



IMPLEMENTERING AV DEN NARRATIVE APPROACH I FÖRSKOLAN

HANDBOK





Medfinansierat av
EU-programmet
Erasmus+



Europeiska Kommissionens stöd åt framställningen av detta dokument utgör inte ett godkännande av dess innehåll, vilket endast återspeglar upphovsmännens åsikter, och Kommissionen kan inte hållas ansvarigt för någon användning av informationen i det.

THE PROJECT IN SHORT



ACRONYM

NARRATE

TITEL

Building a narrative approach fostering collaboration between preschools and libraries

FINANSIERINGSPROGRAMM

FRASMUS+

LÄNGD

2020-2023

ALLMÄNT MÅL

The general objective of NARRATE is to foster quality in preschool education through increased attention to the narrative approach.

SÄRSKILDA MÅL

The specific objectives are:

1. To develop the narrative approach in preschools, adopting the appropriate tools to arrange the context, planning activities and evaluating the outcomes.
2. To improve the collaboration between preschools and libraries for enhancing the narrative curriculum and giving value and visibility to the spontaneous narrative production of the children
3. To increase preschool teachers' professional skills on the narrative approach/curriculum.

RESULTAT

1. Training needs mapping and analysis: a collection and analysis of the training needs of the target group.
2. Toolbox on Business Attraction Management: the toolbox will focus on how to organize and manage the Business Attraction capabilities
3. E-course on Digital Business Attraction Skill: online training path for civil servants

PARTNERS

Municipality of Piteå (SE)

Municipality of Imola(IT), Sweden Emilia Romagna Network – SERN (IT), Elmer (BE), University of Bologna (IT), Tallinn Meelespea Kindergarden (EE)

WEBBPLATS

<https://www.narrate-project.eu/>



INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Förord och tillkännagivanden	6
Kapitel 1 - INLEDNING	8
1. Handbokens struktur och hur den ska användas	8
2. Vad är Narrative Approach i korthet?	8
3. Partnerna i detta Erasmus+-projekt och några tips om det hänvisande förskolesystemet i de berörda länderna.	9
Kapitel 2 – Varje barn har en berättelse. Relevans av berättaraktiviteter inom socialiseringsprocessen under förskoleåren	16
1. Införandet	16
2. Berätta en historia	16
3. Storytelling och sociokognitiv konstruktion av verkligheten (Vygotskij och Bruner)	17
4. Tillämpa det narrativa tillvägagångssättet: vuxna, barn och pedagogiska sammanhang	19
5. Berättelse i vardagen	21
6. Narrativ som struktur av vänskaps-kultur	23
7. Narrativ och argumentation	24
8. Utvidgning av berättelsens implikation: berättande och barnlekar	26
9. Bibliografi	
Kapitel 3 - RAM: Hur Narrative Approach i tidig utbildning kan fungera	28
1. Introduktion – Från teori till ett metodiskt ramverk för narrativ ansats	28
2. Den grundläggande strukturen i ramen för Narrative Approach in Early Education: Dekalogen och skolledning	28
3. Dekalogen i detalj	29
4. Skolledning i detalj	32
5. Riktlinjer för att stödja yrkesutövare för en operativ användning av ramen för Narrative Approach	35
6. Ram för det narrativa tillvägagångssättet och speciella frågor	37
7. Slutnoter	40
Kapitel 4 – INSAMLING AV BÄSTA PRAXIS: Hur narrativ bemötande i förskolan skulle kunna se ut i förskolans vardag	44
1. Introduktion – Hur man planerar och utför dokumentation av berättande upplevelser som utförs av barnen, i enlighet med vår metodologiska modell	44
Bästa praxis n. 1: Vart är vi på väg? Ett berättande projekt om lekar, fordon, picknick och äventyr i vardagen. Bergsviken Preschool, Piteå (Sweden)	45
Bästa praxis n. 2: Öppna material. Elmer in de Stad kindergarten, Brussels (Belgium)	52
Bästa praxis n. 3: Bakning. Tallinn Meelespea kindergarten, Tallinn (Estonia)	57
Bästa praxis n. 4: Det konstiga fallet med kaninen i skolan. Scoiattolo nursery school, Imola (Italy)	61
Bästa praxis n. 5: Mamma Mia Pizzeria. Bergsviken Preschool, Piteå (Sweden)	69



Bästa praxis n. 6: Alla lampor i vårt hus. Elmer in de Stad kindergarten, Brussels (Belgium)	77
Bästa praxis n. 7: Yrken. Tallinn Meelespea kindergarten, Tallinn (Estonia)	84
Bästa praxis n. 8: De dödade Spider-Man. Campanella preschool, Imola (Italy)	89
Kapitel 5 - En virtuell fokusgrupp bland lärarna efter att de deltagit i implementeringen av Narrative Approach Best Practices	96
1. Inledning – innebörden av detta kapitel	96
2. Vår fokusgrupp för implementering av Narrative Approach	96
3. Mer information för vem som är intresserad: frågor och svar från fokusgruppen	99
Kapitel 6 - Storytelling som stöd för Narrative Approach Implementering: Mot ett stabilt samarbete mellan förskola och närbibliotek	103
1. Introduktion: Om storytelling	103
2. Kort beskrivning av berättarprojekt, baserat på ett stabilt samarbete mellan det lokala förskolesystemet och lokala bibliotek	103
3. Barnlitteratur direkt från barnen: en kort hänvisning till IO n.3	110
Kapitel 7 - Hur man utvärderar det narrativa tillvägagångssättet: mot intellektuell produktion nr 2	112
Efterord - Slutliga förslag till framtida projekt	113
Bilaga 1 - Exempel på rimlig bibliografi över barnlitteratur som finns i Piteå kommun, Sverige.	114
Bilaga 2 - Att göra en sagobok från barn till barn	215

FÖRORD

– Jag ser ett stort värde för Piteås förskolor att delta i dessa internationella projekt. Pedagogerna får bredda sina kompetenser i yrkesdidaktiken genom att fokusera på utvalda ämnen inom de olika Erasmusprojekten. Detta höjer kvaliteten på vår utbildning och undervisning, vi både bidrar och lär av varandra, mellan de olika samarbetsländerna. Sverige och även andra länder har upplevt en negativ trend när det gäller barns språkliga utveckling. Exempelvis har barnen sämre ordförråd och sämre koncentration och förmåga att ta till sig skriftlig information och instruktioner än vad eleverna hade för ett antal år sedan. Dessa brister är märkbara och kan ge eleverna svårigheter att klara sina studier och uppnå godkända studieresultat i grundskolan och gymnasiet. Genom att stimulera barnen att uttrycka sig både språkligt och estetiskt ger vi barnen en god grund för att tillgodogöra sig undervisning och uttrycka sig i vad de tänker och hur de uppfattar saker och att ha konstruktiva samtal. Jag är väldigt stolt och glad över att Piteå är partner i detta Narrate-projekt där man betonar värdet av att utgå från barnens intressen och att barn och pedagoger tillsammans kan designa intressanta lekar, upptäcktsfärder och kreativa berättelser. Projektet belyser också värdet av god litteratur och ett gott samarbete med bibliotek. Jag ser fram emot detta narrativa tillvägagångssätt som kommer att spridas och göra skillnad för våra barns möjligheter att uppnå sin fulla potential.

Malin Westling

Förvaltningschef Utbildning –
Piteå kommun



Piteå kommun



Inledning

Ämnet för detta projekt - att implementera Narrative Approach in Early Education - är fascinerande, men också mycket utmanande. Fascinerande eftersom titeln initierar fantasi, spänning, ett nätverk av berättelser, bra böcker och litteratur, glädje och välbefinnande i förskolan. Det är utmanande eftersom det inte låter oss att hantera något konkret som är relaterat till specifika undervisningsprocesser eller formella discipliner. I stället är arbetssättet omedelbart operativt i det dagliga livet på förskolor, för att hjälpa pedagoger med tydliga förslag och praktiska professionella verktyg.

Vi vet att ju mer abstrakt ett ämne är, desto mer problematiskt kan det bli om det dessutom genomförs av ett europeiskt partnerskap som består av en smältdegel av olika kulturer, historia, utbildningssystem. Vårt partnerskap består av skolor från Europas fyra hörn, som geografiskt ligger långt från varandra.

Våra eventuella farhågor övervanns tack vare att vi delade våra tankar i en gemensam syn på ämnet, vi kunde arbeta tillsammans, men vi kunde också behandla detta tema utifrån en välgrundad metodologisk och experimentell synvinkel. Slutresultatet är våra tre intellektuella resultat (detta är det första och det centrala) som vi tror kan hjälpa förskollärare och förskolepedagoger i hela Europa att förbättra sina färdigheter, effektivitet och välbefinnande på förskolan.

Detta resultat har varit särskilt möjligt tack vare våra lärares och pedagogers engagemang, deras tillgänglighet att förnya sitt arbetssätt, förmågan att arbeta med kollegor från olika länder och sammanhang, trots de pandemirestriktioner som hindrade oss från att träffas fysiskt fram till april 2022, trots att projektet startade i september 2020. Våra lärare och pedagoger hanterade stressen och svårigheterna på grund av covid, genom onlinemöten med kollegor som man inte träffat tidigare och som alla arbetade hårt i en utmanande tid. Ett sant bevis på motståndskraft, som belönades, eftersom vi är mycket stolta över de resultat vi kunde nå tillsammans. Vi önskar dig en trevlig läsning.

Samordningsgruppen för NARRATE Project:

- **Göran Dahlen** – Piteå kommun;
- **Gitte Franzén** - Bergsvikens Förskola, Piteå kommun
- **Daniele Chitti** – Förskoleavdelningen, Imola kommun;
- **Anne Lambrechts** – Elmer vzw, Bryssel;
- **Terje Vandmann** – Tallinn Meelespea förskola, Tallinns kommun;
- **Patrizia Selleri** – Kurs i skolpsykologi, University of Bologna;
- **Laura Avanzi** – Sverige Emilia-Romagna Network

KAPITEL 1

INTRODUKTION

1. HANDBOKENS STRUKTUR OCH HUR DEN SKA ANVÄNDAS.

Denna handbok handlar om Narrativt förhållningssätt i tidig utbildning (0 till 6 år). Det är inte bara ett nytt didaktiskt tillvägagångssätt utan snarare en ny filosofi i undervisningen med de yngsta barnen. Med andra ord, om du vill tillämpa den, du behöver inte ge upp din traditionella didaktik, utan bara göra det annorlunda: vi hoppas att detta kan bli tydligare senare, när du läser den här boken.

Det är inte nödvändigt att läsa från början till slutet, som en traditionell uppsats. Efter att ha läst denna introduktion kan du välja vad är mest lämpligt för dig att börja med.

Handbokens kärnmodul är kapitlen från 2 till 5. De behandlar följande ämnen:

- KAPITEL 2:** det är kapitlet "Teori" där vi försöker ge en översikt över den senaste tekniken för Narrative Approach in Early Education.
- KAPITEL 3:** det är kapitlet "Metodik", där vi försöker förklara en möjlig modell för att förverkliga och beskriva Narrativt förhållningssätt för att göra det till ett omfattande och fullständigt verktyg under hela skoltiden.
- KAPITEL 4:** Det är kapitlet "Erfarenhet" som innehåller en beskrivning av åtta bra tillämpningar från de förskolor som är partners i detta Erasmus+-projekt.
- KAPITEL 5:** det är kapitlet "Lärarnas synpunkter", där lärarna som är involverade i erfarenheterna från föregående kapitel talar om sina känslor, lärdomar och förslag.

Du kan börja från en av dem och sedan följa en annan utan strikta regler. Hur som helst kan vi ge några råd, bara för att orientera läsaren:

- Om du är **lärare** kan du läsa kapitlen i denna ordning: 4, 3, 5 och 2.
- Om du är **en forskare** kan du läsa kapitlen i denna ordning: 2, 3, 4 och 5.
- Om du är **pedagog eller chef** kan du läsa kapitlen i följande ordning: 3, 4, 2 och 5.

Du kan börja var du vill och bara läsa ett enda kapitel. Det som är viktigt är att du kan känna dig fri att anpassa läsningen utan att vara rädd för att förstöra dess effekt och användbarhet.

Kapitlen efter 5 är **kompletterande kapitel** och viktiga efter att ha läst handbokens kärnmodul. Var bara uppmärksam på kapitel **6**, eftersom det är ett kapitel där vi behandlar två viktiga frågor i vårt arbete:

- Vi kommer att tala om "**storytelling**", menat som ett av de viktigaste verktygen som stöder Narrative Approach, men inte en aktivitet i sig, i perspektivet av Narrative Approach.
- Som en följd av detta kommer vi att tala om vikten av att ha ett **bra och kontinuerligt samarbete mellan förskolor och bibliotek**; vi försöker göra det genom några bra inspirerande metoder arrangerade av partnererna i detta Erasmus+ projekt, samt några förslag på hur man bygger en rimlig bibliografi om barnlitteratur.

Slutligen kompletteras denna handbok med en uppsättning separata självvärderingsverktyg som gör det möjligt för användarna att bedöma deras utgångspunkt och applikationens kvalitetsnivå steg för steg.

2. VAD ÄR DET NARRATIVA TILLVÄGAGÅNGSSÄTTET I KORTHET? DEFINITION

Narrative Approach in Early Education innebär att man antar en undervisningsstil baserad på barns intressen och aktivitet, respekten för deras inlärningstid och totalt sett stöder barns naturliga tendens att vara "berättare" och inte bara "berättelselyssnare". Barn börjar naturligt bygga kunskap med utgångspunkt från berättelser om sina erfarenheter som de lagrar i sitt minne och delar med andra barn och vuxna. Detta är särskilt observerbart när barnen förvärvar några grundläggande språkliga färdigheter (börjar cirka 24 månader), vi kan känna igen detta i många barns fria aktiviteter i tidigare ålder och i interaktioner med sina pedagoger.

Många undersökningar visar att respekt för barnens medfödda färdigheter kan förbättra inlärningsprocesser, socialisering och välbefinnande, särskilt i skolan.

Trots detta bevis har inte ett omfattande metodverktyg för tidig utbildning baserat på denna forskning ännu inte producerats. Skolgång och undervisning bygger fortfarande huvudsakligen på lärarnas centrala roll och intressen (reella planerare av verksamheten), konceptualisering och passiv användning av berättande med barnen.



Denna handbok - och de andra två IO: erna i detta projekt - skulle vilja vara det första försöket att ge en uppsättning verktyg för att tillåta lärare, pedagoger och skolledare att försöka tillämpa en sammanhängande metod för att anta ett Narrativt förhållningssätt som en ny undervisningsstil och filosofi, och inte bara som någon episodisk aktivitet. Därefter hoppas vi att andra bidrag i framtiden kan tillhandahållas av läsarna av vårt arbete.

3. PARTNERNA I DETTA ERASMUS+-PROJEKT OCH NÅGRA TIPS OM DET HÄNVISANDE FÖRSKOLESYSTEMET I DE BERÖRDA LÄNDERNA.

Det partnerskap som har genomfört detta projekt består av:

A. Fyra förskoleförvaltningar (som vi kommer att nämna senare tillhör en variation från olika europeiska områden: norr, söder, öst och väst, och vi tycker att detta är ett mervärde):

1. Förskolor som drivs av Piteå kommun, samordnare.
2. Förskolor som drivs av kommunen Imola (norra Italien).
3. Förskolor som drivs av Tallinns kommun (Estland).
4. Förskolor som drivs av Elmer School Association i Bryssel (Belgien)

B) Två specialiserade partners:

- 1.1. Universitetet i Bologna (Italien), Course i samhälls- och skolpsykologi.
2. SERN – Sverige Emilia-Romagna Network, ämnesexpert inom europeisk projektering och nätverkande.

Du kan hitta mer information om alla partners på projektets webbplatser: : [Narrate – Narrate is an Erasmus+ project \(narrate-project.eu\)](http://Narrate – Narrate is an Erasmus+ project (narrate-project.eu))

Nedan följer grundläggande information om de fyra förskolesystemen som ingår i detta projekt. Läsarna kan ta hänsyn till:

- Delen i orange om barns närvaro;
- Delen i grönt handlar om didaktiska frågor och barns integration;
- Delen i blått handlar om föräldrars plikter/engagemang.

FÖRSKOLESYSTEMET I SVERIGE	
Vad är systemets allmänna organisation (politisk nivå)?	Förskolan regleras nationellt till viss del genom läroplanen, skollagen och en nationell tillsynsmyndighet. "Skolverket och Skolinspektionen." Kommunen har det operativa ansvaret för förskolan. I förskolorna i Sverige finns de kommuner som styr, men det finns även privata förskolor som kan vara föräldraföreningar, personalkooperativ eller drivas av utbildningsföretag.
När kan ett barn börja delta?	Från 1 år gammal.
Är närvaron beroende av föräldrarnas arbetsstatus? Hur?	Barnen har rätt till förskola 15 timmar i veckan, från det att barnet fyller 1 år. Då barnet fyller 3 år är det kostnadsfritt (15 timmar/vecka). Föräldrar måste arbeta eller studera för att ha rätt att delta mer än 15 timmar. Barn som behöver extra tid för sina särskilda behov har rätt till förskola som är anpassad efter det särskilda barnets behov.
Vanligtvis, hur många timmar per dag har ni öppet? Hur många dagar i veckan? Vad är den årliga skolkalendern?	Förskolan kan vara öppen 13 timmar/dygn om föräldrarnas arbete kräver detta. De flesta barn går 7–9 timmar/dag. Vi anpassar förskolans öppettider efter föräldrarnas schema, men vi kan hålla öppet från 6:00 på morgonen till 19:00 på kvällen om det behövs. Förskolan är öppen måndag-fredag. Vi har även en förskola som är öppen på kvällar, nätter och helger för familjer som behöver detta (föräldrar som arbetar) Alla förskolor har öppet året runt, men under fem veckor i juli och under jullovet erbjuds plats vid speciella "journförskolor" där man samlar de barn som behöver omsorg.
Vilka är de involverade yrkesverksamma / utövarna och vad är deras utbildning? Finns det någon form av handledning och/eller pedagogiskt stöd? Finns det någon skyldighet till fortbildning? Hur mycket?	Vi har olika yrkeskategorier som arbetar på våra förskolor.–Vi har förskollärare som är universitetsutbildade, 3,5 års studier. Dessa ansvarar för utbildningen, och de har ett övergripande ansvar för klassen. –Vi har andra pedagoger som har gymnasieutbildning, 3 år.–Vi har specialpedagoger som leder lärarna i arbetet med att ge barn med särskilda behov nödvändigt stöd– Vi har rektorer som ofta är utbildade lärare, med ledarskapsutbildning–Administratörer –kock, köksassistent–städare–Vaktmästare

<p>Vilka är de viktigaste didaktiska ämnena i din nationella / regionala läroplan? Är det en övergripande läroplan eller är den uppdelad mellan förskola och förskola?</p>	<p>Förskolans grundläggande värden och uppgifter. Normer och värderingar Vård, utveckling och lärande Barnets delaktighet och inflytande Förskola – hem Överföring och samarbete Uppföljning, utvärdering och utveckling Förskollärares ansvar i undervisningen Huvudmannens ansvar Förskolan är en del av utbildningssystemet i Sverige 2010, tidigare tillhörde förskolan det sociala välfärdssystemet. Vi har en nationell skollag som har tydliga lagar och regler som gäller för förskolan. Från 2011 fick vi en tydligare läroplan för förskolan, som hänvisar till förskollärares ansvar för utbildningen.</p>
<p>Hur många deltar i förskoleverksamheten i ditt land? Och i din stad?</p>	<p>I Sverige är användningen av förskolor relativt jämn i hela landet. Barn börjar tidigast sin 1-årsdag och går i grundskolan det år de fyller 6 år. Utnyttjandegrad baserat på ålder: 1 år 50% 2 år 91% 3-5 år 95%</p>
<p>Har ni något särskilt program för att främja inkludering av barn med särskilda behov?</p>	<p>Vi har inget särskilt program för att inkludera barn i vare sig förskola eller skola, men vi har riktlinjer i skollagen och läroplanen. Vi har resursskolor, och dessa blir allt fler. I skolor och förskolor ska vi i möjligaste mån erbjuda anpassningar och extra stöd, innan vi börjar med åtgärdsprogram. För skolan finns generella råd om hur skolor kan arbeta för att anpassa sig och inkludera.</p>
<p>Har ni något särskilt program för att främja inkludering av barn i olika kulturer eller med familjer som uppvisar utbildningsfattigdom?</p>	<p>Eftersom Sverige tar emot flyktingar har vi särskilda språkkurser där barnen kan delta i en period för att få grundläggande kunskaper i det svenska språket. När eleven kan anpassa sig och förstå svenska för att klara undervisningen i skolan flyttas eleven vidare till den vanliga svenska grundskolan eller gymnasieskolan.</p>
<p>Hur många barn är närvarande i familjer som inte har sitt modersmål i förskolesystemet, i din stad och i ditt skolområde?</p>	<p>Det finns inga uppgifter om antalet familjer med främmande modersmål i kommunen. I de flesta av våra förskolor har vi barn som har utrikes födda föräldrar, men barnen själva kan vara födda i Sverige. I centralkommunen har vi fler flerspråkiga barn och familjer representerade i klasserna, men i kommunens utkanter har vi väldigt få utländska barn. Familjerna kommer från: Ukraina, Somalia, Eritrea, Kongo, Syrien...</p>
<p>Är det ett förberedande år mellan förskola och grundskola?</p>	<p>Vi har förskoleklass, där de 6-åriga barnen går. Förskoleklassen är obligatorisk och ligger alltid i samma byggnad som grundskolan.</p>
<p>Vad kostar det att gå på förskola?</p>	<p>Vi har ett system som är differentierat beroende på föräldrarnas inkomst. Men vi har en maxavgift som inte får överstiga 100-150 euro/månad. Avgiften varierar beroende på barnens ålder och hur många barn/familjer som går i förskolan. Om föräldrarna har fler än ett barn sänks avgiften.</p>
<p>Finns det en formell reglering som styr föräldrarnas engagemang i förskolan? Kan du beskriva det kort?</p>	<p>Vi är skyldiga att ha ett föräldramöte per år där vi presenterar förskolans undervisning och vision. Enligt läroplanen har vi en skyldighet att underlätta för föräldrar att vara delaktiga och ha synpunkter på förskolans innehåll. Vi har ett föräldraråd som samlar in synpunkter och presenterar dessa i ett särskilt föräldramöte (1-2 ggr/år). Föräldrar kallas till ett enskilt möte som rör deras barn, minst engång om året/det kan göras oftare om det behövs.</p>



FÖRSKOLESYSTEMET I BELGIEN – FLAMLÄNDSKA GEMENSKAPEN

1. Vad är systemets allmänna organisation (politisk nivå)?	I Belgien är förskolan organiserad som ett delat system under ledning av de 3 språkgemenskaperna (flamländska, franska och tyska). Den flamländska gemenskapen ansvarar för förskolan i Flandern och den flamländskspråkiga förskolan i Bryssel, Belgiens tvåspråkiga huvudstad. Förskola från 0 till 3 år organiseras av Institutionen för välfärd, medan förskola från 3 till 6 år är en del av skolsystemet. Tjänsterna tillhandahålls av den flamländska gemenskapen, av lokala myndigheter eller av sociala organisationer. En liten del av förskolan för de yngsta tillhandahålls av vinstdrivande organisationer eller av oberoende verksamheter.
2. När kan ett barn börja delta?	Barn kan delta i daghemsverksamhet från 3 månader (eller tidigare i brådskande fall). Förskolan kan börja vid 2,5 år.
3. Är närvaron beroende av föräldrarnas arbetsstatus? Hur?	På daghemmen för barn 0-3 år är följande prioriterade grupper: för 20 % av barnen prioriteras föräldrar som behöver barnomsorg av ekonomiska skäl, t.ex. arbete, yrkesutbildning som leder till arbete, kombinerat med ett av följande kriterier: ensamstående föräldrar, familjer med låg inkomst, barn i fosterhem. Även syskon har företräde. För tjänster med ett extra mandat för att arbeta med utsatta familjer finns det absolut prioritet för dessa familjer. De har de kriterier som nämns ovan, ytterligare kriterier är lågkvalificerade föräldrar och familjer med en problematisk hälso- eller omsorgssituation.
4. Vanligtvis, hur många timmar per dag har ni öppet? Hur många dagar i veckan? Vad är den årliga skolkalendern?	Daghemmen för 0-3 åringar är öppna 11 timmar per dag, 5 dagar i veckan och minst 220 dagar om året. Förskolor har skoltid mellan 8.30 och 15.30. I de flesta skolor finns omsorg både före och efter skoltid.
5. Vilka är de involverade yrkesverksamma / utövarna och vad är deras utbildning? Finns det någon form av handledning och/eller pedagogisk stöd? Finns det någon skyldighet till fortbildning? Hur mycket?	I förskolan i 0-3 år är de flesta pedagogerna kvalificerade på yrkesnivå, med stöd av en utövare på kandidatnivå. Det finns också möjlighet för pedagogisk stöd. De större enheter tillhandahåller detta stöd själva. Mindre enheter stöds pedagogiskt av en extern pedagogisk tjänst. Sedan 2023 måste alla arbetsgivare i Belgien tillhandahålla minst 4 dagar med fortbildning per år. År 2024 kommer detta att vara 5 dagar. I daghem har lärare en kandidatexamen. Det finns pedagogisk stöd från övergripande institutioner.
6. Vilka är de viktigaste didaktiska ämnena i din nationella / regionala läroplan? Är det en övergripande läroplan eller är den uppdelad mellan förskola och förskola?	Läroplanen är annorlunda för 0-3 år och 3-6 år. För daghemmen finns ett pedagogiskt ramverk, med en vision om hur barnomsorgen ska se ut, utan att vara särskilt direktivstyrd. Förskolan arbetar med utvecklingsmål kring olika kompetenser ett barn ska utveckla under åren i förskolan.
7. Hur många deltar i förskoleverksamheten i ditt land? Och i din stad?	För barnen från 0-3 år finns en närvaro mellan 50 och 60%. I förskolan är närvaron 99%.
8. Har ni något särskilt program för att främja inkludering av barn med särskilda behov?	Inom barnomsorgen har Flandern ett nätverk av "centrum för integration" inom 16 olika områden. Detta centrum är alltid relaterat till ett eller flera barnomsorgstjänster och ger särskild uppmärksamhet till barn med särskilda behov. De ansvarar också för att dela med sig av sina kunskaper till andra barnomsorgstjänster i samma område. På förskolan försöker man organisera inkludering av barn med särskilda behov. På grund av brist på (ekonomiskt) stöd gick situationen tillbaka till ruta ett. För det mesta går barn med särskilda behov i specialskolorna.
9. Har ni något särskilt program för att främja inkludering av barn i olika kulturer eller med familjer som uppvisar utbildningsfattigdom?	Barnomsorgen kan få mandat (och visst ekonomiskt stöd) att ägna särskild uppmärksamhet åt barn i utsatta familjer. Kulturell bakgrund är inte ett av kriterierna. I förskolan finns det en prioriterad politik för barn som växer upp i familjer som får ekonomiskt stöd, barn vars mamma inte har gymnasieexamen.
10. Hur många barn är närvarande i familjer som inte har sitt modersmål i förskolesystemet i städer? Och i ditt skolområde?	Vi har inga siffror om detta, eftersom detta inte är ett kriterium i prioriteringspolitiken.

11. Är det ett förberedande år mellan förskola och grundskola?	I Flandern är det inget förberedande år mellan förskola och grundskola. Den 3: e klassen av förskolan anses vara ett förberedande år.
12. Vad kostar det att gå på förskola?	I daghem betalar föräldrarna beroende på deras inkomst, mellan 1,72 och 30.37 € per dag. I daghem är det ofta ett fast pris runt 35 € per dag. Förskolan är gratis. Det finns en maximal årlig kostnad på 50 €.
13. Finns det en formell reglering som styr föräldrarnas engagemang i förskolan? Kan du beskriva det kort?	Inom barnomsorgen finns ingen formell reglering för föräldrarnas delaktighet. De verksamheter som har mandat för utsatta familjer har i uppdrag att arbeta med föräldrarnas delaktighet, utan strikta mål. I skolorna ordnas ett deltagande råd genom förordning.

FÖRSKOLESYSTEMET I ITALIEN	
Vad är systemets allmänna organisation (politisk nivå)?	I Italien är småbarnsförskolor (0–3) och förskolor (3–6) i allmänhet åtskilda skoltjänster, men sedan 2017 har en lag idealiskt förenat systemet och börjat främja integration mellan dem och skapande och främjande av omfattande förskoletjänster (0–6). Trots denna reform är styrningen av systemet ännu uppdelad mellan kommuner (0–3) och utbildningsministeriet (3–6). Istället är utbudet av tjänsten blandat: kommun och ideell privat sektor kan tillhandahålla både småbarnsförskola och förskola, statliga endast förskolor. På nationell nivå tillhandahålls 64% av förskolorna av staten. I Imola står staten för 40 procent av förskolorna, kommunen för 35 procent och ideella organisationer för 25 procent. Eftersom statliga förskolor är indelade i 6 olika förvaltningar är Imola kommun den största förskoleleverantören i staden. I Imola står kommunen för 94 procent av förskolorna, 50 procent direkt, och 44 procent genom avtal med ideella ämnen.
När kan ett barn börja delta?	Det beror på region och kommun. I Imola kan barn delta från 5 månader. I mindre kommuner från 1 år.
Är närvaron beroende av föräldrarnas arbetsstatus? Hur?	Delvis. Om önskemålen är fler än de tillgängliga platserna är arbetande föräldrar och föräldrar med sociala riskförhållanden prioriterade. Hur som helst kan varje familj försöka registrera sina barn. Ibland har vi en väntelista, och ibland inte.
Vanligtvis, hur många timmar per dag har ni öppet? Hur många dagar i veckan? Vad är den årliga skolkalendern?	Vanligtvis deltar barnen högst 9 timmar per dag. Hur som helst, det finns chans att få en deltidspas eller att dra nytta av förlängd tid på eftermiddagen (fram till 11 timmars närvaro). Vanligtvis är småbarnsförskolor och förskolor öppna från måndag till fredag. Årskalendern kan vara olika beroende på utförare: i Imola är kommunala småbarnsförskolor och förskolor öppna från 1 september till 31 juli, och verksamheten pausas i 2 veckor för julklov och 1 vecka för påsklov.
Vilka är de involverade yrkesverksamma / utövarna och vad är deras utbildning? Finns det någon form av handledning och/eller pedagogiskt stöd? Finns det någon skyldighet till fortbildning? Hur mycket?	För närvarande är professionen olika i daghem och i förskolor. Småbarnsförskola: Förskolepedagog (specifik 3-årig examen); Specialpedagog (specifik 3-årig examen); Vaktmästare (ingen särskild utbildning, endast särskild fortbildning). Kock (särskild yrkesutbildning) Förskolor: Läroplanslärare (specifik 5-årig examen); Speciallärare för funktionshindrade barn (specialisering efter föregående); Specialpedagog (specifik 3-årig examen, som för förskolor); Särskilda utbildare (specialiserade på specifika discipliner: musik, konst, språk, motorisk, psykomotorisk, digitalisering och så vidare) Vaktmästare (ingen specifik utbildning, endast specifik fortbildning) I småbarnsförskolor och förskolor som drivs av kommuner och ideell sektor finns ett pedagogiskt (eller psykopedagogiskt) team som stödjer skolpersonal. Inte i den statliga bestämmelsen. Om fortbildning, skyldighet och belopp beror på regionen. I vår region Emilia Romagna är yrkesverksamma som arbetar inom det kommunala och ideella systemet skyldiga till minst 40 timmars fortbildning per år. För det statliga systemet finns det ingen skyldighet.



<p>Vilka är de viktigaste didaktiskaämnena i din nationella / regionala läroplan? Är det en övergripande läroplan eller är den uppdelad mellan förskola och förskola?</p>	<p>Vår nationella läroplan för förskolan går runt fem "upplevelsefält": Självbild/utveckling och socialisering; Kroppens kunskap/omsorg och dess rörelser; Konstnärliga språk: musik, figurativ konst, bildkonst; Språk, kommunikation och konversation; Kunskapen om den fysiska världen. Det pedagogiska projektet för förskolor är mer inriktat på skolkvalitet och teamkvalitet. Med utgångspunkt från den redan citerade lagen som fastställdes 2017 förenar vi de två perspektiven i endast ett dokument. Hur som helst kan varje förskola och förskola tolka den nationella läroplanen på olika sätt, beroende på team / samhällsresurser, lokala förhållanden, barns behov och så vidare. Paragraf 33 i vår republikförfattning garanterar friheten att undervisa inom ramen för lagen.</p>
<p>Hur många deltar i förskoleverksamheten i ditt land? Och i din stad?</p>	<p>På nationell nivå är närvaron mycket annorlunda, region för region. Den största skillnaden är mellan norra och södra Italien. I Imola: < 1 år: 14%; Från 1 till 2: 35%; Från 2 till 3: 65%; Från 3 till 6: 98%-100% många regioner i söder är närvaron från 0 till 3 mycket låg. Emilia Romagna Region har den högsta andelen i landet, men det är högre i städerna än på landsbygden.</p>
<p>Har ni något särskilt program för att främja inkludering av barn med särskilda behov?</p>	<p>Ja. Det finns en formell och föreskrivande överenskommelse mellan kommunen, skolor, hälso- och sjukvård, socialtjänsten och lokala icke-statliga organisationer om regler som stöder bästa inkludering av barn med särskilda behov. I synnerhet anger detta avtal antalet timmar speciallärare och specialpedagoger för varje barn enligt deras profil; Dessutom övervakas den individuella utbildningsplanen av en fallkonferens som består av: läroplaner, speciallärare och utbildare, pedagog, neuropsykiatrisk, psykolog, rehabiliteringsspecialister, socialarbetare (vid behov) och föräldrar.</p>
<p>Har ni något särskilt program för att främja inkludering av barn i olika kulturer eller med familjer som uppvisar utbildningsfattigdom?</p>	<p>Nej, åtminstone inte på förskolenivå. I Imola har vi specifika program i vår läroplan och pedagogiska plan, men det är inte en skyldighet. Vanligtvis kan staten eller regionen tillhandahålla särskilda medel för att genomföra specifika projekt på detta område. Hur som helst gynnar inskrivningsförordningen att barn som lever under svåra förhållanden så snart som möjligt ska närvara.</p>
<p>Hur många barn är närvarande i familjer som inte har sitt modersmål i förskolesystemet i städer? Och i ditt skolområde?</p>	<p>I både förskolor och förskolor är den genomsnittliga andelen av dessa barn 17%, särskilt de som kommer från Rumänien, Albanien, Marocko och Pakistan. Hur som helst finns det stora skillnader från skola till skola (från 5% till 66%). I vår skoladministration är spridningen för närvarande mellan 5% och 42%.</p>
<p>Är det ett förberedande år mellan förskola och grundskola?</p>	<p>Nej</p>
<p>Vad kostar det att gå på förskola?</p>	<p>Kommunala och statliga förskolor är gratis, förutom kostnaden för lunch, högst 139 € / månad: denna undervisning till lunch är kraftigt reducerad för låginkomstfamiljer (även gratis, för de fattigaste). I förskolor som tillhandahålls av den ideella sektorn har föräldrar vanligtvis extra undervisning att betala (från 80 euro till 150 euro per månad). Kommunala förskolor kan vara mycket billiga eller mycket dyra; Det beror på familjens inkomstnivå. I Imola är intervallet mellan € 0 och € 550 per månad, för mycket rika människor, naturligtvis; den genomsnittliga undervisningen är € 190 per månad. Denna undervisning är allomfattande.</p>
<p>Finns det en formell reglering för att styra föräldrarnas engagemang i skollivet? Kan du beskriva det kort?</p>	<p>Ja. I varje förskola och förskola finns Delaktighetsrådet (PC), som består av representanter för föräldrar, personal och samhälle. Förutom att vara en konsultstyrelse för politiker och ett sätt att involvera alla familjer, kan PC föreslå aktiviteter för att förbättra utbildningsutbudet i deras förskola eller förskola och, om någon förälder har specifika färdigheter, kan han / hon genomföra specifika workshops inom skolan. PC:n kan främja insamlingsaktiviteter och kan genomföra renoveringsinsatser för att förbättra möbler och utomhuslekstrukturer. Slutligen kan PC marknadsföra fester, fester, träning för föräldrar och så vidare.</p>

FÖRSKOLESYSTEMET I ESTLAND	
Vad är systemets allmänna organisation (politisk nivå)?	Estland följer ett omfattande skolsystem som syftar till att ge alla elever den bästa utbildningen, oavsett bakgrund. Föräldrar kan fritt välja till vilken förskoleinstitutionskicka sitt barn, förutsatt att det finns lediga platser. De kan också välja vilken typ av förskolebarnomsorg som ska vara privat eller kommunal. Förskoleinstitutioner måste ha en utbildningslicens, som kan verifieras på webbplatsen för det estniska utbildningsinformationssystemet (EHIS) öppnas i en ny flik. När vi talar om småbarnspedagogik så har kommunen det operativa ansvaret för förskolan. I förskolorna finns de kommuner som styr, men det finns även privata förskolor. Privata förskoleinrättningar får stöd från kommunerna till det belopp som kommunen bestämmer. Vid inskrivning av barn i förskolebarnomsorg prioriteras barn som bor stadigvarande i samma kommun, följt av barn vars föräldrar arbetar i upptagningsområdet. Barn från andra områden accepteras i mån av plats. Anmälningar ska lämnas in till förskolebarnsinstitutionen så tidigt som möjligt.
När kan ett barn börja delta?	Förskoleutbildning i Estland levereras till barn mellan 18 månader och 7 år i särskilt dedikerade utbildningsinstitutioner.
Är närvaron villkorad av föräldrarnas arbetsstatus? Hur?	Nej.
Vanligtvis, hur många timmar per dag har ni öppet? Hur många dagar i veckan? Vad är den årliga skolkalendern?	Vår arbetstid är från 7 till 19 från måndag till fredag. Föräldrar har möjlighet att använda förskolan 12 timmar om dagen. Förskolan är stängd endast under helgerna och på nationella helgdagar och sommarlov. Längden på sommarlovet beror på förskolan. Det kan vara från 2 veckor till 1 månad. Men för semestern måste förskolechefen hitta en ersättningsförskola för barnen som vill delta under denna tid. Resten av året är förskolan öppet.
Vilka är de involverade yrkesverksamma / utövarna och vad är deras utbildning? Finns det någon form av handledning och/eller pedagogiskt stöd? Finns det någon skyldighet till fortbildning? Hur mycket?	Vi har olika yrkeskategorier som arbetar i vår förskola. Först och främst har vi 26 förskollärare (2 per grupp) som är universitetsutbildade, minst 3 års studier (BA.) De ansvarar för att följa läroplanen för småbarnspedagogik och för utvecklingen av barns allmänna färdigheter och deras övergripande utveckling inom sju områden av lärande och undervisning. Sedan har vi tredje lärare (lärarhjälp) som har gymnasieutbildning. Har också specialpedagoger (musik, fysisk utveckling och rörelse, konst, simning, logoped, specialundervisning) som övervakar lärare i arbetet med att ge barnen. Sedan naturligtvis administrativ del, kock, köksassistent, städare, vaktmästare.
Vilka är de viktigaste didaktiska ämnena i din nationella / regionala läroplan? Är det en övergripande läroplan eller är den uppdelad mellan förskola och förskola?	Förskolebarnomsorg stöder utvecklingen av barns allmänna färdigheter (personliga, sociala, lek- och inlärningsfärdigheter) och deras övergripande utveckling inom sju områden för lärande och undervisning: mig och miljö; språkutveckling; Estniska som andraspråk; matematik; konst; musik; fysisk utveckling och rörelse. I regel utförs inlärnings- och undervisningsaktiviteter på estniska, men kommunfullmäktige kan också besluta om verksamheten ska genomföras på olika språk. Barn som har något annat hemspråk än estniska börjar lära sig estniska som andraspråk från tre års ålder. Lärandets och undervisningens organisering baserar sig på den nationella läroplanen för förskolebarn. Barn som har slutfört läroplanen utfärdas ett skolberedskapskort som dokumenterar barnets individuella utveckling. Föräldrarna lämnar in kortet till den skola där barnet ska påbörja sin formella utbildning. Jämförande internationella studier tyder på att estniska förskoleinstitutioner har skapat goda förutsättningar för barncentrerat lärande och undervisning i samarbete med familjer. Estniska förskoleinstitutioner lägger tonvikten på undervisningsvärden, inklusive att stödja barns välbefinnande och säkerhet, förebygga mobbning och utveckla tolerans, omsorg, ärlighet och mod hos barn.
Hur många deltar i förskoleverksamheten i ditt land? Och i din stad?	Andelen deltagare i förskolan i Estland jämfört med frågeformuläret som gjordes 2019 var 62 %. Eftersom förskola (förskola, barnomsorg) inte är obligatoriskt kan vi säga att resultaten är ganska bra. 2021-2022 detog mer än 21 232 barn enbart i Tallinns förskolor.



<p>Har ni något särskilt program för att främja inkludering av barn med särskilda behov?</p>	<p>I vår kommun har vi ett mycket bra samarbete med TÖNK (Tallinn Educational Counselling), Rajaleidja (rikstäckande nätverk som erbjuder gratis utbildningsrådgivning för föräldrar, lärare och andra pedagoger). Efter rådgivning kommer de att vägledas till en specialist som kommer att ge hjälp. Det inkluderar bidrag och beroende på behov kommer pedagogiken att göra ett IAK (individuellt utvecklingskort) och anpassa gruppens inlärningsmiljö.</p>
<p>Har ni något särskilt program för att främja inkludering av barn som tillhör olika kulturer eller familjer som uppvisar utbildningsfattigdom?</p>	<p>Sedan 2010 stöder det estniska ministeriet för utbildning och forskning ett joint venture mellan den danska grenen av "Rädda Barnen" och den estniska unionen för barnskydd, med titeln "Bully-Free Kindergarten". Majoriteten av de estniska förskoleinstitutionerna har anslutit sig till initiativet. Estniska förskoleinstitutioner ingår också i ett nätverk för att förbättra barns hälsa. Vår dagis har gått med i olika internationella program, och därmed fått ett certifikat "Tolerant dagis". Vi har deltagit i olika Erasmus+-projekt och genom LTTA fört in nya kunskaper och färdigheter i vår personal, som har övat dessa med barn. Förutom "Free of Bullying" har vi även deltagit i Persona Dolls workshops. Dessa är dockor med olika speciella behov / kroppsformer / hudfärg etc.</p>
<p>Hur många är antalet barn som tillhör familjer med annat modersmål i förskolan i din stad? Och i din skoladministration?</p>	<p>Det finns inga uppgifter att få om antalet icke-infödda familjer i kommunen. I de flesta av våra förskolor har vi barn som har utlandsfödda föräldrar, men barnen själva kan vara födda i Estland. Familjerna kommer från: Ukraina, Nederländerna, Pakistan, Sverige, Kina, Finland, Ryssland</p>
<p>Är det ett förberedande år mellan förskola och grundskola?</p>	<p>Nej, det finns det inte. Barn slutar dagis vid 7 års ålder (om det inte finns någon skolförlängning) och går direkt till skolan.</p>
<p>Vad kostar det att gå på förskola?</p>	<p>En dagis med pool- 97,15 € per barn / 87,15 € utan pool. Men om en av föräldrarna är bosatt i Tallinn, kompenserar staden % av det (det beror på familjens inkomst). Om fler än 2 barn från samma familj går i förskolan samtidigt är närvarokostnaden gratis. Även när föräldern har ett barn med särskilda behov (måste ha ett specialistbeslut) är förskolan gratis. Föräldrar som är bosatta i Tallinn behöver inte betala för maten.</p>
<p>Finns det en formell reglering som styr föräldrarnas engagemang i förskolan? Kan du beskriva det kort?</p>	<p>Vi är skyldiga att ha ett föräldramöte per år där vi presenterar förskolans undervisning och vision. Vi har ett föräldraråd som samlar in synpunkter och presenterar dessa i ett särskilt föräldramöte (1-2 ggr/år). Föräldrar kallas till ett enskilt möte som rör deras barn, minst en gång om året/det kan göras oftare om det behövs.</p>

KAPITEL 2

Barn är inte utan berättelser. Relevans av narrativa aktiviteter inom socialiseringsprocessen under förskoleåren

- Fantasi är viktigare än kunskap. Kunskap är begränsad, medan fantasin omfattar hela världen, stimulerar framsteg och föder evolutionen. Det är strängt taget en verklig faktorer i vetenskaplig forskning.
(Albert Einstein)¹

"Sagor berättar inte för barn att drakar finns: barn vet redan att de finns. Sagor berättar för barn att drakar kan besegras. (G.K. Chesterton)"

1. INLEDNING

I små barns vardag är sagor och berättelser – oavsett om de berättas, förnimmas eller hörs – en del av aktiviteterna hemma och uppstår överallt. Vuxna och lärare kan berätta en historia när de är med barnen, och berättelser kan ofta passa in i lämpliga sammanhang.

Till exempel kan föräldrar berätta historier under bilresor. Deras syfte kan vara att hålla barnen lugna eller för inte barnen ska bli uttråkade, och ofta börjar den här historien från något spontant

"en gång fanns det ett barn, som inte ville sitta i bilbarnstolen ... "



Föräldrar spelar också en viktig roll för att utveckla barnens minnesförmåga. Till exempel, genom att svara på sina barns frågor, konstruerar föräldrarna en gemensam berättelse om familjens historia, där alla har sitt utrymme och sin roll, och upprepar familjebanden mellan farföräldrar, morföräldrar, farbröder och kusiner flera gånger.

Något liknande händer i förskolor när berättelser som berättas av läraren kombinerar ett pedagogiskt val med en organisatorisk funktion: till exempel kan en historia berättas för barn på morgonen, i början av skolverksamheten, för att underlätta detta ögonblick av övergång från hem till skola.

Dag för dag blir muntligt berättande egenskaperna en rutin, ett ögonblick som barn känner till, förutser och väntar på eftersom denna rutin understryker övergången från ett steg till ett annat på dagen.

Barnen deltar i berättarrutinen och bidrar med teckningar, föremål, ord och fraser, men inom en pedagogisk ram som organiseras av den vuxne. Till exempel, ofta under de aktiviteter som beskrivs ovan, försöker barn att införa mindre variationer i berättelsen, ingripa med frågor eller skämt med karaktärernas namn.

Därför accepterar och inkluderar läraren barnens förslag i sagan, vilket berikar interaktionens egenskaper. På detta sätt bygger och delar lärare och barn en interaktionsram som består av tre element: en vuxen, ett eller några barn och en muntlig berättelse, som kan berättas med många variationer.

2. BERÄTTA EN HISTORIA

Berättande har en gammal tradition; dess rötter kommer från grekiska och latinska klassiker. Innan de skrevs ner anförtröddes berättelser genom den muntliga traditionen och det kollektiva minnet av ett samhälle; på detta sätt betraktade människor dessa berättelser som symboliska föremål.

Dessutom har varje land sina folksagor, traditioner att föra vidare. Sagorna av romanförfattare som bröderna Grimm är fortfarande mycket populära bland barn, mycket tack vare kända filmatiseringar (Disney-tecknade filmer) och andra medier.

Under de senaste decennierna har den stora produktionen av böcker för barn, det ökade referenserna om fördelarna med delad läsning mellan vuxna och barn från de första månaderna, visat vikten av att högläsa tidigt för sina barn.

I varje land finns en stor produktion av böcker för barn i olika åldrar; innehållet i dessa böcker täcker många aspekter av barnens liv, såsom tid med familj, husdjur, känslor, rädslor och resor.

Ordlösa böcker förlitar sig på illustrationer för att förmedla mening och är mycket funktionella för att representera handlingar, känslor och tänkande, vilket gör att barnen kan njuta av böcker även på egen hand.

Illustrationerna används och kan fungera som en resurs för att dela barnets tankar och känslor som uttrycks av karaktärerna.



¹ Einstein, A. (1931) On Cosmic Religion and Other Opinions and Aphorisms. New York, Mineola: Dover Publication, p. 97.

² <https://neil-gaiman.tumblr.com/post/101407141743/every-version-of-that-chesterton-quotations-about>

³ Det tidiga berättandet har sin huvudsakliga internationella referenspunkt i Född att läsa projekt (<https://borntoread.org/>) vars huvudsyfte ligger i att erbjuda barnet möjligheter till affektiv och kognitiv utveckling: från och med det första året erbjuder den vuxna barnet en ovärderlig möjlighet att höra och delta i att dela berättelser, att känna en känsla av skydd, genererad av att barnet känner ett nöje att vara bredvid en vuxen som läser eller berättar historier.

Född att läsa projektet är inspirerat av studier och erfarenheter som genomförts vid Boston Medical Center som mellan åttiotalet och nittiotalet ledde till bekräftelsen i USA av det ursprungliga initiativet Nå ut och läs, född i ett mer strikt pediatrikt sammanhang, och Född att läsa följt av andra liknande i olika territoriella sammanhang, som till exempel Brittsk Bokstart född 1992, den katalanska Nascuts för Llegir, född 2003, den tyska Zum Lesen Geboren av 2005 års "Buchstart" - "Né pour lire" - "Född att läsa" född i Schweiz 2006, Rodeni Za čitanje projekt som föddes i Kroatien 2007 och "Nati per leggere" i Italien.

Ett steg före, barn kan dra nytta av böcker som lägger till ballonger till karaktärerna, som den komiska bubblan; forskare rapporterar att även om de flesta barn inte är bekanta med denna form av kommunikation, är de snabba att lära sig sin funktion och symboliska natur.

Ordlösa böcker eller böcker med effekter kan vara utmärkta resurser för att förstå handlingar och öka den känslomässiga medvetenheten om dem. Gång på gång öppnar böcker barnen dörrarna till världen; "Läsning", i bred mening, kan steg för steg bli inte bara en narrativ aktivitet som delas med en vuxen utan också något som barnen kan utföra själva och välja de böcker de vill läsa, även om de ännu inte kan läsa orden.

Dessa utvecklingsprocesser kan stärkas i förskolor och förskolor tack vare socialisering och närvaro av professionella vuxna.

I dessa sammanhang kan vi väl överväga vad forskare säger, nämligen berättande är en aktivitet som består av tre aspekter: berättelse, handling och språk. Vanligtvis förvirrar vi ofta "berättelse" och "händelsen" som om de hade samma betydelse. I stället, om "händelsen" är den berättande strukturen (en efterhandskonstruktion eller tänkt som en teoretisk omfattande karta över alla möjliga anslutningar), är "berättelse" den process längs vilken karaktärerna rör sig och stöter på oförutsägbara brytpunkter, där de måste välja vilken riktning de ska följa. Signalen att det finns en brytpunkt är närvaron av en oväntad händelse (också ett objekt eller en annan berättande aktivitet som korsar den första) som förändrar scenariot och ger berättelse mot nya upplevelser: vi kallar denna händelse "en trigger" (se kapitel 3, § 3.2.2). Slutligen tillåter "språk" att ge många olika (känslomässiga, kognitiva) nyanser till samma berättelser och multiplicera dem oändligt.

3. BERÄTTANDE OCH SOCIO-KOGNITIV KONSTRUKTION AV VERKLIGHETEN (VYGOTSKIJ OCH BRUNER)

Enligt dessa allmänna idéer syftar vårt **NARRATE-projekt** (implementering av Narrative Approach in Early Education) till att erbjuda en metodologisk ram för att stödja barns kognitiva och emotionella utveckling, sociala färdigheter och ansvarstagande i samhället (se: de åtta medborgarskapsfärdigheterna), genom att förbättra barns narrativa uttryck i varje ögonblick av det dagliga livet i skolan, även förändra inom skolkontexten också, för att lättare uppnå detta syfte.

Berättarprojektet utgår från den allmänna idén att det är viktigt att uppmuntra barns spontana berättelser så mycket som möjligt i förskolan, som anses vara en av utgångspunkterna för att bygga kognitiva och relationella färdigheter och främja stabil läskunnighet. Den vetenskapliga bakgrunden har några relevanta kopplingar till det socio kognitiva förhållningssättet i barns utveckling, där sammanhangets egenskaper måste vara lämpliga för att idéer och handlingar ska kunna delas och bli begripliga.

Denna uppfattning ligger mycket nära reflektionerna om hur "verklighetskonstruktionen" processen fortsätter: som den ryska psykologen Lev Vygotskij sa, bär språk och symboliska system - som är sociala verktyg - våra tankar och individuell verklighetsrepresentation (Vygotskij, 1998; Vasileva, Balyasnikova, 2019)

Eftersom mentala funktioner bygger på socialisering leder det oundvikligen till en betoning på vikten av den sociala miljön och interaktionernas utveckling. Social interaktion ses som en avgörande del av utvecklings- och lärandeprocesserna. Vygotskij uppfattar lärande som något som äger rum i det virtuella rummet av potentiell ännu inte effektivt operativ barns kapacitet, känd som "Zone of Proximal Development". Om det är tillräckligt strukturerat representerar sociala interaktioner - inte bara mellan vuxna och barn utan också bland kamrater - "motorn" för att göra zonen för proximal utveckling operativ.

Det sociala sammanhanget, betraktat som någon aspekt av miljön som direkt eller indirekt påverkas av kultur, är centralt för barnets kognitiva utveckling och det är avgörande för att förvärva mentala processer. Före Vygotskij hade den västerländska traditionen, som följde i Piaget-teorins fotspår, betraktat kognitiv aktivitet som en uppsättning interna mentala processer som endast var tillgängliga för den enskilda individen; med diffusionen av Vygotskij perspektiv börjar vi överväga kognition som en delad mental process och att överväga det sociala sammanhangets roll vid förvärv av kognitiva verktyg.

Vygotskij perspektiv formuleras på följande uttalande:

"Lärande och utveckling är ömsesidigt beroende processer från barnets första dag i livet"

Faktum är att enligt honom börjar lärandet mycket tidigare än skolåldern. Från och med födseln möter barn föremål och vuxna som finns i deras miljö. Att interagera med dem innebär att ha en källa till lärande för barnet, vilket Vygotskij definierar som spontant lärande.

Enligt Vygotskij inkluderar detta sociala sammanhang olika typer av interaktion, bland barn och vuxna; vanligtvis förmedlas dessa interaktioner av ett eller flera objekt eller verktyg.



De inspirerande studierna av de olika nationella initiativen dokumenterar hur det tidigaste lyssnandet på högläsning, riktat till barn redan några månader gamla, redan innan man tillägnat sig tal, kan förbättra förståelsen av skriftspråket, ett område av språklig kompetens där brister ackumuleras som kan påverka den akademiska framgången negativt, särskilt i familjer som drabbats av missgynnade förhållanden eller sociala svårigheter. Den pedagogiska metoden att läsa högt har visat sig kunna utöva en "skyddande" effekt just mot barn från sociala områden och familjer som drabbats av nödfaktorer, där skyddet inte bara bör begränsas till de riskfaktorer som sjukdom och våld utgör utan, i vidare bemärkelse, även till omöjligt berövande av "tillräckliga möjligheter för affektiv och kognitiv utveckling". Den känslomässiga komponenten som finns i dessa upplevelser har visat sig kunna ge positiva effekter i senare åldrar, från den tidigaste förskolan upp till utvecklingsåldern, och till och med längre fram, och konsoliderar över tiden förmågan och förtrogenhet av läsning, lyssnande, uppmärksamhet och koncentration

Sociala aktiviteter kan främja kognitiv utveckling om gruppen består av medlemmar som redan har och andra som inte har samma förmågor och färdigheter. En gemensam aktivitet gör det möjligt för mindre skickliga barn att gå utöver de färdigheter de redan har för att få ny kompetens, så att de snart kommer att använda färdigheterna autonomt (Rogoff, 1999).



I detta perspektiv kan objekt som berättelser och böcker ta funktionen av sociala verktyg, när de blir delade aktiviteter (lyssna och läsa tillsammans). Ett annat relevant akademiskt bidrag inom detta område kom från studier av en annan forskare, Jerome Bruner. För Bruner sker utvecklings- och inlärningsprocessen genom de mentala medier som används av barn för att representera sina erfarenheter.

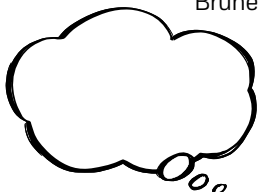
Barnet bygger en representation av sina erfarenheter genom funktionella, ikoniska eller symboliska nycklar. Var och en av dessa nycklar för representation "sätter ett kraftfullt intryck på människors mentala liv i olika åldrar, och deras samspel kvarstår som ett av de viktigaste inslagen i vuxnas mentala liv" (Bruner, 1966, s. 1).

Kärnan i Bruners teori är begreppet kultur. I ett pedagogiskt sammanhang representerar kultur allt innehåll som måste överföras till barnet; på samma sätt försöker varje sammanhang där barnet är en aktiv deltagare att dela specifikt kulturellt innehåll.

Bruner betonar vikten av social interaktion som specifikt stöd för språkinläring. Detta lärande underlättas genom att dagligen dela specifika åtgärder och relaterade kommunikationsrutiner (metoder). På detta sätt utvecklar barn språkliga kompetenser genom att vara aktiva med en vuxen i delade och rutinmässiga aktiviteter. Men innehållet i detta språkliga utbyte bestäms strikt av kulturen i det specifika sammanhanget, där specifika berättelser och berättelser har en central roll, som en integrerad del av själva kulturen.

Bruner skrev att "kultur" är "verktygslådan" för meningsskapande till verkligheten och för att kommunicera om den; som sådan orienterar den vår naturliga begåvning att agera, uppfatta, skapa mening och tänka. (1966, s. 126).

Bruner (1990) föreslår sina studier om berättande för att föra dem in i kulturpsykologins ramar.



föreslår förekomsten av två grundläggande sätt **ATT TÄNKA** : 1) paradigmiskt eller logiskt-vetenskapligt tänkande; 2) berättande tänkande. Det första läget är det klassiska, som används i studier av mänsklig kognition. Berättande tänkande bygger på allmän kunskap och berättelser; Det är intresserat av episoderna av mänskliga handlingar. Den utvecklar praktisk och kontextualiserad kunskap; den har en tidsmässig struktur och stöder barnens agens (förmåga att agera positivt på sin miljö och förändra den).

Med utgångspunkt från Bruners synvinkel kan vi anta att kultur, berättelse och handlingsfrihet representerar en annan uppsättning element som kan hjälpa utvecklingsprocessen.

För att bättre förstå detta antagande kan vi hänvisa till det bidrag som William Corsaro erbjuder inom barndomssociologin.

I detta tillvägagångssätt ses barn som kreativa och aktiva sociala aktörer som självständigt kan skapa sina egna kulturer och socialisering.

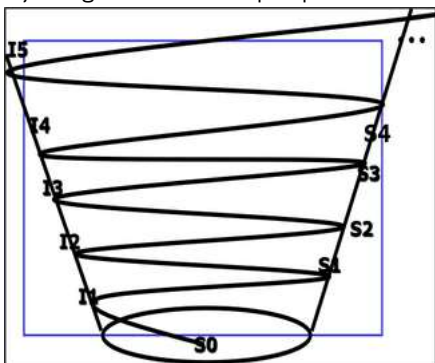
Socialisering är inte bara en process av anpassning och internalisering utan också av anslag, tolkning och reproduktion av den sociala verkligheten. För att hålla ihop dessa perspektiv föreslår Corsaro (1985;1994) begreppet "talkande reproduktion".

Adjektivet "interpretative" betonar de kreativa och innovativa aspekterna av barns sociala deltagande; substantivet "reproduktion" understryker att barn inte bara internaliserar samhälle och kultur utan aktivt bidrar till deras produktion och omvandling.

Denna process har ingen individuell karaktär utan delas med familjemedlemmar och kamrater i utbildningssammanhang. Den form som används av dessa interaktioner är den berättande; det vill säga från en tidig ålder omtolkar barn de händelser där de är inblandade genom att bygga berättelser där de överför positiva och negativa familjeupplevelser, förhållandet mellan de olika roller som antas av vuxna, mikro- och makrokulturella element.

Dessa berättelser blir också ett sätt att utöva handlingsfrihet, d.v.s. förmågan att agera inom ett sociokulturellt sammanhang som bestämmer innebörden av de olika situationer och händelser som uppstår under det dagliga livet.

Vygotskij och Bruners tillvägagångssätt har en viktig funktion gemensamt: de ser inte utveckling och lärande som en linjär väg utan som en spiralprocess för återkommande utveckling.



Dynamisk spiralutvecklingsprocess
 S0: startpunkt (födelse)
 I: individuell fas
 S: social fas



Det "socio-konstruktivistiska perspektivet" hävdar att utveckling sker genom interaktioner, vilket kräver samarbete och konflikter; De tillåter oss att möta nya situationer, lösa problem och hitta överenskommelser som blir mer och mer komplexa och anpassningsbara under hela utvecklingen.

Dessa utvecklingsprocesser ger barn pågående nya färdigheter; Dessa gör det möjligt för barn att delta i sociala interaktioner med vuxna och barn, med hjälp av allt högre och mer detaljerade färdigheter.

Detta är meningen med den tidigare bilden av spiralprocesserna för utveckling.

Ur ett Vygotskij-perspektiv tillägnar varje barn ofta nytt lärande genom olika sätt som kan delas i form av kollektiva berättelser om händelser som kräver regler. Förskolebarnens spontana lek är exempel på hur lekar och deras regler är sammanflätade.

I Bruners perspektiv är berättelser inte bara innehållet i en berättelse utan de går från kollektiv till individnivå och blir en del av de erfarenheter genom vilka var och en av oss representerar oss själva. Berättelserna är spontant konstruerade av barn, med utgångspunkt från ett objekt eller en händelse, engagerar dem i att konstruera en ny, annorlunda, kreativ, alternativ mening, till exempel till en vuxen, både förälder och lärare.

Men denna personliga bearbetning blir en del av de mer omfattande socialiseringsprocesserna, som erbjuder varje barn övergången till vuxenvärlden, steg för steg.

4. TILLÄMPA DET NARRATIVA TILLVÄGAGÅNGSSÄTTET: VUXNA, BARN OCH PEDAGOGISKA SAMMANHANG

Innan man närmar sig detta ämne är det nödvändigt att klargöra att det i något pedagogiskt sammanhang finns två olika och asymmetriska ståndpunkter mellan **vuxna** (föräldrar eller lärare) och **barn** denna asymmetri bygger på både skillnader i institutionella och sociala roller samt känslomässiga och språkliga olika utvecklingsstadier.



Ur det socio konstruktivistiska tillvägagångssättets synvinkel kan denna asymmetriska interaktion, som är långt ifrån ett problem, bli mycket användbar om den moduleras och förmedlas av sammanhangets egenskaper, där sociala interaktioner är inneslutna.

Runt 3 eller 4 års ålder börjar barn hitta mycket intresse för att skapa berättelser med ett specifikt språkbruk. Vuxna använder berättande färdigheter för olika mål, dvs: för utveckling av muntligt språk och konceptuell utveckling; som en bro till läskunnighet; som en förutsättning för skolframgång.

Att ge möjligheter och uppmuntran för barn att använda språket på flera sätt verkar vara ett effektivt sätt att skapa en förening av språk och tanke.

I detta första avsnitt närmar vi oss den vuxnes ståndpunkts. I det andra avsnittet kommer barns ställningstaganden att diskuteras. I det tredje avsnittet uppmärksammar vi de pedagogiska sammanhangen.

4.1. DE VUXNAS STÅNDPUNKT

De vuxnas spontana berättelser kännetecknas av valet av vilka händelser som de refereras till och i vilken ordning de ska kopplas samman – så det är en representation eller personlig omläggning av berättelsen snarare än själva berättelsen. Här gäller det att komma ihåg skillnaden mellan berättelser och narrativa aktiviteter, och det enklaste sättet att göra det är att omforma händelseordningen: en ny händelseordning innebär att du har en ny berättelse om samma historia. Med andra ord, med utgångspunkt från en enda berättelse, kan berättaren komma med flera berättelser. Berättelsen förvandlar en berättelse till information om vem som berättar den, det vill säga till kunskap för vem som läser eller lyssnar på historien.

Varje narrativ händelse blir en kunskapsenhet som publiken behöver.

En berättelse är en paradox eftersom den försöker förmedla sanningen genom att dölja den.

En storyteller ordnar kunskapen på ett sådant sätt att de avslöjas gradvis, vilket initialt innebär att man döljer bitar av verkligheten bakom det som berättas. En sådan avsiktlig författarens handling skapar en känsla av mysterium eller spänning och skapar en önskan hos publiken att upptäcka vad som händer i berättelsen och varför.

I den meningen är en berättelse i själva verket motsatsen till en rapport.

Till exempel presenterar en rapportinformation som ska förstås av publiken omedelbart när den är relaterad. En neutral, saklig presentation upprätthåller förmodligen en kronologi över händelser. Det förklarar ett tillstånd steg för steg och syftar till maximal klarhet i varje steg. Den försöker förmedla sanningen genom att helt enkelt berätta den. Å andra sidan är poängen med en berättelse att mottagaren uppfattar berättelsens specifika verklighet som berättaren vill påpeka. Därför är berättarförmågan hos vem som berättar ansvarig för hur mottagaren uppfattar historien.

En berättelse består av **händelser** som en berättare berättar. Händelser består av **handlingar** som utförs av karaktärer; "karaktärerna är motiverade, de har skäl till vad de gör; de är inblandade i konflikter; samma historia kan berättas på olika sätt, nämligen ha olika framställningar.

Observera att vi pratar om berättande i dramaturgisk mening, inte socialt. Liksom "storytelling" har ordet "berättelse" blivit lite av ett slagord. Vi pratar om användningen av termen främst för berättare som skapar romaner, filmer och pjäser. Sådana verk tenderar att vara slutna berättelser med en början, en mitt och ett slut.

En vuxen berättelse kan presentera berättelsens händelser i linjär, kronologisk ordning eller inte. Men historien förblir historien – även om den berättas baklänges. Och det är det enkla sättet att komma ihåg skillnaden mellan berättelse och narrativ aktivitet:



om du blandar om händelseordningen ändrar du berättelsen - hur du berättar historien - och kanske dess premisser också, men du ändrar inte själva historien. Händelser i en berättelse är i själva verket kunskapsbitar som författaren vill skicka - berättelsen i en viss ordning, - till mottagaren, det vill säga läsaren eller publiken. Historien berättas när all relevant kunskap har presenterats och när all information som behövs för att berättelsen förmedlas som en sammanhängande enhet. En författare kan välja att berätta en historia med mer eller mindre omfattning och detaljer; Dessa val - hur informationen presenteras - kan göra olika berättelser av i princip samma historia.

I en berättelse tenderar i princip alla händelser att involvera karaktärer. Om ett träd faller i skogen är frågan för en författare inte så mycket om det ger ifrån sig ett ljud utan om det faller på någons huvud - eller på annat sätt påverkar någon. En naturkatastrof kan vara en spännande idé för en narrativ aktivitet, men om du verkligen är inblandad i den är det inte spännande. Det blir bara spännande när du har karaktärerna som upplever en sådan händelse.



Varför måste vi ta hänsyn till den vuxnes syn på narrativ, berättelser och storytelling?

Vuxna, föräldrar i familjen och lärare i förskolor, berättar vanligtvis några historier för barnen, men de hänvisar till deras vuxna, språkliga och berättande kompetenser som de själva byggt upp under utvecklingsprocessen och från skolorna de gått på.

Vuxna använder en vuxen grammatik av berättaraktivitet; De tar emot och accepterar barnens ingripanden, deras önskemål om att klargöra vissa detaljer, utvikinigar och uppfinningar, men de förblir trogna berättelsens handling.

Låt oss fastställa att ifall vuxna inte får hjälp att reflektera över potentialen att dela berättelser högt med barn: riskerar denna aktivitet att bara vara ett pedagogiskt och didaktiskt verktyg i stället för att bli en kognitiv utvecklingsövning, eftersom det kan tillåta barn att utöva sin "agens" -färdigheter.

4.2. BARNENS STÅNDPUNKT

Ramverket för en berättelse är den enkla handlingssekvensen, som handlar om skådespelarnas avsikter och mål, och det finns uttömmande bevis på barns engagemang med sådana sekvenser i vardagen. Spädbarn och småbarn är experter på att lära sig vardagsrutiner och uppmärksamma avsikter och mål för sig själva och andra. Det narrativa tillvägagångssättet dyker också upp tidigt i primitiva former, när småbarn och vuxna tar på sig låtsasroller (t.ex. "jama jag är en kissekatt") och gestaltningar ("rrr går tåget ner på spåren").

Under förskoleåren blir sådana rollspel mer detaljerade och inramade på ett mer komplext språk.

Små barn blir också berättare som berättar med eller utan specifika föremål och vuxnas förslag. Forskning av berättelse i handling (som rollspel) kan föreslå att berättelser är naturligt "inbyggt" sätt för mänskligt tänkande (Bruner, 1986). Ändå finns det mycket mer inuti berättelsen än en actionsekvens; som Bruner föreslog består berättelsen av ett "handlingslandskap och ett medvetandelandskap": en berättelse handlar om "när", "varför" och "hur".

I sitt berättande är mycket små barn ganska omedvetna om medvetandets landskap; när barn på 3 eller 4 år berättar verkliga eller imaginära historier rapporterar de vanligtvis bara handlingen (när och hur) och utelämnar något omnämmande av mentala tillstånd eller känslor (varför). Även när barnet är engagerat i att rapportera om sina egna erfarenheter i en tidigare händelse tenderar kontentan att vara fokuserat på aktivitet, den saknar uttryck för motivationer, attityder, känslor eller utvärderingar.



Även när barnet är engagerat i att rapportera om sina egna erfarenheter i en tidigare händelse tenderar kontentan att vara fokuserat på aktivitet, den saknar uttryck för motivationer, attityder, känslor eller utvärderingar.

Berättelser som involverar fantasi och konstiga miljöer, **som klassiska sagor**, presenterar ofta förbryllande handlingar som kräver att lyssnaren resonerar om motivationer, känslor och till och med mysterium och magi. Dessa mer komplexa berättelser kräver att man tänker på de mentala motivationerna, tankarna, målen och önskningarna hos mer än en karaktär, och de kan kräva att tredje person resonerar om dolda övertygelser och önskingar som inte klargörs i berättelsens text.



Aisopos fabler är exempel av detta slag. Sådana berättelser ger många möjligheter för vuxna att illustrera mentala begrepp. Men medan det finns mycket forskning om hur barn konstruerar berättelser, finns det mycket mindre om hur interaktionen mellan läraren och berättelserna som produceras av barn är strukturerad, vilket i huvudsak är kärnan i det nuvarande projektet.

Vuxnas benägenhet att mer eller mindre godtyckligt bestämma vad som är en bra berättelse för barn (som bibelberättelser) och vad som är för hemskt (som "Hans och Greta") komplicerar detta scenario ytterligare.

En sak som är synnerligen tydlig med barns berättelser är att behärskning av språket är avgörande för barnets berättande upplevelse, särskilt när berättelsen utförs i ett socialt sammanhang.

Språkinläring och social interaktion är strikt kopplade aktiviteter: ju mer komplexa språket barn utsätts för, desto lättare kommer de att förstå en historia. Och ju mer övning barn måste lyssna på berättelser, desto bättre blir deras förståelse av komplext språk. Det är inte språkformen som är avgörande för utvecklingen utan snarare språkbruket eller funktionen. Språkanvändning är avgörande för social, kognitiv, emotionell och personlig tillväxt. Forskning om psykologisk utveckling indikerar att expansionen av mentala färdigheter och medvetande genom språkanvändning är avgörande.



Att dela minnen av erfarenheter med andra och lyssna på berättelser leder så småningom barnet till en nivå av berättande medvetande som inkluderar tempus, det vill säga en medvetenhet om specificiteten hos tidigare och framtida, samt ett erkännande av karaktärernas motivationer att vara engagerade i handlingar. Narrativt medvetande, förberett genom reflekterande skicklighet, är viktigt av flera skäl:



förmågan att tänka på vad som har sagts; förberedelsen för den mer mogna nivån av kulturellt medvetande. Barns språk återspeglar deras växande förståelse för deras och andras mentala tillstånd. Vid tre års ålder börjar barn prata oftare om tro och kunskap. Vid fyra års ålder börjar barn skilja mellan "tänka" och "veta", dvs. att uppnå en förståelse för mentala tillstånd, och att delade läsupplevelser hemma kan tjäna till att främja barns förståelse av det psykiska sinnet. När föräldrarna berättar sagoböcker hemma och därigenom använder av ord som indikerar mentala tillstånd i en bilderbok ökar framgången för barns förståelse av karaktärernas avsikter.

Många böcker för tre-till-sexåriga barn innehåller mentala tillståndsreferenser, och ofta förlitar sig sagoböcker starkt på illustration för att förmedla mening. Ändå uppfattar inte alla barn illustrationernas känslomässiga tillstånd lika lätt. Vuxen stöttning är därför viktigt för att hjälpa barn att förstå och integrera karaktärernas mentala tillstånd med handlingen. Denna stöttning gör det möjligt att konstruera mening från bokens läsupplevelse. Stöttning av vuxna är också viktigt för att hjälpa barn att förstå berättelser.

Sammanfattningsvis hjälper de vuxnas stöttning barn att göra kopplingen mellan karaktärernas tankar, övertygelser, önskningar och avsikter (medvetandets landskap) och deras beteenden (handlingslandskapet). Med andra ord belyser alla dessa resultat vikten av vuxnas stöttning för att introducera, övervaka och bygga upp barns förståelse och användning av metakognitivt språk, med utgångspunkt från att dela berättelser, vilket ger ett utmärkt medium där denna stöttning kan ske.



4.3. BAKGRUND

Förskoleåren kräver att barnen blir duktiga på att klara av dagliga övergångar, går från hem till skola och tillbaka igen. Det här är de år då alla barns förmågor som kommer att stödja utvecklingens gång utvecklas i den sociala världen.

Låt oss betänka, om utvecklingen av verkställande funktioner; specifikt relaterade till temat narration och konstruktion av berättelser, är "arbetsminnet" ett viktigt element och förmågan att hålla fokus.

Många typer av forskning har visat hur de sammanhang där interaktioner mellan vuxna och barn äger rum kan gynna förvärv av grundläggande färdigheter för att utveckla kunskap om andra med hjälp av egna sociala och kognitiva verktyg. Kvantiteten, kvaliteten och frekvensen av interaktioner mellan föräldrar och barn påverkas av familjekulturen som erbjuder varje barn en unik uppväxtmiljö.

Fallet med utbildningssammanhang (som förskolor) är annorlunda eftersom de bygger på en samhällskultur från vilken i stort sett liknande och jämförbara regler, program och didaktiska indikationer härrör.

Denna kulturella generalisering underlättas i hög grad av delning av berättelser, som nämnts ovan, men också genom att tillgängliggöra utrymmen och verktyg som är särskilt utformade för att underlätta fri lek och spontant berättande (se nedan kapitel 3, §§ 4.1.2. och 4.1.3).



Hantering av tider och rum blir därmed en punkt från vilken man kan börja föreställa sig att berättande, i alla dess former, kan bli rutiner mellan vuxna och barn och mellan barn.

Vi bör föreställa oss ett sammanhang där till exempel regler inte bara är recept på beteende, utan resultatet av den gemensamma berättelsen om kollektiva och individuella behov: en berättelse om socialisering av betydelsen att regler kan ses som bärare av välbefinnandet för samhället.

I nästa avsnitt kommer vi att utveckla denna reflektion över förhållandet mellan berättande och socialisering.

5. BERÄTTELSE I VARDAGEN



Barns sociala förståelse börjar alltid i vardagen som konkreta aktiviteter i särskilda sammanhang där barnet är en huvudperson, en agent, ett offer eller en medbrottsling. När barnen väl har förstått den grundläggande idén om språkets användning fokuserar deras huvudsakliga språkliga intressen på mänsklig handling och interaktion och dess resultat. Relationerna mellan agent/handling, handling/objekt, agent/objekt, handling/plats och ägare/besatt utgör den viktigaste delen av de semantiska relationer som uppträder i det första stadiet av språkutveckling. Dessa former förekommer inte bara i berättelser utan också i förfrågningar, i utbyte av föremål och i att ge och kommentera andras handlingar.

Dessutom är barnet brådmoget och djupt känsligt för "någons mål" och deras prestation. Människor och deras handlingar dominerar barnets intresse och uppmärksamhet. Barn är snabba att påpeka de ovanliga händelserna och försumma de redan kända - de för att fokusera uppmärksamhet och få information.

Inte överraskande är de mycket mer benägna att ägna sina språkliga ansträngningar åt det som är ovanligt i deras värld när de börjar förvärva språket. Inte bara piggas de upp i närvaro av nyhet, utan de gestikulerar också, vokaliserar och pratar slutligen om vad som är ovanligt. Dessutom är barn känsliga för att konstruera och bevara den grundläggande grammatiska strukturen, dvs det återkommande subjekt-verbet som bas för språkliga strukturer: "någon gör något", en typisk struktur av vägledande meningar.

Slutligen påverkas barns perspektiv främst av affektiva och känslomässiga motivationer.

Dessa grammatiska/lexikala/prosodiska funktioner ger barnet en stor och tidig uppsättning berättande verktyg som uppmanar barn att narrativt organisera upplevelsen, vilket säkerställer att dessa funktioner prioriteras i språkförvävsstrategier.



5 Det representerar en persons förmåga att reflektera över sina egna kognitiva processer och att vara medveten om dem.

6 Exekutiva funktioner hänvisar till den kognitiva kapaciteten som är involverad i att initiera, planera, organisera och reglera beteenden

7 Arbetsminne kan definieras som ett temporärt lagringssystem, som upprätthåller en begränsad mängd information under en begränsad tid, för att möjliggöra omedelbar användning.

Vi måste notera att barn följaktligen producerar och förstår berättelser och tröstas och oroas av dem långt innan de kan hantera abstrakta (Piaget) logiska propositioner som kan översättas till språklig form. Å andra sidan vet vi också att logiska propositioner är lättare att förstå för barnet när de införlivas i en pågående berättelse.

Delarna av en berättelse är inte enkla självständiga avsnitt av berättelsen, utan de innehåller tänkbara operationer som kan utföras. Därför verkar det troligt att betrakta berättelser som de första försöken till en logisk tolkning av verkligheten, innan barnet har mentala färdigheter att hantera dem med de logiska beräkningarna som därefter utvecklas mot vuxen ålder.

Dessa former av berättelser finns vanligtvis i spädbarnstal vid tre års ålder. Det handlar om en enkel orientering, en linjär representation med en triggerhändelse, en upplösning och ibland ett efterspel. De flesta handlar om barnets handlingar i det dagliga livet och illustrerar hur barns sociala förståelse börjar som konkreta aktiviteter i särskilda sammanhang där barnet är en huvudperson – en agent, ett offer, en medbrottsling. Barnet lär sig att spela en roll i den vardagliga familjens "drama" eller "scenari" innan det krävs något berättande, motiverande eller ursäktande.

Vad som är tillåtet och vad som inte är, vad som leder till vissa resultat – allt detta lärs först i praktiken.

Enligt Dunn (1988) börjar barns sociala förståelse alltid i vardagen som konkreta aktiviteter i särskilda sammanhang där barnet är en huvudperson, en agent, ett offer eller en medbrottsling. Omvandlingen av denna kunskap till språk sker först senare, men barnet är språkligt känsligt.

Sammanfattningsvis kommer förståelsen av det vardagliga "familjedramat" först i form av konkreta aktiviteter. Barnet behärskar tidigt de språkliga formerna för att hänvisa till handlingar och deras konsekvenser när de uppstår. Hen lär sig förr eller senare att det du gör påverkas drastiskt av hur du berättar vad du gör, kommer att göra eller har gjort.



De första interaktionerna mellan föräldrar och barn regleras genom att upprepa olika sekvenser av handlingar som barnet svarar på för att aktiviteten ska kunna fortsätta. Vanligtvis sker de första kommunikativa utbytena mellan mor och nyfödda långt över barnets språkliga förmåga. De antar emellertid konnotationerna av verklig avsiktlig dialog (åtminstone från den vuxnas sida) i den utsträckning att den vuxna till exempel startar en sekvens och väntar på en gest eller ett vokalt svar från barnet (det vill säga att låta barnet ta sin egen "tur"). Med utgångspunkt från barnets spontana beteende tar föräldrarna initiativet och producerar stabila mikrosekvenser av händelser, repeterbara över tiden och gradvis tillägnade av barnet. Dessa spatiotemporala sekvenser kallas "ramar": de berör olika stunder i det dagliga livet: när den vuxna slutför barnets handlingar (instrumentell ram), ger direkta indikationer på barnets beteende (feedback-ram), erbjuder en beteendemodell att imitera (ram till modell); eller när kommunikativa utbyten äger rum mellan parterna (talram) eller tidigare aktiviteter återkallas (minnesram). Med andra ord erbjuder den vuxna avsiktligt vad Bruner definierar som en byggnadsställning: en handling för att stödja barnets aktivitet, vilket gör att han kan dela de betydelser som kännetecknar vuxenvärlden steg för steg.

Den ökande komplexiteten i artikuleringen av dessa ramar introducerar upplevelsen av rutiner, baserade på fysisk kontakt, synlig från de första månaderna av livet (moderns lekfulla smekningar som får barnet att skratta, men också barnet som rör vid moderns ansikte för att få ett utrop). Andra rutiner är relaterade till utbyte av föremål, typiska för en senare ålder (modern erbjuder ett föremål till barnet, eller barnet anger för modern vilket objekt han / hon vill ha). Eftersom alla dessa ramar stöds av moderns kommunikation, konstitueras de första upplevelserna av delad berättelse. Om barnet börjar på förskolan måste lärare vara medvetna om dessa tidigare erfarenheter och samla in dessa kommunikationsstrukturer som delas av familjen. Tillämpandet och behärskning av ramar och deras omvandling till dagliga regler och rutiner för hur sociala relationer (till exempel i familjen) fungerar redan mellan det andra och tredje året av livet. Från och med då kan barn förstå andras känslor och även målen och avsikterna med andras beteende. Motstridiga och samarbetsvilliga beteenden, låtsaslekar, påhittade berättelser och frågor är ett uttryck för intresse för andra människor men också för praktisk användning av den kunskap som redan finns för att påverka andras beteende.

Det finns också en intuitiv och praktisk kunskap om att komma med ursäkter för sitt misslyckande och motivera regelbrott. Maktförhållanden i familjen börjar identifieras och respekteras. Att behärska denna praktiska kunskap innebär att tillämpa och modifiera den enligt olika situationer och uttrycka den muntligt.

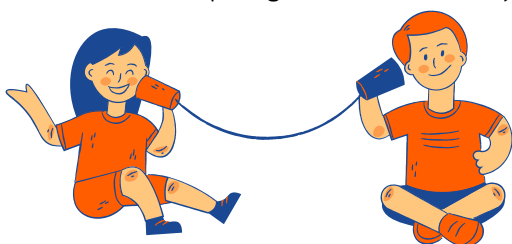
Framför allt visar observationerna om användningen av regler, motiveringar och skämt att barn inte bara behärskar den specifika dynamiken i ett familjesammanhang utan några grundläggande principer för kulturen utanför familjen. Principerna om innehav av föremål, skillnaden mellan konventioner och moraliska normer, vissa former av fördelningsmässig rättvisa och fördelningen av uppgifter och ansvar mellan vuxna och barn. På detta sätt konstrueras verkligheten genom att dela den mening som tillskrivs vanliga och förutsägbara handlingar med de vuxna.

Rutiner upprättas också mellan kamrater, vilket kan definieras som kulturellt (se nästa stycke). Vanligtvis, i form av kollektiva lekfulla aktiviteter, är de viktiga för att förstå de kulturella mikrosystem som barn producerar i sina levnadsmiljöer (familj, förskolor och lekplatser). De utgör en mängd lämpliga erfarenheter som delas av alla deltagare, vilket resulterar i en specifik kamratkultur.



6. BERÄTTELSE SOM STRUKTUREN I KAMRATKULTUREN

Kamratkultur är den uppsättning aktiviteter, intressen, värderingar och normer som barn producerar och delar i dagliga interaktioner med kamrater (Corsaro, 1985; 1994). Den erfarenhet barn har av den sociala världen, förmedlad av interaktioner med vuxna, ger dem snabbt kontakt med en rad kulturella och sociala kunskaper, inte alltid lätta att förstå, även ur språklig och kommunikativ synvinkel.



Först och främst får barn tillgång till vuxenkultur genom att tolka vad som händer i det sociala livet ur deras synvinkel. Barn reproducerar och omorganiserar dessa betydelser i sina aktiviteter och intressen. Det händer till exempel vid rädsla eller situationer som genererar konflikt och ångest, såsom sagor, smärtsamma händelser eller rekommendationer från vuxna, när de varnar barn för viss fara. Barn införlivar i sin tur i sin lek dessa berättelser med monster, häxor, rädsla för eld och att vara ensam och bortappad.

Alla dessa erfarenheter och information som kommer från den sociala miljön (ibland motstridiga och åtföljda av tvivel och osäkerheter) föreslås och omformuleras av barnen i gemensamma aktiviteter, vilket ger upphov till kamraternas kultur. Berättelser går in fullt ut vid denna tidpunkt i processen att ge kollektiva betydelser till kollektiva upplevelser. Dessutom försöker barn föra in desorienterande element som rädsla och osäkerhet i kända och kontrollerade aktiviteter, bygga former av kollektivt deltagande i aktiviteter med sina kamrater och dela strategier för att motstå eller utmana den vuxnas regler.

Konstruktionen av kamratkultur sker dock inte genom enkel imitation av vuxnas beteende. Barn, genom kollektiva aktiviteter, kreativt tillägnar sig informationen som samlats in från vuxenvärlden, omvandlar och lägger till element för att välja, intensifiera eller förstärka betydelsen av händelserna och komma fram till att producera sin egen specifika, ihållande och autonoma kultur med olika berättelser och omtolkningar som kommer från deras dagliga erfarenheter. Barn ger med andra ord liv och mening åt återkommande och alltmer komplexa berättelser och rutiner. Deras sociala liv bygger på rutiner och berättelser som modifieras och förs vidare i deras kamratgrupper.

Från det andra året av livet så exempelvis tillåts lekfulla och vänliga relationer med syskon eller andra kamrater barn att känna sig som en del av en social grupp, underordnad den vuxna, men skiljer sig från den. Till exempel kännetecknas kulturen i många förskolor av barnens ständiga försök att behålla kontrollen över en del av sitt dagliga liv, vanligtvis välorganiserat av lärare, genom att skapa sociala aktiviteter (lekar, sånger, skämt och olika underhållningar) som utesluter den vuxna och involverar endast kamratgruppen. Således finns det två huvudmål för en kompis-kultur: att skapa en sfär av aktiviteter som kontrolleras av barn; dela dem, även mot vuxnas försök att störa.

Barns motstånd mot vuxnas krav är också tydlig i beteenden som är observerbara dagligen och välkända för kamratgruppen och vuxna. Typiska exempel är de grimaser som görs så fort en vuxen vänder sig bort, eller springer runt ett bord när den vuxne kallar dem för att utföra aktiviteter de vill (eller låtsas vilja) undvika.

Barn organiserar också sitt eget parallella liv, där motståndet mot den vuxna, nästan en subtil utmaning, är strukturerat i rutiner som bara är kända för dem och äger rum under lektid eller i mindre kontrollerade situationer, framför allt i fri lek eller lek i öppna utrymmen. Särskilt i förskolor finns det också olika sätt att få "förbjudna" saker till skolan och undvika konsekvenser.

Att ta med små leksaker eller godis hemifrån, även utan föräldrarnas vetskap, som barn lätt kan gömma i fickorna och sedan visa eller erbjuda klasskamrater, kan utgöra ett brott mot regeln som förbjuder att ta med personliga leksaker till skolan för att undvika diskussioner om individuell eller kollektiv användning. Kloka lärare, särskilt om de inte visas öppet, ignorerar ofta dessa små överträdelse, eftersom de inte ifrågasätter regelns väsentliga värde och därför inte kräver dess förstärkning eller straffingripande. Faktum är att den mindre överträdelsen slutar ge mer styrka till den allmänna regeln, vilket gör det möjligt för den vuxna att ingripa endast när det verkligen är nödvändigt, det vill säga när avvikelserna överstiger en viss gräns.

Dessutom utvecklar barn en stark känsla av tillhörighet till en grupp och en gruppidentitet också genom motstånd mot regler. Vänskap gör det möjligt för barn att undvika ensamhet men hjälper dem också att bygga en social identitet, med hjälp av socialt godkännande och ogillande som element i social och individuell kunskap.

Barnen bygger tillsammans ett parallellt liv, bestående av ett brett spektrum av beteenden som gränsar till vad som är förbjudet, tolererat och krävs enligt reglerna i olika sammanhang. Dessa aktiviteter visar också hur bred och sofistikerad barns kunskap om hur förskoleorganisationen är.

Genom att rekonstruera systemet med regler och normer, motiveringar och värderingar som är typiska för vuxenvärlden och förskolevärlden blir barn medvetna om hur mycket det är möjligt att uppnå personliga mål och fördelar genom att dela med sina kamrater strategierna för att förhandla om autonomi, mellan begränsningarna i gemensamma regler och värderingar.

Medvetenhet om regelsystemet som kännetecknar förskolans (men också familjens) sammanhang gör det möjligt för barn att sätta sig mål och personliga fördelar att uppnå, dela strategier med sina kamrater för att förhandla om fler och fler marginaler för autonomi.



Med andra ord tillfredsställer barn sitt behov av att utforska och upptäcka dynamiken i interpersonella och sociala relationer genom en kollektiv aktivitet för att tillskriva mening till vad som händer i relationer, till exempel under gräl, som blir platsen att dela grundläggande regler för vänskap. Ömsesidighet, att dela en enda vision av världen och ha gemensamma mål att uppnå gör det möjligt för människor (inte bara barn utan för alla) att stanna i en moralisk cirkel där reglerna är bättre definierade och modifierade exakt genom deras överträdelse, och därmed också anpassa sig till rytterna i barns utveckling.



Det som observeras i det dagliga livet på förskolor finns också i senare åldrar; nya beteenden dyker upp men är alltid relaterade till en specifik kamratkultur eftersom de bör ses som rutiner som är kända och förutsägbara för grupperna själva.

Barndomens lekrutiner ger vika för verbal produktion; diskussioner, skvaller och delning av "hemligheter", blir narrativa verktyg för att om och om igen konstatera individernas tillhörighet till gruppen och understryker gemensamma värderingar och övertygelser.

Bland de många funktionerna i små barns liv och deras socialisering med kamrater uppträder ständigt två centrala teman: barn gör ständiga försök att få kontroll över sina egna liv och de försöker alltid dela den kontrollen. Indirekt kan vi identifiera två teman genom hur små barn oroar sig för sin lilla fysiska storlek, jämfört med de vuxnas. De gör denna oro till föremål för social interaktion, med utgångspunkt från att titta med beundran på de vuxna med makt och auktoritet (se Corsaro, 1985). De kommer verkligen att uppskatta att "växa upp" och "bli större". Faktum är att för små barn är den största skillnaden mellan dem och vuxna att vuxna är större, vilket också gäller för vuxna som inte är så långa. Det bästa beviset för att förstå att barn tycker om att "vara äldre" är deras preferens att använda delar av förskolan som de befinner sig i, i autentisk mening, som att de vore större. När man leker på klätterställningar eller i lekstugor klättrar barn rutinmässigt till högre nivåer, där de kan se ner på andra, särskilt vuxna. En annan attraktion med dessa klättringsstrukturer är att vuxna inte kommer in i dem lätt eftersom de är anpassade till barnens storlek. En vanlig lekrutin i klätterstrukturerna på alla förskolor där Corsaro har gjort observationer är att barn jagar varandra till toppen, varifrån de sedan tittar ner och ropar:

"Vi är större än någon annan!". Skriket kan förvandlas till en sång; det är något ännu djupare än att skrika ur kamratens kultur. Corsaro rapporterar denna observation från en skola i USA: "Flera barn från en förskola har klättrat upp till den översta nivån i ett litet hus på den yttre gården. Ett av barnen, Dominic, skrek till en pedagog:

"Willy! Willy! Hej, Willy!" Willy tittade upp och nickade till Dominic. Då skrek Eva och Allen: "Willy! Willy! Willy!" Snart gick två andra, Beth och Brian, med de tre barnen och alla fem barnen började sjunga tillsammans: "Willy! Willy! Willy! Vi är större än du!" Den här låten fortsatte i flera minuter och Willy verkade lite obekvämt med den.

Han visade detta obehag genom att skratta, skaka på huvudet och flytta runt i skolan utan uppenbar anledning.



Frågan om hur man ska hantera vuxnas kontroll över kamratgruppsaktiviteter är central för kamratgruppsutveckling; det framgår av ett brett spektrum av beteenden hos barn om att få kontroll över vuxnas auktoritet, vilket barn ofta aktivt motsätter sig. De konflikter som genereras på detta sätt ökar gruppens sammanhållning och definierar bättre dess identitet.

Konflikten handlar verkligen inte bara om förhållandet mellan barn och vuxna: kamratgrupper är inte alltid bilden av fred, glädje och andan att dela. Små barn argumenterar, slåss, knuffar, sparkar och ibland till och med biter. Även om fysisk aggression är sällsynt är konflikter och verbala tvister vanliga drag i barns gruppfunktion och kultur.

Studier av vänskap mellan barn har dokumenterat vad som till en början verkar motsägelsefullt: konflikter uppstår ofta i vänskapsrelationer, snarare än i mindre relevanta relationer mellan barn. Detta resultat verkar förvånande bara för att utvecklingspsykologer inte alltid noggrant skiljer social konflikt som ett manus av kulturell interaktion mellan kamrater från enskilda aggressionshandlingar och därför tenderar att fokusera på individens egenskaper (snarare än interpersonella och kulturella) konflikter. När vi tittar noga på konflikter mellan barn i kamratgruppsinteraktion, särskilt debatter och verbala argument, finner vi att sådana konflikter ofta stärker interpersonella allianser och förbättrar organisationen av sociala grupper, snarare än att skada dem.

De tidigare observationerna kan till stor del påverkas av den mer allmänna kulturen i gruppens tillhörighet, inte så mycket i principerna, som i de uttrycksfulla metoderna: till exempel skiljer sig de senare förmodligen mellan länderna i norra Europa och Medelhavet, men det kan antas att principerna för konflikt som fungerar i kamratgrupper förblir desamma.

7. BERÄTTANDE OCH ARGUMENTATION

De kognitiva strukturer som används för att förstå – och använda – argumenterande resonemang är direkt relaterade till de som används för att förstå målstyrda sociala handlingars. Förmågan att förstå argumenterande resonemang framträder mycket tidigt i utvecklingen. Vid tre års ålder kan barn förstå och generera alla komponenter i argumenterande resonemang.



För att stödja detta uttalande överväger vi situationer som är personligt meningsfulla för små barn och de som direkt påverkar deras mål, övertygelser och välbefinnande. Vi kan visa att även yngre barn som är involverade i ett argument kan överväga positiva och negativa skäl för att driva olika handlingar eller ha specifika övertygelser. Argumentativa färdigheters inverkan på interpersonella relationer är lika viktig för fyraåringar som för vuxna. Graden av vänskap mellan barn är direkt proportionell mot graden av oro för eventuella negativa resultat av en diskussion om förhållandet.

Argumentmönster är också korrelerade med önskan att upprätthålla förhållandet. I en skolstudie, när 4-åringar ombads att förhandla med sin bästa vän om uppdelningen av tre dinosaurier, varav en var enorm (så mycket mer attraktiv) och två av dem var mycket små (inte så attraktiva), skulle många av dem inte frivilligt ha inlett en förhandling eftersom de trodde att förhandla skulle skada deras vänskap. Efter att den sjunde förhandlingsrundan slutade utan beslut sa ett barn som så småningom tvingades starta ett förhandlingsförsök till sin vän: "Josh, det finns inget sätt att dela dinosaurierna. Ta dem, för om du inte tar dem kommer du inte längre att vara min vän. Den lille pojken tillade: "Kom bara ihåg, nästa gång vi ska slåss om något så vinner jag."



Dessa barns spontana argument understryker den grundläggande roll som relationsmål spelar i alla typer av förhandlingar mellan barn, ungdomar och vuxna.

Argumenterande färdigheter utvecklas mycket tidigt. Även barn i åldern 3–5 år har redan förvärvat många färdigheter inom detta område, särskilt i muntliga sammanhang. Små barn använder sina argumenterande färdigheter under alla slags interaktioner, och vid fem års ålder är många riktigt skickliga förhandlare, särskilt med sina föräldrar och kamrater.

När det gäller funktion, form och innehåll uppstår argumenterande färdigheter från önskan att säkerställa uppnåendet av personligt meningsfulla mål. Att vänja sig vid att vara fokuserad på att uppnå sina personliga mål bara från tidig barndom hjälper barn att utveckla pragmatiska argumentativa färdigheter, vilket minskar risken för att förlita sig på ologiska, irrationella och illusoriska resonemang, även i vuxen ålder.

När två barn erkänner att de har motstridiga synpunkter, deltar båda gärna i ett argument och båda tror initialt att deras ställning är mer legitim och mer rimlig än den andras. De anser också att deras position bör hållas stark eftersom mer positiva fördelar kommer att härröra från den än motståndarens. Detsamma gäller för vuxna som villigt går in i en argumenterande diskussion av samma anledning. Många studier av barns argument ger starka bevis för att barn känner igen motstridiga synpunkter i tidig ålder.

Dessutom börjar de som argumenterar, oavsett ålder, vanligtvis en förhandling genom att försöka övertyga den andra personen om den större legitimiteten i deras position. Övertalning utförs genom att ge motiveringar för att stödja en position och motsätta sig den andra. Även förskolebarn ger skäl att stödja sina ståndpunkter i debatten.

Men som många vuxna kan även barn tidigt, om så önskas, ge stöd för motståndarens positioner och identifiera svagheter och problem i deras resonemang. Denna så mycket viktiga förmåga stöds verkligen av narrativa attityder.

Sammanfattningsvis tillåter barns erfarenheter av berättande och poetiska texter eller deras muntliga presentationer dem att bygga och rekonstruera subjektivitet och inter-subjektivitet, vilket i sin tur gör det möjligt för dem att arbeta runt erkännandet av stämningar och känslor av mig själv och andra genom speglingar.

För att fördjupa det är det viktigt att förstå vikten av att studera de strukturella egenskaperna hos de texter vi bör presentera för barn. Dessa egenskaper påverkar arten av de slutsatser som barn kan dra av vad de läser eller lyssnar på. När det gäller vilken typ av stöd som berättelsen kan ge för att utveckla argumenterande färdigheter, bör det beaktas att berättelse och argumentation har en liknande logisk struktur. Berättelsen är exakt baserad på situationer som förändras över tiden (enligt scheman som alltid kan granskas och modifieras, men med sin interna logik), och upplevs av olika karaktärer med sina synpunkter och roller, till vilka nya alltid kan läggas till.

Ur denna synvinkel har en berättelse samma struktur som ett argument och i både berättelse och resonemang är det nödvändigt att ta hänsyn till fakta eller uttalanden som inte finns i texten eller i diskursen, antingen för att de tas för givet eller för att de medvetet lämnas dolda.

Precis som barnet kan slutföra en invecklad eller fragmenterad intrig, med hjälp av den kunskap han redan har, för att skydda berättelsens tolkning, så kan barnet i argumentet hitta alla länkar som behövs för att komma fram till en viss slutsats som är acceptabelt. I konstruktionen av berättelsen, som i diskussionen, är vi i närvaro av kontrasterande element som kan dra lyckliga slutsatser som inte nödvändigtvis finns inom räckhåll. Jag måste aktivt efterfråga efter att ha definierat, och eventuellt delat, det resultat som ska uppnås: i en berättelse, att få en positiv och lycklig slutsats; i en diskussion och skydda vissa mål som anses viktiga.



i en berättelse, att få en positiv och lycklig slutsats; i en diskussion och skydda vissa mål som anses viktiga. .

I båda processerna använder spädbarn i stor utsträckning sina minnen, som i sin tur är orienterade av de typer av meningsfulla upplevelser som vårdgivare kunnat ge. Som Vygotskij (1998) klargör är högre psykologiska funktioner rotade i sociala relationer och i de kulturella verktyg och metoder som barnet introduceras till och börjar anpassa sig genom deltagande i gemensamma aktiviteter.

8 Som i det tidigare nämnda fallet med Joshs vän, den med dinosaurierna, där det finns ett intresse av att få diskussionen till en slutsats som bekräftar och befäster vänskapen mellan de två barnen

8. UTÖKA DEN BERÄTTANDE IMPLIKATIONEN: BERÄTTELSE OCH BARNLEKAR

I utbildningsarbete är det värt att involvera barn i delade upplevelser där de kan förändra miljön runt dem.

Lekar och berättande har många saker gemensamt eftersom de båda bygger på uppfinningar och fantasi. Men eftersom storytelling verkar innehålla mer känslomässiga element än ren lek, i den mån storytelling stöder lek, ger det större känslomässig och relationell medvetenhet i lek.

I forskning (Hakkarainen & Bredikyte, 2014, s. 244) utförd med 24 6-åriga barn (12 pojkar och 12 flickor) har de tidigare fått en allmän diskurs om vikten av att hjälpa andra när de har det svårt. Strax därefter fördes de in parvis i ett rum där en treårig pojke försökte lösa ett svårt pussel med hjälp av en vuxen. När de äldre barnen kom in bad den vuxne dem att bli ersatt i att hjälpa den lilla pojken, men knappast någon accepterade spontant denna inbjudan, trots den tidigare diskussionen om vikten av att hjälpa andra.

Efter en vecka såg samma barn en film baserad på berättelsen "Nils Holgerssons underbara äventyr" av Selma Lagerlöf. Barnen diskuterade karaktärerna; därefter föreslogs samma situation som en vecka tidigare (det lilla barnet som skulle hjälpas). Den experimentella miljön var densamma, men uppmaningen till hjälp hänvisar till följande berättelse: "Den lilla hamstern samlar bär och nötter. Han eller hon är fortfarande liten och trött, men mamma är långt borta." Av de 24 sexåringarna hjälpte och tog 20 aktiv hand om honom [eller henne]. Vid ett tredje tillfälle eliminerades berättarramen. Nu har 17 av barnen struntat i inbjudan att hjälpa till och sju har hjälpt till ett tag.



Sammantaget visar dessa resultat att när barn har nytta av en berättelse som kopplar berättelsen i realtid med den leksituation som barnen upplever, vilket gör berättarhjälpen till en del av leken, blir äldre barn mer benägna att aktivt hjälpa barnet i nöd. Med tanke på det sociokulturella tillvägagångssättet för lärande och mänsklig utveckling innebär detta att en berättelse är ett kulturellt verktyg som starkt orienterar barns engagemang och handlingar (Nelson, 1996). Som sådan tjänar berättelser många funktioner i både individuell utveckling och sociala relationer, men de senare kommer före individuell utveckling, som Vygotskij hävdar.

Denna evolutionära modell innebär vikten av engagemang i sociala metoder: i föregående exempel kommer lyssnande gemensamt till berättelsen om berättelser då att bli verktyg för tanke och beteende hos enskilda barn i den hjälpsamma relationen. Några viktiga funktioner som berättelser utför för grupper - och sedan för individer - är: att komma ihåg; tillskriva mening; kommunicera med andra (över tid och rum); presentera sig själv och andra (identitetsskapande). Liksom alla färdigheter mognar förmågan att berätta också vid olika tidpunkter hos olika barn, även de i samma ålder. Med tanke på vikten av berättande är det en avgörande utmaning för förskoleutbildning att hjälpa barn att behärska berättargenren.

I sin teoretiska rapport om "det medierade sinnets framväxt" skriver Nelson (1996) utförligt och ingående om minnets utveckling i barndomen. Nelson (1996) talade om det förflutna med spädbarn mellan 18 och 24 månader och noterade flera faktorer som har betydelse för utvecklingen av långtidsminnet: vilka typer av frågor mödrar ställde sina spädbarn, vilka typer av minnen de pratade om och hur de gjorde det. Två typer av rapporter om det förflutna visades: "pragmatisk" och "planerad". Den förstnämnda är en rapport som fokuserar på praktiska frågor (till exempel var barnets leksak kan vara), medan den senare kommer från mödrar, som berättar "historier om sina erfarenheter och har bjudit in sina barn att delta i dem". Nelson hävdar: "I de mest framgångsrika fallen, från och med två års ålder, konstruerar barn berättelsen tillsammans med sina mödrar. De typer av berättelser från det förflutna som vårdgivare och andra mer erfarna människor engagerar barn med, kommer att vägleda de typer av berättelser som barn utvecklar i framtiden. Som Vygotskij (1998) klargör, är högre psykologiska funktioner rotade i sociala relationer och i de kulturella verktyg och metoder som barnet introduceras till och börjar anpassa sig genom deltagande i gemensamma aktiviteter.

Gemensamt engagemang i en meningsskapande uppgift eller process har alltmer betonats i pedagogisk teori i termer av "en effektiv pedagogisk interaktion, där två eller flera individer" arbetar tillsammans "intellektuellt för att lösa ett problem, klargöra ett koncept, utvärdera aktiviteter eller utöka en berättelse".

Det kanske mest effektiva sättet som barn interagerar med varandra är genom berättande: berätta, lyssna, tala och skapa berättelser. Ur denna synvinkel blir det viktigt att de vuxna involverar barn i narrativa aktiviteter och engagerar sig med dem som berättande partners. Detta behov är en del av en bredare förändring av undervisning och lärande: inte längre en överföring av information "från experten" (läraren) "till lärlingen" (barnet), som måste ta emot, lagra och reproducera denna information vid senare tillfällen när det borde spela roll. Tvärtom ses undervisning och lärande för närvarande inte som en enkelriktad process, utan som ett dialogiskt utbyte mellan pedagogen och barnet, där pedagogen själv omformulerar sina ingripanden baserat på de svar som barnet gav och baserat på pedagogisk förhandling mellan läraren och barnet.

Om berättandet ger de grundläggande medlen för att involvera barn i processer för ömsesidig konstruktion av mening om den fysiska och sociala världen, har institutioner som förskolor och skolor i allmänhet också till uppgift att introducera och involvera barn i andra typer av epistemologiska tillvägagångssätt, såsom vetenskapliga.



Denna senare form av kunskap är särskilt känslig – om den ses ur en narrativ synvinkel – eftersom det i en sådan form av kunskap finns en tendens att eliminera alla narrativa tillvägagångssätt. Det är emellertid nödvändigt att vara medveten om att det är just genom narrativa aktiviteter att barn har haft möjlighet att omedelbart utveckla vad som gör det möjligt för dem att på efterföljande skolnivåer framgångsrikt närma sig paradigmet för den vetenskapliga metoden. Faktum är att vetenskapliga teorier inte är något annat än generaliseringar som försöker förklara och ge ordning åt många "berättelser" som forskare kallar, på ett annat sätt men med samma betydelse, "experiment" och "insamling av bevis".

Att stödja barn med lämpliga berättargenrer är centralt för förskoleverksamhet och barnomsorg. Förvärvet av dessa kulturella verktyg gör att barn deltar i kulturella världar och meningsprocesser där de kan lära av andras erfarenheter för att förstå sig själva. Lämpliga berättarpraktiker ökar också barns förmåga att förändra sin omvärld, dvs. de kan bli författare till sina egna erfarenheter och konstruktionen av sina egna identiteter.

BIBLIOGRAFI

- Bruner, J. S. (1966). *Mot en teori om undervisning* (Vol. 59). Harvard University Press.
- Bruner, J., & Bruner, J. S. (1990). *Meningshandlingar: Fyra föreläsningar om sinne och kultur* (Vol. 3). Harvard University Press.
- Calvino, I. (2012) *Italienska folksagor*. London: Penguin Classics, ny upplaga (26 juli 2012).
- Carugati, F., & Selleri, P. (2014). Social utveckling och utveckling av sociala representationer: Två sidor av samma mynt. *Reflekterande tänkande i utbildningsmiljöer: En kulturell ram*, 15–54
- Corsaro, W. A. (1977). *Barndomens sociologi*. Tusen ekar, Pine Forge Press.
- Corsaro W. A. (1979), Vi är vänner eller hur? Barns användning av åtkomstritualer i förskolan. *Språk i samhället*, 8(3):315 – 336 DOI: 10.1017/S0047404500007570
- Corsaro W. A. (1979), Vi är vänner eller hur? Barns användning av åtkomstritualer i förskolan. *Språk i samhället*, 8(3):315 – 336 DOI: 10.1017/S0047404500007570
- Corsaro, W. A. (1985). *Vänskap och kamratkultur under de första åren*. Norwood, NJ: Ablex.
- Corsaro, WA (1994) *Diskussion, debatt och vänskapsprocesser: Peer Discourse i amerikanska och italienska förskolor*. *Utbildningssociologi*, volym 67, utgåva 1, 1-26.
- Nelson, K. (red.). (1989). *Berättelser från spjalsängen*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nelson, K. (1996). *Språk i kognitiv utveckling: Framväxten av det medierade sinnet*. New York: Cambridge University Press.
- Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2014). Förstå berättande som en viktig aspekt av leken. I L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (red.), *The Sage handbook of play and learning in early childhood* (s. 240-251). Tusen ekar, CA: Salvia.
- Ochs, E. & Capps (2001). *Levande berättelser: Skapa liv i vardagligt berättande*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pramling, N., & Ødegaard, E. E. (2011). *Lär dig att berätta: Att tillägna sig en kulturell form för meningsskapande och kommunikation*. I N. Pramling & I. Pramling Samuelsson (red.), *Pedagogiska möten: Nordiska studier i tidig barndomsdidaktik* (s. 15-35). Dordrecht, Nederländerna: Springer.
- Rogoff, B. (1999). *Kognitiv utveckling genom social interaktion: Vygotsky och Piaget*. *Elever, lärande och bedömning*, 69-82.
- Vasilevam O., Balyasnikova, N. (2019). (Re) Vi presenterar Vygotskys tanke: Från historisk översikt till samtida psykologi, *front. Psychol.*, 07 augusti 2019, sek. *Kognitionsvetenskap*, volym 10 - <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01515>
- Vygotskij, L. S. (1998). *Det samlade arbetet av L. S. Vygotsky*, volym 5: *Barnpsykologi*. (R. W. Rieber, red., M. J. Hall, trans.). New York: Plenum.

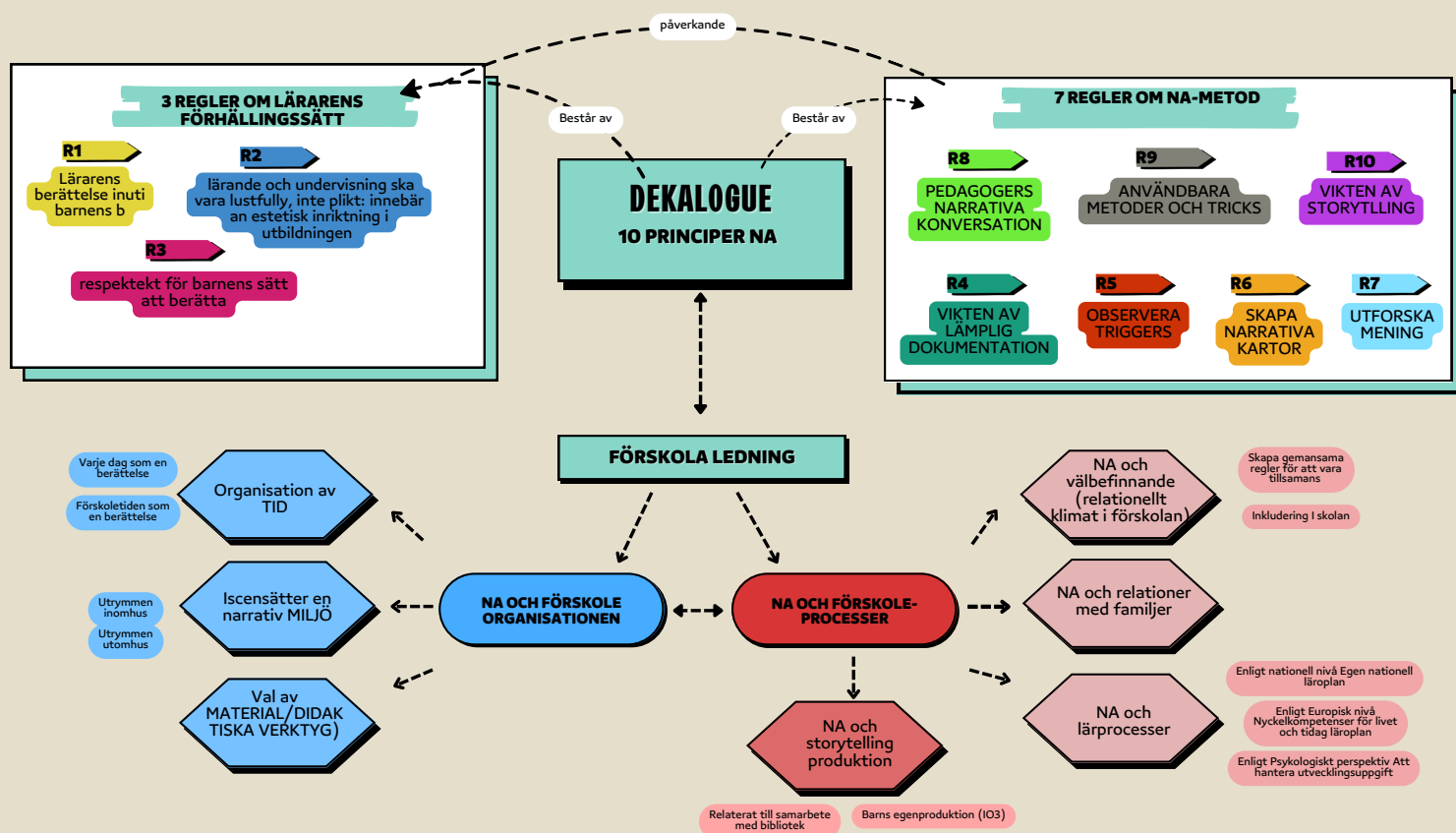
KAPITEL 3

RAMVERK: Hur det narrativa tillvägagångssättet kan fungera inom förskolan.

1. IINLEDNING - FRÅN TEORI TILL ETT METODOLOGISKT RAMVERK FÖR DEN NARRATIVA METODEN.

Ur metodologisk synvinkel kan det narrativa tillvägagångssättet konsekvent tillämpas i den tidiga utbildningen genom att anta riktlinjer som är organiserade i en konceptuell, rationellt ramverk. Se nedan enligt schema i fig.1

RAMVERK: HUR NARRATIVE APPROACH (NA) I TIDIG UTBILDNING KAN FUNGERA



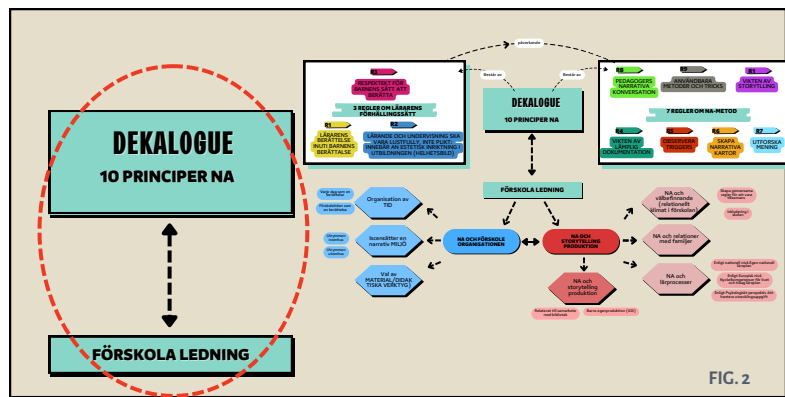
2. DEN GRUNDLÄGGANDE STRUKTUREN FÖR RAMVERKET FÖR DET NARRATIVA FÖRHÅLLNINGSSÄTTET I DEN TIDIGA UTBILDNINGEN.

Ramverket tar hänsyn till två huvudsakliga logiska nivåer (fig. 2):

1. A. **Ett annat sätt att undervisa:** DEKALOGEN;
2. **Ett annat synsätt på förskolans ledning:** Förskolans organisation och förskolans processer.



A. DEKALOGEN. För att hantera vad vi ska göra för att förändra förskolans utbud enligt det narrativa tillvägagångssättet måste vi först ändra vissa traditionella vanor i undervisningen. Vi har översatt denna idé till 10 regler kring vilka lärare - ensamma eller inom sitt team - bör ändra sitt traditionella sätt och vanor för undervisning. Om man försöker tillämpa nya metodologiska idéer om det narrativa förhållningssättet, utan att först ta hänsyn till den här delen om undervisningsvanor, kan det leda till att tillämpningen av denna metod troligtvis misslyckas.



B. SKOLLEDNING. Denna del av ramverket har delats upp i två delar:

1. Förskoleorganisation: hur förskolan ser ut vid rätt antagande av det narrativa förhållningssättet
2. Förskoleprocesser: vad som händer i förskolorna när man inför ett narrativt förhållningssätt.

Dessa delar är indelade i några strategiska ämnen, identifierade i "ljusblå och orange/röda ovaler" i fig.1.

2.1 UTVÄRDERING

För både Dekalogens regler och strategiska ämnen kommer vi att identifiera några allmänna kriterier att känna igen när de tillämpas på ett bra sätt i en förskola. Varje kriterium kommer att definieras analytiskt med ett batteri av hänvisande standarder.

2.2 SAMMANFATTNING MED EN METAFOR.

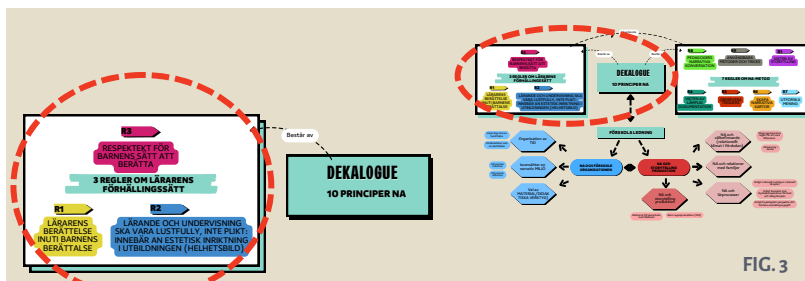
Vi kommer att ge lite mer information om ramverket i följande stycken i detta kapitel. Innan du fortsätter kan det vara användbart att sammanfatta detta stycke med en metafor: låt oss föreställa oss att det narrativa förhållningssättet är en dator:

1. Dekalogen är vårt operativsystem;
2. Förskoleorganisation är vår hårdvara;
3. Förskoleprocesser är vår programvara

3. DEKALOGEN I DETALJ

1. De tre första reglerna handlar om **lärarens djupa professionella attityd**. De kan anses vara viktig inte bara när det gäller antagande av den narrativa metoden utan även i det allmänna perspektivet "god och modern undervisning" i tidig utbildning (fig. 3).

2. 1. De sista sju reglerna handlar direkt om en professionell tillämpning av den narrativa metoden. Dessa regler handlar också om olika undervisningsstrategier för att implementera narrativa erfarenheter inne i förskolor.



3.1 REGLER OM LÄRARENS PROFESSIONELLA ATTITYD.

Följande beskrivning hänvisar till fig.3 till höger.

3.1.1 R1 → "LÄRARENS BERÄTTELSE INUTI BARNENS" (FIG.4).

Generellt sett är det narrativa förhållningssättet som kinesiska lådor: en berättelse, inuti en berättelse, inuti en berättelse, När barn berättar sina egna historier, oavsett om lärare är direkt involverade i dem - men vanligtvis är de inte det - observationen av dessa barns beteende blir en del av lärarnas professionella berättelser och förbättrar det.

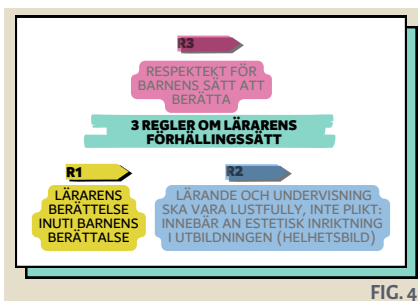


FIG. 4

3.1.2 R2 → "R2: LÄRANDE OCH UNDERVISNING ÄR NOJEN INTE PLIKTER: ESTETISK INRIKTNING I UTBILDNINGEN" (FIG.5).

En utbildning som inte orsakar njutning, estetiskt nöje, entusiasm och passion låter som en plikt snarare än en rättighet. Detta estetiska tillvägagångssätt är avgörande i modern utbildning och, ännu mer, i det berättande tillvägagångssättet, eftersom berättelse och litteratur är "konst", nära kopplade till njutning, inte till påfrestningar och problem.



FIG.5

1 Dessa standarder är basen för ett utvärderingsverktyg som är en del av Intellectual Output n.2

Vi måste skapa ett utbildningssystem som bygger på att tillfredsställa den primära oemotståndliga passion – naturligt närvarande i varje levande varelse – för personlig tillväxt och kunskap. Genom att tillämpa denna princip även med tanke på den föregående bör detta gälla för både barn och lärare. Undervisning och lärande måste vara roliga upplevelser som konst är.

3.1.3 R3 "RESPEKTERA BARNS BERÄTTELSE" (FIG.6).



Denna princip betyder: barn är ledare för deras utveckling. Med andra ord bör lärare eller andra vuxna inte be barnen att följa passivt inlärningsprocesser som redan planerats av lärarna själva.

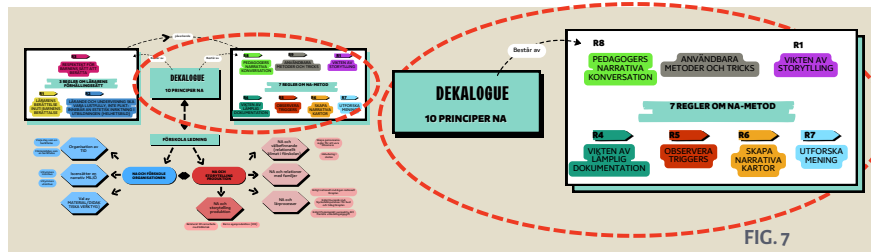
Undervisningen och den relaterade skolplaneringen måste baseras på vad barn spontant gör. Följaktligen, eftersom barn ordnar sina upplevelser berättande, måste vi respektera barns berättelser, även när vi inte betraktar oss själva (som lärare) inuti det berättande tillvägagångssättsperspektivet. Naturligtvis är denna väldigt viktig inom det narrativa perspektivet.

3.2 REGLER FÖR EN NARRATIV METODIK OCH STRUKTUREN FÖR BEDÖMNINGEN AV EN NARRATIV UPPLEVELSE

Innan vi tar upp en enskild regel i denna del av dekalogen och beskriver dem, är det viktigt att påpeka strukturen i bedömningsprocessen för en narrativ upplevelse, med utgångspunkt från vad barn spontant gör.

Grundläggande:

- När vi började utvärdera några av barnens narrativa upplevelser visste vi att det berättandet hade pågått under en längre tid;
- På samma sätt vet vi att när vi beslutar oss för att sluta utvärdera samma erfarenhet, vet vi att berättandet kommer att fortsätta att under lång tid framöver;



- Barn kan göra många berättelser samtidigt; några av dem kan komma att gå andra vägar än den som vi håller på att utvärdera. Vi kallar denna punkt en "vägskäl". När det händer kan vi bestämma oss för att följa och bedöma antingen den gamla erfarenheten eller den nya: vanligtvis kan vi inte följa båda. Under samma narrativa upplevelse uppstår denna situation många gånger.

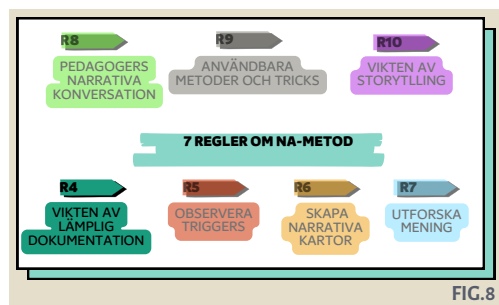
Även om vi inte kan följa alla berättelser som genereras från tidigare är det viktigt att sätta en "signal" i vår dokumentation, eftersom det görs på ett vägskäl som vi möter när vi arbetar tillsammans med barnen.

Nu är vi redo att ta itu med dekalogens sju metodregler. Följande beskrivning av metodreglerna hänvisar till fig.7 ovan:

3.2.1 R4 "SKAPA LÄMPLIG DOKUMENTATION" (FIG.8).

Var uppmärksam på att undvika att förväxla denna regel med den föregående (R3). I R3 talade vi om dokumentation riktad mot nytta för barnen. I R4 talar vi om dokumentationen för att stödja lärare i bedömningen av aktiviteter med en narrativ strategi, för att förbättra utbildningsaktiviteter för lärare, för att involvera föräldrarna och så vidare. Att synliggöra tillvägagångssättet, för att förbättra utbildningsaktiviteter för lärare, för att involvera föräldrarna och så vidare: med några ord, en slags dokumentation främst för vuxna. För att få fram lämplig dokumentation som stödjer de mål i just har nämnt måste vi anta följande kriterier:

- Anta en berättande stil.^{iv}
- Att ge rätt betydelse av tiden^v
- Säkerställa begriplighet och självbild.^{vi}
- Pekar på alla regler i vår dekalog.^{vii}
- Peka ut allt innehåll inuti de "ovaler" som vårt ramverk består av (se § 4 senare i texten).



3.2.2 R5 "ATT VARA MEDVETEN OM AV TRIGGERS/UTLÖSARNA" (FIG.9).

Vi definierar en trigger som varje händelse – oavsett hur stor den är – som inträffar utan läraren planerat den, och som kan förändra kursen för en aktiv narrativ upplevelse som utförs av barnen eller som till och med kan starta en ny.

- Det kan vara:
 - Ett föremål/bok/leksaker som ett barn tagit med sig till skolan, eller som hittats på skolgården eller någonstans i grannskapet.



- En berättelse berättad av ett barn, till exempel om något som hände hemma eller på semester;
- En ny oförutsägbar händelse som inträffar utanför skolan, till exempel en ny byggarbetsplats;
- Ett plötsligt och nytt intresse hos en grupp barn för en hörna inne i skolan, eller något lekmaterial innan det försummas, oavsett att veta varför;
- Något en lärare gör som fångar barnens uppmärksamhet, bortom lärarens avsikt och medvetenhet;
- Nya barn eller en kompis som flyttar till en annan bostad och säger adjö;
- Övrigt/händelser...

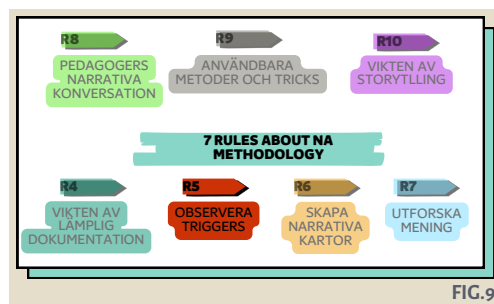


FIG.9

3.2.3 R6 "R6: BYGGA NARRATIVA KARTOR" (FIG.10)

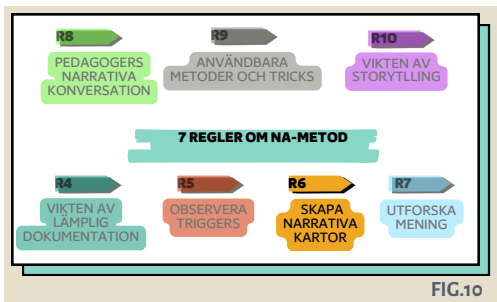


FIG.10

Generellt sett indikerar en trigger för barnen att det finns ett vägskäl eller en vägförsvingning vid en enskild punkt i den narrativa resan som barnen tar. En narrativ karta kan beskrivas som en allmän (inte punktuell) representation av en specifik narrativ upplevelse och ger oss dessutom en mer dynamisk och omfattande uppfattning om varje enskild narrativa upplevelse som ser ut som en resa. ^{viii}

Detta kan vara användbart på många sätt:

1. Det tillåter lärare att ägna mer uppmärksamhet åt triggers och möjligheterna att återuppta barns narrativa utforskningar;
2. Som en följd av detta hjälper det lärare att förverkliga lämplig dokumentation baserad på en narrativ stil (se 3.2.1.);
3. Dessutom är det också nödvändigt att stödja förverkligandet av viss portföljdokumentation för varje barn (se § 3.1.3.).

3.2.4 R7 "UTFORSKA MENING" (FIG.11)

Narrativa upplevelser och aktiviteter är fulla av saker, människor, djur, platser, konstnärliga föremål och så vidare. Var och en av dem kan ha olika betydelser för varje barn.

Därför kan vi identifiera en annan aktiv roll för lärarna i det narrativa perspektivet: att hjälpa barn att utforska de olika betydelser de har av vad som finns i deras berättelser. Denna undervisningsmetodik är mycket viktig eftersom den kan:

1. Föreslå några nya triggers för barnen och ibland några nya berättelser;

- Öka barnens naturliga nyfikenhet för nya typer av lärande, särskilt inom det kognitiva området;
- Tillåter att vanligtvis blyga barn får mer uppmärksamhet från sina kompisar;
- Att gynna utbyte av olika livs- och kulturerfarenheter bland barnen i samband med olika ämnen och punkter i deras berättelser, till exempel genom att utnyttja närvaron av barn som tillhör utländska familjer för att främja en mångkulturell diskussion inom klassen.

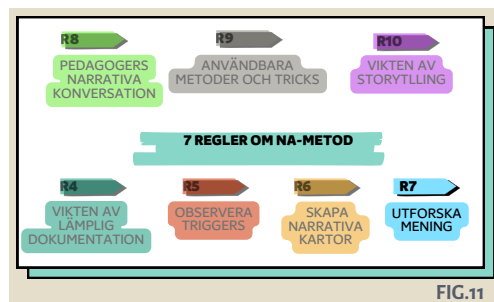


FIG.11

3.2.5 R8 "LÄRARE LÄR SIG ATT FÖRA EN BERÄTTANDE KONVERSATION" (FIG.12)

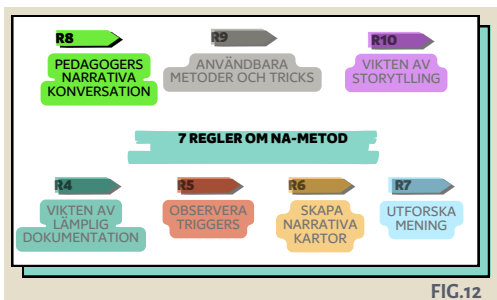


FIG.12

Detta är en av de viktigaste reglerna i tillämpningen av den narrative metoden. Utan att förändra den språkliga interaktionen mellan barn och lärare kan vi inte förklara att vi tillämpar den narrativa metoden i den tidiga utbildningen: du kan hitta många exempel på det i noter. IX i slutet av detta kapitel.

Lärare måste lära sig ett helt nytt sätt att kommunicera med barnen; något som kan verka lite ovant för våra vanor. ^{ix}

3.2.6 R9 "HA EN UPPSÄTTNING ANVÄNDBARA METODOLOGISKA VERKTYG OCH TRICKS" (FIG.13)

Någon skulle kunna tro att det narrativa förhållningssättet endast kräver en förändring av kommunikation och dokumentation och att den är enklare, ur teknisk synvinkel, än den traditionella undervisningsmetoden, baserad på lärarnas planering och deras praktiska färdigheter. Nåväl, ingenting kan vara falskare än så. Det narrativa tillvägagångssättet kräver att lärare äger massor av tekniska färdigheter och kompetenser.

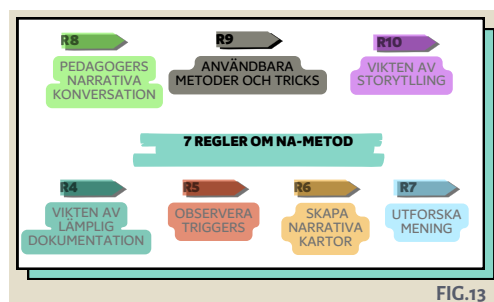


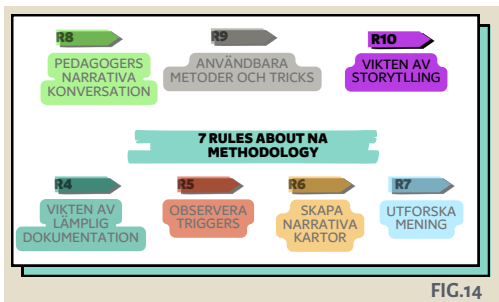
FIG.13

² Till exempel, om det i en kollektiv berättelse finns saker som en hund, ett tåg, en restaurang, en polis..., är det omöjligt att alla inblandade barn har haft samma upplevelse av dem. Ett barn som blivit bitet av en hund har en helt annan upplevelse jämfört med ett barn med en veterinär som förälder. En lastbilschaufförs barn bör ha en mycket speciell erfarenhet av lastbilar jämfört med sina kompisar.

De behöver inte anses vara användbara i sig själva, men de kan stödja den narrativa metoden. Den narrativa metoden minskar inte behovet av att lära sig tekniska färdigheter, utan uppmuntrar till och med fler lärare att lära sig nya tekniker och pedagogiska verktyg.

3.2.7 R10 VIKTEN AV STORYTELLING" (FIG.14).

I perspektivet av ett narrativt förhållningssätt är berättande inte en aktivitet i sig som i en traditionell skolgång, utan ett viktigt verktyg för att hjälpa barn i deras spontana narrativa utforskningar.



Vi kommer att ägna andra delar av denna handbok åt detta ämne och till och med delar i de andra intellektuella produktionerna. För tillfället vill vi understryka vikten av att göra böcker tillgängliga för barnen främst böcker som överensstämmer med den berättande upplevelse de utför.

Hur som helst räcker inte detta för att tala om "vikten av storytelling". Vi måste anta ett annat kriterium: böckerna relaterade till varje narrativ upplevelse bör vara tillgängliga när och var den utvecklas och inte bara placeras någonstans i skolan, i ett specifikt utrymme, långt borta från "action" -platsen!

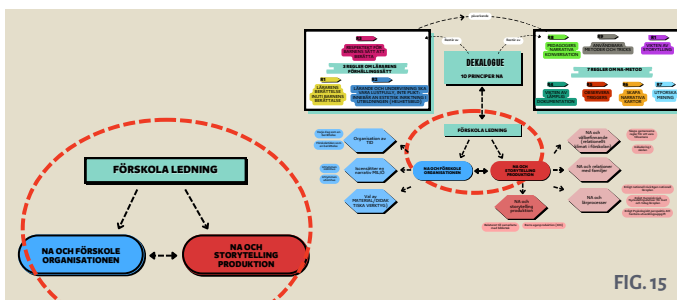
4. FÖRSKOLELEDNING I DETALJ

Denna del av ramverket har delats in i två underdelar (fig.15):

1. **Förskoleorganisation:** : hur en förskola ser ut vid en rätt tillämpning av ett berättande förhållningssätt;

2. **Förskolans processer:** vad som händer inom förskolorna i händelse av rätt tillämpning av ett narrativt förhållningssätt.

Som nämnts tidigare, i vår datormetafor, är skolorganisation vår hårdvara och skolprocesser är vår programvara. Vi försöker identifiera huvudinnehållet i varje delområde.

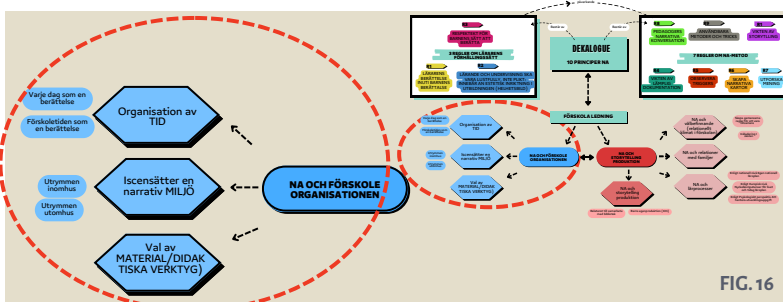


4.1 NARRATIVT FÖRHÅLLNINGSSÄTT OCH FÖRSKOLEORGANISATIONEN.

Låt oss börja med förskoleorganisationen, där vi föreslog en klassisk klassificering, den du kan se i fig.16:

Vi tror att antagandet av narrativt tillvägagångssätt har stor inverkan på förskoleorganisationen, särskilt när det gäller tidsorganisation, rumsorganisation och didaktiskt material.

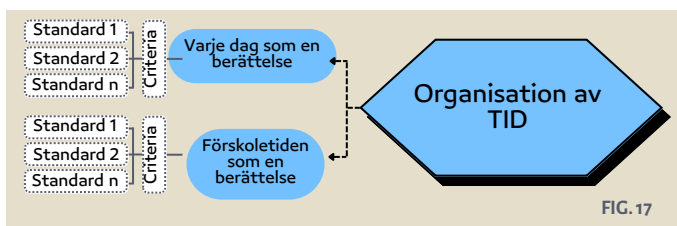
Mer information, förslag och specifika rekommendationer kommer vi att ge senare, efter att ha presenterat de bästa praktikexemplen av den narrativa metoden inom de förskolor som deltar i detta Erasmus+-projekt.



För tillfället kan vi få en överblick på varje ämne för att ge lite allmän orientering. Vi måste dock redan nu påpeka att det för denna handbok är viktigt att identifiera de kvalitetsnormer som gäller för varje organisationsfunktion, utifrån specifika kriterier. Detta är det riktmärke som inspirerar en förskola som vill implementera det narrativa förhållningssättet i den tidiga utbildningen och som mäter hur implementeringen överensstämmer med modellen och vad som bör förbättras. Vi ger bara några förslag i detta kapitel, men vi kommer att vara mer analytiskt tydliga i följande kapitel, där bästa praxis för det narrativa förhållningssättet kommer att presenteras och naturligtvis i Intellectual Output 2, som ett utvärderingsverktyg.

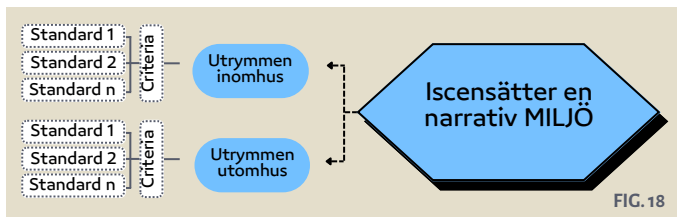
4.1.1 HUR MAN ORDNAR ETT NARRATIVT FÖRSKOLELIV (FIG.17).

Vi bör vara uppmärksamma på en enkel och intuitiv regel: vi kan inte tala om det berättande tillvägagångssättet om förskolelivet inte är organiserat som en berättelse. Var försiktig så att du inte förväxlar konsekvenserna av detta uttalande med de berättande aktiviteter som barnen utför inne i skolan.



Varje dag går varje barn i skolan, gör många saker där och kommer slutligen hem. Detta är en potentiell berättelse i sig, oavsett om barnen har varit upptagna med narrativa aktiviteter. Många lärare är medvetna om det och arrangerar många ritualer och rutiner för att bygga något slags sammanhängande mönster som kan bidra till att ge mening åt varje skoldag och undvika att det blir en summa av fragmenterade aktiviteter. Vi kan dela samma tanke på att förskolevistelsen inte kan baseras på ett narrativt förhållningssätt om vi inte ordnar förskoletiden på ett narrativt tillvägagångssätt.

4.1.2 HUR MAN ORDNAR EN BERÄTTANDE SKOLMILJÖ (FIG.18).



Vanligtvis ordnar förskollärare utrymmen på förskolan med hänsyn till att barn lätt ska hitta vad de behöver för varje huvudaktivitet.

Vi kan skapa ett skolsammanhang där det finns: 1) en plats där vi kan hålla möten; 2) många särskilda hörn där man ska rita, klä ut sig, leka med byggmaterial, utföra kognitiva upplevelser, läsa en bok, leka matlagning - och andra symboliska sammanhang - för att hantera IT-verktyg och så vidare.

Dessutom kan vi ha utrymmen där vi kan sova, äta, göra fysiska aktiviteter (gym) Det ser rationellt och barnvänligt ut. Denna organisatoriska idé gäller inte bara inomhusutrymmen utan även utomhus.

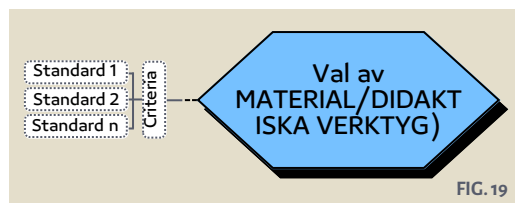
Ur det narrativa förhållningssättets perspektiv visar denna organisation dock på många problem.

1. För det första kan en narrativ upplevelse använda aktiviteter relaterade till alla utrymmen, där skolan är organiserad. Detta kan tvinga barn att gå runt utan att vila och ge dem (och oss) endast en fragmenterad uppfattning om vad de gör.
2. När en skola är helt strukturerad i särskilda hörn, var finns då utrymmena för oförutsägbara narrativa aktiviteter om vi hade bestämt oss för att de är vårt huvudsakliga didaktiska perspektiv?

Med andra ord är förskolor traditionellt organiserade utifrån en strukturell och funktionell synvinkel; vilket betyder att förskolans rum är segmenterat för speciella aktiviteter, och ägnas åt endast en funktion eller en rationell grupp av dem. Rummen är inte tänkta för att hysa komplexa processer där många funktioner måste fungera samtidigt och där det hela tiden pågår en iscensättning av rummet. Detta kan innebära problem för våra förutsättningar att lyckas tillämpa ett narrativt förhållningssätt, som kanske kräver multifunktionella och tillfälligt organiserade utrymmen.

4.1.3 HUR MAN VÄLJER DIDAKTISKA VERKTYG (FIG.19).

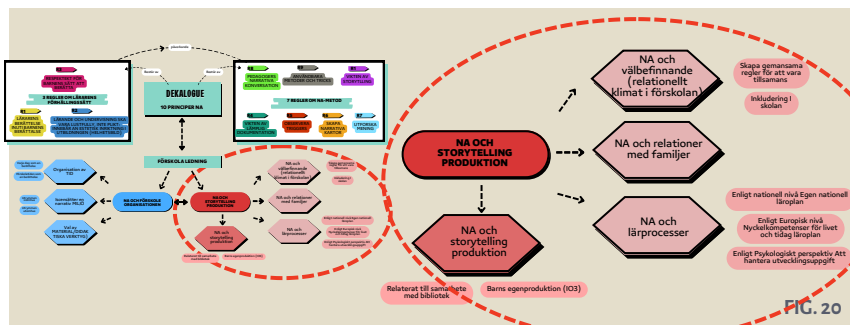
För att stödja barnens narrativa aktiviteter kan de dra nytta av icke-strukturerat material och leksaker, i stället för formella lekmaterial. Till exempel: Lego Bricks; andra ännu mer flexibla byggmaterial; naturliga föremål som träbitar, skivor av stammar och stenar, andra naturmaterial som skal, tallkottar och små grenar; bitar av tyg; neutrala och vanliga kläder för utklädnad sig, vilket begränsar närvaron av de mer normativa kläder för prinsessor, superhjältar etcetera. Dessutom kan det finnas bitar av vissa typer av förpackningar, många typer av modelleringsdeg och så vidare.



Det betyder inte att man måste göra sig av med andra mindre flexibla material och verktyg som djurleksaker, specifika lekmiljöer- som slott, bilgarage, kök - leksaksbilar och definierade karaktärer, men det är viktigt att inte privilegiera dem eftersom deras berättande naturliga kraft är mycket mindre än det material som citeras i föregående mening.

4.2 NARRATIVT TILLVÄGAGÅNGSSÄTT OCH FÖRSKOLEPROCESSER.

Ordet "processer" hänvisar till något som utvecklas över tid, potentiellt på obestämd tid, med förväntningarna på specifika resultat, inte nödvändigtvis förutsägbara. När vi ser fig.20 nedan har vi övervägt tre traditionella förskoleprocesser-resultat (Orange Ovaler) och ett extra processresultat (röd oval) specifikt kopplat till vårt Erasmus+ projekt, som syftar till att främja ett mer strukturerat samarbete mellan förskola och bibliotek.



Detta är Inget nytt: den traditionella förskolans resultat bygger på tre huvudfrågor:

1. Att skapa en livsplats där människor - barn och vuxna - kan känna sig trygga och njuta av personligt välbefinnande, som den första erfarenheten av socialt liv och ett medborgerligt ansvar;

2. Att skapa en social miljö i förskolan där barn kan lära sig vad de behöver och hur de föredrar att lära sig, beroende på deras ålder och kognitiva stil;
2. skapa ett gott och samarbetsinriktat förhållande mellan förskolor och familjer och mellan förskolor och deras omgivning.

Låt oss se närmare på var och en av dessa frågor.

4.2.1 NARRATIVT FÖRHÅLLNINGSSÄTT OCH FRÄMJANDE AV VÄLBEFINNANDE I SKOLAN.

Vi anser alla, med få undantag, att barn och vuxna ska leva i skolan med en känsla av välbefinnande och trygghet. Detta gäller oavsett vilket tillvägagångssätt vi tänker använda. På samma sätt tror vi att det kollektiva välbefinnandet på en plats som en förskola främst beror på respekten för gemensamma regler som kan göra det roligare och mer hjälpsamt att leva tillsammans.

Få lärare tror fortfarande att det är viktigt, exklusivt att aktivt styra en klass, och att barnen behöver bara passivt acceptera vad en lärare tycker är bättre för dem, ur lärarens synvinkel.

Lyckligtvis tror de flesta lärare att det är bättre att involvera barn i att fastställa regler som driver det dagliga livet i skolan än att bara se det som endast en roll för lärarna. Vi vet att när barn deltar i att definiera sociala regler för förskoleverksamheten blir de mer ansvarsfulla och är benägna att betrakta regler som en källa till välbefinnande i stället för en enkel begränsning. Det narrativa tillvägagångssättet kan stärka denna inriktning på många intressanta sätt eftersom det kan stödja en antropologisk idé om klasser / stabila grupper av barn.

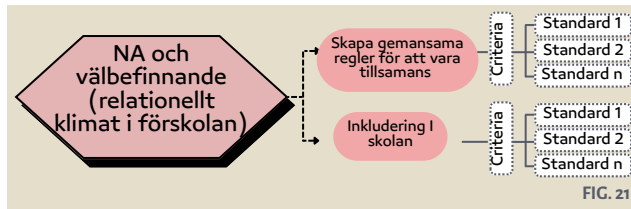


FIG. 21

4.2.2 DET NARRATIVA TILLVÄGAGÅNGSSÄTTET OCH FÖRHÅLLET TILL FAMILJER.

I varje land kan förhållandet till familjer påverkas av olika kulturella sammanhang, men vi kan dela tanken att ett bra partnerskap och samarbete mellan förskolor och familjer är viktigt, oavsett vad det innebär i varje land. Vi tror att vikten av att använda den narrativa metoden inom detta område kan göra hela skillnaden, åtminstone av följande skäl:

- Genom berättande dokumentation kan föräldrar lättare uppskatta sina barns inlärningsprocesser, inte bara vad som verkar vara mer spektakulärt, som några stora hopp i utvecklingen, utan också vad som händer under det dagliga livet, varje dag.
- Det narrativa tillvägagångssättet gynnar sammankopplar berättelser från barnens familjeliv och berättelser som utvecklas inne i skolan tillsammans med sina kompisar. Det kan främja en mer omfattande syn på barnens liv och mer konkreta gemensamma känslor mellan lärare och familjer att verkligen delta tillsammans i barnens utbildning.
- Den narrativa metoden kan främja mer uppmärksamhet på tidig läsning för barn, med en mer ansvarsfull roll från föräldrarna;
- Underförstått erbjuder det narrativa tillvägagångssättet föräldrarna ett alternativ till de sätt som de vanligtvis använder för att tala, berätta, förklara (och så vidare) för sina barn. Med andra ord lägger detta tillvägagångssätt till nya verktyg till den interaktionsrepertoaren mellan föräldrar och barn.

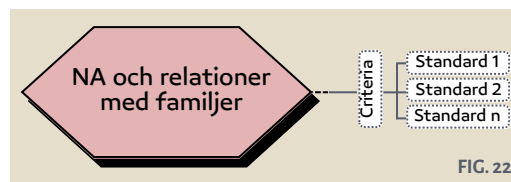


FIG. 22

4.2.3 DET NARRATIVA TILLVÄGAGÅNGSSÄTTET OCH INLÄRNINGSPROCESSERNA.

Det finns redan många bevis från forskning som visar att det narrativa tillvägagångssättet i tidig utbildning kan gynna inte bara välbefinnande i förskolan utan också effektivare inlärningsprocesser och prestationer. Den goda cirkeln mellan experimenterande och berättande gynnar upptäckter, ökar lusten att undersöka fenomen, lagrar erfarenheter i långtidsminnet och gör det möjligt att vara mycket mer inkluderande, eftersom varje barn, oavsett deras kognitiva stil, alltid kan hitta sitt personliga sätt att lära sig, mycket mer än genom något traditionellt, semantiskt baserat lärande.

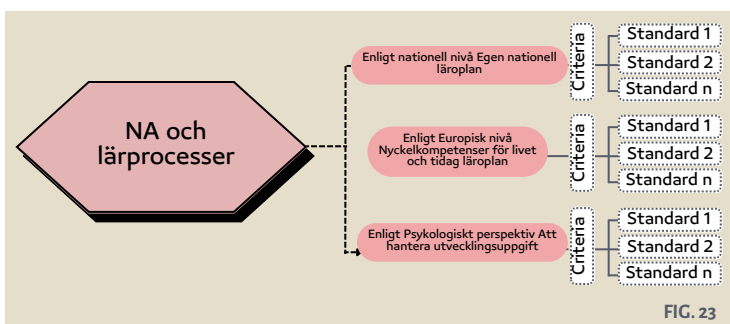


FIG. 23

Med detta sagt måste vi ändå ägna stor uppmärksamhet åt att dokumentera det. Trots de bevis som nämns ovan är vi medvetna om att det kan uppstå missförstånd om det narrativa förhållningssättet eftersom det bara kan betraktas som ett slags roligt sätt att spendera tid på, inte ett av de mest effektiva sätten att lära sig. Denna uppfattning kan vara vanlig hos lärare som arbetar i förskolor eller bland vissa föräldrar. Av denna anledning är det viktigt att dokumentera hur det berättande tillvägagångssättet förbättrar barns inlärningsprocesser.

För att göra detta syfte ännu tydligare föreslår vi att vi hänvisar våra observationer till ett specifikt "utvärderingssystem" för att undvika alla naiva tillvägagångssätt på detta område. Eftersom vi befinner oss i ett europeiskt sammanhang föreslår vi ett utvärderingssystem på tre nivåer av inlärningsprocesserna inom tidig utbildning:

1. **Varje land har sin nationella läroplan för förskoleutbildning** vanligtvis baserad på "erfarenhetsområden" eller "kompetenser och färdigheter som ska förvävas"^{xv}.
2. **Europeiska unionen** har redan antagit ett särskilt perspektiv på allmänna utbildningsmål: de **åtta nyckelkompetenserna för livet**. Det är fortfarande kontroversiellt att tillämpa detta system även på tidig utbildning. Hur som helst är EU en partner i nätverket mellan Europaskolor som ägnar sig åt barn till

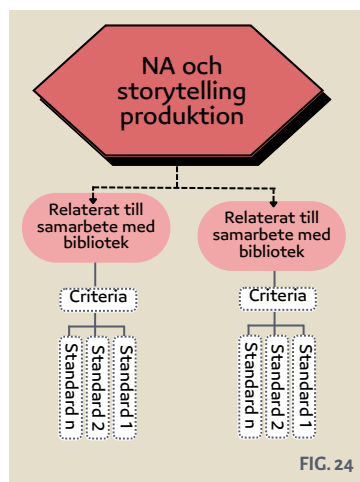


EU-tjänstemän utomlands. Många medlemmar i detta nätverk har antagit **läroplanen för tidig utbildning**, och det kan vara en användbar referenspunkt om vi vill ge lite europeiskt perspektiv när vi talar om utbildningsmål i förskolesystemet.

- Slutligen måste vi överväga de **utvecklingsuppgifter** som barnen måste klara av när de är mellan 0 och 6 år. Detta är ett **psykologiskt perspektiv** som kan bero på olika "tankesätt" som finns i den akademiska sektorn, men det påverkas inte så mycket av kulturella eller etniska skäl. "Utvecklingsuppgifter" är förmågor och kompetenser som barnen måste förvärva i en viss ålder, naturligtvis efter deras attityd, personlighet och kognitiva stil, men vi vet att det kan vara mycket svårt att återställa eventuella luckor relaterade till dem under följande åldrar.

Sammanfattningsvis, när vi dokumenterar berättande aktiviteter som utförs av barn, måste vi lägga stor uppmärksamhet på att understryka vad barn lär sig genom dessa aktiviteter. Huvudmålet är att göra vuxna medvetna om vikten av detta tillvägagångssätt även ur en kognitiv synvinkel.

4.2.4 DET NARRATIVA TILLVÄGÅNGSSÄTTET OCH PRODUKTION AV BERÄTTELSE.



Vi vill återigen uppmärksamma våra läsare på att inte förväxla "berättande som ett verktyg som stöder det narrativa tillvägagångssättet", med storytelling som en produktion som kommer från genomförandet av den narrativa metoden. Eftersom denna typ av resultat är direkt relaterat till implementeringen av ett narrativt förhållningssätt har det en central roll i vårt Erasmus + -projekt, med tanke på att det är kopplat till både vår intellectual output⁴n.3 och samarbetet mellan förskolor och bibliotek; det senare är ett viktigt ämne i vårt projekt. För att undvika att inte överbelasta detta stycke tillägger vi inget mer, men vi rekommendera att du läser slutnoten XIX.^{xix}

5. RIKTLINJER FÖR ATT STÖDJA YRKESVERKSAMMA FÖR EN OPERATIV ANVÄNDNING AV RAMVERKET FÖR NA

Ramverket för narrativt förhållningssätt är viktig som både ett system av pedagogiska principer och riktlinjer för att ordna god dokumentation. Innan vi presenterar våra bästa metoder som rör den narrativa metodens verkliga tillämpning i förskolan, kan det vara bra att sammanfatta begreppen, ge en kort definition av var och en av dem och ge en orientering om när och hur lärare kan hänvisa till var och en av dem i dokumentationen av bästa praxis som rör den narrativa metoden och när de inte kunde göra det.

5.1 OM DEKALOGENS REGLER

Etikett på regeln 5.1. Om dekalogens regler	Kort definition för lärare	Du kan påpeka denna regel när ...
R1: LÄRARENS BERÄTTELSE INUTI BARNENS BERÄTTELSE	Din berättelse om din professionella utveckling grundar sig på att observera och värdera barns spontana aktiviteter	... Du lär dig något nytt om ditt yrke medan du observerar barn i spontana aktiviteter. Du bör vara tydlig och medveten om vad du lär dig.
R2: ESTETISK INRIKTNING I UTBILDNINGEN	Barn lär sig mer och mer grundligt om de tycker om inlärningsprocesserna och visar detta genom att vara ivriga. Detsamma gäller för lärarna	... Du observerar att barn visar glädje och entusiasm inför en upptäckt eller en ny utmaning i kunskap och utveckling. Att se skillnaden på om barnet finner glädjen i själva utmaningen eller om barnet känner sig glad rent allmänt
R3: RESPEKTERA BARNENS BERÄTTELSE	Lärare ska respektera och ge värde åt vad barnen gör spontant, som ofta har formen av en berättelse	... Du undviker att ge barnen förslag på hur de kan (eller måste) utföra sina aktiviteter, och där du klokt väntar på barns förslag innan du ger dem förslag (lärarens självkontroll)
R4: FÖRVERKLIGA LÄMPLIG DOKUMENTATION	För att beskriva processen sammanhängande bör dokumentationen om en narrativ upplevelse utförd av barnen ha formen av en berättelse, ej i form av en uppsats	... du följer denna princip! Det är inte nödvändigt att hänvisa till denna princip i dokumentationen: kanske, bara i början, säger något så här: "Kära läsare, du kan enkelt notera att det här dokumentet är en historia, inte en uppsats"

3 se ovan, § 3.2.7., dekalogens tionde regel: "berättandets lämplighet"

4 Överallt i texten nämner vi "bibliotek" talar vi om de som är specialiserade på barnlitteratur

R5: ATT VARA MEDVETEN OM TRIGGERN	Det är viktigt att notera allt oväntat ger barnen nya och originella perspektiv i deras narrativa aktiviteter	... När du känner dig förvånad över den riktning en barns berättelse tar; som när du bestämmer dig för att göra nytt material och verktyg tillgängligt för barnen, utan några förslag om deras användning, bör du vara säker på din "intellektuella ärlighet" i det!(tillit till barnen)
R6: BYGGA BERÄTTANDE KARTOR	Lärare bör notera - och kanske göra barn medvetna om - när barn väljer en annan väg i sin berättelse, efter en ny oväntad trigger	... du noterar det och du kan göra barnen medvetna om det med hjälp av ett lämpligt konversationsätt (R8); du bör kunna dokumentera brytpunkter som uppstår under barns berättande upplevelser och hjälpa barn att göra detsamma utan att påverka dem
R7: UTFORSKA BETYDELSE	Läraren bör främja barnens utforskande av vad varje konkret element i en berättelse betyder för vart och ett av de inblandade barnen	... du främjar gemensam forskning och jämförelse bland barn om de olika erfarenheterna, vilken betydelse något/någon har som är involverad i deras berättande för varje enskilt barn; detta är en av få chanser du har, att tillämpa ett narrativt förhållningssätt att barns berättande aktiviteter
R8: LÄRARE LÄR SIG BERÄTTANDE KONVERSATION	Lärare bör lära sig ett helt nytt konversationsätt när de försöker stödja barns berättande aktiviteter	... Du använder frågor, hypotetiska förslag, nyfikenhet, överraskning, du använder inte utvärderingsmeningar - i stället för uttalanden, order, auktoritativa recept, utvärderingsmeningar - när du pratar med barnen om deras berättande aktiviteter
R9: ATT HA EN UPPSÄTTNING ANVÄNDBARA METODVERKTYG OCH TRICKS	För att stödja barns spontana berättande aktiviteter bör lärare ha praktiska produktiva färdigheter och dela detta med barnen	... Du använder och lär ut nya tekniker för att producera saker, för att presentera material, för att gå med i olika språk, för att involvera barn i ett mer aktivt tillvägagångssätt, för att ge barnen mer meningsfullt material, för att involvera föräldrar mer ordentligt och så vidare
R10: BERÄTTANDETS LÄMPLIGHET	Storytelling i förskolan bör alltid vara relaterat till barns spontana narrativa aktiviteter, snarare än en aktivitet i sig	... du läser för barnen (eller barnet läser/ tittar på egen hand) endast böcker relaterade till de pågående barnens narrativa aktiviteter och undviker att läsa böcker slentrianmässigt

5.2 OM FÖRSKOLELEDNINGENS ÄMNE

Etikett för ämnet	Kort definition för lärare	Du kan peka ut det när...
HUR MAN ORDNAR ETT BERÄTTANDE SKOLLIV (TIME)	Förskoleårets tidsplanering omprövas (kommer att) omprövas för att stödja NA-arbetet	... din tidsorganisation har ändrats PERMANENT antingen för att gynna barns berättande upplevelser i allmänhet eller som en följd av ett specifikt berättande projekt; du bör undvika att påpeka detta ämne när ändringen endast är tillfällig och endast relaterad till en specifik berättande upplevelse, som arbetar under en viss tid
HUR MAN ORDNAR EN BERÄTTANDE SKOLMILJÖ (SPACES)	Förvaltningen av skolutrymmen omprövas (kommer att) omprövas för att stödja NF i förskolan	... rumsorganisation har ändrats PERMANENT antingen för att gynna barns narrativa upplevelser i allmänhet eller som en följd av ett specifikt berättande projekt; du bör undvika att påpeka detta ämne när ändringen endast är tillfällig och endast relaterad till en specifik berättande upplevelse, som arbetar under en viss tid
HUR MAN VÄLJER MATERIAL OCH LEKSAKER (DIDACTIC TOOLS)	Didaktiska verktyg omprövas (kommer att) omprövas för att stödja NA i förskolan	... tillgängligheten till material och verktyg har ändrats PERMANENT antingen för att gynna barns berättande upplevelser i allmänhet eller som en följd av ett specifikt berättande projekt; Du bör undvika att påpeka det här ämnet när ändringen bara är tillfällig och endast relaterad till en specifik berättande upplevelse och arbetar under en viss tid



NA OCH VÄLBEFINNANDE I SKOLAN	Hur NA kan bidra till en bättre och gemensam definition av REGLER FÖR ATT LEVA TILLSAMMANS i skolan	... när en specifik narrativ upplevelse tillåter dig att förbättra de (gemensamma och delade) reglerna för att leva tillsammans och låta barnen vara aktivt involverade i det; barn måste visa att de känner sig aktiva i regelhantering
NA OCH RELATIONEN TILL FAMILJER	Lärare bör tillsammans med föräldrarna utforska vilka broar mellan skola och hem som är relaterade till barnens berättande aktiviteter; NA kan göra relationen med familjen enklare och mer produktiv	... föräldrar är involverade för att rapportera till dem barns berättande upplevelser eller utbyta information om barns berättande upplevelser i skolan och hemma; även när barn tar med sig något hemifrån till skolan, för att dela med kompisar och använda det i sina pågående berättande aktiviteter
NA OCH LÄRPROCESSER	NA är ett kraftfullt perspektiv för att öka barnens lärande och kognitiva processer	... ett barn (barn) lär sig något nytt - relaterat till den nationella läroplanen och så vidare - tack vare någon narrativ aktivitet; det nya inlärningsmålet bör vara detaljerat och väl specificerat, och även barnet (barnen) bör vara medvetet om det
NA OCH STORYTELLING	Lärare bör involvera lokala bibliotek för att stödja barns narrativa verksamhet, lärare bör ge värde till barnens spontana berättande upplevelser och ordna om dem i vissa litterära sammanhang	... när en av de händelser som nämns inom vänstra spalten inträffar ; Du bör skilja på berättande som inte är relaterat till pågående barns narrativa aktiviteter, utan bara en aktivitet i sig; till exempel är att läsa en randomiserad bok med barnen inte ett exempel på detta ämne. Partnerskap med bibliotek bör vara permanenta och inte en gång

6. REGEL FÖR ETT NARRATIVT FÖRHÅLLNINGSSÄTT OCH SPECIELLA FRÅGOR.

6. REGEL FÖR ETT NARRATIVT FÖRHÅLLNINGSSÄTT OCH SPECIELLA FRÅGOR.

I punkterna 1 till 4 i detta kapitel har vi behandlat Narrativt förhållningssätt in Early Education ur en generell synvinkel, utan att ta hänsyn till några viktiga skillnader som finns i ett generellt urval som består av barn från noll till sex år. I grund och botten är beskrivningen av ramverket i huvudsak riktat till barn som kan röra sig, tala (eller förstå enkelt talande) och umgås med andra barn. Vi kan säga att ju fler barn som har dessa färdigheter, desto mer relevant är beskrivningen av ramverket.

Lärare bör involvera lokala bibliotek för att stödja barns berättande aktiviteter; lärare bör ge värde till barnens spontana berättande upplevelser och ordna om dem i vissa barnlitteraturprodukter

Denna presentation av kapitlet överensstämmer med det faktum att dessa barn är – inte alltid men vanligtvis – minst 70/90% av de barn som går i förskolan.

Vi vet dock att barnens narrativa kommunikation startar vid födseln, kanske tidigare, och en av de viktigaste uppgifter för vårdnadshavarna är att stödja utvecklingen av denna naturliga medfödda lust att kommunicera.

Även om barnens narrativa attityd är universell, kan vi inte undvika att betona att dess uttryck kan förändras mycket, med tanke på kulturella skillnader, olika föräldrastilar i familjen, olika sociala klasstillhörigheter och så vidare.

Slutligen bör vi även beakta barn med särskilda utbildningsbehov, vars integrering i tillämpningen av det narrativa förhållningssättet i förskolan kan kräva särskilda åtgärder.

I det här stycket kommer vi att försöka svara på dessa frågor, med utgångspunkt i de tidigare avsnitten.

6.1 NARRATIVT TILLVÄGAGÅNGSSÄTT OCH SPÄDBARN (1–12 MÅNADER)

I det här fallet tror vi att det inte är användbart att strikt följa ramverket för att förklara vad som förändras, men det är viktigt att ge några allmänna riktlinjer eftersom vi kan betrakta denna ålder som den när vi lägger grunden för den narrativa metoden.

Vår inriktning inom detta specifika område kan vara "Loczy Approach" ⁵

Några idéer för att orientera undervisningen/omsorgsbeteendet:

- 1 En vårdare bör "berätta" för sig själv om varje enskilt barn som han eller hon tar hand om, eller hellre om deras utveckling / tillväxt, som en "TV-kommentator"; denna attityd bör vara aktiv inte bara generellt utan också i en specifik situation, vårdaren bör notera när något i sammanhanget fungerar som en trigger för barnet;
- 2 Spädbarnen kan gråta på många olika sätt, vanligtvis beroende på deras behov och / eller yttre situation; vårdgivare bör försöka berätta för dem, ge dem en berättande kraft och psykologisk - relationell mening;
- 3 När kompetenta vårdgivare talar med spädbarn bör man inte bara överväga talinnehållet utan också talkvaliteten: timing, pauser, hastighet, icke-verbala och para-verbala funktioner, gester, ögonkontakt och betoning ...;

⁵ Liten introduktion. Liten bibliografi: AA.VV., Uppfostran och vård av spädbarn och småbarn i en institution, Pikler-Loczy Association, 2007; David M., Appell G., LOCZY, an unusual approach to mothering, Pikler-Loczy Association, 2001

- 4 Anpassa det verbala förhållningssättet till barnets behov: undvik att överdriva i tal, framför allt när barnet utforskar när han / hon leker liggande på en matta och kryper runt; generellt sett bör vårdgivarens tal inte överväldiga barnets aktivitet;
- 5 Vid denna ålder måste spädbarnen bli omhändertagna mycket ofta: därför utför pedagogen många manipulationer på sina spädbarn. Genom kroppsmanipulationer utvecklar barnet kroppsmedvetenhet. Taktila stimuli representerar den första interaktionen mellan vårdare och barn.
- 6 Barnets första deltagande i en utbildningstjänst är vanligtvis den första erfarenheten av socialisering med jämna ålders, åtminstone utanför familjen. Spädbarnet börjar interagera med dem, och pedagogen kan berätta vad som händer, med hjälp av specifika språk- och para-språk "verktyg" (som register, klanger, prosodi, takt och volym). För närvarande är pedagogens berättelse om dessa händelser avgörande för spädbarnen, eftersom den representerar den första kognitiva kontakten med ett narrativt sammanhang som involverar dem och av denna anledning utgör prägling, som kommer att forma de följande.
- 7 Under de första månaderna av livet upprepar barn gester för att skapa en bild av världen och att lära sig att använda material. Den vuxnes språk måste stödja/följa detta barns beteende, men inte överlappa med det (detta är en form av respekt för barns berättande).
- 8 Piklers studier har fokuserat mycket på att förstå hur spädbarnsspråk uppstår från vuxenspråk. Antagandet är att barns språk och intresse för läsning under de följande åldrarna har sina rötter i den njutning barn kommer att ha haft av att vara helt inbäddade i en "berättelse", om dem när de var mycket små.
- 9 Dessutom bör en vårdare ägna stor uppmärksamhet åt det icke-verbala språket i samband med måltiderna och byte av rutiner eftersom barn ofta fortsätter vårdarens handling; det finns bevis för att barnet är aktivt i att bygga sin egen berättelse om vad som händer under omvårdnaden.
- 10 Ta hänsyn till hur barnets rörelse som svar på omvårdnaden ändrar vårdgivarens agerande så att hans/hennes rörelse matchar barnets, och gör barnet mer involverat i en slags "handlingsdialog".

6.2 NARRATIVE APPROACH AND TODDLERS (12-36 MONTHS)

Under denna åldersperiod sker många förändringar i utvecklingen: barn blir bättre och bättre att röra sig, peka ut, att begära, att använda verbalt språk, med utgångspunkt från de första "ordfraserna" och onomatopoesi. Därför handlar det som följer främst om barn i deras andra levnadsår, och det kan vara väldigt olika för olika barn i samma ålder, beroende på deras specifika utvecklingsnivå i tal, rörelse, interaktion och känslomässig kontroll. Låt oss försöka undersöka analytiskt alla ramverkets ämnen ur denna synvinkel.

6.2.1 DEKALOGENS REGLER FÖR SMÅBARN

Etikett på regeln	Vad är annorlunda för småbarn
R1: LÄRARENS BERÄTTELSE INUTI BARNENS BERÄTTELSE	Ingen förändring
R2: ESTETISK INRIKTNING I UTBILDNINGEN	Ingen förändring
R3: RESPEKTERA BARNENS BERÄTTELSE	Att respektera barnets narrative aktiviteter innebär att respektera barnets tid i utforskning och rörelse. Vuxna måste undvika att påverka barn att förändras, eller att bryta sina spontana utforskningar, utom när det finns en fara. Lärare kan kommentera barnens utforskning, utan att överdriva och utan att föreslå olika erfarenheter. Vuxna kan ändra sammanhanget och ta bort material och leksaker, som verkar vara ett hinder för barnen, snarare än möjligheter.
R4: TILLÄMPLIG LÄMPLIG DOKUMENTATION	Ingen förändring
R5: ATT VARA MEDVETEN OM TRIGGERN	Med pre-språkliga barn definierar vissa kriterier triggern: smittsamhet (katalyserar fler barns intresse), hög nivå av känslomässig aktivering och återkommande aktivitet under en längre eller kortare period. Med yngre barn måste omstarten vara omedelbar, innan barn redan har "gått vidare" till ett annat: ju mer tid den vuxna tillåter mellan ett barns agerande och när pedagogen introducerar en omstart, desto mer måste den vuxna "tvinga" barnen att hantera själva omstarten, mot deras aktiva önskemål.
R6: SKAPA NARRATIVA KARTOR	Kanske kan lärare och vårdgivare i detta skede koncentrera sig på att peka ut var en brytpunkt inträffar under någon fri lek/utforskande aktivitet som barnen utför. Vuxna bör bekräfta, använda och justera de redan citerade para-språkliga verktygen (register, klang, prosodi, takt, tonhöjd och volym).

6 register: ljudfrekvens; klangfärg: ljudkvalitet beroende på instrumentet som producerar det; prosodi: olika skiljetecken för samma tal; takt: rytm, kadens; volym: ljudhöjd.



R7: UTFORSKA BETYDELSE	Kanske är det för tidigt att fråga barnen något om det, men lärarna kan fråga föräldrarna om ett specifikt barn har haft några specifika erfarenheter om återkommande ämnen i hans/hennes lek (djur, människor, byggnader, fordon, växter, husföremål och så vidare). På detta sätt kan lärare överväga det och använda denna information när de verbaliserar det här barnets spontana lek.
R8: LÄRARE LÄR SIG BERÄTTANDE KONVERSATION	Ingen väsentlig förändring, men med dessa barn måste du minska användningen av språket och använda fortfarande para-språkliga "verktyg" (register, klang, prosodi, takt, tonhöjd och volym).
R9: ATT HA EN UPPSÄTTNING ANVÄNDBARA METODVERKTYG OCH TRICKS	Ingen förändring
R10: VIKTEN AV STORYTELLING	Ingen förändring

6.2.2 FÖRSKOLELEDNINGENS ÄMNER NÄR DET GÄLLER SMÅBARN

Etikett för ämnet	Vad är annorlunda för småbarn
HUR MAN ORDNAR ETT NARRATIV FÖRSKOLETID (TIME)	Ingen väsentlig förändring, menJu yngre barnet är, desto mer måste vi respektera hans/hennes tidsinställning. Vi bör aldrig bryta barnens utforskningsaktivitet, till exempel för en rutin, utan att hålla med dem, involvera dem i beslutet att bryta, överväga att ordna någon form av övergångsritual
HUR MAN ORDNAR EN NARRATIV FÖRSKOLEMILJÖ (SPACES)	Ingen väsentlig förändring, menGe föremål som gör det möjligt för barnen att ha en autonom aktivitet; föremål som de kan utforska på egen hand, som de kan manipulera och hålla i handen för att främja sitt oberoende. Ge ett utrymme som möjliggör rörelse, så att de kan vända på ryggen och rulla över...
HUR MAN VÄLJER MATERIAL OCH LEKSAKER (DIDACTIC TOOLS)	Jag skulle föredra heuristiska material som kan användas på olika sätt. Mycket små barn utforskar mycket genom huden och munnen, så i det här fallet måste du vara uppmärksam på att föreslå material med olika konsistenser och med olika ytor (Ex.: ett exempel är en korg med skatter)
NA OCH KÄNSLA AV VÄLBEFINNANDE I FÖRSKOLAN	Du bör överväga att i så stor utsträckning som möjlig att förskole-gemenskapens regler så mycket som möjligt kan överföras från de äldre barnen till de yngre på något naturligt sätt: imitation, indikation, direkt undervisning När vi talar om "äldre barn" menar vi både de äldre i ålder och de äldre närvarande.
NA OCH RELATIONEN TILL FAMILJER	Ingen förändring
NA OCH LÄRPROCESSER	Ingen förändring
NA OCH PRODUKTION AV BERÄTTELSE	Ingen förändring. Naturligtvis måste vi skaffa böcker och liknande produkter som är lämpliga för denna ålder. Och om man vill "korrigera" barnens produkter/berättelser kan den vuxnes roll bli alltför påträngande och man bör kontrollera att så inte är fallet

Alla specifikationer som beskrivs ovan måste ta så klokt som möjligt: när barnet växer upp och närmar sig tre års ålder kan lärare tillämpa standarden och den fullständiga definitionen av Dekalogens regler och läroplanens ämnen.

6.3 NARRATIV ANSATS OCH MÅNGKULTURALISM

En korrekt tillämpning av det narrativa tillvägagångssättet som vi har beskrivit i detta kapitel bör automatiskt främja inkludering av barn från eller som tillhör olika kulturer. Eftersom detta tillvägagångssätt stöds av barns nyfikenhet, bör svenska barns nyfikenhet väckas inför andra barns kulturer, trots att de infödda barn är i majoritet.

Generellt sett kan vi betrakta den lätthet med vilken barn från andra kulturer är aktivt involverade i barns spontana berättande aktiviteter som en säker indikator, om än holistisk och icke-analytisk, att tillämpningen av tillvägagångssättet sker på lämpligt sätt.

Därför måste lärare som har antagit det narrativa tillvägagångssättet ägna stor uppmärksamhet åt att överväga nivån på verkligt engagemang hos barn från andra kulturer. De bör ta bort alla hinder som kan utarma det: till exempel språkliga hinder, de fördomar som inhemska barn kan ta med sig från familjelivet och närvaron i skolan av material eller händelser som är för kulturellt kodade.

6.4 NARRATIV STRATEGI OCH UTBILDNINGSFATTIG I FAMILJENS SOCIALA SAMMANHANG

Detta villkor kan läggas till det föregående eller inte. Med tanke på det i sig är problemet i detta fall inte så mycket att tillhöra en annan kultur, utan till en kultur som objektivt sett är fattigare i möjligheter. Dessa barn, på grund av fattigdom eller utanförskap i sina familjer, kan ha mycket färre möjligheter till socialt liv och tillgång till meningsfulla fritidsupplevelser (semester, deltagande i kulturella evenemang, delta i sociala mötesplatser etc.).

Med andra ord har dessa barn inte bara en annan livserfarenhet som måste värderas, som i föregående fall, utan en upplevelse som är objektivt mer begränsad och mindre rik.

Av denna anledning framstår lärarens roll i detta fall som viktigare och samtidigt svårare. Ofta ger dessa familjer upp många sociala möjligheter på grund av brist på ekonomiska resurser, men ibland också på grund av en lång vana av marginalisering och på grund av en fatalistisk och uppgiven attityd.

Det narrativa tillvägagångssättet kan vara ett tillfälle att hjälpa dessa familjer att så långt som möjligt ändra sitt sociala tillvägagångssätt, och också att ge sina barn fler familjeupplevelser att ta med i skolkontexten som deras bidrag till gemensamma inlärningsvägar, som i vårt fall barnens fria berättande aktiviteter.

6.5. NARRATIVE APPROACH AND SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Specialpedagogiska behov kan vara mycket olika varandra: låt oss till exempel tänka på skillnaden mellan ett autistiskt barn och ett barn med flera fysiska handikapp.

I vilket fall som helst, som i föregående fall, står vi inför en gräns för dessa barns makt att agera (brist på "handlingsfrihet"): denna gräns bör minskas. Skolor som organiseras för grupper av barn i olika åldrar underlättas mer för att uppmuntra inkludering av dessa barn också eftersom inlärningsdynamiken som äger rum där är just baserad på de olika handlingsförmågorna hos barn i olika utvecklingsfaser.

Det betyder inte att barn med särskilda behov helt enkelt kan jämföras med yngre barn i åldern. Detta innebär att en grupp barn som redan är vana vid att hantera inkludering av barn utvecklingsnivåer har mer relationella verktyg för att integrera även barn med särskilda behov.

Av detta följer att klassen som består av barn i olika åldrar har en mycket högre narrativ potential när det gäller inkludering. Hur som helst måste läraren också föreslå alternativa sätt för barn att utföra sina narrativa aktiviteter, för att involvera barn med särskilda behov mer.

I det här fallet kan man motivera ett mer direkt ingripande av vuxna i barnens berättelse motiveras, och undvika, som alltid, att vara för styrande.

7. SLUTANMÄRKNINGAR

Här kan du hitta några anteckningar som är mer ingående fokuserade på de tio reglerna i dekalogen och de sju ämnena för skolledning, baserade på antagandet av Narrative Approach (referenserna för dem finns i huvudtexten).

I grund och botten kan huvudtexten vara tillräckligt för att ha en kortfattad beskrivning av reglerna och ämnena, för att förstå och uppskatta de bästa praxis som rapporteras i följande kapitel 6.

Hur som helst, efter att ha läst det senare föreslår vi att du också läser följande anteckningar. Naturligtvis är det ingen som hindrar dig att läsa dem i förväg.

REGEL 1

- i Denna princip utgår från det fenomenologiska förhållningssättet till "vårdande yrken", som påpekar att relationer i utbildning, undervisning och omvårdnad föds som asymmetriska: det finns en person som sköter, utbildar eller undervisar, och en annan som vårdar, utbildas eller utbildas. Men om dessa relationer verkligen är "mänskliga", blir de efter ett tag symmetriska: i vårt fall lär barn av lärarna men undervisar också till lärarna; lärare undervisar barn men lär också av barn. Med andra ord förändrar undervisningsrelationen lärarens professionella berättelse. Efter varje arbetsdag ska varje lärare kunna känna igen det och säga till sig själv: "Idag har jag lärt mig det och det av mina barn, och min professionella historia har vuxit upp tack vare dem". Som vi ska förklara senare kan denna medvetenhet förändra hur lärarna väljer att dokumentera aktiviteter, eftersom dokumentation är ett reportage om både barns skådespeleri och lärares lärande som en konsekvens.

REGEL 2

- ii Inom utbildningsområdet har orden "rättigheter" och "plikter" alltid jagat varandra i en något kaotisk lexikalisk dans: en plikt för föräldrar och Regeringen, och en rättighet för elever. Faktiskt, även en plikt för den senare, mål för utvärdering och korrigerande insatser, som om studien, sökandet efter kunskap, experiment och upptäckt var tråkiga och oattraktiva saker i sig, användbara endast för hoppet om ett framtida, välbetalt jobb eller för att tillfredsställa föräldrarnas narcissism. Med andra ord anser vi traditionellt att skola något som eleverna borde pressas mot, till och med tvingas, eftersom de, om det var upp till dem, skulle försöka göra ingenting. Vi måste återfå tanken som till och med kan vara en plikt bakom varje rätt där, men framför allt finns det njutning.

REGEL 3

- iii Denna princip innebär att undervisningen inte bara är baserad på en formell läroplan, utan en engagerad och kontinuerlig observation av barnen, som grupp, och av var och en av dem. Lärare måste vara väldigt nyfikna på vad barn gör eller berättar och behandla dessa beteenden som berättelser. Vi påminner om att vissa nationella läroplaner runt om i världen, till exempel Nya Zeeland, Australien, bland annat, förutser att lärare planerar hembesök precis innan varje barn går i skolan för att veta vad som är barnens huvudsakliga intressen, deras livs sammanhang och så vidare. På så sätt kan lärarna ordna skolplaneringen med hänsyn till dessa uppgifter.



Dessutom innebär denna princip att den dokumentation som lärarna samlar på varje barns lärandeprocesser under hela skolgången ska ordnas som ett pågående arbete och alltid till barnets förfogande. Praktiskt sett betyder det att för varje barn skapa en portföljdokumentation formad som en personlig handbok, byggd systematiskt när barnet når en ny nivå av inläring och social eller kognitiv funktion, för att tillåta barnen att granska sina prestationer när de vill.

REGEL 4

- iv Det skulle vara osammanhängande att dokumentera en narrativ upplevelse med någon formell/akademisk stil, den som vi skulle föredra att skriva en uppsats. Det är mycket bättre att anta den stil som en romanförfattare kan anta när han skriver sina romaner och berättelser. Vi kanske alla vet vad det innebär: 1) att beskriva fakta och människor istället för att ge rationella åsikter; 2) ge utrymme åt och beskriva känslor; 3) att ta del av detaljer; 4) skapa en atmosfär, till exempel spänning, förväntan, spännande; 5) använda komplexa och cirkulära berättelsemönster, istället för linjär argumentation. Det kan vara en bra idé att hämta inspiration från vår favorit professionella romanförfattare.
- v Det är helt omöjligt att tänka på en berättelse utan att tänka på att den utvecklar sig själv genom tiden. Av denna anledning bör vi betona tidsflödet i vår beskrivning. Det kan finnas många sätt att inse det; vi kan föreslå att du organiserar dokumentation som ett drama, som består av några akter, var och en av några scener. Passagen mellan en akt och följande pekar på en stor förändring i berättandet; istället pekar passagen mellan en scen och följande på en mer begränsad förändring.
- vi Även personer som inte vet något om att skolan har tagit fram berättande dokumentation ska kunna förstå och njuta av den på egen hand: vi talar om själtillgänglig och användarvänlig dokumentation, utan någon extern hjälp. Med andra ord bör vi inte redigera den här dokumentationen som en PPT-presentation, som stöder ett tal under ett träningspass. Kanske kommer vi att behöva det någonstans och ibland, men det borde inte vara grundformatet för vår berättande dokumentation.
- vii Komplet och välformad dokumentation om ett barns berättande upplevelse bör ha referenser till alla regler i dekalogen inuti. Ju fler referenser det finns, desto bättre och mer användbar är dokumentationen.

REGEL 6

- viii Vi antar att det är en vanlig upplevelse för den här handbokens läsare att ha använt en karta för att orientera när man vandrar i berget eller någonstans. Tja, vi pratar om en annan sorts karta, den som en tidigare upptäcktsresande kunde ha ritat steg för steg medan han/hon gick in i någon okänd region, som Livingstone troligen gjorde, och utforskade floden Nilens källa för 150 år sedan. Ett suggestivt exempel på denna typ av karta finns i fig. 6. Med andra ord, att tillämpa det narrativa tillvägagångssättet innebär att låta barnen utforska nya inlärningsområden och hjälpa dem att rita en karta över denna utforskning. För barn att vara medvetna om sina narrativa resor och attraheras av idén att rita kartor över dem kan vara svårt. Ur perspektivet av den narrativa metoden är lärarnas roll bland annat att hjälpa barn att inse de progressiva kartorna över deras pågående utforskande.

REGEL 8

- ix Traditionellt kännetecknas undervisningsspråket i samtal med barn ofta av:
- Assertiva instruktioner;
 - Tydliga uppdrag;
 - Lärprocesser blir enklare;
 - Skyldighet på formella regler;
 - Använda uttryck som "måste", "behöver vara", "det är rätt/fel";
 - Använder många gånger imperativ verbalt läge (eller indikativ med imperativ betydelse);
 - Använder för mycket beröm och ogillande, etc.;
 - Samtalet mellan barn och lärare startas och/eller domineras av det senare.
- Tvärtom, att använda konversationspråk baserat på Narrative Approach betyder:
- Ge många hypotetiska förslag;
 - Att vara noga med att ge fler uppdrag där barn kan välja vad de föredrar;
 - Tillåta inlärningsprocesser att bli mer komplexa, istället för att förenkla dem och försöka bli färdiga, oavsett kostnaden;
 - Att alltid försöka nå en överenskommelse om att dela sociala regler, utgående från idén att främja barns ansvar;
 - Genom att använda uttryck som "kanske", "vi skulle kunna verifiera om", "vad tror du om", "ibland kan fungera och ibland inte, låt oss försöka komma på när och varför";
 - Undvik att använda det imperativa verbala läget, gynna istället det villkorliga;
 - Att undvika att använda beröm och ogillande och istället använda förfrågningar som gynnar barnens medvetenhet om deras kognitiva/emotionella processer, etc.
 - Dialogen mellan barn och lärare startas och domineras av barnen.
 - En omfattande språkförändring som denna kräver övning, självkontroll, ömsesidig hjälp mellan lärare, utbildning och så vidare.

REGEL 9

- x Låt oss se några exempel:
- DEN. (Informationsteknik) kan vara mycket viktig i utvecklingen av Narrative Approach-strategier. Vi kan till exempel använda den för att utöka våra berättande resurser: kanske är pappersböcker menade att vara bättre, men ibland kan det vara brådskande att få något användbart för att stödja vissa barns pågående narrativa aktivitet. Dessutom kan vi använda den för att ordna bättre dokumentation för barn och föräldrar, och vi kan använda specifik programvara för att producera bilder och så vidare.
- Det narrativa tillvägagångssättet kräver användning av många typer av föremål. Ur denna synvinkel är dessa saker bättre för barn att göra, snarare än att köpa dem. Till exempel, om en narrativ aktivitet handlar om djur, kan barnen förbättra sina färdigheter i att förverkliga dem på egen hand, istället för att använda några kommersiella föremål. För att nå dessa resultat bör lärare kunna lära barnen dessa tekniker, efter att ha kontrollerat att de är motiverade.
 - Den narrativa metoden kan också öka lärarnas kreativitet; eftersom barnen uppmuntras att själva skapa de föremål de behöver för sitt berättande, uppmuntras lärarna att själva skapa ny utrustning och didaktiska verktyg för att stödja barns narrativa aktiviteter. Lärare kommer med andra ord inte att begränsa sina tillbehör till det som görs tillgängligt av specialiserade producenter, utan de kommer att försöka bli uppfinnare.



- Generellt sett måste vi understryka att den "narrativa tillvägagångssättet" inte betyder att bara använda "vokalt berättande" det enklaste av de språk vi vanligtvis använder. Det narrativa tillvägagångssättet är en fantastisk chans att lära ut många former av språk: att rita genom en multi-teknik, skulptera, lappa, ta bilder och filma med en kamera, dansa, lyssna och göra musik, och så vidare. Skillnaden mellan Berättelsen Tillvägagångssätt och det traditionella är att i Narrative Approach drar lärare nytta av de spontana narrativa aktiviteter som barn utför i det ögonblicket för att motivera dem att lära sig och utöva många konstnärliga och sociala språk. Med andra ord, i likhet med "berättande" (se nästa stycke), är dessa tekniker inte att lära sig i sig, utan strikt kopplade till behovet av att förbättra en pågående narrativ aktivitet. På så sätt är inte bara att lära sig olika språk mer inspirerande för barnen, utan även dessa färdigheter kommer att bli mer och mer stabila och inre.

REGEL 10

- ^{xi} Läraren bör främja pågående bibliografiforskning, be biblioteken om hjälp, för att få rätt barnlitteraturprodukter, med utgångspunkt från de huvudsakliga ämnen och frågor som barnen hanterar i sina spontana berättande aktiviteter. Slutligen, för att ge berättelserna rätt vikt, bör lärare överväga att begränsa användningen av det i neutrala sammanhang, såsom en sammanbindande eller enbart rekreationsaktivitet, en rutin eller ett sätt att lugna barn.

ÄMNE: SKOLTIDSHANTERING

- ^{xii} Hur som helst, räcker det ur den narrativa synvinkeln? Kanske inte.
- Först måste vi tänka på att i perspektivet Narrative Approach är barnens aktiva roll väsentlig. Hur kan de aktivt bidra till skoltidsorganisationen?
 - För det andra, är vi säkra på att det räcker med att ordna ritualer och rutiner för Narrative Approach-ändamål? Snälla, glöm inte att en berättelse vanligtvis har en handling, som är en struktur som förbinder – logiskt och känslomässigt – många olika scener och händelser. Hur kan vi förverkliga denna narrativa koppling i skolans vardag? Hur kan vi ge viss narrativ kontinuitet, till exempel mellan morgondidaktiska aktiviteter och följande lunchtid?
 - Dessutom borde vi ge skollivet en mer naturlig rytm. För detta ändamål skulle ett klokt språkbruk kunna hjälpa mycket (se § 3.2.5): en berättelse kan inte ha hål.
 - Därefter bör vi överväga hur man tillåter att de frånvarande barnen inte utesluts från det som händer när de inte är i skolan.
 - Slutligen bör vi mångdubbla chanserna för barnen att bli mer medvetna om vad de gör. Vi brukar till exempel få mer uppmärksamhet på morgonsamlingen bland barn och lärare, men arrangerar inte liknande evenemang i slutet av en aktivitet eller på dagen.

Kanske är listan ovan inte komplett. Dessutom bör vi betrakta hela upplevelsen varje barn lever i en skola - från början till övergången till en annan skola - som en berättelse. Denna regel är mycket viktig och skulle kunna stödjas genom att anta specifika verktyg. Till exempel portföljen vi talade om i föregående § 3.1.1., den som ägnas åt att ge värde åt barnens spontana berättande. Den här typen av verktyg skulle vara mycket viktigt: det är berättelsen om varje barns skolgång, ur både kognitiv och emotionell synvinkel. Dessutom, åtminstone med äldre barn, kan vi involvera dem i några "medvetandeaktiviteter", kring en enkel fråga: hur ser din skolgång ut? Finns det en historia du känner till som är ganska lik din skolgång?

ÄMNE: SKÖTSEL AV SKOLUTRYMMEN

- ^{xiii} Med tanke på denna begränsning och med tanke på att det kan vara ganska omöjligt att ställa in skolutrymmen helt enligt Narrative Approach, måste vi föreställa oss några pragmatiska avvägningar, som följande:
- Det är viktigt att det i varje skola finns några icke-konnoterade utrymmen, där barn kan ordna sina berättaraktiviteter som behöver en stabil plats, åtminstone så långt som dessa aktiviteter genomförs. Traditionellt tycker vi att en välorganiserad skola måste ha alla utrymmen väldefinierade och fullt utrustade av en specifik anledning. Istället kräver Narrative Approach att barnen kan ha ett neutralt utrymme till sitt förfogande, där de kan ordna sina oförutsägbara narrativa aktiviteter. När ett av dessa neutrala utrymmen tillfälligt är konnoterat av barn, med lärarnas stöd, enligt någon narrativ aktivitet, bör detta utrymme inte sorteras ut varje dag så att barn kan hitta det varje morgon som de lämnade det igår eftermiddag.
 - Varje skola bör ha utrymmen där barnens pågående dokumentation om berättande aktiviteter kan ställas ut permanent. När lärarna har identifierat vilka som är de huvudsakliga narrativa aktiviteterna som barnen utför, kan de identifiera – som involverar barn – var de ska ordna den relaterade pågående dokumentationen.
 - Särskild hänsyn förtjänar hur man kan förändra arrangemanget av skolbiblioteket, ett av de mest traditionella utrymmena i våra skolor om vi har anammat perspektivet Narrative Approach. Som tidigare nämnts är berättande i detta perspektiv inte en aktivitet i sig, utan ett stort stöd för den just aktiva berättarverksamheten. Med andra ord, enligt Narrative Approach är skolbiblioteket inte längre ett fysiskt utrymme, utan ett meta-rum, spritt över hela skolans utrymmen, beroende på de aktiviteter som barnen utför i var och en av dem. Vi skulle kunna lista ut många små - och tillfälliga - skolbibliotek, ett i varje utrymme där någon narrativ aktivitet fungerar, som innehåller de böcker som är viktiga för att stödja den aktiviteten. Det betyder troligen inte att vi ska göra oss av med det traditionella skolbiblioteket: vi skulle faktiskt kunna betrakta det som en neutral behållare av böcker, eftersom böckerna, som är mycket viktiga för barnens berättande verksamhet, kommer att finnas där det finns i framsteg, så länge den kommer att vara aktiv

ÄMNE: SKOLANS TRIVSEL

- ^{xiv} Hur kan Narrative Approach hjälpa oss att uppnå detta mål? För att svara på denna fråga bör vi överväga följande idé:
- I detta sammanhang betyder "härska" inte bara ett etiskt uttalande, för att särskilja vad människor kan eller inte kan göra; här har "härska" en mycket vidare betydelse, vilken som helst uppfattning om hur verkligheten fungerar, eller bör fungera, relaterad till dess många aspekter. "Regel" är ett begrepp som ligger mycket närmare "hur man styr" och "hur man får något att fungera" än "reglering" eller "något formellt förväntat beteende".
 - En skola, menad som en plats där människor – varje dag och under lång tid – försöker uppfylla sina behov och få så mycket glädje de kan, är som ett litet samhälle eller samhälle, inte så annorlunda från en stam någonstans i världen. Vi bör med andra ord betrakta en skola ur antropologisk synvinkel. Varje samhälle eller samhälle, oavsett hur stort det är, kännetecknas av att de delar någon form av kultur bland sina medlemmar, det vill säga dela produktiva preferenser, sociala roller, intimitetstolkning/vänskap, ritualer, mytologi, etiska värderingar, betydelser och förklaringar om världen och verkligheten. Alla dessa drag bygger vanligtvis på ett starkt och komplext berättande, även i samhällen som styrs av vuxna. Om vi lägger tid på att observera en



grupp barn i en skola kan vi lätt notera: 1) specifika sätt att leka, njuta av aktiviteter och bygga något; 2) förekomsten av typiska sociala roller, till exempel många typer av ledande och efterföljande barn; 3) implicita/informella regler inom stora och små grupper som barnen sätter även utan någon inblandning av lärare; 4) återkommande ritualer; 5) gruppens mytologi och så vidare. Ur denna synvinkel är varje klass unik och skiljer sig från alla andra, som ett fingeravtryck.

Det narrativa tillvägagångssättet kan stödja både en strategi att dela skolans regler med den innebörd vi antog ovan, och konstruktionen av en mogen kultur inom varje klass och, som en konsekvens, inom hela skolan. Många drag i gruppens kultur är "narrativa" till sin natur, till exempel ritualism, mytologi och förklaringar om verkligheten - det är någon form av gruppfilosofi. Dessutom måste vi erkänna att barn ger ett berättande format också till andra kulturella drag, till exempel nätverket av sociala roller inom en grupp: barn använder sällan abstrakta ord som "ledare" eller "följare", men de kan berätta för många berättelser som matchar korrespondentbeteendet hos både deras eget och deras kompisar.

Vi skulle definitivt kunna konstatera att det narrativa tillvägagångssättet, som stöder både gruppkulturutveckling och några mer mogna betydelser av "skolans regler", kan ge ett grundläggande bidrag till att skapa ett bättre relationsklimat i skolan och mer ansvarsfulla beteenden från barnen.

ÄMNE: LÄRANDEPROCESSER

xv De olika nationella läroplanerna i Europa har vissa likheter och vissa skillnader, beroende på nationell historia och kultur. Eftersom vi hoppas att vårt narrativa tillvägagångssätt skulle kunna användas i andra skolor i andra länder, måste vi visa att det kan stödja de mål som delas på nationell nivå och kan fungera överallt. I denna engelska version av Handbook on Narrative Approach tar vi inte upp de olika nationella läroplanerna; de kommer att behandlas i varje nationell version av handboken.

xvi De är följande: 1) kommunikation på modersmålet; 2) kommunikation på främmande språk; 3) matematiska kompetenser och grundläggande kompetenser inom naturvetenskap och teknik; 4) digitala kompetenser; 5) lära sig att lära; 6) sociala och medborgerliga kompetenser; 7) känsla för initiativ och entreprenörskap; 8) kulturell medvetenhet och uttryck. Se: Nyckelkompetenser för livslångt lärande (europa.eu)

xvii Kärnan i läroplanen för tidig utbildning (EEC) består av fyra områden: 1) Jag och min kropp; 2) Jag som person; 3) Jag och de andra; 4) Jag och världen. Vart och ett av dessa områden har 3 dimensioner som visar precis vad som är involverat i varje område. De är: 1) Att lära sig att vara; 2) Att lära sig att leva med andra; 3) Att lära sig att göra och att veta. På så sätt identifierar denna modell 12 olika intresseområden i EEC. För mer information: Curriculum (schola-europaea.eu)

xviii Här är du bara ett exempel på en lista över utvecklingsuppgifter i tidig barndom:
gradvis ta avstånd från familjesammanhang, för att tillåta att leva en tillfredsställande utbildningsupplevelse i något kollektivt sammanhang;
gradvis etablera den socioemotionella balansen;
utveckla kroppsligt EGO, kroppsplan och grundläggande motoriska kompetenser;
utveckla fria utforskningsaktiviteter och grundläggande-konkreta kognitiva operationer på saker;
utveckla grundläggande kommunikationskompetenser, genom olika språk;
lära sig att dela regler för att skapa ett njutbart och tillfredsställande boende tillsammans;
lägga grunden för både socialt ansvar och progressiv förmåga att väl förstå sina kulturella drag.

xix ÄMNE: BERÄTTANDE PRODUKTION/FÖRSÖRJNING

Lärare är experter på barn, bibliotekarier är auktoriteter på barnlitteratur. Om vi blandar dem kan vi få två viktiga resultat:

1. Barn är naturliga berättare, eller hur? Tja, varför inte använda den för att redigera högkvalitativa barnlitteraturprodukter? Det är möjligt å ena sidan om lärarna har en metod att hjälpa barn i deras lämpliga produktion, och å andra sidan om det finns stöd från specialister på redigering, bibliotekarierna. I vår intellektuella produktion n. 2, föreslår vi en handledning för att vägleda lärare mot detta mål. Det vi vill lyfta fram här är: 1) Implementeringen av Narrative Approach kommer naturligtvis att föra oss till denna typ av produktion; 2) för att göra detta ordentligt behöver vi ordna ett gediget samarbete mellan förskolor och bibliotek.
2. Hur som helst kan samarbetet mellan förskolor och bibliotek ha mycket större horisonter. Vanligtvis samarbetar förskolor och bibliotek ibland eller till och med bara för boklån. Det är synd och vi tror att vi skulle kunna göra mycket mer. Senare i den här handboken kommer vi att utforska några bästa praxis om detta ämne. Dessutom kommer vi att visa hur samarbete mellan förskolor och bibliotek kan ge en mycket användbar "rimlig bibliografi om barnlitteratur" som kan hjälpa lärare och föräldrar att orientera dem om hur man väljer böcker till sina barn och hur man har en kritisk syn på barn. litteratur.

KAPITEL IV

INSAMLING AV BÄSTA PRAXIS: Hur den narrative approach i förskolan skulle kunna se ut i förskolornas vardag

1. INTRODUKTION - HUR MAN PLANERAR OCH DOKUMENTERAR BARNENS NARRATIVA UPPLEVELSER, I ENLIGHET MED VÅR METODOLOGISKA MODELL.

Att tillämpa den narrativa metoden inom skolplanering innebär att producera - och dokumentera - berättelser. I det här kapitlet har vi samlat in 8 olika sådana, två från varje skolpartner som deltog i projektet. Denna samling har åtminstone tre mål:

För det första vill vi ge goda praktiska exempel på hur den narrativa metoden kan tillämpas. Kapitel 3, det metodologiska kapitlet, måste betraktas som ofullständigt om man inte läser detta kapitel. Att bara läsa kapitel 4 skulle i stället kunna vara reducerande, men också en upplevelse i sig. Av den anledningen anser vi att lärare som först kommer i kontakt med modellen kan börja läsa detta kapitel för att förstå om modellen i sig är bra för dem.

För det andra vill vi förklara en metod för att dokumentera skolaktiviteter som bygger på berättande, att säga att dokumentation kan ordnas med hjälp av endast ett berättande register och reducera semantiska uttalanden till det maximala.

Slutligen kan denna samling ge några idéer utifrån vilka läsare av denna bok kan börja genomföra den första erfarenheten som helt bygger på den narrativa metoden i sin skola.

I samlingen kan du hitta berättelser som involverar barn i olika åldrar, från 1 (eller mindre) till 6 år, i enlighet med vad vi förklarade i föregående kapitel.

Varje övning beskrivs som en berättelse, men vi har i en särskild kolumn lagt in många referenser till vårt metodologiska RAMVERK (se tidigare kapitel 3). Naturligtvis är dessa referenser användbara först efter att man har läst kapitlet, och vi föreslår ändå att man läser erfarenheten en gång utan att ta en titt på referenslistan: läs först berättelsen och studera den sedan!

Du kan se att det inte finns något väldefinierat format för att beskriva dessa metoder: naturligtvis försökte författarna följa några redigeringsförslag och allmänna regler, men vi vill betona skillnaderna mellan de inblandade skolorna, inte bara deras olika organisation, mål och ledning, utan också den olika kultur som de tillhör. De fyra berörda skolorna kommer från olika delar av Europa (norra, nordöstra, centralvästra och södra) och därför kan de visa att Narrativ metod kan tillämpas överallt, som en universell metod, som kan respektera och anpassas till alla särdrag.

Slutligen, om läsarna har tålamod att efter läsningen titta i noterna i den högra kolumnen, kan de se att varje metod betonar och fokuserar på olika delar av det ramverk för den narrativa metoden som beskrivs i kapitel 3. Detta är normalt, och om vi i idealfallet höll samman alla åtta metoderna skulle vi kunna få en heltäckande bild av den narrativa metoden, med alla detaljer.



Bästa praxis n.1

VART ÄR VI PÅ VÄG?

Ett projekt om fordon, picknicks och vardagsliv

Best practice från Krumelurens förskola i Piteå (Sverige). På Krumeluren har vi två avdelningar för barn i åldern 3-5 år, vi har totalt 43 barn. Vi delar in barnen i två olika åldersgrupper. I vårt projekt valde vi att involvera vår 3-årsgrupp som består av 12 stycken barn.

1.SÖKA EFTER MEDVETENHET

1. Söka efter medvetenhet

Vi lockas att gå med i det narrativa projektet eftersom vi vill försöka utveckla ett förhållningssätt där vi utgår från barnens intressen och frågor och vi vill etablera ett medvetet arbetssätt för att stödja barnens berättelser. Tidigare har vi arbetat för att stärka barns språk, men med ett mer semantiskt förhållningssätt.

Begreppet narrativt berättande är nytt för oss, men det känns meningsfullt och roligt att ta sig an denna utmaning. Vår miljö inne på förskolan uppfyller verkligen inte kraven på en rik estetisk miljö, men vi har en ateljé som delas av två avdelningar. På sikt är vårt mål att hela förskolan ska arbeta med ett narrativt förhållningssätt. Vi anser att alla delar av ramverket för en narrativ undervisning och dess narrativa förhållningssätt, är starkt förenliga med vår svenska läroplan för förskolan.

I läroplanen för förskolan står det att förskolan ska erbjuda en god omsorg, ett lärande som är mångsidigt och som bygger på en demokratisk grund där alla människor har lika värde. Vi ska också ha ett bra samarbete med barnens föräldrar och de ska känna sig delaktiga i barnens utbildning.

"Alla som arbetar i förskolan ska verka för människors okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan män, flickor och pojkar samt solidaritet mellan människor." Svensk läroplan

Vi är två lärare, Caroline och Mari som ansvarar för en grupp treåriga barn. Det finns 12 treåringar i gruppen. Under september börjar vi observera barnen för att se vad de gillar att göra och se vad som intresserar dem när de leker. Vi lyssnar på deras samtal och antecknar.

När vi analyserar våra observationer märker vi att flera barn är intresserad av att leka med bilar, och de berättar om sina upplevelser när de har kört bil, buss, båt och andra fordon.

Vi frågar barnen hur de kommer till förskolan på morgonen: de flesta kommer med bil och någon cyklar. Ett barn säger till oss: "vi brukar åka bil till vår stuga, då måste vi köra längs en grusväg!"

Alla familjer i gruppen har en eller flera bilar i hushållet.

Hur ska vi gå tillväga med barns intresse för lek och rörelse tillsammans med fordon?

Vi tror att triggers i barns lekar och interaktioner är önskan att föreställa sig att vara på väg någonstans, de är påhittiga och får ofta spontana idéer och de gillar att packa saker i väskor. De gillar också att bygga och konstruera med olika material. Därför tänker vi erbjuda en omstart i form av att placera kartonger i rummet, vi hittar en stor kartong där flera barn får plats att leka i .

2.VI ÅKER BUSSI

– Ska vi titta på en film och samtidigt leka att vi är på väg någonstans, frågar läraren. Barnen och en pedagog sitter i lådan; framför oss visas en film med en buss som kör runt i en stad. – Vi ska till Finland, säger Leah. Vic sitter längst fram i lådan och låtsas köra; Vic gör rörelser med armarna som om han håller i en ratt och styr.

R1

LÄRARENS BERÄTTELSE INUTI BARNENS EN

R3

RESPEKTERA BARNES BERÄTTELSE

Enligt nationell nivå. Egen nationell läroplan

R3

RESPEKTERA BARNES BERÄTTELSE

R8

LÄRARE LÄR SIG BERÄTTANDE KONVERSATION

R7

UTFORSKA BETYDELSE

R5

ATT VARA MEDVETEN OM UTLÖSANDE FAKTOR

R6

BYGGA BERÄTTANDE KARTOR



Flera barn rör armarna och ibland gör de motorljud med sina röster. Barnen pratar inte så mycket, men de agerar med kroppen och genom att göra motorljud. "Vart ska vi?" frågade läraren. – Vi åker och badar, säger Alice. Vi går av bussen och börjar bada och plaska på golvet. Efter ett tag vill någon åka tillbaka till förskolan, så alla sätter sig på bussen igen.

När vi "simmade" såg ett barn de mjuka djuren ligga i en korg. Alice plockar upp ett djur, sedan plockar de andra barnen också upp varsitt djur. Djuren fick följa med oss på bussen. Efter en stund slutar barnen leka och är på väg att gå bort från rummet. Läraren frågar barnen:

R9
HA EN UPPSÄTTNING
ANVÄNDBARA
METODVERKTYG (OCH KNEP)

R6
BYGGA BERÄTTANDE
KARTOR

"Vill du rita när vi åkte buss?". Flera barn ritar en fyrkantig form (som bussen har). Ett barn ritar hur bussen går i runda svängar; på andra sidan ritar han en ratt.

– Man styr med ratten, säger Luisa.

– Jag ritar också en buss, säger Leah och på det mindre pappret ritar hon sig själv och läraren.

En annan flicka tittar på Leahs teckning och får inspiration att rita. Hon ritar en buss och ritar sedan två andra små teckningar som hon limmar fast på det större pappret.



R9
HA EN UPPSÄTTNING
ANVÄNDBARA
METODVERKTYG (OCH KNEP)

Hur min professionella historia har förbättrats hittills

Det var roligt att leka med barnen; Vi var två lärare som deltog. Vi valde att projicera en film som visar perspektivet inifrån en buss och vad man ser utanför bussfönstret.

Först var barnen försiktiga, de satt i lådorna och tittade på filmen ganska passivt. Efter ett tag börjar barnen röra kroppen i leken och de lutar kroppen i sidled när bussen svänger. Händelser från barnens upplevelser från deras liv införlivas i leken; Barnen föreslår att bussen kör till badhuset för att vi ska bada. Barnen tar intryck av varandra, och när någon börjar göra motorljud börjar flera barn göra ljud.

När ett barn upptäckte korgen med mjuka djur ville barnen ta med djuren på bussen. I denna ganska korta leksekvens upptäcker vi lärare hur barn lär sig av varandra, de lyssnar på varandra, samlar förslag och kan kombinera ihop sina olika erfarenheter till ett gemensamt sammanhang, till en sammanhållen lek.

R1
LÄRARENS BERÄTTELSE INUTI
BARNENS EN

R2
LÄRANDE OCH
UNDERVISNING ÄR NÖJEN,
INTE PLIKTER: ESTETISK
INRIKTNING I UTBILDNINGEN

"Förmåga att skapa och förmåga att uttrycka och kommunicera upplevelser, tankar och upplevelser i olika uttrycksformer såsom bild, form, drama, rörelse, sång, musik och dans" Svensk läroplan.

Vi lärare, vill ge barnen fler möjligheter att uttrycka sig genom olika estetiska uttryck, vi tror att tillfällen när barnen ritar, målar och konstruerar med olika material ger näring åt lekarna med att köra fordon och åka någonstans. Vad är karakteristiskt för ett fordon?

Kanske hjul, ratt, instrumentbräda, motorljud, men kanske också väskor med packning, kartor, familj, husdjur? Hur tänker barnen? Vi tänker att barnen kan få skapa miniberättelser genom bild och form som sedan kan bidra till leken och samspelet mellan barnen.

R8
LÄRARE LÄR SIG BERÄTTANDE
KONVERSATION

3. BARN RITAR OCH MÅLAR HJUL

Vi vill fortsätta att undersöka om fordonens funktion kan vara intressant för barnen. Därför föreslår vi för barnen att de kan måla runda konturer i form av ett hjul och att de kan färglägga hjulet i olika färger.

R7
UTFORSKA BETYDELSE





Vi ställer en fråga till barnen: Vad är det för hjul/däck? Kan det kan vara ett däck som rullar fort kan det köra vingligt? På vilket fordon är hjulet? Kanske kommer barnen med olika karaktärer för sitt hjul (vi hoppas att de får idéer när de målar). Ett barn säger: Mitt hjul är farligt och åker till Stockholm. Ett annat barn uttrycker: Jag gjorde ett regnbågshjul. Under barnens aktiviteter som denna målningsuppgift har vi lärt oss att stanna upp och respektera barnens olika strategier. Barnen använder olika tekniker, det har lärt oss att se på varje barn som en unik skapare av sin egen kunskap. Vi som pedagoger måste visa stor lyhördhet inför barnens olika sätt att uttrycka sig.

Dessa sätt varierar över tid, ett barn är aldrig detsamma eller gör samma saker mellan olika tillfällen, vi är alla människor i ständig tillblivelse genom de olika situationer vi hamnar i.

Vi försökte ge omstarter vid flera tillfällen för att fortsätta fördjupa barnens tankar om hjulen, men barnen var inte så intresserade. Kanske är inte fordonens funktion och olika delar tillräckligt intressanta för barnen? Vi har samlat olika hjul som barnen kan undersöka och använda i lekar. Vi har tittat på bilder på konstiga hjul, men barnen verkar inte särskilt intresserade. Eftersom vi inte vill pressa barnen att gå efter något som vi lärare förutbestämt släpper vi det här vägskälet. Här blev vi påmind om vårt mål att låta barnens intresse visa vägen och att vi skulle följa med och gå bredvid barnen, inte för att leda dem mot ett mål som vi vuxna bestämt. Lärandet ska vara lustfyllt, inte en plikt.

Istället går vi vidare med barnens vardagsberättelser.

Pedagogerna ger en uppgift till barnens familjer: de ska arbeta med barnens egna vardagsberättelser, genom att dramatisera och leka.

4. BARNNS VARDAGLIGA BERÄTTELSE: SAMARBETE MED FÖRÄLDRAR

Som en viktig del i att involvera familjer och samla erfarenheter av vardagliga resor ber vi varje familj att kort beskriva en resa eller en utflykt de har gjort tillsammans med sitt barn.

Ett exempel på en sådan dokumentation: ett barn har följt med sin far till jobbet och fått äta i personalmatsalen. Barnet har också fått åka traktor (hans pappa jobbar som maskinförare).

Ett annat barn beskriver hur han åker bil med sin pappa, de köper bakverk och kaffe och åker hem till mormor och överraskar henne. Barnen är stolta över sina små historier och de andra barnen lyssnar intresserat.

Sedan leker barnen och läraren berättelsen. Läraren har förberett och kanske tagit med viktiga föremål som ingår i berättelsen. Något som till exempel bakverk, en ratt för att köra bilen...

Barnet vars berättelse vi leker har en viktig huvudroll, men de andra barnen fyller i och leken innehåller ofta fler händelser än vad som ingick i den ursprungliga berättelsen.

5. RESAN TILL ABBI-DABBITI

Vid det här tillfället var det Leahs berättelse som vi skulle dramatisera. Leah kommer med bilder och en berättelse som Leah och hennes föräldrar har tagit med sig till förskolan. Vi samlas på golvet, där lärarna har tagit fram anpassat material så att vi kan återskapa Leahs berättelse.

Barnen samlas på golvet och Mari håller upp Leahs vardagsberättelse, som handlar om en utflykt familjen gjort med sin båt, hur Leah ätit godis på båten, och att hon hade haft flytväst på sig.



R9
HA EN UPSÄTTNING
ANVÄNDBARA
METODVERKTYG (OCH KNEP)

R3
RESPEKTERA BARNNS
BERÄTTELSE

Hur man väljer
materials och leksaker
(DIDAKTISKA
VERKTYG)

R1
TLÄRARENS BERÄTTELSE
INUTI BARNENS EN

Bara ett ögonblick... vikten
av att vila för att reflektera
innan vi agerar, när vi
undervisar

R2
LÄRANDE OCH
UNDERVISNING ÄR NÖJEN,
INTE PLIKTER: ESTETISK
INRIKTNING I UTBILDNINGEN

Det narrativa
förhållningssättet
och relationen till
familjer

R7
UTFORSKA BETYDELSE

R6
BYGGA BERÄTTANDE
KARTOR

R9
HA EN UPSÄTTNING
ANVÄNDBARA
METODVERKTYG (OCH KNEP)

Hur man ordnar
en berättande
skolmiljö
(skolutrymmen)

"Kan vi få lyssna till din berättelse så får vi veta vad som hände?"

Vi har tagit in en liten träbåt som flera barn får plats med en tur i. Vi projicerar också en film som visar hav och vågor. En påse finns med flytvästar, en godispåse och en åra som rekvisita för leken. Barnen är ivriga att ta på sig flytvästar; De försöker blåsa i visselpiporna som sitter fast i västarna. Sedan sätter de sig på båten och äventyret börjar!

- Nu har jag ramlat i vattnet! Jag hoppade ur båten och la mig på golvet. Jane och Alice hjälper henne tillbaka ombord.

" Vart ska vi?", frågar läraren.

- Till Abbi-Dabbi!

- Vi simmar!

- Vi måste ha simpuffar. Vi låtsas blåsa upp simpuffar på varje arm.

Barnen fortsätter leka tills vi måste avbryta för att gå ut på gården och leka. Den andra barngruppen ska komma in och arbeta i rummet.

R7

UTFORSKA BETYDELSE.

Hur min professionella historia har förbättrats hittills 0

I den här leken och berättelsen om båtutflykten inser vi hur mycket kraft det finns i barnens berättelser. Även om de flesta barn inte har åkt båt kan de dela Leahs berättelse och bidra med idéer från sina liv.

De hittar gemensamma referenspunkter, som deras önskan att äta godis, ha simpuffar och deras erfarenheter av familjelivet. Barnen lägger till spänning i leken genom att låtsas falla ombord och att andra måste hjälpa dem ombord på båten igen.

R1

LÄRARENS BERÄTTELSE INUTI BARNENS EN

Barn kan föreställa sig möjliga världar, inte bara den verkliga.



"Intresse för berättelser, bilder och texter i olika medier, både digitala och andra, samt deras förmåga att använda, tolka, ifrågasätta och diskutera dessa" Svensk läroplan.

Enligt nationell nivå. Egen nationell läroplan

I exemplet med båtleken kan vi se att leken hjälper oss att arbeta mot läroplanens mål: barnen lyssnar på Leahs historia och delar den, och sedan berikar de hennes berättelse med idéer från sina egna liv och erfarenheter, barnen lär av varandra.

I leken får barnen möjlighet att uttrycka sig verbalt, genom gester, bilder och föremål. Barnen jämför också dessa erfarenheter och lär sig att respektera varandras olika åsikter.

R6

BYGGA BERÄTTANDE KARTOR

Att lära sig att lära: en av UE nyckelkompetenserna för livet.

6.VI BYGGER VÄGAR MED OLIKA MATERIAL

I flera veckor har vi bearbetat barnens vardagsberättelser genom att dramatisera dessa. Vi har observerat under barnens fria aktiviteter att barnen gillar att bygga vägar. De har sett de äldre barnen bygga vägar med Kapla och de har börjat bygga vägar av både större och mindre träklossar.

Därför vill vi prova att berika byggmaterialet med kartongbitar, papper och tejp. Vi är nyfikna på vilken typ av berättelser barn kommer att uppfinna genom att bygga vägar.

Vart är vägarna och bilarna på väg? Det ska bli intressant att se om händelser ur barns vardagsberättelser kommer att återskapas i detta sammanhang.

Materialet på denna plats i lekrummet lämnas kvar så att barnen kan fortsätta leken när de vill. Det kommer också att vara möjligt för alla barn i gruppen att inspireras och fortsätta konstruktioner av vägbyggen.

Barnen började lägga ut kartongbitar, snabbt. De började sätta staket på båda sidor om kartongbitarna. Alice och Jamie lägger en rak linje =en bana som de ramar in.

Jamie börjar lägga ut kartongbitar och sätta stående tegelstenar på varje.

-Jag gör mitt hus

Då samlar Alice o Jamie många små bilar och sätter staket runt dem.

- Vi gjorde ett garage.

- Det är där jag bor, det är mitt hem. "

Eric och Noah är oftast inte så intresserade av att bygga vägar. Noah kör med bilen på hyllor och byggpodium, och han samlar material.

R5

ATT VARA MEDVETEN OM UTLÖSANDE FAKTOR

Hur man väljer materials och leksaker (DIDAKTISKA VERKTYG)



R7

UTFORSKA BETYDELSE

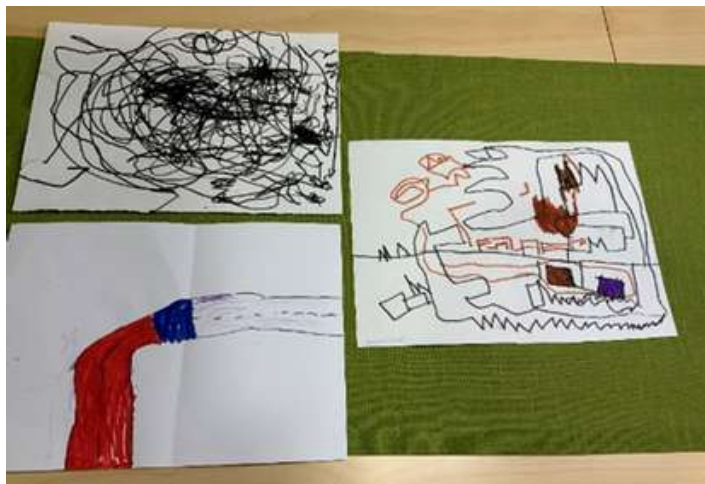
Hur man ordnar en berättande skolinställning (Skolutrymmen)



Hur min professionella berättelse har förbättrats hittills (R1: lärarens berättelse inuti barnens)

När vi lärare tittar tillbaka på dokumentationen tänker vi att vi kan berika platsen med litteratur som handlar om fordon, vägar och trafik.

Böckerna kan hjälpa barn att uppfinna fler händelser i leken, som vi tror kan lägga till spänning, problemlösningssituationer och nya händelsescenarier. Vi tror också att vi behöver berika miljön med byggmaterial, figurer för byggleken, Duplo-klossar eller annat.



Kanske tillföra ett blått tygstycke som kan symbolisera vatten (barnteckningar efteråt visade att de tänker på vägar till vatten).

Vi fortsätter att föreslå för barnen att de kan rita efteråt och berätta om hur de lekte. Alice och Jamie ritade vägar efteråt, det blir vägar som går runt, runt i spiralform. De markerar runt vägarna där det finns hus, en pool och en vattenrutschbana.

Det verkar som att vatten spelar en viktig roll i berättelserna, att gå till stranden, badhus och pooler är ofta mål när barnen leker att de kör bil.

7.HUS. FAMILJER OCH VARDAGSLIV

Vi fortsätter att utveckla bygghörnan med material så att barnen kan bygga vägar; Vi har tagit med remsor av golvmattor som barnen använder för att skapa vägar. Hemmen är ett gemensamt intresse för barnen, de berättar för varandra om hur deras hus ser ut och vilka som bor där.

Många samtal mellan barnen handlar om hur deras familj ser ut, och vad de gör med sina föräldrar och syskon.

Att vara på väg någonstans verkar vara triggern med leken. Ibland kör bilarna till stranden och ibland kör man bilen till affären eller för att besöka sin vän.

Läraren frågar:

"Vart brukar ni åka när ni åker bil?"

-- Vi brukar köra till badhuset.

--Vi åker till mormor och morfar.

--Vi åker gå hem till mig.

Barnen som deltar denna dag delar upp sig i par. Sam och Alice bygger upp ett badhus av klossar. Leah och Max gör varsitt hus och sedan kör de och hälsar på varandra.

Triggern kan säkert vara olika för enskilda barn, men i efterhand tror vi lärare fortfarande att själva glädjen i att designa och skapa är en trigger för vissa barn och för någon annan är det interaktionen, glädjen i att leka tillsammans.

Men framför allt förenar tanken på att vara på väg någonstans, vara på väg till en destination där det kan utspelas både välkända och fantasifulle händelser. Att vara på väg är triggern för en gemensam lek-ram och en utgångspunkt i barnens lekar.

Barn tycker om att fantisera, föreställa sig platser de skulle vilja besöka, både platser de känner till och har erfarenhet av och platser som de drömmer om att få besöka. De kör bilarna till vulkanerna, där det finns lava som man måste se upp för.



R4
FÖRVERKLIGA LÄMPLIG
DOKUMENTATION

R10
BERÄTTANDETS LÄMPLIGHET

Hur man väljer
materials och leksaker
(DIDAKTISKA
VERKTYG)

NA och
berättarproduktio
n: barns
egenproduktion

R6
BYGGA BERÄTTANDE
KARTOR

Knyta ihop skola och familj

R7
UTFORSKA BETYDELSE

R8
LÄRARE LÄR SIG BERÄTTANDE
KONVERSATION

Narrativ strategi
och välbefinnande
(Relationellt
klimat i skolan)

R6
BYGGA BERÄTTANDE
KARTOR



Barnen plockar upp figurer från legohörnan samt flera bilar med släp. Nu börjar en berättelse om hur figurerna som symboliserar barnen själva, är på väg med sina bilar. De har lastat bilarna med mat och kläder och ska på resa. De kör långt bort från vulkanerna.

- Hjälp, jag kör i lavan!
- Det är riktigt varmt!

När barnen lekt med bilarna och kört på vägarna frågar vi barnen om de vill rita sitt hus. De flesta barn vill göra detta.

R7
UTFORSKA BETYDELSE

Nystart av aktivitet

Knyta ihop skola och familj

Vi tycker att det är ett bra tillfälle för oss att kunna lyssna på barnens berättelser och ett bra tillfälle för barnen att lyssna på varandras berättelser om deras hus och familjer. Vägarna de ritat bildar ett sammanhang ihop med husen och familjerna.

När barnen har ritat sina hus får de samtala med varandra om sina teckningar.

Vi pedagoger tänker att vi ska göra en omstart genom att ge barnen möjligheter att bygga hus i ett mer hållbart material, som små kartonger som de kan måla och dekorera.

R7
UTFORSKA BETYDELSE

R9
HA EN UPPSÄTTNING ANVÄNDBARA METODVERKTYG (OCH KNEP)

Vi är nyfiken på att se om barnen nappar på förslaget att skapa vägar av pappersremsor som de kan tejpa fast på golvet. Vi pedagoger tar fram material som kan symbolisera lava, eld och vatten.

Vi kommer att låna böcker som handlar om samhällen, och hur vägar och hus är en del av en stadsbild. Vi tror att böcker och bilder kan inspirera och hjälpa barn att uppfinna ännu mer innehåll som berikar leken.



Vi kommer att fortsätta att observera barnens lek för att kunna följa deras tankar och intressen. Vi kan verkligen se att leken är ett verktyg för att skapa berättelser, berättelserna skapas av nyfikenhet och upplevelser och kryddas av barnens avtryck.

Genom att arbeta med detta projekt med ett narrativt förhållningssätt har vi blivit medvetna om hur berättelser ständigt uppstår och fortsätter utvecklas i barns lekar, bilder, rörelser och konstruktioner. Vi har också lärt oss hur viktigt det är att erbjuda en rik variation av material.

Leken tar fart och husen blir viktiga attribut som stöd för berättande.

- Jag bor i det här huset
- Och jag bodde här
- Då kunde vi hälsa på varandra.

Barnen berättar för oss, lärare, att de vill behålla materialet eftersom de tänker fortsätta leka efter lunch. Vi har lärt oss att respektera barns pågående arbete och att visa lyhördhet för barnens kreativa processer. Vi lärare måste hålla tillbaka vår iver att städa upp för att tillfredsställa vår önskan om städade rum. I det narrativa sammanhanget måste vi skapa övergångar mellan de rutiner som uppstår under en förskoledag, så vi hjälper barnen att kunna starta, avsluta och starta om sina lekar, utforskningar och kreativa aktiviteter.

R10
BERÄTTANDETS LÄMPLIGHET

R3
RESPEKTERA BARNES BERÄTTELSE

R6
BYGGA BERÄTTANDE KARTOR

Hur man ordnar ett berättande skoliv (Skoltid)

8. DE FANTASTISKA RESULTATEN AV DETTA PROJEKT:

Skriftspråket

I projektet har barnen haft många tillfällen att möta skriftspråket. Dels när man läser litteratur och när barnen övar och försöker skriva egna ord. Vi ser att deras intresse för det skrivna ordet har ökat.

Enligt nationell nivå Egen nationell läroplan



Relationen till familjer

I samtal med föräldrar framkommer det att deras barn pratat mycket om vissa delar av projektet hemma. De vardagsberättelser som föräldrarna varit med och bidragit med har uppskattats. Föräldrarna tycker att det har varit roligt och meningsfullt att delta och bidra med material som har använts och berikat barnens berättelser/lekar.



Barn som kreatörer och uppfinnare

Vi har sett ett stort värde i att barnen får lämna materialet bakom sig och ta med material mellan olika platser. Detta ökar möjligheten att utveckla barnens berättande och deras lekar. Vi lärare har fått en större respekt för barnens spontana berättande, och vi är mer lyhörda för vad barnen behöver utveckla vidare för att vi ska kunna stödja lekens utveckling och barnens berättande.

En utveckling för oss lärare genom detta projekt har varit insikten om hur viktigt det är att barn får möjligheter att uttrycka sina berättelser i olika uttrycksformer och olika material. I detta projekt om fordon och vardagsliv har leken varit en viktig uttrycksform liksom förmågan att skapa, rita, måla och konstruera.

Vi har lärt oss vikten av att miljön är tillgänglig för olika narrativa berättelser. Vi har också blivit bättre på att titta med intresse och förundran på barnens pågående berättelser. Vi vill fortsätta följa de berättelser som skapas och återskapas gång på gång.

Enligt europeisk nivå
Nyckelkompetenser för livet
och läroplanen för tidig
utbildning



LÄRARENS BERÄTTELSE INUTI
BARNENS EN



LÄRANDE OCH
UNDERVISNING ÄR NÖJEN,
INTE PLIKTER: ESTETISK
INRIKTNING I UTBILDNINGEN

Bästa praxis n.2:

ALLA LAMPOR I VÅRT HUS

Bästa praxis från Elmer i de Stad-daghemmet i centrala Bryssel (Belgien). Där deltar barn från 3 månader till 2,5 år. Barn som har deltagit i denna aktivitet är från 3 månader till 2,5 år.

Fokus:

- Lärare och en pedagogisk coach utgår från Dekalogen och försöker hitta triggers från barnen
- Observera och dokumentera, hur? Mosaik approach som tillvägagångssätt.

1.FASCINATION AV LJUS: DÅR HISTORIEN BÖRjade

Phil, Miro och Nortso sitter på golvet. Marije har några spökformade lampor och lägger dem på golvet. De lyser och har många olika färger.

Phil tar ett ljus och för det till munnen. Miro är väldigt fascinerad av ljusen.

Han vänder på det och runt. Han tittar på den ena färgen som hela tiden förändras. Och så tar han ett annat ljus som ligger på golvet. Nortso upptäcker med munnen.



Marije berättade för mamma till Miro att han alltid säger "lampa". Mamman berättade för henne att på mammas modersmål betyder det lampa eller ljus. Han är alltid mycket fascinerad av ljus och tittar sig alltid runt omkring för att se ljus.

R5

ATT VARA MEDVETEN OM
UTLÖSANDE FAKTOR

R6

BYGGA BERÄTTANDE
KARTOR

R7

UTFORSKA BETYDELSE

Dagen efter ställer Marije fram ljuslådan med plastfärgade former. Miro ser väldigt uppmärksam på ljuslådan och lägger plastformerna ovanpå lådan. Marije frågar honom "Var är lampan?" och han tittar högst upp i taket, riktar ljuset.

R9

RESPEKTERA BARNNS
BERÄTTELSE



Och så tittar han på ljuslådan. Han tittar på Marije. Han förstod att det finns ljus på två olika ställen

R3

RESPEKTERA BARNNS
BERÄTTELSE



En annan dag tog Marije med sig lampor hemifrån. Det är en sladd med lätta bollar på. Tillsammans med kollegorna bestämmer hon sig för att sätta upp ett tält. Hennes kollegor går och letar efter tältet. Under tiden gör hon rummet mörkt och samlar lite andra lampor.

R5

ATT VARA MEDVETEN OM
UTLÖSANDE FAKTOR

Miro var i trädgården och Marije tar ljusbollarna från rummet, för att bara kolla dem och göra allt klart. Men Miro ser det och kryper väldigt snabbt och superentusiastiskt till rummet, för att se ljusen. Han kommer till Marije och ser full av beundran på ljusen. Han tittar på Marije som om han kollar om han kan få röra dem.

R6

BYGGA BERÄTTANDE
KARTOR

Marije säger till honom att han får göra det. Han tar bollarna i sina små händer, en efter en. Och sedan tar han hela sladden och skakar den. Han börjar experimentera med det och leker mycket länge med lamporna.

R3

RESPEKTERA BARNNS
BERÄTTELSE





Phil kom också för att leka, men han lekte bara i några minuter. Han rörde vid ljusslingan och gick sedan. Sebastian ville upptäcka ljusslingan med munnen. När maten kom in på avdelningen, lämnade Miro lamporna och gick till pentryt.

R6
BYGGA BERÄTTANDE
KARTOR

Erfarenhet från Marije: Aktiviteterna jag nu gör med barnen är annorlunda än tidigare. Jag är mer intresserad av målet (att följa barnens intressen). Ex. Om vi kan upptäcka ett särskilt intresse (även om det är väldigt litet) kan vi behandla det ur olika perspektiv. Ex. genom mitt samtal med Milos mamma kommer hans intresse för lampor upp ("Jag trodde att han sa pappa med ordet "lampa" på hans språk, men mamman sa till mig att det var en lampa och det ljuset fascinerade honom). Vi hade en trevlig samtal om detta tyckte mamman att det var speciellt att upptäcka att jag kände hennes son så väl och att jag gjorde mer än att bara ta hand om det.

Nu när jag väljer ett tema för en aktivitet (eller snarare en "trigger" för att starta dagen) försöker jag göra det utifrån barnens intressen. Därifrån kommer jag att följa vad barnet gör.

R1
LÄRARENS BERÄTTELSE INUTI
BARNENS EN

Under en av veckorna efter aktiviteterna med lamporna var Marije i gruppen och lekte på mattan. Plötsligt hör hon Milo småprata med sig själv, så hon säger till Vince: "Hör du, Milo är vaken". "Ska vi gå och hämta honom ur sängen?" Hon går till sovrummet med Vince och tänker plötsligt att ljuset skulle vara trevligt för Milo och så tänder hon ljuset (vilket hon normalt aldrig gör).

Milo blev riktigt glad och förvånad och letade genast efter ljuskällan. Vince och Marije släckte och tände ljuset några gånger till. Det var så vackert att se barnen njuta av denna upplevelse.



Marije: Jag gör nu dagliga sysslor och bekymmer till miniaktiviteter. Detta ger barnen möjlighet att observera och upptäcka hela dagen. Deras intressen tillgodoses mycket snabbare. Det är inte längre fokus på 1 stor och väl förberedd/utarbetad.

R3
RESPEKTERA BARNENS
BERÄTTelser

R5
ATT VARA MEDVETEN OM
UTLÖSANDE FAKTOR

R1
LÄRARENS BERÄTTELSE INUTI
BARNENS EN

2. EXPERIMENTERA MED OLIKA TRIGGERS



Ilda introducerar en fri lekstund i babygruppen. Hon presenterar leksaksdjur av plast i en låda på golvet. Först skramlar hon med lådan och frågar barnen "Vad är det här?", "Kom och titta?".

Barnen sitter runt lådan. De tittar på djuren och plockar ut några. De observerar och smakar (munnen) och skickar dem vidare till varandra.

Nortso är särskilt intresserad av lådan, som är dekorerad med bilder av djur. De visar sig vara klistermärken. Nortso börjar pilla på bilderna med fingret. Hon sliter av dem. Sedan vill hon sätta på dem igen. Det gör hon om och om igen.

R7
UTFORSKA BETYDELSE

R3
RESPEKTERA BARNENS
BERÄTTelser



Nästa gång Ilda ger bilder igen till barnen, den här gången bilder på deras egna ansikten (plastade). Tidningsurklipp är också dolda mellan dessa foton. Allt läggs tillbaka i en låda på golvet.

Barnen tar bilderna och vill klistra in dem någon annanstans. De skickar bilderna vidare till varandra och försöker "hålla fast" dem på väggen, men de lyckas inte, de faller av.

R9
HA EN UPPSÄTTNING ANVÄNDBARA METODVERKTYG (OCH KNEP)

R3
RESPEKTERA BARNES BERÄTTELSE

NA och lärprocesser

R5
ATT VARA MEDVETEN OM UTLÖSANDE FAKTOR

R3
RESPEKTERA BARNES BERÄTTELSE

Nortso upptäcker skillnaden mellan de laminerade bilderna och tidningsurklippen. Tidningsurklippen känns mjuka och rivs lätt, det går att skrynkla ihop dem. De tittar väldigt noga och observerar tidningens bilder.

Barnen får hela tidningar att känna på. Tidningarna ligger på golvet. Nortso tittar noga och börjar skrynkla ihop tidningspappret igen.

Lars använder all sin styrka och förvandlar en tidning till en boll (fortsätt trycka och skrynkla tills tidningen är fint rund).

Nortso ser det och gör det nu också; Hon stoppar en liten skrynklig boll i munnen, lägger den på huvudet.

*Mama tells us that Nortso's older sister likes to play with balls at home.
 Nortso easily plays with her sister and then imitates what her sister is doing.
 They have a basketball and also a basketball ring in the yard.*

På daghemmet har vi bara små bollar, så vi visar Nortso poolen full med bollar och att hon kan få leka med den/i den. Ilda ger henne också andra mindre bollar av olika material och färger.

Omstart för verksamheten



Återigen finns det en korg och tidningar. Norsto smakar på bollarna och känner på tidningarna. Hon lägger allt i korgen. Hon lägger korgen (tom) på huvudet. Hon tömmer och fyller på korgen.

R6
BYGGA BERÄTTANDE KARTOR

Dagen efter bjuder Ilda på en korg med bollar, men också tidningar och djur och en tom "känsl"- låda med bilder på djur på. Den här gången blir Ilda förvånad över att Norsto inte längre fyller och tömmer lådan, utan återigen river bilder på lådan och klistrar dem på den om och om igen.

3. LIGHTBOX I RUMMET

Amy leker med ljuslådan under fri lek. Hon lägger de genomskinliga plastblocken på den. Sedan lägger hon blocken ovanpå varandra. Hon tränar verkligen på att stapla.

Så nästa gång ger Ilda henne olika typer av klossar: plast, men också trä. Amy känner verkligen på skillnaden mellan de olika materialen. Det finns till och med några svampar (även rektangulära och blockformade); Amy känner att de är "olika".... Hon försöker också sätta ihop dem. Hon lägger dem sida vid sida. Hon lägger dem på huvudet och skickar dem vidare till de andra barnen. Sedan tar hon en i varje hand och gnider den på golvet. Städar hon? Vill hon höra ljudet? Kör hon den som en bil?



Ilda frågar mamman om Amy känner till svampar hemifrån. Mamman säger att efter att de har ätit tillsammans så städar de också tillsammans hemma. Amy kan då torka av och rengöra bordet med svampen.

R9
HA EN UPPSÄTTNING
ANVÄNDBARA
METODVERKTYG (OCH KNEP)

R3
RESPEKTERA BARN'S
BERÄTTELSE

NA och relationer
med familjer



Nu ger Ilda Amy ett pappersark med affischarmning på och två svampar. Amy torkar färgen över pappret. Färgen hamnar också på golvet. Ilda räcker våta tvättlappar och Amy börjar genast rengöra golvet och torka av färgen.

R5
ATT VARA MEDVETEN OM
UTLÖSANDE FAKTOR

R7
UTFORSKA BETYDELSE

Amy erbjuds småbarnens lilla städvagn. Hon observerar och ser vad som finns inuti. Hon tar en tvättlapp och börjar "damma" vagnen själv, sticka den i varje vrå och gnugga den. Sedan tar hon en tvättlapp, sedan börjar hon gnugga fönstret med den.

4. VÄXLADE UPP

I slutet av mars sker en förändring i sammansättningen av lärare på förskolan och det blir även en förändring i barngruppen. Många av barnen flyttar upp till övervåningen och den äldre småbarnsgruppen. Norto är en av dem. Så just nu är det en helt ny barngrupp och en ny sammansättning av lärare som ska vara tillsammans.

Lärarna kom fram till och de bestämde sig för att de bara skulle vilja observera ett eller två barn åt gången. De märker i babygruppen att det är mycket svårt att observera ett barn om barnet är tillsammans med hela gruppen. De ser de små signalerna bättre om de har en närmare observation. Så varje lärare väljer ett barn att fokusera på.

Leticia valde att observera Eugenie. Hon är en av de äldsta i babygruppen. Hon börjar bli lite mer självständig. Och Leticia stöttar henne att äta på egen hand.

Det fanns en dag som Eugenie åt ensam men efter att ha ätit gnuggade hon maten över kroppen och lekte intensivt med den. Så Leticia bestämde sig för att ge några tallrikar, lite bestick, en kopp och lite ris. Hon ville se reaktionen när hon ser materialet utanför mathörnan.

R6
BYGGA BERÄTTANDE
KARTOR

R2
LÄRANDE OCH
UNDERVISNING ÄR NÖJEN,
INTE PLIKTER: ESTETISK
INRIKTNING I UTBILDNINGEN

R5
ATT VARA MEDVETEN OM
UTLÖSANDE FAKTOR



Eugenie började krypa rakt till riset. Hon lockades av den och började känna den och lägga den i sina händer. Hon fyllde en kopp med riset och började sedan föra det till munnen. Hon agerade som om hon drack det. Leticia fortsatte att observera vad hon gjorde och såg henne ta en tallrik och fylla den med ris. Med skeden började hon äta. När hon var klar lade hon ner allt. Hon tog en tom kopp och satte händerna innanför. Hon börjar leka med den.

Därifrån bestämde sig Leticia för att gå från detta till en nästa trigger. Hon gav lite färsk frukt och grönsaker, lite lekfrukter och några matlagingsverktyg. Hon märkte att Eugenie även var intresserad av frukt och grönsaker, men dessa ville hon sätta i kopporna.

Hon satte ihop kopporna, en i en annan. Och så lekte hon igen med händerna i en av kopporna. Hon tog en kopp till igen och hon drack igen ur kopporna. Precis som hon gjorde första gången med riset.



R3
RESPEKTERA BARNENS BERÄTTELSE

NA och läroprocesser



En av dagarna innan gjorde Leticia en aktivitet med en ljuslåda. Hon märkte att alla barnen var väldigt intresserade av det och de lekte väldigt intensivt. Leticia bestämde sig för att ta ljuslådan och kombinera den med matlagingsverktygen. Hon lade också lite svampar och de normalfärgade blocken från ljuslådan, som ett extra material. Eugenie tog två koppar och lade den på ljuslådan. Hon satte också blocken på ljuslådan. Och sedan gick hon och satte sig mitt i den.

R5
ATT VARA MEDVETEN OM UTLÖSANDE FAKTOR

R5
ATT VARA MEDVETEN OM UTLÖSANDE FAKTOR

R9
HA EN UPPSÄTTNING ANVÄNDBARA METODOLOGISKA VERKTYG (OCH TRICKS)

Hon lekte med det ganska länge. När hon var klar tömde hon allt ur leksakslådan och lade den tomma lådan på huvudet.

Ljuslådan och leksakerna verkade inte så intressanta längre. Och Eugenie började leka med leksakslådan. Hon trummade på den med sina platta händer. Hon gav en rytm. Hon var väldigt glad och log.



R3
RESPEKTERA BARNENS BERÄTTELSE

NA och läroprocesser

Leticia: Det är ett sätt att arbeta mycket bredare med barnen – jag låter barnen välja hur de hanterar saker (använda sin egen fantasi). Jag erbjuder något och observerar vad de kommer att göra med det. Jag bygger vidare på det valet. Ju mer jag styr det på ett visst sätt, desto snabbare stannar aktiviteten av och desto mindre används deras fantasi.

R1
LÄRARENS BERÄTTELSE INUTI BARNENS EN

När Leticia pratade med Eugenie's mamma fick hon höra att Eugenie leker hemma med sked och gaffel. Hon gillar de riktiga materialerna. Hon gör som om hon äter och hon kan leka ett tag med det. Hon har en syster som också gillar att leka med köksredskapen. Leticia gjorde en översikt över berättelsen om Eugenie och hängde upp den i fönstret i sin grupp. När Eugenie's pappa kom blev han mycket intresserad och förvånad. Han tyckte att det var vackert att se sin dotters berättelse.

R4
FÖRVERKLIGA LÄMPLIG DOKUMENTATION

NA och relationer med familjer



Bästa praxis n.3

BAKNING

Våra recept

Bästa praxis från Tallinn Meelespea förskola som ligger i närheten av Haabersti i Tallinn (Estland). Där går 270 barn från 1,6 till 7 år. Barn som deltog i denna aktivitet är från 6 till 7 år.

1. INTRODUKTION OCH HITTA TRIGGERS

Triggern uppmärksammades på sommaren när barn gjorde vackert dekorerade lerkakor av sand och vatten. Större delen av sommaren tillbringar vi utomhus, så mycket tid vi kan. Därigenom var det väldigt lätt att se vad som fångade barnets öga. Eftersom det regnade häromdagen samlade barnen vatten från varje yta de kunde hitta och tog vattnet till sandlådan. Sedan började den roliga delen - blanda vatten med sand och göra lerkakor. Ett av barnen sprang mot läraren och frågade "Vilken är din favoritmat?".

Och därifrån började dialogen om olika livsmedel och barn försökte efterlikna själva mattillverkningen med föremål som fanns i närheten, vad som fanns till hands.

En av de mest populära hörnen i vårt klassrum är också "matlagningshörnan", där barn förbereder måltider för lärare och sig själva. Där gillar de att ta på sig förkläde och kockhatt.

I vårt klassrum kan varje barn vara en lärares "medhjälpare" för en dag. Denna typ av roll ger ett barn en känsla av betydelse - en chans att spela en viktig roll.

Små barn tenderar också att vara egocentriska, vilket innebär att små barn inte kan ta andras perspektiv, istället tror barnet att alla ser, tänker och känner precis som de gör. Så med denna typ av uppdag kan vi hjälpa barn att utveckla sociala färdigheter för livet.



R1
LÄRARENS BERÄTTELSE INUTI
BARNENS EN

R2
LÄRANDE OCH
UNDERVISNING ÄR NÖJEN,
INTE PLIKTER: ESTETISK
INRIKTNING I UTBILDNINGEN

NA och
lärprocesser



Uppgifterna roteras regelbundet och de kan lära sig alla jobb som finns i klassrummet. De kan duka bord till lunch, servera mat till sig själva, ta med mat från köket mm. De gillar att lära sig att utföra varje jobb, vare sig det är stort eller litet, de gillar att vara med. Förutom det lär de sig att vänta på sin tur. Det är en annan social färdighet - självkontroll.

2. PROJEKTUTVECKLING

För att driva barnens intresse för matlagning föreslog läraren att de skulle baka en tårta. Det första steget var att börja undersöka vilka ingredienser vi behöver för att baka en tårta från grunden.

NA och
lärprocesser

Nystart för berättande
aktivitet

R9
HA EN UPPSÄTTNING
ANVÄNDBARA
METODVERKTYG (OCH KNEP)

Därför placerade en lärare några så kallade "triggers" på bordet (skalare, pizzaskärare, skål med mjöl, mät kopp, kavel, olika kryddor etc).



Barnen var verkligen intresserade av verktygen på bordet och ville genast studera dem närmare. Vissa barn visste redan exakt vad syftet var med några av verktygen och hur dessa används i matlagning. Till exempel tog ett barn en pizzaskärare i handen och sa att hans pappa använde exakt samma hemma för att skära sin pizza i delar. Därifrån hade varje verktyg på bordet en historia och en betydelse.

R5
ATT VARA MEDVETEN OM
UTLÖSANDE FAKTOR

Hur man ordnar en berättande skolinställning (Skolutrymmen)

Efter att ha kontrollerat vilket verktyg som gör vad började vi prata om hur man gör en äppelpaj. Vi tittade på videor, tittade på recepten, diskuterade vad vi ska göra först och pratade igenom varje steg som måste göras innan kakan är redo att ätas. Vi bläddrade igenom några av kokböckerna som vi hade tillgängliga och barnen noterar omedelbart vilken mat som de skulle vilja äta eller göra. De kommenterade också de recept som inte såg så aptitretande ut.

Efter att ha delat med oss av deras tankar började vi matlagningskursen. Barnen följde receptet, mätte socker och mjöl med mått, skar äpplen i bitar och använde en stavmixer. Efteråt kunde de äta sin färska äppelpaj utanför ugnen. Eftersom alla älskade hela processen och feedbacken från både föräldrar och barn var riktigt positiv, föreslog lärarna att vi skulle ha en matlagningskurs en gång i månaden.

NA och läroprocesser

Under processen samtalande barnen om bekanta ämnen (vad har de bakat tidigare, vad gillar / ogillar de att äta, vems mamma arbetar som bagare etc). När barnen tittade igenom kokböcker påpekade ett barn att det fanns bakverk som hennes mamma hade gjort åt henne tidigare. När hennes historia fortsatte fick alla veta att hennes mamma faktiskt arbetar på ett kafé och hon säljer bakade godsaker som ett heltidsjobb.



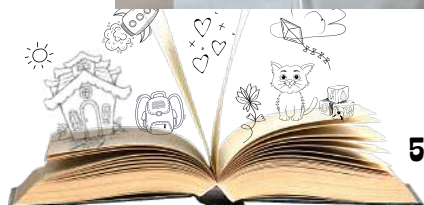
R4
FÖRVERKLIGA LÄMPLIG
DOKUMENTATION: HÅLLER PÅ
ATT GÖRA PAJEN

Hur man väljer materials och leksaker (DIDAKTISKA VERKTYG)



Barnen var glada över tanken på skapa sitt exemplar av kokboken, så vi gav dem kreativ frihet och nödvändiga verktyg så att de kunde använda sin kreativitet för att göra sin egen bok. Det var intressant att se hur varje barn hade en annan uppfattning om vad en bok skulle bestå av eller hur den skulle se ut. Några av barnen bestämde sig för att bara lägga till de livsmedel som de gillar, vissa ville rita bilderna och andra bestämde sig för att klippa ut favoritstycken från tidningen och lägga till sina tankar i illustrationerna.

R3
RESPEKTERA BARN
BERÄTTELSE





Läraren dokumenterade barnets berättelse och lade till deras berättelse i kokboken. Varje bok hade sin egen historia och idé. En bok handlade om olika livsmedel: söta och sura, hälsosamma och ohälsosamma, saker som barnet gillade att äta och på en annan sida fanns det mat som barnet ogillade. Ett barn bestämde sig för att rita sig själv på varje sida och lägga till mat som han gillade att äta eller göra. Den ursprungliga tanken var att göra en kokbok, men i slutändan hittade varje barn sin trigger i processen. Barn använde sin fantasi och kreativitet och delade sina gillanden och sina ogillanden med sina vänner och lärare. När de var klara med böckerna var det ett bra tillfälle för oss att kunna lyssna på deras berättelser. Detta var slutprodukten av våra matlagningskurser- vår receptbok.

NA och berättarproduktionen

NA och lärprocesser



R9 HA EN UPPSÄTTNING ANVÄNDBARA METODVERKTYG (OCH KNEP)

R4 FÖRVERKLIGA LÄMPLIG DOKUMENTATION

3. FÖRÄLDRARNAS ENGAGEMANG OCH FEEDBACK

Efter den första bak-ektionen var föräldrarna glada över denna nya utveckling och började ta med äpplen och annat matlagningsmaterial till förskolan. Föräldrar delade sina personliga berättelser med lärarna, hur ett barn kom tillbaka från förskolan och bestämde sig för att göra pannkakor av alla möjliga ingredienser.

Eftersom vi bakade ganska ofta tog barnen med sig sitt nya intresse hem också. Föräldrar delade med oss några av de foton som de tog hemma och till och med tog med några av de bakade godsakerna till förskolan. De sade att barn var så inspirerade efter några av matlagningskurserna att de omedelbart ville prova de nya färdigheterna hemma. Några av föräldrarna blev verkligen förvånade över att deras barn faktiskt åt det vi hade gjort i klassen eftersom barnet hemma inte ens skulle prova den typen av bakverk. En mamma påpekade att hennes son gillade processen mer än resultatet.

Vissa föräldrar bad till och med om det exakta receptet för sig själva, så att de kunde repetera vad vi gjorde i klassrummet.

R5 ATT VARA MEDVETEN OM UTLÖSANDE FAKTOR

NA och relationer med familjer

4. UTFLYKT TILL DEN LOKALA BUTIKEN / BAGERIET

I oktober firade vi Brödveckan på förskolan. Under veckan pratade vi om hur bröd görs. Under första halvan av veckan introducerades barn till fyra olika sädeslag - vete, råg, korn och havre. Barn kunde titta på dessa korn med ett förstoringsglas och se dem på nära håll. Efteråt kunde de titta på olika bilder av de produkter som vi kan göra av dessa korn.



På torsdagsmorgonen bestämde vi oss för att besöka den lokala bageributiken – Leiburi. Det är den äldsta brödbagaren i Estland. Halvvägs till affären kunde vi känna den aptitretande bröddlukten i luften och barnen blev glada över att se att bageriet ligger så nära oss.

När du går in i butiken är det första du kan se hyllor som är fulla av olika produkter. Förutom traditionellt rågbröd fanns det otaliga andra läckra produkter i butikshyllorna: olika sorters bröd, frukt-havregrynkakor etc. Vi gjorde vårt val och vi gick tillbaka till förskolan.

Det mest efterlängtade ögonblicket var äntligen här -avsmakningen av produkterna. Barnen kunde prova bröd gjort på vetemjöl, rågbröd, frukt-havregrynskakor och palnbröd med russin och havregryn. Då kunde de plocka ut sina favoriter och mindre populära produkter och kommentera dem.

R9
HA EN UPPSÄTTNING
ANVÄNDBARA
METODVERKTYG (OCH KNEP)

Nystart för berättande
aktivitet

R5
ATT VARA MEDVETEN OM
UTLÖSANDE FAKTOR

R7
UTFORSKA BETYDELSER

R4
FÖRVERKLIGA LÄMPLIG
DOKUMENTATION

NA och relationer
med familjer



5. FORTSATT INTRESSE

Sedan matlagningskursen började har vi dekorerat en vägg i "matlagningshörnan" med riktiga bilder av oss i färd med att göra något gott. Barn delar fortfarande några av sina favoritmat som vi har gjort och hur de försökte göra det hemma också. Eftersom vädret är perfekt för att göra lerkakor igen, är barnen verkligen glada över att ha friheten att göra sina egna måltider av saker som de hittar i naturen.

Hur man ordnar
en berättande
skolinställning
(Skolutrymmen)



Bästa praxis n.4:

DET KONSTIGA FALLET MED KANINEN I SKOLAN FRÅN NATUROBSERVATION TILL EN ÖMTÄNKSAM ATTITYD

Bästa praxis från Scoiattolo förskola som ligger i centrum av Imola (Italien). Där deltar av 75 barn från 5 till 36 månaders ålder. Barn som har deltagit fullt ut i denna aktivitet är från 1,5 till 3 år, men i vissa delar var även yngre barn inblandade.

FÖRORD: VAR BÖRJAR VÅR HISTORIA?

Under nedstängningen 2020 anlände en kanin spontant till parken på Scoiattolo Nursery School. Lärarna bestämde sig för att presentera den för barnen genom att skicka en video till familjerna, som en del av våra initiativ för att upprätthålla en relation med familjer och barn under en så lång stängning av förskolorna och också med syftet att förbättra språkkunskaperna.

I början av det följande läsåret, när vi äntligen öppnade skolorna igen, visade observationen av barnens samtal och deras spontana berättande att kaninen var ett återkommande ämne.

Under 2021 tillät hälsoregler mot COVID-utbrottet inte att blanda ihop olika klasser: berättelsen om kaninen var ett sätt att upprätthålla länkar mellan barn som tillhör olika grupper och att stödja hela förskolegemenskapen.



R5

ATT VARA MEDVETEN OM
UTLÖSANDE FAKTOR

R3

RESPEKTERA BARNES
BERÄTTELSE

1. DET FÖRSTA MÖTET MED KANINEN PÅ SKOLGÅRDEN: SPONTANA BERÄTTELSE



Tidigt på morgonen frågade barnen läraren om de kunde gå till fönstret för att hälsa på kaninen. Några av barnen undrade var han bodde, vad han åt, var han sov och vart han gick när han var utom synhåll.

Några barn började döpa honom till Tippy, andra Bing (karaktärer i två barnböcker) och de sökte efter honom i böckerna som finns i vårt lilla bibliotek.

R6

BYGGA BERÄTTANDE
KARTOR

Några månader senare...

En morgon våren 2021 började Lorenzo (3 år), så snart han anlände till förskolan, spontant berätta för pedagogen historien om en kanin som hade bott i parken på förskolan sedan tidigare år. Detta var utgångspunkten för en konversation mellan honom och lärarna: dessa försökte stödja barnets berättelse genom att ställa öppna och hypotetiska frågor och undvika att vara för styrande. Lorenzo berättade om sitt första möte med kaninen.

Berättelserna om kaninen blev allt vanligare, och dag för dag berikades de med nya detaljer och nyanser i dialogen mellan barn och mellan barn och vuxna, vilket genererade nya stimuli och idéer. Så vi började reflektera tillsammans över hur vi kan stödja och underlätta dessa barns berättande produktioner, uppmärksamma arrangemanget av utrymmena och att använda ett korrekt språk för att förbättra berättande interaktioner.

R6

BYGGA BERÄTTANDE
KARTOR

R8

LÄRARE LÄR SIG BERÄTTANDE
KONVERSATION

R7

UTFORSKA BETYDELSE

Lorenzo berättade för läraren om sitt första möte med kaninen.

L.: Det är lite svart och lite gult.

E: Vem är lite svart och lite gult?

L.: kaninen, den kaninen där

E.: men såg du kaninen?

L.: Visst... Kommer du ihåg att jag var väldigt ung och jag gick till barnkammaren.... och jag såg kaninen där?

E.: OHH.. Verkligen?

L.: Ja

E.: Såg du på nära håll?

L.: Visst, men den var inte rädd!

E.: Ah, eller?

L.: Nej...

E.: Tycker du att kaniner ska vara rädda?

L.: Nej.... de var inte alla samma de fjärlarna

E.: Men var såg du fjärlarna?

L.: Alltid från kaninen

E.: Ah, ja?

L.: Ja. Det är alltid vår.... Våren kom hela dagen....

Nanny, förstod du? Dessa fjärlar hade kraften att förvandla andra typer av vår ... Förstod du?

R8

LÄRARE LÄR SIG BERÄTTANDE
KONVERSATION

E.: Jag förstår... Men var såg du fjärlarna? I vår park eller annan trädgård?
 L.: Alltid i förskolans park. Men våren hade kommit!
 E.: När kom våren?
 L.: Nanny, minns du? I går kväll... När det var natt. Då såg jag kaninen på avstånd som åt massor av morötter och massor av gräs... Sedan gick jag över för att se det bättre...

E.: Och när du kom närmare såg du det bättre?
 L.: Ja, men det sprang inte iväg!
 E.: Den känner dig! Kaninen har varit här på förskolan länge
 L.: Ja, den där kaninen där... Som inte var från förskolan... Det var från en annan trädgård
 E.: Vilken trädgård?
 L.: Då hade den kaninen förlorat allt!.....

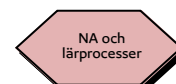
2. LETAR DU EFTER KANINEN

Det var en fin morgon, under våren 2021. På skolgården lyckades en grupp barn observera kaninen på ängen innan den sprang iväg. Barnen började reflektera, utbyta idéer och berättelser och fråga pedagogerna och varandra, allt detta för att lära sig och komma överens om kaninens vanor och funktioner. Kaninen blev ett återkommande tema i barnens berättelser och deras dagliga utforskande, och genom denna process blev deras upplevelser rikare och rikare.

När barnen var i parken gick de på jakt efter kaninens gömställe. Några letade efter den i sandlådan, andra bakom häcken.



R7
 UTFORSKA BETYDELSE



Trädgården erbjöd barnen många idéer, och närvaron av en liten kanin berikade möjligheterna till nya utforskningar och berättande. När man observerade barnen kom förslag och reflektioner fram från pedagogerna och orsakade flera diskussioner. Det som framkom gav oss möjlighet att ge adekvata svar till barnen om deras framväxande behov och intressen.

R1
 LÄRARENS BERÄTTELSE INUTI BARNENS EN

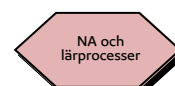
3. EN TREVLIIG ÖVERRASKNING

Några av barnen föreslog spontant för pedagogerna att de kunde erbjuda kaninen mat, först en utsökt tallrik färsk frukt, sedan en tallrik morötter. Detta välsmakande mellanmål lämnades i parken, och nästa dag frågade barnen pedagogerna om de kunde gå och se om kaninen hade upptäckt överraskningen. Naturligtvis kunde barnen få göra detta.



Pedagogerna observerade att de autonoma upplevelserna relaterade till kaninen hade stimulerat många nya intressen, en nyfikenhet och önsknings om ny kunskap hos barnen. Upplevelserna innebar en berikning av språket. Vi noterade dock att kaninen, särskilt under den sista perioden, gömde sig när den hörde barns röster, vilket gjorde det svårare att möta den. Vi undrade vilken riktning barnens berättelser skulle ta, med tanke på kaninens frekventa frånvaro från trädgården, och hur vi kunde underlätta denna process.

R1
 LÄRARENS BERÄTTELSE INUTI BARNENS EN



R3
 RESPEKTERA BARNES BERÄTTELSE

4. LÅT OSS LÅTSAS ...

En morgon i april 2021 läste Vittoria och Angelo (3 år) i sitt klassrum boken "Stackars lilla kanin!".



R10
 BERÄTTANDETS LÄMPLIGHET



Boken berättade historien om en kanin som kämpar med en situation som är välkänd för de yngsta barnen: "bli skadad".

I boken kunde barn torka hans tårar, ge honom ett plåster, ge honom några kramar och sedan skulle kaninen ha varit redo att springa och leka igen. Det var ett roligt sätt att "träna" små trauman och uppleva empati och vänlighet.



Pedagogerna hade satt upp vrår på varje avdelning med mjuka mattor och psykomotoriska material, områden uppställda med soffor, kuddar, kläder och bokhyllor fulla av böcker tillgängliga för barn, tillsammans med konstruerande material. Barnen började berätta och dramatisera historier med kaninen som huvudperson.



När de var på hemma-avdelningen mindes de vad de hade observerat, och efter att ha byggt kartongöron tillsammans med pedagogerna klädde de ut sig och tolkade att vara kanin i en liten grupp genom att hoppa och imitera dess gester och rörelser. Pedagogerna skapade ett utrymme där de kunde symbolisera kaninrörelsen och lämnade barnen fria att leka i detta område.

Med utgångspunkt från observationen av barnens självständiga experiment gjorde pedagogerna annat material tillgängligt.

Hur man väljer materials och leksaker (DIDAKTISKA VERKTYG)

Hur man ordnar en berättande skolinställning (Skolutrymmen)

5. GRUPPENS KULTUR OCH BORTOM

De barn som redan hade gått på förskolan året innan förde berättelsen om kaninen vidare till de nyanlända och skapade en slags gruppkultur som dag för dag modifierades och berikades av varje barns berättande bidrag.

Vissa fortsatte att kalla honom Bing, andra Tippy. Vissa undrade var han bodde, vilken typ av mat han åt, var han sov, vart han gick när han var utom synhåll och vilken form hans bajs var. Ibland, på morgonen, hälsades barn vid ingången till avdelningen av kaninen och det triggade till spontana berättelser med familjer.



Ett barn som deltog förra året, Zelinda (30 månader), föreslog att förbereda en bankett för Bing som involverade Ludovica (30 månader), en nykomling. Leken berikades sedan genom att locka intresset hos alla andra närvarande barn, som i sin tur lade till berättande bidrag. Samma upplevelse upprepades spontant under de följande dagarna och berikades genom att bli ett gemensamt arv av gruppen

NA och välbefinnande (relationellt klimat i skolan)

NA och relationer med familjer

R5
ATT VARA MEDVETEN OM UTLÖSANDE FAKTOR

Educator: what was Tippy doing?

Alexander: it had made a poop...!

E.: that's right... he pooped... Tippy makes little balls...

A.: it has made a big ball... Like the sheep.

E.: like the sheep... It's true. Did you see the sheep's poop?

A.: like a pig!

E.: yes, even pigs make poop!

A.: even the cow makes poop... In the stable.... And then...me too.... Also Alvin!

E.: this morning when you arrived with your mother where Tippy was?

Alexander: it was out there! In the garden!

E.: it was near the entrance. It comes to saying hello

A.: yes.... Because I was scared....

E.: were you afraid of Tippy?

(Child doesn't reply)

E.: and mum ever seen Tippy?

A.: yes

Under en morgon i trädgården började Alexander (30 månader), efter att ha sett kaninen med sin mamma vid ankomsten, spontant berätta för läraren hur formen är på kaninens bajs. Härifrån började beskrivningen av andra djurs bajs och vilken form det har. Dialogen med pedagogen blev ett tillfälle att prata direkt om både ämnets biologiska funktioner och kropps kontroll.

R6
BYGGA BERÄTTANDE KARTOR

R8
LÄRARE LÄR SIG BERÄTTANDE KONVERSATION

NA och läroprocesser

Från och med detta avsnitt beslutade pedagogerna att göra böcker tillgängliga för barnen. Biblioteket som finns på avdelningen hade några böcker som handlade om detta ämne, inklusive "Vem gjorde det här i mitt huvud?" skrivet av Werner Holzwarth.

Boken berättade historien om en vacker och närsynt mullvad som hade en liten olycka: någon hade bajsat på hennes huvud! Men vem ska ha varit boven i dramat? För att ta reda på det krävdes det att noggrant jämföra formen på de olika djurbajsen. Margaret och Nima (3 år), som hade gått på förskolan i 3 år, valde att läsa den här nya boken som finns på biblioteket. De slog sig bekvämt ner på en stor kudde i läsvrån för att njuta av den nya läsningen.



När de bläddrade igenom boken verkade de roade och förvånade över att se teckningar av bajs av olika djur: de gillade historien och bilderna, eftersom barn ofta lockas av ämnen som anses vara tabu av vuxna, som i det här fallet bajs.

R10
BERÄTTANDETS LÄMPLIGHET

NA och
 lärprocesser

6. EN PREDARE PILD



Pedagogerna bestämde sig för att sätta upp några konstruktions-material i en möbel i klassrummet (lämplig för barn) och observera barnens spontana användning av kartongrullar och textilsplar.

Hur man väljer
 materials och leksaker
 (DIDAKTISKA
 VERKTYG)

Vissa barn använde kartongrullar som kikare och letade efter kaninen i parken. Det uppstod reflektion, utbyten och berättelser som riktades till pedagogerna och till varandra, samtalen handlade om att lära känna kaninens vanor och egenskaper.

Pedagogen, som en deltagare-observatör, lämnade utrymme för barnens upplevelse och stöttade när hon uppfattade att det behövdes; till exempel genom att benämna, sätta ord på, ge en verbal referens, stöttade hon barnens spontana berättande.

Några barn, fascinerade av enstaka observationer av kaninen, föreslog lärarna att gå ut i parken för att leta efter hans spår för att upptäcka var han gömde sig under vintersäsongen. För att göra detta bestämde de sig för att använda förstoringsglasen som var tillgängliga i klassrummet.

Välutrustade fortsatte de sökandet efter kaninen ...

R8
**LÄRARE LÄR SIG BERÄTTANDE
 KONVERSATION**

R5
**ATT VARA MEDVETEN OM
 UTLÖSANDE FAKTOR**

NA och
 lärprocesser

7. EN HÅLA FÖR BING / TIPPIE

Efter berättelsen från en lärare (som hade berättat om hur kaninen kom ut ur en sopbehållare i parken på förskolan) bad de äldre barnen pedagogerna att förbereda en varm håla för kaninen ... Och varför inte erbjuda honom ett gott mellanmål. Tack vare kunskapen om kaninvänner utformade de en speciell boplatz för att möta det hårda vinterklimatet. Pedagogerna synliggjorde för de andra barngrupperna hur upplevelsen av vård utfördes av barnen och denna berättelse genererade i de andra barnen önskan att erbjuda kaninen färsk mat. Under utflykter till trädgården bad barnen ofta lärarna att ta med sig överbliven frukt.

R6
**BYGGA BERÄTTANDE
 KARTOR**

R7
UTFORSKA BETYDELSE



I klassrummet föreslog Catherin (33 månader) att pedagogerna skulle förbereda lite mat för "honom", och sedan tog hon ett äpple från fruktbehållaren som just har avslutats. Sedan gick de alla ut i trädgården för att ta hand om kaninen.

8. TA HAND OM DIG

En morgon anlände Edward (3 år) till plantskolan med en påse med färsk mat till Bing/Tippie. Mamma berättade för pedagogerna att föregående eftermiddag, efter att ha sett kaninen och dokumentationen som hade laddats på plattformen "Klassrum" och visats på väggen. Mamman och Edward hade gått till snabbköpet tillsammans för att handla färsk grönsaker till kaninen. Tillsammans med kompisarna och pedagogerna gick han till trädgården för att erbjuda grönsakerna till sin vän, kaninen.



Denna erfarenhet av omsorg främjade utvecklingen av empatisk förmåga hos barnen. Självkänsla, självuppfattning som kompetent, förmågan att ta hand om andra och en känsla av ansvar. Vi observerade hur omsorg om kaninen hade utgjort en möjlighet till psyko-fysisk-emotionell utveckling för barnen och hade också återupplivat ömsesidig vård genom att anta större medvetenhet, känslighet och förmågan att vara empatisk mot andra kamrater.

Daglig observation och jämförelse med kollegor visade att temat vård var dominerande på alla avdelningar på förskolan. Vi befann oss därför vid ett vägskil: å ena sidan berättelsen med kaninen som huvudperson och å andra sidan vårdgivande.

Temat vård i varje klass var ett viktigt inslag och kom både från den direkta upplevelsen att varje barn levde i att bli omhändertaget av vuxna och från observationen av vuxna som tog hand om andra barn. Omsorg uppfattades mer generellt i varje relation (mellan morföräldrar, föräldrar, syskon, med ett husdjur). Vård inte bara fysisk utan också känslomässig, kognitiv och perceptuell.



Måltiderna blev en chans för ett äldre barn (3 år, som redan deltagit sedan förra året) att ta hand om ett nykomling 9 månader gammalt barn.

Vi observerade hur barn verkligen tyckte om att ta hand om någon annan, ta hand om dem och oroa sig för dem, och de gjorde det ofta. De imiterade vuxna, producerade och reproducerade beteenden de upplevt med människor som tar hand om dem, och hittar samtidigt möjligheter att uppleva att känna sig kapabel och kompetent.Handledning av äldre barn främjar kunskap och lärande och stärker självkänslan.



I klassrummet, i ett mjukt hörn, försökte Catherin (3 år) Joy (1 år) att fixa klämmorna i håret
Pedagog: Alla hårspännen har flyttats!
Catherin: Den här är redan på plats
E.: Du sätter den på plats! Och är den på plats?
Catherin fixade Joys hårspänne och sa: Jag är ledsen!
 Sedan strök hon över huvudet.
 Hon pekade på håret och sa: Det finns en fjäril här!
 Sedan gick hon tillbaka till glädjen i att sätta på sig hårklämman.
 Joy tittade på Catherin och log.

NA och läroprocesser

NA och relationer med familjer

NA och välbefinnande (relationellt klimat i skolan)

R6
BYGGA BERÄTTANDE KARTOR

R6
BYGGA BERÄTTANDE KARTOR

R8
LÄRARE LÄR SIG BERÄTTANDE KONVERSATION



Under en morgon i klassrummet vaggade Zelinda (3 år) och Victor (2 och ett halvt år), Catherin (1 och ett halvt år) som satt i barnvagnen och försökte somna. Zelinda sjöng, "Ninna nanna, ninna oh, questa bimba a chi la do" (en klassisk italiensk vaggvisa). Catherin tittade på sina vänner och verkade avslappnad. Med utgångspunkt från observationerna och jämförelsen mellan lärare bestämde vi oss för att utöka förslaget att inrätta vrån med ark / dukar och observera dess användning.

R5
OBSERVERA TRIGGERS



Klockan var cirka 09.45 och barnen hade precis ätit klart sin frukt. Nima kom in i rummet och gick genast till "resväskan" som innehöll lakanen. Hon tog först en trasa och sedan en björn... Hon började vagga den i luften. Bianca observerade scenen och sa "Jag också.... Jag också...." försöker ta tag i Nimas tyg utan att lyckas. Hon tittade sig omkring och såg att det finns andra tyger och dockor. De två små flickorna började tala mjukt. Pedagogerna närmade sig för att höra bättre och uppfattade att de sjöng en vaggvisa. Utrymmet och materialen (kuber, cylindrar, dynor) som vanligtvis ägnades åt rörelseaktiviteter, blev en plats där man också kunde få erfarenheter av vård.

R6
BYGGA BERÄTTANDE KARTOR



R7
UTFORSKA BETYDELSER

Nimas spel väckte Biancas intresse och ur den potentiella tvisten om tyget föddes ett gemensamt lekprojekt: att natta björnarna till sömns. Barnen reproducerade och imiterade handlingar och gester som de förmodligen har sett vuxna (lärare och föräldrar) göra mot dem och andra, men samtidigt tillförde de något eget. Under de följande dagarna observerade pedagogerna hur temat att ta hand om björnarna övergavs och sedan återupptogs då och då under skoldagen.

NA och läroprocesser

En morgon bestämde sig pedagogerna för att förändra i klassrummet genom att lägga till en detalj: en genomskinligt tyg som hänger från de två ändarna, placerad i ett utrymme intill två fönster, nästan som en slags hängmatta. Tyget blir kvar i rummet, används som vagg för vårdupplevelser men också som en behållare för barnens "packning" av material. Barnen fick möjlighet att tänka och förändra utrymmet efter leken och kunde experimentera med olika möjligheter att bygga spjålsånger för både dem och björnarna/bebisarna.



R9
HA EN UPPSÄTTNING ANVÄNDBARA METODVERKTYG (OCH KNEP)



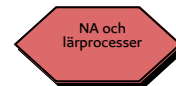
Med utgångspunkt från dessa observationer beslutade pedagogerna att inkludera kartonger i det material som var tillgängligt för barnen. Vissa använde dem som vagnar, andra som behållare för transport av mjuka leksaker och andra som bil.

De olika sätten att reagera på varje barns individuella egenskaper var uppenbara: vissa kramade sin docka/björn, andra myste bredvid den och sjöng en vaggvisa, andra läste en berättelse för den, andra täckte den med ett täcke och andra strök henne.

9. SAMARBETE MED CASA PIANI LIBRARY OCH MOSAICO BOOKSTORE.



En morgon åkte vi med en grupp på 11 barn mellan 11 månader och 3 år till barnbokhandeln i centrum av staden Imola för att leta efter nya böcker att lägga i mikrobiblioteket som satts upp i en av sektionerna. Barnen bläddrade fritt igenom olika böcker som visades och deras val föll på en tyst bok "Den vita boken" skapad av Silvia Borando, Lorenzo Clerici och Elisabetta Pica. Boken köptes in och gjordes tillgänglig för barnen.



NA och berättarproduktion



Barnens egenproduktion

Eftersom det fanns ett aktivt samarbete med Casa Piani-biblioteket, ombads bibliotekarierna att välja några böcker för åldersgruppen 0-3 år om temat vård (det finns böcker om barns vardagsliv, med djur som föremål för vård, djurkunskap, äventyr som upplevs av djur etc.).



Böckerna erbjöds i en resväska och ställdes upp i ett hörn av klassen för att avnjutas självständigt av barnen och för att läsa högt. Böckerna erbjöds också i barnkammaren för att de också skulle kunna avnjutas. Samarbetet med biblioteket gjorde det möjligt för oss att fördjupa och bredda våra kunskaper om barnlitteratur, hålla oss uppdaterade om nya illustrerade böcker men också att återupptäcka värdet av texter som inte längre publiceras. Detta samarbete har påverkat kvaliteten på läsförslagen och förhoppningen är att denna väg kan fortsätta i framtiden.



Hur man ordnar en berättande skolinställning (Skolutrymmen)

10. DOKUMENTATION FÖR BARN OCH FAMILJER.

Lärare producerade beskrivandet, fotografiskt och via videodokumentationer.

De delade dessa med familjer både via Classroom-plattformen och genom att visa dem på förskolan.

Denna delningsprocess har blivit en skatt för alla och har gjort det möjligt att upprätthålla en röd tråd inom de olika åldersavdelningarna, vilket har genererat en cirkularitet av en ny berättelse inom familjerna och klasserna. Arbetsgruppen har också valt att exponera dokumentationen i staketet som löper längs förskolan och gör anslagstavlor med återvunnet material.

FEEDBACK FROM PARENTS ON THE CLASSROOM PLATFORM RESPECT THE RABBIT'S DOCUMENTATION

- «Mi figlio è molto contento, da tutto possiamo dire che il libro è stato un successo per il nostro figlio»
- «È molto bello che il coniglietto non è stato solo un animale, ma che ha una storia»
- «È molto bello che il coniglietto ha una storia e che non è solo un animale, ma che ha una storia»
- «È molto bello che il coniglietto ha una storia e che non è solo un animale, ma che ha una storia»
- «È molto bello che il coniglietto ha una storia e che non è solo un animale, ma che ha una storia»



de pabbu'nto scattate gabbie - ©NewPhoto.com by aqaret

R9 HA EN UPPSÄTTNING ANVÄNDBARA METODVERKTYG (OCH KNEP)

NA och relationer med familjer

R4 FÖRVERKLIGA LÄMPLIG DOKUMENTATION

Förverkligandet av "berättande portar" är ett sätt att öppna upp för staden och främja barndomskulturen



Involvera samhället

11. KANINENS ÄGG



Våren kom och vi tillbringade mycket tid i parken. Barnen upptäckte kaninen igen och observerade mycket djupa hålor i trädgården placerade på olika ställen (i grönsaksgården, nära grinden, bland träden etc.) . I några av dem fanns det, som Margareta sa, konstiga "ägg".... vem vet vad de var?

Story fortsätter

R6
BYGGA BERÄTTANDE
KARTOR



Bästa praxis n.5

MAMMA MIA PIZZERIA

Ett projekt om matglädje och hur en lek kan vara början på en lång process med många uttrycksformer och sinnliga upplevelser

Ett exempel från Kullerbyttans förskola, Piteå. På Kullerbyttan går 19 barn från 3 till 5 år. Barn som deltog i denna aktivitet är från 4 till 5 år.

1. OBSERVATIONSFASEN – VÅR HISTORIA STARTAR

Det är början på hösten och barnen kommer tillbaka efter sommarlovet; några nya barn skolas in på förskolan. I vår grupp finns 19 barn i åldrarna 3-5 år.

Vilka lekar eller uttrycksformer verkar intressera barnen i höst? Naturligtvis finns det många olika saker som de tycker om att göra, leka familjelekar, springa, jaga varandra, rita, bygga, måla och så vidare.

Vi observerar barnen under september för att söka triggers, vad är det som lockar barnen att leka och skapa något tillsammans? Vi märker under denna period att barn ofta leker restaurang, de turas om att laga mat och vara kunder.



R5
OBESERVERA TRIGGERS

R3
RESPEKTERA BARNNS
BERÄTTELSE

Vi fortsätter att observera och lyssna på barnens lekar, när vi analyserar våra samlade observationer tror vi att restaurangleken kanske kan bli en process som vi kan följa.

För att ta reda på barnens intressen frågar vi vid ett tillfälle om barnen vill berätta och rita vad de gillar att göra. Många av barnen säger att de gillar att gå på picknick. Barnen ritade vad de vill packa i ryggsäcken. Barnen bidrog med flera idéer och erfarenheter om picknicks de gjort med sina familjer.

Efter denna aktivitet började vi som pedagoger fundera på vilket spår vi skulle följa, skulle vi fortsätta utveckla barnens intresse för picknicks eller gå vidare med restaurangen? Nu insåg vi att vi hade nått en "tipping point" (= a fork). Vi kan inte följa alla spår, men vi måste lyssna på varje barns berättelse. Kanske kan picknickspåret bli en sidohistoria i vår längre gemensamma berättelse.

R5
OBESERVERA TRIGGERS

Observera: picknickspåret
följdes upp i barnens egna
berättelser (103)

2. VAD BRUKAR DU ÄTA TILL MIDDAG?

Eftersom mat är en engagerande trigger i både restaurangspåret och picknickspåret försöker vi ställa en fråga till barnen:

- "Vad brukar du äta till middag?" Vi har papper och pennor, penslar och färg på bordet.



Barnen fortsätter att prata om mat som de gillar att äta, och när någon nämner pizza börjar en livlig konversation om vilken typ av pizza de gillar bäst. Vissa familjer beställer pizza och några barn har ätit pizza på restaurang. Läraren frågar: "Ska vi leka och göra en pizzeria?" Barnen svarar med entusiasm och en ganska kaotisk lek uppstår, eftersom vi saknar material till leken, och de flesta barnen vill jobba i restaurangen, men ingen vill handla. Vi pedagoger deltar i leken som kunder och barnen lagar mat och serverar. Tre av barnen deltar inte så mycket i leken, men de är upptagna med att tillverka pengar och att samla material som kan representera mat, de hittar pappersbitar som de klipper och annat löst material.

R7
UTFORSKOVA MENING

Vi pedagoger, blev förvånade och överväldigade av intensiteten i barnens önskan att leka restaurang och att skapa material till leken. Vi följde barnen i deras utforskande och tankar, vilket gjorde att vi som pedagoger lärde oss att det är viktigt att följa barnens vägar och att släppa taget om det vi tror ska hända. Det viktigaste som lärare är att delta och följa barnens processer och delta i leken som en stödande vän där vi lär av varandra på ett jämlikt sätt. Vid detta specifika, men även andra tillfällen insåg vi att detta är av mycket stor betydelse.

Flera av barnen fortsätter att leka restaurang både inne på förskolan och ute under de följande dagarna. Vid nästa planerade aktivitet frågar vi barnen vilka roller som kan uppstå i leken, och vilket material som behövs för att de ska kunna göra pizzor med olika pålägg som kunderna beställer. Barnen föreslår menyer och olika toppings som tomater, ost, sallad och skinka.



Barnen föreslår hur man gör ananasskivor genom att linda gult garn runt runda kartongskivor och till tomatskivor använder vi träknappar.

(Ananas- och tomattillverkning. Vi använder våra sinnen, ser och utforskar detaljer... luktar, och sedan skapar vi).

R1
LÄRARENS BERÄTTELSE INUTI
BARNENS BERÄTTELSE

R6
BYGGA BERÄTTANDE
KARTOR

R9
HA EN UPPSÄTTNING
ANVÄNDBARA
METODVERKTYG (OCH
TRICKS)

Hur min professionella berättelse har förbättrats: R1: lärarens berättelse inuti barnens berättelse

Vi funderar tillsammans på vilket material vi kan använda för att göra pålägg, det är inte så lätt, men som lärare vill vi att barnen ska vara med i hela processen och vi vill undvika att använda färdig plastmat då detta inte bidrar med någon estetisk kvalitet. Vi tror också att det blir en värdefull erfarenhet för barnen att de får skapa materialet tillsammans och att de kommer att känna ansvar och ta hand om detta. Vi har tidigare upplevt att de föremål som barnen skapar själva värdesätts högre av barnen och dessa föremål tillskrivs mer karaktär. Barn skapar relationer inte bara med andra människor utan också med material och miljö.

"Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utvecklas: -förmåga att skapa och en förmåga att uttrycka och kommunicera händelser, tankar och upplevelser i olika uttrycksformer såsom bild, form, drama, rörelse, sång, musik och dans" Svenska läroplanen

3. DEN PERFEKTA NUGGET-FÄRGEN

Som ett resultat av utvecklingsarbetet med att förbereda restauranger pågick flera sidoprojekt med barnen. Genom att berika miljön inuti med fler möjligheter för barnen att rita, måla och studera naturmaterial med mikroskop, lera etc. hittade barnen nya berättelser. När barnen arbetade med lera skapades en lekplats och grottor för dinosaurier. Det fanns ett stort intresse för enhörningar bland flickorna, enhörningar ritades och förvandlades till små berättelser. Flera barn upptäckte glädjen i att skriva, de ville skriva namnen på rätterna på restaurangmenyerna och de ville märka upp lådorna för tomater, ananas och skinka. Även siffror blev intressanta, de räknade och ville sätta ett pris på maträtten.

Vi har observerat några faktorer som vi tror är viktiga element när de sedan leker (triggers): barnen gillar att sätta pris, skriva namn på rätter, måla och blanda till rätt nyanser för de olika grönsakerna, de gillar att ta olika roller i leken, ta upp beställningar, laga mat och servera. Barnen är ivriga att gå vidare med restaurangen och komma med förslag. Vi pedagoger behöver inte "elda på barnen", de driver arbetet framåt, vår roll är att tänka på att föreslå

NA och inlärnings-
 processer

R7
UTFORSKO A MENING

R4
ANVÄNDA LÄMPLIG
DOKUMENTATION





lämpligt material och att miljön inbjuder till flera estetiska uttrycksformer. Vi försöker också uppmärksamma barnen och påminna dem om att lyssna på varandras förslag.

En pojke blev mycket nöjd när han lyckades blanda en perfekt chickennugget-färg. Han visade stolt sina vänner hur han hade blandat sig till rätt nyans.

"Titta, jag gjorde en perfekt nuggetfärg!"

R2

LÄRANDE OCH UNDERVISNING ÄR ETT NÖJE, INTE EN PLIKT. ESTETISK ORIENTERING I UTBILDNING

R1

THE TEACHER'S STORY INSIDE THE CHILDREN'S ONE

Hur har min professionella historia förbättrats? R1: lärarens berättelse inuti barnens berättelse. Det känns både glädjande och vördnadsfullt att få vara med när barnen gör upptäckter och lär sig nya saker. Att se stoltheten och glädjen i barnens ögon och uttryck när de lär sig nya saker – det är en underbar upplevelse. Att samla barnens dokumentationer på en vägg ger många möjligheter för barnen att mötas och diskutera sina och andras teckningar och deras berättelser. Barn observerar hur andra löser tekniska problem i det grafiska språket. Till exempel kan ett barn se hur ett annat barn ritar en person i profil eller hur man kan rita hur något rör sig. Barnen imiterar detaljer som de tycker är vackra och uppmärksammar rit-tekniska förfiningar i andras teckningar och använder sedan detta i sitt bildskapande. Det är också en undervisningsplats för oss pedagoger och besökare att se hur barn utforskar och deltar i förskolan.

4. VÅRA EGNA MATBERÄTTELSE

Parallellt med tillverkningen av material till restaurangen ville vi fortsätta med att ge barnen möjligheter att berätta sina egna historier om mat. Vi bad därför barnen att rita och måla sin absoluta favoritmat och sedan berätta var de brukade äta den och med vem, vem som lagade maten och om de visste hur de skulle laga den.

Barnen arbetar med stor glädje och pedagogerna visar stort intresse och engagemang för barnens kreativitet. Barnen berättar mycket medan de skapar, och pedagogen ställer öppna frågor som leder tankarna vidare.

Barnen pratar om frågorna, och vi ser att vissa barn vet vilka ingredienser som man har i pannkakor. Det verkar finnas frågor som ligger känslomässigt nära barnen, och de får möjlighet att uttrycka stolthet över till exempel "min morfar som gör världens bästa pannkakor".

Barnens ögon lyser och alla lyssnar på varandras berättelser. Alla barn som svarade hade olika favoriträtter och alla är intresserade av allas matberättelser.

Vi som förskollärare blir glada och inspirerade och berörda över att se så mycket känslor och uttryck som finns i barnens matberättelser 😊. Vi tänker i efterhand att vi hade kunnat dela med oss av historier om våra favoriträtter, hur vi lagar maten, och vem vi helst bjuder på middag?



Då skulle barnen också få en inblick i våra liv och vår matkultur.

5. KOKBÖCKER SOM INSPIRERAR TILL ATT ILLUSTRERA OCH BERÄTTA



Som inspiration till sina fortsatta berättelser och för att göra en omstart i projektet tog lärarna med sig kokböcker som de lånat på biblioteket eller tagit med hemifrån. Barnen bläddrade i böckerna och kommenterade några bilder: Åh, titta spaghetti, jag älskar spaghetti!

R2

LÄRANDE OCH UNDERVISNING ÄR ETT NÖJE, INTE EN PLIKT. EN ESTETISK ORIENTERING I UTBILDNINGEN

Vi frågade barnen om de ville göra sina kokböcker och det var starten på ett sidoprojekt som gjorde att barnen fick berätta sina egna historier om mat, familj, vänner, olika ingredienser och hur man lagar maten. Eftersom vi såg att barnens intresse för kokböcker var stort, lade vi till fler varianter av kokböcker allt eftersom.

Hur min professionella historia har förbättrats. R1: lärarens berättelse inuti barnens berättelse. Många av barnen var så glada i skapandet av kokböcker och av att skriva. De fortsatte att intressera sig för skriftspråket och började skriva ord på sina teckningar. Skriftspråket blev viktigt för barn i olika sammanhang, de ville notera dagar, namn och viktiga ord i vardagen. Vi lärde oss att det är viktigt att ha tilltro till barn och skapa en utbildning utifrån vår grundläggande drift att vilja utveckla oss själva och använda vår kunskap i ett meningsfullt sammanhang. Vi lärde oss också vikten av att erbjuda relevant litteratur för att inspireras och kunna fördjupa våra kunskaper.

"Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utvecklas: ett intresse för skriftspråket och en förståelse för symboler och hur de används för att förmedla budskap" Från svenska läroplanen

Hur man väljer didaktiska verktyg.
 Hur man iscensätter en narrativ organisation.

6. VI GÖR TAGLIATELLE

Vi tittade tillbaka på kokböckerna och barnen blev intresserade av bilderna om hur man gör egen pasta.



Vi pratade med barnen om vilka ingredienser som behövs för att göra pasta. Barnen hämtade sina kokböcker som de gjort tidigare. Vi jämförde också med en kokbok för att se till att det skulle bli rätt ingredienser. Barnen noterade vilka ingredienser som behövdes, mjöl, salt och ägg. Barnen var ivriga och nästan studsade av glädje. Det blev en lustfylld och lärorik aktivitet där både lärare och barn skapade en ny mathistoria tillsammans. Barnen blev nöjda med sin tagliatelle och säger att det smakar magnifikt! Barnen visade stor glädje och de förde samtal med varandra under processen.

How to choose material and toys (DIDACTIC TOOLS)

Vad vi behöver utveckla för att erbjuda en Narrativ förskolemiljö/hur min professionella berättelse har förbättrats. R1: lärarens berättelse inuti barnens berättelse. Efter att ha arbetat några veckor med att följa barnens processer märkte vi att vår miljö inuti behövde innehålla fler uttrycksformer och mer tillgängligt och icke-strukturerat material. Vi byter miljö kontinuerligt efter barnens aktiviteter och intressen. Därför kände vi att det var nödvändigt att tillåta matlagning på riktigt, att få en autentisk upplevelse, att känna degen, rörligheten, texturerna och alla estetiska känslor

7. VI BESÖKER EN RESTAURANG

Som en injektion i vårt arbete med att förbereda restaurangen bestämmer vi oss för att vi ska åka på studiebesök på pizzerian som ligger en bit från vår förskola.

Det var en kort promenad till restaurangen, vädret var kallt och vi gick snabbt och målmedvetet. Barnen pratade inte så mycket under promenaden.

Men några barn kommenterade att de kände till restaurangen. De flesta av barnen bor nära förskolan och pizzerian, så flera av barnen har besökt pizzerian med sina familjer. Några barn berättade att de brukade ringa och beställa pizza och sedan gå och hämta den.



R7
 UTFORSKOVA MENING



Inne på pizzerian kunde barn ta bilder med iPads av viktiga saker de vill ha i sin restaurang. Sedan ställde barnen frågor till ägaren, frågor som de hade förberett inför besöket. Barnen började sjunga på vägen hem: Mamma Mia Pizzeria. Mamma Mia pizzeria! Från detta ögonblick hette vår restaurang: Mamma Mia Pizzeria! (Det var inte namnet på restaurangen vi besökte, den heter något annat). Nästa dag samlade vi barnen och tittade på fotografierna som barnen har tagit på restaurangen. Några barn i gruppen var frånvarande när vi besökte, därför ville vi återberätta besöket. Barnen pratade om vad de har sett, och de återgav samtalet med restaurangägaren. Efter samtalet jobbade vi med att färdigställa vår restaurang inne på förskolan.

R3
RESPEKTERA BARNENS
BERÄTTELSE

Narrativ
förhållningssätt
och främjande av
välbefinnande i
skolan

Hur har min professionella historia förbättrats? R1: lärarens berättelse inuti barnens berättelse. Det som gjorde oss lärare glada var hur barnen komponerade en spontan sång "Mamma Mia- Pizzeria!", vi blev påmindas om hur musik och sång också kan komplettera vår undervisning. Vi behöver ha olika sätt och bredda glädjen så att barnen får större potential och sätt att uttrycka sig. Musik och sång gör oss glada!

8. VEM KOMMER PÅ MIDDAG? –BARNEN DUKAR TILLSAMMANS INFÖR EN TREVLIK MIDDAG

Vi såg ett intresse bland barnen när de tittade på kokböckerna: de kommenterade de vackra dukningarna och de inspirerades av de fina bilderna i kokböckerna. Barnen började beskriva och samtala om hur man dukar ett bord så att det blir vackert och inbjudande för gästerna. Vi gav ett förslag att barnen tillsammans skulle fundera på hur de ville duka och för vem.

R3
RESPEKTERA BARNENS
BERÄTTELSE



BARNEN CÅR TILL BORDET
DÄR VI SAMLAT MATERIALS
FÖR ATT DUKA BORD.



DE NJUTER AV SKÖNHETEN I
DET DE SKAPAT. STOLT
PRESENTERADE DE SINA
DUKADE BORD.

Barnen började prata om vad de brukar göra när det är fest. De gav massor av olika förslag på vad som behövdes och vad som vanligtvis används när de dukar hemma till fest. (Papperstallrikar, guldallrikar, guldduk, kransar, blommor, ljus etc).

R6
BYGGA BERÄTTANDE
KARTOR

R2
LÄRANDE OCH
UNDERVISNING ÄR ETT NÖJE,
INTE EN PLIKT: ESTETISK
ORIENTERING I UTBILDNING

Vi som lärare såg tydligt hur barnen kommunicerade, inspirerades, lärde sig och förhandlade med varandra i denna aktivitet. Till exempel: När barnen saknade något gick de till det andra bordet och frågade barnen där om de kunde byta föremål med varandra. Barnen fick också öva matematik genom att räkna, uppskatta, taluppfattning, problemlösning etc.

NA och inlärnings-
processer

"Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla en förståelse för rum, tid och form, och de grundläggande egenskaperna hos uppsättningar, mönster, kvantiteter, ordning, siffror, mått och förändring, och att resonera matematiskt kring detta" Ur Läroplanen

9. MAMMA MIA BJUDER IN OSS I POESINS VACKRA VÄRLD

Efter flera veckors arbete med att göra material till pizzerian var det äntligen dags att inviga nya Pizzerian "Mamma Mia Pizzeria". Pizzerian ligger nu i ett större rum där den får en bättre placering än i den tidigare restaurangen. Barnen arbetade som vanligt med stor glädje och entusiasm. De som deltog var sex barn, fem år gamla. De sjöng och nynnade när de iordningsställde materialet.

Hur man isesätter
en narrativ skolmiljö
(Förskolans miljö)



De var så glada över att börja leka att de knappt hade tålmod att göra restaurangen färdig med allt material, förrän ett av barnen ropar:

"Kom och köp! Den bästa pizzan ..."

"Nej, inte än. Vi borde inviga först!"

Vi hade tidigare pratat om att öppna Pizzerian genom att klippa ett band och fira med saft och tårter.

När barnen är klara spelas en trumpetfanfar upp och ett band klippas där vi förklarar pizzerian, Mamma Mia, som invigd! Jippie!

Barnen börjar leka genom att handla, baka pizzor och duka bord med stor glädje. Leken pågår länge och barnen provar olika roller i spelet. Vissa serverade mat vid dukade bord inne i restaurangen, medan andra valde att beställa hämtpizza till picknick.

På eftermiddagen fick dessa barn i uppgift att introducera pizzerian för de andra barnen i gruppen, vilket de gjorde med stor stolthet. Vi planerade att bjuda in föräldrarna till invigningen, men på grund av pandemin gick det inte att genomföra. Vi planerar att fira med föräldrarna vid ett annat tillfälle senare. Genom vår blogg och samtal med föräldrarna fick de ändå ta del av detta. I samtal med föräldrar har vi fått positiv feedback i form av att barnen fått intresse för att skriva, och utvecklat många nya sätt att skapa och uttrycka sig. De upplever att barnen har verkat tycka att det är lättare att berätta historier och uttrycka sina erfarenheter, kanske som ett resultat av detta arbete, vem vet?

R2

LÄRANDE OCH UNDERVISNING ÄR ETT NÖJE, INTE EN PLIKT: ESTETISK ORIENTERING I UTBILDNING

R6

BYGGA BERÄTTANDE KARTOR

R7

UTFORSKOVA MENING

Hur har min professionella historia förbättrats? R1: lärarens berättelse inuti barnens berättelse. Trots våra många år som förskollärare där vi har arbetat med långa projekt där barnen har varit drivande aktörer, har detta läsår med narrativa förhållningssätt varit det mest betydelsefulla. Med detta arbetssätt har vi lyckats inkludera barnen i arbetet på ett sätt som verkligen blev lustfyllt. Vi pedagoger tittat på barnen med nyfikna ögon och lärt oss så mycket tillsammans i våra möten. Ett narrativt förhållningssätt skapar glädje hos barn och pedagoger och en trivsamt och trivsamt miljö. Vi ser fram emot att tillämpa detta tillvägagångssätt även fortsättningsvis Det är, som tidigare sagts, en oändlig historia... Vi ser med glädje fram emot nya berättelser.

10. DEN OÄNDLIGA HISTORIEN FORTSÄTTER ...

Nu när restaurangprojektet går mot sitt slut frågade vi barnen om hur de upplevde att arbeta med restaurangen: De är alla överens om att det har varit jättekul. Det roligaste var att tillverka material och leka med vänner, enligt deras åsikter.

Nu kan vi se att leken i restaurangen roar fler och fler barn, leken är fylld med nya vänner och nya idéer som blir nya historier. Vissa berättelser leder oss in i poesins värld ... där vi nu skapar kokböcker i poetisk anda... men det är en annan historia... kanske får ni se exempel på detta senare i Erasmus-projektet ... det här är en oändlig historia ... Häng med...

Vad behövs för att utveckla ett narrativt sammanhang på förskolan:

Efter att ha arbetat några veckor med att följa barnens processer märkte vi att vår miljö inne på avdelningen behövde innehålla fler uttrycksformer och ett mer tillgängligt och icke-strukturerat material.

R6

BYGGA BERÄTTANDE KARTOR

Hur man isesätter en narrativ skolmiljö (Förskolans miljö)



Vi förändrar i miljön kontinuerligt efter barnens aktiviteter och intressen. Vissa veckor kan vi ha material som stöder utforskningen av dinosaurier, nästa period kanske det handlar om växter etc. Det som alltid finns tillgängligt i miljön är papper, pennor, penslar, lera, färg och IKT-material.



Att samla barnens dokumentation på en vägg ger många möjligheter för barnen att mötas och diskutera sina och andras teckningar och deras berättelser. Barn observerar hur andra löser tekniska problem I grafiskt språk kan barn till exempel se hur ett annat barn ritat en person i profil eller hur de kan rita hur något rör sig. Barnen imiterar detaljer som de tycker är vackra, de inspireras av varandras bildspråk och använder sedan detta i sitt eget bildskapande.

R3
RESPEKTERA BARNENS
BERÄTTANDE

Lera är verkligen ett material som startar ett flöde av berättelser. Barnen formar lera och saker börjar framträda, leran blir en drake som sprutar eld,

barnen fortsätter att pressa och dra leran och plötsligt dyker en annan figur upp efter att leran ändrat form.

Lera är ett material som är lätt att göra ändringar i om du inte är nöjd med ditt resultat. Barnen sitter ofta länge och jobbar med leran, mycket längre än om man jämför med att rita och måla (det här är en generalisering, men oftast är det så enligt vår erfarenhet)

Barnen njuter av lerans möjligheter till förvandlingar, lerans föränderlighet gör att barnen tittar på former och får associationer till olika föremål och figurer.

Som lärare kan du njuta och lyssna på de magiska världar som barn skapar och respektera barnens uttryck och möta barnen i detta.



R9
HA EN UPPSÄTTNING
ANVÄNDBARA
METODVERKTYG (OCH
TRICKS)

Hur man
iscesätter
en narrativ skolmiljö
(Förskolans miljö)



Vi skapade en ateljé i det största rummet på avdelningen, med olika platser för estetiska former. Det har betytt mycket för barns möjlighet att arbeta när de vill. Vi lärare har fått ett uppsving av att se hur barn är hungriga på att uttrycka sig och skapa berättelser i många olika material.

R1
LÄRARENS BERÄTTELSE INUTI
BARNENS BERÄTTELSE

Vi har lärt oss mycket om barnen genom att låta barnen visa sina tankar och känslor genom lera, bild, musik och teater. Vi har lärt oss att bli bättre på att stanna upp, lyssna och bemöta barns berättelser. Vi kan säga att vi genom det här projektet har lärt känna barnen på ett djupare men också på ett mer varierat sätt. Till exempel kan ett barn som har svårt att verbalt förklara ge så mycket uttryck och kommunikation genom att visa med kroppen eller genom att skildra kreativa uttryck.

Vi brukade ha ett speciellt målrum där vi samlade barnen när de ville måla. Det rummet finns ett exempel på ett sådant projekt och du ser hur barnen har målat och berättat om de tillsammans in ett vägg staffli historia som hänger på väggen så att flera barn kan måla samtidigt och tillsammans om de vill.

Hur man iscesätter
en narrativ skolmiljö
(Förskolans miljö)

R9
HA EN UPPSÄTTNING
ANVÄNDBARA
METODVERKTYG (OCH
TRICKS)

Barnen är mycket roade av att måla, blanda färger och använda olika storlekar av penslar.

Vi, lärare, stimulerar detta intresse genom att också komma med förslag till barnen, vi kan ibland studera och diskutera ett känt konstverk och barnen kan då göra sin tolkning av konstverket. Här har vi studerat Edward Munch's berömda målning: The Scream.



NA och inlärningsprocesser

Barns egenproduktion (IO3)

Kanske finner vi restaurangen för att bli konstnärer...

Livet på förskolan går vidare, vi fortsätter leka och arbeta med restaurangen, men barnen väljer ofta att skapa genom bild och form. Vi har genom projektet skapat kreativa vanor och barnen tar sina roller som innovatörer på stort allvar blandat med glad fantasi!



Bästa praxis n.6

ÖPPNA MATERIAL

Bästa praxis från Elmer in de Stad-daghem i centrala Bryssel (Belgien). Där deltar barn från 3 månader till 2,5 år. Barn som har deltagit i denna aktivitet är från 18 månader till 2,5 år.

Fokus:

1. Lärare och pedagogisk coach reflekterar över dekalogens 10 principer
2. Observera och dokumentera, hur man gör? Vi använder Mosaic-metoden som modell.

1. DET VAR EN GÅNG

En hantverkare kom och fyllde leklådan på terrassen med trädbark. Den dagen går Hanae ut med sina barn för att leka på terrassen. Många barn gick först runt och observerade noga vad hantverkaren gjorde.

Safia närmar sig och vill känna materialet med händerna och låter det virvla i ansiktet och på kläderna. Sedan lägger hon mycket trädbark på en träskiva som ligger i sandlådan. Phil sitter på träskivan och fyller nu även bark i sin lilla lastbil. Tindar är lite rädd och håller sig på sidan och cyklar runt lite.

Nästa dag får barnen extra material att ställa ut på terrassen. De är väldigt nyfikna. Det nya materialet var halm-paket. Pedagogen öppnar förpackningarna tillsammans med barnen.

Olika känslor framkommer: några av småbarnen är mycket intresserade och vill känna materialet, andra kommer för att ta halm och sedan kasta i väg det, andra skyfflar det i lådan och vissa stannar på avstånd och är avvaktande ... är de lite rädda?

Små grupper bildas. Bredvid soptunnan finns nu hinkar, spadar och borstar. Safia tar hinken och spaden och fyller sin lilla hink. Tills det är helt fullt. Hon borstar sedan ihop allt som fallit bredvid hinken, hon sjunger "Clean up, clean up".

Phil tar nu också med sig ett tåg och en grävmaskin till barken. Han fyller tåget med bark. Han använder en spade för detta. Han måste arbeta mycket exakt eftersom hålen är små och han måste arbeta mycket koncentrerat. När han lyckas visar han stolt detta för Hanae.

Att söka efter en trigger för gruppen är inte alltid lätt. De två lärarna försöker sitta tillsammans regelbundet för att diskutera de saker de såg från barnen. De försöker fokusera på de spontana handlingar barnen utförde under aktiviteterna.

Victor har kommit till Phil med en grävmaskin. Nu gräver de tillsammans med grävmaskinen. Phil hjälper också till med händerna för annars faller för mycket bark bredvid grävmaskinen. Tendar var mycket fascinerad av att städa upp; han borstar alltid ihop allt. Han kastar tillbaka allt i soptunnan. Han sjunger/säger "iaa" "iaa".

I dessa händelser upptäcker vi narrativa berättelser och den narrativa kartan. Lärarna försöker uppmuntra aktiviteterna och barnens upptäckter och utforskande. Detta är början på en ny trigger för att utveckla en ny story.

Mamman till Safia berättar: Hemma tar Safia varukassarna från "Lidl" och "Action." Hon brukar använda hinken för att rengöra. Hon lägger alla skor i väskorna och tar dem till skoskåpet. Om mamma har städat upp allt snyggt i förväg, tar Safia en hink med allt hon hittar (från köket eller badrummet). Sedan går hon runt med den där hinken som om hon handlar i butiken.

R5
OBESERVERA TRIGGERS

Hur man väljer material och leksaker (DIDAKTISKA VERKTYG)

R6
BYGGA BERÄTTANDE KARTOR

R2
ESTETISK INRIKTNING I UTBILDNINGEN

R6
BYGGA BERÄTTANDE KARTOR

NA och läroprocesser

R1
LÄRARENS BERÄTTELSE INUTI BARNENS

R6
BYGGA BERÄTTANDE KARTOR

NA och relationer med familjer



Mamma berättar: Jag var väldigt glad över att höra historien om min dotter och att se hennes bilder. "På semestern älskar Safia att leka med hinkar och spadar och sand."

2. NÄR HINKAR BLIR ETT GÖMSTÄLLE

Marije läser en Peekaboo-berättelse för barnen efter att ha sett Phil gömma sig i hinken.



Samma dag vid lådan med halm: Phil tar den blå hinken (största) och tar den till halmlådan och fyller sin hink. Däremellan kan man höra de andra barnen göra djurljud "bääääh" "mjau", de har gömt leksaksdjur i halmen. Nu lägger Phil också djur i hinken. Han går runt med den fyllda hinken. När han är klar med det tar han en liten grön hink med en leende emoji på. Han lägger den på huvudet – hela huvudet gömmer sig i hinken, han kan inte se någonting längre – och sedan tar han tillbaka det från huvudet och skrattar riktigt högt, han har väldigt roligt... skrattar och går (tittut-lek).

Mamman till Phil berättade att hon inte förstod varför Phil alltid vill leka med jorden och de små bollarna där hennes växter växer in på terrassen. Efter att ha hört och sett bilderna på aktiviteterna börjar hon skratta och säger att hon nu kan förstå att han triggas av det. Tendar har valt en groda som djur och tar den till halmen. Han gör "vroom, vroom, vroom" – grodan faller ner i halmlådan. Nu stoppar han halm i grodans mun och säger "mums mums äter". Nu tar han tillbaka grodan ur lådan och hoppar ihop med grodan "hopp hopp hopp".

NA och läroprocesser

R6
 BYGGA BERÄTTANDE KARTOR

R2
 LÄRANDE OCH UNDERVISNING ÄR NÖJEN, INTE PLIKTER. ESTETISK INRIKNING I UTBILDNINGEN

NA och läroprocesser



Hanae: " Vi observerar barnen och försöker fokusera på de olika berättelserna. Det finns många bilder, små delar har filmats, många citat av lärare, föräldrar, men hur man gör en historia om det. En berättelse ur denna väv av olika spår? Vi kämpar ibland med den dokumenterande delen. Hur gör man, hur får man tid till det? Ibland vill vi visa dokumentationen för föräldrarna. Men den faktiska kartan som är i ett rum kan inte tas till den plats där vi träffar föräldrar. Idén om en "bok" där man lägger in bilder och ord, uppfanns i den andra småbarnsgruppen.

En verklig karta har startats i de olika grupperna. Det är ett pågående arbete. Där lärare kan skriva på, klistra post-it lappar, klistra in bilder, ... Men inte bara lärare i gruppen kan arbeta med det. Även andra i arbetslaget ges möjlighet att kommentera och lägga till.

R1
 LÄRARENS BERÄTTELSE INUTI BARNENS EN

R9
 HA EN UPSÄTTNING ANVÄNDBARA METODVERKTYG (OCH KNEP)

3. DET FINNS INGA ARKITEKTONISKA REGLER FÖR ATT BYGGA SLOTT I LUFTEN

Naturmaterialet verkar vara en trigger för barnen. Hanae och Leticia försöker ta in materialet inne på avdelningen.

En regnig dag tar lärarna in olika typer av naturmaterial till barngruppen. De sprider ut materialet över golvet och observerar barnen. Safia och Tendar lockas direkt till materialen. De börjar bygga med dem och försöker göra små torn, små slott av trä börjar dyka upp på golvet. Två andra barn känner och tittar på de olika typerna av material.



Varannan vecka sitter lärarna tillsammans med den pedagogiska coachen för att diskutera det de sett. De försöker upptäcka triggers, se den faktiska kartan i dessa berättelser och se hur de ska gå vidare med berättelsen. Svårigheten kvarstår att involvera föräldrarna i den berättande berättelsen.

4. KÖKET ÄR MITT RIKE

En av berättelserna tar oss till hörnet med köksmaterialen. Att vara väl medveten om materialet man tar med sig in i köket, gör också att man får många nya impulser till barnen och en hel del nya berättelser. Riktig matlagning, plastfrukter, sortering av frukter. Många nya berättelser uppstår.

Leticia märkte att barnen leker med naturmaterialen men några av dem leker i kökshörnan. Hon bestämmer sig för att ta allt köksmaterial, sorterar dem i lådor och installerar köket och sätter dockan i "matsstolen".

Safia går för att titta på lådan med matlagningsmaterialet. Hon börjar laga mat. Hon sätter pannan på elden och börjar röra om i den. Safia sätter saker i ugnen. Efteråt börjar hon också mata Victor (lägger skeden i munnen). Victor leker också med henne och "äter".



Tendar tar en tallrik och sked och lägger ett äpple på sin tallrik. Han går runt lite och går och ställer sig bredvid Safia. Han lägger sin tallrik bredvid Safias kastrull. Thunten stannar med lådorna med frukt och grönsaker. Han tar ut allt och lägger det bredvid lådan.

Yanis går också till lådorna med köksleksaker och tar tallrikarna. Han börjar sortera dem, lägger dem i rad. Han håller en i handen och placerar tre tallrikar framför honom. Andra barn kommer och leker med honom. (Safia, Tendar, Thunten). De vill ta tallrikarna från honom, så han håller två nu.

Några dagar erbjuder Leticia några nya tallrikar, de placeras i lådorna på golvet.

R5

ATT VARA MEDVETEN OM
UTLÖSANDE FAKTOR

NA och
lärprocesser

Hur man ordnar
en berättande
skolinställning
(skolutrymmen)

R3

RESPEKTERA BARNES
BERÄTTELSE

R6

BYGGA BERÄTTANDE
KARTOR

Phil tar alla tallrikar ur lådan och lägger sex tallrikar på golvet runt honom. Ishraq tar en tallrik och lägger den på huvudet, tar en annan tallrik till läpparna som om hon dricker. Sedan börjar hon samla tallrikar och lägger frukt på den. I slutet tar hon en korg för att samla tallrikarna.

Yanis lägger två tallrikar framför sig; Han lägger en kastrull på tallriken och letar efter ägg i lådorna. Nu sätter han ett ägg i tallriken. Han samlar ihop de andra tallrikarna och sitter i rutschkanan med den.



När mamman till Yanis hör historien och ser bilderna börjar hon berätta om deras hem: "Jag har ingen diskmaskin. Jag diskar i diskhon och sedan lägger jag tallrikarna på bordet för att torka dem. Yanis tar tallrikarna och lägger dem på marken. Jag säger alltid till honom att han inte kan göra det. Han tar sked och kniv och lägger den på tallrikarna. Jag gillar inte att han gör det."



Mamman till Phil pratade med Fatiha om hur barnen leker i kökshörnan. Hon säger att han också gillar att leka med köksmaskinerna hemma. Phil kan hjälpa till att förbereda bordet före middagen. Han får duka tallrikarna och glasen. Han älskar att göra det, men mamma är rädd att han ska låta det falla och han ska skada sig själv. Men hon märkte att han kan göra det ganska bra. Fatiha förklarade att vi använder riktiga glas och tallrikar i proslin.

5. NYSTART AV TRÄDBARKEN

Efter två veckors lek i köket märkte lärarna att barnen tröttnade på aktiviteten. De frågade sig vad de skulle erbjuda som en ny trigger. Efter att ha observerat flera gånger utomhus undrar Hanae om trädbarken fortfarande kan vara intressant.

Varje gång ber dock barnen om cyklar, om krukor och andra material. Men de frågar inte efter barken.

En dag hör hon Phil säga "våt". Så Hanae tar lite bark och ger det till Victor och säger "titta". Victor säger "smutsigt" och han går därifrån.



Omstart

R5
ATT VARA MEDVETEN OM
UTLÖSANDE FAKTOR

R7
UTFORSKOVA MENING

R5
ATT VARA MEDVETEN OM
UTLÖSANDE FAKTOR



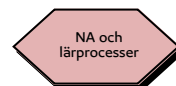
För Hanae var signalen tydlig. Barnen vill inte leka med barken längre eftersom den var blöt och smutsigt. Efter några dagar börjar ett nytt barn i gruppen. Inaya hade det svårt i början, men varje gång barnen går ut lekte hon mycket. Hon hade ett stort intresse för barken utanför. Hon gick för att känna på den, hon tog en hink och började fylla den med händerna. Barnen började observera henne. Phil och Victor kom för att stå bredvid Inaya och efter några minuter började de också fylla hinken tillsammans med henne.

NA och välbefinnande (relationellt klimat i skolan)



De jobbade ihop och började sjunga sången om städning. "Hop hop hop we ruimen alles op." De fyller hinken tills den är full.

De använde skedar men Inaya fortsatte att göra det med händerna. Så när hinken var full sa de att de ville ta in den. Hanae tyckte att det var en utmärkt idé så hon låter barnen ta in hinken. Hon bestämmer sig för att låta det torka.



Medan barken torkade gick de med barnen till biblioteket. De letade efter böcker om naturen, växter, halm, djur, ... Phil och Victor fortsatte att prata om saker som är våta eller smutsiga. Så lärarna hjälpte dem att leta efter böcker om det också. De läste böckerna som barnen valde i Elmer. Och de visade de material som de såg i böckerna. En del halm, en del bark men också andra naturmaterial.

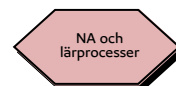
6. ÅTERUPPTÄCKA BARKEN

Efter en tid var barken torr. Hanae ville presentera barken på ett attraktivt sätt. Hon satte barken på en färgglad matta. Hon lägger också extra material med det. Hon väljer att lägga lite återvunnet material som små yoghurtkoppar, lådor från ägg, skedar och hinkar. Det fanns också en stor låda med halm inuti. Hon lägger djuren och gården på golvet så att de enkelt kan ta den. Hanae öppnade gardinerna efter sångstunden. Och barnen lät så förvånade. De sa "owww", "oei", "wauw". Hanae hör många ljud men ser också barn som tittar med stora ögon. Rummet var annorlunda iscensatt, det fanns nya material i rummet.

Phil har observerat de andra barnen ganska länge. Han ville inte leka med barken alls. När Hanae ger honom en bit bark säger han "nej, våt". Efter en lång tid började han samla lådor och flaskor. Och så började han lägga bark i flaskan. Han började skaka flaskan och börjar skratta. Han stannar upp. Och började sedan sätta i den igen. Sedan skakar han igen. Han märkte att ljudet blev högre. Han fortsätter att göra det.

Isis tog en sked och en borste. Och hon började slå i lådan med halm med den. Hon skrattar mer och mer. Hon tyckte det var speciellt. Och så såg hon att de andra barnen lekte med materialet. De fyllde krukorna med skedar. De kände med händerna. Så Isis tog en liten hink och började fylla den med halm. Sedan går hon till barken och hon fyller hinken ännu mer. Hon blandar allt.

Därefter går hon till ett mindre hörn i rummet och lägger några äggglådor på golvet. Hon tar sugröret och en efter en lägger hon ner det i lådan. Först halm, sedan barken. Hon sorterade den och lade den i rader. Halm-Bark-Halm-Bark. Det var som att hon hade ett uppdrag. Mycket koncentrerad fortsatte hon att lägga den i rader. Hanae var imponerad.



Paz är inte särskilt intresserad av halm eller bark. När hon såg materialet gick hon direkt och satte sig på marken och började känna på materialen. Hon känner att det är torrt, inte vått. Så i samma ögonblick som hon märkte att materialet kändes bättre tog hon sked och hink och började fylla och tömma det. Hon gjorde det flera gånger och var inne i aktiviteten väldigt länge. Efter en stund försökte hon fylla en mindre flaska med barken och sin sked. Hon fortsatte att försöka men det var väldigt svårt. Så hon provade det med fingrarna.



Inaya var mycket nöjd med barken inne i rummet. Tills de städade upp rummet skrek hon ut sin glädje "oh wauw, oh wauw". Hon älskade att leka med den. Hon tog en sked, lekte med barken, började direkt röra med barken i en låda. Hon tog den stora hinken utifrån och jämnade sedan ut barken och halmen i hinken. Och sedan letade hon efter sin babydocka och lade henne i hinken. Hanae frågade vad barnet gör. Inaya berättade att hon sov.

Hanae visade många av bilderna och små filmer för föräldrarna för att veta vad de tycker. Isis mamma säger att Isis gillar att leka med köksredskap.

R4
FÖRVERKLIGA LÄMPLIG
DOKUMENTATION

Hon gillar de riktiga materialen som sin mammas. Allt som finns i köket är också intressant för Isis. Hon älskar det. Pappa säger att hon också gillar att få ordning på saker, det måste ligga på rätt sätt eller vara på rätt position. Hon gillar inte för mycket kaos. Mamman till Paz säger att hon gillar att leka mycket med sand och naturliga material. Speciellt vatten. Paz leker också med saker från sin mamma, som en imitationslek. Men detta gjorde hon inte på Elmer än. Pappan till Inaya säger att hon leker mycket med en docka hemma. Han måste också ta hand om hennes babydocka. Han måste ge barnet mat, ett bad, få henne att sova, precis som han gör med sin dotter.



NA och relationer
 med familjer

7. OMSORG I DJURGÅRDEN

Lärarna upptäckte att några av barnen började leka med djuren och det öppna materialet tillsammans. De använde halmen för att täcka djuren.



Första gången de lekte med halmstrån såg de redan detta hända. Men den här gången började de också inne med den här leken. När barnen tog ut djuren ur leksakslådan gav lärarna dem tillåtelse att göra det. Lärarna observerade vad som hände i deras lek. Victor hade ett stort intresse för djur. Han visste vad de hette och pratade med lärarna om dem. Den här dagen gjorde han också hus åt dem med halmen. Han tog stora hinkar med halm och gick för att göra stall till djuren vid lekbordet.

Victors mamma berättade att han gillar att leka med naturföremål. Han talar om frukt, växter, djur. De pratar också mycket om hur man kommer överens med djur och hur man tar hand om dem. Hon är väldigt glad att han har det här känsliga sättet att ta hand om dem.

R6
BYGGA BERÄTTANDE
KARTOR

R5
ATT VARA MEDVETEN OM
UTLÖSANDE FAKTOR

R6
BYGGA BERÄTTANDE
KARTOR

R7
UTFORSKOVA MENING

8. ETT OÄNDLIGT SPINDELNÄT AV BERÄTTELSE

Under veckorna efter trädbark-leken är barnen mer och mer glada över materialen. De leker med halmen. Lärarna placerar några sensoriska lådor där de kan gå in med bara fötter.





En dag märkte Hanae att barnen är intresserade av sanden och smutsen som användes för att plantera några blommor. Så hon lägger sand i en stor låda och låter barnen upptäcka. Det finns några blomfrön för barnen att plantera. Och barnen verkar vara väldigt glada. Paz älskar att fylla krukorna med fröna. Hennes små fingrar trycker frön djupare i sanden.

NA och
lärprocesser



En väv av fler berättelser kommer ur bark-historien. En tråd leder till att man besöker växtaffären med barnen. En annan tråd leder till att man besöker barnens gård och en leder till och med till att hjälpa människorna från staden Bryssel att vattna växterna. Vi ser fram emot fler berättelser!

R6
BYGGA BERÄTTANDE
KARTOR

Bästa praxis n.7

YRKEN VI LÄR OSS OM FÖRÄLDRARNAS JOBB

Bästa praxis från Tallinn Meelespea förskola som ligger i närheten av Haabersti i Tallinn (Estland). Det deltar av 270 barn från 1,5 till 7 år. Barn som deltog i denna aktivitet är från 5 till 6 år.

1.OBSERVATIONSFASEN – HUR VÅR HISTORIA BÖRJAR

Under varje vecka har vi specifika ämnen att prata om – vi kallar dem veckans tema. Dessa teman skapas enligt vår förskolas och estniska nationella läroplan. Lärare är fria att närma sig varje ämne som de tycker är lämpliga för sin barngrupp samtidigt som de tänker på utbildningsmålen och den nationella läroplanen. Att vara en del av Narrate-projektet har lärt oss mycket om att vara mer barnrelaterad och fri i att starta varje ämne. Lärare är mer medvetna om sin roll i varje barns berättelse (både kollektiv och individuell) och är mer öppna för att märka och besluta (hur) att reagera eller inte reagera när det gäller triggers och barns intressen.

Det här är en berättelse om en av dessa "vecko-teman", som började en måndagsmorgon och fortsatte att växa sig större och större under veckorna.

R1
LÄRARENS BERÄTTELSE INUTI
BARNENS EN

2. INTRODUKTION TILL ÄMNET

Trigger: "placerades" av läraren. Redan på morgonen märkte barn några nya föremål som skruvmejslar, skruvar, spikar och hammare. Lärarna hade tagit fram olika verktyg och lagt dem på skrivbordet. Omedelbart triggades barn av dem och började ställa frågor som "vad är det här?"; "kan jag röra vid den?"; "vad gör det?"; "Varför ser det ut så här?". Läraren lät barnen prova verktygen och svarade på barnens första frågor – förklara vad dessa verktyg är, vad de heter och vad syftet med dem är.

Det fanns nu ett ögonblick för läraren att bestämma hur man skulle fortsätta med berättelsen. Eftersom varje barn hade sin fråga i åtanke ledde det till korsväg av möjligheter eller, som i vårt Narrate-projekt vi föredrar att säga, mot den narrativa kartan.

För att utveckla barnens intresse använde läraren ett lek "Treasure Hunt" - barn letade efter olika verktyg i rummet. Lärarna kunde se att barnen visade upphetsning och intresserade av leken och ämnet. Läraren kunde se att leken var roligt för barnen. Barn visade sin spänning genom att le, hoppa upp och ner när de hittade något och kommenterade i samma veva. Många barn njöt också av att kunna namnge ett objekt omedelbart och/eller associeras med sin tidigare erfarenhet "Detta är en sladdlös borr! Min pappa har en hemma också! .

R5
ATT VARA MEDVETEN OM
UTLÖSANDE FAKTOR

R6
BYGGA BERÄTTANDE
KARTOR

R2
LÄRANDE OCH
UNDERVISNING ÄR NÖJEN,
INTE PLIKTER: ESTETISK
INRIKTNING I UTBILDNINGEN



Varje barn fick också förbereda ett "Yrkes"-spel som placerades på mattan. Barnen märkte detta och ställde frågor: "Vad är det? Spelar vi det här? Jag vet att det är polisen" etc., och de utvecklade ett samtal om ämnet, olika yrken, så ett mer anmärkningsvärt intresse och motivation påbörjades för att undersöka olika yrken.

R7
UTFORSKOVA MENING

3. PROJEKTUTVECKLING

Varje barn utvecklade samtalsämnet ytterligare: Vi kartlade och dokumenterade vilka yrken barn redan kan, vilka yrken som är mest intressanta och vilka yrken vi skulle kunna titta närmare på. Polis, ambulans och räddningstjänst visade sig vara de mest populära yrkena. Barn skrev ner sina tankar på ett stort papper som en affisch. Det var här den första berättande dokumentationen började för oss.



R4
LÄMPLIG DOKUMENTATION
(BARNNS TANKEKARTA OM
YRKEN



Steget **var att börja forska**: gruppen hade ett samtal om olika jobb, vad de egentligen gör och hur. Denna process handlade om att skapa och söka efter läromedel, och dokumentera barns tankar, arbete och aktiviteter. Vi tittade närmare på olika yrken med hjälp av videor, böcker, bilder, pussel och annat material som vi kunde hitta i vårt klassrum (skåp, hyllor etc.). Vi samlade ihop materialet och synliggjorde lärandet.



Eftersom inlärningsprocessen på vår förskola sker genom spel och aktiv lek var vår nästa utmaning **att utveckla barns lekmiljö**.

Focus var på att använda olika verktyg och leka med verkliga föremål (lapp, bomullstuss, spruta, skruv, etc.).

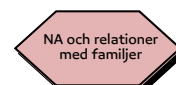
Lekarna skapades av barnen själva: frisör, polis, läkare och lärare.

Varje lärare tog ett steg tillbaka; hon bevakade barnens intressen och fokus låg på barnens initiativ i fri lek. Läraren var där för att stödja och ledas av barnens fantasi: hon spelade det sårade offret som behövde bandage eller klienten för frisören. I det här fallet var läraren den som ställde frågorna till barnen: "Vad gör vi nu? Vad ska jag göra? Hur använder jag det här?" etc.

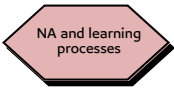
Under olika lekstunder **resonerade barnen sina lekupplevelser med sina verkliga upplevelser**. Ofta skulle de kommentera bekanta föremål och jobb och relaterade dem mest till sina familjemedlemmar.

Varje lärare skulle låta barnen berätta historier om sina familjemedlemmar och ställa ytterligare frågor om vad de visste om sina föräldrars yrken. Vissa barn var mycket tydliga med detta och hade långa historier om sina föräldrar "Min mamma är veterinär. Vet du att hon ibland måste injicera djur med medicin? Hon använder RIKTIGA nålar. Men det är okej eftersom det gör husdjur bättre och jag föredrar att de är glada och mår bra. /.../". Samtidigt var vissa barn inte så tydliga med vad deras föräldrar egentligen gör "Min mamma och pappa sitter vid en dator hela dagarna. Jag vet inte vad de gör där. Några viktiga datorgrejer."

Barn var nyfikna på att veta mer om sina **föräldrars** jobb så läraren skickade ut ett mejl där de ombads skicka bilder på sig själva på sin arbetsplats med en kort beskrivning av vad deras jobb handlar om. Föräldrar svarade mycket positivt och snabbt. De skickade en beskrivning av sitt dagliga arbete och fotot / bilderna - vi tittade på dem med barnen och hade ett roligt samtal. Barnen var mycket glada över att se sina föräldrars ansikten och höra om dem. De ville göra en utställning på väggen så att deras föräldrar syntes och det kändes som att de var fysiskt närvarande för dem under hela dagen.



Den här utställningen var uppe i några veckor och efter en tid började barnen fråga "hur länge behåller vi dem här på väggen? Vad gör vi med dem? varför är de fortfarande här? . Det var först då, som barnen (med lärarens hjälp) sammanställde arbetsbeskrivningarna till en bok som de först kallade "**Våra föräldrars yrken**" som finns i vår bokhylla i vårt klassrum.



BOK GJORD AV BARN: "YRKEN AV MAMMOR OCH PAPPOR I GRUPPEN SIPSIKUD"

Barn älskar absolut sina föräldrars yrkesbok och deras nästa idé var att återskapa sina föräldrar med sina teckningar. Barn väljer sina material (papper, filtpennor eller färgpennor) för att rita sina föräldrar som de skulle föreställa sig att de var på sin arbetsplats.

Barn började berätta fantasifulla historier för varandra om sina föräldrar, hade mycket roligt och fick några goda skratt. Lärarna märkte att ämnet skapade gemenskap mellan barnen.

För att göra olika yrken mer synliga **inkluderade lärare experter och bjöd in dem till förskolan:** en bombgrupp, en räddningstjänst och en sjuksköterska som delade med sig av sina erfarenheter och praktiska saker. Under föräldramöten rådde läraren föräldrar att läsa och berätta historier för sina barn hemma. Det bästa sättet att göra det verkade vara godnattsagor men läraren uppmuntrade föräldrar att hitta små stunder för spontan improvisation som också skulle vara roliga. Vissa föräldrar reflekterade över att ha spontana och kreativa berättande tillfällen när de körde till landsbygden - de kände att det gjorde dem närmare sina barn och de blev förvånade över hur fantasifulla deras barn kan vara!

R3
RESPEKTERA BARNES
BERÄTTELSE

R2
ESTETISK ORIENTERING

R9
HA EN UPPSÄTTNING
ANVÄNDBARA
METODVERKTYG (OCH KNEP)



BESÖKARE PÅ FÖRSKOLAN: RÄDDNINGSTJÄNST, BOMBGRUPP OCH SJUKSKÖTERSKA



Barn ritade bilder av det mest spännande jobbet för dem och läraren dokumenterade barnets berättelse och lade till **sin berättelse** i bilden. Varje konstverk har sin egen historia och slutresultatet är alltid intressant.

R10
BERÄTTANDETS LÄMPLIGHET

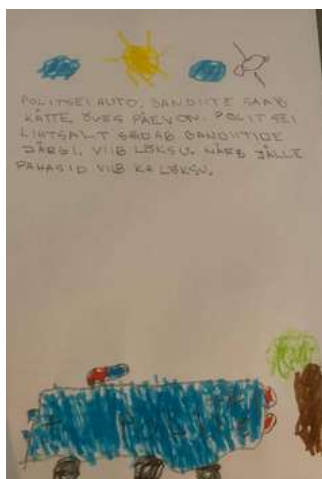
– Det här är en bombbil. Hunden söker efter en bomb från gräset. Han är brunfärgad och väldigt snabb. Han heter Dog. Hunden kan sniffa lukten. Robot sätter bomben i bilen. Hunden är en stor hjälpreda för en människa." "Pommirühm" – "bombgrupp"; " Pomm" – "bomb; " Koer" – "hund"



– Det här är en brandbil. Det räddar människor. En big stege hjälper till att få ut elden uppifrån. Jag gillade det när det farbrorn pratade om det. Bilen har en blinker så att du kan höra signalen." "Tuletörjeauto" – "Brandbil" "Polisbil fångar banditer. Det finns en dag ute. Polisen följer bara banditerna och tar dem i en fälla. Polisen ser skurkar igen och tar med dem i fällan också." "Politsei" – "Polis"

– Det här är en kock som lagar mat. Vi har en kock på vår förskola." "Kokk"– "Kock"; "Pann" – "Pan"; "Pott" – "Kruka"

När de tänkte på och ritade bilder av de mest spännande jobben reflekterade några barn över sina pågående intressen efter förskoledagen. Vissa barn som tillhör vår grupp går på idrottslektioner och de är mycket intresserade av fysiska aktiviteter. Medan en mindre grupp barn berättade om sina fotbolls- och dansklasser delade ett barn sin upplevelse av att se en reklam på TV: n om konståkning. Andra blev fascinerade och frågade, vad är konståkning och förväxlade det med skidåkning.



Var och en märkte deras intresse och visade barn videor om en estnisk konståkare och föreslog en aktivitetssidé med robotprogrammering. Barnen delades in i mindre grupper och fick ett stort ark vitt papper, ett gäng färgglada pennor och Blue-Bot-robotar. Barnen lät kreativiteten flöda och så blev Blue Bots konståkare som ritade vackra skridskoringar på pappret.

R5
OBSERVERA TRIGGERS



4. FORTSATT INTRESSE

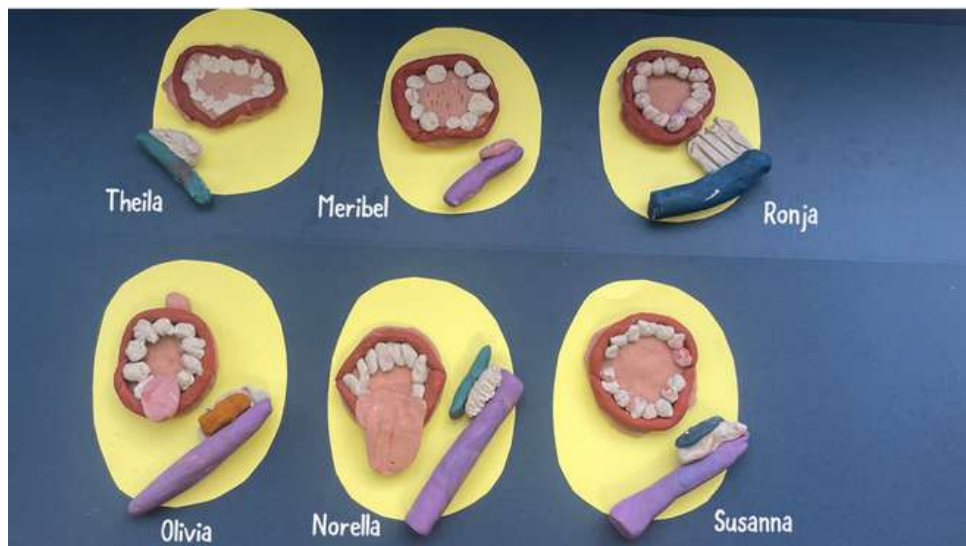


Veckor efter att vi börjat med ämnet yrken kan vi se att barnens intresse fortsätter. Vi kommer att fortsätta att märka triggers från barn och agera enligt dem. Till exempel blev barn fascinerade av ljudet av en förbipasserande polisbil och dess siren. De delade upphetsat med sig av sina idéer om var polisen kunde vara på väg. Eftersom det fanns perfekt snö ute för att bygga något, föreslog läraren en idé att skapa sin polisbil. Barnen var mycket glada över det och hade mycket roligt!

R7
UTFORSKOA MENING

Vid något tillfälle hade vi en ny vecka om hälsa och människokroppen. Under den veckan berättade barnen mycket om sina erfarenheter av att tänderna förändrades och föll av. Sedan **rundade vi tillbaka till yrkets tema** och pratade om tandläkare - vad de gör, varför det är viktigt, vem som har besökt tandläkaren och varför etc. Barn skapade konstverk och berättelser. Vi är övertygade om att ämnet yrken kommer att komma om och om igen tillbaka till oss på ett eller annat sätt. Till nästa trigger!

R8
LÄRARE LÄR SIG BERÄTTANDE
KONVERSATION



Bästa praxis n.8

DE DÖDADE SPIDER-MAN Superhjältar och stygga människor ska besegras

Bästa praxis från Campanella förskola som ligger i närheten av Campanella i Imola (Italien). Det deltar av 104 barn från 3 till 6 år. Barn som deltog i denna aktivitet är från 4 till 6 år.

INTRODUKTION: "SPIDER-MAN HAR DÖDATS"... OCH EN DANSSÅNG.

Under välkomstprogrammet för nyinskrivna barn den 22 november 2021 observerade vi två barn: Gabriele (5 år) och Federico (4 år) medan de sjöng en gammal låt som var en stor hit tidigare: "They Killed Spider-Man" (originaltitel: "Hanno ucciso l'Uomo Ragno"), framförd av en italiensk konstnärlig duo som heter '883'. Det är ingen barnvisa; tvärtom verkar den vara relaterat till relevanta politiska händelser som hände i Italien på 1980- och 1990-talet, men för barn handlar det naturligtvis om en välkänd superhjälte. Hur som helst, låten var - och är fortfarande - mycket populär.

Först ägnade vi inte mycket uppmärksamhet åt denna händelse: bara att barnen ofta sjunger populära låtar. Ändå slogs vi av det faktum att barngruppen under de närmaste dagarna, att de under olika aktiviteter, upprepade den här låten, allt oftare. Låten hade blivit ett slags slagord: med ett undantag, barnen som hade sjungit det under festen sjöng det inte längre.

Det som förvånade oss var låtens kraft att sprida sig över hela klassen och involvera alla barnen. Andrea och Rachele hade börjat sjunga låten under spontana dans- och sångaktiviteter eftersom de också kunde sången. De involverade ofta Ada, Irene och Luca i den. Federico och Gabriele, som var de första som sjöng den, hade startat en riktig låt-hit. När man observerade utifrån såg det ut som att intresset för låten främst+ var musikaliskt och rytmiskt: faktiskt använde barnen det som ett egenproducerat soundtrack för fria motoriska aktiviteter (fri dans) i ett specifikt utrymme i klassrummet. Vi som lärare tyckte att det kunde vara en bra idé att återuppta den aktivitet som barnen startade i enlighet med målen i vår läroplan, och vi undrar hur vi ska göra det.

Först bestämde vi oss för att föreslå ytterligare sätt att röra sig och dansa till rytmen i Spider-Man-låten och återuppta läroplansmålet om grovmotorisk utveckling.



Det var väldigt stimulerande för oss lärare att diskutera och reflektera över hur vi kunde stödja utforskandet av kroppen och dess rörelse, från en sång och dans som barnen själva hade kommit på. Men snart blev nödvändigt att tänka lite kritiskt: det borde innehålla något mer...

Ibland, eller kanske ofta, är vi inte så benägna att lägga vikt vid händelser som ser för vanliga ut, inte mer än små fragment av triviala förbindelser mellan "allvarliga" didaktiska aktiviteter, som vanligtvis utgör den "fina" delen av vårt arbete. Vi visste inte hur många gånger barn hade sjungit den populära sång tidigare, och varje gång hade vi missat att uppmärksammat den. Det vi lärt oss vid detta tillfället är att vi borde vara mer intresserade av vad som händer i barngruppen när vi inte är ledare för aktiviteterna.

R5

ATT VARA MEDVETEN OM
UTLÖSANDE FAKTOR

R3

RESPEKTERA BARNES
BERÄTTELSE

R2

LÄRANDE OCH
UNDERVISNING ÄR NÖJEN,
INTE PLIKTER: ESTETISK
INRIKTNING I UTBILDNINGEN

Nystart för barns spontana
berättande

NA och
lärprocesser

Enligt nationell nivå
Egen nationell läroplan

R1

LÄRARENS BERÄTTELSE INUTI
BARNENS EN

2. FRÅN DEN "RÖRLIGA KROPPEN" TILL DET "PRODUKTIVA SINNET"

Först försökte lärarna ta reda på vad Spider-Man betydde för våra pojkar och flickor, men också om de var medvetna om att denna superhjälte i låten förklarades "dödad". När de diskuterade med dem blev det klart att för vissa av dem var Spindelmannen bara en maskeraddräkt, för andra var det en generell superhjälte som deras äldre syskon gillade, andra hade viss analytisk kunskap om berättelserna om honom, när och varför han hade blivit så, etc.

R7
UTFORSKA BETYDELSE

R8
LÄRARE LÄR SIG BERÄTTANDE KONVERSATION

När det gäller det faktum att han dödades i sången, mellan barnen och läraren inträffade en konversation som följande:
Barn1: "Styggas killar dödade honom";
Lärare: "Vem var dessa styggas killar?"
Barn1: "Egentligen vet jag inte";
Child2: "Kanske en ganska konstig spindel bet honom";
Child3: "Eller kanske när Spider-Man sover lite på nätet";
Child2 (byter ämne, slår samman förklaringar): "Jag tror att Spider-Man var mycket mindre innan spindeln bet honom, men sedan blev han större och större";
Barn1: "Spindeln som bet hade två färger: gul och blå; och efter att han bet en person blev han också tvåfärgad";
Child3: "Han kan vara säker på grund av spindelnätet";
Child2: "Han fick masken också";



Baserat på detta samtal frågade lärarna dem om de skulle vilja se några av karaktärens berättelser tillsammans (böcker, TV-serier etc.).

R10
BERÄTTANDETS LÄMPLIGHET

R3
RESPEKTERA BARNNS BERÄTTelser



Barnen valde att läsa en bok som inte var en enda berättelse, utan om Spider-Mans allmänna beskrivning och filmkaraktärens "karriär". De samlade affischer relaterade till olika filmer som filmindustrin hade producerat. När barnen bläddrade igenom boken låtsades de läsa den, de beskrev bilder för varandra och sjöng Spiderman-låten som soundtrack.

R5
ATT VARA MEDVETEN OM UTLÖSANDE FAKTOR

Vi bestämde oss sedan för att göra en omstart av denna Spoderman-upplevelse för barnen genom att föreslå att de ritar ett serie-avsnitt som om det vore en serietidning, med inspiration av affischerna.

R9
HA EN UPPSÄTTNING ANVÄNDBARA METODVERKTYG (OCH KNEP)

Barnen organiserade självständigt aktiviteter genom att färglägga, rita, klippa ut och sammanställa de bilder de producerade.

NA och lärprocesser
 Enligt nationell nivå

Frida och Ada, som är duktiga tecknare är mycket kompetenta och beundrade av sina klasskamrater. De samarbetade och samtalade med Simone, Luca och Federico för att skapa personliga representationer av sin favoritkaraktär i albumen.

According to National Level
 Own national curriculum

Lärarna samarbetade för att förverkliga en affisch och laddade sedan upp berättelsen och dokumentationsmaterialet på Google Classroom, som skulle delas med föräldrarna.

R4
FÖRVERKLIGA LÄMPLIG DOKUMENTATION



Att diskutera de observationer som utförts av varje lärare tillsammans med arbetslaget gjorde det möjligt för oss att tillsammans välja hur vi skulle göra omstarten för barnens upplevelse. Att arbeta utifrån barnens intressen gjorde det möjligt för oss att öka deras entusiasm och intresse för de aktiviteter som lärarna föreslog .



Det narrativa tillvägagångssättet är som en skattjakt: vi behöver inte lägga till något, vi behöver bara gynna att det som redan är dolt i barnens sinnen (men som barnen varit medvetna om) kan synliggöras och bli något användbart i deras gemensamma inlärningsprocesser.

3. ATT FÖRSÖKA NÄRMA SIG ÄMNET "KÖN" ÄR I DET HÄR FALLET OUNDVIKLIGT... TÄNKTE VI!

I den här serie-teckningsgruppen ingår några tjejer (inte så många, faktiskt), Spider-Man tycktes för vissa av oss vara för "genuskodat" och inte så inkluderande för våra små flickor.

" Genus " är alltid ett kontroversiellt tema: i själva verket delades vi lärare upp i två "partier", de som tyckte att alla barn skulle leka med alla former av ämnen och karaktärer (oavsett kön) och de som tänkte "ok, vi håller med, men vi borde uppmuntra dem att utforska nya möjligheter också!". Hur som helst, alla lärare var överens om att de inte skulle ingripa direkt och föreslog barnen några korrigeringar eller nya berättande idéer för att balansera det problemet. Övrigt löste några små flickor lärarnas problem: de började spekulera om en Spider-Man-följeslagare, en superhjärte, förstås. De små flickorna kallade henne: Wasp-Girl, ett namn på deras uppfinning: "Wasp-Girl liknar Spider-Man , men en kvinna", sa en av dem.

Barnen samarbetade fram hennes karaktär, de gjorde teckningar på både papper och plast , lärarna fanns med som stöd i denna process.

Som vanligt laddade lärare upp dokumentationen för föräldrarna på Google Classroom .



Ett annat problem att hantera.

När barnen arbetade med detta tema närmade sig karnevalen.

Denna årliga festival, mycket uppskattad av barnen, har alltid varit ett tillfälle att uppfinna, berätta och arrangera gemensamma historier; sedan överför och utvecklar barnen dem till berättelser, dramatisering och fantastiska scenarier.



Tyvärr blockerade pandemirestriktionerna karnevalsparader på gatorna i grannskapet och hindrade barn från möjligheten att visa sig utklädda offentligt. De små flickorna som hittat på karaktären "Wasp-Girl" var ledsna eftersom de hoppades kunna visa kostymerna de skulle visa och kunna inspirera alla på skolan.

För att trösta dem, planerade lärarna att genomföra en karnevalsparad inne i skolan så att barnen kunde få leka i sina kostymer.

När de förberedde karnevalen uppstod idéer bland flickorna att skapa en kvinnlig följeslagare till Spiderman. Flickorna hittade även på på andra superhjärltar och gjorde egna kostymer, att bära under paraden, men inte bara vid detta tillfälle.

Vid dessa tillfällen hjälpte Wasp-girl och hennes kvinnliga följeslagare andra barn att förkläda sig till poliser, prinsessor, pirater och generella superhjärltar att besegra ondskan och alla slags skurkar.

R2
LÄRANDE OCH
UNDERVISNING ÄR NÖJEN,
INTE PLIKTER: ESTETISK
INRIKTNING I UTBILDNINGEN

R1
LÄRARENS BERÄTTELSE INUTI
BARNENS EN

NA och
välbefinnande
(relationellt klimat i
skolan) .

Skola Inclusion

R3
RESPEKTERA BARNES
BERÄTTELSER

R5
ATT VARA MEDVETEN OM
UTLÖSANDE FAKTOR

R9
HA EN UPPSÄTTNING
ANVÄNDBARA
METODVERKTYG (OCH KNEP)

Nystarta barns berättande
aktiviteter

Problemlösande attityd

R6
BYGGA BERÄTTANDE
KARTOR

Ett helt nätverk av berättelser uppstod oväntat från våra dilemman om genuskulturen, barnen löste detta genom uppfinnandet av nya karaktärer. Även en negativ händelse, som pandemirestriktioner, förvandlades till många nya berättarmöjligheter: karnevalsparaden inne i skolan var säkert mer produktiv – åtminstone ur berättande synvinkel – än den traditionella på gatorna. Det var vad vi lärde oss av våra barns berättande.

R1
LÄRARENS BERÄTTELSE INUTI BARNENS EN

4. ETT SAMMANFLÖDE AV BERÄTTELSE

Samtidigt byggde några barn polisstationen med Lego. Denna aktivitet var ursprungligen helt oberoende av berättelsen som började med Spider-Man-låten, men barnen, som visste från de tidigare lästa berättelserna om Spiderman, att han samarbetade med polisen. Barnen förenade de två berättelserna och erfarenheterna i ett stort berättande scenario.

R6
BYGGA BERÄTTANDE KARTOR



Litet underligt samtal mellan 2 barn som byggt polisstationen.

F: "G. Var placerar jag datorn?"

G: "Där ... där stolen är. Jag hittade Tidsporten!"

(Läraren beskriver: Jag slutar skriva och tittar frågande på honom: svarar han självbelåtet mig:

F: "Det används för att gå tillbaka i tiden.

(Vänder sig till kompis) Hitta ett blått block och flytta detta".

G: "men du förstör polisernas kontor !!!!!"

F: "... men jag var tvungen att avsluta väggen!"

G: "du tog bort blocken!!! Det var taket på taket (vilket betyder något bygge på sidan)"

B: "Gick du och såg fyrverkerierna på nyårsafton?"

R8
LÄRARE LÄR SIG BERÄTTANDE KONVERSATION

Medan de byggde, blev lärarna medvetna om att de engagerade barnen började sjunga Spider-Man-låten, det var som om de hade skapat en koppling mellan sin polisstation och låten. Kanske, nästan omedvetet, hörde de andra kompisarna i gruppen sången medan de ägnade sig åt Spider-Man-relaterade aktiviteter i en annan del av klassrummet. De två grupperna förenades och polisstationen blev en miljö för barnen att bygga berättelser om Spider-Man-äventyr.



NA och välbefinnande (relationellt klimat i skolan)

Den nya berättelsen visade sig vara väldigt inkluderande. Vi märkte också att Diego var mycket fascinerad av aktiviteten att bygga polisstationen och observerade noga Gabriele, Federico, Linda och Bryans aktivitet, men han deltog inte aktivt i byggandet. Vi antar att han hämmades av att tegelstenarna är små och han har svårt att utöva motorik på grund av mild neonatal pares. Men hans blick och leende indikerade deltagande i leken. Det som lockade honom mest av allt var musiken, soundtracket som ackompanjerade barnen i deras konstruktionslek.

Skola Inclusion

För att bekräfta denna hypotes föreslogs följande dag en individuell/körsångaktivitet av Spider-Man-låten, och Diego åtföljde, liksom sina följeslagare, solisternas framträdande.

Lärarna observerade att Diego är mycket mer involverad i sång än han normalt är i verbal kommunikation och kom överens med specialpedagogen att planera andra erfarenheter med hjälp av detta "språk" för att stödja Diegos verbala språkutveckling. Denna strategi har registrerats i barnets individualiserade utbildningsplan och klassens läroplan.

NA och läroprocesser Enligt

Nationell läroplan



Medan vuxna är benägna att följa en enda process i taget, föredrar barn att följa parallella processer samtidigt. Ju yngre barnen är, desto mer fungerar denna regel. Det verkar som om barnen har så mycket att göra för att utvecklas och lära sig, att de naturligtvis måste göra många saker samtidigt. Vi borde ta större hänsyn till och dra nytta av detta. Dessutom lärde vi oss att ju mer komplex och olika (men strukturerad) inlärningsinställningen är, desto mer blir den mer och mer inkluderande.

R1
LÄRARENS BERÄTTELSE INUTI
BARNENS EN

5. INVENTERA TILLSAMMANS FÖR ATT FIXA DET I GRUPPENS KOLLEKTIVA MINNE



Läraren involverar barnen i att dokumentera vad som har gjorts hittills med utgångspunkt från Spider-Man-låten. Barnen tog foton / teckningar av dem som dansar till rytmen av låten, av deras Lego-skapelser och representationer av Spider-Man och hans partner Wasp-Girl. Tillsammans gjorde de en affisch och lärarna laddade upp dokumentationen på Google Classroom för föräldrarna.

När de diskuterade med barnen insåg lärarna att den nuvarande klassrumsorganisationen inte fungerade för att stödja barnens fria berättelse i största allmänhet, detta gällde inte bara för denna specifika Spidermanberättelse.

R4
FÖRVERKLIGA LÄMPLIG
DOKUMENTATION

NA och relationer
med familjer

Hur man ordnar
en berättande
skolinställning
(skolutrymmen)

NA och
välbefinnande
(relationellt
klimat i skolan)

Tillsammans med barnen, och till viss del under deras ledning, gjordes relevanta förändringar i miljön inne. Till exempel bestämde vi oss för att ändra arrangemanget av möbler i en del av klassrummet, för att möjliggöra skapandet av ett hörn som är avsett för att leka med LEGO. Vi ville göra det intimt, men ändå tillräckligt stort och mysigt för att låta barnen samlas i små grupper för att leka i hörnan och skapa nya konstruktioner och berättelser.



De observationer vi genomförde under de närmaste dagarna bekräftade vår hypotes: förändringen i LEGOplatsen stimulerade och berikade deras berättande.

Tack vare den nya placeringen fick vi också möjlighet att lyssna på och spela in deras dialoger.

Som vi nämner i den tidigare blå rutan har barn många saker att göra, de är ofta mycket upptagna. Hur som helst, vi bör ibland be dem att vila ett tag, vara mer medvetna om vad som händer och diskutera på djupet vad vi kan göra för att förbättra vårt dagliga liv. Naturligtvis bör barn märka att denna vanliga reflektion kan ge vissa förändringar i deras miljö ... Vi tycker att detta är ett exempel på "agens" och en känsla av självkänsla.

R1
LÄRARENS BERÄTTELSE INUTI
BARNENS EN

6. BARNS BERÄTTELSE OCH DERAS SAMHÄLLSBERÄTTELSE

Läraren tar upp nya stimuli och ställer frågor som: "men har du någonsin sett en riktig polisstation?" De flesta har inte gjort det, eller bara på TV, men två av barnen har en förälder som arbetar inom polisen. Läraren frågar också barnen om de tror att riktiga poliser också har hjälp av några superhjältar.

Barnen diskuterade denna fråga. Läraren föreslog att man skulle gå till källan, organisera ett besök på den lokala polisstationen, för att se vad som finns och fråga poliserna vilken typ av hjälp de har.

Men först ber läraren "polis föräldern" att komma till skolan för att hålla en "föreläsning" om det.

R7
UTFORSKA BETYDELSE

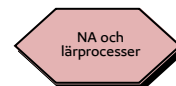
R5
ATT VARA MEDVETEN OM
UTLÖSANDE FAKTOR

NA och relationer
med familjer



Sedan kom besöket på polisstationen som planerat. Barnen pratade med poliser och tog bilder. Tillbaka på förskolan dokumenterade barnen allt på vanligt sätt: deltog i diskussioner, ritade affischer, laddade upp dem i Google Classroom. Under besöket fick barnen också veta vilka arbetsuppgifter poliser har. De vill också veta namnen på utrustning och hur utrustningen används.

Förhållande till samhället



Efteråt fördes en diskussion om varför polisen finns. Naturligtvis blev det så att vi pratade om regler och deras efterlevnad, även i skolan. Vem är Spindelmannen i vår skolsituation, frågade vi dem. Skulle vi komma på historier där Spider-Man och hans partner Wasp-Girl ingriper i vår skola för att göra våra liv bättre? Kan vi ge någon rollen som Spider-Man/Wasp-Girl i skolan? En pojke eller flicka kan i sin tur ha denna uppgift varje dag, en roll som ska läggas till de roterande serviceuppgifterna som redan finns i skolan (assistent till lärarna, servitören, och så vidare).



Resultatet av att ge barnen denna uppgift förvånade oss. Genom barnens frågor framkom många ämnen i läroplanen, som vi berör varje år. I det här fallet utvecklades målområdena mycket naturligt och krävde inte att vi tänkte på specifika aktiviteter, vi följde bara barnens intressen och nyfikenhet.



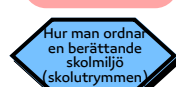
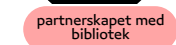
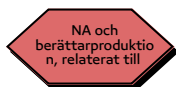
7. BERIKA BARNS BERÄTTANDE UPPLEVELSE

Vår skola har ett pågående samarbete med det lokala biblioteket. Efter att ha besökt polisen var det naturligt att undersöka om böcker med Spider-Man eller Polis-berättelser finns i biblioteket: det enda man kunde göra var att gå och se.

För att ge barnen som är involverade i berättelsen andra idéer, bad vi barnens lokala bibliotek "Casa Piani" om hjälp. De valde några specifika böcker: en om superhjälten Spider-Man, några vetenskapliga om spindlar och insekter och en serietidning som var en nyhet, som fascinerade barnen mycket.

Vi samlade böckerna och placerade dem i hörnan som byggdes för att stödja detta berättande.

Vi valde att inte presentera böckerna för barnen utan ställde bara in dem i den språk- hörnan och låta dem få utforska böckerna fritt: vi vet att böcker inte alltid används av barn i deras förväntade och traditionella funktion.

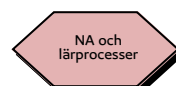


Vi hade inga andra serietidningar i skolan; de letade fram Spider-Man i teckningarna, barnen använde den här boken som ett slags noter för att stämma av superhjältens sång.

Men de viktigaste böckerna, mot våra förväntningar, var de med riktiga spindlar och insekter.

Intresset började med Federico och Simone och spred sig till alla barnen och dessa insektsböcker blev de mest betydelsefulla böckerna som barnen valt ut på länge.

Den 7 juni gick vi till Casa Piani kommunbibliotek för barn för att lämna tillbaka de lånade böckerna, de som de hade valt för att berika vårt berättande med nya idéer. På Casa Piani välkomnades vi av bibliotekarien som bad barnen om lite feedback av deras läsande.



Barnen svarade att de tyckte om böckerna och accepterade inbjudan att utforska utrymmena, upptäcka videosektionen och bland de tillgängliga DVD-skivorna fann de filmer av deras favorithjälte.



From library to school

Detta besök på barnbiblioteket gynnade också utbytet mellan biblioteket och familjerna. Efter ett tag tog några barn också med sig de böcker de hade hemma till skolan, både de som barnen ägde och de böcker som de lånat på biblioteket. Dessutom främjar vi "intern utlåning": barn kan byta sina böcker med varandra, eller ta med sig en bok från skolan, som de lånar över helgen.

Läraren lärde sig minst två saker. Å ena sidan hur det är viktigt att ha en stabil relation med vårt lokala barnbibliotek, "Casa Piani". Å andra sidan bör vi överväga begreppet "bibliotek" på ett icke-traditionellt sätt: "biblioteket är inte bara en fysisk plats (som Casa Piani, till exempel), utan en relationell och spridd plats: vi bör återskapa egna "Casa Piani", bibliotekshörn inuti skolan och barnens personliga bibliotek som de har hemma helt, tänka på detta i form som superbibliotek, sammankopplade, sammanhängande, och kunna anpassas till barns utveckling och vara tillgängliga för hela vår förskolegemenskap.

8. GÅ UTÖVER SPIDERMAN UTAN ATT DÖDA HONOM

Efter flera månader insåg lärarna att intresset för Spider-Man började bli lite väl besatt. De bestämmer sig därför för att inte längre stödja denna berättelse (vilket innebär att barnen skulle fortsätta med den om de ville, men lärarna skulle inte ha observera och stötta den lika starkt som tidigare). Men lärarna skulle vara uppmärksamma för att se om andra berättelser kunde bygga vidare på den här.

Med detta mål i åtanke förberedde läraren en CD med flera tecknade ljudspår om superhjältar och en morgon spelas den i klassrummet, utan att säga något till barnen, ett slags soundtrack under morgonaktiviteten.

I motsats till lärarnas förväntningar uppmärksammade barn inte det. Istället började de bygga ett nytt scenario (med flera typer av material: Lego, återvunnet material och så vidare), stimulerat av några dinosaurier som en av dem tog med sig till skolan på morgonen. Lärarna tittade på varandra... och slängde cd:n!

Det var en svår "lektion" för lärarna och det visade hur det är svårt för dem att ge upp tanken på att kontrollera barns inlärningsprocesser. Lärarna visste inte var Spider-Man-historien hade hamnat. De kan bara tänka på att en historia är som mat: efter att ha smält försvinner den men bidrar till vår kropps utveckling eller underhåll. Eller så kan det vara som ett frö, borttaget av vinden, redo att födas på nytt på en okänd, annan plats och tid.

NA och relationer
med familjer

R1
LÄRARENS BERÄTTELSE INUTI
BARNENS EN

R5
ATT VARA MEDVETEN OM
UTLÖSANDE FAKTOR

R3
RESPEKTERA BARNES
BERÄTTELSE

R1
LÄRARENS BERÄTTELSE INUTI
BARNENS EN

KAPITEL 5

En fokusgrupp reflekterar efter att de deltagit i implementeringen av Narrative Approach Best Practices

1. INLEDNING – INNEBÖRDEN AV DETTA KAPITEL

De åtta bästa exemplen (best practices) för genomförandet av den narrativa metoden i föregående kapitel 4 berättades och möjliggjordes av lärare som arbetar i förskolor eller förskolor som tillhör de fyra skolförvaltningar som deltar i detta Erasmus+-projekt. Denna grupp lärare kan betraktas som den första experimentella gruppen där det narrativa förhållningssättet realiserades. Läsarna av denna handbok bör vara uppmärksamma på följande fakta:

1 Våra fyra skolförvaltningar representerar ett bra urval av förskolekulturen i Europa i dag eftersom de kommer från norra, södra, östra och västra delen av vår kontinent; Trots det geografiska avståndet var det möjligt att framgångsrikt tillämpa det narrativa förhållningssättet överallt, vilket visar att vi kan betrakta det som ett mångkulturellt tillvägagångssätt. Det kan ses som ett förväntat resultat eftersom det narrativa uttrycket är en grundläggande funktion för barn över hela världen, oavsett var de bor. Dessutom är det viktigt att lyfta fram att de fyra inblandade länderna deltog i videokonferenser vid flera tillfällen, för att utbyta idéer och erfarenheter med varandra. Lärarna deltog även i två tredagarskurser för att förbättra sina färdigheter i ett narrativt förhållningssätt.

2 Lärarna som ingick i gruppen hade ingen erfarenhet av förhållningssättet Narrative Approach före projektet. Så vi kan betrakta dem som om de var en grupp olika lärare, som tillhör olika nationella förskolekulturer som tillsammans bestämmer sig för att tillämpa det narrativa förhållningssättet efter att ha känt till / läst den här handboken.

Av dessa skäl tror vi att det kan vara användbart att lägga till några anteckningar om:

- Hur de utvärderar resultatet och genomförandet av den narrativa metoden;
- Hur de kände för att utföra det;
- Vilka svårigheter de mött och vad de gjorde för att klara av dem;
- Slutligen, vilka tips de kan ge kollegor från olika skolor som vill klara utmaningen med implementeringen av Narrative Approach.

2. VÅR FOKUSGRUPP FÖR IMPLEMENTERINGEN AV NARRATIVE APPROACH.

För att samla in information om detta har vi betraktat våra engagerade lärare som en virtuell fokusgrupp och bett dem svara på ett frågeformulär med fem frågor. Var och en av dessa frågor kommer att vara rubriken till följande fem stycken i denna punkt 2.

2.1. VAD HAR DU HAFT MEST GLÄDJE AV UNDER IMPLEMENTERINGEN AV NARRATIVE APPROACH I DIN SKOLA TACK VARE NARRATE-PROJEKTET?

Först måste vi säga att alla inblandade lärare är entusiastiska över denna erfarenhet. Gensvaret har varit mycket positivt, men de förklarar också att deras professionella arbete har förbättrats oväntat mycket. Låt oss se några detaljer om det (nedan betyder "NA" "det narrativa tillvägagångssättet"):

- NA-förhållningssätt har uppmuntrat att fokusera på en liten grupp barn, ibland på ett barn i taget, förvärva mer information och detaljer och fördjupa; Barn verkar trivas med denna speciella uppmärksamhet från lärare och detta tillvägagångssätt har upplevts mycket innovativt;
- Samtidigt kan NA vara ett mycket kraftfullt verktyg för lärare att observera sig själva i relationerna med barn, att vara mer medvetna om sina inlärningsprocesser och att se verkligheten och miljön genom barnens ögon;
- NA tillåter oss att engagera även barn som inte har det verbala språket ännu, i berättande aktiviteter;
- NA hjälper många att ställa öppna frågor om barns kreativa arbete, vilket driver dig att ompröva förskolans miljö och ändra den kontinuerligt;
- Didaktiskt betonar och främjar NA antagandet av nya kreativa språk (musik, konst) och en stark estetisk attityd (att ha roligt i arbetet med att undervisa och lära sig);
- NA verkar vara mer inkluderande än den traditionella skolan, främjar en bättre relation med familjer och även lagarbetet blir mer produktivt och roligare;
- NA kan också inspirera i förskollärollen;
- I NA används dokumentation i ett nytt och fascinerande perspektiv;
- De flesta betonar att denna erfarenhet har varit så viktig även om den har genomförts i ett europeiskt partnerskap och perspektiv.



Av dessa deklamationer låter det som om det inte finns några indikatorer som är mot, inte heller upplevs några biverkningar i tillämpningen av NA.

2.2. VILKA HAR VARIT DE STÖRSTA UTMANINGARNA OCH SVÅRIGHETERNA MED ATT GENOMFÖRA DEN NARRATIVA STRATEGIN?

Egentligen verkar å ena sidan NA-förhållningssätt vara mycket effektiv, engagerande och användbar, å andra sidan är den också mycket krävande och utmanande. Exempelvis:

- Ett av de mest centrala begreppen i NA är "triggern", det vill säga hur och varför vissa barns berättande upplevelse äger rum eller plötsligt förändras (se kapitel 5); att identifiera triggers kräver stark uppmärksamhet, lång observation och ansvaret att välja vad, bland många triggers (eller förmodade triggers) vi bestämmer oss för att följa (observera) i dess konsekvenser och vad vi väljer bort istället;
- Inte ens begreppet "narrativ karta", är så enkelt att förstå det gäller att finslipa och beskriva genom att observera barns berättande aktiviteter;
- Dessutom kan det vara svårt att ge upp det traditionella tillvägagångssättet och bli mer flexibel i din organisation;
- I början kunde NA-metodiken verka otydlig, förvirrande och kanske kontraintuitiv; du måste vara uthållig;
- I början kan det verka omöjligt att tillämpa denna metod med mycket små barn som inte har erövrat det verbala språket
- Behovet av att ta fram specifik dokumentation kräver mycket tid och engagemang; att observera ett barn (eller några barn) mer effektivt, kan upplevas som att du försummar de andra.

De involverade lärarna uttrycker att dessa svårigheter övervanns och efter det kunde de fullt ut se fördelar av metodiken. Lärarna hävdar att den första fasen kan vara mycket utmanande, nedan följer exempel på hur man kan hantera detta.

2.3. VAD HAR HJÄLPT DIG ATT ÖVERVINNA DESSA UTMANINGAR OCH SVÅRIGHETER?

Om vi generaliserar försöker vi anta effektivare verktyg (till exempel att organisera skriftlig dokumentation direkt på fältet och inte skjuta upp det). Ett annat exempel är att lärarna blir ännu mer medveten om att inta en lyssnande roll och att de blev mer lösningsfokuserade. Förskollärarna understryker hur känslan av överraskning kommer från det nya sättet att observera barn. "Förvåning" är en kraftfull och smittsam känsla: ju mer förskollärarna kände sig förvånade, desto gladare var barnen i att utforska och anpassas till sammanhanget, och desto mer kände familjerna att något nytt och viktigt hände i deras förskola. Det verkar som om den "överraskande" känslan också var relaterad till medvetenheten om vikten av att ha en djupare kunskap om varje barn: detta gällde särskilt i förskolan, med mycket unga och icke-verbala barn. Med andra ord minskade begränsningar och problem som kändes under den första fasen av tillämpningen av NA genom att förskollärarna fick en närmare kunskap om barnen. Man upplevde en ökad vi-känsla och en större gemenskap mellan personal, barn och familjer. Detta kan sammanfattas med meningen: "att ta varje problem från rätt sida, den sida som innehåller lösning".

Andra strategier antogs. De viktigaste är följande:

- NA är ett perspektiv som var och en inte bör utföra ensam: lagarbete är nödvändigt. Med betoning på detta koncept bör vi rekommendera att NA måste antas åtminstone av hela arbetslaget på en avdelning, men helst eftersträva att NA antas av alla team på förskolan. Desto mer kommer varje lärare att stödjas och desto effektivare och mer tillfredsställande kommer förhållningssättet att bli;
- De flesta av de inblandade lärarna verkar ha klarat av att anta ett narrativt arbetssätt som om det vore en ny sport: från att gå från det första tröttsamma och smärtsamma stadiet till det atletiska stadiet där du ser förbättringar på din fysiska förmåga, det finns det bara ett recept: träna mera ... Med andra ord, som i idrottens aktiviteter, behöver NA-applikationen motivation, medvetenheten om att du kan förbättra dig mer och mer genom regelbunden träning fram till en tillfredsställande övning. Vi tror att det är den här anledningen till att det i NA-applikationen är så viktigt att arbeta tillsammans med all personal: som i idrottens verksamhetsförbättring;
- Några engagerade lärare lyfter fram vikten av att ha en ledare för detta projekt, och kanske några mentorer. Att vara ledare för detta projekt innebär att stödja teamet, ordna utbyte av erfarenheter och information, involvera föräldrar och så vidare. Återigen är den tidigare metaforen om ett nytt idrottsaktivitetsengagemang användbar: ledaren i det här fallet borde agera som en tränare.

Efter att ha övervunnit de initiala svårigheterna kan vi koncentrera oss på de positiva konsekvenserna av det narrativa förhållningssättet för varje inblandad skola.

2.4. VILKET ÄR DET FRÄMSTA MERVÄRDET SOM INTRODUCERAS AV DEN NARRATIVA METODEN FÖR DINA KOLLEGOR (OCH TEAM), FÖR BARN OCH DERAS FAMILJER?

Generellt sett anser de inblandade lärarna att det främsta fördelen med NA-förhållningssätt var att barnen – varje barn – verkligen står i centrum för en didaktisk planering och lärande (även ur konkret synvinkel).

Genom NA-förhållningssätt tar barn en aktiv roll i den didaktisk planeringen, deras "röst" (även de som fortfarande saknar talat språk) är inte bara viktig utan avgörande; Lärarna är beredda att omorganisera förskolans utrymmen och utgå från barnens synvinkel, vilket minskar styrningen av vuxnas organisatoriska rationalitet.

Detta är ett mycket viktigt ställningstagande eftersom det bygger på följande:

- Agensfrämjande (känslan för barnen att aktivt kunna förändra världen runt), den högsta nivån av inlärningsprocesser;
- Förespråkandet av barnens inflytande: att vara säkra på att barnens åsikter och tankar togs med i en allvarlig hänsyn;

Som en följd av detta visas och praktiseras respekten för alla barns rättigheter i förskolan. Vi tror att detta mål är mycket viktigt, även för att NA-förhållningssätt tillåter oss att sprida och dela detta mål med familjer; på detta sätt kan hela barnens livskvalitet förbättras mycket.

Vissa lärare har rapporterat att trots de problem som uppstod under den första etappen av att implementera NA, som exempelvis ökande åtaganden och mer arbete att göra, kände lärarna i slutändan att de arbetade bättre. Kanske är arbetet inte objektivt reducerat: detta kan vara en subjektiv konsekvens av en större estetisk konnotation av deras arbete (vi vet att en etisk känsla minskar känslan av tristess och trötthet) och av känslan av att vara mer effektiv i sina barns utbildning och att arbeta i en mer stödjande arbetsgemenskap.

Beväpnad med denna positiva syn på det narrativa förhållningssättet, vill vi fortsätta rekommendera andra lärare som arbetar i förskolan att pröva detta nya perspektiv.

2.5. VILKA ASPEKTER/ELEMENT REKOMMENDERAR DU TILL DINA KOLLEGOR SOM VILL ANVÄNDA DET NARRATIVA TILLVÄGAGÅNGSSÄTTET? VAD SKA DE UTGÅ IFRÅN?

Efter att ha läst de inblandade lärarnas svar på denna fråga kan vi sammanfatta dem i två nyckelord (som vi kan namnge "2E-regel":

- 1 **E**nthusiasm;
- 2 **E**mpowerment.

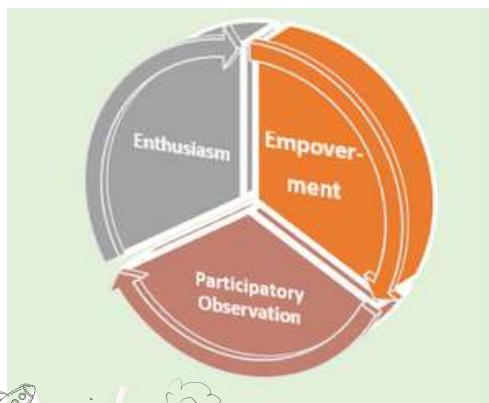
Att möta uppgiften att undervisa med entusiasm innebär att betona de plötsliga aspekterna och barnens agerande. I enlighet med våra förskollärare betyder det att betrakta lärande som ett nöje och inte som en plikt och som en följd av detta bör även undervisning vara ett nöje och inte en plikt. Mer praktiskt betyder det till exempel att ordna dokumentation som en konstnärlig produkt och inte en formell rapport: dokumentation bör ha rollen att upplysa nöje och överraskning för upptäckter (både från barn och vuxna), berättande händelser, känslor och drömmar. God dokumentation bör stödja viljan att titta på / läsa den många gånger, som en trevlig film / bok. Dokumentation bör inte vara ett formellt förfarande, en byråkratisk plikt eller en krävande och tråkig uppgift. När vi kan dokumentera några barns fantastiska aktiviteter och upptäckter är det omöjligt att inte känna sig entusiastisk.

Att undervisa med entusiasm innebär att inta en deltagande hållning i observationen av barnen. Att observera är en pedagogisk handling. Våra lärare är medvetna om att handlingen att observera förändrar förutsättningen för barns handlingar och deras önskan att fritt utforska; med andra ord, att observera barn med intresse driver dem mot inlärningsaktiviteter och ger dem dessutom friheten att välja vad av dessa som de vill följa.

Den sista meningen tar oss till den andra "E", Empowerment. Empowerment innebär att delegera eller överföra makt från myndighet till dess underordnade, när det gäller förskolor från lärare till barn. Om detta ger våra lärare följande tips:

- Barnen kan använda av utrymmen och material fritt: barnen har möjlighet att ändra, tolka och återuppfinna det givna sammanhanget;
- Tänk utanför boxen och låt sinnet färdas fritt. Glöm riktingen mot förväntade resultat eller att avsluta en uppgift inom en viss tidsram;
- Att ha ett öppet sinne som lärare, låta barn leda vägen och uppmärksamma detaljer;
- Du kan låta barnen upptäcka mycket själva och låta dem uppleva världen på sitt sätt;
- Låt barnen leka på sitt sätt och observera detta.

Så det verkar som om följande cirkel fungerade för våra lärare som implementerade NA:



Vi vill avsluta detta kapitel med det sista tipset från en av våra lärare:

"När man är engagerad i en aktivitet ser jag att barnen blir glada och entusiastiska. Och då blir jag glad också. Jag går hem med en bra känsla som om jag har fått en belöning av barnen. Det gör det ännu enklare att gå till jobbet nästa dag med extra entusiasm. Så, mitt tips: entusiasm!"



3.

MER INFORMATION FÖR DE SOM ÄR INTRESSERAD: FRÅGOR OCH SVAR FRÅN FOKUSGRUPPEN.

	Vad har du tyckt mest om under implementeringen av det berättande tillvägagångssättet i din skola tack vare Narrate-projektet?	Vilka var de största utmaningarna och svårigheterna med att genomföra det narrativa tillvägagångssättet?
ITA-1	Jag kände mig väldigt bekväm medan jag observerade barnens , jag lyssnade och spelade in samtalen de hade mellan dem. För att implementera det narrativa tillvägagångssättet var vi tvungna att begränsa omfattningen av vår intervention, med fokus på ett litet antal barn, i ett utformat och begränsat utrymme, i en mer personlig situation som också var trevlig för oss lärare	Den största svårigheten med att implementera det narrativa tillvägagångssättet var att inte kunna förutsäga, organisera och bestämma hur och när triggern skulle dyka upp och hittas.
ITA-2	Vår arbetsmetod utgår från att överväga noggrann och deltagande observation som ett verktyg för att ge värde till vad barn gör spontant, för att förstå det sagda och det outtalade, men genom implementeringen av det berättande tillvägagångssättet i lekrummet var det möjligt att lyfta fram , även i avsaknad av verbalt språk, hur barn kan upprätthålla och genomföra spontana berättelser : genom gester, utseende, relationer, proxemics av kommunikation. Det har gjort det möjligt för oss att göra ännu mer synliga aspekter som ibland undgår det omedvetna ögat: gest, blick, relation, autonom planering, nyfikenhet etc. Vi har också tänkt om dokumentationsmetoden och utrymmena och metoderna för kommunikation. I synnerhet framkom det att dokumentation är en process som byggs och modifieras över tid och som behöver delas inte bara inom arbetsgruppen utan också med barn och familjer. Vi förstod att det inte var möjligt att dokumentera allt, men ett urval av de grundläggande aspekterna var nödvändigt.	Den största svårigheten var valet av spår att följa när vi befann oss framför ett vägska. Vi fortsatte att observera och dokumentera alla berättelser om barnen men efter en jämförelse med den pedagogiska utvecklingsgruppen förstod vi hur det inte gick att följa dem alla men att det var nödvändigt att välja en och gå på djupet.
ITA-3	Möjligheten att tänka utanför boxen, att vägledas av pojkar och flickor i deras intressen, att stödja spontana initiativ och värda deras kreativitet	Förmodligen var den största svårigheten att kollidera med ett klassiskt tillvägagångssätt som fortfarande är mycket på modet i förskolor, som ser behovet av att vissa lärare följer detaljerade program, att få barn att producera som för att "bevisa" att de har haft lite erfarenhet, vilket ger lite utrymme och tid för barns nyfikenhet och initiativ
ITA-4	Under denna resa var det som enligt min mening var vinsten med arbetet att sammanfläta berättelserna, berättelserna om barnen och vårt väsen som pedagoger bredvid dem. Vi var tvungna att observera inte bara barnen utan också och framför allt oss själva, som pedagoger, för att först och främst analysera vår förmåga att känna igen och värdera narrativa ledtrådar. Utvärdera vår förmåga att stödja deras upptäcktsvägar och kunskap med olika metoder och alltid sätta deras berättelser eller uttryck för deras tankar i förgrunden. Var och en av oss har haft möjlighet att noga tänka igenom hur barns idéer kan och måste påverka vårt sätt att komma med förslag till barn, materialval och rumsupplägg, och även hur barnens berättelser kan involvera oss och få oss att ta mindre strukturerade synpunkter, närmare deras	För att återgå till vad som skrivs ovan var den största utmaningen enligt min mening att göra vårt sätt att arbeta med barn ännu mer flexibelt och anpassningsbart inte bara till deras tid utan framför allt till deras intressen, och att bygga effektiv dokumentation för att ge tillbaka till familjer och i synnerhet till barn alla de framträdande komponenterna i den väg som genomfördes under läsåret.
ITA-5	Det berättande tillvägagångssättet som tillämpades i vår skola gav oss inte bara olika idéer för definitionen av nya pedagogiska projekt utan gjorde det också möjligt för oss att arbeta i grupper med större medvetenhet och med ett tillvägagångssätt för en bredare jämförelse (framför allt tack vare den "extra" kunskapen som härrör från erfarenheterna som bodde i andra europeiska länder).	De största utmaningarna och svårigheterna kan enligt min mening bero på " nyheten" i tillvägagångssättet, särskilt i ett sammanhang som en småbarnsförskola. Ursprungligen fanns det flera tvivel om dess tillämpning och möjligheten att skapa upplevelser som är lämpliga för barn (0-3 år) samt pedagogiska verktyg som kan användas tillräckligt i sammanhanget.

SWE-1	<p>Jag känner att jag har lärt mig mycket på vägen. Jag har blivit bättre på att ställa öppna frågor om barnens kreativa arbete, vilket jag är glad över. Barnen har lärt mig mycket. Deras glädje kring sina berättelser är så rolig att dela med sig av. Vi i vår grupp har förändrat vår miljö så att fler uttrycksformer har blivit tillgängliga för barnen. Att se och höra deras berättelser/fantasi/skriftspråk/lek tar form och utvecklas i processen</p>	Hitta en trigger i början, veta vad man ska börja med att arbeta
SWE-2	<p>Projektet har bidragit till att vi nu öppnar våra sinnen ytterligare för våra barn på avdelningen. Vi har nu större insikt i att barnen berättar sin historia även genom att prata utan ord, och att även de små kroppsuttrycken i rörelserna (känslan som musiken skapade) visar oss barnets sinness tillstånd och egna berättelser.</p>	Låg ålder när många av barnen saknar verbalt språk
EST-1	<p>Jag har lärt mig om själva berättarsättet och upptäckt nya sätt att undervisa min barngrupp. Jag tyckte om att upptäcka barns triggers och utveckla nya roliga aktiviteter kring barns intressen.</p>	I början var det hela väldigt nytt och förvirrande. Det tog mig lite tid att förstå begreppet narrativ ansats och hur dess kärna skiljer sig från mina tidigare sätt att undervisa. Det var förvirrande att förstå hur jag ska ta hänsyn till varje barns intresse på en gång när jag har 24 barn i min grupp. Nu vet jag att det finns ett sätt och att hitta triggers är kul!
EST-2	<p>För mig var det mest intressanta att sätta barnen i ansvar och låta dem leda vägen. Nästan som att vara det osynliga stödet och se hur långt deras fantasi kan ta deras historia</p>	I början var den största utmaningen att hitta triggern och hur man korrekt dokumenterar allt
BEL-1	<p>Genom Narrate-projektet har jag lärt mig att gå in mer i detalj när jag tittar på barnens intressen, observerar deras reaktioner, ger starkare uppmärksamhet åt detta och introducerar nya material. Jag involverade föräldrarna i projektet och jag blev förvånad över att höra hur barnen (åter)upplevde våra aktiviteter hemma. Det var ett mycket användbart sätt att arbeta, särskilt eftersom vi verkligen utgick från barnens intressen</p>	Jag tyckte ibland att det var svårt att göra de "narrativa kartorna" och att sätta bilderna i collage. Snarare hade detta något att göra med tidsbrist: att sitta och reflektera över vad du just har sett
BEL-2	<p>Jag kände mig väldigt bekväm med det här tillvägagångssättet. Jag var nyfiken och nyfiken på att se och upptäcka barnens olika reaktioner. Jag ser att man kan involvera alla barn i det här förhållningssättet. Vi väljer öppna material som utlösare. Varje barn använde materialen på sitt sätt. Förutom att observera och ibland erbjuda en extra trigger kunde vi främst svara på vad barnen själva var intresserade av. Alla barn kunde delta. För arbetslaget var det skönt att upptäcka barnens fantasi. Att observera och utveckla barnens berättelser och lek</p>	Ibland var det svårt att observera varje barn tillräckligt fördjupat i en hel grupp. Det är lättare om du fokuserar på några barn och sedan observerar några andra barn i nästa aktivitet. Den narrativa dokumentationen tar också lite tid. Ibland är det svårt att hitta tid att göra detta
BEL-3	<p>NA kändes för mig som ett väldigt trevligt sätt att observera barnen i deras lek. Jag lärde mig att leta efter de små stunderna av glädje i deras lek. Till de stunder då de blev förvånade och viskade blev jag själv förvånad. Det gav mig energi och det gjorde mig glad</p>	
BEL-4	<p>Jag har varit med om många projekt, men Narrate-projektet var ännu mer intressant. I början, som det franska ordet Naratif säger, tänkte jag att NA betydde att berätta och skapa en historia. Och det är sant å ena sidan, men det är ännu mer, som arbetar från barnens synvinkel. Barnen gör berättelsen. Jag älskar att se barnen engagerade i sina aktiviteter. Jag tror att det är viktigt att vara fysiskt nära, men också att vara en del av deras spel. Men jag lärde mig också här att alla har sitt symboliska lek.</p>	



BEL-5	<p>Detta var definitivt en mycket bra upplevelse för mig. Jag var mycket involverad i projektet, vilket gjorde att jag kunde lära känna barnet mycket bättre. Jag lärde mig att bättre upptäcka barnets intresse</p>	<p>Vi var redan väl involverade i aktiviteter tidigare, men på ett mindre berättande sätt. Efter att det blev klart för oss vad syftet med Narrate var, förstod vi också hur en aktivitet kan vara ännu roligare och intressantare för ett barn</p>	
	<p>Vad har hjälpt dig att övervinna dessa utmaningar och svårigheter?</p>	<p>Vilket är det största mervärdet som introduceras av det narrativa tillvägagångssättet för dina kollegor (och team), för barn och deras familjer?</p>	<p>Vilka aspekter/element rekommenderar du till dina kollegor som vill använda det narrativa tillvägagångssättet att utgå ifrån?</p>
ITA-1	<p>Det hjälpte oss att övervinna svårigheten att inte kunna avgöra vad och när vi ska identifiera trigger: lyssna och observera</p>	<p>Vinsten för arbetsgruppen skulle kunna vara att dela och öva utbyten mellan olika grupper av barn som tillhör olika klasser för att kunna konfrontera varandra, reflektera och fördjupa barnens egna intressen genom att tolka ur olika synvinklar. Barnen var glada över att se sina tankar och intressen värdesättas och även deras familjer eftersom de kände igen kontinuitet och utbytet med förskolan</p>	<p>Jag tror att det är mer produktivt och underlättande för pedagogen att använda det narrativa tillvägagångssättet genom att observera och lyssna på barn när de rör sig i ett sammanhang eller en situation där de känner igen sig, känner sig lugna och föredrar varandra.</p>
ITA-2	<p>Med utgångspunkt från observationen av barnen delade vi erfarenheterna som uppstod i klassrummet för arbetsgruppen och detta gjorde det möjligt för oss att lyfta fram den framväxande processen. Genom jämförelsen framkom reflektioner och idéer om möjliga omstarter som skulle föreslås för att låta barnen fortsätta på spåret som intresserade dem. Vi reflekterade därför över "vad" det var nödvändigt att dokumentera och över "hur" man skulle göra det för att synliggöra berättarprocesserna och främja reflektioner både hos vuxna (pedagoger/familjer) och hos barn.</p>	<p>Deltagande i "Narrate" -projektet var stimulerande för alla lärare och genererade reflektioner både inom den enskilda klassen och i den utökade arbetsgruppen, så att de kunde starta om och tänka om, trots den isolering som upplevdes efter organisationen i bubblor som föreskrivs i Covid-lagstiftningen. I synnerhet gjorde det det möjligt för oss att reflektera över hur vi kan stödja och underlätta barns spontana berättande produktioner: förberedelse av narrativa utrymmen, uppmärksamhet och vård av material och omprövning av språket som används och dokumentationen. Genom dokumentationen (på väggen, utanför förskolan, digital plattform etc.) delades barnens berättelser med familjerna och detta genererade en cirkularitet av nya berättelser och en större medvetenhet om barns lek och lektytor. Omprövningen av dokumentationen har därför inte bara utgjort ett verktyg för att synliggöra lärandet, utan också ett verktyg för att underlätta det.</p>	<p>Vi tror att det grundläggande elementet att börja från är genom konstant och deltagande observationer som gör det möjligt för pedagogen att förbereda miljöer och lekmaterial genom att skapa ett adekvat utrymme som stöder och respekterar barnens spontana berättelser. att placera sig i ett lyssnande perspektiv för att känna till och förstå hur barn använder sig, i olika åldrar, av utrymmen och material och följaktligen för att göra förändringar. Användningen av utrymmen och material är fritt: barn har möjlighet att ändra, tolka och återupptäcka det givna sammanhanget samtidigt som de respekterar förmågorna och tiderna för var och en. En annan aspekt som ska användas vid tillämpningen av det narrativa tillvägagångssättet gäller dokumentationen som är avsedd både som ett verktyg för att synliggöra lärande/berättelser och följaktligen för att reflektera över dem, och som ett verktyg för att skapa en cirkularitet av nya berättelser (gynnade av det dagliga utbytet och förhållandet med barn och familjer)</p>
ITA-3	<p>Låt oss säga att de inte är helt föråldrade, men visst var medlingen mellan det klassiska och det narrativa tillvägagångssättet ett användbart verktyg</p>	<p>Att få barn att känna sig som huvudpersoner i sitt lärande, vilket också återspeglas inom familjer genom manifestationer av entusiasm för att delta i förskolans verksamhet.</p>	<p>Att börja med de små sakerna, observera barn mycket och vara bland dem även i de ögonblick då det vanligtvis är mer frestande att titta på dem långt ifrån, till exempel under deras fria lek eller till exempel måltider. Det är där de avslöjar sin värld</p>
ITA-4	<p>I båda fallen var det viktigt att genomföra ett samarbete bland pedagoger. Det finns en hel del diskussioner om att sätta alla våra färdigheter på fältet, dela de olika synpunkterna på barnens väg i de olika rummen och också ge, varje pedagog på sitt sätt, nya perspektiv på vår närvaro med barnen.</p>	<p>Jämfört med förskolans kollegor visade det sig att den största vinsten är det faktum att designen utgår från de intressen som barnen uttrycker och deras behov. Det är en metodik som inte härstammar uppifrån utan som är samkonstruerad med barn, som början med barnen. När det gäller barn och deras familjer känner de förra verkligen att de är huvudpersoner i förskolans liv och i de experimentförslag som genomförs, de känner sig lyssnade på och uppskattade. I synnerhet uppfattar även de små barnen verklig uppmärksamhet åt sin "röst" inom gruppens berättelse. Familjer kan känna sig mycket mer delaktiga i förskolans liv och kan känna att det finns kontinuitet och sammanhang mellan deras barns liv hemma och det i förskolan.</p>	<p>Mitt råd är att utgå från systematisk observation av barn, inte bara under rutinmässiga stunder eller strukturerad lek utan framför allt under fri lek och att samla så mycket information om deras intressen och deras liv utanför förskolan. Det är också viktigt att aktivt lyssna på vad barn kan eller försöker kommunicera.</p>



SWE-1	<p>Tack vare att Susanne och Lena kommit extra in i barngruppen och vi har kunnat tänka tillsammans och göra tillsammans. Vi lär oss tillsammans. Jag har fått mycket hjälp och inspiration att gå vidare genom boken Rum för lärande, men också utbildning om estetiska uttryck och även ramverket, de tio principerna.</p>	<p>Barns glädje och delaktighet, deras utveckling i processen. Att flera barn har övervunnit vissa svårigheter och utmaningar genom lustfyllt lärande</p>	<p>Att ha flera uttrycksätt tillgängliga för barnen, ha ett öppet sinne, lyssna och vara nyfiken på barnen. Då kommer du långt!</p>
SWE-2	<p>Att vi hade tillgång till mentorer som hjälpte oss att tolka och visa oss hur vi skulle dokumentera uttrycken. Att följa barnen och lärandeprocessen och reflektera över ramarna i det narrativa förhållningssättet. Stöd av kollegor.</p>	<p>Att du har en uppfattning om barns narrativa förmågor/resurser och hur de kan uttryckas utan verbala ords.</p>	<p>Musik och estetiska verktyg.</p>
EST-1	<p>Mest samarbetat med mina kollegor från min förskola men även från partnerskolor. Diskussioner och utbyte av bästa praxis har hjälpt mig att förstå och upptäcka nya sätt att undervisa. Jag lärde mig att omvärdera mitt beteende, min omgivning och mitt sätt att undervisa.</p>	<p>Jag tror att det mest värdefulla värdet är att Narrativt förhållningssätt är väldigt barnstyrd och ger varje barn "en röst". Vuxna runt barn lär sig genom Narrative Approach sättet att lyssna på sina barn</p>	<p>Tänk utanför boxen och låt sinnet färdas fritt. Glöm gränserna för förväntade resultat eller avsluta en uppgift inom en viss tidsram. Var närvarande, var öppen och var bara där för dina barn. Det är här den sanna magin händer.</p>
EST-2	<p>För det mesta var det mina kollegor och deras stöd som hjälpte mig att övervinna alla utmaningar och svårigheter. Att dela mina tankar med dem, brainstorma, be om råd och reflektera tillsammans.</p>	<p>Det var intressant att se hur en liten trigger påverkade varje barn olika. Att se deras glädje och få feedback från sina föräldrar och hur historien utvecklades från dagis till hem</p>	<p>Att ha ett öppet sinne som lärare, låta barn leda vägen och uppmärksamma detaljer.</p>
BEL-1		<p>Inom det narrativa tillvägagångssättet behöver du inte köpa extra material. Du måste framför allt förbli fascinerad av barnens intressen. Reflektion är viktigt för detta.</p>	<p>Jag skulle definitivt rekommendera det narrativa förhållningssättet till andra. När det gäller rapporter, dokumentation, foton och collage tycker jag att det skulle vara trevligt om någon kan stödja dig med detta</p>
BEL-2			<p>Jag skulle definitivt rekommendera andra att arbeta på detta sätt. Det är ett lättillgängligt sätt att arbeta med barn. Du kan låta barnen upptäcka mycket själva och låta dem uppleva världen på sitt sätt. Jag vill särskilt ge ett tips om att man inte alltid behöver börja i det stora. Låt barnen leka på sitt sätt och observera detta. Från den observationen kommer du att upptäcka många utgångspunkter.</p>
BEL-3	<p>Jag lärde mig också att observera bättre och djupare. Att sätta saker på papper från den observationen: en bokstavlig, visuell berättelse om barnet. Att involvera föräldrarna i detta var mycket intressant. Föräldrarna var glada att uppleva den uppmärksamhet vi ägnade genom en djupare observation av deras barn, men också att de på så sätt får en extra inblick i livet i vår grupp.</p>	<p>Jag tyckte att det var lite av en sökning i början eftersom det är viktigt att komma på samma sida med dina kollegor. Att reflektera över vad Narrate är nu och vad det betyder för dig själv var viktigt här. I första perioden hade vi fullt upp med att söka och finjustera. Men sedan gick vi djupare och djupare in i det. Jag kände mig upphetsad över vad jag såg hända med barnen och detta fortsätter att ge mig det extra incitamentet att fortsätta med Narrate-aktiviteter</p>	



BEL-4	<p>Från det här projektet utgår jag från att vi kan arbeta ännu mer utifrån barnens intressen. Barnen, som är väldigt unga, som kommer till oss ofta kan inte tala ännu, men på detta sätt indikerar de sina behov och intressen</p>	<p>Jag tar särskilt hänsyn till att det är viktigt att sitta ner och observera då och då. Ta dig tid och utrymme att arbeta med dessa observationer. Jag vill också påpeka att du inte ska ge en slutsats eller tolkning för snabbt, men att du bör leta efter olika alternativ. Barn kan överraska dig!</p>	
BEL-5	<p>Efter flera aktiviteter är man så engagerad och man lär sig att leva i barnens fantasi. Du lär dig att experimentera med dem. I sin tur säkerställer det att du blir ännu mer intresserad av att ytterligare upptäcka deras värld. En sann cirkulär effekt.</p>	<p>Du kan också planera många aktiviteter utan att behöva anstränga dig mycket extra</p>	<p>När man är engagerad i en aktivitet ser jag att barnen blir glada och entusiastiska. Och då blir jag glad också. Jag går hem med en bra känsla som om jag har fått en belöning av barnen. Det gör det ännu enklare att gå till jobbet nästa dag med extra entusiasm. Så mitt tips: entusiasm!</p>



KAPITEL 6

Storytelling som ett stöd för genomförandet av ett narrativt förhållningssätt: Främja ett hållbart samarbete mellan förskola och närbibliotek

1.

INLEDNING – OM STORYTELLING

Den tionde regeln i dekalogen handlar om genomförandet av den narrativa metoden, som beskrivs i kapitel 3, § 3.2.7. Där rapporterade vi följande:

R10

"Syftet med Storytelling i ett Narrativt förhållningssätt syftar inte begreppet "storytelling" som en aktivitet i sig som i traditionell skolgång, utan ett viktigt verktyg för att hjälpa barn i deras spontana berättande. Vi kommer att ägna delar av denna handbok åt detta ämne och till och med delar i 103 som handlar om barns egna produktioner. Vill vi understryka vikten av att göra böcker tillgängliga för barnen som inspirerar till att skapa och uppleva berättelser".

Med tanke på några erfarenheter som vi beskrivit i vår bästa praxis i kapitel 4 kan vi sammanfatta de regler som vägleder användningen av storytelling i förskolor som vill tillämpa det Narrativa förhållningssättet.

1. Som vi nämnde tidigare bör storytelling inte vara en aktivitet i sig, utan som av många viktiga aktiviteter som stöder implementeringen av en narrativ strategi.
2. Detta medför många konsekvenser; Den första är att storytelling är ett utmärkt sätt att ge nya triggers för barnens spontana berättande och nya scenarier för deras narrativa kartor (se §§ 3.2.2 och 3.2.3. i föregående kapitel 3).
3. Sedan, medan traditionellt berättande innebär att en vuxen agerar som en storyteller av en bok skriven av en annan vuxen (författaren) och barn med den väsentliga (kanske den enda) rollen som lyssnare, förutser Narrative Approach-perspektivet att barn också måste vara skapare av berättelser.

4. Detta betyder inte att Narrative Approach-perspektivet förbjuder barnlitteratur, inte alls; det betyder att användningen av barnböcker ska vara förenlig med barnens berättande intressen, inte i allmänhet, men relaterad till varje specifik grupp av barn, efter förändringar och utveckling av detta intresse.

5. Detta perspektiv, som vi nämnde i § 4.1.2. i föregående kapitel 3, kan främja både hur man väljer vilka böcker som ger till barn och var man ska förvara dem i klassrummet.

6. Om hur man väljer barnböcker och, generellt sett, hur man kan förbättra berättarförmågan både för barn och lärare är en god relation mellan förskolor och lokala (specialiserade) bibliotek avgörande.

Av dessa skäl är detta kapitel tillägnad: 1) några idéer om gott samarbete mellan förskolor och lokala bibliotek, som tillhandahålls av förskolorna och förskolorna i partnerländerna; 2) tillhandahållande av några exempel på lämplig bibliografi om barnlitteratur, att använda i förskolor (och hemma) för att stödja genomförandet av Narrative Approach.

2.

KORT BESKRIVNING AV DET NARRATIVA PROJEKTET, BASERADE PÅ ETT GOTT SAMARBETE MELLAN FÖRSKOLAN OCH LOKALA BIBLIOTEKET.

Nedan följer fyra exempel, från erfarenheterna från NARRATE-projektets partners.

2.1. ETT PROJEKT FRÅN PITEÅ: "BRA LITTERATUR GER BARNET EN PLATS I VÄRLDEN OCH VÄRLDEN EN PLATS I BARNET." (ASTRID LINDGREN, VÄRLDSBERÖMD FÖRFATTARE)

– Vi vet i dag att läsning utvecklar hjärnan. Det tar oss till en ny abstraktionsnivå. Våra barns framtid kommer att testa deras förmåga att lösa problem och konflikter, att tänka i nya banor och förstå människor och kulturer. (Citat från svenska barnboksakademien)

Därför ser vi litteratur som en nödvändig, rolig och meningsfull del av barnens dagar på förskolan. Böcker hjälper barn att få upplevelser, genom böcker kan vi besöka och uppleva platser med hjälp av fantasi. Hela världen kommer närmare och hjälper oss att bredda våra tankar och samtidigt öka vårt ordförråd. Vi kommer att läsa många olika typer av böcker för barnen på förskolan, sagor, poesi, fackböcker, rim och välja böcker som tar upp människors likheter och olika dilemman.

Samarbete med bibliotek och bibliotekarie som är expert på barnlitteratur:

Vi får kontinuerlig hjälp att hitta böcker i de olika ämnen som vi utforskar och lär oss mer om på förskolan. Om vi till exempel arbetar med barnens intressen för spindlar och insekter kan biblioteket samla böcker åt oss som vi kan låna.

Bibliotekarien kommer gärna ut på föräldramöten och föreläser om värdet av att läsa böcker för sina barn, hur språk och föreställningar om omvärlden ökar. Bokläsning gör även att föräldrar och barn spenderar värdefull tid tillsammans.

Boktips från bibliotekarie

Vår bibliotekarie kommer ibland för att visa och prata om ny svensk barnlitteratur. Hon väljer ut böcker som tar upp aktuella teman i samhället till exempel böcker som handlar om att komma som flykting, och hur olika familjer kan se ut, med att ha två eller tvåpappor. Dessutom hur flickor kan vara modiga och starka, och pojkar kan vara känsliga och rädda, nämligen normkritiska böcker. Vi köper in vissa böcker som bibliotekarien har tipsat om. Så klart läser vi dessa böcker för barnen, men vi erbjuder även familjerna att låna böckerna.



VI SKAPAR BOKPÅSAR
FAMILJER KAN LÅNA BÖCKER OCH LÄSA FÖR SINA BARN HEMMA.

Barnens egna bokrekommendationer



I samarbete med familjerna får barnen i uppgift att välja och ta med sig en bok hemifrån eller från biblioteket som han eller hon tycker om att läsa. På så sätt får barnen träna sig i att visa och berätta för varandra om sina favoritböcker. Lärare hjälper till att fylla i barnens berättelse om det behövs. Att presentera veckans boktips är en populär uppgift, barn längtar tills det är deras tur att presentera en bok.

Bokbussen

För att underlätta för förskolorna i Piteå erbjuder biblioteket en service, bibliotekarierna kör runt i förskolorna med en bokbuss, ett mobilt bibliotek. Barnen ser fram emot när bokbussen kommer, och de tycker att det är roligt att klättra upp i bussen och välja böcker.



Polyglutt

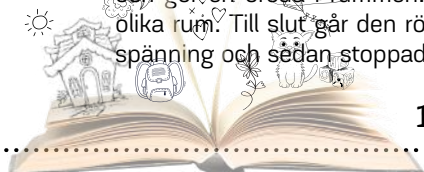


Vi använder programmet Polyglutt. Polyglutt är en app med böcker som vi använder för att läsa tillsammans. Böckerna projiceras och visas på en stor filmduk. Detta gör det möjligt att göra läsning visuell för många barn samtidigt.

Ett exempel på hur vi arbetar med barnböcker.

Detta exempel kommer från Kullerbyttans förskola i Piteå.

Vid detta tillfälle läste vi boken "Historien om någon". Berättelsen handlar om att någon är inne i ett hus, är i olika rum och gör en oreda i rummen. Någon har dragit en röd tråd ur garnet, och vi kan följa tråden genom berättelsen in i olika rum. Till slut går den röda tråden in i ett skåp och vem gömmer sig i skåpet? Barnen följde berättelsen med stor spänning och sedan stoppade vi berättelsen för att barnen skulle komma med ett slut, vem gömmer sig i skåpet?



Barnen arbetar med lera eller ritar för att berätta vem som gömmer sig i skåpet.



Barnens olika förklaringar till vem Someone är.



"AN ORDINARY THIEF WAS IN THE CUPBOARD. HE LIKES TO STEAL AND TO CREATE A MESS, THIEVES USUALLY DO. HIS NAME IS "THIEFIES", HE CONTINUES TO HIDE IN THE CABINET".

"IT WAS A CAT, BUT NO ORDINARY CAT, IT WAS A UNICORN CAT!"

Vi sätter stort värde på vårt samarbete med stadsbiblioteket och vår duktiga barnboksbibliotekarie. Vi är också stolta över våra svenska barnboksförfattare, varje år kommer nya fantastiska barnböcker som lär oss mer om världen och varandra. Litteraturen har som mål att skapa en fredligare värld, litteraturen skapar samförstånd mellan människor. Vi har också haft flera intressanta samtal med de lärare som medverkar i detta NA-projekt, där vi pratat om litteraturens påverkan på barns uppväxt och hur litteraturen förenar oss. Vi har upptäckt att många böcker som har påverkat och har betydelse för oss finns utspridda i många länder och delas globalt.

2.2. ETT PROJEKT FRÅN ELMER (BELGIEN): "ELMER OCH SAMARBETE MED LOKALA BIBLIOTEK"

Elmer är en samhällsbaserad förskola för barn mellan 3 månader och 3,5 år med verksamhet i fyra områden i Bryssel: Schaarbeek, Anderlecht, Molenbeek och Bryssel huvudstad.

Befolkningen på Elmers förskolor är mycket varierad, och det är även personalen. Många familjer har invandrarbakgrund eller är nyanlända. Många barn har inte skolspråket som modersmål. Därför är en prioritering i vårt arbete att stimulera språk i allmänhet och tidig läs- och skrivkunnsighet i synnerhet.

Elmers fyra filialer samarbetar med det lokala biblioteket.

Aktiviteterna är följande

- Månatliga besök av barn (småbarn och de äldsta bebisarna) på biblioteket.
- Biblioteket förser lådor i förskolan Elmer med böcker som är anpassade till barnens ålder.
- Enstaka besök på biblioteket för konstnärliga eller musikaliska aktiviteter för de yngsta.
- Under grannsamverkan med föräldrarna besöker vi även biblioteket. Bibliotekarien ger föräldrarna information om sitt sätt att arbeta. De lägger tonvikten på de yngsta barnen och deras tal av främmande språk.
- Varje år besöker en föräldragrupp med sina barn biblioteket. Bibliotekarien ger en kamishibai-presentation (japanskt historieberättande). Föräldrarna kan besöka biblioteket och bli medlemmar.
- Medarbetare på biblioteket kommer för att läsa för småbarnen i Elmer.
- Föräldrar får ett paket med böcker för de yngsta, för att introducera böcker i barnens och deras familjers dagliga liv, som en del av kampanjen "Boekstart".
- Biblioteket tillhandahåller böcker till ett "garderobsbibliotek", kallat Bib Biep; ett tillgängligt sätt att ta med böcker till föräldrar och deras små barn på förskolan.

2.3. ETT PROJEKT FRÅN TALLINN MEELESPEA KINDERGARTEN (ESTLAND): "VÅRT SAMARBETE MED LOKALA BIBLIOTEK"

Tallinn Meelespea förskola har 13 barngrupper och ligger i stadsdelen Haabersti i Tallinn. Förskolan har arbetat i mer än fyrtiofem år, undervisat och tagit upp tusentals barn. Det är en kommunal förskola med undervisning för barn i åldern 1–7 år. Nu deltar 260 barn och pedagogisk personal består av 32 personer.

Visionen och uppdraget för vår förskola är att genom att samarbeta med föräldrar erbjuda bästa förutsättningar för utveckling genom att skapa trygga, kreativa, en frisk och barnvänlig miljö för utveckling. Våra värderingar är respekt, hälsa, omsorg, tolerans och kreativitet. Allt detta lärs ut till barn genom våra dagliga undervisningsaktiviteter. Tallinn Meelespea daghem har samarbetat med lokala bibliotek i flera år. Alla barngrupper besöker bibliotek flera gånger om året för att få olika ämnen behandlade.



VISITING LIBRARY FOR THE FIRST TIME



CHILDREN VISITING LOCAL LIBRARY TO FIND OUT ABOUT TRADITIONAL ESTONIANS MARDI GRAS AND ITS CUSTOMS

Enligt månadens ämne samarbetar lärarna med biblioteken för att hitta lämpliga evenemang och ta reda på om biblioteken måste erbjuda något som passar ämnet. Biblioteken delar ofta med sig av sina månatliga nyhetsbrev som innehåller olika aktuella händelser. Ett exempel på ett biblioteksbesök nyligen var när barn i åldrarna 4–5 besökte ett lokalt bibliotek för att ta reda på mer om traditionella estländares Mardi Gras och dess seder.

"Bee Miti i Raamatutaru dagis".- Sedan 2018 samarbetar vi med Väike-Õismäe-biblioteket, som lånar ut olika böcker. Varannan månad tas böcker till förskolan om ämnen som lärare har bett om. Böcker levereras i flera stora lådor och all pedagogisk personal har möjlighet att ta böckerna till sina klassrum.

Denna insats är värdefull, eftersom biblioteket har ett urval av litteratur många gånger bredare och mer spännande än förskolans. Detta är ett bra sätt att berika läshörnor för grupper med nya och fräscha skapelser. Detta har startat två Narrative approach-projekt som ett exempel på originallitteratur från barndomen som fick stort erkännande och positiv feedback under den nationella överestniska tävlingen om läsupplevelse i läshörnor.



SIOSIKUTE EXAMPLE OF IO3 ORIGINAL CHILDHOOD LITERATURE



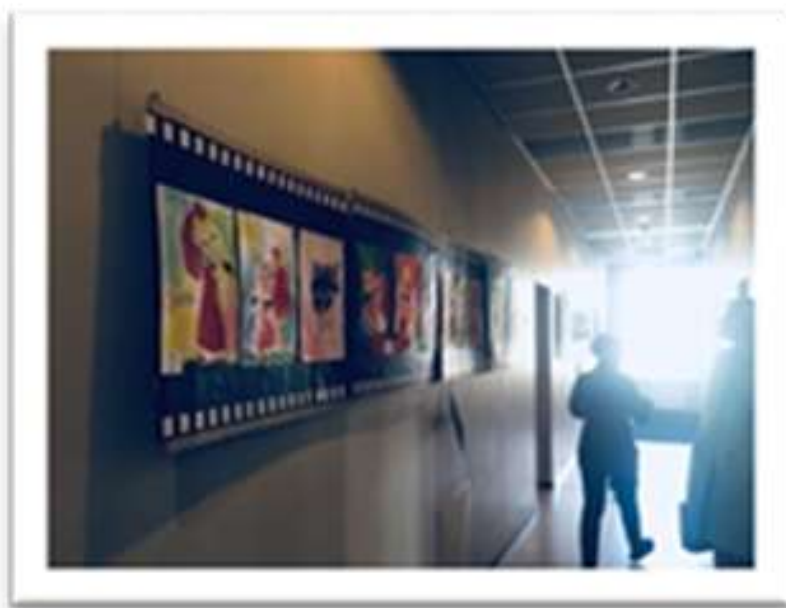


LEPATRIINUDE EXAMPLE OF IO3 ORIGINAL CHILDHOOD LITERATURE

Läshörnorna i grupperna Sipsikud och Lepatriinud är läshörnor som föddes i samarbete med barn, lärare och föräldrar, vilket bidrar till att stimulera barns intresse för läsning.

Sipsikuds läshörna är till exempel ett speciellt utrymme där man kan läsa eller titta på böcker och spela olika brädspel. Läshörnan i Sipsikud har plats för båda – kreativ lek och skapande uttryck.

Kreativa uttryck– utställningar av barns arbete i bibliotek. - Böcker har stor betydelse för ett barns utveckling. Även att titta på bilder i en bok utlöser ett barns kreativitet och skapade berättelser ska födas. Utöver det – att lyssna på berättelsen och senare, intresset för bokstäver och läsning, bidrar enormt till barnets kreativitet och skapande uttryck. Ett barn kan uttrycka den berättelse som skapas i huvudet, både i en bild eller i skriftlig form. I samarbete med bibliotek, lärare och en konstlärare har Tallinn Meelespea daghem deltagit i flera konstutställningar även utanför förskolan. Förutom att organisera utställningar deltar varje år grupper i teckningstävlingar eller organiseras av olika bibliotek. I vår dagliga undervisningsverksamhet och fria aktiviteter finns det en många möjligheter för att utveckla och främja ett barns kreativitet.



CHILDREN'S ART EXHIBITION IN LOCAL LIBRARY

Detta stöds starkt genom att titta på bokillustrationer, lyssna på berättelser och läsa böcker. Förutom bibliotek och föräldrar har vi involverat kollegor från andra institutioner i denna process och delat både erfarenheter och goda exempel med dem.

2.4. ETT PROJEKT FRÅN IMOLA (ITALIEN): SÅ MÅNGA HISTORIER I VÅR RESVÄSKA!

Ord bygger verkligheten (och ibland gör den bättre). Att kunna bygga en berättelse om våra livshändelser kan berika och stärka oss. Barn har också samma behov, till exempel när vi inför en ny händelse i berättelsen, som vi upprepar om och om igen. Om vi lyckas att få berättelsen händelserikare i detaljer och nyanser, kan vi uppnå nöjet med berättandet och den terapeutiska effekten som berättelsen kan ge. Om man återberättar samma berättelse, om och om igen, var uppmärksam på skillnaden mellan "logiska sanningar" (ex faktatexter) och "psykologiska sanningar" (som sagor): båda är sanna, men olika och de har olika mål. Vi drar inte alltid full nytta av berättelsens kraft; vi fångar den ofta i något rituellt ögonblick under det dagliga förskolelivet eller enstaka samtal.

"Bland alla berättelser jag läser är de finaste de som någon har berättat för mig". En skicklig berättare är viktigt en person som kan tänka på både sig själv och lyssnaren tillsammans medan hen läser. När den senare är en grupp behåller dessa berättelser ett intimt värde men också ett socialt värde eftersom de blev en del av gruppens permanenta kulturarv. Barnen, medlemmar i gruppen, ber om att berätta den historien eftersom den speglar själva gruppen, de använder dess innehåll både under grupplekar och inuti sina reflektioner och ändrar händelsen utifrån deras behov. Sammantaget lägger de in och integrerar det i de redan aktiva och fria narrativa kartorna som kännetecknar den gruppen. Ett narrativt arbetssätt är en demokratihandling. Om lärarna respekterar barn kommer de att motstå frestelsen att ge en berättelsen en moralisk eller standardiserad undervisningsmening. Tvärtom kommer de att bjuda in barn att utforska nya och oväntade betydelse, oändligt.

Ett sammanvävt projekt. De tidigare lärarnas idéer delades med personal vid det lokala barnbiblioteket, som heter "Casa Piani". Det följer nationsprogrammet "Nati per Leggere" ("Born to Read"), som främjades 1999 av barnläkarnas kulturförening, icke-statliga organisationer för barns hälsocenter och italienska biblioteksforeningen. Huvudsyftet med detta program är att främja barns kärlek till böcker och läsning så snart som möjligt, genom att tillsammans involvera utbildnings-, social- och hälsovårdstjänster som arbetar med barn och familjer. (www.natiperleggere.it). På så sätt föddes det första stabila samarbetet mellan kommunala förskolor och förskolor och Casa Piani Library som involverade lärare, barn och familjer i ett långsiktigt projekt.

Projektets mål. Främja läsning och berättande i förskolor och förskolor, enligt de principer som redovisas ovan, och involvera både lärare och bibliotekarier. Involvera familjer för en bättre medvetenhet om vikten av berättande för barnens utveckling och dess användning dagligen. Förbättra och sprida implementeringen av Narrative Approach i förskolor och förskolor genom flera verktyg: berättande, bildbeskrivning och samtalsförbättring bland barn.

Projektet till handling. Biblioteket ställer upp några resväskor fulla med böcker. De är riktiga "mobila bibliotek". För att välja vilka böcker vi ska välja antar vi följande kriterier:

För småbarnsförskolor: Pappböcker; Illustrerade böcker utan text, inte baserade på explicita berättelser ("tysta böcker", anpassa sig för att främja spontant berättande från barnen); Svartvita böcker, för att bättre främja oväntade känslor och dramatisering; Livliga bilder (som Brueghels målningar), med text; Böcker med foton.

För förskolor: Liknar de föregående, förutom de enklaste. Dessutom böcker med berättelser relaterade till möjliga erfarenheter av dessa barn: känslor, relationer, konflikter, upptäckter och så vidare.

Utbildningsutbud: Vi genomförde också specifik och uppskattad utbildning för lärare och utbildare som hölls av de mest specialiserade bibliotekarierna.

Förväntat resultat för biblioteket: att få nya besökare, tack vare ett stort antal av de involverade familjerna, både att hyra böcker och att delta i de workshops som biblioteket tillhandahåller. Dessutom kan bibliotekarier bättre veta livet och atmosfären i småbarnsförskolor och förskolor och barnens utvecklingssteg.

Förväntade resultat för småbarnsförskolor och förskolor: att få ett nytt stort utbud av böcker; idén om "ambulerande bibliotek" är fascinerande för barn, skapar förväntningar och önskemål; lärare och pedagoger kan lära sig nya narrativa färdigheter.

Fantastiska, oväntade insikter: denna typ av berättande kan stödja barns spontana berättande.

Denna berättelse kommer från Fontanelle Nursery School (barn från 5 månader till 3 år: de mest involverade barnen är 18 månader eller mer).



**HOW MANY STORIES ARE
IN MY SUITCASE!**

*"I have nothing to teach. I
only want children to have
fun. But getting amused
through my stories,
children learn the most
important thing: being
eager to read"* (Roald
Dahl)



Casa Piani Library gav oss en resväska full av böcker ...
... Så vi kan börja läsa omedelbart.



Sedan satte pedagogerna upp
våra "Pop-up bibliotek", ett litet
bibliotek i ett hörn av varje
klassrum, för att lagra de nya
böckerna.
Här kan barn fritt välja böcker,
titta igenom dem, dela dem med
kompisar ...



Pedagoger antecknar de spontana barnens ord och samtal om böcker de låtsas läsa. Något nytt, oväntat och
häpnadsväckande händer när barnen börjar ge titlar till böckerna på egen hand!



SARA: "ÖM VARGEN".
ORIGINALTITEL: "GENOM FÖNSTRET"



YOUSSEF: "TÄRTANS BOK"
ORIGINALTITEL: "DET ÄR MIN FÖDELSEDAG"



FILIPPO: "KAKAN"
ORIGINALTITEL: "ALL VÄRLDENS KYSSAR"
ARIANNA: "EN LITEN BOLL"
ORIGINALTITEL: "HOLES"

Vi pedagoger blev genast medvetna om att barnen behövde ge böckerna olika betydelser av de som författarna (vuxna) tänkte för dem.... Det var tydligt att författarna, genom titeln, försökte orientera barn mot specifika betydelser och erfarenheter. Det kan verka irrelevant, men det påverkar barn och sänker deras frihet att utforska en bok.
Första regeln: en författare bör undvika att ge en titel till sin bok! Låt oss lämna till barn denna uppgift!
 Med detta förtroende kommer vi att utforska djupare och be barn om fler tolkningar.



AARON: "A BEAR"
 ORIGINAL TITLE: "ALL THE WORLD'S KISSES"



FILIPPO: "COLOURS"
 ORIGINAL TITLE: "RED LIKE..."



SOFIA: "THE LITTLE GIRL"
 ORIGINAL TITLE: "IT'S MY BIRTHDAY"

This book can really do everything!



Arianna: "Mmmh, Rain "putting the book on her head); I love this play"
 Original title: "This book can do everything"



Moreover, we shared ongoing documentation with parents; they looked very surprised and amazed. Their desire to be involved in reading with their children is getting increasingly more and more.

Sammanfattning: vi arbetar i samma anda ute i förskolorna. Vi ber de äldre barnen att ge en personlig recension av de böcker de läser, samla många spontana och oväntade synpunkter, som ingen vuxen kunde ha gett. Mycket intressant!

3. BARNLITTERATUR DIREKT FRÅN BARNEN: EN KORT HÄNVISNING TILL ION.3

Vi hoppas att våra läsare hittills har uppskattat att Narrative Approach i grunden innebär att respektera barnens inställning att berätta om sin upplevelse och deras inlärningsprocesser baserat på den. Ett ytterligare steg i detta perspektiv är att omvandla denna spontana berättelse till berättande produkter som från och med nu kan vara tillgängliga för alla barn, som går i samma skola, men inte bara.

Vi nämnde redan att vi i genomförandet av Narrative Approach, förutom att respektera barnens intressen, bör vara uppmärksamma på:



- Stötta barns berättande, förbättra de potentiella triggers som kan uppstå under narrativa processer, nämligen att uppmärksamma barns uppmärksamhet på några detaljer som finns i deras berättelse som kan fungera så många nya möjligheter att expandera och berika den (kapitel 3 och 4);
- Observera nya triggers för barn genom lämpligt berättande, som nämns i detta kapitel.

Följaktligen, varför inte betrakta barns berättande erfarenheter som basen för berättande produkter? Varför skulle inte barn vara lika skickliga som vuxna på att producera böcker åt sig själva om vi ger dem rätt hjälp med tekniska frågor? Av denna anledning förutser vårt projekts åtta produkter för att stimulera barns läslust, med utgångspunkt från barns berättelse. Detta är vår intellektuella produktion (IO) nr 3.

I IO3 hittar du dessa åtta produkter och på projektets webbplats (www.narrate-project.eu) en beskrivning av den metod vi har använt för att få detta resultat. Vi rekommenderar starkt att följa denna idé; vår metodik är bara ett exempel, du kan komma med andra möjligheter, men det viktigaste att tänka på är meningen att ge ett permanent värde till några barns spontana upplevelser.

Du bör överväga den positiva inverkan som dessa typer av verktyg kan ha på barnen som har producerat dem. Men du bör också överväga vilken inverkan de kommer att ha på de nya barnen som kommer att gå i din skola i framtiden när du kommer att berätta för dem: "dessa böcker är en gåva från våra kompisar från det förflutna innan de lämnar till en annan skola: nu kan vi läsa / titta på dem och försöka göra detsamma om du vill!"

I bilaga 2 hittar läsarna en handledning för att skapa liknande narrativa produkter.

KAPITEL 7

Hur man utvärderar det narrativa tillvägagångssättet – Intellectual output nr 2

Ett innovativt projekt kan utvecklas längs två parallella vägar.

Den första vägen börjar med en fördjupad undersökning av den ursprungliga idén, först genom att dokumentera hur idén finner stöd i litteraturen om ämnet och lyfta fram de teman som representerar projektets ramverk. Efter denna första fas börjar tiden för driftsfasen. Att göra en idé operativ är aldrig en enkel sak, men det är lättare att göra det när den första fasen av den teoretiska undersökningen har delats, diskuterats och reviderats med bidrag från alla som är involverade i projektet.

Att omsätta en idé i praktiken är den mest engagerande och kreativa fasen av ett innovativt projekt eftersom det är resultatet av alla deltagares gemensamma arbete, som genom att uppnå målen bidrar till att berika den delade kunskapen om ett visst ämne.

Sammanfattningen av alla dessa dialoger om våra respektive aktiviteter kan aldrig fullt ut representera det sociokognitiva djupet av vad som har gjorts. Utan visar bara de dokumenterande framstegen i det gemensamma arbetet genom systematisering av de element som anses vara avgörande för att upprätthålla efterlevnaden av den ursprungliga idén, utarbetad och omvandlad till konkreta aktiviteter.

Detta resultat presenteras i Intellectual Output 1, (IO1) ett arbetsverktyg som representerar ramen inom vilken innovationsprojektet är hållbart. Ett systematiskt eftersträvat mål är att göra hela processen begriplig för alla som inte aktivt deltog i projektet. Faktum är att varje operativt förslag i IO1 finner sin referens i den teoretiska ramen, referenser till projektets ramverk åtföljer läsning, förståelse och reflektion i varje kapitel för att kontinuerligt lyfta fram kopplingarna mellan innehållet och mellan dessa och den ursprungliga teorin

Förståelig, operativ och replikerbar är de tre adjektiv som bäst beskriver IO1.

Den parallella vägen till IO1 gäller Intellectual output 2 (IO2), kallad SAMIA-Toolbox.

Detta är en uppsättning operativa verktyg, utformade och konstruerade för att följa implementeringen av Narrative Approach i O/6 tjänster, med fokus på ämnet.

Nästan alla metodologiska aspekter som beskrivs i kapitel 3 och 4 i denna handbok har åtföljts av några utvärderingsverktyg, specifikt implementerade inom det nuvarande NARRATE-projektet. Detta för att erbjuda effektivt stöd och en kontinuerlig möjlighet att kontrollera överensstämmelsen mellan vad som har uppnåtts i praktiken av dem som avser att tillämpa metoden och vad som har fastställts i den metodologiska strategi som vi har föreslagit här.

Dessa är oundgängliga stunder av reflektion, genom vilka det är möjligt att övervaka pågående följande aspekter:

- de åtgärder som anges i målet och deras genomförande.
- Överensstämmelse mellan de aktiviteter som genomförs/genomförs och de metoder som illustreras i IO1.
- Övervakning av möjliga problematiska element, till exempel kopplade till hur O/6-tjänster fungerar i de olika europeiska länderna.
- Lösningar antagna för att upprätthålla överensstämmelse med projektmålen.

Funktionell, praktisk och anpassningsbar är de tre adjektiv som bäst beskriver IO2.

Den ständiga korsreferensen mellan de två intellektuella utgångarna är därför en styrkepunkt för hela projektet.



EFTERORD

Slutliga förslag för framtida projekt

Projektet som var inriktat på införandet av narrativt förhållningssätt gjorde det möjligt för deltagarna att reflektera över den dagliga organisationen i de berörda förskolorna, som tillhör kommunerna Imola (Italien), Piteå (Sverige) och Tallinn (Estland) och Elmers förskolor, Bryssel (Belgien).

Trots de skillnader som kännetecknar de olika utbildningssystemen var ett gemensamt mål för alla deltagare att skapa miljöer som kan främja barnens utveckling, lärande och socialisering. Med utgångspunkt i detta gemensamma mål lyckades projektet skissa en pedagogisk väg som sätter barnens spontana berättelser i centrum för arbetet, både som en kreativ och argumenterande aktivitet. För att skapa detta narrativa förhållningssätt, som ofta är mångstämmigt och som tillfälligt kan överges för att återupptas senare, berör reflektionen å ena sidan förhållandet mellan lärare och barn och å andra sidan organisationen av utbildningsmiljön.

Det första kravet i ett narrativt förhållningssätt är den vuxnes förmåga att interagera med barn på ett kommunikativt sätt som syftar till att främja barnens handlingsfrihet, deras inställning till att "ta ordet", deras förmåga att konstruera berättelser från föremål, händelser och tankar, deras intresse för att konstruera nya former av interaktion och nya berättelser tillsammans.

Det andra kravet i det narrativa tillvägagångssättet är lärarens förmåga att upprätthålla den nödvändiga flexibiliteten för att alltid ge nya stimuli för barnens berättelse, samt att kunna ändra organisationen av utrymmen när skapandet av berättelser kräver det.

Inom ramen för projektet är barnböckernas roll att utgöra en bro mellan barns spontana berättelser och de berättelser som konstrueras av andra, och på så sätt driva barn mot att decentralisera sina synpunkter. Att producera berättelser och förstå berättelser är, i utvecklings- och inlärningsvägar, de två färdigheter som under senare år kommer att leda till produktion av skrivna texter och förvärv av läsning.

Projektidéns potential ligger också i förslaget till en kollektiv och systematisk reflektion över vad som redan händer dagligen i många förskolor, att se innovation inte bara som anslutning till nya förslag, utan först och främst som pedagogernas förmåga att identifiera goda exempel, och även exempel som sticker ut i deras arbete, att dela dem med andra kollegor och att genomföra åtgärder för att göra förbättringar.

Med tanke på vad som kan vara nästa steg för framtida utveckling är det första förslaget att ordna en mer specifik skillnad mellan metod och metodik. Metodiken tar hänsyn till innehållet i de förslag som lämnas till barnen som kan och måste varieras när det gäller barngruppen. Det gäller även de idéer som vid ett visst tillfälle och en viss plats är viktiga ur en pedagogisk och kulturell synvinkel. Istället handlar metoden om något som handlar om hur man identifierar processer, resurser och problem, hur man implementerar eller ger svar på problemen, hur man utbildar yrkesverksamma och bygger specifika verktyg; i den meningen måste metoden betraktas som något stabilt över tid och över hela utbildningen.

Det andra förslaget från projektet handlar om att uppmärksamma de interaktioner som äger rum i utbildningsmiljöer, som kan schematiseras i ett triadiskt förhållande mellan vuxna, barn och föremål. Övergången från en tvåfaldig tolkning av interaktioner (jag och den andra) till en trefaldig tolkning (jag, den andra och den aktivitet som utförs med objekts) hjälper till att förstå vikten av aktiviteter som utförs tillsammans och hur vi kan främja utveckling, lärande och socialisering i dessa aktiviteter.

Sist men inte minst kan kommande projekt utforska hur förskolemiljön görs tillgänglig för barn där det är möjligt att konstruera ett system med gemensamma regler (dekalogen och andra ställningstaganden) på vilka man kan bygga erfarenheter av ömsesidig acceptans och tolerans.

ANNEXES

BILAGA I

EXEMPEL PÅ LÄMPLIG BIBLIOGRAFI ÖVER BARNLITTERATUR SOM FINNS I SVERIGE

Följande kan läsarna hitta några exempel på rimlig bibliografi om barnlitteratur som finns i Sverige. Som vi nämnde i kapitel 6 "Storytelling as a support of the Narrative Approach implementation: Towards stable collaboration between Preschools and local Libraries" är storytelling ett av de viktigaste verktygen som stödjer implementeringen av Narrative Approach in Early Education.

Men hur kan lärare navigera genom den enorma tillgången på barnböcker för att göra medvetna och effektiva val? Med tanke på det upptäckte vi att det i varje land redan finns några verktyg för det: bibliografier som är utformade efter specifika kriterier, nämligen inte bara organiserade för olika ämnen, åldrar, utvecklingsstadier och så vidare, utan också med tanke på kvaliteten på redigeringsprodukterna.

Dessa verktyg kan förenkla lärarnas arbete och samtidigt förbättra ett stabilt samarbete mellan förskolor och lokala bibliotek, eftersom de vanligtvis känner till förekomsten av sådana verktyg och deras uppdatering. Men icke att förglömma värdet av ett samarbete mellan förskolor och lokala bibliotek för att förverkliga en egenproducerad RIMLIG BIBLIOGRAFI OM BARNLITTERATUR, i enlighet med deras mål och preferenser.

Obs: i den engelska versionen av denna handbok kan läsarna också hitta förslag från de andra parterna.





Iedereenleest.

2022 jaar overzicht zicht



In dit jaaroverzicht van 2022 blikt Iedereen Leest terug op enkele van haar initiatieven die het jaar vorm gaven. Samen met partners creëerden we opnieuw kansen om iedereen naar verhalen toe te leiden. Opdat iedereen kan ervaren hoe zinvol en verrijkend lezen is. Voor meer leesplezier, en meer lezers!

2022 is de start van een nieuw meerjarenplan. Vijf speerpunten weerspiegelen de ambitie die Iedereen Leest de komende jaren via haar werking wil realiseren:

1. Groeien als lezer
2. Lezen, meer dan een boek
3. Lezen is goed voor je
4. Lezers maak je samen
5. Samen competent

Per speerpunt lichten we een aantal acties uit. Deze selectie stofferen we met enkele cijfers, weetjes en getuigenissen. Via de talrijke linken kan je verdiepend verder lezen.

Iedereen Leest. 2023
auteurs: Simon Bequoye en Sylvie Dhaene
© afbeeldingen: Michiel Devijver en Iedereen Leest
(tenzij anders vermeld)
© Illustraties: Karolien Vanderstappen

1 GROEIEN ALS LEZER

Leesbevordering werkt op drie dimensies: in de breedte (mensen aan het lezen krijgen), in de diepte (van leesmotivatie naar leesverdieping) en in de lengte (levenslang lezen). Met een doorgaande leeslijn proberen we alle lezers te bereiken, van aarzelende tot verwoede lezer, en van de allerjongste tot oudere lezers. Een doorgaande leeslijn is een handvat voor leesbevordersaars om voor verschillende leeftijden een geschikt aanbod te voorzien. Ze refereert naar literaire competenties zodat iedereen kan groeien als lezer.



GROEIEN ALS LEZER



273 gemeenten engageren zich in het Boekstart-programma.

Boekstart wil ouders met hun jonge kinderen van 0 tot 3 jaar laten genieten van boeken. In samenwerking met consultatiebureaus, bibliotheken en lokale partners worden boekenpakketten binnengebracht in alle gezinnen. Verder wil Boekstart de deskundigheid verhogen rond interactief voorlezen en een taal- en leesklimaat stimuleren in organisaties die met en voor jonge kinderen werken. Elk jaar sluiten nieuwe gemeenten aan. Eind 2022 zijn er 273 Boekstart-gemeenten in Vlaanderen en Brussel.

“Na de Boekstart-dag waren er opvallend meer jonge kindjes in de bibliotheek dan normaal. We zagen precies een Boekstart-dag-effect!”
 - een bibmedewerker

Op zaterdag 21 mei 2022 organiseerde iedereen **Leest een vierde Boekstart-dag** in Vlaanderen en Brussel. Meer dan 100 bibliotheken openden hun deuren die dag speciaal voor gezinnen met baby's en peuters. Na twee corona-edities, werd deze vierde Boekstart-dag een écht feest!



4 Boekstart-peuterverhalen in Vlaamse Gebarentaal.

Wat als je niet kan horen en voorlezen moeilijk wordt? Iedereen Leest werkte samen met het Vlaams Gebarentaalcentrum en Doof Vlaanderen om **filmpjes in Vlaamse Gebarentaal te ontwikkelen van vier boeken uit de Boekstart-peutertassen**. Boekstart is er namelijk voor iedereen en wil tegemoet komen aan de noden van alle kinderen en hun ouders.



GROEIEN ALS LEZER

11.690 kinderen en jongeren lezen mee met de Leesjury.

Elk jaar bekroont de Leesjury haar favoriete boeken. Een leesjaar lang lezen en bespreken kinderen en jongeren tussen 4 en 18 jaar boeken in zeven leeftijdscategorieën. Nadien kiezen ze hun winnaars. Al enkele jaren ziet iedereen Lees het aantal juryleden stijgen. Met de nieuwe naam, website en huisstijl wordt die trend verdergezet. De kinderen en jongeren komen samen in meer dan 250 afdelingen met leesgroepen in scholen en bibliotheken, of stemmen mee als internetjurylid.



“Mijn zontje heeft enorm genoten van het voorlezen en de toneeltjes, hij is fier op de handtekeningen die hij kreeg! Dank aan die lieve auteurs om hier tijd voor te maken!
- ouder van een jurylid

Op zondag 13 november vierden we 40 jaar de Leesjury met meer dan 700 lezers en 30 auteurs en illustratoren. Het werd een spetterend feest vol auteursontmoetingen en workshops. Ook enkele Leesjury-begeleiders werden in de bloemetjes gezet.



25.600 views voor TikTok-filmpjes met #leesjury.

De Leesjury is hip en overal: naast een Instagram-kanaal beheerd door iedereen Lees voeden juryleden, begeleiders en bibliotheken ook de BookTok-hype met Leesjury-filmpjes. Iedereen Lees organiseerde een BookTok-workshop en deelde tips met coördinatoren en begeleiders om de Leesjury via deze kanalen nog sneller te laten aansluiten op de leefwereld van kinderen. En ook Boekenzoeker stelde een lijstje samen met boeken die viraal gingen op TikTok.

GROEIEN ALS LEZER



Meer dan **1,2** miljoen gebruikers van Boekenzoeker in 2022.

Boekenzoeker helpt kinderen en jongeren in hun zoektocht naar een passend boek. Bij elk boek krijgen ze een fragment en een quote. Verschillende themalijstjes zorgen voor inspiratie en spelen in op actuele thema's zoals BookTok, klimaat of racisme. De website is geheel op maat van kinderen en jongeren. Samen met De Ambassade, die eerder al het WAT WAT-label toekeende aan Boekenzoeker, schreef iedereen Lees toegankelijke artikels. Boekenzoeker verzorgt ook het Boek van de Week op Ketnet. Op Instagram geeft Boekenzoeker extra boekentips voor jongeren.

“Deze webinars zijn een meerwaarde voor al wie wil lezen met kinderen van die leeftijd, en al wie zijn horizon wat wil verruimen in het boekenaanbod.
- een deelnemende leerkracht

Ook volwassenen gebruiken vaak Boekenzoeker. Meer dan 1.400 professionals en geïnteresseerden volgden de eerste reeks Boekenzoeker-webinars. Deze reeks versterkte de kennis over het recente boekenaanbod bij leerkrachten, bib-medewerkers, ouders ... In het najaar startte een tweede reeks waar al meer dan 600 geïnteresseerden zich voor aanmeldden.



2.327 reispassen werden ingevuld tijdens 'Bestemming: bib'.

De derde editie van de zomerleesactie 'Bestemming: bib' was opnieuw een succes! 148 bibs gooiden tijdens de zomerperiode hun deuren open om kinderen en jongeren te stimuleren om ook tijdens de zomer te blijven lezen. Zo gaan ze, ondersteund door iedereen Lees, de 'zomerleesdip' tegen.

2 LEZEN, MEER DAN EEN BOEK

De ingangen die kunnen leiden naar leesplezier en lezen zijn groter dan vaak gedacht. Vandaag worden lezers ook geïnspireerd via audioboeken, podcasts, vlogs, apps, online leescommunities ... Samen met het boek zijn dit cultuurproducten die versterkend inwerken op een leescultuur die zowel offline als online gedijt.

Toegankelijke en inspirerende leesomgevingen blijven erg belangrijk om lezen bij meer mensen op de radar te krijgen. Een kwalitatieve leesomgeving nodigt iedereen uit om te lezen en te blijven lezen.



LEZEN, MEER DAN EEN BOEK

Meer dan **1.225** (geregistreerde) activiteiten en auteurslezingen.

Maar stond traditiegetrouw in het teken van **Jeugdboekenmaand**, een campagne waarin leesplezier en kinder- en jeugdboeken centraal staan. **Bibliotheken** voerden meer dan 200 activiteiten in op **UitInVlaanderen**. De overvloed aan berichten op sociale media tonen dat het aantal niet-geregistreerde activiteiten (zoals op scholen) hier een veelvoud van is. Ook auteurs en illustratoren gingen terug op pad, via Literatuur Vlaanderen werden meer dan 1.000 lezingen gesubsidieerd – en dan zijn er nog vele niet-gesubsidieerde auteursontmoetingen!



“Ook kinderen in ziekenhuizen hebben boeken en verhalen nodig, maar worden vaak over het hoofd gezien.”
 – Fátima Ramos

Jeugdboekenmaand zette ‘helden en schurken’ centraal, dus gingen meter Fátima Ramos en peter Dempsey Hendrickx **held spelen op de kinderafdeling van het UZ Antwerpen**. Kinderen genoten van verhalen en konden hun eigen superkracht of boekenheld ontdekken.



“Ik hou van mijn naam omdat het woordje ‘bib’ er in voorkomt, een plek waar ik vaak kom.”
 – Habib Önen

Wie kan het leesplezier beter verwoorden dan kinderen en jongeren? Tijdens Jeugdboekenmaand namen zij dan ook zélf het woord in **een Leeswereld-jeugdspecial**. Dat leverde heel wat fijne quotes op, zoals ook deze van Naama: ‘Lezen is het leukste wat er bestaat. Ik hoef hier de straat maar uit te lopen en sta binnen de minuut aan de bib. Iedere woensdag kom ik thuis met een rugzak vol boeken!’



LEZEN, MEER DAN EEN BOEK



Meer dan **25.000** volwassenen deelden hun leeservaringen.

De Facebook-groep 'Iedereen Leest – wat lees jij?' verbond dit jaar al **meer dan 25.000 lezers** online. Elke dag wisselden ze leestips uit, vroegen ze elkaar om advies en deelden ze welke plaats boeken in hun leven innemen. Een lid en fervent lezer getuigde: 'Het gaat niet alleen over lezen, maar ook over hoe mensen lezen: duiden ze passages aan als ze lezen? Wanneer lezen ze en hoe slagen ze in hun voornemen om veel te lezen?'

“Lezen leerde me dat ik niet de enige ben met vragen over het leven, dat anderen ook zoeken naar zingeving.

– Sahadi Daria

In 2022 plaatsten we **de 100^{ste} leeswereld** online, een reeks interviews waar bekende en minder bekende lezers vertellen wat lezen in hun leven betekent, en hoe lezen hen als persoon vormt. **Leeswereld** bracht ook in 2022 een diverse mix aan getuigenissen en onderstreepte op die manier het belang van lezen. Intussen staan er 120 interviews op de teller.



50 afleveringen van de reeks 'In het atelier'.

In het atelier geeft een inkijk in de werkruimte en het hoofd van illustratoren. Wat zijn hun rituelen? Waaruit putten ze inspiratie en hoe komen ze tot hun beste werk? De reeks interviews toonde ook in 2022 dat lezen meer is dan een boek: illustraties vervoeren ons naar een wereld vol beeldende verwondering.

36 scholen werkten actief rond een kwalitatieve leesomgeving in een Lezen op School-traject van Iedereen Leest.

Toegankelijke leesplekken, praten over boeken, een leesbeleid over schoolvakken heen ... Het zijn allemaal belangrijke elementen voor effectieve leesbevordering. Iedereen Leest begeleidde 24 basis- en 12 secundaire scholen intensief om verder te bouwen aan een kwalitatieve leesomgeving. Ze actualiseerden het boekenaanbod op school, creëerden een draagvlak rond lezen bij het schoolteam en organiseerden voorleesworkshops of auteurslezingen.



“Lezen is nog meer zichtbaar geworden. Sommige niet-lezers zijn bekeerd tot boekenwormen.
– deelnemende school

Het tweejarig traject rond een kwalitatieve leesomgeving sloot af met inspirerende studiedagen vol ervaringsuitwisseling. Er werd **teruggeblikt via praktijkvoorbeelden**, maar ook vooruitgeblikt naar vervolgstappen.

1.500 leeskalenders vonden vlot hun weg naar scholen.

Dat je als school het hele jaar kan werken rond verhalen, toonde onze allereerste **leeskalender**. In een mum van tijd was de gedrukte oplage uitverkocht. Scholen én bibliotheken bestelden de leeskalender, zij kunnen zich elke maand laten inspireren door de vele lees- en leesbevorderingstips die we erin opnamen.

LEZEN, MEER DAN EEN BOEK



3 LEZEN IS GOED VOOR JE

De effecten van lezen op het individuele welzijn en welbevinden worden in tal van studies beschreven. Lezen zorgt voor ontspanning en stressreductie, het stimuleert ons concentratievermogen maar ook onze inlevings- en verbeeldingskracht. De rol die lezen kan spelen voor onze veerkracht verdient meer aandacht.

Zorginstaties en welzijnsorganisaties kunnen werken met verhalen in hun werking, maar ook bibliotheken en andere leesbevorderaars kunnen het welzijnsaspect meer integreren. Internationaal gebeurt er meer en meer onderzoek naar de effecten en impact en zijn er voorbeelden die voor Vlaanderen inspirerend kunnen werken.



LEZEN IS GOED VOOR JE



129.121 bezoekers op de nieuwe Voorleesweek-website.

Voorlezen, dat is lezen met je oren. Of luisteren met je ogen. Met dit thema vestigde de Voorleesweek-campagne in november ook de aandacht op kinderen en volwassenen voor wie lezen minder vanzelfsprekend is. Koningin Mathilde ging voorlezen aan een groep blinde en slechtziende kinderen en trapte de campagne op gang. De spiksplinternieuwe website viel duidelijk in de smaak bij het brede publiek en professionals, want het bezoekersaantal steeg met meer dan 160% tegenover 2021!

“ Voorlezen blijft een topper voor jong en oud(er). Het is daarbij ook heel laagdrempelig en makkelijk om er iets rond te organiseren. – een bibmedewerker

Scholen, bibliotheken, kinderdagverblijven, woonzorgcentra ... Op honderden plekken werden er voorleesactiviteiten georganiseerd, zowel tijdens Voorleesweek als daarbuiten.



18 nieuwe afleveringen van de Voorleesclub.

Voor Voorleesweek werkte iedereen Leest samen met VRT. Naast een voorleeswedstrijd lanceerde VRT een nieuw seizoen van de Voorleesclub! Bekende voorlezers lezen voor aan kinderen, neefjes, nichtjes, buurmeisjes en -jongens ... De afleveringen werden begin november elke avond uitgezonden op Eén en zijn beschikbaar op VRT MAX, waar ze te (her)bekijken zijn, thuis en op school.



LEZEN IS GOED VOOR JE

14 artikels sensibiliseerden over lezen en welzijn.

Iedereen Leest informeerde het brede publiek over het belang van lezen voor onze veerkracht. Sommige artikels berichtten over onderzoek – zoals [de rol van de bibliotheek](#), of [een Europees rapport](#) – andere artikels doken meer in de praktijk en brachten waardevolle getuigenissen naar boven – zoals [de helende werking van samenlezen](#).



“ De meeste gedetineerden komen voor de eerste keer in hun leven naar een bibliotheek. Ik hoop dat het een fijne ervaring oplevert, die hen misschien aanzet later ook naar de bib te gaan.
- bibconsulente Lies

Als focus binnen 'lezen is goed voor je' zoomde Iedereen Leest in 2022 in op lezen in detentie. Zo waren er praktijkvoorbeelden over [de Gentse gevangenisbib](#) en [een PEN-lezing in de Hasseltse gevangenis](#), maar ook een [Leeswereld met een gevangenis-directeur](#). Gedetineerden deelden ook zelf hun verhaal [in een Leeswereld-special](#), over hoe lezen voor hen van grote waarde is, over boeken die een houvast zijn in een opgesloten leven.

“ Lezen staat voor zingeving. Letterlijk: zin geven aan je leven in de gevangenis, nadenken hoe je je leven later als vrij mens zult inrichten.
- gedetineerde Michel



LEZEN IS GOED VOOR JE

177 professionals op de conferentie 'Culture & Mental Health'.

In november liep [de internationale conferentie 'Culture & Mental Health'](#), gericht op het vergroten van de kennis en het aanscherpen van het debat rond culturele activiteiten die het welzijn van mensen met een psychische of sociale kwetsbaarheid verbeteren. Meer dan 170 professionals actief in de binnen- en buitenlandse cultuur- en zorgsector kwamen gedurende drie dagen bijeen en volgden verschillende sessies en workshops. Dr. Hans Kluge, directeur WHO Europa, had het in [een videoboodschap](#) over de rol van kunst en cultuur voor ons welzijn. Samen met mede-organisator Museum Dr. Guislain haalde Iedereen Leest buitenlandse praktijken naar Vlaanderen en deelde ze inzichten in een internationale context.



“ *Be a changemaker* – verspreid de boodschap dat cultuur bijdraagt aan onze gezondheid en welzijn.
- Kornelia Kiss, CultureForHealth

“ Bibliotheekgebruikers hebben meer voldoening, geluk en zin in het leven.
- Debbie Hicks, The Reading Agency



De conferentie bracht verschillende perspectieven op lezen en welzijn bijeen. Internationale sprekers hadden duidelijke boodschappen voor het aanwezige publiek. Iedereen Leest verankerde enkele getuigenissen in informatieve artikels:

- [Over de openbare bibliotheek als plek van verbinding](#)
- [Over de helende kracht van lezen en samenlezen](#)

© afbeeldingen: Simon Bequoye en Iedereen Leest

4 LEZERS MAAK JE SAMEN

Met gebundelde krachten kunnen we het verschil maken. Samenwerkingen tussen bibliotheken en scholen, kinderopvanginitiatieven, boekhandels, opvoedings- en welzijnsorganisaties en andere actoren kunnen tot veel meer en duurzamere resultaten leiden. Iedereen Leest wil lokale leesbevorderingsnetwerken stimuleren en streeft de nodige afstemming na op bovenlokaal en Vlaams niveau tussen verschillende sectoren.



LEZERS MAAK JE SAMEN

16 leesbevorderingsprojecten werden nauwgezet opgevolgd.

Iedereen Leest vervulde in 2022 een ondersteunende en adviserende rol bij goedgekeurde projecten binnen [de subsidielijne leesbevordering van Literatuur Vlaanderen](#). 16 lopende projecten konden indien gewenst rekenen op de gerichte dienstverlening van Iedereen Leest. Tijdens spreekuren konden *changemakers* hun ideeën aftoetsen en verder uitwerken na advies van Literatuur Vlaanderen en Iedereen Leest. Zo treedt Iedereen Leest als aanspreekpunt en verbinder op.



“Kinderen die minder talig zijn, kan ik misschien wel bereiken via muziek. Anderen vinden net het figuurentheater leuk.”

- Sara Pieters, Kopke-t

“Voor de kinderen van het asielcentrum is zo'n bezoek aan de bibliotheek een echte uitstap. Ze stonden dan ook te springen om mee te mogen.”

- Gitt Smans, De Verhalenweverij

Over zes afgelopen projecten maakte Iedereen Leest een praktijkvoorbeeld [in de reeks 'Praktijk in de kijker'](#). Op die manier kunnen leesbevorderingsprojecten andere organisaties inspireren. De praktijkvoorbeelden documenteren de aanpak, het proces en de resultaten. Ze bieden een blik achter de schermen in verschillende contexten: van projecten in de bib of in een theaterhuis tot projecten in een asielcentrum of huiswerkbegeleiding. Ze leren ons ook wat wel en minder goed werkt.



LEZERS MAAK JE SAMEN



Met vereende krachten voor **1** Vlaams Leesoffensief.

Iedereen Leest is partnerorganisatie van [het Leesoffensief](#), een initiatief van de Vlaamse Overheid. Een actieagenda voor 10 jaar werd opgemaakt. In samenwerking met de departementen Onderwijs en Vorming en Cultuur, Jeugd en Media en het Agentschap Opgroeien wordt de uitvoering van acties uit het plan geïnitieerd. Doelstelling is om de dalende leesvaardigheid en leesmotivatie van kinderen en jongeren aan te pakken op een systemische, op onderzoek gebouwde en participatieve manier. In het najaar van 2022 werd de communicatiecampagne 'Vrienden voor het Lezen - Samen voor een Leesoffensief' gelanceerd en een eerste [Vlaanderenleestdag](#) aangekondigd.

“Lezen is geen project. De urgentie is groot en de uitdaging waar we voor staan vraagt een brede, langdurige en goed gecoördineerde inspanning. Willen we versnippering tegengaan, dan kunnen we niet langer in hokjes denken.”
– Liesbet Heyvaert, voorzitter Leesoffensief



1ste editie van de Vlaamse literatuurprijs de Boon.

Op initiatief van minister van Cultuur Jambon werd [de Boon](#) in het leven geroepen, een nieuwe Vlaamse jaarlijkse prijs voor de beste Nederlandstalige boeken: een voor fictie en non-fictie en een voor kinder- en jeugdliteratuur. Iedereen Leest is stichtend lid van de vzw Vlaamse Literatuurprijs. De prijs wil de zichtbaarheid van literatuur vergroten en de erkenning van auteurs en illustratoren stimuleren. Een missie die Iedereen Leest als referentieorganisatie rond leesbevordering volledig onderschrijft, en waar ze zich ook dagelijks voor inzet door het rijke leesaanbod een belangrijke plaats in haar programma's en campagnes te geven.

LEZERS MAAK JE SAMEN

5 nominatiedossiers opgesteld door IBBY-Vlaanderen.

Iedereen Leest is de thuisbasis van de Vlaamse afdeling van het *International Board on Books for Young People* – kortweg IBBY. [IBBY-Vlaanderen](#) ijvert voor de toegang tot boeken voor elk kind en ondersteunde met haar tweedehandsboekenverkoop – die 6.500 euro opbracht – een leesbevorderingsproject voor asielzoekers in Sint-Niklaas. Daarnaast stelde IBBY-Vlaanderen in 2022 de nominatiedossiers op voor [de Hans Christian Andersen-Award 2024 \(Bart Moeyaert\)](#) en [ALMA 2023 \(Gerda Dendooven, Carli Cneut, Marit Törnqvist en het Iraanse project Read with me\)](#).



© Behrooz Khani

“Wie voorleest aan kinderen, brengt ook een andere boodschap over: dat jij als kind telt.”
– Azadeh Sadeghi, Ameneh Nursery

Gastauteur Yasmine Motawi, verbonden aan IBBY-Egypte, beschreef enkele IBBY-projecten van [Iran](#) en [Cyprus](#), internationale praktijken die ook voor Vlaanderen inspirerend zijn.

6 internationale meetings over *early literacy*.

Met haar Boekstart-programma is Iedereen Leest al sinds het begin lid van [het Global Network for Early Years Bookgifting](#). In 2022 werden inzichten gedeeld over meerstaligheid, storytelling, welzijn en onderzoek. Daarnaast nam Iedereen Leest ook deel aan de jaarlijkse bijeenkomst van EURead, het Europese netwerk van organisaties die rond leesplezier en leesbevordering werken.



5 SAMEN COMPETENT

Leesbevordering met impact, daar streven we naar. Als referentieorganisatie wil Iedereen Leest leesbevorderaars informeren en inspireren. Samen met professionals en vrijwilligers bouwen we praktijkinzichten op. Kennis uit onderzoek is daarbij het fundament om succesvolle interventies te integreren in programma's en leertrajecten. Gerichter inspelen op vormings- en informatienoden bij professionals en vrijwilligers leidt tot vaardige en competente leesbevorderaars die lezers maken en helpen groeien.



SAMEN COMPETENT



170 bibmedewerkers volgden de opleiding jeugdliteratuur.

In functie van haar missie bouwde Iedereen Leest verder expertise op over leesbevordering en jeugdliteratuur. Professionals, vrijwilligers en andere geïnteresseerden werden uitgenodigd om vormingen of webinars te volgen uit [ons breed vormingsaanbod](#). De [opleiding 'Jeugdliteratuur voor bibmedewerkers'](#) werd in 2022 wegens groot succes hernomen. Met 7 reeksen konden 170 bibprofessionals hun kennis over het boekenaanbod voor kinderen en jongeren vergroten. De opleiding verschaft info over genres en het actuele aanbod, maar scherpert ook vaardigheden aan om te kijken naar beeldtaal, diverse representatie en de noden van de doelgroepen.



“ Voor mij was dit een heel duidelijk leertraject, ik heb veel info gekregen en veel bijgeleerd op een korte tijd. – deelnemer

“ Inhoudelijk sterk, veel variatie en onderbouwde feiten, warme toon, inspirerend en stimulerend om aan de slag te gaan. – deelnemer

Met ['Een meertalige bib voor baby's en peuters'](#) plaatste Iedereen Leest in 2022 een eerste leertraject online. Nadien volgden [de Boekenzoeker-webinars](#) en ondersteunende digitale trajecten bij fysieke opleidingen. Inmiddels zijn er al meer dan 1.400 professionals actief op dit platform, dat momenteel enkel toegankelijk is voor wie deelneemt aan (digitale) opleidingen. In 2023 wordt het verder uitgebouwd.



SAMEN COMPETENT

5 intensieve trajecten vergrootten de expertise van leesbevorderaars.

Afgelopen jaar coördineerde Iedereen Leest verschillende begeleidingstrajecten. Het Prom-project werd afgerond met de lancering van [een online leertraject voor bibs](#). 36 scholen gingen aan de slag rond [een kwalitatieve leesomgeving](#) in een 'Lezen op School'-traject en de [selectielezers van de Leesjury](#) begonnen aan het laatste leesjaar van hun driejarig traject. In het kader van het Leesoffensief stapten 20 basisscholen in een traject rond [interactief voorlezen](#), en 10 bibliotheken (en hun 18 omliggende scholen) zetten hun schouders onder het piloottraject ['Boekstart voor kleuters'](#).



8 tips om interactief voor te lezen.

Op basis van wetenschappelijke inzichten zijn er verschillende kenmerken te onderscheiden die ervoor zorgen dat interactief voorlezen ook effectief tot winst kan leiden. Iedereen Leest zette [de effectieve kenmerken op een rij](#) via een toegankelijke poster.



SAMEN COMPETENT



152.683 bezoekers op [iedereenleest.be](#) in 2022.

Onze website [www.iedereenleest.be](#) groeide aan met 119 artikelen en interviews vol inspiratie en informatie over [leesdrempels](#), [voorlezen](#), [vroeg beginnen](#), [meertaligheid](#), [digitalisering](#), [het belang van lezen](#) ... De website haakt in op verschillende leesbevorderingsthema's en biedt professionals in het veld referenties en inzichten waarmee ze aan de slag kunnen.

“Lezers begrijpen de gevoelens van anderen beter. Wie veel leest, ziet hoe personages zich gedragen in verschillende situaties of hoe ze met anderen omgaan.”

Hoewel gepubliceerd in 2018 en met een update in 2021, bleef ['Waarom lezen goed is voor ons'](#) het meest gelezen artikel van 2022. Misschien ook logisch, aangezien het de verschillende effecten van lezen beschrijft voor ons als individu, maar ook als maatschappij. Benieuwd naar onze andere artikels? [Duik in ons overzicht](#).



913 nieuwe titels in de vakbibliotheek van Iedereen Leest.

De vakbibliotheek van Iedereen Leest omvat een uitgebreide collectie kinder- en jeugdboeken en een collectie vakliteratuur, samen uniek in Vlaanderen. Studenten, onderzoekers en leesbevorderaars werden er in 2022 op weg geholpen door onze medewerkers.

© afbeeldingen: Simon Bequoye en Iedereen Leest

2023 **EEN VOORUITBLIK**

Dit jaaroverzicht biedt een greep uit 2022 met enkele blikvangers uit het afgelopen jaar. Ook in 2023 staan er boeiende plannen op de agenda, niet in het minst een verhuis naar een nieuwe thuis met Literatuur Vlaanderen.

Dat 2023 nog meer leeshonger, leesplezier en leestijd mag brengen – en vooral meer lezers!

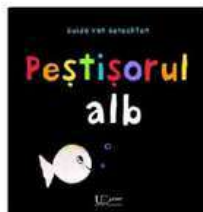
Het team van Iedereen Leest



Anderstalige baby- en peuterboeken

Voor bijna 1 op 3 van de pasgeborenen kinderen in Vlaanderen is het Nederlands niet de meest gesproken thuistaal. Omdat verhalen in de eigen thuistaal belangrijk zijn voor baby's en peuters die meertalig opgroeien, verzamelden we in deze lijst baby- en peuterboeken in verschillende talen. De Nederlandstalige versie van het boek staat ook op Boekenzoeker.

Op zoek naar nog meer anderstalige baby- en peuterboeken? Neem een kijkje op de digitale catalogus van de openbare bibliotheken, je kan er filteren op verschillende talen: Arabisch, Frans, Turks, Pools, Bulgaars, Engels, Roemeens, Spaans, Duits, Italiaans, Portugees ... Er is ook een aparte categorie 'meertalige boeken'. Duik ook in onze lijst met meertalige boeken voor verschillende leeftijden.



Pe?ti?orul alb [Roemeens]

Guido Van Genechten

Univers enciclopedic junior, 2018
9786067044478



O pequeno peixe branco [Portugees]

Guido Van Genechten

Roda & Cia, 2017
9788584530250



Jedzenie [Pools]

Liesbet Slegers

Adamada, 2017
9788374208703



Miffy [Pools]

Dick Bruna

Mercis, 2008
9788392148364



?????? ?????? ?????? [Arabisch]

Eric Carle

Dar Nahdat Misr, 2017
9789776171039



Compter, couleurs, contraires, formes et moi! [Frans]

Ingela P. Arrhenius

Hélium, 2020
9782330133207



Hao e de mao mao chong [Chinees]

Eric Carle

Shang Yi Publishing, 2020
9789577620989



Maisy's first colours [Engels]

Lucy Cousins

Walker, 2013
9781406344264



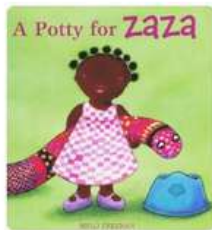
Un éléphant qui se balançait [Frans]

Marianne Dubuc
 Casterman, 2010
 9782203029842



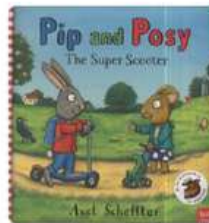
So müde und hellwach [Duits]

Susanne Strasser
 Peter Hammer Verlag, 2019
 9783779505648



A potty for Zaza [Engels]

Mylo Freeman
 Clavis, 2020
 9781605375670



The super scooter [Engels]

Axel Scheffler
 Nosy Crow, 2011
 9780857630056



Concerto di prot [Italiaans]

Guido Van Genechten
 Il Castello, 2018
 9788862584111



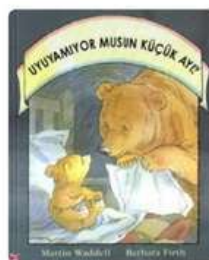
Oh! : un livre qui fait des sons [Frans]

Hervé Tullet
 Bayard jeunesse, 2017
 9782747066075



Il libro arrabiato [Italiaans]

Cédric Ramadier
 L'ippocampo, 2017
 9788867222834



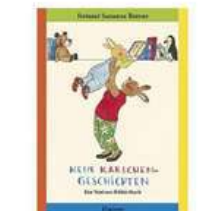
Uyuyamiyor musun küçük ayı? [Turks]

Martin Waddell
 Lâle, 2001
 9071779521



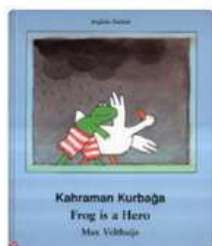
A bit lost [Engels]

Chris Haughton
 Walker Books, 2013
 9781406344257



Neue Karlichen-Geschichten: ein Vorlese-Bilder-Buch [Duits]

Rotraut Susanne Berner
 Carl Hanser Verlag, 2015
 9783446236769



Frog is a hero [Engels-Turkse versie]

Max Velthuis
 Milet, 2000
 1840592052



De leukste Boekstart-boeken

Met boeken kan je niet vroeg genoeg beginnen. Ontdek hier welke boeken geschikt zijn voor baby's en peuters van 0 tot 3 jaar! Een mix van klassiekers en recente parels. Meer weten over [Boekstart](#)?



Hallo Baby! Lekker spelen
Roger Priddy, Holly Jackman (ill.)

Veltman, 2015
9789048311514



Dikkie Dik Babyboekje
Jet Boeke

Gottmer, 2018
9789025768829



Nijntje aankleedboek
Dick Bruna

Mercis, 2019
9789056478155



In bad met boer Boris
Ted Van Lieshout, Philip Hopman (ill.)

Gottmer, 2018
9789025768645



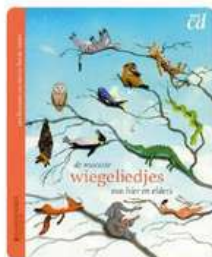
Friemeldiertjes
Guido Van Genechten

Clavis, 2017
9789044826906



Spelen met je kindje
Sabine Wisman

Ploegsma, 2016
9789021675664



De mooiste wiegeliedjes van hier en elders
Bart Voet, Esmé Bos, Martijn Van der Linden (ill.)

Davidsfonds/Infodok, 2016
9789059086951



Ik zie je wel, ik hoor je wel

Miep Diekmann, Thé Tjong-Khing (ill.)

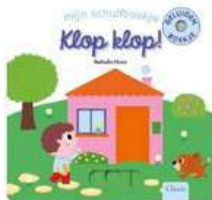
Querido, 2009
9789045106212



100 eerste woordjes
 Edward Underwood, J.H. Gever (vert.)
 Gottmer, 2019
 9789025771218



Mijn eerste koffertje
 Pieter Gaudesaboos
 Lannoo, 2019
 9789401458511



Klop, klop!
 Nathalie Choux
 Clavis, 2018
 9789044834048



Waar is Kikker?
 Max Velthuis
 Leopold, 2016
 9789025868147



Nog even achter mijn oortjes kriebelen
 Jörg Mühle
 Gottmer, 2015
 9789025760472



Het leukste kijkwoordenboek : 1000 woorden met plaatjes
 Mairi MacKinnon, Kate Hindley (ill.)
 Deltas, 2015
 9789044743319



Kapitein Winokio presenteert: handjes draaien: 36 kinderliedjes en -versjes voor peuters en kleuters
 Winok Seresia, Emily Vercruyssen (ill.)
 Kapitein Winokio, 2010
 9789490378059



Kom, we gaan een boek lezen!
 Susanne Strasser, Berd Ruttenberg (vert.)
 Hoogland & Van Klaveren, 2021
 9789089673695



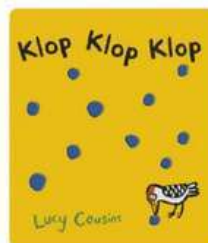
Feest voor Ilyas
 Khadija Timouzar, Mijke Coebergh
 Studio Sesam, 2017
 9789492784018



Spelen tot het donker wordt
 Hans Hagen, Monique Hagen, Marit Törnqvist (ill.)
 Querido, 2018
 9789021414287



Waar is mijn potje?
 Tony Ross
 Memphis Belle, 2012
 9789089418050



Klop, klop, klop
 Lucy Cousins
 Leopold, 2016
 9789025870492





Steek je vinger niet in ...

Peter Goes

Lannoo, 2019
9789401460668



Gonnie zegt... gak!

Olivier Dunrea

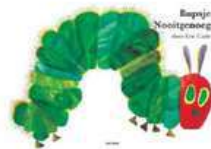
Gottmer, 2017
9789025767952



Van wie is die auto?

Jukje Akveld, Philip Hopman (ill.)

Gottmer, 2017
9789025766818



Rupsje Nooitgenoeg

Eric Carle

Gottmer, 2011
9789025729608



Waarom lig jij in mijn bedje?

Joke Van Leeuwen

Querido, 2011
9789045112305



Een boek

Hervé Tullet

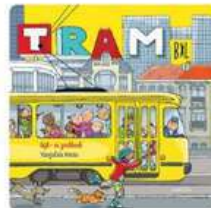
Oogappel, 2015
9789002259371



Mama kwijt

Chris Haughton

Gottmer, 2010
9789025748456



Tram BXL

Marjolein Pottie

Lannoo, 2019
9789401460934



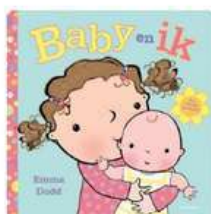
Wij gaan op berenjacht

Michael Rosen, Helen Oxenbury (ill.)

Gottmer, 2013
9789025754983

Nieuwe baby

Hartverwarmende boeken over een nieuwe baby in de familie.
 Verschillende soorten baby's en families komen aan bod.



Baby en ik
 Emma Dodd, J. H. Gevers (vert.)
 Gottmer, 2014
 9789025756543



Kareltje krijgt een zusje
 Rotraut Susanne Berner
 Querido, 2008
 9789045107424



We hebben er een geitje bij!
 Marjet Huiberts, Iris Deppe (ill.)
 Gottmer, 2014
 9789025755966



Ik ben niet klein!
 Stephanie Schneider, Henrike Wilson (ill.)
 Lemniscaat, 2014
 9789047706212



Wolfeje, het konijn
 Ame Dyckman, Zachariah OHora (ill.)
 Leopold, 2015
 9789025868369



Ik wil geen broertje!
 Lida Dijkstra, Noëlle Smit (ill.)
 Gottmer, 2008
 9789025744151



Een kleintje erbij
 Lauren Child, Veerle Moureau (vert.)
 Davidsfonds/Infodok, 2016
 9789059087262



Lance & Lot zoeken zich rot
 Linda de Haan
 Ploegsma, 2016
 9789021676593





Naar de wolven
Anna Woltz, Ingrid & Dieter
Schubert (ill.)

Querido, 2019
9789045123653



De buidelbaby
Elisabeth Brami, Tom Schamp (ill.)

De Eenhoorn, 2006
9789058383660



Er komt een baby bij
John Burningham, Helen
Oxenbury, J.H. Gevers (vert.)

Gottmer, 2010
9789025748470



Broertje ruilen
Jan Ormerod, Andrew Joyner (ill.)

Leopold, 2013
9789025864675



Baby'tje in mama's buik
Bette Westera, Jan Jutte (ill.)

Gottmer, 2016
9789025761851



De kleine: een waargebeurd verhaal

Isol, Agnes Brunt (vert.)

De Harmonie, 2016
9789076174921



Zondag
Kim Fupz Aakeson, Eva
Eriksson (ill.), Edward Van de
Vendel (vert.)

Querido, 2012
9789045113425



Hoe maak je een baby? : een inclusieve gids over het begin van elke familie

Rachel Greener, Clare Owen (ill.), Pipa
Billiet (vert.)

Baeckens, 2021
9789059247970



Job en de duif schrikken zich een bult
Evelien De Vlieger, Noëlle Smit
(ill.)

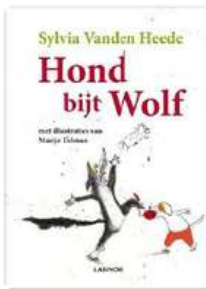
Lannoo, 2014
9789401415293



Takkenkind: een klein verhaal over grote wensen

Gerda Dendooven

Querido, 2012
9789045114026



Hond bijt wolf
Sylvia Vanden Heede, Marije Tolman (ill.)
Lannoo, 2012
9789401401913



Ella wil een hond
Tanneke Wigersma, Charlotte Dumortier (ill.)
Lannoo, 2021
9789401473583



Ella wil een hond
Tanneke Wigersma, Charlotte Dumortier (ill.)
Lannoo, 2021
9789401473583



iep!
Joke Van Leeuwen
Querido, 2004
9789045110424



Prentenboeken op rijm

Lezen is leuk, je lacht je soms een deuk. Gelukkig kennen deze boeken wél de geheimen van het rijmen.



In bad met boer Boris
Ted Van Lieshout, Philip Hopman (ill.)

Gottmer, 2018
9789025768645



Een groot drama met Kleine Lama

Anna Taube, Eefje Kuijl (ill.),
Janke Greving (vert.)

Veltman Uitgevers, 2019
9789048317370



Wakker worden, dieren!

Jonny Lambert

Veltman, 2020
9789048318377



Aan de slag!

Meg Fleming, Jarvis (ill.), Jesse
Goossens (vert.)

Lemniscaat, 2019
9789047711889



Dag meneer, hebt u een hond?

Marjet Huiberts, Iris Deppe (ill.)

Gottmer, 2015
9789025759872



Suzie Ruzie en het schaarkje

Jaap Robben, Benjamin Leroy
(ill.)

Gottmer, 2016
9789025761646



's Avonds laat

Annie M.G. Schmidt, Marije Tolman

Querido, 2015
9789045118352



Onder de wol

Herman van de Wijdeven,
Françoise Beck (ill.)

Querido, 2019
9789045123639



Onze octopus

Peter Bently, Steven Lenton (ill.), Bette Westera (vert.)

Gottmer, 2021
9789025773670



Mijn haar!

Hannah Lee, Allen Fatimaharan (ill.)

Pelckmans, 2020
9789463830348



Het prinsesje zonder stank

Levina Van Teunenbroek, Charlotte Brijn (ill.)

Van Holkema & Warendorf, 2022
9789000381159



Abel en Ad

Emily Gravett, Jesse Goossens (vert.)

Lemniscaat, 2021
9789047713258



De moestuin van Heer Hermelijn en Kereltje Konijn

Elle van Lieshout, Erik Van Os, Marije Tolman (ill.)

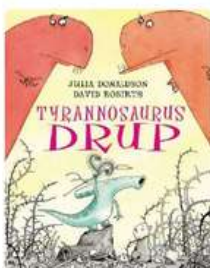
Hoogland & Van Klaveren, 2021
9789089673602



Ukkie

Lu Fraser, Kate Hindley (ill.), Bette Westera (vert.)

Querido, 2020
9789045125053



Tyrannosaurus Drup

Julia Donaldson, David Roberts, Bette Westera (vert.)

Gottmer, 2008
9789025743598



Monster in mijn huis

The Umbilical Brothers, Johan Potma (ill.)

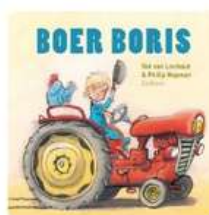
Volt, 2022
9789021461687



Suzie gaat tekenen

Jaap Robben

Gottmer, 2018
9789025769543



Boer Boris

Ted van Lieshout

Gottmer, 2015
9789025761707



Wie durft? zegt Sinterklaas

Bette Westera, Barbara De Wolf (ill.)

Levendig, 2018
9789491740565



Robot maakt vrienden

Tijn Snoodijk

De Eenhoorn, 2017
9789462912083





Tien bolle biggetjes keken naar de maan

Lindsay Lee Johnson, Carll Cneut

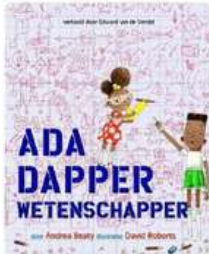
De Eenhoorn, 2011
9789058387479



Boer Boris gaat naar oma

Ted Van Lieshout, Philip Hopman (ill.)

Gottmer, 2016
9789025765828



Ada Dapper, wetenschapper

Andrea Beaty, David Roberts (ill.), Edward Van de Vendel (vert.)

Nieuwezijds, 2018
9789057125119



De grote gevaarlijke grompel

Claire Freedman, Kate Hindley (ill.), Bette Westera (vert.)

Querido, 2015
9789045118192



Dino aan de deur

Caryl Hart, Nick East (ill.)

Clavis, 2018
9789044831924



Mannetje Tak

Julia Donaldson, Axel Scheffler (ill.)

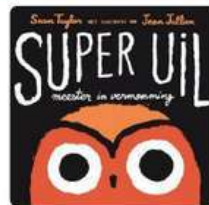
Gottmer, 2016
9789025766436



Mijn mama heeft geen slurf

Julia Donaldson, Axel Scheffler (ill.)

Gottmer, 2014
9789025758851



Super Uil: meester in vermomming

Sean Taylor, Jean Jullien (ill.)

Lemniscaat, 2014
9789047700296



Waar is de draak?

Leo Timmers

Querido, 2019
9789045124049



Zo zijn ouders

Peter Bently, Sara Ogilvie (ill.), Jesse Goossens (vert.)

Lemniscaat, 2015
9789047705369



De ridder zonder billen : in het heetst van de strijd raakte hij zijn billen kwijt

Levina Van Teunenbroek, Charlotte Bruijn (ill.)

Van Holkema & Warendorf, 2020
9789000370368



De prins zonder billen

Levina Van Teunenbroek, Charlotte Bruijn (ill.)

Van Holkema & Warendorf, 2021
9789000376391



Mijn huis staat in de dierentuin
 Sylvia Vanden Heede, Pieter Gaudesaboos (ill.)
 Lannoo, 2018
 9789401453172



Feodoor heeft zeven zussen
 Marjet Huiberts, Sieb Posthuma (ill.)
 Gottmer, 2008
 9789025740856



Het verhaal van Slimme Krol en hoe hij aan de dood ontsnapte
 Gerda Dendooven
 Querido, 2006
 9045103001



De verhuisdieren
 Pieter Van Den Heuvel
 Gottmer, 2020
 9789025772055



Alfie & Zed: een ABC zoekboek
 Liesbeth Elseviers, Astrid Yskout (ill.)
 Van Halewyck, 2019
 9789461319623



Een toren van koe
 Pieter Van Den Heuvel
 Gottmer, 2021
 9789025773502



Gele kajak
 Nina Laden, Melissa Castrillon (ill.), Edward Van de Vendel (vert.)
 Boycott, 2022
 9789492986382



Waarom? Daarom!
 Rudyard Kipling, Marta Altés (ill.)
 Lemniscaat, 2018
 9789047710042



SuperSint
 Maranke Rinck, Martijn Van der Linden (ill.)
 Leopold, 2019
 9789025878160



Voor papa
 Daan Remmerts De Vries, Marije Tolman
 Hoogland & Van Klaveren, 2017
 9789089672490

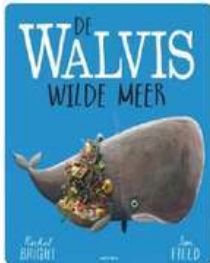




Piraten in de straat
Jonny Duddle, Bette Westera (vert.)
De Fontein, 2013
9789026134203



Het piratenmaal
Jonny Duddle
De Fontein, 2012
9789026132704



De walvis wilde meer
Rachel Bright, Jim Field (ill.), Bette Westera (vert.)
Gottmer, 2021
9789025774257



Held op sokken
Bette Westera, Th  Tjong-Khing (ill.)
Gottmer, 2013
9789025749996



Piet en Sint en het slimme kind
Gerda Dendooven
Querido, 2018
9789021414911



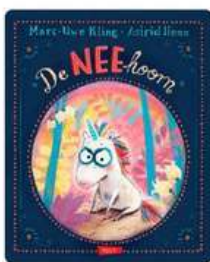
Mootje
Hakima Elouarti, Rosa Vitalie (ill.)
Rose stories, 2016
9789082470109



Soctopus
Jowi Schmitz, Nastia Cistakova (ill.)
Volt, 2022
9789021461823



De heldensage
Jeffrey Alan Love, Jesse Goossens (vert.)
Lemniscaat, 2019
9789047711704

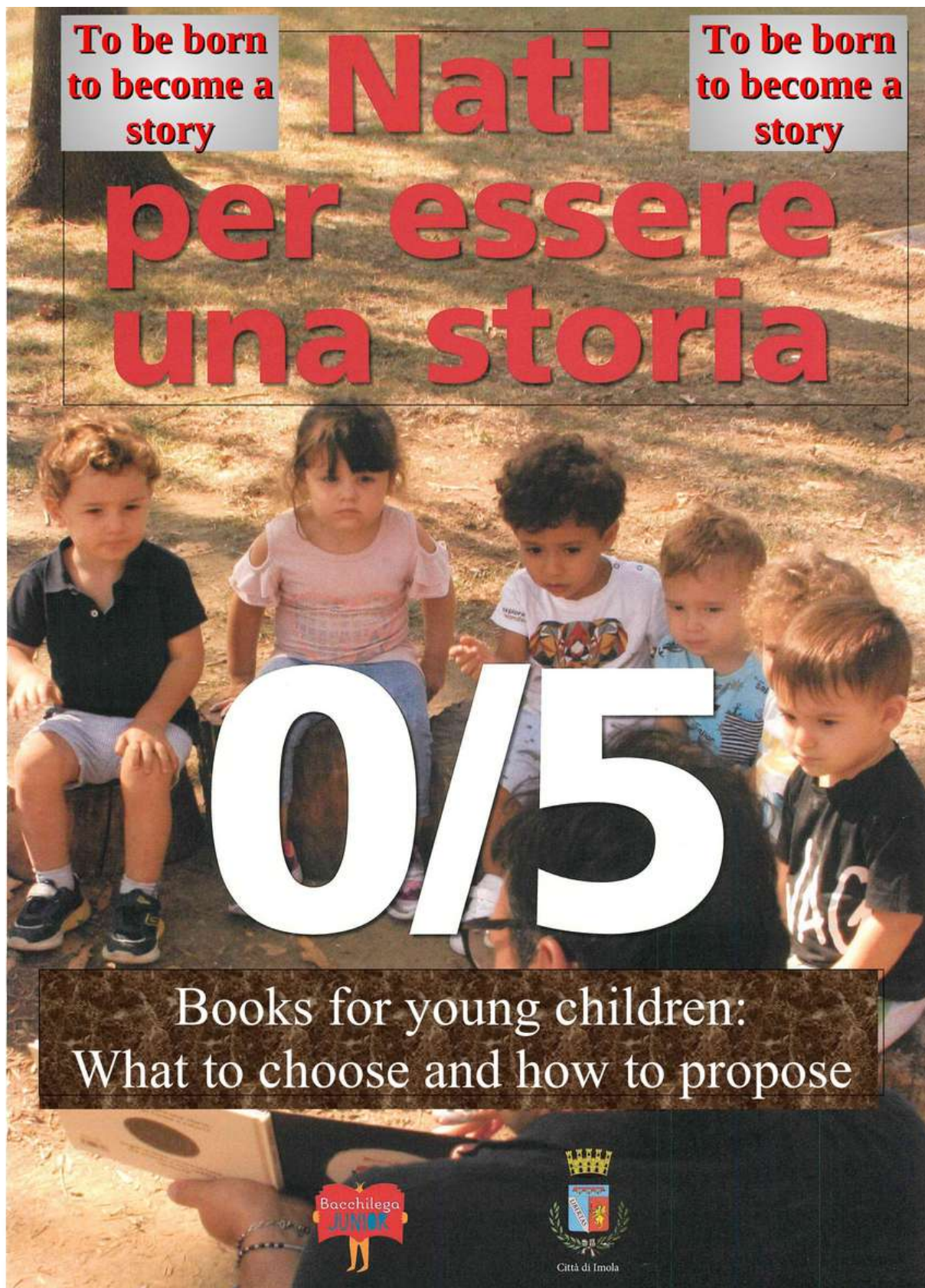


De NEEhoorn
Marc-Uwe Kling, Astrid Henn (ill.), Jaap Robben (vert.)
Volt, 2020
9789021422954



Er was eens...
Geert De Kockere, Benjamin Lacombe (ill.)
Abimo, 2011
9789059327771

IMOLA





To be born to become a story

Nati per essere una storia

To be born to become a story

0/5

Books for young children:
What to choose and how to propose



Operating instructions

Telling stories and reading children's books to girls and boys helps them grow. In this regard, we recall the profound, vast and indispensable awareness-raising work of the "Nati per Leggere program" www.natiperleggere.it, aimed at spreading storytelling and reading in families with preschool children, launched in Italy in 1999.

This is what the exhibition is about. However, there is a novelty of a scientific nature, not yet sufficiently disclosed, that we tell you about. For several decades, neuroscientists have been using non-invasive techniques, capable of providing images of the brain (functional neuroimaging), which make it possible to understand what happens to the brains of children, even of preschool age, while listening to a voice that tells or reads a story, while observing images or having other experiences. The results are very interesting.

This bibliographic exhibition is aimed at parents and grandparents of girls and boys of the age group 0/5 years, educators and educators of the Services 0/6 and all interested persons. It is structured in 10 sections, which offer three levels of reading.

Si nasce per leggere?

Dire che i bambini nascono per leggere è uno slogan che ci piace, ma sappiamo che non è così. Mentre la visione e la parola hanno una base ereditaria e si trasmettono geneticamente, il nostro cervello non è programmato per leggere. Per questa ragione ogni essere umano deve imparare a leggere da capo: all'età giusta, con un certo impegno e con il tempo che serve. Affinché ciò avvenga, sono necessari un ambiente educativo accogliente e rispettoso dell'infanzia.



Quando sono nato
Bianca Maria Horta, Illustrazione
Horta, Quando sono nato, Topi-
gatti, 2009
Con mamma e papà in attesa e per
bambini da 4 anni

Finalmente qui
Silvia Vecchi, Finalmente qui
Cinema per bambini, mamma e
papà per bambini appena nati
(Pubblicato di Scabini), Barchiese
Juni, 2005
Con i genitori e per i bambini dalla
nascita

Le mani di papà
Ennio Jabbu, Le mani di papà,
Babilini, 2013
Con i genitori e per i bambini da un
anno

Per saperne di più
La lettura è un'invenzione

Intervista immaginaria a Maryanne Wolf,
neuroscienziata statunitense studiosa della lettura
e della dislessia, che insegna alla Tufts University
(Massachusetts, USA) e dirige il Center for Reading
and Language Research.

- Siamo nati per leggere?
- No, non siamo nati per leggere!

- Perché?
- Perché la capacità di leggere non si trasmette
geneticamente, è un'invenzione umana che ha solo
poche migliaia di anni. Un'invenzione straordinaria che ha
portato e porta con sé una parziale riorganizzazione del
cervello e ha allargato i confini del nostro modo di
pensare, mutando l'evoluzione intellettuale della nostra
specie.

1. The main theme of the exhibition is developed in the opening texts of each section.

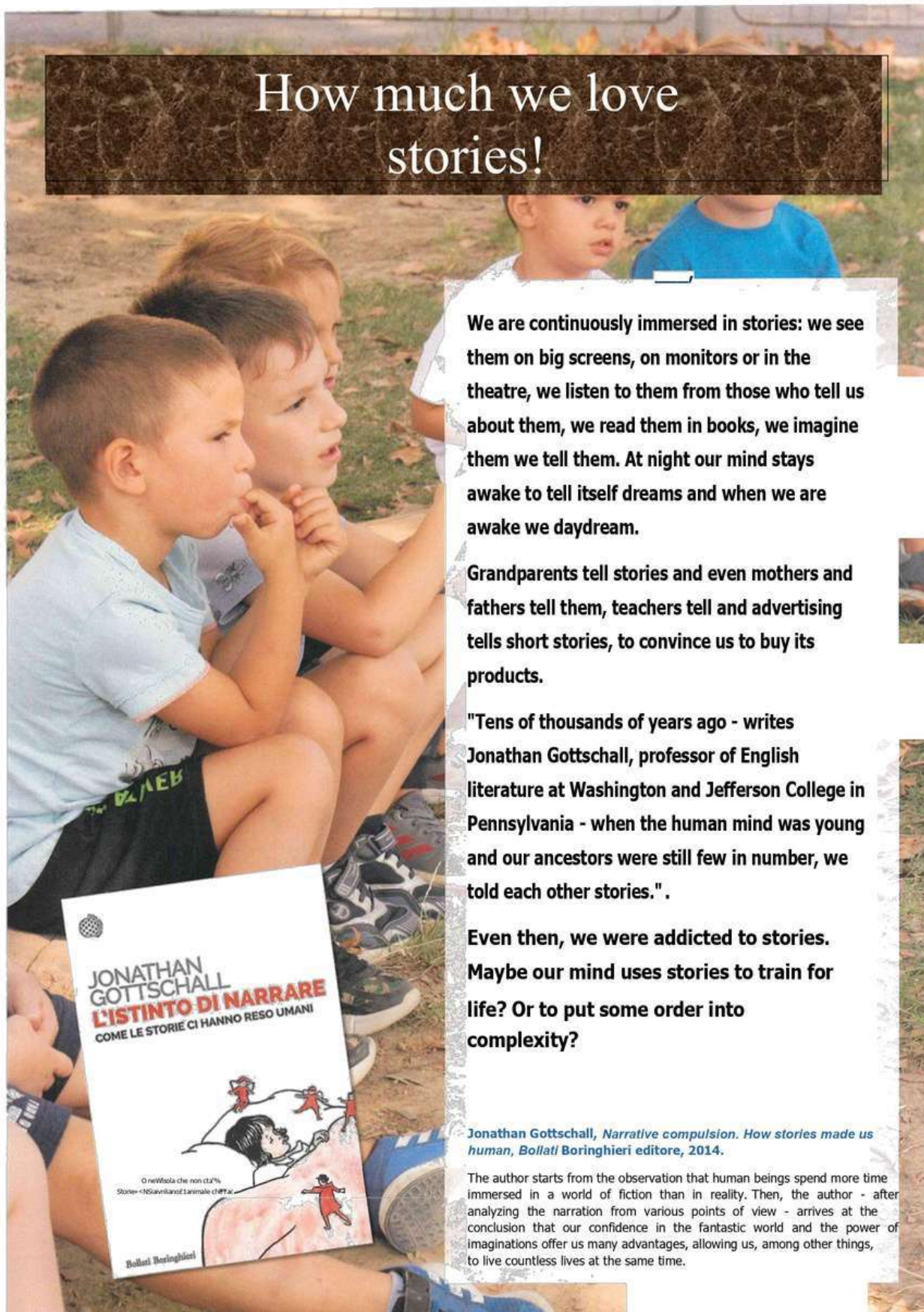
2. Images of quality children's book covers are accompanied by captions.

N.B. References to the ages of boys and girls are purely indicative. A child who from the earliest months experiences listening to stories and observing images and books, acquires the ability to understand books recommended for ages above her. The same thing happens to children who, as happens with toys, like books they see used by older brothers and sisters.

Some books are for adults only, all others are suitable for adults and children. In fact, quality books for children are liked and have something to say to adults too.

3. Insights for those who want to know more.

0



How much we love stories!

We are continuously immersed in stories: we see them on big screens, on monitors or in the theatre, we listen to them from those who tell us about them, we read them in books, we imagine them we tell them. At night our mind stays awake to tell itself dreams and when we are awake we daydream.

Grandparents tell stories and even mothers and fathers tell them, teachers tell and advertising tells short stories, to convince us to buy its products.

"Tens of thousands of years ago - writes Jonathan Gottschall, professor of English literature at Washington and Jefferson College in Pennsylvania - when the human mind was young and our ancestors were still few in number, we told each other stories."

Even then, we were addicted to stories. Maybe our mind uses stories to train for life? Or to put some order into complexity?

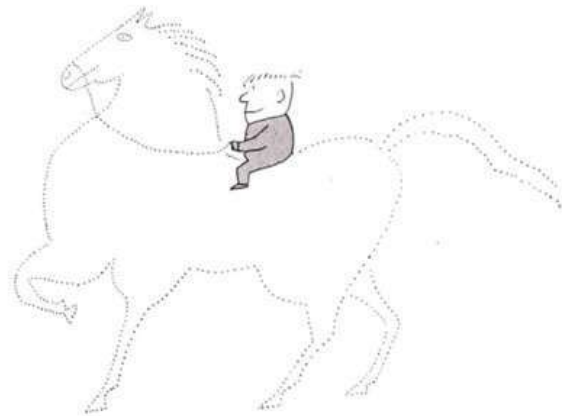
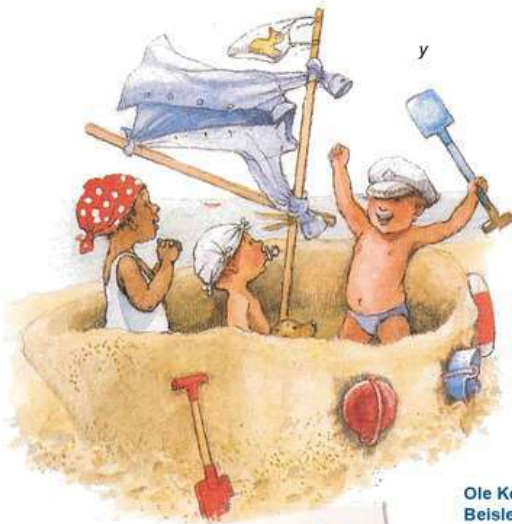
Jonathan Gottschall, *Narrative compulsion. How stories made us human*, Bollati Boringhieri editore, 2014.

The author starts from the observation that human beings spend more time immersed in a world of fiction than in reality. Then, the author - after analyzing the narration from various points of view - arrives at the conclusion that our confidence in the fantastic world and the power of imaginations offer us many advantages, allowing us, among other things, to live countless lives at the same time.



If we observe how children play, starting from the age of two, we see them continually inventing stories in which their experience and their imagination are reflected, which are thus reworked and enriched. Their game of invention is irrepensible and there is an age when it seems inexhaustible. Children seem to have been born to listen and watch stories, to invent them, tell them and also to play them.

Does it means they are born to read them?



disegno di Saul Steinberg

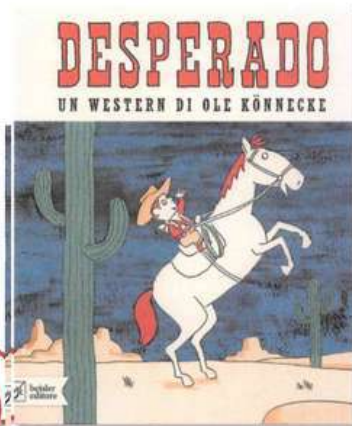


Picture from: Peter Bently, Helen Oxenbury, *Three little pirates*, Mondadori, 2016 (from 3 years)

Leo, Teo and Tommi build a galleon out of sand. They set sail like real sea wolves, but in open waters they meet a pirate ship .. A book that tells a little big story with protagonists in which children can easily identify and an adventurous imagery full of twists..

Ole K nncke, *Desperado*, Beisler Editore, 2019 (for parents and children from 3 years)

How did it go today, in kindergarten? They ask mom and dad. It is good that they know that they may be told a wonderful, adventurous, dangerous western story where their little one defeated the bandits and saved the teacher, with the help of his trusty steed.



Antoinette Portis, *It isn't a box!*, Kalandraka, 2011 (for parents and children from 2-3 years)

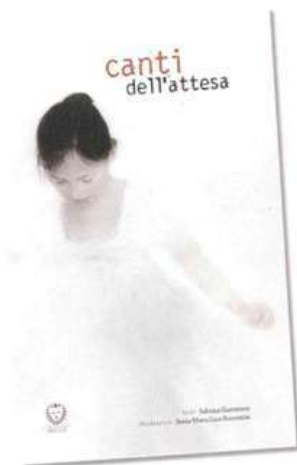
A book about imagination, which reminds adults how many things a box can become and how many games can be played with it. Children already know this.

Children is born to read?

Saying that babies are born to read is a slogan we like, but we know it isn't. While vision and speech have a hereditary basis and are passed on genetically, our brains are not programmed to read. For this reason, every human being must learn to read from scratch: at the right age, with a certain commitment and with the time it takes. For this to happen, a welcoming and child-friendly educational environment is needed.

"All boys and girls have skills and competences that deserve to be recognized and valued. The children are able to express them on them own if the adults around them know how to create conditions in which they feel recognized and valued, [...] Knowing yourself and accepting who you really are favours the development of those skills and competences much more than being solicited and stimulated. "

Parents expecting a baby today have the opportunity to prepare for the birth by reading books dedicated to them and to those about to be born.

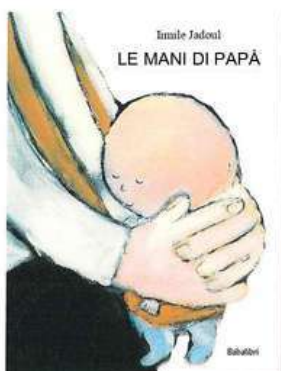


Sabrina Giarratana, Sofia Maria Luce Possentini, *Pregnancy songs, Il Leone Verde, 2020* (for parents)

For expectant mothers, a poetic story to accompany the journey of those who are about to be born. To embrace and caress the baby inside her with her voice.

Émile Jadoul, *Dad's hands, Babalibri, 2013*, (for parents and children from 1 year)

A hardcover for dad, to help him imagine when his big hands will gently accompany his baby from birth to first steps.



Beatrice Alemagna, *What is a child? Topipittori, 2008* (from 3 years)

A child has small hands, small feet and small ears, but that doesn't mean he has small ideas. A child is a small person.

He is small for just a little while, then he gets big. It grows without even noticing.



Silvia Vecchini, *Here you are! (poems for childrens, moms and dads), Bacchilega Junior, 2016* (for parents and children since their birth)

A little book for mothers, to imagine what it will be like to have a baby in your arms and prepare to welcome them from the earliest days with nourishing words such as milk, kisses and caresses.

O



To know more

Reading is a human invention

Imaginary interview with Maryanne Wolf, an American neuroscientist who studies reading and dyslexia, who teaches at Tufts University (Massachusetts, USA) and directs the Center for Reading and Language Research.

Are we born to be able to read?

No, not at all!

Why?

Because the ability to read is not transmitted genetically, it is a human invention that is only a few years old. An extraordinary invention that has brought and carries with it a partial reorganization of the brain and has broadened the boundaries of our way of thinking, changing the intellectual revolution of our species

How was it possible?

Visual cells have the ability to create new circuits between existing structures and this allows children to come into the world with their eyes almost ready to function. Reading was made possible precisely by recycling the properties of visual circuits: it was invented and can only be learned thanks to the plasticity of our brain, capable of creating new neuronal connections and nerve pathways, if appropriately stimulated.

How are new neural connections created?

To form efficient circuits or new nerve pathways, neurons need instructions from genes: this is what normally happens for activities such as vision and speech, but there are no specific genes for reading.

I see ... then, how can we do that?

When someone learns to read, they do it because their brain creates from scratch the indispensable brain connections I mentioned earlier and so their brain changes forever, both physiologically and intellectually.

Maryanne Wolf's answers are loosely taken from the First Chapter of her book *Proust and the Squid. History and science of the reading brain*, Vita e Pensiero, Milano, 2009

The book begins by paying homage to the beauty, variety and inventiveness of the earliest forms of writing; it continues with the spectacular, new scenarios of the development of the reading brain and ends with the difficult questions relating to the merits and dangers of what we face. The author hopes that "cognitive patience and the slow learning process of reading from birth to maturity, up to fluid and silent understanding (and related inference, analysis and critical evaluation skills), coexist with the immersion of children. and kids in the digital world and with the speed of its processes.

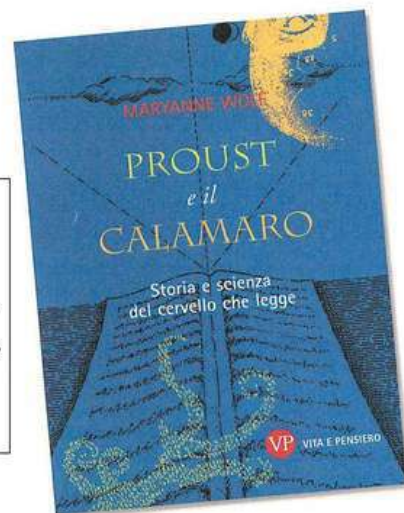


Isabel Minh s Martins, Maddalena Matoso, *When I was born*, Topipittori, 2009
(for expecting parents and children from 4 years)

«When I was born I had not yet seen the sun or a flower or a face "so says the protagonist, starting an exciting list of what he discovered coming into the world, step by step, until the day he discovers that things can be called with their name. Almost a poetic catalog of the discoveries and surprises that parents will experience with their children. A reading that will help expectant mothers and fathers to imagine how exciting it will be to accompany their and their little one in their growth from birth.

 l onore Thuillier, Clotilde Goubely, *An unsuspected guest*, la Margherita edizioni, 2017
(parents and children at the right moment)

A tiger cub arrived at the farm this morning. Everyone is afraid. Even the tiger cub is frightened by the reaction of the other animals, so he asks his mother for help, who comes running. Surprise! Not a tiger arrives, but a mouse: the mother of life who consoles her cub. An adoption story that helps parents talk to their families without secrets.



It's time to discover

The first weeks, the first months and the first years of life are an extraordinary time of discovery and growth on the emotional, affective, motor, cognitive level .

The little ones soon learn to recognize familiar looks, sounds and voices, to recognize shapes and objects, to attribute meaning and meaning to environments and situations, they learn to sit, crawl, stand up, balance and finally to walk. They learn many other things and they do it slowly, together with the adults who take care of them with respect and love and with the little ones of all ages that they meet every day.

What about reading?



Michel Van Zeveren, **Who are you?** Lapis edizioni, 2020. (from 6 months – cardboard pages)

A baby and a kitten meet for the first time. They want to play and be pampered. How many discoveries!



Elisa Mazzoli, Tatiana Gambetta, **Little one**, Il Leone Verde edizioni, 2017. (from 6 months – cardboard pages)

A boy and a girl, as soon as they come into the world, begin the journey of life in small steps. They try their hand at the first companies, they encounter obstacles, but they don't give up. They know that the hands of mum, dad and grandparents are ready to support them.



Kamako Sakai - Hatsume Nakawaki, **Wait for me!** Babalibri, 2002. (from 1 year – cardboard pages)

A baby in the park begins his exploration. "Wait for me butterfly! "And she flies away." Wait for me lizard!" and she darted among the rocks. The discoveries continue until the father arrives who gently lifts him up, puts him on his shoulder and they set off.

HELEN OXENBURY Batti le manine



Helen Oxenbury, **Clap your little hands**, Mondadori, 2020 (traduzione di Chiara Carminati) (form 1 year)

The first of four booklets that transform daily gestures into poetry, to train the mind and eyes of the little ones





Agnese Baruzzi, *Animals*, White Star, 2019. (from 2 months – cardboard pages)

The little ones already in the first months of life distinguish white, black and red. The well-defined figures help to distinguish the shapes that emerge from the background, also developing the sensitivity to color.



Tana Hoban, *Black and white*, Editoriale Scienza, 2021 (from 3 months – cardboard pages)
A book that opens like an accordion and stands up on its own, so that the child can look at it from lying down. Fourteen images that belong to his everyday world, represented with strong contrast and sharp outlines to aid visual development.



Autori vari, *Let's make face expressions*, Gribaudo, 2010. (from 10 years – cardboard pages)

Designed for the very young, so that they appreciate books from the first months of life. Each face shows an expression that suggests an emotion: joy, anger, sadness, amazement ... Moms and dads can read short nursery rhymes of which the little ones will appreciate the rhythm and musicality.

To know more

Newborns competences

Imaginary interview with neurobiologist Alberto Oliverio, emeritus professor of Psychobiology at the Sapienza University of Rome, who collaborates with numerous international research institutes and, from 1976 to 2002, directed the Institute of Psychobiology and Psychopharmacology of the National Research Council.

There are those who think that newborn babies are competent. What do you say?

I agree. Children are more competent than we imagine.

Since just after birth?

Of course, there is no doubt. From an early age they demonstrate that they have a series of complex skills through which they learn to orient themselves in the environment in which they live.

Could you give us an example?

Just a few days of life, newborns can visually follow a sound, such as that of a little bell moving in space.

What does it mean?

It means that their brain is capable of integrating the sensory perceptions of sight and hearing, linking them to movements. At around 4 - 6 months, infants are also able to represent relationships between objects in three-dimensional space and realize if there is a hidden object.

In other words?

During the first months of life, babies acquire the ability to understand that something does not cease to exist just because it disappears from sight. A fundamental aspect of the development of the infant mind, defined by psychologists with the term object permanence.

Alberto Oliverio's answers are freely taken from the article Children are more competent than we imagine, published on 12/11/2020 (and updated on 09/07/2021) on the magazine's website Uppa: <https://www.uppa.it/medicina/fisiologia/bambini-sviluppo-capacita-per-cettive/>

Reading before reading

We use the word “read” to refer usually to the deciphering and understanding of a written text, but this word can also be used in reference to a landscape, a painting or a photo, a human face. To say that a face or an image can be read means to think of reading as an activity of interpretation and attribution of meaning, not referring to words. We can therefore say that you can read before reading and that children do it, in their own way, from birth.

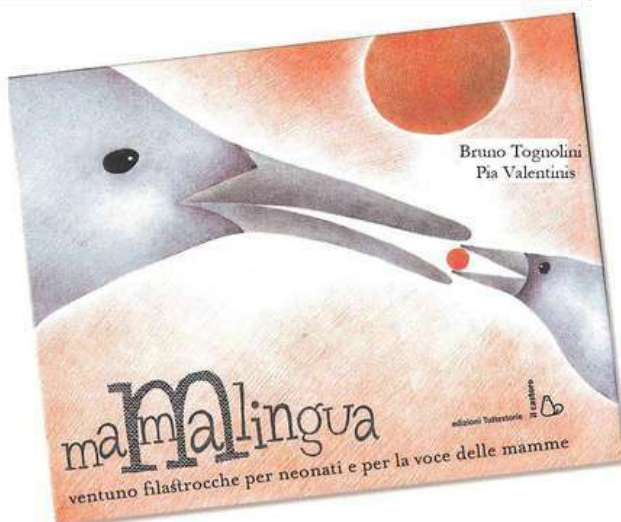
As for the words, we know that children, even before they are born, perceive those of their mother that resonate in them. And when they are born, from the earliest days they listen to her and her father's voice talking, singing, sometimes screaming or whispering. If so, then we can say that children are born to look and touch and, of course, also to listen.

To know more

What the pediatricians say

Pediatricians suggest talking to children, describing what is happening around them, repeating nursery rhymes, singing songs and lullabies. And if they don't understand the meaning of the words?

Bruno Tognolini, referring to his book *Mother tongue, twenty one nursery rhymes for newborns and for the moms' voice*, (Tuttestorie, Il Castoro, 2008) he states that the rhythm and sound of nursery rhymes are for children, meanings for mothers. Here are some examples.



water

Anima, alito,
 esci di bocca /
 Grida pescetto,
 che l'aria ti sciacqua /
 Mano di mamma,
 balena ti tocca /
 Vieni nel sole,
 esci dall'acqua

mouth

Bocca che beve,
 becco che batte /
 Bava di luna, bevi
 il mio latte /
 Burro di stelle,
 quanto mi piaci /
 Bocca di bimbo di
 babbo di baci

Poop

È un fiume
 nutriente /
 Questo tempo
 incantato /
 Dove il latte è
 il presente / E
 la cacca il
 passato

tongue

Mamma lingua batte
 e bacia parolina /
 Fa li-là e fa li-là
 tutta mattina /
 Ora sembra solo
 un tonto girotondo /
 Ma parolina dopo
 fa girare il mondo

O



Dance, dance leg!

Tango salsa twist e samba
balla in aria la mia gamba
Mambo rumba e cha cha
cha piega stende sta a metà
Tip tap polca valzer lento
sono sempre in movimento

An un buttoned button

C'è una rosa in mezzo al prato
Un bottone sbottonato
Una tana di leprotto
Il picciolo di un'arancia
L'ombelico sulla pancia

Chiara Carminati, Massimiliano Tappari. *Close to the skin, Lapis, 2018*
(from birth – cardboard pages)

Small rhymes to play with children, to move and massage the parts of the body. The skin is the border, but also the point of contact between us and the world. On the skin you can feel, touch, play. And with cuddles and caresses the world is named with the music of words.

Lullaby

Ninna nanna dei fringuelli
vola il sonno sui capelli
Ninna nanna del bisonte
corre il sonno sulla fronte
Ninna nanna dei ranocchi
salta il sonno in mezzo agli occhi
Ninna nanna della triglia
nuota il sonno tra le ciglia

Fingers' ant

La formica delle dita
sul tuo braccio va in salita
sale sale fa fatica
è una piccola formica
Sulla spalla si riposa
poi comincia la discesa
corre corre sulla schiena
e tu ridi a pancia piena!



To know more

Emotions and learning come together

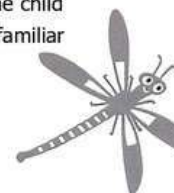
Marianne Wolf says that the child's brain begins to prepare to read much earlier than is usually believed, using all the experiences of early childhood: sensations, concepts and words. You affirm, in this regard, that a child begins his learning path of reading the first time he is picked up and listens to a story with a book in front of him.

At first, the child associates the act of reading with the feeling of being loved: this is an important step, because emotions and learning travel together.

He then learns to recognize the images in the books.

This happens because he has a visual system that works perfectly from six months. The attention system, on the other hand, matures more slowly, while the system of concepts is enriched day by day.

As the months pass, the attention span of the child grows and, with this, also his knowledge of familiar images and his curiosity for new ones.



See: Marianne Wolf, Proust and the Squid. History and science of a reading brainpag. 91 e 92

Books to read, to touch, to listen

At first, in the face-to-face relationship, words will be perceived above all as reassuring sounds, intonations and rhythms, but very soon (around 4 months and maybe even earlier) these words can also be said in the presence of soft and funny objects, colorful and of different materials, interesting to touch and look at, which will become familiar and will be much loved by the little ones over time: we are talking about books.

For such young children, books are first and foremost objects to be explored. Therefore the first books are made in such a way as to stimulate the senses. Then, thanks to the dialogue that adults and children exchange around the book, little by little a meaning is built and the words acquire meaning.

Italian publishing today offers a wide selection of cloth, plastic, hardcover books with rounded tips, with or without holes and more. They usually reproduce everyday objects, children, baby animals, family life situations, with clear images and bright colors. They are small books designed to be handled by the small hands of children, who will surely also try to taste them. Sometimes they are accompanied by simple texts: adults can read them or improvise the words that best suit the situation.



Mojca Dolinar, *Everybody travelling*, Gallucci, 2019
 (from 9 months – cardboard pages with moving parts)

"Brum! Pè pè! Biiip! Vrum!" The onomatopoeias of the rhombus of cars, trains and other vehicles accompany the images colored in red, black and white.



Autori vari, *Who are you?*, Gallucci, 2020
 (from 6 months – cloth book)

In the hands of children this book will be the subject of continuous discoveries of visual, tactile and auditory sensations. Leafing through the pages of fabric produces very interesting rustles, without the risk of the book tearing.



Autori vari, *I play*, La Coccinella, 2019
 (from 6 months – cardboard pages with rubber cornes)

As children begin to use both hands to grab objects, this book will become a source of experience. You can browse, bite into the rubber corner, look at the images and listen to the rhythms of the words read by an adult.



Teresa Porcella, Santo Pappalardo, *Those ones*, Bacchilega Junior, 2019
 (from 10 months – cardboard pages with QR-code to listen to stories)

"Those ones" are that many, actually! And they are black and white, all of them! "Those ones" is also a song.





Raffaella Castagna, Gabriele Clima, *Dad, Peek-a-boo, La Coccinella*, 2018
(from 9 months – cardboard pages with flowers)

Pages with holes to play with the little ones. Leafing through the book, the father's face changes: first the sun, then the gorilla, then the dormouse ... a continuous disappearance and appearing reassuring: it is always about dad.

la Mazzoli, Marianna Balducci, *The Little Foot's Journey*, Bacchilega Junior, 2018
(from 6 months – cardboard pages)

Little Foot has just started walking and with great curiosity embarks on a journey. He goes to the garden and to the beach. He sees the sea, then a crab: better go home, where his dad Big Foot is.



Linne Bie, *Rosalie goes walking*, Erikson, 2018
(from one year – cardboard pages)

Rosalie goes to the park with her mom. On the lawn, there are many fun games. Here is Rosalie on the slide with Pecorella following her everywhere. Even everyday life has its pleasant surprises.



To know more

Things' names: books, computer, smartphones and TVs

Let's resume the imaginary dialogue with Maryanne Wolf

When does language development start??

It begins with the increase in perceptive and attention skills, when children begin to sense that things have names. A fundamental intuition, which normally consolidates around 18 months.

Why this intuition is fundamental?

Because this intuition is based on the brain's ability to connect and integrate some of its systems: sight, cognitive processes and languages.

The brain then realizes something new.

Yes, he realizes something new and thus begins a new phase: the more you talk to the child, the more he understands the spoken language, the more you read him, the more he understands written language, more complex than spoken one, and his lexicon is enriched..

Maryanne Wolf's answers are loosely drawn from her book *Proust and the Squid. History and science of the reading brain*, Op. cit. pag. 93 e 94

John Hutton compares the time spent listening to reading and the time spent in front of a screen.

In a study, John Hutton, professor at the Center for Reading and Literacy at the Children's Hospital of Cincinnati (Ohio, USA) compared listening time to reading and time spent in front of a video, with children aged 3 to 5. He thus highlighted that brain connectivity in children increases with the time they spend listening to reading books and decreases with the time spent in front of screen-based media.

These results are published in the Magazine *Acta pediatrica* aprile 2018, n. 107)

https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=YKW-QzWMAAAAJ&citation_for_view=YKWQzWMAAAAJzYLM7Y9cAGgC



One book for two; one book together mates

Let's imagine a parent leafing through one of the first books with his one-year-old baby on his lap: both of them turn their gaze to the same pages. Mum or dad reads, tells, plays nursery rhymes, while his little one says the first words; his hand points to the book, he tries to touch a page, until he manages to leaf through it, aided by his adult hand. The books stimulate a dialogue made up of words, smiles and tenderness, curiosity and mutual understanding.

One step after another, the little ones get ready to browse, listen and tell the first stories with girls, boys and other puppies as protagonists.

Even at the nursery and kindergarten, you leaf through books and tell stories. The narrations are shared: they are listened to together and little by little they become everyone's, they belong to the children who bring them into their games, they elaborate variations and dramatizations. They do it spontaneously, adults do not need to teach them: they need curious people, willing to be fascinated by their resourcefulness, able to support their ideas by offering opportunities, time and objects so that the stories can continue.



Beatrice Alemagna, *Have a nice trip, my little baby!* Topipittori, 2017 (from 2 years – thick pages)

A child says that every evening he goes on a long journey: you don't need to forget anything, the rattle, the diaper, the bottle, the games ... finally everything is ready. Mom turns the engine on and drives away.



Jeanne Ashbé, *Where is Meo?* Babalibri, 2018 (from 18 months – thick pages with mobile parts)

Michi is looking for Meo and is crawling around the house in search of his puppet. He is not under the bed and not even in the kennel. Where will he be? The illustrations show the child's point of view, the text proposes sounds and rhymes, assonances and alliterations.

Elisa Mazzoli, Tatiana Gambetta, *I play (with) the world*, Il Leone Verde edizioni, 2017 (from 2 years – thick pages)

"I put my mouth in it, I put my face in it, I put my eyes, my skin and my arms in it." "I'll put my hands on it, I'll put my effort into it, follow me mom I'll take you." A journey begins that can be told with the boys and girls who leaf through the book with us.



Tonka Uzu, *Olga e Olaf*, Bacchilega Junior, 2020 (from 2 years – cardboard pages)

Olga and Olaf play on the beach and have fun together. Olga decides to take a bath and the little dog is left alone, because she doesn't like water. When Olga goes out, Olaf is gone. Where will he be? The lifeguard makes his fast boat available and begins the search.





Beatrice Alemagna, *Little Big Bubo*, Topi-pittori, 2014 (from 2 years)

Bubo is no longer small; he already knows how to ride a bicycle and walk backwards without falling, he is not afraid to climb high, at the restaurant he only asks for a cushion to sit on and he knows how to choose for himself what to eat ... But little Bubo is really as big as it says it is?



Jeanne Ashbé, *See you later, Babalibri*, 2019 (from 2 years – cardboard pages)

Milo and Anna go to kindergarten in the morning and spend the day away from their parents. In the evening it is very nice to get together and, reading this book, to rethink the day and reinforce the idea that after each separation there is the happiness of getting back together again.

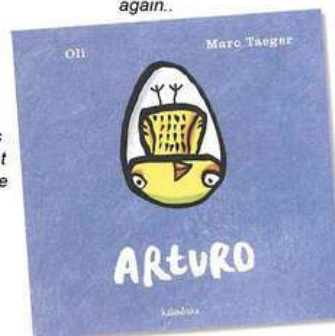
Barbro Lindgren, Eva Eriksson, *Max's Bath*, Bohem press Italia, 2018 (from 18 months)

It's bath time. Max gets ready by putting his toys and a cookie in the tub. It's the dog? Bau Bau! The dog is afraid of water but in the end, they will all have fun together in the tub.



Oli, Marc Taeger, *Arturo*, Kalandraka, 2011 (from 2 years)

The chick Arturo is born and sets out for the world, but at some point something scares him. Is that shadow really that spooky? Yes, but after a while Arturo begins to find her interesting.



TO LEAN MORE

As they leaf through books, listen and converse, children improve their language skills.

In the family and at school, listening to stories, dialogue, games and the autonomous use of books evolve slowly, are enriched and continue with more complex books, up to picture books and, after three years, even with books that tell stories only with images (silent book).

The interview with neuroscientist Maryanne Wolf continues

What happens in these early years when children listen to words spoken, narrated, read and in dialogue with people and stories?

Any experience concerning the spoken language makes an essential contribution to the development of children's understanding of words and their multiple uses in speech and writing.

Can you explain what happens, more specifically?

In this period, without adults setting it as a goal, but only by proposing the experiences that are usually made in families attentive to the well-being of children and in preschools with competent educators and educators, the development of children proceeds in different areas.

Their ability to hear, distinguish and manipulate words, whose meaning they increasingly understand, grows.

They become more and more able to use the "rules" of the language.

They are able to understand the differences between masculine and feminine, singular and plural, past and present ... This improves the understanding of the sentences heard.

They recognize the ways in which the language is used in various social contexts and in books.

What promotes these language skills?

First and foremost are the changes in the developing brain. At the same time, knowledge of reality and therefore of concepts increases.

Finally, the emotional development, which manifests itself in the intuition of the moods of the characters and opens the way to understanding others: to empathy.

Three aspects of development that can be hindered or favored by the environment in which a child grows up!

Maryanne Wolf answer are freely got from her essay, *Proust and the Squid. History and science about the reading brain*, Op. cit. pag. 94 e 95

Books' characters make me excited

Each book in its own way tells a story and is a great opportunity to experience emotions and to think. If a parent, reader or narrator, is not in a hurry to get to the end of the story but takes time, creates expectation and curiosity, talks and listens, children actively participate, entering and exiting the story, creating a bridge between narration and life. .

At the nursery and kindergarten, the sharing of emotions together with the companions favors an exchange of ideas. The children comment and ask questions: they listen to each other, the question of one meets the answer of the other, each enriches their point of view and questions arise that do not necessarily find an answer immediately and thus nourish a climate of curiosity and research.

The stories heard at home and at school, that are two protected environments, are like gyms that allow you to train yourself to experience strong emotions, without suffering them passively, and help children to give voice to their feelings and to discover those of their classmates.



Émile Jadoul, *Through the window*, Pulce Edizioni, 2018 (from 2 years)

Big Deer looks calmly out of his window. Suddenly, one after the other, Bunny, Pig and Bear rush into his house anxiously. They seem to be running away from the wolf. That's it? The final twist will reveal the mystery.



Lemony Snicket, Jon Klassen, *Darkness*, Salani Editore, 2016 (from 3-4 years) Lucio is afraid of the dark, but the dark is not afraid of him. Lucio lives in his apartment and the darkness is in the cellar. At night, however, darkness rises and hides behind doors and in other corners of the house. Lucio is worried, but one night he decides to solve this problem and overcome his fear.



Guilherme Karsten, *Run away!* Terre di mezzo Editore, 2020 (from 3 years)

In the forest everyone runs away and looks for a place to hide so as not to be found. They make no noise, they leave no traces. Only one does not run away. Will he be the bravest?

Mireille d'Allancé, *That anger!* Babalibri, 2016 (from 4 years)

Roberto had a very bad day. He enters the house with dirty shoes, refuses the spinach that dad cooked for dinner. He is very rude. "Go up to your room!" says the dad "and come down only when you have calmed down!" Calm down? When he is in the room Roberto's anger suddenly explodes like a raging beast...



To learn more

The others' feelings and points of view

According to neuroscientist Maryanne Wolf, three and a half year old boys and girls have already understood that stories, depending on the case, can give joy, fear, sadness. By means of books, children become so familiar with a repertoire of emotions, which are experienced, named, imagined. Here emotional development and reading influence each other.

By listening to read aloud, young children may recognize feelings they have already experienced and experience new emotions, which prepare them to understand more complex feelings and to see things from the point of view of others as well.

Without the insight that others also think and have feelings like him, a child cannot take into account what others are feeling.

Maryanne Wolf, *Proust and the Squid. History and Science of a reading brain*, op. cit. pag. 95 - 96

Reading aloud trains social skills

Federico Batini and Marco Bertolucci, researchers at the University of Perugia, cite international studies and research carried out by pediatricians and neuroscientists with children aged 4-8 years. They claim that there is documented evidence of emotional activation at the neuronal level when reading and listening to stories, so much so that they can talk about reading aloud to children as a real training of social skills. Understanding the intentions of the characters and their emotions and sympathizing with them are experiences that promote the development of empathy and affectivity.

Empathizing with a character doesn't just mean understanding her emotions, but also experiencing them with him.

Federico Batini, Marco Bertolucci, *Emotional development and narration, from cognitive empowerment to the maturation of the processes of recognition of emotions*, in Carlo Andrea Bollino e altri (a cura di), *Emotions in individual and social contexts*, Morlacchi Editore, Perugia, 2019.



Anne Wilsdorf, *Jujube flower*, Babalibri, 2017 (from 3 years)

Jujube flower finds a child in the jungle and saves him from the jaws of a terrible snake. When she takes him home, Mom says, "You were very brave and I am proud of you. But I can't welcome this baby." How will it end? What will become of this helpless puppy?

Anais Lambert, *Giant's steps*, Pulce Edizioni, 2019 (from 2 years)

The protagonist tells of his adventure in the garden, where he discovers fierce fights, stinging monsters, a marching caravan, helicopters flying over rivers and forests, until ... at a certain point he feels observed, someone chases him. Could it be a hungry beast? Two heavy footsteps are heard approaching. Could it be the bear? Reality is sometimes simpler and happier than the imagination suggests.



Jon Agee, *The wall in the middle of the book*, Il Castoro, 2019 (from 3 years)

Right in the center fold of an open book is a high wall. On the one hand the protagonist stays safe, on the other there is the danger: a terrible ogre. But the story develops in a different way from how the protagonist expects. A story with a happy ending, where images contradict words.



A book to tell about yourself

You understand a story, to be listen to, browsed or read, putting your experience into play. The more varied and richer the experience, the more chances are that a child will relate his life with the characters, identifying with them, broadening his gaze and, at the same time, focusing on narrative clues that allow him to understand the story.

The book thus becomes a powerful opportunity for dialogue and listening to children, who show interesting aspects of themselves, which do not always emerge in everyday life situations in the family or at school. A book, in fact, can help children ask questions and say things about themselves that otherwise they would not be able to express. With a book in hand, you can talk about everything.



Angelo Mozzillo, Marianna Baldacci, *I am leaf*, Bacchilega Junior, 2020 (for adults and children from 5 years)

One day I'm joy, one day I'm bored. One day the adventure, one day I'm a little afraid ... This is life. Better to know: a book that helps to talk about it, to find the words together.



Cori Doerrfeld, *Listen, Il Castoro*, 2020 (from 2-3 years)

A bad day for Timmy, until he meets a friend who can listen to him. And everything is reminiscent with enthusiasm.

Letizia Iannaccone, Sonia Maria Luce Possentini, *My dog is like me*, Terre di Mezzo Editore, 2020 (from 3-4 years)

How do you live without a dog who thinks he's like you? You understand each other very well even if you don't speak the same language. Those who do not have it cannot understand: with this book, you can explain it



Jorg Muhle, *Two to me, one to you*, Terre di Mezzo Editore, 2019 (2-3 years)
 Fighting happens to everybody. What's the matter? It happens to bear and weasel as well, that, thanks to fox's strong intervention, can make up their problem



Emma Adbåge, *The hole*, Camelo-zampa, 2020

(da 4-5 anni)
 In the school yard there is a hole where you can play anything. All the girls and the children love it, but the adults hate the hole. And so, a bad day ...



Fran Manushkin, Lauren Tobia, *Happy in our skin*, Pulce Edizioni, 2020 (from 3 years)

A wonderful day that each of the characters lives happy and content in his own skin. The text travels parallel to the images, while we discover, page after page, where the protagonists are and what they do.





Valeri Gorbachev, *Thomas and one hundred naughty wolves*, edizioni Arka, 2020 (from 3 years)
It's one of those stormy nights when naughty wolves go hunting for babies. Thomas shouts that there are at least a hundred, or perhaps fifty, and they want to eat him. Don't worry, mom will take care of myself! Now everyone can sleep peacefully.



Komako Sakai, Yukiko Kato, *in the grass*, Babalibri, 2011 (from 3 years)
Yuchan is at the river with mum, dad and older brother. One step after another she walks among the stones, in the meadow, as far as the grass is as tall as she is. "Where am I?" she asks herself. She looks up and sees Mom without which his brother Gaspare cannot sleep.



Stephanie Blake, *No, no sleepy-bye!* Babalibri, 2010 (from 2 years)

Simone has a lot of courage to go out at night to retrieve the cover himself. Mom without which his brother Gaspare cannot sleep.

Komako Sakai, *Snow day*, Babalibri, 2007 (from 3-4 years)

On a cold winter day, all you can hear is the silence of the falling snow. As soon as it stops snowing, you can finally go out to play with snowballs and make puppets. Waiting for dad to come back.



Chris Haughton, *Don't worry little crab*, Lapis, 2019 (From 2 years)

Little Crab and Big Crab come close to the sea water. Little Crab clings to the rocks because very big waves are coming. Look, a giant wave! Hold on tight!



To know more

How we put our experience into play to understand stories and what relationship exists between fiction and reality .

From a research by Colorado Boulder University (USA)

Nicole K. Speer, a researcher at the University of Colorado Boulder, together with some colleagues has carried out research that demonstrates how readers understand a story heard or read, simulating it in their mind and integrating with the information that the text offers the their broadest knowledge of the world. In support of the research conclusions, functional neuroimaging evidence is presented that shows how neural systems in different regions of the brain track changes that occur during the development of history. It is interesting to note that some of these regions, including the motor ones, are the same ones that are activated when people imagine or observe similar activities in the real world or experience them first-hand.

Speer, NK, Reynolds, JR, Swallow, KM e Zacks, JM, *Reading stories activates the neural representations of perceptual and motor experiences*, published on the magazine *Psychological science*, 20 August 2009.

Learning to understand stories beyond pictures.

Some studies cited in the in-depth analyzes (Read more) tell how in children subjected to early reading practice, frequently and with quality choices, more robust neural circuits are stimulated and developed to support the understanding of texts and narrative skills. In particular, Batini and Bertolucci point out that the activation of the brain areas that support mental images (those that help the child to "see the story beyond the pictures") will be fundamental when children begin to read books without images and will have to understand. relying only on the text.

Federico Batini, Marco Bertolucci, *Emotional development and narration, from cognitive empowerment to the maturation of the processes of recognition of emotions*, in Carlo Andrea Bollino e altri (a cura di), *Emotions in individual and social contexts*, Morlacchi Editore, Perugia, 2019.

To know more

As adults read stories and converse with the children they listen to, they learn to understand and use the language.

The virtual interview with the neuroscientist Maryanne Wolf goes on

In your book "Proust and the Squid" you argue that before the age of 5/6, by reading books aloud to children and leafing through them with them, without explicitly teaching them to read, they learn many important things for the future learning of reading..

I will give you some example.

- In the period in which children begin to recognize the feelings that bind them to others and also draw the boundaries that separate them from the others, an intuition of a cognitive nature arrives: in books there are more or less long words, which, like illustrations, at each reading are always the same. That is, they discover that books have their language. They also realize that (in Italian) the words are read from left to right and from top to bottom. In the meantime, they keep learning the meanings of words: the lexicon of books is one of the sources of approximately 10,000 words that five-year-olds know. And the more words they learn, the more children are able to understand spoken and written language, read aloud.
- The children then become familiar with metaphors and similes and, by increasing their lexicon mastery, they progressively refine the conceptual ability linked to the use of analogies.
- The ability to imagine probable scenarios opens the way to the development of inferential capacities: they make deductions and guesses based on the information that the text provides.
- Furthermore, some children realize that there are written words that represent words of the spoken language and that the written letters correspond to the sounds that form the words.
- Hidden in nursery rhymes and poems, it is the latest example, there are alliterations, assonances, rhymes and repetitions that help develop phonetic awareness and rhythm.

(from 3-4 years) A book to the Everyone stands

Maryanne Wolf, *Proust and the Squid. History and Science of the reading brain*, Op. cit. pag. 97 - 110

Benji Davies, *The Storm-Whale in winter* EDT - Girangolo, 2017 (from 4-5 years)

Nico is a brave child. When his fishing dad doesn't come home, he goes looking for him. A story of adventure on the frozen sea, a thrilling rescue and a friendship that resists the passage of time.



Nadine Robert, Valerio Vidali, *Listen to me, Elephant, Terre di Mezzo Editore*, 2020 (from 5 years)

The elephant is very sad and everyone would like to distract him, but no one can, until a lost mouse stops to rest next to him. A simple and true encounter, capable of demonstrating the power of listening, reciprocity and friendship.

Trish Cooke, Helen Oxenbury, *So much!*, Pulce Edizioni, 2019

rhythm of rap. there doing nothing, but her aunt arrives and kisses, cuddles and scrambles her nephew. Thus the party begins. Then all the others arrive who, one after the other, kiss, cuddle and scramble the little protagonist. The party goes on, until...



Nicola Smee, *Fanny Face, Ape Junior*, 2016 (from 3 years)

What do you look like when you are happy, then surprised, angry, worried, scared, and then happy again? The protagonist experiences all these emotions and shows us his expressions. A simple and attractive cover hides a story that requires a little experience to understand.



A book for everyone

Children always surprise us: from an early age they have very specific preferences and choose stories they want to hear and listen again. It is important for the children to find many quality books at home and at school, in the library and in the bookstore ... where they can meet the stories that fascinate them. We can't always understand the reasons. Books always open a window on the inner world of the child, on his thoughts, sometimes on his fears. It is not always necessary to interpret, we can accept that we do not know everything, that we do not have all the answers. As adults, we should accept the children's message without judging, without criticizing their preferences, even when they are far from our expectations.



Lena Anderson, TempeStina,
Lupo Guido, 2018 (since 5 years)
TempeStina spends her summer holidays on the island where her grandfather lives. Every day she sets out on her explorations, in search of the objects that the sea brings to shore. Curious as she is, on a stormy night she ventures towards the rocks to see the storm coming. There her grandfather finds her, cold and crying. What do you do now?



JonArno Lawson, Sydney Smith,
City flowers, Pulce Edizioni, 2020
(since 4-5 years, silent book)
While walking around town with her father, a little girl collects colorful wild flowers that are born in a hostile environment. Each flower becomes a gift ... A silent book on the importance of small gestures and small things that appear insignificant to most.



André Dahan, The cat and the fish, Equilibri Editrice, 2017
(since 3-4 years)
A story of respect and understanding, of trust and friendship. Certainly not easy to cultivate, because the surface of the sea is the only place where the fish and the cat can meet.



Mo Willems, Shall we go out and play?, Il Castoro, 2013
(since 3-4 years)
Reginald and Tina are happy: it's time to play outdoors, but suddenly it starts raining. But anger! What if I tried to play in the rain? The two friends try and when they start having fun the sun comes out. And now? Reginald takes care of finding a solution.

Lúcia Hiratsuka, The snail race, Pulce Edizioni, 2019
(since 3 years)
For Lia and Nico it is enough to go to the garden to find themselves in a forest facing a mountain. They leave for a futuristic journey guided by the wake of two snails and their imagination.



Fabian Negrin, Let's go to the park?, Il Castoro, 2008 (da 4-5 anni)
Nothing can disturb daddy's rest. Nobody can wake him up, not even the noisy attempts his son has made. Yet there is something unexpected that can wake him up. A book full of colors, sounds, noises and irony.



Jerry Spinelli, Jimmy Liao, I can be everything, Camelozampa, 2020 (translation made by Bruno Tognolini) (since 4 years)

"What would you like to do when you grow up?" adults always ask that to the children. This book wants to help them, offering a fantastic and ironic vision of the unlimited possibilities offered by life.



John Hare, trip under the ocean, Babalibri, 2020 (since 5 years, silent book)
The main character of this silent book goes on a trip under the ocean with the class. He comes out of the submarine together with his friends and his teacher to explore the ocean. Attracted by the wreck of an old ship, he approaches with the hope of finding a treasure, but he discovers a submerged city. Everything is at the same time interesting, and dangerous. What will he do?



Marc Barnett, Jon Klassen, Sam e Dave dig a hole, Terre di Mezzo Editore, 2015

(since 5-6 years)
One day Sam and Dave decide to dig a hole in search of something spectacular. They dig, they dig, but they find nothing. Hope is not badly placed, the place is interesting and their dog knows it! But, at a certain point, a chasm opens and they fall. Fall, fall, fall... until they are on another page and return to the beginning of the story.

To do

Girls and boys have the right to meet quality books and stories.

What is a quality story like?

"The story - write Federico Batini and Marco Bertolucci (*), researchers from the University of Perugia - must be clearly accessible for the child's age level and adequately stimulating contents. If the child is able to follow the story, he will be motivated to interpret the contents and the emotional states of the characters, putting them in relation with his own emotional states of the moment or with those experienced in particular situations, thus triggering a sort of recognition / reconfiguration of the same. . "

When we manage to understand a story that involves us, in fact, we put our experience into play and we feel interested, entering into a relationship with ourselves. It's the same for the children! If the story is too difficult, the motivation to listen slowly fades away. But it is also tiring to listen to a story that appears foreign, says nothing and is not passionate. For this reason, strong narratives must be chosen, which allow children to follow a character to which something happens, has to solve a problem, encounters obstacles or imagines something that turns out to be illusory, there is a surprise, a twist.

.. Finally, and this is fundamental, a quality story (**) has no didactic purpose, it teaches nothing.

Its richness lies in the ability to capture the attention of a child, to call him into play and to help him remember or discover something about himself, finding the words to think about it and, perhaps, to tell about it.

Between a fairytale (with morals) or a fairytale (of magic, with a happy ending), we choose the fairytale. The adult reading does not have to worry about the "message". If there really is one, let the children discover it, with the confidence that every story is like a seed: perhaps it will not become a seedling, but if it grows we will see after a while, how the water of a karst river.

If we are impatient, we risk ruining the game. Because reading and storytelling are a game. Sure, a fundamental game to grow, but if it's not free, it doesn't work.

**) Federico Batini, Marco Bertolucci, Emotional development and narration, from cognitive empowerment to the maturation of the processes of recognition of emotions, in Carlo Andrea Bollino and others (edited by), Emotions in individual and social contexts, Morlacchi Editore, Perugia, 2019.*

****) Although we are not talking about it here, the quality of a book depends not only on the text, but also on the images (a book, as we have seen, can also consist of images only), on the relationship between text and images, on the graphics, format, choice of paper ...*



To do

How should we read a story?

While reading or telling a story to a child or group, it is interesting to observe and listen them. Grasping the reactions of the listener allows us to understand when it is convenient to take a break, to answer some questions, to re-launch a comment or to ask us some questions in front of an expression of surprise or on what it is expected to happen in the continuation of the story. The aim is to transform reading into a dialogue and listening to children into a narrative.

During the readings at the nursery or kindergarten, in fact, if a participatory modality is adopted, the children insert their personal stories on the main story. First of all, when they are very young, are family scenes or small daily actions; as they grow, they add comments and opinions on a growing variety of topics.

These dialogues allow us to understand if a child is mature to understand the moods of the characters and find elements of his personal story in the story, managing to understand and live the narrative, to put himself in the shoes of the characters, to make inferences, enriching his skills.

A rich and stimulating narrative climate is kept alive, especially if we do not replace the children and if we show genuine interest and fun. Children, as we know, have antennas capable of understanding if we do something with pleasure or with difficulty, or if we read or narrate with a didactic objective, which risks cooling their involvement and extinguishing the ferment of their mind.

Therefore quality stories are needed!



Polly Dunbar, *Why you don't speak?*, Mondadori, 2008 (since 4 years)

Ben unwraps a package and finds Penguin inside. He would like to play with it, but Penguin stands still, motionless and silent. Ben Tries everything to get him to say something, but there seems to be nothing to be done. Only exasperation and a twist will resolve the situation



Matthew Cordell, *A wolf in the snow*, Edizioni Clichy, 2018 (since 5 years)

Struck by a blizzard, while returning home from school, a little girl in a red cape discovers a lost wolf pup. He is alone, helpless and desperate. A meeting of friendship, generosity and courage.

Where can we find quality book for children?

Children usually encounter quality books at daycare and preschool, in a library and in a children's bookstore. However, it is important for them to find books even at home. Parents can therefore inquire with the educators and educators, but also by talking with the librarians and librarians and with the booksellers and booksellers experts in literature and books for children and teenagers. In Imola, the Casa Piani children's library and the Mosaico children's library are a sure point of reference. Furthermore, a fundamental tool is the Bibliographic Guide of Born to Read.



AA.VV., *Nati per Leggere. Una guida per genitori e futuri lettori*, Associazione Italiana Biblioteche, Roma, 2021



Beatrice Alemagna, *A big day of nothing*, Topipittori, 2016 (since 5-6 years)

The protagonist of this story is on vacation in a lonely place, surrounded by nature. It's raining cats and dogs. His mother has hidden from him the video game with which he tries to pass the time, so with a raincoat and a pair of boots our hero ventures along the path that leads to the pond and ... discovers the world.

PITEÅ

SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

Where children grow



SI. Swedish
Institute

sbi SVENSKA
BARNBOKS
INSTITUTET
THE SWEDISH INSTITUTE FOR CHILD LITERATURE

EMBASSY OF SWEDEN



SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

Can you introduce any topic in children's books?

Many Swedish books for young readers deal with subjects that adults may consider too advanced for children. There are books about loneliness and death, but also about friendship and fantasy.

Children like being able to identify with the things they read. But that doesn't mean the books have to be set in the child's own environment. One of the greatest assets of literature is that the stories broaden your horizon.

Among the characters in the exhibition are smart kids who solve mysteries, tough princesses who rescue princes, and young children who are envious, angry and sad. There are children who wonder where they were before they were born, lonely children and children who want to decide over their own lives. The children have the opportunity to be different, to make their voices heard and to develop.

Access to literature that all children are included in and feel a part of is an important issue for Sweden. To this end, international exchange is vital. Ensuring that books are translated and reach readers in different parts of the world is to further our awareness and understanding of one another. This is particularly important in the case of young readers.



Astrid Lindgren perhaps put it best herself: 'Good literature gives the child a place in the world and the world a place in the child.'



SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

Pom and Pim

Tripping over a stone and bursting your balloon is bad luck, but finding a coin that will buy you an ice cream and coming out into the rain just when you've made a raincoat for your cuddly toy is of course good luck. That's how eventful and fluctuating a day in the life of Pom and Pim can be. The books are sparing, focused stories for the very young about an independent child and a floppy cuddly toy. We never learn whether Pom is a girl or a boy, and nor does it matter. Lena Landström's texts are short and simple and Olof Landström's illustrations clear and easily understood by the youngest readers.



Max

In the innovative books about Max, Barbro Lindgren adopts the child's earliest use of language, where each utterance is just a few words long. By this simple device she lets Max himself describe his dramatic day-to-day life with his bow-wow. He is a strong-willed, inventive child who sometimes gets into unexpected situations. If things become too exciting, Mum is there in the background and can step in.

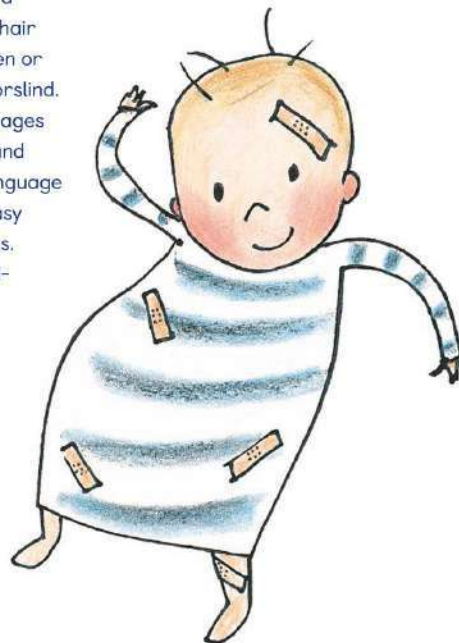
The action in each book is in real time so the reading takes the same length of time as the course of events.

Eva Eriksson's illustrations match the text perfectly and the result is a humorous, expressive series of adventures for the very young.



Baby

The gender-neutral **Baby**, dressed in a striped nightshirt and with strands of hair sticking up, is the protagonist in a dozen or so books for the very young by Ann Forslind. Words are few and the simple, vivid images reflect emotions such as fear, anger and curiosity by means of precise body language and facial expression. This makes it easy for a young child to relate to the books. Ann Forslind's thickly contoured mixed-media images skip the detail and go straight for the emotions.



SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

Bridget

Bridget is a preschool child who has a knack of landing in strange situations while wandering about on her own. When she loses touch with her preschool group and has to spend the night in the woods, she meets a flock of wolves and tames them without fuss. Other episodes concern dopey sheep and rowdy elks. With unflagging optimism and ingenuity, Bridget works through her fears and shortcomings. As always, Pija Lindenbaum's books bring together text and illustrations in her own special, unerring brand of comedy.



Micke and Manne

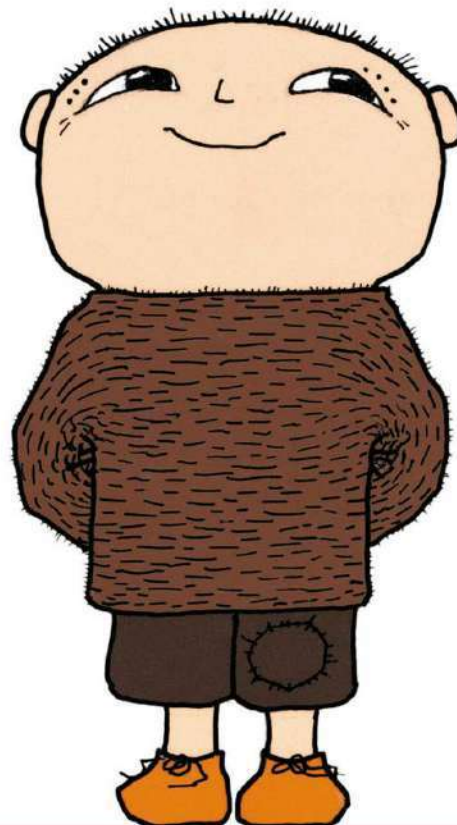
In the books about **Micke** and **Manne**, it is Micke who talks about himself and his friend Manne. Micke would love to be brave but in all honesty he has to admit that Manne is braver. In *I Watch the Dog* (*Jag vaktar hunden*), Micke would love to give the dog sweets, to throw sticks and to put a collar on it, but on second thought he'll let Manne do it. The story is actually told in Pija Lindenbaum's humorous illustrations, and the text is almost superfluous.



SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

Alfie Atkins

Alfie Atkins is a well-known figure for many children, both in Sweden and abroad. Gunilla Bergström describes in words and pictures the everyday lives of Alfie and his father. The books are set in an urban environment and Alfie has both an imaginary friend and real friends. His world is full of flights of fancy, games, ideas and inventions, but also of emotions such as anxiety, jealousy and fear. These, too, are a part of everyday life, all described without any finger-wagging or moralism.



Leni

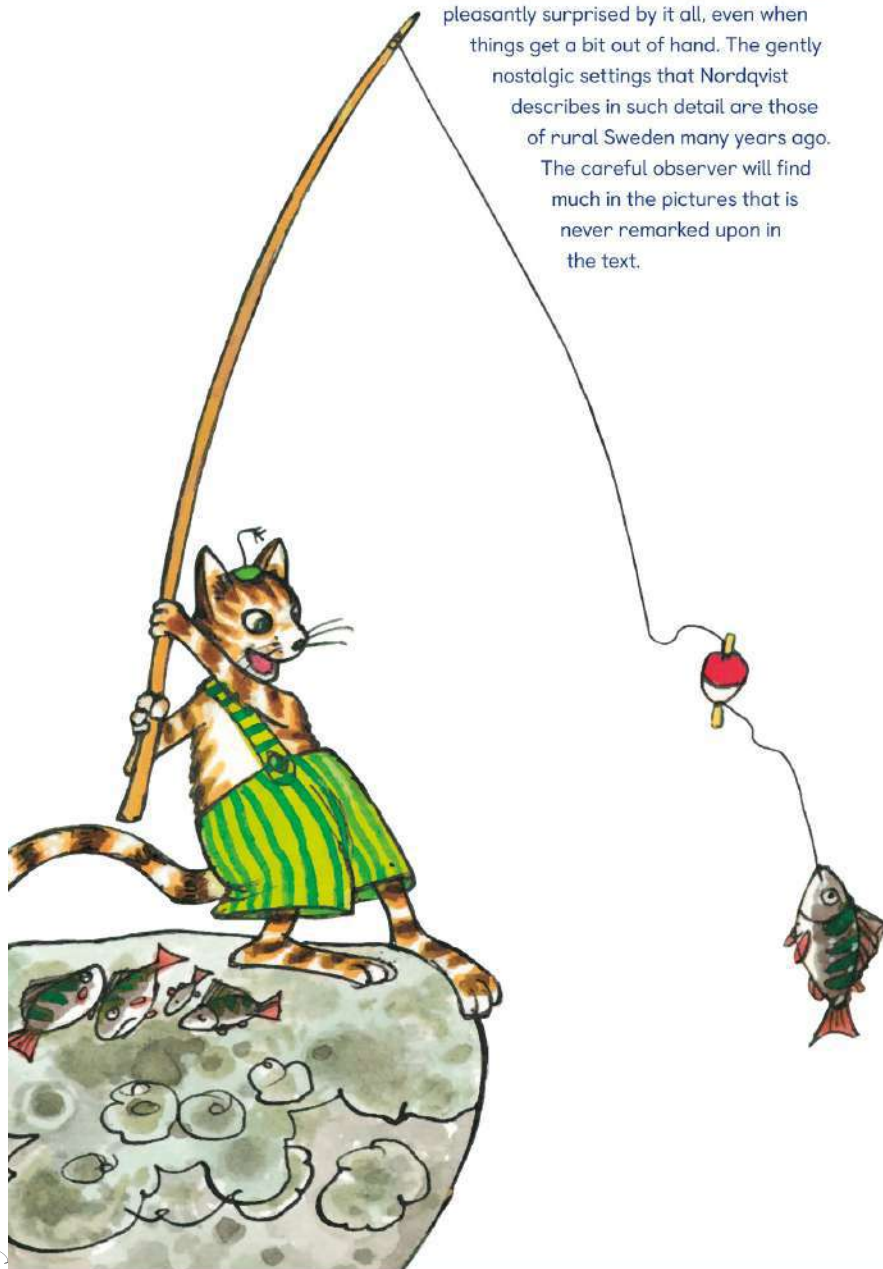
Sometimes Leni pretends she's a baby and sometimes she wants to be a grown-up. She gets upset when the ladies at the pastry-shop call her sugarplum and she's jealous of her younger brother who rides in a pram while she has to walk. Emotions present in everyday life, such as jealousy, anger and uncertainty, are described with a comic touch. Emma AdBåge uses a wealth of period detail to help create a personal picture of a home in which a child is allowed to grow and develop both physically and emotionally.



SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

Findus

While **Findus** may be a mischievous little cat and **Pettson** a kind, patient old fellow, it feels natural to view Sven Nordqvist's books as stories about a boy and his father. Findus wants to try out new things while Pettson prefers the status quo. Findus often gets his way, however, and Pettson is sometimes pleasantly surprised by it all, even when things get a bit out of hand. The gently nostalgic settings that Nordqvist describes in such detail are those of rural Sweden many years ago. The careful observer will find much in the pictures that is never remarked upon in the text.



Pippi Longstocking

The most famous character in Swedish children's literature, **Pippi Longstocking** has already reached the ripe old age of 70. When Astrid Lindgren's first book about this strong, rebellious girl appeared, it brought both acclaim and controversy. Pippi is not a well-mannered child – she says what she thinks and does what she likes. Also, she's so strong that she can lift a horse. But, like Astrid Lindgren herself, she always sides with the weak. The illustrations for Pippi Longstocking were by Danish artist Ingrid Vang Nyman. Her image of Pippi is that of an independent, outspoken girl with plaits that stick straight out at the sides.



SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

Princesses

Princesses in fairy tales usually sit at home in the castle waiting for a prince to come and propose marriage. But **The Princess** in Per Gustavsson's picture-books prefers adventure. When a magician makes the guests at her party disappear, she immediately sets off to rescue them. She may wear a pink dress but she rescues princes, vanquishes dragons and plays ice hockey as energetically as she organises parties and inaugurates bridges. Employing an equally playful approach, Per Gustavsson has also written a couple of books about princes who don't fulfil their traditional roles.



Princes





Sirkka and Margareta

The two stand-alone books *A Star Called Ajax* (*En stjärna vid namn Ajax*) and *The Sister from the Sea* (*Systern från havet*), written by Ulf Stark and illustrated by Stina Wirsen, are about friendship, grief and loss. **Ajax** the dog is seven years old when **Johan** is born and they become the closest of friends right from the start. When Ajax grows old and dies, Johan refuses to accept it. His longing for Ajax is so great that he travels through the universe and brings him back. The sister from the sea is called **Sirkka** and she arrives on her own from the war. At first, **Margareta**, the daughter in the family that takes her in, is not at all kind to her. She'd wanted a dog instead. But when the war is over and Sirkka is due to go back, they feel like sisters and are sad to say goodbye. Both books discuss serious and important issues in a sensitive and respectful way.

Johan and Ajax



SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

Zackarina

One day when Zackarina is angry at her dad, she digs a hole in the sand – and the Sand Wolf suddenly appears. They become friends and playmates and meet on the beach every day. He's happy to listen to Zackarina's reflections on all kinds of subjects, such as where she was before she was born. Zackarina gives expression to many of the things that occupy an imaginative child's mind, and even if the Sand Wolf doesn't have all the answers he helps her to move on. Åsa Lind's read-aloud books about the Sand Wolf inspire both children and adults to engage in philosophical discussion. Kristina Digman's illustrations nicely complement the text in a gently humorous tone.



JerryMaya

Unstoppable private eyes Jerry and Maya solve crimes in the small town of Valleby. Whether it concerns stolen dogs, fires or spooky mummies, they always clear up the mystery. In *The Whodunit Detective Agency* (LasseMajas detektivbyrå), Martin Widmark has found a form that suits both beginner readers and much older children. Helena Willis' artful illustrations reflect Widmark's humorous approach. More than twenty books about the two young sleuths have appeared so far.



SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

Vita and Windsor

Vita is a little girl who paints the white lines in the middle of roads. She paints them completely straight. But one day she meets **Windsor** who is blowing about with the wind, and he wonders whether lines couldn't be made crooked sometimes. Sara Lundberg depicts the various worlds in which Vita and Windsor move in bright colours and whirling brushstrokes. Her books about the friendship between these two lonely children can be read in differing ways – as existential meditations or as fairy tales. In both cases, they allow free rein for both reflection and imagination.



A new generation

A generational change in children's book publishing in Sweden has opened the door to artistic innovation and new characters. Writers and illustrators are continuing to emphasise the right of children to make their voices heard and express thoughts and feelings. Here, too, we find characters that represent contemporary Swedish society in all its ethnic and cultural diversity. Below is a selection of the new generation's literary figures.

Selma has a little bird that pecks at her body because she's lonely. In Ellen Karlsson's read-aloud book, *String, the Bird and Me* (Snöret, fågeln och jag), Selma acquires a friend in the girl next door, String. This little neighbour does what she likes and no bird is going to peck at her. Eva Lindström's quirky drawings effortlessly capture the tone of the story.

Those Left Behind are unnamed people – a father, two children and a granny. Mum has died. Fortright and in very few words, Karin Saler describes how grief affects people differently. Siri Ahmed Backström's illustrations vivify a family who have managed to survive and move on.

Moa writes a letter to the moon, which she thinks looks so lonely. When she gets no reply she goes there in a rocket. In Emma Virke's picture-book *Letter to the Moon* (Brevet till månen), with its subtle illustrations, we realise that it's probably Moa who feels lonely.

Big Brother is supposed to put his younger sibling to bed in the picture book *The Lightning Gobbler* (Blixtslukaren). Instead, however, the two make up a daring tale of wild adventure to help combat their fear of thunder and lightning. Jonatan Brännström's efficacious text is well illustrated by Joanna Hellgren's dramatic, brightly coloured images.



String, the Bird and Me (Snöret, fågeln och jag), Ellen Karlsson and Eva Lindström.



Those Left Behind (Dem som är kvar), Karin Saler and Siri Ahmed Backström.



Letter to the Moon (Brevet till månen), Emma Virke.



The Lightning Gobbler (Blixtslukaren), Jonatan Brännström and Joanna Hellgren.

www.sweden.se

For more information about the authors and illustrators, scan the QR code.



A Tribute to Children's Books

The light falls across the page. You've found a place of your own, some time to yourself and you'd prefer not to be disturbed, for the story has come alive. It speaks to you. You live with and feel for the people in the book. You see the places, hear the rustling of the leaves and the pounding of the waterfall. And all of this has come to life inside you through words and illustrations in a book. What a gift!

Through all ages and in all cultures, we have used stories both as entertainment and in search of knowledge, to strengthen our ties with others—both those who are like us and those who are unlike us—and not least in order to understand our own existence.

Children's books are often the first contact we have with literature and art, and they make a powerful impression. Doubtless you recall one or the other of the first books you read. Do you still remember having the feeling of time and space having ceased to exist?

We know today that reading develops the brain. It takes us to a new level of abstraction. Our children's future will test their ability to solve problems and conflicts, to think in new ways and understand people and cultures.

The Swedish Academy for Children's Books is an association with no political or religious affiliation that seeks to enable children to have access to powerful and enriching reading experiences.

In this exhibition the Swedish Academy for Children's Books has collected 17 reasons for children's books and 17 illustrations by Swedish illustrators.

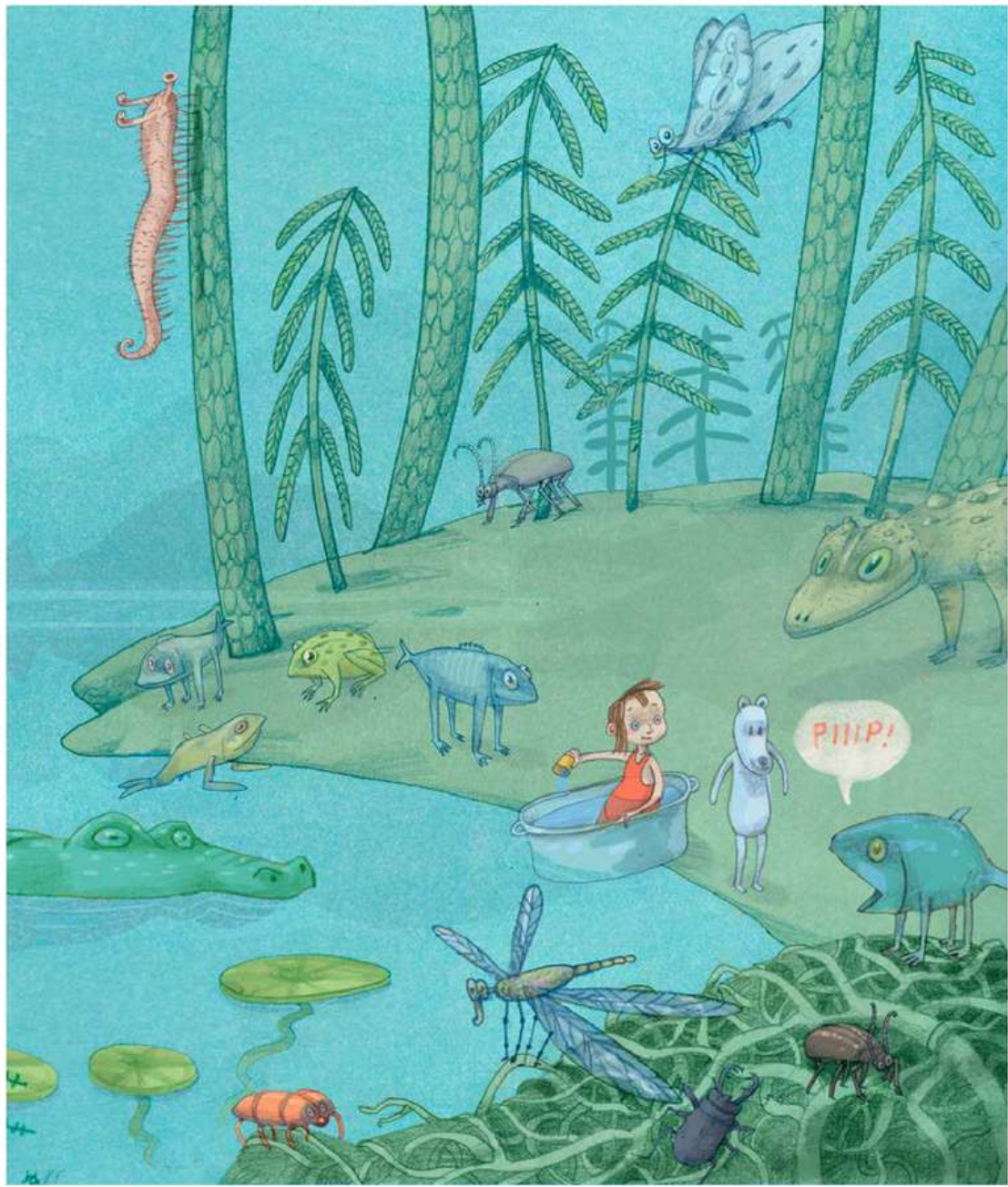
Svenska Barnboksakademin 





Stina Wirsén

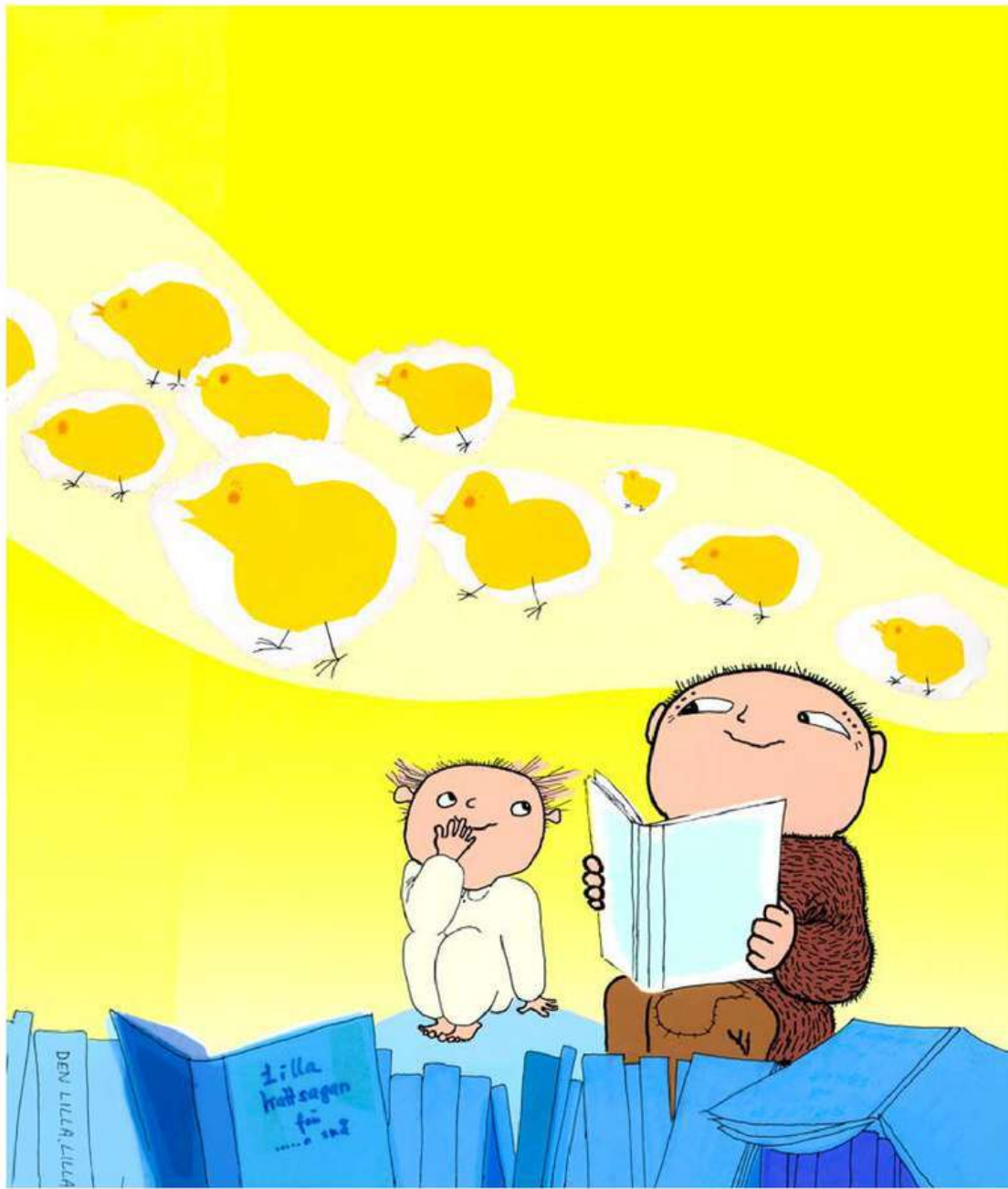
**Books can make us laugh and cry.
They can comfort us and show us
new possibilities.**



Per Gustavsson

**Books help us develop our language
and our vocabulary.**





Gunilla Bergström

**Books fire our imagination and
train us in finding inner images.**



Ann Forslind

**Books can ask fresh questions that
arouse our interest and cause us to
reflect further.**





Johan Unenge

**Books give us concepts to think with.
They broaden our consciousness
and our world.**



Lena Andersson

**Books give us knowledge about nature,
technology and history, and about other
countries and other ways of life.**





Pija Lindenbaum

**Books enable us to become someone else.
They develop our ability to empathise
and to feel compassion.**



Gunna Grähs

Books make us reflect on what's right
or wrong, good or bad.





Sara Lundberg

Books can explain reality and help us understand how things are connected.



Cecilia Torudd

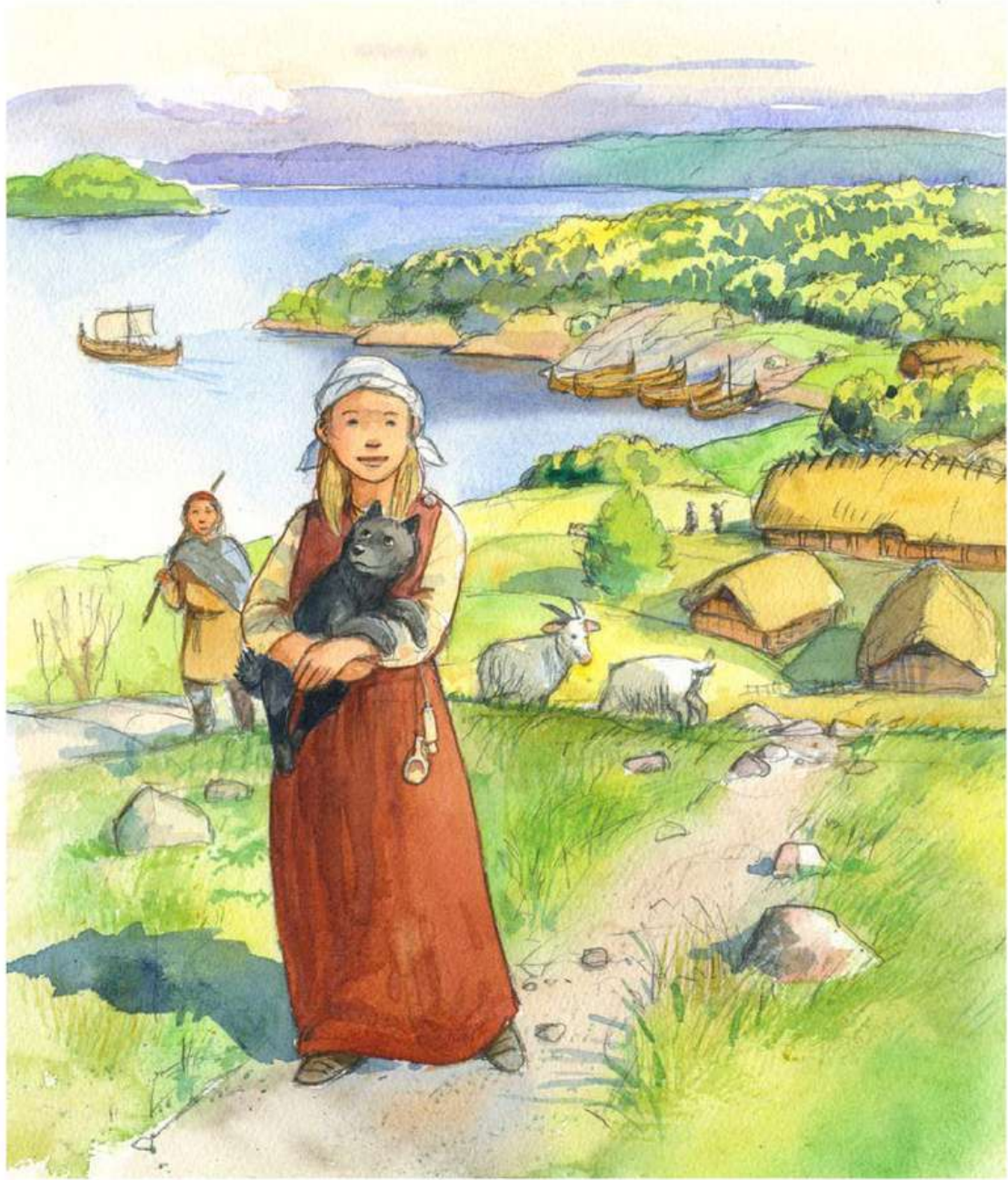
**Books can show us that most things can
be seen from different points of view.**





Sara Gimbergsson

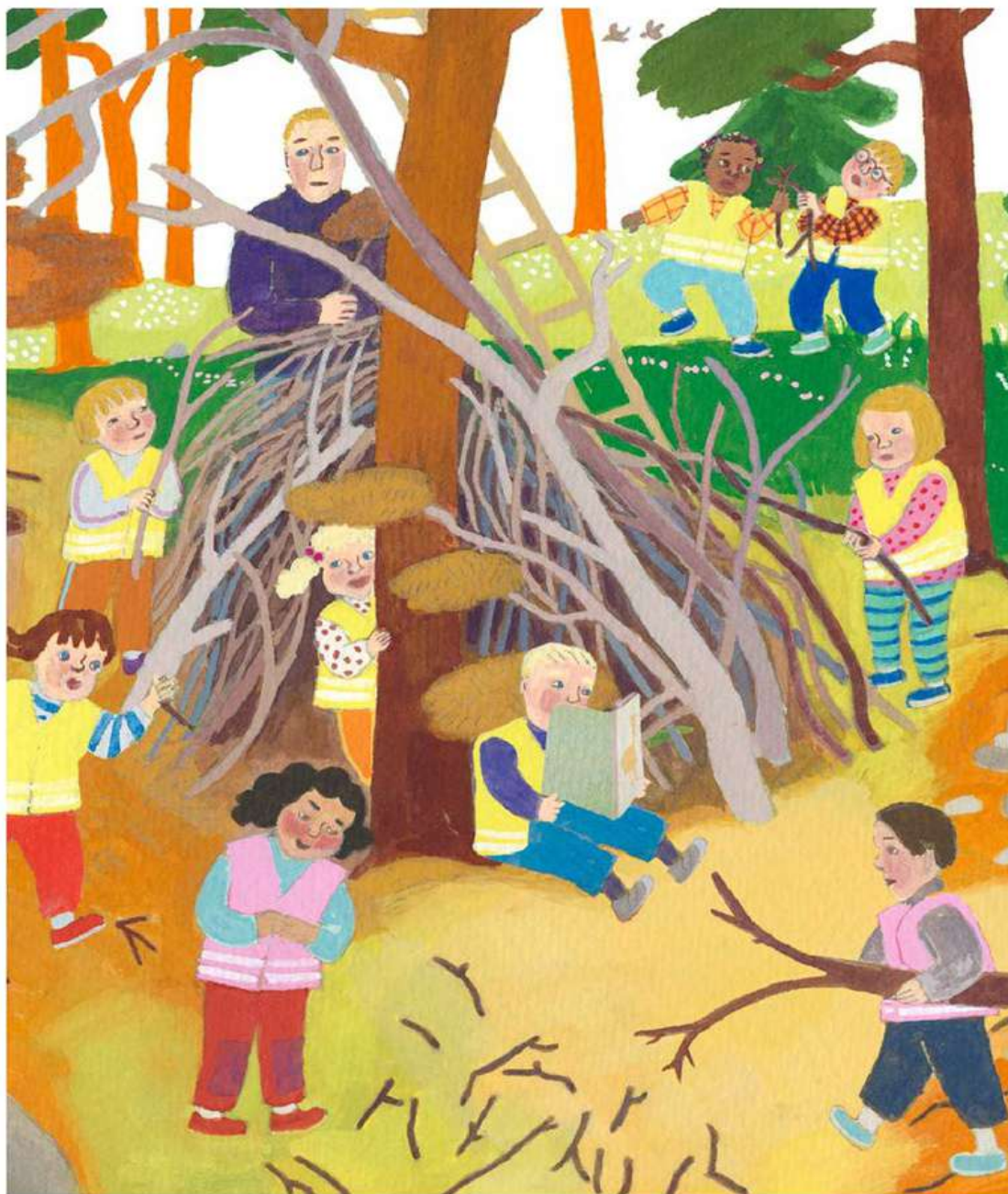
**Books boost our self-confidence
when we realise that others think
and feel as we do.**



Jens Ahlbom

Books help us understand that we are both similar and dissimilar.





Anna Bengtsson

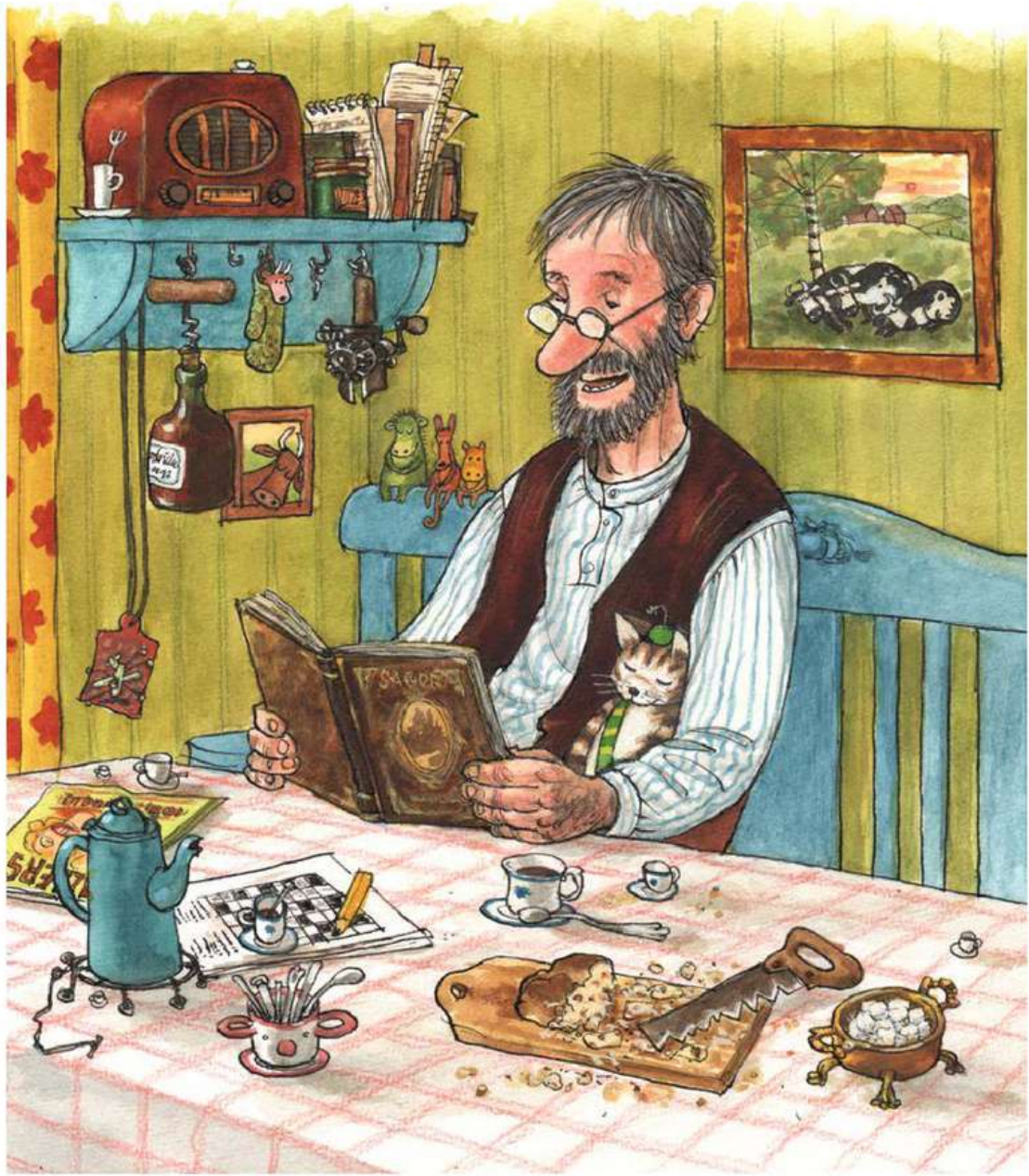
**Books offer company when
we're lonely.**



Pernilla Stalfelt

**Books are part of our cultural heritage.
They give us shared reading experiences
and common frames of reference.**





Sven Nordqvist

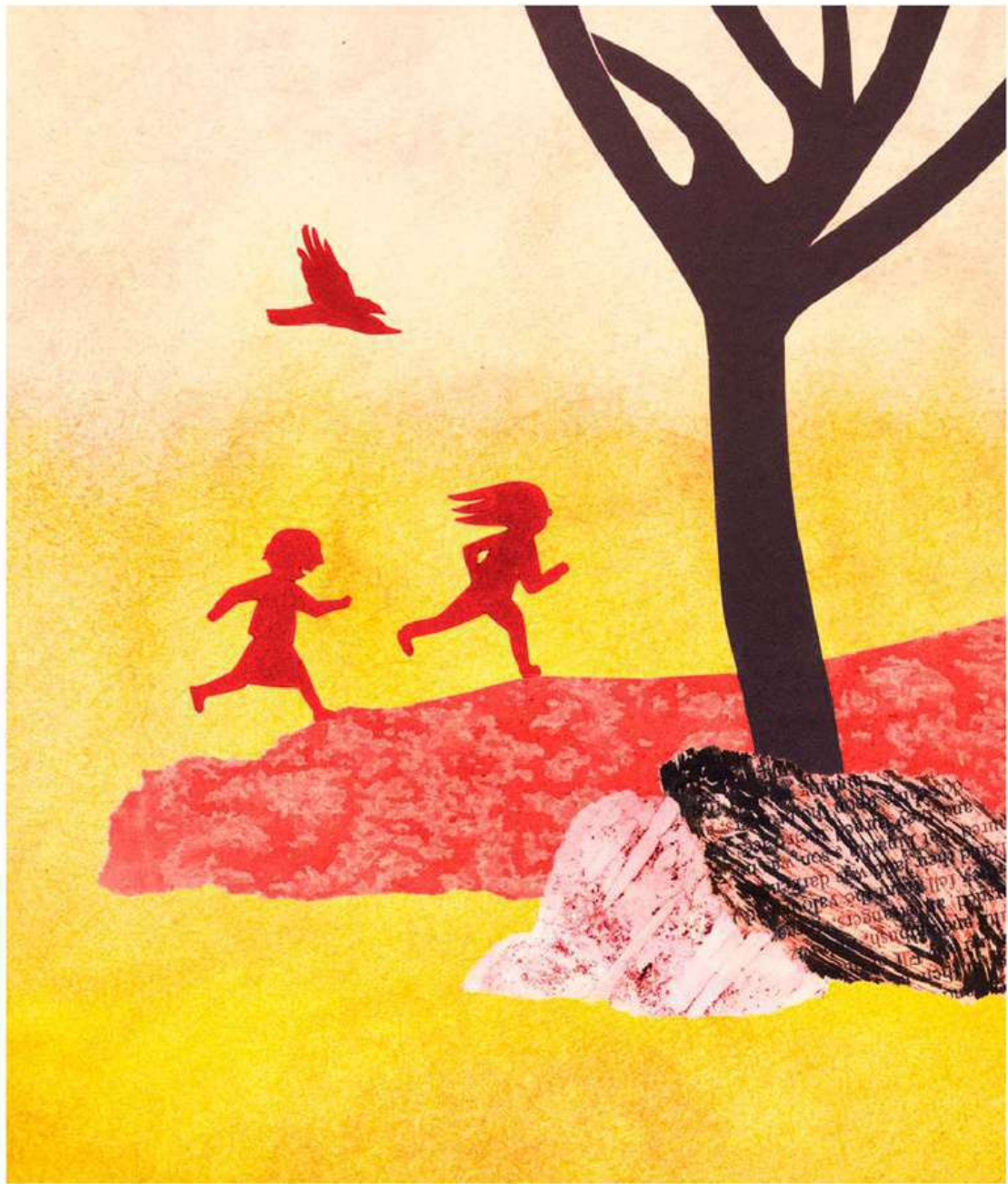
Books that are read aloud bring children and adults together.



Barbro Lindgren

Children's books give us access to different artistic forms such as illustration, photography, poetry and drama.

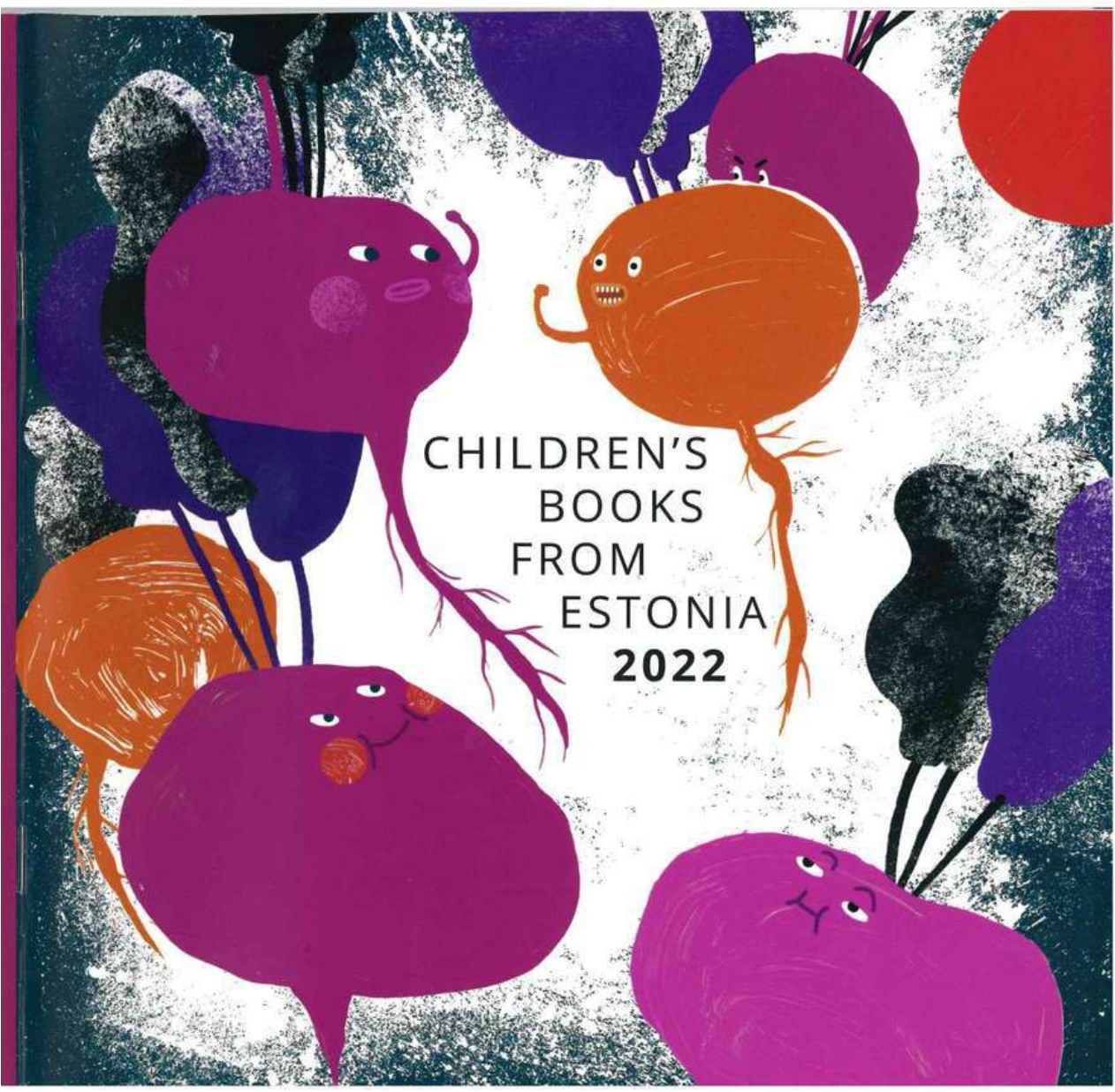




Emma Virke

**Children's books represent our first
contact with literature—an unending
world that lasts all our lives.**

TALLIN



THE ESTONIAN CHILDREN'S LITERATURE CENTRE

The Estonian Children's Literature Centre is a specialised competency organisation that promotes the country's most outstanding children's works abroad. This includes representing Estonian children's authors at the world's largest book fairs, organising their appearances abroad, maintaining a database of Estonian children's literature, and producing publications on the topic. The Centre collaborates on a large scale with publishers, researchers, translators, teachers, and other specialists.

How can we help? We ...

- provide information on Estonian children's writers, illustrators and translators from Estonian.
- publish topical information in print and at www.elk.ee.
- send newsletters to publishers and translators.
- help interested parties contact Estonian authors.
- assist in the selection of suitable translators for Estonian children's literature.
- inform publishers and translators about opportunities for financial support.

The TRADUCTA grant programme

Traducta offers grants to translators and foreign publishers to promote the translation and publishing of Estonian literature abroad.

Norsk Pengepung supports the translation of Estonian literary works into Norwegian, Icelandic, Swedish, and Danish, and their publication in Norway, Iceland, Sweden, and Denmark.

Application deadlines are 20 February, 20 May, 20 August, and 20 November of each year.

Apply here:
<https://www.kulka.ee/programmes/traducta>
traducta@kulka.ee



Contact us:
Estonian Children's Literature Centre
Pikk 73
10133 Tallinn
Estonia

Ulla Saar
Director of Foreign Relations
E-mail: ulla.saar@elk.ee
Phone: +372 617 7238
www.elk.ee

Published by the Estonian Children's Literature Centre
Texts: Ulla Saar, Jaanika Palm, Annika Aas, Ülle Väljataga
English translation: Adam Cullen, Susan Wilson, Robyn Laider
Photos: Piia Ruber, Dimitri Kotjuh, Hele Hanson-Penu, Aldo Luud, Kaari Saarma, Hedi Jaansoo, Krõõt Tarkmeel, Mare Kortsini, Merle Värv and private collections.

Graphic design: Katrin Kaev
Cover illustration: Anne Pikkov

Printed in Estonia by Printon
© Estonian Children's Literature Centre, Tallinn 2022
ISSN 1736-812X

3+
Tia Navi. *Karl the Bumblebee Waits for Rain*. Illustrated by Regina Lukk-Toompere 4

4+
Kertu Sillaste. *Help!* Illustrated by the author 5
Johanna-lisebel Järvelill. *Leo and the Bogey-Man*. Illustrated by Kristina Tort 6
Liis Seir. *Timid Little Fox*. Illustrated by Catherine Zarip 7
Piret Raud. *The Sea*. Illustrated by the author 8
Tiit Kitsik. *Who's There?* Illustrated by Pamela Samel 9

5+
Liis Sein. *My City*. Illustrated by Gerda Märtens 10
Kristi Kanglaski. *The Great Knight*. Illustrated by the author 11
Aino Pervik. *The Kite Spreads Friendship*. Illustrated by Ulla Saar 12

6+
Ilmar Tomusk, Georg Voldemar Tomusk. *Saving Christmas*. Illustrated by Karel Korp 13
Indrek Koff. *Where'd the Kids Go?* Illustrated by Elina Sildre 14
Indrek Koff. *If I Were a Grandma*. Illustrated by Kadi Kurema 16
Helena Koch. *The Potato's Kingdom*. Illustrated by Anne Pikkov 18

7+
Kairi Look. *Piia Biscuit and the Word-Snatcher*. Illustrated by Ulla Saar 20

8+
Sandra Heidov. *My Robot*. Illustrated by Toomas Pääsuke 22
Kätlin Kaldmaa. *Lydia*. Illustrated by Jaan Rõõmus 24
Tiia Kõnnussaar. *Meow, the King of the Cats*. Illustrated by Katrin Ehrlich 26

9+
Helen Käit. *The Ghost of Pirita Convent*. Illustrated by Sirly Oder 27
Anti Saar. *How I Didn't Become a Writer*. Illustrated by Hillar Mets 28
Kadri Hinrikus. *The Elephant*. Illustrated by Kadi Kurema 30

12+
Reeli Reinaus. *Rahe!, Anders and the Wormholes*. Illustrated by Marja-Liisa Plats 32

Graphic Novel
Andrus Kivirähk. *November*. Illustrated by Veiko Tammjärv 34





Karl the Bumblebee Waits for Rain

Written by Tia Navi

Illustrated by Regina Lukk-Toompere

Päike ja Pilv, 2021

183 x 266 mm, 32 pp

ISBN 9789916630020

A little bumblebee named Karl is buzzing across the lawn, which is mowed as straight as a board and hasn't a single blossom. Suddenly picking up a sweet scent, he follows it to a wondrous second-floor balcony. There are blossoms galore! Runner beans, nasturtiums, vervains, snapdragons – each and every one holds a magical power that makes them grow. A sprinkling of water is needed, too, but that's no problem. Oskar, the boy who lives in the apartment, is very responsible about watering the flowers. Yet, one day, the family goes on vacation to the countryside, leaving the potted plants high and dry. Karl is at a loss for what to do to prevent the incredible blossoms from losing their vibrancy.



Tia Navi (Tiia Kõnnussaar, 1965) is a children's author, editor, and columnist. She studied media and communications at the University of Tartu, and works at the University's Centre of Ethics. Navi has written five children's books, a wealth of journalistic articles, a book of parenting advice, and a young-adult play. She also runs creative writing courses. The writer's books contain humour, wordplay, and a projection of the world as seen by sharp-eyed children.

Regina Lukk-Toompere (1953) graduated in 1981 from the Estonian State Art Institute's Graphic Art Department in illustration and book design.

She is a member of the Estonian Artists Association, the Estonian Graphic Designers Association, and the Estonian Section of IBBY. She has illustrated and designed more than 90 books and textbooks, as well as posters, record covers, postcards, magazines, and packaging. Lukk-Toompere was on the 2014 IBBY Honour List and has received several awards in annual Estonian book design and illustration competitions.



4+



Timid Little Fox
Written by Liis Sein
Illustrated by Catherine Zarip

Tammerraamat, 2021
 206 x 256 mm, 24 pp
 ISBN 9789949690718



The Fennec family is busy at night and asleep during the day. Only Suzu, the little fennec girl can't fall asleep when the sun is shining so disarmingly on the entrance of the family's hiding place. If she could only see how the world looks in broad daylight! Suzu recalls the stories she's been told by her relatives – Giraffes' ruleless football game, Elephants' ear-splitting song festival, scary story-time with the Ostriches and other daytime dangers that are just waiting to happen. If only she could gather her courage to peek outside, if only she could take a glance...

Award: 2021 5 Best-Designed Estonian Children's Books, Certificate of Merit



Liis Sein (1983) is a playwright and children's author. She graduated from Tallinn University in adult education and has trained in playwriting and creative writing. Sein currently works as an administrative assistant at the Estonian Children's Literature Centre. She has written seven children's books and won the Knee-High Book Competition in 2019.

Sein conveys the world through children's eyes such that adults also see it as a bigger, brighter, and more lucid place.

Catherine Zarip (1966) is an illustrator and graphic designer. She graduated from the Estonian Academy of Arts in ceramics, after which she worked at the publisher Avita as a book designer and art director. Zarip has illustrated dozens of textbooks, more than 30 children's books, and has designed about 200 works in total. She has been awarded twice at the Tallinn Illustrations Triennial and ten times in the 5 Best-Designed Estonian Children's Books competition. Her art is fresh and elegant – simultaneously animated and restrained, detail-rich and simplified.

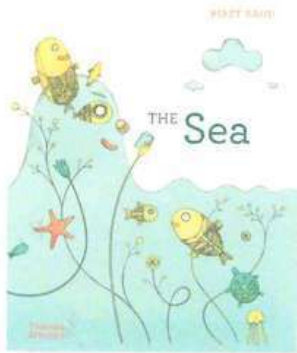


family • being afraid • rumours • prejudice • exploring the world • brawery



4+

sea • fish • books • relationship • importance of reading



The Sea

Written and illustrated by Piret Raud

Taanapäev, 2021

195 x 240 mm, 32 pp

ISBN 9789949859689

Rights sold: English, German, Slovenian

Mother Sea loves her family and everyone in it – the fish, the starfish, the turtles, the worms – and her family loves her back. The only problem is... they are so loud! So, the Sea takes a vacation to clear her head and enjoy some peace and quiet. In her absence, the fish run amok, loving their newfound freedom, but they soon realise that their favourite part of the day is missing: there is no one to read them a bedtime story! Enter a very naughty cat with ill intentions who promises to read to them. Once the sea animals realise their mistake, their tears bring their mother back and she promises to teach them to read so they can always enjoy a bedtime story.



Piret Raud (1971) is the most successful contemporary Estonian children's writer and illustrator. She graduated from the Estonian Academy of Arts in graphic arts, and initially set off on the same path. After trying her hand at writing, Raud has since become the most renowned and widely-translated children's author in Estonia. She has written 19 titles (six of which were commissioned by Japanese, French, and British publishers), has been translated into 18 different languages, and has illustrated more than 50 titles. Her writing has received spectacular recognition both at home and abroad. She was included on the 2012 IBBY Honour List as writer and in 2018 as illustrator; in the 2010 and 2013 White Ravens catalogue; and was awarded the Estonian Order of the White Star, IV Class in 2016.



4+



Help!

Written and illustrated by Kertu Sillaste

Koolibri, 2021
 250 x 251 mm, 24 pp
 ISBN 9789985046425

A girl walks in a meadow. The sun is shining and the flowers nod to greet her. She hears a cry for help and starts searching for the source of the call. From inside the battered forest, she finds all kinds of creatures great and small who need nurturing and care. The girl wants to help them all. She fills her pockets and arms; those in need find a place on her shoulders and in her hair. Carrying the precious cargo, she finally arrives home and falls onto the lawn, exhausted. Luckily, she receives help. The joy of those she has saved returns a smile to her face.

Award: 2021 5 Best-Designed Estonian Children's Books, Certificate of Merit



Kertu Sillaste (1973) graduated from the Estonian Academy of Arts in textile design in 1996 and from the Tallinn University with a Master of Arts in Education in 2017. Sillaste has illustrated books and textbooks; written and illustrated seven picture books and one silentbook; designed books, posters and more; and has collaborated with children's magazines. She teaches art to kids in the Estonian Children's Literature Centre. Kertu Sillaste is a member of the Estonian Graphic Designers Association and the Estonian Section of IBBY.



silent book • climate change • migration • helping • care for those in need



4+

getting a cold • toddlers refusing to blow their noses • imaginary friend • bullying • kindness



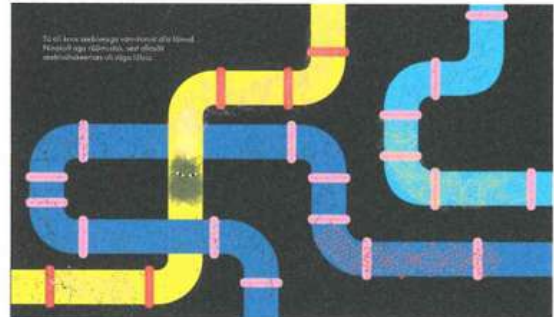
Leo and the Bogey-Man

Written by Johanna-Iisabel Järvelill
Illustrated by Kristina Tort

Varrak, 2021
210 x 241 mm, 32 pp
ISBN 9789985351017



Leo went for a swim at the pool, but on his way home he caught a chill and is now down with the flu. Leo doesn't like to blow his nose and refuses to take any medicine. Instead, Leo wipes his nose on the sofa. The Bogey-Man, who Leo wiped out, doesn't want to stay put on the sofa, he wants to play with Leo instead. Leo is kind enough to agree, but it turns out the Bogey-Man is rather horrible and mean. What on earth should Leo do now?



Johanna-Iisabel Järvelill (1987) was born in Võru, and holds an MA in geocology from Tallinn University and a PhD in ecology. Järvelill began writing children's stories while working on her doctoral dissertation, ideas that were already spinning around her head and had been told to her own children long before. *Leo and the Bogey-Man* is her first children's book.

Kristina Tort (1985) grew up on the island of Hiiumaa and received a degree in graphic design from the Estonian Academy of Arts. She has illustrated and designed children's books and collaborated with magazines including *Täheke*, *Hea Laps*, *Pere & Kodu*, and *Mesimumm*. Tort designs posters, postcards, educational materials, brochures, large-scale illustrations, and much more. She has taught illustration at the Estonian Academy of Arts since 2019, and also works as a freelance illustrator.





Who's There?
Written by Tiiu Kitsik
Illustrated by Pamela Samel
 Koolibri, 2022
 210 x 286 mm, 22 pp
 ISBN 9789985047996



Three little elephant kids, Stella, Leo, and Karl, play together in the woods near their home. It's so fun to build forts and play hide-and-go-seek! The hours fly by and, before they know it, it starts to get dark. Now is the elephants' last chance to go home. On the way, Karl realises his key is no longer in his pocket. "What now?!" he cries in dismay. "You're the one who lost it, so you're the one who has to find it," Stella says as she grabs their little brother Leo's hand and marches away. Karl has no choice but to head back into the woods alone, even though he's terrified. The wind sighs in the trees and he starts to hear creepy noises. Who is rustling in the brush, refusing to come out?



feelings • emotions • fear • speaking up about emotions • siblings



Tiiu Kitsik (1981) is a visual artist, illustrator, and children's author. She graduated from Tallinn University in advertising and media and has also worked in the field. Kitsik is a co-founder of the Estonian crowdfunding platform Hooandja, where she has worked for several years. She has written four children's books and contributed to the children's magazines *Hea Laps*, *Täheke*, and *Mesimumm*. She lives and works as a freelance artist in Berlin.

Pamela Samel (1985) graduated in art education from Tallinn University in 2007 and acquired a second bachelor's degree in textile design from the Estonian Academy of Arts in 2014. She has illustrated newspapers, magazines, and internet publications. Samel received third place in the Kneehigh Book Contest, which encouraged her to dabble more in the field. *Who's There* is her debut as a children's book illustrator.



5+

climate change • green environment • caring • greenhouse • awareness



My City
Written by Liis Sein
Illustrated by Gerda Märtens

Päike ja Pilv, 2021
 214 x 216 mm, 36 pp
 ISBN 9789916630044



Hugo has built a grand city. He has filled it with skyscrapers, shopping centres, and gas stations. There is even a little greenhouse made from a small, see-through cake box. His great city fills an entire room! When Mom asks Hugo to get some herbs from the real greenhouse outside, he jumps up with a start and the city collapses. In the greenhouse, Hugo notices that the plants are no longer as lush as they used to be, that the bugs and birds, and mice and moles have disappeared. Hugo gets frightened and rushes back inside. Now he starts to build a totally different city. The kind where everyone can live happily.



Liis Sein (1983) is a playwright and children's author. She graduated from Tallinn University in adult education and has trained in playwriting and creative writing. Sein currently works as an administrative assistant at the Estonian Children's Literature Centre. She has written seven children's books and won the Knee-High Book Competition in 2019.

Sein conveys the world through children's eyes such that adults also see it as a bigger, brighter, and more lucid place.

Gerda Märtens (1987) is an illustrator and an art teacher. She holds a master's degree in printmaking from the Estonian Academy of Arts; has studied illustration at the Academy of Arts in Macerata, Italy; and participated in the New York School of Visual Arts' Summer Illustration Residency Program. Märtens has illustrated seven children's books and regularly collaborates with the Estonian children's magazine *Täheke*. She is a highly unique, talented illustrator whose visual style blends influences from the Estonian and Italian schools in the best way imaginable.



170



The Great Knight

Written and illustrated by Kristi Kangilaski

Päike ja Pilv, 2021
 195 x 257 mm, 32 pp
 ISBN 9789916630006

Rights sold: South-Korea

The King gave the Knight a sword and a shield before he left on a long journey. While the King is away, the Knight feels it's his duty to protect the Queen, a difficult task, indeed! Today, they are going out on a dangerous errand. The great Knight dons his knight's jacket, pulls on his knight's pants, and crowns his head with a knight's hat – pom-pom and all. Before he goes, the Knight grabs his sword and shield – now, he's ready to defend his Queen. He bravely guides her to the library through the city so they can check out books about tractors, backhoes, and dinosaurs. Once they finally return home to the castle, the Knight is all tuckered out. Now, it's the Queen's turn to take care of him!

Award: 2021 Nominee of the Annual Children's Literature Award of the Cultural Endowment of Estonia



bravery • care • responsibility



Kristi Kangilaski (1982) is an illustrator, book designer, graphic designer, and author of children's books. She graduated from the Estonian Academy of Arts in graphic design, but loves writing as much as she loves drawing. She also illustrates for various magazines, designs posters, and teaches art at the Viljandi Art School. Her books have been translated into several languages and she has received numerous awards for the works she has written and/or illustrated. Kangilaski's book *Tiu and the Dove* was included in the 2015 White Ravens catalogue. Her illustrations are inquisitive and experiment with a rather wide range of techniques. Kangilaski is a member of the Estonian Graphic Designers' Association.





The Kite Spreads Friendship

Written by Aino Pervik

Illustrated by Ulla Saar

Taanapäev 2021

150 x 216 mm, 64 pp

ISBN 9789916171066

One fine day, a kite is born. This kite is over the moon about himself. And why shouldn't he be? He has big eyes that show him quite a lot, a mouth that lets him speak, and a tail of colourful ribbons that wave proudly behind him in the breeze. The kite doesn't like being tied to his master's string, so he decides to break free and explore. One new encounter after another shows the kite how diverse the world can be and how many different beings live here. The discovery makes him consider who he really is, what he yearns for, and what's important in life.

Award: 2021 5 Best-Designed Estonian Children's Books, Special Prize of the Jury



Aino Pervik (1932) is one of the most influential authors of modern Estonian children's literature. She graduated from Tartu State University in 1955 with a degree in Finno-Ugric philology. Pervik has lived in Tallinn since 1955. She worked at the Estonian State Publishing House as an editor of children's and young-adult literature, and at the Estonian Television studio as an editor of programs for the same age group. Since 1967, she has also worked as a freelance writer and Hungarian translator.

Ulla Saar (1975) is an illustrator and graphic artist. She graduated from the Estonian Academy of Arts in product design. Her first illustrated book *Lift* achieved immediate widespread recognition and was listed in the 2014 White Ravens catalogue. Since then, every one of her books has received international attention. Saar practices a contemporary, design-like approach to book illustration: her spirited and playful art is often more a part of the work's overall design than free-standing pictures.





Saving Christmas
Written by Ilmar Tomusk and Georg Voldemar Tomusk
Illustrated by Karel Korp

Tammerraamat 2021
 207 x 274 mm, 36 pp
 ISBN 9789949690893

Snow has blanketed the little town of Viljandi. The smell of gingerbread drifts in the air. Everyone's waiting for Santa! The clock strikes eight, then ten, but the big man in the red coat still hasn't shown up. Mirjam, Taavet, and Naatan start to lose hope, so they decide to climb up to the attic and see if he's on the roof, too shy to come in. There's no one there, but they do notice strange lights on the town's water tower. When they arrive, they find that Santa landed his sleigh there. Why did Old St. Nick stop at the water tower instead of the main square, and how can they get him down so that Christmas can go on?



Christmas • Santa Claus • collaboration • helping

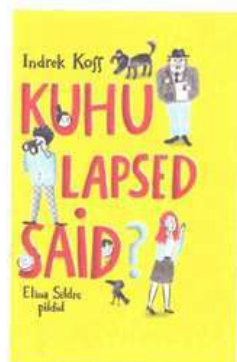


Ilmar Tomusk (1964) graduated from the Tallinn Pedagogical Institute in Estonian language and literature education, and currently works as Chief Director of the Estonian Language Inspectorate. Tomusk has written more than 30 children's books. His humorous stories, which alternate between elements of realism and fantasy, tell of clever, busy children's everyday activities and adventures. Testament to his popularity among young readers are his three Nukits Awards in addition to several other reader's-choice prizes.



Karel Korp (1967) graduated in art education and drawing from the Tallinn Pedagogical Institute in 1993. He is a head of the Estonian Graphic Designers' Association and the member of the board for its creative committee. In addition to illustrating children's books, Karel Korp has created illustrations for Eesti Pank, the Estonian Financial Supervision and Resolution Authority, the Chancellor of Justice, the Estonian Employer's Confederation, the Estonian Cooperation Assembly.





Where'd the Kids Go?

Written by Indrek Koff

Illustrated by Elina Sildre

Härä Tee & proua Kohvi, 2021

147 x 214 mm, 70 pp

ISBN 9789916964927

Rights sold: Latvia

Life couldn't be better in the bustling little village. That is until the day all the kids decide to run away because they've been bossed around too much; leaving their parents devastated. The grown-ups miss all the shouts of glee and the children running around, playing hopscotch, and jumping in the leaves. The mayor dispatches the army, the teacher tries luring them back with cake and candy, ornery Uncle Rein makes angry threats, and the conductor tries using Mozart and Bach, but nothing works. How can they tempt the kids to come home so there's life in the village again?

Awards: 2020 Raisin of the Year award for the most remarkable children's book of the year
2021 25 Best-Designed Estonian Books, Certificate of Merit
2021 Nominee of the Annual Children's Literature Award of the Cultural Endowment of Estonia



Indrek Koff (1975) is a writer, translator, and publisher who graduated from the University of Tartu in French language and literature. He writes for both children and adults, translates French and Portuguese literature into Estonian, and runs a publishing house. Koff has written twelve children's books and several plays (in collaboration with Eva Koff). The author's works are characterised by compact writing in broad strokes, occasional inner monologues, and alternating viewpoints.

Elina Sildre (1980) is an illustrator and comic artist who graduated from the Estonian Academy of Arts in graphic design. She has illustrated over 30 children's books and contributed to the children's magazines *Täheke* and *Mesimumm*. Sildre has also created illustrations and comics for anthologies, textbooks, and activity books. The artist has been awarded in the 5 Best-Designed Estonian Children's Books and the Knee-High Book competitions.



A Happy Town

Everybody likes our town
A visit turns frowns upside down

Our uncles smile and share their joys
As if they were much younger boys

Our aunties love to dance and whirl
As if they were much younger girls

And yet this pains the tender hearted
As our dear children have departed

Yes - yesterday they just upped and left.

They felt we thought of them as fools
And crushed their souls with stupid rules

Come over here! Go over there!
Clean your teeth! Brush your hair!

Don't make noise, or shriek or talk
Line up nicely when you walk

Make sure your clothes are properly pressed
And check you are correctly dressed
No phones for you, no friends, no fun
Well, only when your homework's done
And as for letting you go online
Well we think it's a waste of time

"That's enough! We need some space
We're leaving for a different place.

Somewhere without so much fuss
Where we can be truly us

The time has come for us to go
We're leaving now, so Cheerio!"

And there they were – gone.

Translated by Nikky Smedley





If I Were a Grandma

Written by Indrek Koff
Illustrated by Kadi Kurema

Härä Tee & proua Kohvi, 2021
 168 x 231 mm, 48 pp



If I were a grandma, then I'd be a sprightly little old lady. My heart would be big enough to fit in each and every one of my grandchildren – all 77 of them, at least! And I'd have gigantic, burly muscles for tossing them all into the air at once. Still, my hands would be as soft as downy feathers so that whenever I comforted and cuddled them, they'd know any problem would go away in seconds. I'd run around and roughhouse and play with my grandkids, tell them bedtime stories, and push them on the garden swing. They'd be as good as can be and would never get into trouble! And whenever I felt worn out and needed a break, I'd throw them the best party that 77 grandkids could ever dream of.



Indrek Koff (1975) is a writer, translator, and publisher who graduated from the University of Tartu in French language and literature. He writes for both children and adults, translates French and Portuguese literature into Estonian, and runs a publishing house. Koff has written twelve children's books and several plays (in collaboration with Eva Koff). The author's works are characterised by compact writing in broad strokes, occasional inner monologues, and alternating viewpoints.

Kadi Kurema (1963) is an illustrator and printmaker who graduated in graphic arts from the Estonian Academy of Arts. She has illustrated 18 children's books and collaborates regularly with the Estonian children's literary magazine *Täheke*. Kurema has been awarded for her works in the 5 Best-Designed Estonian Children's Books competition. The artist's illustrations, which are entrancing and packed with provoking ideas, mix etching with other techniques while using very little colour.





How I'd Raise My Grandkids

If I were a grandma, then I'd raise my grandkids so well that they wouldn't even realise I was helping them grow. They'd always listen because they'd love me and understand that I know how things work, and know a whole lot of things in general. I'd be like their teacher! Now that I think about it, I reckon I'd sometimes listen to what they had to say because my grandkids would be very, very smart and would also have a pretty good handle on the way things work. Every time they got ready to go home, I'd be amazed by how much we'd grown in the time they were here. Not taller or wider, but kind of a little . . . more mature.

Sometimes my grandkids would pitch a fit, and I'd let them pitch it until they'd finished. I might even pitch a fit along with them, because pitching a fit alone is really no fun. It wouldn't be a very bad one, though, because a room packed with kids pitching fits is actually a pretty funny picture and we'd realise it ourselves before long, too. By the end, we'd be laughing so hard that our bellies hurt. It'd even be a little hard to breathe after that sort of good old laugh!

My grandkids would want to spend some time on their phones and computers every day. I wouldn't be all that interested, because I'd be a grandma and grandmas don't like phones and computers very much. It'd be a bit of a shame, of course, because I do like the thing that replaces your face with a cat head. That's hilarious! All in all, I'd have a lot of other fun and interesting things to do and wouldn't regret it at all. What's more, my grandkids would soon see that spending time with me was much more fun and interesting. They'd help me do trapeze tricks and juggle clubs and learn to walk a tightrope. But whenever I got tired from climbing around and doing other circus stuff (even I would get tired every now and then), I'd sit in my rocking chair and read old books or think about all

the incredible things I'd done over my life and how I might tell my grandkids about them.

At night, I'd always tuck my grandkids into bed. I'd tell them such exciting bedtime stories that they'd fall asleep right in the middle of each and every one. The only problem would be that they'd never find out how the stories end . . . After I'd finished, I'd give them each a goodnight kiss on the cheek. Goodnight kisses are a very important part of raising children.

Translated by Adam Cullen





The Potato's Kingdom

Written by Helena Koch

Illustrated by Anne Pikkov

Koolibri, 2021

170 x 226 mm, 40 pp

ISBN 9789985046227

Rights sold: Finnish



There sure is a lot going on in Auntie Tiia's vegetable patch! The cauliflower's deepest desire is to get married, the carrots are solving the mystery of the baby carrots, the onion wants to become a stand-up comedian, and the tiny pea is crying her eyes out from loneliness. The chili and the bell pepper cannot figure out who is related to whom, the pumpkin growing in the far corner yearns for a more central position, and the radish does not want to become a salad, but to go on a round-the-world trip. It's no wonder that the potato who rules over this kingdom is completely exhausted by the autumn.

Award: 2021 5 Best-Designed Estonian Children's Books, Certificate of Merit



Helena Koch (1989) was born in Põlva, and has a BA in literature and theatre studies from the University of Tartu and an MA from Berlin Humboldt University in European literature studies. She has completed additional training in the Free University of Berlin, in the University of Konstanz, and attended Drakadeemia playwriting courses. Helena Koch has written 3 children's books.

Anne Pikkov (1974) is an illustrator, graphic designer, and book designer. She graduated in graphic design from the Estonian Academy of Arts. She has worked at an advertising agency, and as a visiting professor and the Vice Rector of Academic Affairs at the Estonian Academy of Arts. Pikkov has illustrated 16 children's books and contributed to the Estonian magazines *Täheke*, *Pere ja Kodu*, and *Jamie*. She has received many awards at annual Estonian book design and illustration competitions. Her art is ornamental, laconic, spiced with humour, and evocatively expressive.



The Onion's Tears

The onion was having a hard time – all the other vegetables were avoiding him. There was a rumour going around the field that anyone who talked to him would start crying. Even vegetables who had never spoken to the onion were keeping their distance, just to be safe.

In his family, the onion was known as a jokester and the life of the party. The shallots and pearl onions were especially fond of his humour. But even though the onion tried to convince himself that the attention of his closest relatives was enough, he gradually became unhappy.

Secretly, the onion dreamed of becoming a stand-up comedian and making big crowds laugh. He knew the vegetables on the field would be more than enough for an audience. Still, all of them scurried away the moment he walked past.

On a couple of occasions, the onion tried to blend into a crowd of other vegetables, even disguising himself as a potato! But when the potatoes started counting off as they usually did, they quickly figured out who was extra and the poor onion's cover was blown.

The onion felt very sad. So sad that tears welled up in his eyes. A life without jokes seemed pointless, but what was the point of coming up with jokes when you couldn't share them with the world?

One day, a new vegetable moved onto the field – a leek. The newcomer was excited to meet everyone, so she organised a garden party and invited the whole neighbourhood.

The onion decided to show up early so he could get to know her a little better in private. His jokes were a hit with his new neighbour, and he quickly won her over. But as soon as the other vegetables showed up and spotted him, they turned right back around to leave.

"Hey, everybody," the onion called out, trying to stop them. "I only make humans cry, not other vegetables! You don't have to be afraid of me!"

The vegetables completely ignored the onion, and the number of guests kept shrinking.

Not wanting the leek's party to be ruined, the onion decided to go home himself. The leek stopped him, though, and whispered: "Tell them one of your jokes!"



So, the onion worked up his courage and said loudly:

"Lots of people cry when they chop onions. But we're the ones heading for the frying pan!"

A few of the vegetables on their way out paused and gaped at the onion. Bolder ones chuckled to themselves.

"Honey, why are you crying?" "Because of the onion!" "Jeez Louise! You vegans..." the onion continued, growing more and more confident.

Now, the guests were even laughing.

The onion kept telling more jokes. At first, he didn't dare tease any vegetables other than onions, but before long, he gave the tomatoes, green beans, and others a chance to laugh at themselves, too. Soon, the roaring laughter coming from the garden party persuaded the rest of the vegetables to return.

They all laughed so hard that there were tears in their eyes.

Translated by Adam Cullen



BILAGA 2

BERÄTTELSE FRÅN BARN TILL BARN

SKAPANDET AV EN SAGOBOK FRÅN BARN TILL BARN

Medan man observerar små barns lek tolkar varje åskådare leken på sitt eget sätt med hjälp av sin egen referensram. Små barn kan ännu inte förklara vad de leker. Ändå gillar vid att samla och dela några av deras narrativa berättelser i en bok. För att undvika att lägga ord i barnens mun har vi valt illustrerade dikter för att beskriva barnens lek. Genom att använda poesi ger läsaren mening och tolkning till orden, som lärare och föräldrar tolkar barnens narrativa berättelse.

Varje dikt illustreras av en "hemgjord" bild, producerad antingen av barnen (4-6 år) själva, eller, för de yngsta barnen (1-3 år), av lärare och föräldrar, härledda från den dokumenterade berättande berättelsen.

I detta "skapande av" delar vi våra sätt att utveckla dessa illustrerade dikter.



Step 1:

Dokumentera berättelsen (minst 4 delar) – se handboken Berätta

- Dokumentera barnens narrativa berättelse genom att filma och ta bilder
 - Dela upp berättelsen i 4 intressanta delar
 - Välj vilken video du vill använda för berättelsen
- Om den narrativa berättelsen var mycket kort:
 - Fortsätt / utöka din berättande strategi i minst 4 sessioner totalt
 - Observera vad barnen är intresserade av/triggade av.
 - Dokumentera leken/aktiviteten med video och fotografier.

Om du inte kunde dokumentera den första aktiviteten/intresset, starta om intresset genom att återanvända det som triggade barnen. (objekt, musik, rörelse, bild, temperatur...)

- Observera noga, titta på videon, utbyta med kollegor om leken, visa videon för föräldrarna eller äldre barn för att verkligen förstå barnets lek.
- Fortsätt / starta om aktiviteten tills du har en uppföljare av 4 delar / sessioner. Se till att dokumentera varje del av berättelsen.

Step 2:

Ge information (när du arbetar med små barn som inte pratar ännu)

Under berättelsen:

- Fråga äldre barn om de yngre (om de yngre inte kan prata ännu)
 - Vad spelar han?
 - Varför gör han det här?

Efter berättelsen:

- Visa foton och videor för föräldrarna till de inblandade barnen
 - Känner du igen den här leken?
 - Kan du berätta mer om det?

Step 3:

Förbered bilder

- Välj några bilder som visar varje del av berättelsen
- Skriv ut bilderna (t.ex. storlek A5)

Step 4:

Diskutera varje del av sekvensen!

- Titta på videon du har valt från berättelsen
- Dela den information du redan har samlat in (steg 2)
- Diskutera med kollegor / föräldrar och skriv ner

- Vad ser du?
- Vad du tror/tror/antar att barnen lekte/intresserade av?
- Ordna svaren i en tabell
- Se till att du täcker 4 sekvenser av berättelsen/aktiviteten

Exempel:

VAD SER DU?	VAD TROR DU?
<ul style="list-style-type: none"> • Barn går in och ut ur kartongen Barn stänger lådan från utsidan Barn försöker stänga lådan från insidan Barn tar en filt inuti lådan... 	<ul style="list-style-type: none"> • Barn använder lådan som en tunnel Barn leker kurragömma Barn skapar sitt lilla hus...

Step 5: Titta på dikter

- Samla några illustrerade dikter; cslangdikter med korta ordkombinationer, inte hela meningar (kombinationer av ord, mer än hela meningar, bättre återspeglar barnens lek + lärarens tolkning + lämnar utrymme för tolkning av läsaren)
- Häng dikterna på ett fönster eller sprid ut på ett bord
- Ge deltagarna tid att läsa olika dikter för att bli mer bekanta med detta uttryckssätt och för att bli inspirerade
- Var uppmärksam på både text och illustration

Step 6: Samla ord för varje del av sekvensen!

- Gör en tabell med 5 kolumner på ett stort papper.
- Varje kolumn samlar en annan typ av ord, som beskrivs i uppgifterna nedan.

1 nyckelord	2 Beskriv	3 fäрге	4 allitterationer	5 rim
"Borta" kartong in - ut Öppna - stäng filt hemtrevlig hus ...	Kan inte se honom längre	brun rosa(c)astle Ljud bom bom Oj, oj kvast	Box bortom brun box bringa	ros, dos, mus, hus

"NYCKELORD"

I den första kolumnen skriver du ner cirka 20 nyckelord som du associerar med den narrativa leken du har tittat på. Tänk på olika typer av ord: verb, substantiv, adjektiv, adverb. Det kan också vara korta beskrivningar av 2-3 ord, men inga meningar.

Låt dig inspireras av

- vad du har skrivit ner i tabellen "Vad jag ser/tänker"
- Orden barnen använder
- Den/de trigger du har observerat/ använt

Se till att du täcker hela sekvensen av narrativ lek. (min. 4 delar)



"BESKRIVA"

Beskriv ord som ledsen, glädje, lek ... På ett mer exakt sätt: "Vill inte gå upp", "kör runt bilen", "skrattar högt", "springer mot vänner"...

Skriv ner dem i den andra kolumnen

"FÄRGER"

Läs orden du har skrivit högt. Tänk på färger du associerar med berättelsen / listan med ord / objekt från berättelsen. Färgerna kan uppfinnas / härledas från / kombineras med ord som har skrivits ner. Skriv ner dem i den tredje kolumnen.

* Enligt dina önskemål eller vad som matchar historien kan du också ersätta med / lägga till: smak, känslor, lukt, struktur, siffror, form ...

"LJUD"

Fortfarande i den tredje kolumnen, under färgerna, skrev några ljud

- Gjorde barnen några ljud medan de lekte? (Onomatopoei)
- Vilka ljud associerar du med leken?

"ALLITERATION"

Från alla ord du har skrivit ner hittills, välj 4 ord du tycker är mest meningsfulla för att beskriva leken. Ringa in dessa ord.

För vart och ett av dessa 4 ord, tänk på ytterligare 4 ord som börjar med samma bokstav eller ljud. (alliteration) T.ex. tvål – tokig tvål, tråkig tvål, trasslig tvål, tut- tvål

Skriv ner 4x4 alliterationer i den fjärde kolumnen.

"RIM"

Gör samma sak med rimmade ord i den femte kolumnen. Du kan antingen välja samma 4 signifikanta ord eller andra. Du behöver inte hitta 4 rimmade ord per ord, få det att komma spontant. Galna och icke-existerande ord är absolut tillåtna!

Step 7: Kombinera ord

Börja inte skriva meningar! Och om

meningar redan har skrivits ner, tvinga dig själv att fortsätta övningen för att förbättra den ursprungliga texten du har skrivit.

- Ta ett tomt papper bredvid ditt bord från föregående uppgifter.
- Gör meningsfulla kombinationer av orden du har skrivit ner: T.ex. tråkiga tvål, vita bubblor balansering, runda ansikten, fyrkantiga lådor, ...

Step 8: Skriv en dikt

Ta ett annat tomt papper. Dina meningsfulla ordkombinationer är din utgångspunkt. Lämna tomt mellan varje rad du skriver, så att du fortfarande kan lägga till fler ord / rader däremellan.

- Växla ordkombinationer till en logisk ordning
 - Lägg till enstaka ord / ljud däremellan
- (inte nödvändigt att kombinera med ord, det kan vara en separat rad i dikten)

- Lägg till innehåll i din meningsfulla ordkombination

(inte nödvändigt att göra fullständiga meningar)

- Skriv och skriv om
- Kombinera, lägg till, ändra, utelämna ...
- Omorganisera en gång till

(ordningen ändras eventuellt flera gånger)

Step 9: FIRA!

Läs din dikt några gånger högt.

När du är nöjd med resultatet kan du fira och kombinera med illustrationen du har skapat med varje del av sekvensen.

FÖRTECKNING ÖVER MATERIAL

- Video!
- Pennor
- Stort papper, uppdelat i 5 kolumner
- Extra blankt papper

SÅ ILLUSTRERAR DU DEN BERÄTTANDE DIKTEN – FÖR DE YNGSTA BARNEN

Step 1: Välj en bild

Titta på bilderna av den narrativa leken. Välj en bild för var och en av de 4 uppföljarna. Överväg vad som skildrar historien bäst.

Step 2: Rita

Lägg ett tomt papper ovanpå ditt fotografi och håll båda papperna mot fönstret. Kalkera huvudlinjerna du vill använda i din illustration med en penna:

- Du kan rita över hela bilden
- Du kan välja att överrita bara de delar du vill använda
- Du kan separera bakgrunden från förgrunden och ändra placeringen
- Du kan lämna information från bilden utanför illustrationen (leksaker, barn, bakgrund ...)
- Du kan placera delar av bilden på en annan plats i illustrationen
- Du kan separera eller förstora en detalj av illustrationen och använda den som en extra illustration
- ...

Step 3: Färg

Om det behövs kan du limma din ritning på tjockare papper. För färgläggning, används de föreslagna materialen:

- Pennor
- Krita
- Måla
- Magasin / omslagspapper (collage)
- ...

Se till att trycka hårt medan du färgar med penna eller krita.

I slutet kan du välja var du ska passera med din svarta fina kontur.

! Försiktigt, den fina konturen gillar inte krita! Om de berör blir den fina konturen värdelöst.

Step 4: Kombinera med dikten

Läs dina kollegors dikt och visa dem din illustration. Diskutera:

- Behöver texten en viss layout?
- Var ska du lägga text och illustration?
- Vill du upprepa en detalj av illustrationen någon annanstans på sidan?

Njut av den sista touchen och fira när du är nöjd med resultatet!

FÖRTECKNING ÖVER MATERIAL

- Fotografier! (tryckt)
- Färgpennor, kriter
- Sax
- Linjaler
- Pennor, gummi
- Svart fin linerpenna (0,4mm)
- Limstift
- Tidningspapper
- Tjockt papper A4
- Tomt vitt papper



NÅGRA EXEMPEL PÅ SKAPANDEPROCESSEN

"Fågel i fara" och "De fyra prinsessorna på Rapunzels fest" – Sverige

När vi arbetade i projektet Mamma Mia Pizzeria frågade vi barnen vem de skulle vilja bjuda på middag. Barnen började prata om vem de ville erbjuda en fest och vilka bakverk eller mat de ville att deras gäster skulle få. Vi lärare frågade barnen om de ville skapa en saga eller en slags kokbok där de kunde rita, måla och berätta. Det blev utgångspunkten för barnens egna berättelser för en sagobok.

Urval av material från lärarna

Vi köpte svarta vattentäta tuschpennor så att barnen först kunde rita och sedan färglägga med akvarell. Barn gillar att använda vattenfärg och blanda till olika nyanser. Vi märkte att barnen lade ner mycket möda på att välja färger, en flicka valde att måla det mesta i rosa. De ritade detaljer och dekorativa element. Stämningen i rummet var glad och livlig. Barnen pratade med varandra medan de ritade. De lyssnade med stort intresse på varandras berättelser och tittade på varandras illustrationer. De var verkligen intresserade av sina vänners arbete.



En bild i taget

Barnen arbetade med en bild och ett händelseförlopp i taget. Ibland fortsatte barnet en bild som inte hade blivit klar sedan förra gången. Vi gav barnen möjlighet att arbeta med sina bilder tills barnen ansåg sig färdiga med alla detaljer som de ville ha med i berättelsen.

Originalberättelser blir sidohistorier

Barnen var så förtjusta i karaktärerna de hade illustrerat och ville leka med dem. Vi kopierade dessa figurer och laminerade dem så att de kunde vara en del av barnens lek och konstruktioner. Många nya berättelser föddes tack vare dessa karaktärer.

Ställa produktiva frågor

Vi ville inte påverka barnens skapande av sina berättelser, men ibland ställde vi frågor för att göra en berättelse med sammanhang mellan bilderna i berättelsen. Vi ville också få in poetiska element som ljud, beskrivningar av hur karaktärerna i berättelsen kände, eller hur maten smakade eller hur något luktade. Vi lånade också poesiböcker från biblioteket för att inspirera till vad poesi kan vara. Ett barn ville också förstärka berättelsen med riktiga ljud. Vi löste detta genom att spela in ljuden och lägga in detta som en QR-kod i berättelsen.

Intresse för skriftspråket

Några barn har skrivit en del av texten själva till berättelsen, men vi lärare har skrivit ner vad barnen berättat vid de olika tillfällena och samlat texten till en längre berättelse. Under detta arbete såg vi hur barnens intresse för skriftspråket också ökade och deras vilja att skriva och producera skrivna ord själva.



Vi möts igen

Barnens berättelser var precis avslutade när det var dags för sommarlov. Vi sparade berättelserna på förskolan. När höstterminen startade hade dessa barn börjat förskoleklass i skolan. Vi bjöd in dem till förskolan igen så att de kunde träffa gamla vänner och berätta sina historier. Innan det var dags att läsa deras berättelser för vännerna. Vi läste dem tillsammans och hörde om de ville göra några ändringar i berättelsen. Barnen ändrade några saker och kom med titlarna på berättelserna, "En fågel i fara" och "Berättelsen om prinsessan".

Sedan var det dags att berätta och visa historierna för förskolekompisarna (som är lite yngre). Barnen ville ha hjälp av läraren att läsa upp innehållet, så vi hjälptes åt. Publiken lyssnade med stort intresse och fångades av innehållet i berättelserna. Vi ser tydligt att barnens sätt att berätta och uttrycka sig med dessa berättelser fånglar andra barn. Vi pedagoger ställde frågan till "författarna":

- Är berättelserna färdiga eller kan de få en fortsättning?
- Nej, de borde ha en fortsättning, svarar "författarna".
- Men vi kan fortsätta berätta! Barnen som har lyssnat på berättelserna svarar.

Vi ser det som en fantastisk möjlighet att konstruera nya berättelser som kan bli fortsättningar på de ursprungliga berättelserna.

En ny historia har börjat

Vi ger barnen möjlighet att fortsätta de ursprungliga berättelserna som har skapats. En lärare läser upp berättelsen "Fågel i fara". Vi ställer frågan till barnen igen:

- Är historien över? Eller kan det ha en fortsättning?
 - Det kan ha en fortsättning på det som händer när fågeln kommer hem från sjukhuset. "
- Barnen fick papper och pennor för att rita och berätta vad som händer i berättelsen.



– Mamman väntar hemma och hälsar när fågeln kom hem. De lekte på mattan som sedan började snurra men alla kunde stanna kvar eftersom de var tunga. Efter matchen gick de till bordet och åt kakor".
 Det är för oss första gången som vi arbetar med barnsagor på det här sättet, men absolut inte den sista. Vi ser att barnen är delaktiga med stort intresse och stolthet över sina berättelser. Vi ser stora möjligheter i att använda barns individuella berättelser för att skapa en blandning av olika berättelser som kan skapa en mångfald av mer ochannorlunda sätt att berätta.

Flygplanshistoria – Estland

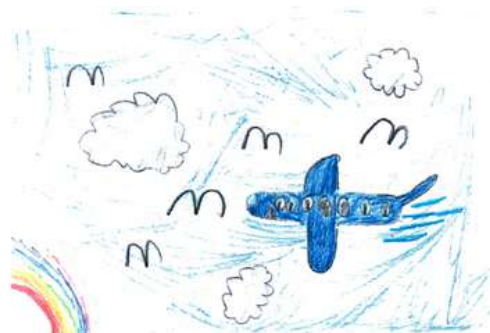
Barnen lekte fritt. En pojke kom på en flygplanslek och instruerade andra att leka det. Jag filmade dem när de lekte och en annan lärare tog bilder.

Nästa dag såg vi den här filmen tillsammans med barnen. Ett par barn skrattade. När jag skrev dikten använde jag meningarna som barnen sa när de tittade på filmen.

Jag frågade barnen vilka meningar vi kunde skriva i början av dikten. En flicka sa två meningar och en pojke sa ytterligare två meningar.

Så här kom dikten som vi skrev ner till.

Jag skrev ut två foton. Barnen kopierade fotot på papper och färglade det. Vi analyserade innehållet i dikten och barnen föreslog vilka andra saker som kunde ritas för att illustrera dikten. Barnen ritade flygplan, moln, regnbågar och fåglar.



Havsäventyr av nyckelpigor – Estland



En vecka, i vår grupp av Lepatriinud ("nyckelpigor") hade vi ett ämne om havsdjur och havsfordon – allt som är kopplat till havet. Av stora Legoklossar hade barnen en idé att bygga ett passagerarfartyg med matplats. Och de hade också andra idéer, och det drev lärare att spela in allt genom att fotografera och spela in videor. Denna lek utvecklades, och sedan lades en ny karaktär till – en ond haj som börjar trakassera fartygets besättning ... Och sedan kom nästa stora idé – att snabbt bygga ett annat fartyg för räddning och man kunde se att barn hjälpte varandra (simma över "havet"). Det var fantastiskt att observera hur barns ordförråd utvecklades, enligt temat. Efter leken tittade vi alla på videon tillsammans och medan vi diskuterade den växte en liten saga fram ur det.

Detta följdes av en idé att rita en bild tillsammans om havsäventyret. Och när varje barn försökte sätta sig i karaktärens roll lades verbala kommentarer till varje karaktär och lärarna spelade in dem. Så blev vår gemensamma serietidning "Sea adventure" klar. Ursprungligen var det en dikt, eftersom barn observerade att vissa ord rimmade och med hjälp av lärare var denna roliga dikt klar. När de lyssnade på det ritade barn större bilder baserat på alla fyra passagerarna.

Rödluvan i skolan – Italien

Läraren: "Jag ska få något..." (mysterium). Barnen förblir tysta ... viskar de. "I den här lilla lådan finns något värdefullt ..."

Barn: "Bilderna!!!"

Läraren: "Kamerorna"

Barn: "Titta på dem"

Läraren: "Varför tar vi bilder?"

Barn: "Att se vackra saker", "för att du gillar något", "för att vi vill se leenden", "när vi fyller år", "gillar videor ... Jag gör dem", "du leker inte med den (med maskinen) annars kan den gå sönder", "även när vi gör kex".

Läraren: "Med foton kan vi berätta saker."

Barn: "för småsysterarna", "för mammor och pappor", "mor- och farföräldrar och farbröder". "För annars glömmet de."

Läraren: "Vad sägs om att ni turas om med kameran och tar några bilder? Du kan gå och ta dem vart du vill, inomhus eller utomhus. Kanske fundera på varför du väljer att ta just detta foto och sedan berätta om det!"



Ett barn pekar på deras monsterfoton. Vissa barn går ut och börjar ta bilder. Ett annat barn fotograferar sina följeslagare och sin skugga. Ett barn fotograferade ingenting. Han går sedan ut och försöker igen: "Jag fotograferade mina fötter och mina byxor". En annan tar ett foto av trädgården. "Jag gjorde det också!", "Om du öppnar här öppnas den" (han studerar instrumentet). "ett kök för att jag gillade det"



All tog bilder.

Tillsammans med läraren tittar de på bilderna de har tagit, läraren uppmanar dem sedan att hitta på en historia från att titta på bilderna.

Ett barn föreslog "Rödluvan!"

Läraren: "Låt oss försöka berätta om Rödluvan men på ett annat sätt..."



Så här kom historien till i Sante Zennaro kommunala förskola. Barnen började berätta. Sedan skapade vi en bok med bilderna och berättelsen så att de kunde bläddra igenom den fritt. Vi bestämde oss sedan för att representera berättelsen med barnen så att deras berättelse skulle ha sina teckningar.

Rödluvan tar fel väg en dag och kommer till vår skola. Här möter han Haron och Lorenzo på rutschkanan som tar på sig skorna... De säger "Hej!" till varandra. De säger också att de är vänner och att de är glada!

Efteråt går de för att leka i parken, och då vill Rödluvan leka i Vittorias kök. Vittoria ger henne tillåtelse och tillsammans förbereder de spaghetti med ketchup för Haron och Lorenzo. Rödluvan, Haron och Lorenzo har gått för att leka i det lilla huset och vila.

När de vaknar hittar de Cecilia som tar bilder av hennes fötter och ben. Cecilia ger henne en puss och kramar med henne. Inne i skolan ser Rödluvan monster och blir rädd!!!

Det finns också en häxa!!! Rödluvan ger Haron och Lorenzo sin hand och de springer iväg tillsammans in i skogen. Häxan jagar dem eftersom hon har sin kvast och kastar en trollformel för att förvandla dem till grodor. Nära trädet hittar grodorna dryckerna för att bli normala barn igen. Sedan tar de dryckerna och ger den till häxan för att dricka och gör mot henne vad hon gjorde mot dem: de förvandlar henne till en katt. Efter detta äventyr går lilla dödströtta Rödluvan till skolan för att vila med sköldpaddorna.



Grönsaksäppleträdgården – Belgien



Elmer West ligger intill ett stadsodlingsprojekt som stöts genom en social-ekonomisk organisation. Vi har enkel tillgång till och är alltid välkomna att besöka "La Petite Senne", en stor ekologisk grönsaksträdgård som ligger bredvid vår förskolas bakgård. På baksidan av denna grönsaksträdgård finns en komposthög. Eftersom vi har mycket fruktskal dagligen har varje grupp små gröna hinkar som barnen kan använda för att bära fruktskalen till komposthögen själva.

Vi försöker gå ut i trädgården med två eller tre barn varje dag, deras hinkar fyllda med skal från äpplen, päron, apelsiner ... En dag fick vi syn på en grannkatt som barnen var väldigt glada över. Sedan dess har vi stött på katten vid flera tillfällen och barnen letar efter den när den inte är där. Precis som fruktskalen och grönsaksgården blev katten en stor del av vår berättande historia.

På hösten var barnen också mycket fascinerade av de bruna löven på marken. De älskade att trampa på dem och höra dem knastra under sina gummistövlar. Oftast var det svårt att få dem bort från bladen. Så vi bestämde oss för att återvända till trädgården med tomma hinkar och fylla dem med löv. Väl inne spred vi ut dem på bordet och hittade ... en snigel ovanpå en av dem! Ett annat djur som skulle komma att spela en viktig roll i berättelsen. Efter att ha tittat på snigeln och sett dess hala spår bestämde vi oss för att lägga lite färg på bladen för att återskapa snigelns slemmiga känsla.



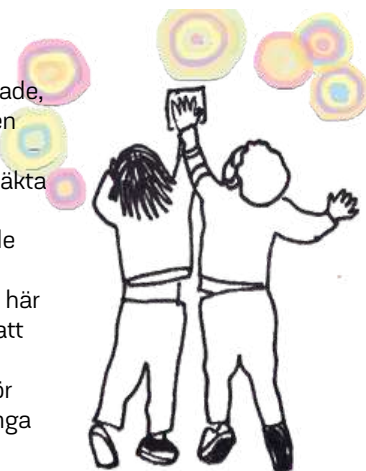
Lamporna släckta, mörkret på – Belgien

Efter sin tupplur lekte småbarnen med strömbrytaren: på-av-av-av. Vi märkte hur roligt de hade, så fick en ljusslinga för dem att leka med. Tillfälligt hade hängarna på en av strängarna formen av olika frukter.

Vi fortsatte sedan att experimentera med en ljuslåda och ficklampor i kombination med både äkta frukt och laminerade teckningar av frukt. Barnen lyste med sina ficklampor i hålen på sina trätärstolar, så vi bestämde oss för att lägga frukterna under dem. De fortsatte att leta efter de "dolda" fruktbitarna med sina ficklampor.

Vi besöker ofta den veckovisa frukt- och grönsaksmarknaden på det närliggande torget. Den här gången tog vi några av ficklamporna med oss. Barnen använde spontant sina ficklampor för att lysa in i de staplade lådorna för att leta efter frukt. Häpnadsväckande!

Efter denna serie av narrativa aktiviteter satt vi tillsammans med pedagogerna på förskolan för att skapa en dikt. Eftersom våra barn är mellan tre och trettio månader gamla pratar inte många av dem, de kan inte heller berätta sammanhängande historier.

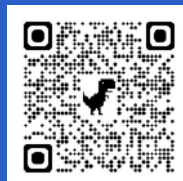


Vår version av deras berättelse är alltid en tolkning, så poesi verkade som en trevlig form av berättande för oss. Läsaren kan då själv tolka dikten, precis som lärarna tolkade den för barnen. Vi letade efter ord, ljud och kombinationer för att kortfattat uttrycka vad som fascinerade barnen. Under hela processen tog vi många bilder, som vi matchade med varje strof. Skapandet av dikterna blev ett intensivt och kollegialt ögonblick för att bearbeta våra dagliga aktiviteter. Att skriva poesi var helt nytt för oss, och vi behövde varandra för att komma på rätt ord och associationer. Vi överträffade våra egna förväntningar och blev mycket stolta över vad vi hade skrivit tillsammans medan vi såg genom ögonen på "våra" barn.





HANDBOK OM DET NARRATIVE APPROACH I FÖRSKOLAN



www.narrate-project.eu

