja & Thorell, Elisabeth: *Barn målar*. Stockholm 1989.
- Carlgren, Ingrid: "Kunskap och lärande". Skolverket: *Bildning och kunskap; Särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning*. SOU 1992:94. Stockholm 1994.
- Carlsen, Kari & Samuelsen, Arne Marius: *Intryck och uttryck; De estetiska ämnesområdena i förskolan*. (Originaltitel: *Intrykk og uttrykk*. Översättning: Hans Carlberg) Stockholm (1988) 1991.
- Case, Caroline & Dalley, Tessa: *Working with Children in Art Therapy*. London 1990.
- Cellini, Cristina & Haugård, Inger: *Himlen er ikke alltid blå; Møde med kunsten i børnehaven*. Firenze 1999.

Ceppi, Giulio & Zini, Michele (Ed): *Children, spaces, relations; Metaproject for an environment for young children*. Reggio Children Domus Academy Research Center. Reggio Emilia/Milano (1998) 1999.

Cives, Giacomo: *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice; "Critica didattica" o "didattica critica"?* Firenze 1983.

Corsaro, William A.: "Literacy, friendship and peer culture in Italian children's transition from pre-school to elementary school." Paper Indiana University Bloomington. U. å.

Corsaro, William A. & Molinari, Luisa: "Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School: Representations and Action." *Social psychology Quarterly* Vol. 63, No. 1, 2000.

Cowie, Helen: "Children as writers." Hargreaves, David J. (Ed): *Children and the arts*. Milton Keynes/Philadelphia (1989) 1990.

Cox, Maureen: "Children's drawings." Hargreaves, David J. (Ed): *Children and the arts*. Milton Keynes/Philadelphia (1989) 1990.

Cox, Maureen V.: *Children's Drawings of the Human figure*. Department of Psychology, University of York, UK. 1993.

Csikszentmihalyi, Mihály & Robinson, Rick E.: *The Art of Seeing; An Interpretation of the Aesthetic Encounter*. Malibu/Los Angeles 1990.

Dalley, Tessa: "Art as therapy; some new perspectives". Dalley, Tessa et al.: *Images of Art Therapy; New developments in theory and practice*. London 1987.

Dahlberg, Gunilla & Göthson, Harold: "Barns lärande – en ny social rörelse?" Grut, Katarina (Red): *Exemplet Reggio Emilia; Pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm 2005.

Dahlberg, Gunilla & Lenz Taguchi, Hillevi: *Förskola och skola; om två skilda traditioner och visionen om en mötesplats*. Särtryck av Expertbilaga 3 ur "Grunden för livslångt lärande, En barnmogen skola. Betänkande av Utredningen av förlängd skolgång". SOU 1994:45. Stockholm 1994.

Dahlberg, Gunilla & Lenz-Taguchi, Hillevi: "Visionen om ett möte mellan förskola och skola." *Pedagogiska magasinet* nr.1 februari 1996.

Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan: *Från kvalitet till meningsskapande; Postmoderna perspektiv – Exemplet förskolan*. (Originaltitel: *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care; Postmodern Perspectives*. London/Philadelphia. Översättning: Gerd B. Arfwedsson, Gerhard Arfwedsson & Ros Mari Hartman) Stockholm (1999, 2001) 2003.

Dahlgren, Gösta, Gustafsson, Karin, Mellgren, Elisabeth & Olsson, Lars-Erik Olsson: *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm 1999.

Dahlström, Per: *Särlingskap och konstnärsmýt; En text- och begreppsanalys inom den moderna konst- och kunskapsteorin*. Diss. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborgs universitet 2002.

- Dewey, John: *Experience and education*. New York 1938.
- Donaldson, Margaret: *Hur barn tänker*. (Originaltitel: *Children's minds*. Översättning Philippa Wiking.) U. o. 1978.
- Doverborg, Elisabeth: "Förskolan och matematikmiljö." *Nämnamnaren* (tidskrift för matematikundervisning), 25, nr 3.
- Doverborg, Elisabet & Pramling, Ingrid: *Att förstå barns tankar; Metodik för barnintervjuer*. Stockholm 2000.
- Doverborg, Elisabeth & Pramling, Ingrid: *Mångfaldens pedagogiska möjligheter; Ett sätt att utveckla barns förmåga att utveckla sin omvärld*. Stockholm 1996.
- Doverborg, Elisabet & Pramling Samuelsson, Ingrid: *Förskolebarn i matematikens värld*. Stockholm 2001.
- Drotner, Kirsten: *Att skabe sig – selv*. København 1995.
- Dubowski, Janek: "Art versus language (separate development during childhood)". Case, Caroline & Dalley, Tessa: *Working with Children in Art Therapy*. London 1990.
- Dunderberg-Jonsson, Britta: "Att se är en konst – seendekunst." Hjort, Madeleine, Unander-Scharin, Åsa; Wiklund, Christer & Åkman, Lennart (Red): *Kilskrift; Om konstarter och matematik i lärandet. En antologi*. Stockholm 2002.
- Edinger, Edward F.: *Ego and Archetype; Individuation and the Religious Function of the Psyche*. New York 1972.
- Edwards, Carolyn, Gandini, Lella & Forman, George (Eds): *The Hundred Languages of Children; The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. New Jersey 1993.
- Edwards, Carolyn, Gandini, Lella & Forman, George (Eds): *The Hundred Languages of Children; The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. London 1998.
- Egidius, Henry: *Termlæxikon i pedagogik, skola och utbildning*. Lund 2006.
- Elfland, Arthur: "Conceptions of teaching in art education." *Art Education*, 32. 1979.
- Enciclopedia Garzanti di Filosofia e logica, linguistica, epistemologia, pedagogia, psicologia, psicoanalisi, sociologia, antropologia culturale, religioni, teologia*. Milano, 1981.
- Eriksen Hagtvet, Bente: *Skriftspråksutveckling genom lek*. (Originaltitel: *Skriftspråksutvikling gjennom lek*. Oslo) Stockholm (1988) 1990.
- Eriksson, Yvonne: *Bilden som roar och klagör; En jämförande studie mellan tidiga illustrerade läroböcker och dagens pedagogiska CD-rom*. Vinnova-rapport 2001:6/Teldok-rapport 140. Telematik 2004b.
- Eriksson, Yvonne: *Tactile Pictures; Pictorial Representations for the Blind 1784-1940*. Diss. Göteborgs universitet 1998.
- Eriksson, Yvonne: "Tactile representations and understanding of concepts". Eriksson, Yvonne & Holmqvist, Kenneth (Ed): *Language and Visualisation*. Department of Cognitive Science, Lund University. 2004a.

- Eriksson, Yvonne & Göthlund, Anette: *Möten med bilder; Analys och tolkning av visuella uttryck*. Lund 2004.
- Emirbayer, Mustafa & Mische, Ann: "What is agency?" *American Journal of Sociology* 103:92-1023.
- Fabbi, Cristian: "Project approach". *Project purposes; project purposes by the pedagogic equipe*. Guastalla 2000.
- Filippini, Tiziana & Giudini, Claudia: "Contagious Experiments". Project Zero/Reggio Emilia: *Making learning visible; Children as individual and group learners*. 2001.
- Filosoflexikonet; Filosofer och filosofiska begrepp från A till Ö*. Köpenhamn/Stockholm (1983, 1988) 2003.
- Fosnot, Catherine Twomey (Ed): *Constructivism; Theory, Perspectives and Practice*. New York 1996.
- Freire, Paulo: *Pedagogik för förtryckta*. (Originaltitel: *Pedagogia do oprimado*.) Stockholm (1971) 1972.
- Freire, Paulo: *La educación como práctica de la libertad*. U. o. 1939.
- Gambetti, Amelia: "Conversation with a group of teachers." Project Zero/Reggio Emilia: *Making learning visible; Children as individual and group learners*. Reggio Emilia 2001.
- Gandini, Lella: "The Role of the Pedagogista." Edwards, Carolyn, Gandini, Lella & Forman, George: *The Hundred Languages of Children; The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. London 1998.
- Gardner, Howard: *Art, Mind and Brain; A Cognitive Approach to Creativity*. U.o. 1982.
- Gardner, Howard: *Den bildade människan; Hur vi verkligen förstår det vi lär oss*. (Originaltitel: *The disciplined mind; What all students should understand*. 1999. Översättning Marika Hagelthorn) Jönköping 2000.
- Gardner, Howard: *De sju intelligenserna*. (Originaltitel: *Frames of Mind – The Theory of Multiple Intelligences*. Översättning: Ulrika Junker Miranda) Jönköping (1983) 1994.
- Gardner, Howard: "Introductions". Project Zero/Reggio Children: *Making learning visible; Children as individual and group learners*. Reggio Emilia 2001.
- Gardner, Howard: *Multiple Intelligences; The theory in practice. A reader*. New York 1993.
- Gardner, Howard: *Sapere per comprendere*. Milano 1996.
- Ginzburg, Carlo: *Ledtrådar; Essäer om konst, förbjuden kunskap och dold historia*. Luleå (1983) 1989.
- Gedin, Maria: "Ett papper för tre rättigheter." *Modern barndom* nr 5/1998.
- Gedin, Marika: "Vi måste simma i samma hav; Vea Vecchi om kommunikation, om att lyssna och förundras." *Modern barndom* 1997/4.
- Golomb, Claire: "Sculpture: representational concepts." Hargreaves, David J. (Ed): *Children and the arts*. Milton Keynes/Philadelphia (1989) 1990.
- Gombrich, E. H.: *Art and illusion; A study in the psychology of pictorial representation*. London (1960) Femte upplagan 1996.

- Grieve, Robert & Hughes, Martin (Ed): *Understanding Children; Essays in Honour of Margaret Donaldson*. (1990) Oxford 1997.
- Grut, Katarina: *Exemplet Reggio Emilia; Pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm 2005.
- Grut, Katarina: "Vad är Reggio?" *Exemplet Reggio Emilia; Pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm 2005.
- Gärdenfors, Peter: *Blotta tanken*. Nora 1992
- Gärdenfors, Peter: *Fängslade information*. Stockholm 1996.
- Gärdenfors, Peter: "Visualizing the meaning of words". Eriksson, Yvonne & Holmqvist, Kenneth (Ed): *Language and Visualisation*. Department of Cognitive Science, Lund University. 2004.
- Göthlund, Anette: "Makt och blickar i Sisleys modebilder". *Konsthistorisk tidskrift*. 2003, volym 72, No 3.
- Göthlund, Anette: "Undersökning och gestaltning; Kvinnliga konstnärer i brytningstid." *Från modernism till samtidskonst; Svenska kvinnliga konstnärer*. U. o. 2003.
- Hargreaves David J.: "Developmental psychology and the arts." Hargreaves, David J. (Ed): *Children and the arts*. Milton Keynes/Philadelphia (1989) 1990.
- Hargreaves David J., Galton, Maurice J. & Robinson, Susan: "Developmental psychology and arts education." Hargreaves, David J. (Ed): *Children and the arts*. Milton Keynes/Philadelphia (1989) 1990.
- Hjort, Madeleine: "Från intryck till handling". Hjort, Madeleine, Unander-Scharin, Åsa, Wiklund, Christer & Åkman, Lennart (Red): *Kilskrift; Om konstarter och matematik i lärandet*. En antologi. Stockholm 2002.
- Hjort, Madeleine, Unander-Scharin, Åsa, Wiklund, Christer & Åkman, Lennart (Red): *KILSKRIFT. Om konstarter och matematik i lärandet. En antologi*. Stockholm 2002.
- Hoyuelos Planillo, Alfredo: *Loris Malaguzzi; biografia pedagogica*. (Utgivning på italienska av Hoyuelos Planillos doktorsavhandling *Biografia Pedagógica de Loris Malaguzzi; El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en la Educación infantil*. Navarra 2001.) Sao Paolo 2004.
- Huizinga J.: "Play and Contest as Civilizing Functions". *Homo Ludens; A Study of the Play Element in Culture*. Boston (1939) 1955.
- I cento linguaggi dei bambini; Narrativa del possibile. Proposte di bambini delle scuole comunali dell'infanzia di Reggio Emilia/ The hundred languages of children; Narrative of the possible. Proposals and intuitions of children from the Infant and Toddler Centers and Preschools of the City of Reggio Emilia*. Reggio Emilia Romagna. Comune di Reggio Emilia Assessorato all'istruzione./Region om Emilia Romagna. City of Reggio Emilia Department of Education. 1987.
- Ingelstam, Rutger: *Upplivelsepedagogik och äventyrsmetodik, Tankar om undervisning*. Solna 1996.
- Itten, Johannes: *Färg och färgupplevelse*. (Originaltitel: *Die Kunst der Farbe*) Stockholm (1961, 1970) 1971.

- Jay, Martin: "Seendets regimer i moderniteten." *Index* nr 3 – 4 1994.
- Jederlund, Ulf: *Musik och språk; Ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling*. Stockholm 2002
- Jerlang, Espen: "Beteendepsykologisk teori". Jerlang, Espen (Red): *Utvecklingspsykologiska teorier*. U. o. (1986, 1988) 1989.
- Jerlang, Espen: "Jean Piagets teori om intelligensen". Jerlang, Espen (Red): *Utvecklingspsykologiska teorier*. (1986, 1988) 1989.
- Jerlang, Espen & Ringsted, Suzanne: "Den kulturhistoriska skolan: Vygotskij, Leontjev, Elkonin". Jerlang, Espen (Red): *Utvecklingspsykologiska teorier*. U. o. (1986, 1988) 1989.
- Jerlang, Espen (Red): *Utvecklingspsykologiska teorier; En introduktion*. (1986, 1988) 1989.
- Johannesson, Lena: *Mörkrum och transparens; Studier i europeisk bildkultur och i bildens historiska evidens*. Stockholm 2001.
- Johannesson, Lena: *Den massproducerade bilden; Ur bildindustrialismens historia*. Stockholm (1978) 1997.
- Johannesson, Lena: "Om bilden som illustration och om bilden som historisk källa." *Icke skriftliga källor*. XXI Nordiska Historikermötet Umeå 1991.
- Johansson, Jan-Erik: *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Lund 1994.
- Johansson, Jan-Erik: "Temats historia – 125 år med samma diskussion." *Förskolan* Nr 2/2006.
- Jonstoj, Tove: *Hundra sätt att tänka; Om Reggio Emilias pedagogiska filosofi*. Stockholm 2001.
- Josephson, Ragnar: *Konstverkets födelse*. Lund (1940, 1955) 1991.
- Kandinsky, Wassily: *Om det andliga i konsten* Konstakademins skriftserie nr 1. (Översättning Ulf Linde & Sonja Martinsson) Stockholm (1911) 1970.
- Katz, Lilian: "What Can We Learn from Reggio Emilia?" Edwards, Carolyn, Gandini, Lella & Forman, George (Eds): *The Hundred Languages of Children*. London (1997) 1998.
- Kellogg, Rhoda: *Analyzing Children's Art*. Palo Alto (1969) 1970.
- Kennedy, Birgitta: *Glasfåglar i molnen; Om temaarbete och dokumentation ur en praktikers perspektiv*. Stockholm (1999) 2000.
- Kjørup, Søren: "Pictures, cognition, communication". Eriksson, Yvonne & Holmqvist, Kenneth (Ed): *Language and Visualisation*. Department of Cognitive Science, Lund University. 2004.
- Kultur för lust och lärande 1999-2001; Ett samarbete mellan Skolverket och Kulturrådet*. Broschyr 1999.
- Kurki, Leena: *Sosiokulttuurinen innostaminen*. Tampere 2000.
- Kvale, Steinar: *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund 1997.
- Langer, Susan K.: "Konstnärlig perception och 'att se någonting i ett förklarat ljus'" ur *Problems of Art*:

ten *philosophical lectures*. The scribner library, New York 1957. (Översättning: Ulf Klarén. 1989 publicerad med särskilt tillstånd från MacMillan Publishing Co. Inc. Utgiven i tidskriften *Forming i Skolen* 4-5/89, Norge.)

Lenz-Taguchi, Hillevi: *Emancipation och motstånd; dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Diss. Lärarhögskolan Stockholm 2000.

Lenz-Taguchi, Hillevi: *Varför pedagogisk dokumentation?; Om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm (1997) 1999.

Lind, Ulla och Åsén, Gunnar (Red): *En annan skola; Elevers bilder av skolan som kunskapsrum och social arena*. Stockholm 1999.

Lindgren, Bengt: *Bild, visualitet och vetande; Diskussion om bild som kunskapsfält inom utbildning*. Diss. Göteborgs universitet 2005.

Lindström, Lars: "Att lära genom konsten; En forskningsöversikt". Hjort, Madeleine, Unander-Scharin, Åsa, Wiklund, Christer & Åkman, Lennart (Red): *Kilskrift; Om konstarter och matematik i lärandet. En antologi*. Stockholm 2002.

Lindström, Lars: "Produkt- och processvärdering i skapande verksamhet". Skolverket: *Att bedöma eller döma; Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm 2002 s. 108-124.

Lindström, Lars, Ulriksson, Leif & Elsner, Catharina: *Portföljvärdering av elevers skapande i bild*. Stockholm/Skolverket 1999.

Linqvist, Gunilla: *Från fakta till fantasi; Om temaarbete utifrån skapande ämnen och lek*. Lund 1989.

Lindqvist, Gunilla (red): *Vygotskij och skolan; Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi* kommenterade som historia och aktualitet. (Originaltitel: *Pedagogitjeskaja psichologija*. Moskva 1996.) Lund 1999.

Lindqvist, Åsa: "Dagis befäster könsrollerna." *Göteborgs-Posten* 28 juli 2006.

Lombardo Radice, Giuseppe: *Athena Fanciulla; Scienza e poesia della scuola serena*. Seconda edizione accresciuta. Bemporad Firenze 1925.

Lombardo Radice, Giuseppe: *Educazione e diseducazione*. Quarta edizione. Firenze, Bemporad e Roma 1931.

Lombardo Radice, Giuseppe: *La Buona Messa; studii sul linguaggio grafico dei fanciulli*. Terza edizione. Bemporad Firenze 1926.

Lombardo Radice, Giuseppe: *Lezioni di didattica; E ricordi di esperienza magistrale*. Trentuesima edizione. 1913 Firenze.

Lowenfeld, Viktor: *Creative and mental growth*. New York 1947.

Löfstedt, Ulla: *Barns bildskapande; Teoretiska perspektiv och didaktiska konsekvenser*. Jönköping university press. 2004.

Malaguzzi, Loris: *A book for three rights*. Reggio Emilia 1993.

Malaguzzi, Loris: "Efterskrift; Gianni Rodari", Rodari, Gianni: *Fantasins grammatik; Introduktion till konsten att hitta på historier* (Originaltitel: *Grammatica della fantasia*. Torino. Översättning Anna Barsotti) Göteborg (1973) 1988.

Malaguzzi, Loris: "For an education based on relationships." *Young Children*. 11/93.

Malaguzzi, Loris: "I cento linguaggi dei bambini/The hundred languages of children". *I cento linguaggi dei bambini; Narrativa del possibile. Proposte di bambini delle scuole comunali dell'infanzia di Reggio Emilia/ The hundred languages of children; Narrative of the possible. Proposals and intuitions of children from the Infant and Toddler Centers and Preschools of the City of Reggio Emilia*. Reggio Emilia Romagna. Comune di Reggio Emilia Assessorato all'istruzione./Region om Emilia Romagna. City of Reggio Emilia Department of Education. 1987.

Malaguzzi, Loris: "Storia di pesci coi bambini del cinema muto (A story of fish with the children of silent movies)". Reggio Children: *I piccolissimo del cinema muto; Giochi di finizione al Nido fra pesci e bambini* (*The little ones of silent movies; Make-believe with children and fish at the Infant-toddler Center*). Reggio Emilia 1996.

Marner, Anders & Örtengren, Hans: "En kulturskola för alla; estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medianeutralt perspektiv". *Forskning i fokus*, nr. 16. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm 2003.

Martinsson, Anders: "Idécentrum för personalen." *Göteborgs-Posten* 31 maj 1990.

Marton, Ference: "Phenomenography – Describing conceptions of the world around us." *Instructional Science*, 10. U. o. 1981.

Marton, Ference: "Phenomenography; Exploring Different Conceptions of Reality." Fetterman, D. M. (Ed): *Qualitative Approaches to Evaluation in Education*. New York 1988.

Marton, Ference: "Vad är fackdidaktik?" *Fackdidaktik* 1. Lund 1986.

McCallum, G. C.: "Negative and positive freedom." *The Philosophical Review* 76:3. U.o. 1967.

McCarthy, Jan: "Reggio Emilia: What is the Message for Early Childhood Education?" *Contemporary Education*, Vol. 66, No 3, Spring 1995.

Merino Fernández, J. V.: *Programas de Animación Sociocultural*. Madrid 1997.

Merleau-Ponty, Maurice: *Phenomenology of Perception*. (Originaltitel: *Phénoménologie de la perception*.) London/New York (1945) 1962.

Mirzoeff, Nicholas: *An Introduction to Visual Culture*. London (1999, 2000, 2001) 2003.

Moderna Museet.: *Ett barn har hundra språk men berövas nittionio; kreativitet och medvetenhet på de kommunala daghemmen i Reggio Emilia, Italien*. Utställningskatalog 17 oktober – 29 november 1981.

- Morin, Edgar: *La testa ben fatta*. Milano 2000.
- Murray, Charles: *Gemenskaparna*. Timbro 1993.
- Myndigheten för skolutveckling: Alexandersson, Mikael & Limberg, Louise: "Textflytt och sökslump; Informationssökning via skolbibliotek." *Forskning i fokus*, nr 18. Stockholm 2004.
- Molander, Bengt: *Kunskap i handling*. Göteborg 1993.
- Nimmo, John: "The Child in Community: Constraints From the Early Childhood Lore". Edwards, Carolyn, Gandini, Lella & Gorman, George: *The Hundred Languages of Children; The Reggio Emilia Approach - Advanced Reflections*. Second Edition 1998.
- Olsson, Jan: "Den emilianska modellen." Grut, Katarina (Red): *Exemplar Reggio Emilia; Pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm 2005.
- Onsér-Franzén, Jill: *Om kulturell fostran*. Manus till opublicerad rapport för Statens kulturråd. 1 mars 2005.
- Oxford Paperback Dictionary Thesaurus & Wordpower Guide*. Oxford University Press 2001.
- Palmer Wolf, Dennie: "Artistic learning as conversation". Hargreaves, David J. (Ed): *Children and the arts*. Milton Keynes/Philadelphia (1989) 1990.
- Perkins, D.: "What is understanding?" Wiske, M. S. (Ed): *Teaching for Understanding: Linking Research with Practice*. San Fransisco 1998.
- Pescioli, Idana: *Per una cultura di libertà e nonviolenza fino dalla prima scuola*. Firenze 1998.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja: *Lärandets grogrund; Perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund 1999.
- Polanyi, Michael: *The Tacit Dimension*. London 1966.
- Project Zero/Reggio Children: *Making learning visible; Children as individual and group learners*. Reggio Emilia 2001.
- Qvarsell, Birgitta: "Barns kultur i pedagogisk forskning och praktik". *Barnkultur – igår, idag, imorgon; Festskrift till Gunnar Berefelt*. Stockholms universitet, Centrum för barnkulturforskning. 1999.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa, von Wright, Johan & Soini, Tiina: *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki 2003.
- Read, Herbert: *Uppfostran genom konsten*. (Originaltitel: *Education through art*. Översättning: Bengt G. Söderberg). Stockholm 1956.
- Regeringskansliet: "Att arbeta med olika uttrycksformer". *Att lära och leda; En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Slutbetänkande av Lärarutbildningskommittén SOU 1999:63. Utbildningsdepartementet.
- Regeringskansliet: *En strategi för kultur i skolan*. Ds 1998:58. Kulturdepartementet 1998.
- Regeringskansliet: *Läroplan för förskolan; Lpfö98*. Utbildningsdepartementet.

Regeringskansliet: *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet; Lpo94*. Utbildningsdepartementet.

Regeringskansliet: *Kultur i skolan; En skrift om regeringens satsning under 1999-2003*. Utbildnings- och kulturdepartementet. Januari 2005.

Regeringskansliet, UD info: *Mänskliga rättigheter; Konventionen om barnets rättigheter*. Författare Thomas Hammarberg. November 2000.

Reggio Children Srl: *The Municipal Infant-Toddler Centers and Preschools of Reggio Emilia; Historical notes and general information*. Municipality of Reggio Emilia Infant-Toddler Centers and Preschools. November 1996.

Reggio Emilia Institutet: *Från Pärlmusslan till Reggio Emilia Institutet – ett centrum för modern barndom*. Rapport från AREA-gruppen 1993.

Ricci, Corrado: *L'arte dei bambini*. 1887.

Rinaldi, Carla: "The space of childhood." Ceppi, Giulio & Zini, Michele (Ed): *Children, spaces, relations; Metaproject for an environment for young children*. Reggio Children Domus Academy Research Center. Reggio Emilia/Milano (1998) 1999.

Rodari, Gianni: *Fantasins grammatik; Introduktion till konsten att hitta på historier* (Originaltitel: *Grammatica della fantasia*. Torino. Översättning Anna Barsotti) Göteborg (1973) 1988.

Rogoff, Barbara: *Apprenticeship in Thinking; Cognitive Development in Social Context*. New York/Oxford 1990.

Ross, Malcolm: *The Creative Arts*. London 1978.

Rubizzi, Laura: "Documenting the Documenter". Project Zero/Reggio Children: *Making learning visible; Children as individual and group learners*. Reggio Emilia. 2001.

Ruud, Even: *Musikken vårt nye rusmiddel?* Oslo 1976.

Saarikangas, Kirsi: *Asunnon muodonmuutoksia; Puhtauden estetiikkaa ja sukupuoli modernissa arkkitehtuurissa*. Helsinki 2002.

Sandström, Sven: *Intuition och åskådlighet*. Stockholm 1996.

Schneider Adams, Laurie: *The Methodologies of Art; An introduction*. Boulder/Oxford 1996.

Skolverket: *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Sammanfattande huvudrapport. Rapport 250. 2004.

Skolverket: *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Ämnesrapport till rapport 253. Bild. 2005.

Skolverket och Statens kulturråd: *Kultur för lust och lärande 1999-2001; Ett samarbete mellan Skolverket och Kulturrådet*. 1999.

Skørvset, Siv & Lund, Torbjörn: *Projektarbete i skolan*. Lund 1996.

- Socialstyrelsen: *Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm 1987.
- Sparrman, Anna, Torell, Ulrika & Snickare, Eva: *Visuella spår; Bilder i kultur- och samhällsanalys*. Lund 2003.
- Statens kulturråd: *Verksamhetsplan för Kulturrådets uppdrag om kulturinstitutionernas och det fria kulturlivets kulturpedagogiska arbete i relation till skolan*. 1999-09-27. Dnr 1230/99-30.
- Sommer, Dion: *Barndomspsykologi; Utveckling i en förändrad värld*. (Originaltitel: *Barndomspsykologi udvikling i en foranderet verden*. Översättning Per Larsson. Köpenhamn) Stockholm (1996) 1997.
- Tadd, Liberty: *Public School of Industrial Art*. New York/London 1899.
- Tarini, Eva & White, Lynn: "Looking in the Mirror: A Reflection of Reggio Practice in Winnetka". *The Hundred Languages of Children; The Reggio Emilia Approach – Advances Reflections*. 1998.
- The Paolo Freire Reader*. (Ed): Ana Maria Araújo Freire & Donaldo Macedo. New York 1998.
- Toward the Creative Society. Next Generation Annual Report 1999*. Copenhagen 1999.
- Tragetorn, Arne: *Lek med material; Konstruktionslek och barns utveckling*. (Originaltitel: *Leik med materiale; Konstruksjonslek 1–7 år*. Översättning Hans Carlberg.) Stockholm 1996.
- Van der Veer, René & Valsiner, Jaan: *Understanding Vygotsky; A quest for synthesis*. Oxford/Cambridge 1991.
- Vetenskapsrådets rapportserie. *Forskning av denna världen; Praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. Stockholm 2003.
- Vygotskij, Lev S.: *Fantasi och kreativitet i barndomen*. (Originaltitel: *Voobraženie i tvorcestvo v detskom vozraste* som utgavs av förlaget Prosvetšenie i Moskva. Översättning Kajsa Öberg Lindsten) Göteborg (1930) 1995.
- Vygotskij, Lev S.: *Psykologi och dialektik; En antologi i urval av Lars-Christer Hydén*. U. o. 1980.
- Vygotsky, Lev S.: "School instruction and mental development." (Ed) Donaldson, M., Grieve, R. & Pratt, C.: *Early Childhood Development and Education*. Basil Blackwell Publisher. Oxford 1983.
- Vygotsky, L. S.: *Mind in society; The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass/Harvard U.P. 1978.
- Wallin, Karin: *Flygande mattor och forskande barn*. Stockholm 1993
- Wallin, Karin: *Om ögat fick makt; Mer om hundra språk och den skapande pedagogiken i Reggio Emilia*. Solna 1986.
- Wallin, Karin: *Pedagogiska kullerbyttor; En bok om svenska barn och inspirationen från Reggio Emilia*. Stockholm 2003.
- Wallin, Karin: *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm 1996 ;
- Wallén, Göran: *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund (1993) 1996.

- Wallin, Karin, Maechel, Ingela & Barsotti, Anna: *Ett barn har hundra språk*. Stockholm UR: 1981.
- Vecchi, Vea: "The Curiosity to Understand." Project Zero/Reggio Emilia: *Making learning visible; Children as individual and group learners*. Reggio Emilia 2001.
- Wehner-Godée, Christina: *Att fånga lärandet; Pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*. Stockholm 2000.
- Wetterholm, Hans: *En bildpedagogisk studie; Lärare undervisar och elever gör bilder*. Diss. Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö. Studia Psychologica et paedagogia series altera CLVII. 2001.
- Wetterholm, Hans: *Det synliga språket – en lärobok i bild*. Stockholm 1992.
- Wiklund, Christer: "Framtidens undervisning – möjligheternas spelplats." Hjort, Madeleine, Unander-Scharin, Åsa, Wiklund, Christer & Åkman, Lennart (red): *Kilskrift; Om konstarter och matematik i lärandet. En antologi*. Stockholm 2002.
- Wiklund, Ulla: "Portföljen; en modell för utvärdering av musikutbildning." *Pedagogiska publikationer från Kungliga Musikhögskolan, nr 1996:2*. Kungliga Musikhögskolan i Stockholm.
- Winner, Ellen: *Invented Worlds; The Psychology of The Arts*. Harvard University Press 1982.
- Winnicott, Donald W.: *Lek och verklighet*. (Originaltitel: *Playing and reality*. Översättning: Ingeborg Löfgren.) Stockholm (1971) 1981.
- Wiske, M. S. (Red): *Teaching for Understanding; Linking Research with Practice*. San Fransisco 1998.
- Åberg, Lars: "Politik, lögn och tv-program". *Göteborgs-Posten* 26 mars 2006.

OTRYCKTA KÄLLOR:

- Barsotti, Carlo: *Mannen från Reggio Emilia*. Dokumentärfilm 1994.
- Catalogue of the Exhibition *L'occhio se salta il muro (The eye, if it leaps over the wall)*. 1984.
- Deklaration 2003*. Avdelningen för barn- och ungdomskultur Göteborgs Stad Kultur.
- Di luce in luce; luce che emoziona, modifica, evolve*. Power point incontri di sezione primavera 2005.
- CD med projektdokumentation från Nido d'Infanzia Rodari i Poviglio kommun, 2005.
- DialoQui; testi di Giutiana Bartoli, Antonella De Nisco, Giorgio Teggi e Pina Tromellini*. 2004.
- Executive summary; Next Generation Forum Round Table*. 2002.
- Fabbi, Cristian: *About the atelier*. Skrivet manus på engelska från oktober 2002.
- Fabbi, Cristian: *La pubblicità in internet*, tesi di laurea di Cristian Fabbi, 9/7/1997, laurea in psicologia del lavoro e delle organizzazioni all'Università di Bologna. (*The publicity on the internet*, thesis in psychology at the institution of work and organisational psychology at University of Bologna, 1997).
- Grafisk framställning*. Kompendium för studiedag Kärra-Rödbo. Våren 1989.

Grunden för demokrati och lokal utveckling; Reggio Emilia – en ny pedagogisk modell för Sverige? Konferens i Stockholm 9 november 2005.

Göteborgs skolplan 2005.

Handledningstillfällen på avdelningen Vega, Friarelyckans enhet i Kärra-Rödbo stadsdel i Göteborg. 2004-10-26, 2004-11-15, 2005-01-12, 2005-03-02 och 2005-05-18.

Häikiö, Tarja: *Barns skapande process; En studie i kreativitet*. 60-poängsuppsats vid Institutionen för bild- och konstvetenskap.Handledare: Irja Bergström. Göteborgs Universitet 1996.

Häikiö, Tarja: *Bildterapi; En skapande process för själens helande kraft*. 80-poängsuppsats vid Institutionen för bild- och konstvetenskap. Handledare: Lena Johannesson. Göteborgs Universitet 1999.

Häikiö, Tarja: *Maktens pedagogik; om demokratins villkor*. 5-poängsuppsats vid Institutionen för konst- och bildvetenskap vid Göteborgs universitet 2003.

Häikiö, Tarja: *Leva – Skapa – Medvetandegöra; En studie av ett Reggio Emilia-inspirerat arbetssätt ur ett konstruktivistiskt perspektiv*. 60-poängsuppsats vid Institutionen för idé- och lärdomshistoria. Handledare: Mona Hallin. Göteborgs Universitet 1997.

Häikiö, Tarja: *Lärande via skapande; En studie av förhållandet mellan konstruktivism och konstruktivism i teori och praktik*. 80-poängsuppsats vid Institutionen för pedagogik och didaktik. Handledare: Åke Björck. Göteborgs Universitet 2000.

Häikiö, Tarja: *Pedagogisk dokumentation i teori och praktik*. 60-poängsuppsats vid Institutionen för pedagogik och didaktik. Handledare: Åke Björck. Göteborgs Universitet 2000.

Häikiö, Tarja: *Tema frukt; Analys av innehåll och arbetssätt utifrån barnintervjuer och barnbilder*. 5-poängsuppsats. PEF Pedagogik med inriktning mot förskola och fritidshem. Pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet. Våren 1998.

Korpelainen, Heidi (ed): *Discovering architecture; civic education in architecture in Finland. Report*. Helsinki 2001.

Luminescenze. Incontro de sezione. Giovedì 21 aprile alle ore 18.00. Sezione 3/5 anni. Scuola dell'Infanzia La Ginestra Poviglio. Anno scolastico 2004-2005. CD-skiva med bildspel av barns utforskande med ljus.

Malaguzzi, Loris: *Il disegno come strumento per la conoscenza del fanciullo*. Reggio Emilia C. O. I., 25 maggio 1953.

Miljöobservationer har dock gjorts bland annat på förskolorna Nido d'Infanzia La Stella i Luzzara kommun 2002-10-22, på Nido d'Infanzia Ambarabà i Pecognaga kommun 2002-10-25, på Scuola dell'Infanzia La Ginestra i Poviglio kommun.

Ordinanza Ministeriale 11 Novembre 1923 (Orari, programmi di studio e prescrizioni didattiche) in esecuzione del decreto 1 ott. 1923, n. 2185, pubblicata sulla *Gazzetta ufficiale* 25 ott. 1923, n. 250, nel

Bollettino Ufficiale della pubblica istruzione, n. 51, del 22 novembre 1923.

Pedagogia del progetto; al nido e alla scuola dell'infanzia. Coordinamento pedagogico Bassa Reggiana e Terre dei Gonzaga. Edizioni Spazio06.com. Prima edizione settembre 2004.

Publication: *Apprendere a tratti, Apprendere a tratti; pensieri attorno alla progettazione con la grafica e alla scuola dell'infanzia*. Coordinamento pedagogico Bassa Reggiana/Coordinamento pedagogico Terre de Gonzaga, spazio06.com 2004/2005.

Publikation: Arkki; *School of Architecture for children and Youth*.

Publikation: Bartoli, Cristina & Davoli, Manuela: "Grafica e drammatizzazione. Scuola Arcobaleno, Novellara, Reggio Emilia." *Apprendere a tratti*, 2004/2005.

Publikation: Cavallini, Ilaria: "Percorsi e strategie progettuali al nido e alla scuola dell'infanzia." *Una progettazione transdisciplinare; nel nido e nella scuola dell'infanzia. Corso di formazione 2001-2003*.

Publikation: *Costruzioni in Terra Cruda; il bambino e l'ambiente tra storia, cultura e territorio*. Scuola dell'Infanzia La Ginestra, Poviglio, Reggio Emilia dicembre 2005.

Publikation: Grandi, Dina: "Metafora". *Una progettazione transdisciplinare; nel nido e nella scuola dell'infanzia. Corso di formazione 2001-2003*.

Publikation: Marconi, Mascia: "Ascolti." *Una progettazione transdisciplinare; nel nido e nella scuola dell'infanzia. Corso di formazione 2001-2003*.

Publikation: *Incontrando il mondo. Progetto di intercultura dei bambini e delle bambine di 5 anni*. Scuola Comunale dell'Infanzia "La Ginestra" Poviglio. Publikation: Pitis, Massimo: "Grafica e progettazione." *Una progettazione transdisciplinare; nel nido e nella scuola dell'infanzia. Corso di formazione 2001-2003*.

Publikation: *Vision Arte Emozioni; pubblicazione a conclusione del progetto, giugno 2004. Nido La Stella Luzzara Sezione grandi 2004*.

Publikation: Zini, Michele – studio ZPZ partners: "Un luogo amabile, sereno, abitabile. Metaprogetto di ambienti per infanzia; presentazione della ricerca." *Una progettazione transdisciplinare; nel nido e nella scuola dell'infanzia. Corso di formazione 2001-2003*.

Progetti Infanzia Bassa Reggiana. *Dati ritrovati 0506*.

Reggio Emilia e provincia, 2000.

Ribe, Göran: *Serieformens fyra sidor*. Barn- och ungdomskultur, stencilhäfte 4:2. Institutionen för idé- och lärdoms historia. Göteborgs universitet U.o. U.å.

Rinaldi, Carla: *The Reggio Emilia Approach*. Paper från konferensen som anordnades i samband med utställningen *The Hundred Languages of Children* i Detroit i september 1991.

Seminario di studio per operatori pedagogisti svedesi - Maggio 1988; Sammanfattning av resan till Reggio Emilia, Reggio Emilia; Om de kommunala daghemmen och dess historik och organisation och Grafisk framställning.

Temaarbete på avdelningen Fjärilen, Skogslyckan i Kärra-Rödbo stadsdel i Göteborg. Observationer från 1998-03-24, 1998-04-09, 1998-04-15, 1998-06-24, utvärdering från våren 1998 och våren 1999.

Temaarbete på Solen. Utvärdering och observationer finns i författarens ägo. Observationer från 1998-03-24, 1998-04-09, 1998-04-15, 1998-06-24, utvärdering från våren 1998 och våren 1999.

Temaarbete på Vega. Texten är en sammanfattning av handledningstillfällena som gjordes 2004-10-26, 2004-11-15, 2005-01-12, 2005-03-02 och 2005-05-18.

Tema Staden. Observationer gjorda på Lillekärrskolan i Kärra-Rödbo stadsdel i Göteborg stad. 2003-04-01, 2003-03-04, 2003-03-11 och 2003-03-18.

Utbildningsinspektion i Göteborgs kommun. Förskoleverksamheten i stadsdelen Centrum Dnr 53-2004:1600. Rapport från Skolverket.

Utvärdering av arbetet som atelierista vid Daghemmet Prilyckegatan 315 HT-89 Vt-90.

Utvärdering av mitt arbete som konstnär på Daghemmet Prilyckegatan 315 HT-90 VT-91.

Utvärderingar från avdelningen Solen, Solgläntans förskola i Kärra-Rödbo stadsdel i Göteborg som gjorts med pedagogerna åren 1999-2000. Observationer från 1998-03-24, 1998-04-09, 1998-04-15, 1998-06-24, utvärdering från våren 1998 och våren 1999.

Utvärderingsenkät av projektet 7 intelligenser och 100 språk våren 2000. Sammanställning av svaren.

Utställningskatalog: *Barnens Ark*. Boken; en idémässa med Göteborgs barnomsorg 11-13 oktober 1988 på Arken. Kärra - en småstad i storstaden - en barnomsorg i utveckling.

Utställningen *Gör det osynliga synligt* i Glashuset på Valand i Göteborg år 1998 mellan 11 – 17 september visades. *Gör det osynliga synligt*. Programblad till utställningen.

Utställningsprogram 3-28 februari 1999. Göteborgs Stad Kärra Rödbo inbjuder till utställningen 7 intelligenser och 100 språk. En redovisning av projektarbeten utförda på familjedaghem, förskolor, skolor och fritidshem i Kärra-Rödbo under 1998.

www.arkki.net

www.heureka.fi Heureka Suomalainen tiedekeskus/Finlands vetenskapscenter. Hemsida.

www.minedu.fi

www.oph.fi Utbildningsministeriets hemsida i Finland

www.safa.fi

www.reggiochildren.it 2005-10-25

www.reggiochildren.it 2005-11-01

www.reggioemilia.se 2005-11-01

www.skolverket.se 2006-02-10

www.nextgenerationforum.org 2006-03-01

www.progettiinfanzia.it 2006-03-20

www.spazio06.com 2006-03-20

"Progetti Infanzia ha l'obiettivo di 'contribuire allo sviluppo della cultura pedagogica e dei servizi educativi rivolti a bambini e ragazzi' (Art. 2 dello Statuto)". www.progettiinfanzia.it 2006-03-20

Beslut om den nya organisationen tagen i kommunstyrelsen (Il consiglio comunale) 14 oktober 2005: 14/10/2005 - Provvedimento n° 64 del 28/09/2005: ADESIONE ALL'ASSOCIAZIONE PER LO SVILUPPO DELLA CULTURA PEDAGOGICA E DEI SERVIZI EDUCATIVI DENOMINATA "PROGETTINFANZIA BASSA REGGIANA". <http://www.comune.guastalla.re.it/database/urp/guastalla/guastalla.nsf/Ricerca?SearchView&Query=Convenzione> 2006-07-10

www.reggiochildren.it 2006-07-10

www.reggiochildren.it <http://zerosei.comune.re.it/inter/reggiochildren.htm> 2006-07-10 *Reggio Children*, 2005

www.reggioemilia.se 2006-07-10

www.unibo.it 2006-07-10

www.spazio06.it 2006-07-16

www.skolutveckling.se/kultur 2006-11-13

Bilaga 1

BARNINTERVJUER OM FRUKT MED CECILIA OCH ADAM 1998-05-06

Tarja: ...pratade vi om frukt en annan gång också. Kan du berätta vad du vet om frukt för mig? (Paus)

Är det svårt? Finns det någon frukt som du tycker om? Är det någon av frukterna som du tycker om?

Cecilia: Bananen.

Tarja: Bananen tyckte du om ja. Du målade den så fint också. Mmm. Kan du berätta för mig hur bananen ser ut?

Cecilia: Nästan som en lång svans.

Tarja: Nästan som en lång svans ja. Och mera?

Cecilia: Den är nästan som ett C.

Tarja: Som ett C ja. Som bokstaven C?

Cecilia: Ja.

Tarja: Kan du så många bokstäver så du vet det? (Cecilia nickar) Vad har den för färg på den då?

Cecilia: Gul.

Tarja: Gul är den ja. Hur smakar bananen?

Cecilia: Vet inte.

/.../

En liten stund senare. Nu är Cecilia och Adam här inne och nu fick jag veta att Cecilia och de har plommonträd i sin trädgård och nu skall Cecilia berätta för oss hur de gör när de tar ner plommonen ifrån träden.

Tarja: Vad sa du först, att ni tog en...

Cecilia: Stege.

Tarja: En stege. Vad händer sen då.

Cecilia: Sträckte på armarna och plocka.

Tarja: Ja?

Cecilia: Tog ner en korg.

Tarja: En korg? Och sen då?

Cecilia: Tog med in.

Tarja: Tar med dom in. Vad gör ni med plommonen sen då?

Cecilia: Plommonpaj.

Tarja: Plommonpaj. Mer då?

Cecilia: Läger i påse plommonen. Och lägger vatten.

Tarja: Ja? Mmm. Gör mamma sylt också?

Cecilia: Ja.

Tarja: Hur gör hon då? Hur gör hon när hon gör sylt?

Cecilia: Nästan som en tårta.

Tarja: Du berättade något om fåglarna. Det skulle jag vilja höra. När plommonen sitter i träden.

Cecilia: Då kommer fåglarna och äter upp alla plommonen och då skall mamma sätt upp en fågel-skrämma.

Tarja: Ja? Vad kan man göra mer då?

Cecilia: Vet jag inte.

Tarja: Har mamma satt nät i trädet?

Cecilia: Nej.

Tarja: Det har hon inte gjort?

Cecilia: Bara för fåglarna har varit i vårt jordgubbsland också och ätit av de. Vi har ett nät över dom.

Tarja: Har ni nät över jordgubbarna då?

Cecilia: Ja.

Tarja: Är det något mer du vill berätta? Om plommonen? Tycker du om plommon då?

Cecilia: Mmm.

Tarja: Vilken färg är det på plommonen?

Cecilia: Militärgrön.

Tarja: Gröna? Militärgrön? Mmm. Vilken form är det på plommonen? Hur ser de ut?

Cecilia: Nästan som ett O.

Tarja: Just det. Vet du vad den formen heter? Den heter oval. Kan du säga det? Oval.

Cecilia: Oval.

Tarja: Ja. Vad duktig du var nu när du berättade för mig om plommonen. Vad skoj! Tack så hemskt mycket Cecilia. Får du gå ut och leka igen.

Intervju med Adam.

/.../

Tarja: Nu skall jag intervjua Adam om frukt. Kan du berätta vad du vet om frukt för mig Adam?

Adam: Mmm. Mmmmmmm. Jag vet inte.

Tarja: Det var en svår fråga. Vilken, kan du säga någon frukt?

Adam: Jag gillar apelsiner.

Tarja: Du gillar apelsiner.

Adam: Och sen äppel och banan.

Tarja: Ja. Och sen banan. Vilken tycker du bäst om?

Adam: Apelsin.

Tarja: Apelsin. Kan du beskriva hur en apelsin ser ut för mig?

Adam: Först är det. Jag vet inte vad det är för färg.

Tarja: Du vet inte vad det är för färg? Vet du inte vad den heter? Vad tror du?

Adam: Orange.

Tarja: Det är ju rätt! Det är orange.

Adam: Som dom där (Pekar på orangea flirtkuleapelsiner som 2-åringarna målat).

Tarja: Precis. Det som Hampus och de har gjort idag ja.

Adam: Dom har gjort pappersmålning. Jag såg det.

Tarja: Mmm. När du tänker på apelsin, vad har den för form?

Adam: Först såhär.

Tarja: Mmm.

Adam: Och sen så. En rund form

Tarja: En rund form. Alldeles riktigt. Hur äter man apelsin då?

Adam: Först tar man bort skalet och sen ger det till nån, en apelsin, och sen äter man upp.

/.../

Tarja: Ja. Hur smakar apelsinen då?

Adam: Mmm. Apelsinjuice.

Tarja: Ja. Kan man göra av apelsin. Kan man göra mer då? Nåt annat.

Adam: Äta apelsiner så mycket. Som man orkar.

Tarja: Vad sa du?

Adam: Om man orkar.

Tarja: Om man orkar ja. Apelsinjuice kunde man göra så kunde man äta den som den är. Kunde man göra något annat?

Adam: Sen. Gör man så. Stoppa hela apelsinen i munnen och så sen suga. Och dricker saft. Och sen tuggar mycket och sen sväljer det ner i magen.

/.../

Tarja: Är det några, är det någon annan eller några andra som äter apelsiner?

Adam: Dom som bor långt borta.

Tarja: Just det. Varifrån kommer apelsinerna?

Adam: Man köper apelsiner och sen lägger det i glaset.

Tarja: Ja. Man köper apelsinerna och lägger dem i?

Adam: Ett fat.

Tarja: Ett fat ja.

Adam: Fast vi har sånt där runt fat.

Tarja: Ett runt fat? Var köper du apelsinerna då?

Adam: Affären.

Tarja: Affären. Vet du varifrån apelsinerna kommer ifrån innan de kommer till affären?

Adam: Först lagar dom där apelsingubbarna och sen lägger de där i arkarna eller lådor, och sen köper man det och sen tar med det hem och lägger det i sin vas igen.

Tarja: De här apelsingubbarna som du pratar om. Hur får de tag på apelsinerna då?

Adam: Dom tar deg och sen lagar dom de där och så målar dom de randigt först. Gör dom.

Tarja: Är det så man gör apelsiner. Man tar deg och lagar dem?

Adam: Målar dom och sen lite jordgubbssaft och lägger det där i påse eller säck eller så och sen kommer folk och köper det och sen går dom hem och äter det.

Tarja: OK. Känner du till någon annan frukt än apelsin?

Adam: Mmm. Banan.

Tarja: Banan? Var kommer bananen ifrån?

Adam: Dom växer där vid dom där buskarna.

Tarja: Bananer växer i buskarna, som är där ute?

Adam: Ja. Dom är där.

Tarja: Som är där ute? Har du sett bananer växa i de där buskarna någon gång?

Adam: Ja, jag gjorde det på film.

Tarja: Du har sett det på film? OK. Vad hände då då?

Adam: *Då lagade dom bananer med deg igen och gör dom så runda och målar dom.*

Tarja: *Är det sådana bananer som man kan äta som man gör så?*

Adam: *Mmm.*

Tarja: *Jaha?*

Adam: *Och sen om det är skal i bananerna då tar man en skär kniv och skär av skalet.*

Tarja: *Gör man ja.*

Adam: *Och sen äter bananen upp. Så.*

/.../

Tarja: *Det har du inte sett? Om vi tänker på en frukt till som du sa förut, äpple. Hur kommer äpplena till affären då?*

Adam: *Lagar dom med en deg.*

Tarja: *Dom lagas också med deg?*

Adam: *Aa. Gör dom såhär runda.*

Tarja: *När de lagar de här frukterna sätter de fast dem i buskarna sen då eller?*

Adam: *Nä, dom bara tar skalet och lagar skalet och sen sätter på och så målar och målar och målar.*

Tarja: *Varför sätter de fast dem i buskarna sen då?*

Adam: *För dom brukar vara halvöppna/halvätna.*

Tarja: *Varför sätter de fast den i buskarna frukten?*

Adam: *Dom bara växer upp.*

Tarja: *De växer ur buskarna?*

Adam: *Ja.*

Tarja: *Jaha. Var finns de buskarna för någonstans då?*

Adam: *Mmm. Jag har aldrig sett det.*

Tarja: *Nä, du har aldrig sett det. Har du tänkt på hur äpplen växer då? Hur växer äpplen?*

Adam: *Dom växer inte.*

Tarja: *De växer inte?*

Adam: *Nä.*

Tarja: *Nähä? Utan de blir också lagade med deg?*

Adam: *Ja. Och sen bara de målar hela dan..*

Tarja: *Mmm.*

Adam: Och sen sätter i en påse eller en säck eller låda.

Tarja: Det visste du att man sätter dem i lådor och så skickas de till affären men du vet inte riktigt vad äpplena kommer ifrån utan man gör dem av deg också målas de?

Adam: Ja.

Tarja: Fast de växer i buskarna också. Vet du vad jag tror att vi skall göra. Vi skall försöka ta reda på hur äpplen och bananer och apelsiner växer.

Adam: Jag tror vi skall rita det.

Tarja: Vi kan rita det ja. Hur tror du att vi kan gör mera än att rita för att ta reda på det?

Adam: Mmm. Först ritar vi såhär och sen ritar vi det så och så och sen så ger vi det till dig då, så och ritar vi längren som vi gjorde för länge sen.

Tarja: Ja, som vi ritade en annan gång. Blir det frukt som vi kan äta av de teckningarna tror du?

Adam: Ja.

Tarja: Av de teckningarna? Eller av bollarna som vi målade? Blir det frukt som man kan äta sen av det tror du eller?

Adam: Man kan klippa ut det om man vill.

Tarja: Man kan klippa ut ja.

Adam: Jag vill gå ut nu.

/.../

Personregister

- Agazzi, Systrarna 45
 Amabile, Teresa M. 30, 122, 139
 Andén-Papadopoulos, Kari
 Andersson, Lars-Gustaf
 Anward, Jan 35, 214
 Albert, Robert S
 Alexandersson, Mikael 35, 214, 234
 Almgren, Anders
 Althof, Johan 162
 Apuli-Suuronen, Rita
 Araújo Freire, Ana Maria
 Arieti, Silvano
 Arnheim, Rudolf 33, 89, 115
 Aronsson, Karin
 Arvas, Birgitta
 Aulin Gråhamn, Lena 35
 Austrin, Bennye 33
 Barilli, Roberta 135
 Barkefors, Laila 167
 Barsotti, Anna 36, 37
 Barsotti, Carlo 36
 Barthes, Roland
 Bartlett, Fredrick 33
 Bartoli, Cristina
 Bateson, Gregory 74
 Bauman, Zygmundt 36
 Bega, Mariaelena
 Begotti, Maurizia 52, 66
 Benassi, Catia 135
 Bendroth Karlsson, Marie 34, 45, 98
 Berefelt, Gunnar
 Berg, Lars-Eric 97, 150
 Berg, Lars-Erik
 Bergström, Irja
 Bertacchi, Tania 58-59, 61, 134
 Bertani, Roberta 135
 Bettelheim, Bruno 89
 Björck, Åke 27, 38, 50, 165, 198
 Boohm, Maaja 29
 Brattström, Christina
 Breton, André
 Bringaas, Britta 235-236
 Brodin, Knut 29, 167, 171, 178, 183
 Bronfenbrenner, Urie
 Brulin, Göran 89
 Bruner, Jerome 32, 161
 Bråten, Ivar
 Carlgren Ingrid 15, 145
 Carlsen, Kari 30, 150, 163-164
 Casalmonferrato
 Case, Caroline
 Cassirer, Ernst
 Cavallini, Ilaria 138-139, 142
 Cellini, Cristina 26, 142-143
 Ceppi, Giulio 69, 72, 74
 Cézanne, Paul 158
 Cives, Giacomo 45
 Cizek, Franz 49
 Conti, Silvia 128
 Colozza, G. A.
 Corsaro, William A. 57, 110, 112, 116-117
 Cowie, Helen 166, 174, 241, 243
 Cziksenthmihályi, Mihály 30, 234
 Dahl, Eva-Lena
 Dahlberg, Gunilla 36-38, 43, 143, 151, 187, 190
 Dahlgren, Gösta 174-176, 226
 Dahlström, Per
 Dalai Lama

- Dallari, Marco 142
 Dalley, Tessa
 Davoli, Manuela
 Davoli, Mara 95
 Decartes, René
 de Nisco, Antonella
 Dewey, John 45, 150
 Dolci, Mariano
 Donaldson, Margret 161
 Doverborg, Elisabeth 159
 Drotner, Kirsten 35
 Dubowski, Janek
 Dunderberg-Jonsson, Brita 75
 Eames, Charles 138
 Edinger, J. Edward 29
 Edwards, Carolyn
 Egidius, Henry
 Eidsvik, Elisabet
 Elfland, Arthur
 Eliade, Mircea
 Elsner, Catharina
 Emirayer, Mustafa 117
 Emriksson, Birgitta 89
 Eriksen Hagtvæt, Bente 176
 Eriksson, Yvonne 34, 129
 Fabbi, Cristian 25, 50-51, 53-58, 60-61, 64-67, 69, 73-74, 76, 110, 116-117, 119, 228
 Filippini, Tiziana 91-92
 Forattini, Antonella 51
 Forman, George
 Forsberg, Andréas
 Foucault, Michel 36
 Freinet, Célestin
 Freire, Paolo 29, 42, 49, 234
 Freud, Sigmund 32
 Fröbel, Friedrich 129, 145
 Furtenbach Lindén, Ina
 Galton, Maurice 31-32, 98
 Gambetti, Amelia 116
 Gandini, Lella 99, 105
 Gardner, Howard 29-30, 32-34, 44, 75, 101, 161, 166, 190, 197, 199, 202
 Gedin, Maria
 Gentile, Giovanni
 Ginzburg, Carlo
 Giudini, Claudia 91-92
 Goleman, Daniel
 Golomb, Claire 34, 111, 115, 155, 160, 208
 Gombrich, Ernst H. 23, 89
 Goodman, Nelson 30
 Grandi, Dina 140
 Grieve, Robert 166
 Grut, Katarina
 Gustafsson, Karin 174-176, 226
 Gustafsson, Marie 200
 Gärdenfors, Peter 33, 149
 Göthlund, Anette 35
 Göthson, Harold 37-38
 Hagström Ohlén, Hanna
 Hallerstedt, Gunilla
 Hallin, Mona
 Hammarberg, Thomas
 Hannula, Sirpa 191, 193
 Haugård, Inger 142-143
 Hargreaves, David 31-32, 96, 98, 99, 155
 Havaste, Paula 27, 189
 Hedén, Milla 201
 Hjort, Madeleine

- Holzer, Jenny 138
 Hoyuelos Planillo, Alfredo 29, 36, 45, 89
 Htay, Than Than
 Hughes, Martin 166
 Huizinga, J.
 Hydén, Lars-Christer
 Häikiö, Tarja
 Illeris, Knud 146
 Ingelstam, Rutger
 Itten, Johannes 148
 Jay, Martin
 Jederlund, Ulf
 Jerlang, Espen
 Jodal, Elsi-Brith
 Johannesson, Lena 23, 33
 Johansson, Gerd 201
 Johansson, Kerstin
 Johansson, May 200
 Johansson, Jan-Erik
 Johansson, Thomas
 Jonstoj, Tove
 Josephson, Ragnar
 Jung, Carl Gustaf 29
 Kandinsky, Wassily 96
 Katz, Lilian 29-30, 44, 54, 93-94, 102, 108, 126, 151, 163, 195
 Kellogg, Rhoda 29, 98, 133, 167, 170
 Kennedy, Birgitta
 Kerschensteiner, George 49
 Key, Ellen
 Kilpatrick, William H.
 Kjørup, Søren
 Korczak, Janusz
 Korpelainen, Heidi
 Kroon, Marita
 Kruger, Barbara 138
 Kunzfeld, Alois 49
 Kurki, Leena 29
 Kvale, Steinar
 Köhler, Elsa
 Lagerlöf, Selma
 Laiacona, Simona 115-116
 Langer, Susan K. 33
 Lenz Taguchi, Hillevi 36-37, 151, 162
 Liholt, Synnöve
 Limberg, Louise 214
 Limeta, Rossana
 Lind, Ulla 35
 Lindgren, Bengt 33
 Lindström, Carina
 Lindström, Lars 35
 Lindqvist, Gunilla 32, 44, 146
 Lindqvist, Åsa
 Lombardo-Mazza, Giuseppe
 Lombardo Radice, Giuseppe 45-47, 49, 50
 Long, Richard 96
 Losi, Anglea 135
 Lowenfeld, Victor 32
 Lund, Torbjörn
 Lundgren, Ulf P. 187
 Löfstedt, Ulla
 Macedo, Donaldo
 Maechel, Ingela
 Maioli, Teresa 61, 63, 132
 Malaguzzi, Loris 16, 25, 29, 36-42, 45, 49-51, 57-58, 75, 89-93, 95-97, 100-103, 109-110, 119, 128, 133, 190, 249
 Marconi, Mascia 138, 140

- Marner, Anders
 Martinsson, Anders
 Marton, Ference
 McCarthy, Jan
 Mellgren, Elisabeth 174-176, 226
 Mennino, Isabella 95
 Merleau-Ponty, Maurice
 Mirò, Juan 136
 Mirzoeff, Nicholas
 Mische, Ann 117
 Mocellin, Ottonella 138
 Modigliani, Amedeo 143
 Molander, Bengt 28
 Molinari, Luisa 116-117
 Montessori, Maria 184, 187
 Morin, Edgar 58
 Moss, Peter 36, 43
 Murray, Charles 234
 Munari, Bruno 138-139, 140, 142
 Mårtensson, Pernilla 38, 185
 Möckborn, Maria
 Natoli, Salvatore 74
 Neill, Alexander S.
 Neshat, Shirin 138
 Nimmo, John 58, 98, 109
 Novalis (von Hardenberger, Friedrich)
 Olsson, Jan
 Olsson, Lars-Erik 174-176, 226
 Onsér-Franzén, Jill
 Palmer, Wolf, Dennie 34, 99, 161, 221, 227, 240
 Pence, Alan 36, 43
 Perez, Bernard
 Perkins, David 30
 Pescioli, Idana 26, 141
 Pestalozzi, Johann
 Piaget, Jean 19, 29, 31-32, 39, 133, 151, 161
 Piazza, Giovanni 95, 116, 204
 Picasso, Pablo 100, 158
 Pitis, Massimo 139-140
 Platon, 33, 179
 Polanyi, Michael
 Pramling Samuelsson, Ingrid 94, 159, 187
 Qvarsell, Birgitta 235
 Rabitti, Alberto 117-119
 Rauste-von Wright Maijaliisa 32, 92, 96, 100, 108, 190
 Read, Herbert 29
 Ribe, Göran 241
 Ricci, Corrado 49
 Rinaldi, Carla 73, 77-78
 Robinson, Susan 31-32, 98
 Rodari, Gianni 40, 54
 Rogoff, Barbara 34, 57, 98, 121, 201, 233
 Ross, Malcolm 30, 56, 96, 164
 Rossi, Elisa 118
 Saarikangas, Kirsi 75
 Samuelsen, Arne Marius 30, 150, 163-164
 Schneider Adams, Laurie 137
 Sheridan, Sonja 94
 Sommer, Dion 235
 Soini, Tiina 32, 92, 96, 100, 108, 190
 Spaggiari, Sergio 190
 Stern, Daniel 75, 138
 Sturloni, Stefano 105-106, 128
 Sørensen, Merete 33
 Testa, Nadia 67
 Thavenius, Jan 35

- Thorell, Elisabeth 29
 Tiitola-Meskanen, Tuuli 27, 188, 190-192, 195-196
 Tragetorn, Arne 148, 164, 176
 Tromellini, Pina 51
 Turner, William 100
 Twomey Fosnot, Catherine 31
 Unander-Scharin, Åsa
 Vecchi, Vea 25, 74, 95-105, 107-110, 112-115, 132, 138, 155, 157, 164, 204, 238, 240
 von Wright, Johan 32, 92, 96, 100, 108, 190
 Vygotskij, Lev 17-19, 29, 32, 39, 41, 43-44, 54-56, 98, 106, 149, 150-151, 161, 174, 176, 201-202, 209, 226, 233
 Wallin, Karin 36, 90, 128
 Wetterholm, Hans 33, 35
 Wiklund, Christer
 Wiklund, Ulla 35
 Winner, Ellen
 Winnicott, Donald W. 30, 56, 74, 164, 226
 Zannoni, Ilaria 119
 Zini, Michele 68-69, 72, 74
 Åkerström, Birgitta 27, 184, 186-187
 Åkman, Lennart
 Åsén, Gunnar 35, 37
- Pert, Candace
 Pratt, C.
 Ringsted, Suzanne
 Ruud, Even
 Runco, Mark A
 Räsänen, Jaana.
 Sahlström, Anna
- Sanders Peirce, Charles
 Sandström, Sven
 Skrövset, Siv
 Smietanska, Zofia
 Stern, Daniel
 Snickare, Eva
 Sparrman, Anna
 Sommer, Dion
 Stannemark, Kerstin
 Svennberg, Mie
 Sundqvist, Susanne
 Tagliavini, Vania
 Tadd, Liberty
 Tarini Eva
 Teggi, Giorgio
 Torell, Ulrika
 Ulriksson, Lars
 Valsiner, Jaan
 White, Lynnvan
 van Der Veer, Réne
 Waddel, Margot
 Wallén, Göran
 Warburg, Aby
 Wehner-godée, Christina
 Wiske, M. S
 Åberg, Lars
 Örtengren, Hans

GOTHENBURG STUDIES IN ART AND ARCHITECTURE

ISSN 0348-4114

EDITOR: LENA JOHANNESSON

GOTHENBURG STUDIES IN ART AND ARCHITECTURE INCLUDE THESES BY MEMBERS OF THE
DEPARTMENT OF ART HISTORY AND VISUAL STUDIES OF GÖTEBORG UNIVERSITY

SEND YOUR ORDERS TO YOUR BOOKSELLER OR TO:

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

P. O. BOX 222, SE – 405 30 GÖTEBORG, SWEDEN

1. BERGSTRÖM, INGVAR, *Interpretationes selectae*. 1978. 54 P.
ISBN 91-7346-057-5
2. KRAUSS, ANDRÉ, *Vincent van Gogh. Studies in the Social Aspects of his Work*. 1983. 205 P.
ISBN 91-7346-118-0
3. WADELL, MAJ-BRITT, *Evangelicae historiae imagines. Entstehungsgeschichte und vorlangen*. 1985. 70 P. 292 ABB.
ISBN 91-7346-149-0
4. ERIKSSON, YVONNE, *Tactile Pictures. Pictorial Representations for the Blind 1784-1940*. 1998. 303 P.
ISBN 91-7346-329-9
5. NODIN, EVA, *Estetisk pluralism och disciplinerande sturktur. Om barnkolonier och arkitektur i Italien under fascismens tid*. 1999. 345 P.
ISBN 91-7346-363-9
6. WÄNGDAHL, LARS, "En natur för män att grubbla i." *Individualitet och officialitet i varbergskolonins landskapsmåleri*. 2000. 220 P.
ISBN 91-7346-376-0
7. NORDSTRAND, CHARLOTTA HANNER, *Konstliv i Göteborg. Konstföreningen, museisamlingen och mecenaten Bengt Erland Dahlgren*. 2000. 413 P.
ISBN 91-7346-378-7
8. EKBERG, MIKAEL, *Torben Grut. En arkitekt och hans ideal*. 2000. 332 P.
ISBN 91-7346-388-4
9. FREDIN, INGRID, "I skuggan av Halmstadgruppen". *Konstnären Arvid Carlson och Hallandsringen*. 2001. 384 P.
ISBN 91-7346-408-2
10. HAMBERG, PER GUSTAF, *Temples for Protestants. Studies in the Architectural Milieu of the Early Reformed Church and of the Lutheran Church*. 2002. 371 P.
ISBN 91-7346-425-2
11. BORG, RAINE, *Smålands medeltida dopfuntar*. 2002. VOL. I: *En inventering i komparativ belysning*. 281 P.
VOL. II: *Catalogue raisonné*. 392 P.
ISBN 91-7346-439-2
12. DAHLSTRÖM, PER, *Särlingskap och konstnärsmýt. En text- och begreppsanalys inom den moderna konst- och kunskapssteorin*. 2002. 320 P.
ISBN 91-7346-453-8
13. MANKELL, BIA, *Självporträtt. En bildanalytisk studie i svensk 1900-talskonst*. 2003. 406 P.
ISBN 91-7346-465-1

14. ZETTERMAN, EVA, *Frida Kahlos bildspråk – ansikte, kropp & landskap. Representation av nationell identitet*. 2003. 371 P.
ISBN 91-7346-470-8
15. *Woman Photographers – European Experience*, (EDS. LENA JOHANNESSON & GUNILLA KNAPE). 2004. 384 P.
ISBN 91-7346-474-0
16. KRISTOFFERSSON, SARA, *Memphis och den italienska antidesignrörelsen*. 2003. 198 P.
ISBN 91-7346-476-7
17. WAGNER, KARIN, *Fotografi som digital bild. Narration och navigation i fyra nordiska konstverk*. 2003. 326 P.
ISBN 91-7346-485-6
18. WALLIN WICTORIN, MARGARETA, *Föreningen Original – Träsnitt. Grafik och grafiker på ett tidigt modernistiskt konstfält*. 2003. 448 P.
ISBN 91-7346-492-9
19. STAHRE, ULRIKA, *Beundrad barbar. Amasonen i västeuropeisk bildkultur 1789-1918*. 2004. 340 P.
ISBN 91-7346-493-7
20. VIPSJÖ, LARS, *Den digitala konstens aktörer. En studie av datorintegrering i svensk konstundervisning*. 2005. 314 P.
ISBN 91-7346-543-7
21. *Akvarellstudier. Om mediet, historien och myterna/ Watercolour Studies. The Medium, History and the Myths*, (EDS. LENA JOHANNESSON & BERA NORDAL). 2006.
ISBN 91-7346-546-1
22. NODIN, ANDERS, "Fosterländska bilder". *Den svenska historien i 1800-talets illustrerade läromedel, historieböcker och romanfiktio*n. 2006. 285 P.
ISBN 91-7346-553-4
23. WERNER, HELENA, *Kvinnliga arkitekter. Om byggpionjärer och debatterna kring kvinnlig yrkesutövning i Sverige*. 2006. 330 P.
ISBN 91-7346-571-2
24. HÄIKIÖ, TARJA, *Barns estetiska läroprocesser. Atelierista i förskola och skola*. 2007. XXX P.
ISBN 91-7346-599-1

Barns estetiska läroprocesser behandlas i denna avhandling utifrån ett mångvetenskapligt perspektiv med utgångspunkt i konst- och bildvetenskap. Avhandlingen är ett bidrag till forskningen på det bildpedagogiska fältet både nationellt och internationellt. En bildpedagogisk praktik beskrivs utifrån fallstudier gjorda inom förskola och skola i Sverige och jämförs med liknande verksamhet främst i Italien men också i Finland. Avhandlingen presenterar arbetet som bildpedagog/atelierista och pedagogisk handledare/pedagogista utifrån Reggio Emilias pedagogiska filosofi. Denna pedagogiska filosofi återfinns som en grundläggande utgångspunkt i arbetet. I avhandlingen beskrivs och analyseras deras verksamhet, ateljéarbete, dokumentation, pedagogiska miljöer och förhållningsätt liksom barnsyn. Avhandlingens teoretiska bas finns hos utvecklingspsykologen Lev Vygotskij vars fantasibegrepp och tankar kring minnets och föreställandets komplementära funktion antas utgöra en förutsättning för barns lärande. Utifrån Vygotskijs teori om fantasin som medvetandeform lyfts detta fram som en avgörande del i pedagogisk utveckling och dokumentation beskrivs som en metod för att medvetandegöra pedagogisk praxis.



ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
GOTHENBURG STUDIES IN ART AND ARCHITECTURE
ISSN 0348 - 4114
ISBN 978 - 91 - 7346 - 599 - 1