



Läroarutbildningen
Examensarbete
Hösten 2004

Reggio Emiliainspiration i förskolan

Handledare:
Ingrid Lindahl

Författare:
Gun Sundquist
Bodil Thestrup

Reggio Emiliainspiration i förskolan

Abstract

Denna studie handlar om hur det som kallas Reggio Emilia inom förskolan kan komma till uttryck i några svenska förskolor. I vår litteraturbakgrund har vi skrivit om själva bakgrunden till hur det startade i Italien vid tiden för andra världskrigets slut. Här tar vi upp vad som är viktigt i deras filosofi och hur det kom till Sverige i början av 1980-talet.

Vi har gjort kvalitativa intervjuer på några förskolor för att få svar på vår problemprecisering som var följande:

Vilka innebörder ger pedagoger ett Reggio Emiliainspirerat arbetssätt?

Vilken betydelse kan ett s.k. Reggio Emiliainspirerat arbetssätt ha för utvecklingen av den pedagogiska verksamheten i en svensk förskola?

När vi analyserade intervjumaterialet, fick vi fram följande teman, som fick rubrikerna: *Studiedag och förskoletidning, Ett kompetent och socialt barn, Att få berätta sin berättelse, Miljön: tillåtande, inspirerande och utmanande, Hundra sätt att tala, Att rannsaka sig själv och se möjligheter, Avgränsade lekmiljöer, ... lära sig å lyssna, Utmaningar, Titta här! Kommer du ihåg..., Att planera är att reflektera!*

Ämnesord:

Barnsyn, filosofi, inspirerat arbetssätt, kunskapssyn, miljö, Loris Malaguzzi, pedagogisk dokumentation, Reggio Emilia, tema.

Innehåll

1 Inledning	4
1.1 Syfte	4
2 Bakgrund	5
2.1 Historik – aldrig mer fascism	5
2.1.1 Ett barn har hundra språk	5
2.1.2 Något om dagsrytm och organisation vid daghemmen i Reggio Emilia	7
2.1.3 Filosofin – postmoderna perspektiv och ställningstaganden	8
2.2 Miljön – den tredje pedagogen	12
2.3 Att ge sig ut på upptäcktsfärd	13
2.3.1 Ett temaarbete kan gå till på det här viset	14
2.4 Att synliggöra det osynliga	15
3 Problemprecisering och frågor	18
4 Metod	19
4.1 Urval	19
4.2 Datainsamling	20
4.2.1 Intervjuer	20
4.2.2 Observation	20
4.2.3 Etiska övervägande	20
4.3 Dataanalys	21
4.3.1 Kritiska reflektioner av val av metoder	22
5 Resultat	23
5.1 Studiedag och förskoletidning	23
5.2 Ett kompetent och socialt barn	24
5.3 Att få berätta sin berättelse	25
5.4 Miljön: Tillåtande, inspirerande och utmanande	26
5.5 Hundra sätt att tala	27
5.6 Att rannsaka sig själv och se möjligheter	28
5.7 Avgränsade lekmiljöer	29
5.8 ...lära sig å lyssna	30
5.9 Utmaningar	31
5.10 Titta här! Kommer du ihåg	32
5.11 Att planera är att reflektera!	33
5.12 Sammanfattning av resultatet	35
6 Diskussion	36
Källförteckning	38
Bilagor	

1 Inledning

Den här studien handlar om hur man arbetar utifrån Reggio Emilia filosofi på ett par förskolor som säger sig arbeta ”Reggio Emiliainspirerat”. I Reggio Emilia som ligger i norra Italien arbetar man med en kunskapssyn och barnsyn som utgår ifrån barnet som ett vaket barn, ett barn som redan *kan*. I Reggio Emilia använder man ett arbetssätt där man utgår från barnets intresse och pedagogerna utforskar tillsammans med barnet. Det blir ofta ett tema/projekt på ett sätt som skiljer sig ifrån den svenska förskolans sätt att arbeta med teman. Miljön och den pedagogiska dokumentationen har stor betydelse, det gäller att synliggöra, både för pedagoger och barn. Deras synsätt utgår från att allt är föränderligt, inget är alldeles sant, allt beror på från vilken synvinkel man ser det.

Vi är två studenter som går sjunde och sista terminen på Högskolan Kristianstad på lärarprogrammets utbildning med inriktning lek-utveckling-lärande, vilket innebär inriktning på barn mellan 1-6 år. Under vår sista termin läser vi allmänna utbildningsområdet vilket betyder att vi läser tillsammans med studenter som ska bli lärare i skolans alla andra stadier. Denna termin innefattar att skriva ett examensarbete på 10 poäng, vilket förväntas motsvara en uppsats på c-nivå i pedagogiskt arbete. Anledning till att vi valde just Reggio Emilia för vårt examensarbete är att vi kommit i kontakt med litteratur som berört Reggio Emilia under vår utbildning. Det här väckte vår nyfikenhet och ville fördjupa oss i ämnet.

Vi har läst litteratur om Reggio Emilias filosofi och därefter har vi gjort kvalitativa intervjuer med pedagoger som jobbar på Reggio Emiliainspirerade förskolor.

1.1 Syfte

Vi har valt att göra en studie på ett par förskolor i Blekinge som är uttalat Reggio Emilia inspirerade. Syftet med den här uppsatsen är att studera pedagogers uppfattningar om ett Reggio Emiliainspirerat arbetssätt och vilken betydelse denna inspiration har för utvecklingen av den egna förskoleverksamheten.

2 Bakgrund

Det här kapitlet handlar om historiken kring några daghems uppkomst i Reggio Emilia, deras filosofi, vilken barnsyn och kunskapssyn de har. Vi tar upp temaarbete och pedagogisk dokumentation, och även deras syn på miljön som den tredje pedagogen.

2.1 Historik – aldrig mer fascism

När fascismen föll i Italien 1943 väcktes tankar om ett demokratiskt samhälle, där invånarna ville börja om från grunden med barnen. De ville bygga upp ett nytt demokratiskt samhälle och en av förutsättningarna var ett demokratiskt daghem och skola (Barsotti 1998). I staden Reggio i provinsen Emilia i norra Italien grundades ett kommunalt daghem av barnpsykologen och folkskolläraren Loris Malaguzzi 1920-1994 (a.a.). (När vi benämner barnomsorgen i Italien kallar vi det för daghem, men i Sverige kallar vi motsvarande för förskola). Det första daghemmet byggdes 1944, och de följande två åren byggdes sex daghem till. Det allra första drevs enbart av kvinnor som var frivilligt engagerade, de fick enbart ett litet ekonomiskt stöd ifrån kommunistpartiet (Wallin 1986). Ända från början ville kommunen ta över daghemmen, men de motarbetades av katolska kyrkan. Kyrkan var fram till 1960 huvudman för barnomsorgen och även regeringen motsatte sig kommunens vilja att ta över daghemmen eftersom kyrkan och regeringen ville behålla monopolet över barnens fostran (Wallin 1996). Tidigare hade majoriteten av daghemmen drivits av kyrkan. Loris Malaguzzi var barnomsorgschef i kommunen och var en stark drivkraft för att omsätta den pedagogiska filosofin i en levande praktik, Malaguzzi dog 1994 men filosofin lever kvar (Barsotti 1998). En demokratirörelse var Malaguzzis tanke – aldrig mer fascism.

2.1.1 Ett barn har hundra språk

I början av 1980-talet kom Reggio Emilia till Sverige genom Karin Wallin, samt Anna och Carlos Barsotti. De hade tidigare varit i Italien och låtit sig inspireras av verksamheten och började berätta om det i Sverige. Utifrån detta blev det film och utställning i Sverige med ”Ett barn har hundra språk” (Barsotti 1998; Lindahl 2002). Genom filmer, utställningar och böcker som beskriver olika temaarbeten sker kunskapsöverföringen från Reggio Emilia till Sverige

(Lindahl 2002). Loris Malaguzzi har sagt att ”vi säger att när barnet föds, så föds det talande”. Reggio Emilia filosofin menar att kommunikation är ett nyckelbegrepp i barnets lärande och att de ska få möjligheten att få uttrycka sig med sina hundra språk. De hundra språken är en metafor för alla de uttryckssätt som ett barn ursprungligen har tillgång till för att tolka och förstå sig själv och världen (Jonstoj & Tolgraven 2001). Barnet betraktas ifrån allra första stund i sitt liv som en individ som kan kommunicera. Det gör att pedagogerna på daghemmen vill hitta många olika sätt för barnen som de ska kunna kommunicera på, att de ska använda ”barnens hundra språk” (Dahlberg, Moss & Pence 2003).

Loris Malaguzzi har skrivit en dikt om barnens hundra språk.

Tvärtom, det är hundra om finns!

Ett barn	Man ber barn:
är gjort av hundra	att tänka utan händer
att handla utan huvud	
Barnet har	att lyssna men inte tala
hundra språk	att begripa utan glädje i
hundra händer	att hänföras och överraskas
hundra tankar	annat än till påsk och jul.
hundra sätt att tänka	
att leka och att tala på	Man ber dem:
hundra alltid hundra	att bara upptäcka den värld
sätt att lyssna	som redan finns
att förundras att tycka om	och av alla hundra
hundra lustar	berövar man dem nittionio
att sjunga och förstå	
hundra världar	Man säger dem:
att uppfinna	att leken och arbete
hundra världar	det verkliga och det inbillade
att drömma fram	vetenskapen och fantasin
	himlen och jorden
ett barn har	förnuftet och drömmarna
hundra språk	är företeelser
(och därtill hundra	som inte hänger ihop.
hundra hundra)	
men berövas nittionio.	Man säger dem
Skolan och kulturen	att det inte finns hundra

Skiljer huvudet från kroppen. Men barnet säger:

Tvärtom, det är hundra som finns. Loris Malaguzzi

(Jonstoj & Tolgraven 2001, s.53)

Reggio Emilia institutet i Stockholm är en kooperativ förening som bildades 1993. Det startade efter ett avslutat Reggioinspirerat projekt som handlade om mångkulturalitet. Institutet flyttade in hos Lärarhögskolan i Stockholm (Jonstoj & Tolgraven 2001). Institutet arbetar med att sprida den pedagogiska filosofin från Reggio Emilia.. De arrangerar bl.a. kurser, föreläsningar och konferenser. De samarbetar med Reggio Emilia i Italien, lärarhögskolan i Stockholm och med stadsdelen Skarpnäck i Stockholm. (<http://www.reggioemilia.se/omreggio.htm>. Hämtat 20041017). Verksamheten i Reggio Emilia har blivit världsberömd och finns numera även i bl.a. USA, Thailand, Japan, Nya Zeeland, Australien och övriga Skandinavien. I Sverige har hundratals förskolor och allt fler skolor redan låtit sig inspireras av det utforskande och delaktiga arbetssättet. (Dahlberg 2003: Wallin 2003). Att just Sverige blev så intresserat av Reggio Emilia beror bl. a på att vid 1960- och 1970-talet genomgick både Sverige och Italien liknande moderniseringsprocesser. Båda länderna har stor del förvärvsarbetande föräldrar och relativt hög levnadsstandard (Dahlberg m. fl 2003). Under 1980- talet nåddes vi av forskning där man betonade vikten av att pedagoger är lyhörda för barns tankar och försöker förstå och arbeta utifrån barnens tankar på förskolorna. Det kom ett pedagogiskt program 1987 som föreslog ett tematiserat arbetssätt där ett ämne kunde utforskas under en längre tid. Vid denna tiden kom också böcker och filmer som handlade om hur man arbetar med tema vid daghem i Reggio Emilia (Lindahl 2002).

2.1.2 Något om dagsrytm och organisation vid daghemmen i Reggio Emilia

Det är stor skillnad på daghemmen i Italien och förskolan i Sverige. Som vi har sagt tidigare, benämner vi barnomsorgen i Italien för daghem, men i Sverige kallar vi motsvarande för förskola. I Reggio Emilias hela organisation kan man se att verksamheten är till för barnen i första hand och inte för att barnen skall ha plats under tiden föräldrarna är på arbetet. I Reggio Emilia har de två grupper med barn, en som kallas småbarnsdaghem, där barnen är från tre månader till tre år och en grupp där barnen är tre- till sex år. Även inom tre-sexårsavdelningen är barnen uppdelade i åldersavdelningar eftersom barnen kräver olika pedagogiska saker utifrån sin ålder. Barn och personal byter avdelning varje höst och förskollärarna följer barnen (Wallin 1996: Barsotti 1998). På sommaren, under juli och augusti är daghemmen stängda, då finns det bara ett småbarnsdaghem och ett tre-sexårsdaghem öppet av sammanlagt 35 daghem.

På alla daghem börjar barnen samtidigt på hösten, och enbart i undantagsfall tar man in nya barn samma höst. Daghemmen öppnar klockan 7.30 men de flesta barn kommer först klockan 9.00 och då vill man ha barngruppen samlad för att få struktur i arbetet. De flesta barn i barngruppen går hem klockan 16.00, eftersom även föräldrarna i första hand ser verksamheten som pedagogisk. Efter klockan 16.00 behöver föräldrarna intyg från arbetet eller studier och då kan barnen vara kvar till 18.20 (Barsotti 1998). Avgifterna för daghemmen fungerar ungefär som den svenska maxtaxan. Kommer barnen tidigt på morgon eller stannar till sent på eftermiddagen tillkommer en extra avgift (Jonstoj & Tolgraven, 2001).

Pedagogerna slutar sitt arbete klockan 16.00 då annan personal tar över. Fortbildning för personalen, som gäller all personal, alltså även pedagogista (pedagogisk handledare) och atelierista (bildpedagog) läggs oftast mellan klockan 16.00-19.00. Anledningen till att fortbildningen ligger på kvällstid är att man inte vill ta pedagogisk tid ifrån barnen. Cirka tre timmar varje vecka är dessutom avsatta för det viktiga föräldrasamarbetet. Utöver dessa möten med föräldrarna på kvällstid har man även andra möten med föräldrarna. Det kan vara möten med varje avdelnings föräldrar. Det är fastställt att det ska vara minst fem sådana möten per läsår (Barsotti 1998).

2.1.3 Filosofin – postmoderna perspektiv och ställningstaganden

I Reggio Emilia finns en filosofi som innebär vissa ställningstaganden, vilka också här kommer att fungera som det teoretiska perspektiv vi antar i våra betraktelser. Filosofin har grundats på en övertygelse om att kunskapen som vuxna kan få *av* barn och *om* barn är lika viktig som kunskapen de vuxna kan ge barnen (Lenz Taguchi 2000).

Reggio Emilias förhållningssätt mot barnen ses utifrån ett konstruktionistiskt perspektiv vilket betyder att man ser allt föränderligt i sin omvärld och där man menar att man själv deltar i förändringen som medkonstruktör i sin kunskapsprocess (Lindahl 2002). Konstruerande av kunskap är en process där öga, hand och hjärna samarbetar, alltså ett kunskapsskapande arbete. Därför är uttrycken i materialet, språket, leken eller den dokumentation som pågår, en kommunikation av förståelse och den kunskap om omvärlden som barnet tillägnar sig så viktig (Lenz Taguchi 2000). Att den vuxne är medkonstruktör tillsammans med barnen gör att pedagogen ger barnen förutsättningar för att de ska kunna vara medkonstruerande genom att pedagogen planerar och organiserar situationer, tar fram olika material, frågar och stödjer

processen på olika sätt. Det innebär också att man är medkonstruktör av sin kultur som t.ex. på förskolan, kommunen, storstaden, samhället lokalt som globalt. Kulturen utgörs av kunskaper men även av värden, normer, traditioner etc. I pedagogens arbete strävar de efter att få syn på det medkonstruerande barnet samtidigt som hon bygger upp en kultur kring barnet som innefattar både hennes förhållningssätt och synsätt. Det medför att pedagogen lär sig mer om barnet, och sig själv. Att vara medkonstruktör av kultur och kunskap innebär att individer enskilt eller tillsammans med andra, ges möjligheten att gå vidare i utforskandet av sina tankekonstruktioner. De ges också möjlighet att kunna formulera sin egen teori (a.a.).

Reggio Emilias pedagogiska filosofi är ett synsätt och ett förhållningssätt till barnets lärande och dess inneboende förmågor och rättigheter. Pedagogerna jobbar med barnets förutsättningar, utifrån barnens intresse och man vill visa föräldrarna vilka fantastiska barn de har (Barsotti 1998). Förhållningssättet bygger på en viss etik, där etiken utgår från respekt för varje barn och där det inte handlar om att försöka göra om den andre till sig själv, utan om erkännandet av mångfald och olikhet (Dahlberg m.fl. 2003). När de i Reggio Emilia talar om olikhet ser man det som ett värde, något som är positivt samt att det blir en utmanade utgångspunkt för det pedagogiska arbetet (Dahlberg & Lenz Taguchi 2000: Jonstoj & Tolgraven 2001: Nordin-Hultman 2004).

Förhållningssättet innebär att ge barnet möjlighet att kunna erövra sin egen kunskap genom att handla och tänka självständigt. Man ser på barnet som ett aktivt, kompetent och resursrikt barn redan från början. Barnet har egen kraft och lust att lära, växa och utvecklas (Barsotti 1998).

I Reggio Emilia erbjuder de barnen material som utvecklar och fördjupar barnens läroprocesser. Materialen ska hjälpa barnen att kunna uttrycka, eller gestalta redan genomlevd mening/kunskap, eller själva pröva att uttrycka sig och forska efter ny mening/kunskap (Lenz Taguchi 2000). I meningsskapandet (läroprocess) spelar barnens fantasi en stor avgörande roll, eftersom de i Reggio Emilia anser att fantasi och kunskap går hand i hand, där barnens teorier oftare tar sin utgångspunkt i fantasin än i deras erfarenheter. I ett arbete där barnen får utforska och vara medkonstruktör får fantasin provas i deras handgripliga erfarenheter. Som ett exempel kan nämnas ett trappbygge i lera som får mening först när leksaksgubben kommer dit han längtar (a.a.).

Den barnsyn som man har i Reggio Emilia kommer också utifrån ett konstruktionistiskt perspektiv. Barnsynen kommer inte bara av sig själv och ens egna erfarenheter, utan beror helt och hållet på samspelet med omvärlden (Lenz Taguchi 2000). Det handlar alltså inte bara om barn, utan om människosyn, vilket innebär hur man ser på våra medmänniskor och hur man bemöter varandra (Jonstoj 2000). Barnsynen utgår ifrån att pedagogen ser barnet som subjekt vilket betyder att de tar hänsyn till barnets handlande och tänkande, lyssnar på barnens frågor och på de teorier som barnen har om omvärlden. Förhållningssättet och barnsynen utgår ifrån att barn alltid *kan* och *vill* något att de är nyfikna och intresserade alldeles av sig själva (Lenz Taguchi 2000).

I Reggio Emilia säger man alltid att man som utgångspunkt för sin pedagogiska praktik vågat ha idén om "det rika barnet" tillsammans med idén att "alla barn är intelligenta" (Dahlberg, m.fl 2003, s 77).

När de i Reggio Emilia talar om "det rika barnet" tänker de på barnets inneboende kraft och vilja att växa. Därför anser de att de vuxna behövs för att kunna se barnen och lyssna, och för att de vuxna ska kunna utmana och hjälpa barnen med att gå över tidigare gränser (Wallin 1996). När de talar om "det rika barnet" är man själv rik som pedagog och barnet har rika föräldrar, men om man däremot talar om ett fattigt barn, blir du som pedagog fattig och barnet har fattiga föräldrar (Dahlberg m fl. 2003, s. 77).

Man kan inte påstå att alla barn är rika, "att alla barn är intelligenta" utan att det förändrar ens sätt att bemöta varje barn, att arbeta med varje barn. Citat av Vea Vecchi atelierista.(Jonstoj 2000 s. 22).

Ända sedan 1960-talet och framåt, har man i Sverige försökt komma ifrån uttryck som "barn i riskzon" eller "barn med speciella behov". Genom att använda sig av det utgår man ifrån ett bristbegrepp på barnet. I Reggio Emilia finns ett tankesätt som lagt tyngdpunkten på ett daghem för alla barn och där man istället för att säga att barnet har "särskilda behov", säger att ett barn kan behöva "extra stöd". Detta ger Reggio Emilias bild av det rika barnet (Dahlberg m.fl. 2003, s.187). I Lpfö 98 kan man läsa att:

Den pedagogiska verksamheten skall anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra skall få detta stöd utformat till egna behov och förutsättningar. Alla barn skall få erfara den tillfredställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att uppleva sig vara en tillgång i gruppen. (Lpfö 98 s. 8f).

Vår svenska läroplan för förskolan har hämtat mycket inspiration och har mycket gemensamt med den barnsyn och kunskapssyn man har i Reggio Emilia (Jonstoj 2000). Här precis som i Reggio Emilia har det ”fattiga barnet” ersatts av en syn på det kompetenta och kunskapande barnet. (Wallin 2003, s. 115).

Lärandet är en process där ingen kan bestämma hur fort eller långsamt man skall gå fram. Ingen människa kan ens ”*bestämma vad en annan skall förstå*” (Wallin 1996 s. 91). Lärandet anses *inte* i Reggio Emilia vara ett kunskapsöverförande, utan lärandet är ett kooperativt och en kommunikativ aktivitet. Barnet konstruerar kunskap, skapar en mening i sin värld tillsammans med vuxna och andra barn (Dahlberg m fl. 2003). I Reggio Emilia talar de om det ”forskande barnet” men även ”den forskande pedagogen”, där de ska tillsammans utforska föremål, företeelser, intryck och känslor. I dialog forskar de tillsammans, där även barnens samspel emellan spelar en viktig roll som de ser som grunden för lärandet (Jonstoj & Tolgraven 2001). Wallin (2003) skriver att vi kan

uppmuntra barnen att diskutera med sina kompisar. Andra brukar ofta vara bra på att stötta dem som känner sig osäkra med goda råd. Vi kan höra om barnet tror att någon kamrat vet hur man kan göra. Barn är ofta bra på att lära andra barn. De visar på barns sätt utifrån barns egna tankar, vilket vi vuxna inte kan. Citat av Veia Vecci sid 49.

Genom att barnen får möjligheten att kommunicera kan de fastställa sin tillhörighet och deltagande, de kan lägga en grund för sina egna erfarenheter och jämföra med andras erfarenheter. Barnen får även möjligheten att vara med i diskussioner, göra val och argumentera för dem (Dahlberg m.fl. 2003). Med det vill pedagogerna i Reggio Emilia stödja barnen så att de själva ska kunna uppfatta sina egna problem på sitt eget sätt. De vill även hjälpa barnen att se sitt eget behov i varje situation och att de fördjupar sina kunskaper utifrån situationerna (Wallin 1996). Att som pedagog komma med nya utmaningar kräver stor lyhördhet och ständig reflektion över sin egen roll samt över barnens kunskapsprocesser. I pedagogernas arbete ställs de inför förmågan att kunna utmana barnets teorier, ställa dem inför problem och uppgifter som ska leda lärandet vidare också till projektarbeten. Att utmana barnet kan vara allt från att problematisera deras hypoteser om något, till att presentera nya material eller metoder (Jonstoj & Tolgraven 2001).

Det är i vår kommunikation med omvärlden, via språket, kroppsspråket och alla våra andra uttryck (bild, konst musik, rörelse osv) som vi tillsammans skapar en gemensam mening och innebörd. Det är därför Malaguzzi menade att alla våra "hundratals" språk (uttrycksmedel och kommunikationsmedel) är så viktiga, för att vi skall kunna skapa mening och innebörd i våra liv. (Lenz Taguchi 2000, s.18).

2.2 Miljön – den tredje pedagogen

I Reggio Emilia vill pedagogerna att miljön skall inspirera och stimulera barnen, eftersom de ser miljön som en tredje pedagog. Miljön skall utmana barnens fantasier, deras tankar samt uppmuntra till kunskapens alla tillfällen (Wallin 1996). På varje avdelning i Reggio Emilia är miljö och material anpassade efter barnens ålder därför byter pedagoger och barn avdelning varje år. Miljö och material ska på olika sätt bidra till att öppna barnens sinnen. Det finns ljusintryck, former, ljud och föremål av många olika slag. Grundtanken är att barnen ska erbjudas sinnesintryck som ska vara utmanande och komplexa. Pedagogerna vill stimulera barns upptäckarglädje och reflektion. Det finns en tanke bakom allt som finns i miljön. Pedagogerna förändrar, utformar miljön och använder den på många olika sätt (Jonstoj & Tolgraven 2001).

På ett daghem i Reggio Emilia kan det finnas en ateljé som ligger i hjärtat av daghemmet. Lekutrymmet eller piazzan som det kan heta, ligger centralt på avdelningen, där finns det olika aktivitetspunkter för barnen som kan fånga upp och väcka deras intresse men även koncentrera deras lek. Exempelvis kan nämnas, en genomskinlig pyramid i olikfärgat plexiglas, rött, blått och gult. Går man in i pyramiden skiftar allting färg, flyttbara fyrkantiga podier kan byggas ihop på olika sätt och barnen kan t.ex. träna sig att hoppa från dem, småkojor kan finnas i, en hörna för musiklek, och det kan finnas utklädningskläder. På Reggio Emiliias daghem är alla deras yttre långväggar fönster, men även deras innerväggar har fönster med rullgardiner. Fönsterna är både i barnhöjd samt i vuxen perspektiv för att de ska kunna se från rum till rum. Med denna arkitektur vill man synliggöra daghemmets system av olika funktioner, vilket ska underlätta de vuxnas arbete men framförallt barnens förståelse av sammanhangen (Wallin 1996). Deras strävan är att få fram genomskinlighet i sin verksamhet för att barnen skall kunna se vad som pågår i även i andra utrymmen (Lenz Taguchi, 2000). Pedagogerna försöker erbjuda barnen så många alternativ som möjligt när det gäller miljön,

de försöker exempelvis göra rum som är avskilda samt rum för mindre och större grupper (Jonstoj & Tolgraven 2001).

Som vi nämnt tidigare uttrycker de i Reggio Emilia att miljön är den tredje pedagogen, med det menar de att barnen ska kunna utnyttja miljön och föremål på sina egna villkor, att materialen finns tillgängliga på barnens höjd. För att miljön skall kunna fungera som en aktiv extra pedagog, är behovet att miljön måste förändras på ett sätt som gör den sådan att den ger barnen uppmuntran och stimulans till aktivitet (Lenz Taguchi 2000). Nordin-Hultman (2004) skriver att i de svenska förskoleutrymmena är mycket av aktivitetsmöjligheter uppbyggt på höjden. Här befinner sig barnen i jättarnas land, precis som hemma. Man utgår från att det är de vuxna som har normalstorleken.

Speglar används mycket i inredning i Reggio Emilia. De är mycket medvetet placerade för att barnen ska kunna se sig själva i olika vinklar. T.ex. kan det sitta speglar i vinkel i ett hörn där barnen ofta dansar till musik. Medvetenheten om placeringar gäller även vid målning och byggen. Spegelarna sitter i barnens höjd (Wallin 2003).

2.3 Att ge sig ut på upptäcktsfärd

I Reggio Emilia utgår man ifrån att föräldrarna är delaktiga i arbetet på daghemmet. Detta gör föräldrarna inte för att ersätta personalen, utan för att det är bra för barnen. Man använder sig också av föräldrarna för att de kan bistå med billigt material, de kan ordna studiebesök som ingår i ett projektarbete. På föräldramöten tar man hjälp av föräldrarna för att tillverka eller laga material. De använder sig av föräldrarnas yrkeskunskaper (Barsotti 1998). En viktig aspekt som också måste tas med om Reggio Emilia är att det finns en medveten socialistisk vilja bakom målsättningen med arbetet. Lindqvist (1989) uttrycker detta på följande sätt:

Det finns en *samhällspolitisk analys* (socialistisk) bakom val av tema och innehåll – människors villkor, vardag och produktion utgör temats kärna. Barnen skall bli medvetna om sin kultur i vid mening. Temat innebär en undersökning av viktiga sociala och kulturella villkor – en undersökning av motsättningarna bakom olika förhållanden (s.29).

Arbetsättet i Reggio Emilia är att arbeta efter ett tema som har till syfte att ta tillvara på barnens kreativitet. Barnen skall få möjligheten att uttrycka sig och utveckla många språk, där

målsättningen innehåller bl.a. nyfikenhet, glädje, sinnlighet och vetenskaplighet (Lindqvist 1989). Ett temaarbete (projektarbete) syftar inte till att lära barnen specifika kunskaper eller har ett speciellt inlärningssystem. Temaarbetet ska istället förmedla vissa grundläggande egenskaper av omvärlden och hos barnet självt för att kunna hjälpa barnet att förstå, det vill förmedla känslan av att *”jag kan förstå – så litet förskolebarn jag är”* (Barsotti 1998, s.30).

Pedagogerna i Reggio Emilia styrs inte av tiden utan där ger de barnen tid att engagera sig, att barnen inte behöver ha bråttom, utan de får ha tid att göra saker i sin egen takt (Dahlberg m fl 2003). Vid temaarbete arbetar de ofta med långsiktiga teman – en termin eller längre, för att motverka den stress och den ytlighet som finns i samhället. Temaämnet studeras ingående, från olika håll och arbetet går långsamt framåt, och det är inte något som bestäms i förväg vad det ska innehålla i detalj eller vart det ska leda till. Man låter de upptäckter och associationer som sker under temats gång få styra (Lindqvist 1989).

Barngruppen måste ses som en pedagogisk resurs i ett temaarbete, temaarbetet är utforskande, och när barnens alla olika idéer möts lockas de att forska och leta sig fram till nya svar. I gruppen kan barnen diskutera, ta ansvar, de får samspela, välja och handla kreativt. Det här arbetssättet är ett demokratiskt arbetssätt (Dahlberg & Lenz Taguchi 2000: Jonstoj & Tolgraven 2001).

Ingrid Lindahl tar upp i sin avhandling att i ett temaarbete väljer Reggio Emilia *”att närma sig fenomen och företeelser i samhället på ett polariserande och problematiserande sätt och betonar det dynamiska och föränderliga i dessa”* (Lindahl 2002, s.58). När man i Sverige arbetar med teman utgår man i ett arbetssätt där det används allmänna begrepp och där deras avsikt är att barnen skall skaffa sig kunskaper i allmänhet och lära in fakta istället för att skapa mening om helheter och sammanhang (a.a).

2.3.1 Ett temaarbete kan gå till på det här viset

Barsotti (1998) beskriver att vid ett nytt temaarbete gör pedagogerna en undersökning av barnens förförståelse. I detta exempel som berör *”Meddelande”* blev det barnens läs- och skrivkunskaper, de intervjuade barnen om postens funktion och om att läsa och skriva. I starten kanske man inte använder mer än en förmiddag i veckan åt projektet med alla barnen. Detta ökar efter hand och efter hur roade barnen är. De frågar barnen vad man kan behöva ha

för att skriva meddelande, och plockar fram olika material. Man gör föräldrarna delaktiga i projektarbetet genom att ge dem ett brev med information ifrån daghemmet. De vill understryka att föräldrarna är väldigt viktiga i ett temaarbete och man också hålla ett föräldramöte för att informera om vilket tema man arbetar med. Under tiden temat pågår tar man fotografier och man dokumenterar med bild och kommentarer (Barsotti 1998).

Flera gånger under ett tema tar man fram barnens tidigare bilder och teckningar för att barnen ska kunna jämföra, bilderna jämförs också med varandra och barnen lär mycket genom att se skillnaderna. Ett barn uttryckte det såhär: *"Först såg jag – och så tänkte jag – och sen tittade jag noga – och sen visste jag hur det var"* (Wallin 1996, s. 65f).

Vi kan illustrera det hela genom att beskriva en evig "kunskapsspiral" som cirklar sig framåt: observation ger dokumentation, tolkning ger nya observationer som ger nya dokumentationer vilket ger nya tankar och tolkningar. Nya teman att observera, dokumentera och tolka i all oändlighet – i en spiral som sträcker sig mot framtiden *"det är en föränderlig pedagogik i en föränderlig värld"* (Wallin 1996, s.133). För att förklara tydligare beskriver vi det även på följande sätt:

Observation – dokumentation – tolkning – nya projekt – observation – dokumentation – tolkning osv.

2.4 Att synliggöra det osynliga

Pedagogisk dokumentation får inte blandas ihop med "barnobservation". Syftet med barnobservation har varit att utvärdera barnets psykologiska utveckling utifrån redan bestämda kategorier inom utvecklingspsykologin, det syftar till att definiera vad ett normalt barn bör kunna vid en viss ålder. Barnobservation och pedagogisk dokumentation skiljer sig också ifrån varandra genom att de har olika perspektiv. Barnobservation utgår från det fattiga barnet eller barn som natur vilket innebär att man tror att allt finns inuti barnet. Barnet behöver bara få frihet till utlopp och uttryck i fri lek och fritt skapande. Kontrasten till denna bild är barnet som kultur- och kunskapsåterskapare, där man beskriver barnet som ett tomtkärl eller ett oskrivet papper som väntar passivt på att fyllas av den vuxnes kunskaper och kultur (Dahlberg m.fl. 2003; Lenz Taguchi 2000). Pedagogisk dokumentation utgår ifrån ett postmodernt perspektiv, vilket innebär att man ser barnet som ett kompetent och vaket barn.

Dokumentationen har inte anspråk på att ge en direkt/exakt beskrivning av vad barnen sagt eller vad de gör, det är inte en sann redogörelse över vad som har hänt (Dahlberg m.fl. 2003).

Dokumentation i Reggio Emilia innebär att synliggöra praktiken, det är en del av den pedagogiska filosofin. De vill på det här sättet synliggöra barnens arbete och kunskapsskapande både för barnen själva, för deras föräldrar men även för samhället i övrigt. Med dokumentationen kan man visa vad barnen *gör* och vad man som pedagog själv gör tillsammans med barnen. Det kan öka medvetenheten och kan bli ett underlag till utveckling och förändring av det egna arbetet (Barsotti 1998). Pedagogisk dokumentation är en visualiseringsprocess där pedagoger väljer ut vad som är värdefullt att dokumentera och där de på så vis också blir deltagande och medkonstruktörer. Det pedagogerna väljer att *inte* dokumentera är också ett medvetet val. Det innebär att pedagogerna medkonstruerar och medproducerar dokumentationen som aktiva deltagare och subjekt. Därav kommer att det inte finns en alldeles sann berättelse (Dahlberg m.fl. 2003). För att synliggöra praktiken genom pedagogisk dokumentation kan man använda:

- Handskrivna anteckningar av vad som sägs och görs, s.k. flödesschema (se bilaga 1)
- Videoinspelningar
- Datografik
- Stillbilder
- Bandupptagningar
- Barnens eget arbete t.ex teckningar som är gjorda tillsammans med atelierista

De här exemplen kan göra arbetet synligt och konkret och är viktiga ingredienser i den pedagogiska dokumentationsprocessen (Dahlberg m.fl. 2003). Pedagogisk dokumentation är också en konkret aspekt som gör att barnen kan kommunicera sina erfarenheter, tankar och sin kunskap till pedagogen t.ex. via bilder och målningar. Det gör att även pedagogen via dokumentationen kan kommunicera tillbaka till barnen vad de har sagt gången innan. På så sätt kan barnen få syn på sina egna tankar från första tillfället och därigenom kan de fortsätta sitt tänkande (Lenz Taguchi 2000). Att dokumentera innebär alltså ett reflekterande förhållningssätt till praktiken, som betyder att man tillvaratar och försöker bygga vidare på tidigare erfarenheter. En pedagogisk dokumentation innebär att *ständigt* reflektera och bearbeta för att den skall kunna utvecklas och förändras. Genom att diskutera och samtala

med utgångspunkt från dokumentationerna har man möjlighet att binda samman teori och praktik. Pedagogerna i Reggio Emilia reflekterar, analyserar och debatterar även tillsammans med pedagogistan och atelieristan. Dokumentationen och den reflektion som uppstår mellan pedagoger kring dokumentationen beskriver det förhållningssätt och den barnsyn som pedagogerna arbetar utifrån (Barsotti 1998: Lenz Taguchi 2000: Wehner-Godée 2000).

Dokumentationen kan sparas och tas fram den vid ett senare tillfälle, kanske om och om igen, då kan den ses som ett synliggörande av den pedagogiska praktiken. Som vi har sagt tidigare kan dokumentationen alltså fungera som ett sätt att återuppleva och återbesöka tidigare händelser och kan därigenom skapa minnen och nya tolkningar av det som hänt tidigare. Genom detta kan pedagogerna få möjlighet att bygga på och ta nytta av sin erfarenhet men samtidigt få en möjlighet att medverka vid uppbyggandet av nya teorier om barns lärande. En förutsättning är, som sagt, att pedagogerna är engagerade och *kan* reflektera kring sitt eget handlade, det ställer höga krav på deras professionalism, det kan samtidigt fungera som en utmaning och ge inspiration till ett djupare engagemang (Dahlberg m.fl. 2003).

Av pedagogernas sätt att dokumentera vad barn säger, gör samt deras sätt att uttrycka sig på olika sätt, lär sig pedagogerna inte bara något om sig själva utan också om barnet, hur de kan uppleva, förstå och uttrycka sig om omvärlden. Barnet anser de vara ett subjekt som ska stå i centrum för deras verksamhet (Lenz Taguchi 2000).

3 Problemprecisering och frågor

Syftet med den här uppsatsen är att studera pedagogers uppfattningar om ett Reggio Emiliainspirerat arbetssätt och vilken betydelse denna inspiration har för utvecklingen av den egna förskoleverksamheten.

Vi vill söka svar på följande frågor:

- Vilka innebörder ger pedagoger ett Reggio Emiliainspirerat arbetssätt?
- Vilken betydelse kan ett Reggio Emiliainspirerat arbetssätt ha för utvecklingen av den pedagogiska verksamheten i en svensk förskola?

4 Metod

I vår litteraturbakgrund började vi med att söka via Internet om Reggio Emilia, vi kom omgående in på Reggio Emiliainstitutets hemsida. Där kunde vi klicka vidare och fick se vilken litteratur som fanns om Reggio Emilia. Därefter gick vi till olika bibliotek och lånade litteratur, som vi läste för att sätta oss in i Reggio Emilia filosofin.

I kommande kapitel tas det upp lite fakta om förskolorna vi besökte under studiens gång, hur vi gick tillväga med våra intervjuer. Steg för steg kommer man att kunna följa hur vi analyserar vårt material.

4.1 Urval

Vi har varit på tre olika förskolor i två olika kommuner i Blekinge som säger sig jobba Reggio Emiliainspirerat. Sammanlagt har vi gjort fyra intervjuer. Vi valde att göra datainsamlingen tillsammans eftersom vi ville ha samma förståelse. Intervjuerna gjordes på förskolorna i deras personalrum, det här gjordes för att vi inte skulle bli störda av barnen. De förskolor som vi valde att göra intervjuerna på fick vi nys om via ett reportage i den lokala tidningen. Reportaget handlade om förskolornas olika profileringar. Ett annat sätt som vi fick reda på de förskolor som jobbade Reggio-inspirerat var genom pedagoger under vår verksamhetsförlagda utbildning. Kontakten för intervju gjordes via telefon och då frågade vi också om vi fick lov att använda bandspelare. Patel och Davidson (2003) anser att när man ska använda sig av ljudinspelningar behöver man tillstånd.

Förskolorna som vi har gjort våra intervjuer på ligger på mindre orter. En av förskolorna har jobbat med Reggio Emiliainspirerat arbetssätt i 4 år där gjorde vi intervjuer på två avdelningar, en småbarnsavdelning 1-3 år och en syskonavdelning 3 -5 år. En förskola har jobbat efter Reggio i 2 ½ år och där de strävar efter ålderintegrering. Pedagoger som vi intervjuade arbetade på en avdelning med barn i åldern 3 år. Den tredje och sista förskolan säger sig inte jobba Reggio Emiliainspirerat utan det kommer från deras rektor som ville ha en profil på förskolan, men det är inte förankrat hos personalen. På den förskolan är det bara

pedagogen som vi intervjuade som har ett Reggio Emilia”tänk” med sig eftersom hon tidigare har jobbat på en förskola med Reggios arbetsätt.

4.2 Datainsamling

4.2.1 Intervjuer

Vi har valt att göra kvalitativa intervjuer. Det innebär att den intervjuade får utrymme att svara med egna ord. Vi ställde frågorna i en bestämd ordning s.k. hög strukturering (Patel, Davidson 2003). Vårt val av intervjufrågor ställdes utifrån våra problemformuleringar se ovan. De frågor vi ställde till informanterna var följande:

- Hur kom ni i kontakt med Reggio Emilias pedagogiska verksamhet med barn?
- Vad är det som ni finner inspirerande i synsätten?
- På vilket sätt kommer denna inspiration till uttryck i er verksamhet – Vill du berätta?

Vi valde intervjuer som metod för att informanterna skulle kunna uttrycka sina tankar och åsikter (Bjurwill 2001). Varje intervju tog ungefär 30 minuter. Intervjuerna gjordes med en bandspelare, vilket är en fördel för kommande analyser och för att kunna koncentrera sig på samtalen samt att slippa föra anteckningar för att kunna åter ge intervjuerna på ett korrekt sätt. (May 2001). Vi gick igenom bandspelaren och satte in nya batterier före intervjuerna.

4.2.2 Observation

Vi valde även att göra en pedagogisk dokumentation i form av ett flödesschema när vi var ute på vår verksamhetsförlagda utbildning den här sista terminen på utbildningen. Flödesschema var ett sätt att få träna pedagogisk dokumentation eftersom vi i vår litteraturdel tagit upp mycket om pedagogisk dokumentation som har stor betydelse i Reggio Emilia. (Se bilaga 1).

4.2.3 Etiska övervägande

Vi började med att informera de intervjuade personerna om att vi just nu skriver ett examensarbete om Reggio Emilia och hade några frågor att ställa utifrån det. Vidare

informerade vi om att varken deras förskola eller deras namn kommer att framgå i vårt examensarbete (Patel, Davidson 2003).

När vi gjorde den verksamhetsförlagda utbildningen videofilmade vi för att göra en pedagogisk dokumentation i form av ett flödesschema. Vi videofilmade för att vi skulle få möjlighet att verkligen se och höra vad barnen sa, eftersom vi är ovana kändes det som en säkerhet att ha tillfället dokumenterat på film. Tillstånd till att videofilma hade vi fått tidigare genom en blankett som vi lämnade på förskolan och som föräldrarna fyllde i och lämnade tillbaka till förskolan. (Se bilaga 2).

4.3 Dataanalys

Det material vi utgick ifrån bestod av fyra intervjuer. För att få fram en analys av intervjumaterialet ha vi gått tillväga på följande sätt:

- Först transkriberade vi, ordagrant
- Sen läste vi igenom materialet, flera gånger
- Med ett öppet tänkande frågade vi oss: Vad sker i materialet?
- Vi letade efter nyckelbegrepp, något som var återkommande i intervjumaterialet t.ex. miljön.
- Utifrån detta skapade vi rubriker/kategorier

När vi läste igenom materialet markerade vi med olika färgpennor de olika ämnen som hörde samman. När vi hade gjort det här öppnade vi ett nytt dokument och förde över grupperna som hörde ihop med olika färger, därefter läste vi igenom materialet igen och skapade nyckelbegrepp. Rubrikerna har vi skapat ifrån dels, en del citat från intervjuerna och dels ifrån temats innehåll.

De kategorier som framkommit är följande: *Studiedagar och förskoletidning, Ett kompetent och socialt barn, Att få berätta sin berättelse, Miljön: tillåtande, inspirerande och utmanande, Hundra sätt att tala, Att rannsaka sig själv och se möjligheter, Avgränsade lekmiljöer, ...lära sig å lyssna, Utmaningar, Titta här! Kommer du ihåg..., Att planera är att reflektera!*

4.3.1 Kritiska reflektioner av val av metoder

Vi var inte medvetna om att läget på bandspelaren och avstånd till personerna var så viktigt. En av våra intervjuer hade väldigt dålig ljudkvalitet och detta förstår vi beror på att den intervjuade satt tillbakalutad och kom för långt ifrån bandspelaren. Inför de kommande intervjuerna som vi gjorde tänkte vi på hur vi skulle sitta och hur vi placerade bandspelaren för att få bästa ljudkvalité. En nackdel med intervjuer är att det blir tidsödande att transkribera materialet. En annan nackdel kan vara att närvaro av bandspelare kan påverka personerna. De är kanske angelägna om att framstå som t.ex. logiska och förnuftiga därför kan bandspelaren verka hämmande (Patel, Davidson 2003). Vi tycker att vi fått utförliga svar på våra frågor utav pedagogerna.

5 Resultat

I det empiriska material som vi sammanställt efter våra intervjuer har vi fått många olika svar som vi sorterat in i teman. Varje tema har fått en rubrik som belyser det informanterna talar om i intervjuerna. Våra tema är följande: *Studiedagar och förskoletidning, Ett kompetent och socialt barn, Att få berätta sin berättelse, Miljön: tillåtande, inspirerande och utmanande, Hundra sätt att tala, Att rannsaka sig själv och se möjligheter, Avgränsade lekmiljöer, ...lära sig å lyssna, Utmaningar, Titta här! Kommer du ihåg..., Att planera är att reflektera!*

Vi väljer att göra analys - tolkning efter varje tema. I materialet har vi försökt komma tillbaka till vårt syfte och vår problemprecisering och återkoppla materialet till det. Vi har försökt att synliggöra och skilja på informanternas svar angående inspirationen i synsätten och hur det kommer till uttryck i verksamheten.

5.1 Studiedag och förskoletidning

Vi tyckte att det var intressant att få reda på hur pedagogerna och förskolorna kommit i kontakt med Reggio Emilia, därför var vår första intervjufråga följande:

Hur kom ni i kontakt med Reggio Emilia?

Jag skrev ju själv mitt examensarbete om Reggio Emilia då.

Ja, alltså vi, vi hade en studiedag, för säkert tio år sen, första gången som, det var en som hette... Anna Barsotti heter hon...

Jag har säkert läst det i nån bok eller nåt uppslag eller nåt...Förskollärartidningen kanske, tror jag nästan att det var! Jag tror det var den tidningen!

Ja, jag kan ju bara svara för mig själv. När jag började på en annan förskola. Då kom vi i kontakt med Reggio, via en pedagog som går förskollärarytbildning som inspirerade oss väldigt mycket.

Analys - tolkning

Här kan vi se av våra intervjusvar att informanterna har fått föreläsningar av Anna Barsotti från Reggio Emiliainstitutet. En av de intervjuade har själv skrivit ett examensarbete om Reggio Emilia och en annan pedagog har tagit del av information från förskolläraryrket. Det framkommer även att förskollärartidningen skrivit en artikel om Reggio Emilia. Av det här tolkar vi att Reggio Emiliainstitutet är väldigt aktiva och att Reggio Emiliainspirationen sprids över vårt land. Det märks att det är något som ligger i tiden.

5.2 Ett kompetent och socialt barn

Pedagogerna i våra intervjuer ger olika uttryck för hur inspirationen i de olika synsätten kan komma att yttra sig. I våra intervjusvar fick vi följande citat:

Det är ju att man anser att barnet är viktigt. Att barnet är kompetent, att det vet vad det sysslar med.

Man (barnet, vår hänvisning) ska känna "Jag kan". "Jag klarar det här". Synsättet är ju också att alla, att man hjälper varandra. Det inte jag kan, det kan min kompis, det kan du. Och då växer ju också det här, känsla dom emellan, empati.

Och att man är väldigt uppmuntrande, Åh vad bra att du gjorde det, man stärker, vi försöker stärka barnen...

För är man tydlig, så blir barnen mycket säkrare, jag menar är det... äh... att man har en legohörna, där är lego, legot är ingen annanstans, det finns där, där kan man leka med lego. Men är man otydlig som pedagog då är det inget kul, för då fattas det bitar, och man får ingen lugn o ro, man måste städa kanske och gå undan efter fem minuter. Då tycker man inte det är viktigt som barnen gör.

Analys - tolkning

Vår tolkning är att pedagogerna ser barnen som kompetenta, att de hjälper varandra med olika saker. Vi kan också förstå att pedagogerna vet att barnen har erfarenheter/kunskap att ge

varandra. En pedagog gav uttryck för att barnet är viktigt och det barnet **gör** är viktigt och därför ska barnet inte behöva plocka bort legot meddetsamma. Vi tolkar det som att hon förstår barnet.

Pedagogerna belyser hur viktigt det är för barnen att känna att de kan, men även att de är duktiga och kan hjälpa varandra. I vår tidigare litteraturredel kan vi se hur Lenz Taguchi (2000) skriver om att förhållningssättet i Reggio Emilia utgår från att barn alltid kan och vill något och att de är nyfikna och intresserade.

Wallin (2003) skriver att vi kan *”uppmuntra barnen att diskutera med sina kompisar. Andra brukar ofta vara bra på att stötta dem som känner sig osäkra med goda råd. Vi kan höra om barnet tror att någon kamrat vet hur man kan göra. Barn är ofta bra på att lära andra barn. De visar på barns sätt utifrån barns egna tankar, vilket vi vuxna inte kan”*. Citat av Veia Vecci. En samsyn alltså!

Angående tydligheten som en pedagog har uttryckt, så kan vi inte riktigt förstå vad det har med Reggio Emilia att göra, kanske är det pedagogen som vill ha ordning och reda?

5.3 Att få berätta sin berättelse

Demokratin känns viktig som en inspiration från Reggio Emilia. Vi fick följande svar på vår fråga vad en pedagog finner inspirerande i synsätten.

Äh tal, läs, skriv... utveckling hos barnen eftersom, det är en demokratifråga. Det är jätteviktigt. Dom kan ju uttrycka sig för sina olika känslor, och åsikter, och ska också respekteras för det. Och vi jobbar mycket med ...att låta barnen berätta.

Man ska kunna ha ett normalt samtal med en femåring, men de ska också kunna ge uttryck för lite åsikter och tankar, det måste ju också respekteras när man säger nej. Speciellt viktigt för flickorna, tycker jag, det är nyttigt att kunna göra det. Och bli respekterade för det. För barn är ju kompetenta, alldeles...Dom är det va!

Analys - tolkning

Här framkommer en positiv syn på barnen, detta att barnen är kompetenta. Vi lever i en demokrati och därför menar pedagogen att barnen tidigt ska lära sig att de får uttrycka sin mening och att de ska få respekt för det. Som vi ser det blir barnet bekräftat när det får berätta sin berättelse. I vår litteraturred kan man läsa att pedagogerna i Reggio Emilia tolkar demokrati med att barnens röst skall höras och att de ska få möjligheten att uttrycka sina olika åsikter (Wallin 2003). Samtidigt ger pedagogen i vår intervju uttryck för att det är speciellt viktigt att just flickorna ska respekteras när de säger nej. Ser hon detta i ett längre perspektiv med tanke på tonårstiden som barnen så småningom hamnar i? Tänker hon att det är viktigt för både pojkarna och flickorna, att det är viktigt att just ett nej är ett nej? Som vi tolkar lägger pedagogen in ett genusperspektiv i sitt svar.

5.4 Miljön: Tillåtande, inspirerande och utmanande

I de intervjuer som vi har gjort framkommer miljön som en av de största innebörderna i ett Reggio Emiliainspirerat arbetssätt för de intervjuade pedagogerna.

det är väl det att man bygger upp miljön för barnen, deras nivå, och att dom ska ha det här, man ska stärka barnen.

Jag hade många idéer om hur man kunde öppna upp avdelningarna, mer självgående eller vad jag ska säga, en mer tydlig miljö, så att barnen själva skulle kunna se vad de ska göra och så vidare och då fick vi fria händer.

Den ska va tillåtande och den ska va inspirerande, den ska vara utmanande, och den ska, ska bli självständiga, för då växer man som människa...

Att jobba med miljön som en tredje pedagog, att miljön talar om för dom vad de ska göra... vad jag ska säga, en mer tydlig miljö, så att barnen själva skulle kunna se vad de ska göra.

Och hur man då kan börja med hallen o jobba, med det. Att här presenterar vi dessa barnen, det här jobbar vi med nu. Här har vi alltså inga väggar att hänga upp nånting på. Så att det är ju fel redan där.

Analys – tolkning

Pedagogerna säger att det ska vara en tydlig miljö, att miljön är en tredje pedagog, miljön ska vara spännande och utmanande men ändå tydlig för barnen. Vi tolkar att pedagogerna verkligen anstränger sig för att barnen ska hitta de olika sakerna de vill göra, på egen hand, utan hjälp av en vuxen. Med det vill de få fram en självständighet hos barnen, samtidigt tolkar vi detta som att de vill ge barnen ansvar. Därför trycker de på tydligheten. Som vi läst i vår litteraturdel säger Wallin (1996) att miljön ska inspirera och stimulera barnen, eftersom de ser miljön som en tredje pedagog. Miljön skall utmana barnens fantasier, säger Walin vidare. Varför vill de tala om för barnen vad de **ska** göra, är det förutbestämt?

5.5 Hundra sätt att tala

Några av informanterna ger uttrycket att barn har hundra språk och att barnen uttrycker sig med det.

...barnen verkligen har hundra språk att uttrycka sig med och att man ska ta vara på det, istället för att ta från dom det och jag känner att vi gör det när vi erbjuder dem allting, även en ettåring kan visa vad han vill göra genom att peka på en sak, det finns inte däruppe på hyllan utan jag kan ta fram det och hålla i det även om jag inte kan säj det.

Det här att dom pratar om de hundra språken i Reggio, även de här barnen som inte kan prata, ska kunna visa med sitt kroppsspråk vad de menar.

Analys – tolkning

Vi tolkar utifrån det här att man som pedagog måste vara väldigt lyhörd för barnets språk och signaler. Vi förstår utifrån texten att man som vuxen måste hejda sig och låta det ta den tid som det tar för barnen att själva kunna nå och ta fram det man vill ha. Jonstojj och Tolgraven (2001) skriver att de hundra språken är en metafor för alla barnens uttryckssätt för att tolkar och förstå både sig själv och världen. Även de yngsta barnen har ett språk som inte få glömmas bort.

5.6 Att rannsaka sig själv och se möjligheter

Det finns mycket i Reggio Emilia som inspirerar pedagogerna, bland annat kommer detta om Reggios synsätt till uttryck i deras intervjusvar:

Man måste veta vad man gör. Man blir ju inte Reggio bara att man hänger upp mobiler eller sätter speglarna lågt.

Ja! Inte egentligen min syn, för den synen har jag alltid haft, men mitt sätt att vara, jag trodde inte att jag var så, som jag var.

Ja, man blir mer medveten om sig själv och det är också ett sätt när man går in i det här, man måste rannsaka sig själv. Vem är jag? Vad har jag för syn på barn? Vad har jag för människosyn för övrigt? Vad är mina värderingar? Man måste ju göra klart för sig själv först, för att kunna möta dom. Så att det är mycket.

...Sen så försöker vi alltid o se möjligheterna... Även till andra vuxna och förhållningssätt till varandra, att man inte ska sätta käppar i hjulen, se möjligheterna o hjälpa.

Och sen det här hur vi uttrycker det här i verksamheten att ge barnen tid. Ger jag dom en fråga eller en utmaning, så försöker vi att ge dom tid, Det kommer ett svar eller en handling om man bara väntar in dom här extraminuterna, ibland så är man väldigt snabb...

Analys - tolkning

Pedagogerna ger uttryck för hur deras reflektioner kan se ut. Deras ifrågasättande av både sig själva och av den inspirerade verksamheten från Reggio. Vår tolkning är att dessa reflektionsfrågor inte kommit till stånd innan de började arbeta utifrån ett Reggioinspirerat arbetssätt. Att det är inspirationen från Reggio Emilia som fått dem att ställa sig en massa frågor. Jonstoj och Tolgraven (2001) säger att när man som pedagog kommer med nya utmaningar kräver det stor lyhördhet och ständig reflektion över sin egen roll samt över

barnens kunskapsprocesser. Dahlberg m fl (2003) nämner att man ska respektera varje barn och det handlar inte om att försöka göra om den andre till sig själv.

5.7 Avgränsade lekmiljöer

Pedagogerna som vi intervjuade har alla lagt stor vikt vid hur viktig inomhusmiljön är för barnen och hur viktig möbleringen är. Några av deras uttalande finns nedan. Som vi kan läsa av följande intervjuer ser vi hur miljön kan komma till inspiration i deras verksamhet.

*Det är då först och främst miljön, att vi har gjort om miljön så att det ska se ut som typ en arbetsplats för våra barn, det ska inte va att det liknar som dom har hemma, här ska vi ge dom **helt** andra saker, här ger vi barnen inspiration och vi ska väcka nyfikenhet, barnen ska ha det liksom kul, det ska ändå finnas både att de får lite lugn o ro, och de ska kunna ta det lite lugnt göra roliga saker då.*

*Vi möblerade så att det blev rum i rummen. Det skulle bli så tydligt som möjligt för barnen att, att... hitta lekhörnor, att man inte drog runt på grejor, utan här lekte man verkligen. Här leker man verkligen dockleken eller här leker man med bilar, här bygger jag med klossarna, så att jag **ser** när jag kommer in i ett rum vad jag ska göra för nånting.*

hur man skulle tänka just i miljön, för att inspirera barn och att ha en tydlig miljö, skapa, ja inte golvyta då, utan skapa lekhörnor och så.

Men det första jag gjorde när jag började här det var, att jag reagerade på att man hade liksom bord på denna lilla, lilla, ytan, på varje avdelning, att sitta här och äta, det är fruktansvärd slöseri med plats, så att det...

Hur man gör lekmiljöer tydliga och möjlighet till t.ex. bokstavshörnor. Då kan dom som vill, dom som går in där får sig ett bad av bokstäver.

Analys - tolkning

Det framkommer med tydlighet att pedagogerna tycker att det är viktigt hur möblerna står placerade och att möbleringen ska bli barnvänlig och locka barnen till aktivitet. Lenz Taguchi (2000) nämner följande som vi tagit upp i tidigare avsnitt i vårt arbete, att miljön ska vara som

en aktiv extra pedagog och miljön måste förändras på ett sätt som ger barnen uppmuntran och stimulans till aktivitet.

Utifrån dessa intervjuer tolkar vi att den fysiska miljön har väldigt stor betydelse för pedagogerna i deras utveckling till ett Reggio Emiliainspirerat arbetssätt. Kan det vara så att de är överdrivet nitiska i sitt möblerande? Vi ställer oss frågande till om barnen får flytta runt sakerna ifall de råkar vara någonting annat i fantasin än i verkligheten, ifall barnen i sin fantasi leker något? Samtidigt frågar vi oss hur styrda barnen egentligen blir. Är det pedagogerna som bestämt vad de olika lekhörnorna ska innehålla, kan barnen leka något annat än det pedagogerna ”bestämt”?

5.8 ...lära sig å lyssna

Alla vill vi bli lyssnade på och detta gäller även för barnen. Att det inte alltid är enkelt förstod vi genom svaren vi fått av våra informanter. De säger bl.a. följande som svar på vår fråga, hur inspirationen om Reggio Emilia kommer till uttryck i deras verksamhet.

Sättet att lyssna på barnen! Få dom att tänka efter... Varför vill jag det här? Blir man lyssnad på, på allvar som barn så tror jag de har mycket mer att komma med, än vad de egentligen visar.

*Ja, med respekt och att man verkligen lyssnar, vad **är** det dom säger, och att man ställer rätt frågor till dom.*

Sen är det svåraste, det är det här med att... lära sig å lyssna. Och inte ge svaret utan fånga dom i det tillfället och komma på det, och inte komma på det alldeles försent, utan när det händer, o vara där.

Jag trodde att jag var den lyssnande pedagogen då, jag trodde inte att jag liksom la svaren, men det märker man ju nu att det är inte helt lätt.

*Och liksom lyssna vidare. Och vet dom då att vi lyssnar på dom, att vi liksom fångar upp det, då **tänker** man ju också som barn, Jag tror faktiskt det, och det är det som vi har kvar att lära oss.*

Analys - tolkning

När man jobbar med barn kan det tyckas självklart att man lyssnar på barnen. Men det framkommer utav våra informanter att det inte alltid är så enkelt. Detta att lyssna är något man måste lära sig och man måste tänka på det hela tiden i kommunikationen med barn. Att få syn på sitt eget agerande gentemot barnen så att man själv upptäcker att man inte ger barnen svaren innan frågan ens är ställd och att man hinner vänta till dess barnet har svarat. Vår tolkning är att här finns en medvetenhet och en tanke bakom det sätt pedagogerna bemöter barnen. Vi tycker att pedagogerna är lyhörda. Samtidigt förstår vi att det är svårt att få syn på sig själv och sitt eget agerande, att lyssna är något som man måste lära sig. Vi ser i vår litteraturredel att Lenz Taguchi (2000) skriver att det gäller att barnen blir lyssnade till, att de inte får ett svar eller bli lotsad till en lösning utav pedagogerna. Lenz Taguchi fortsätter i litteraturredelen med att pedagogen ser barnet som subjekt vilket betyder att de tar hänsyn till barnets handlande och tänkande, lyssnar på barnens frågor och på de teorier som barnen har om omvärlden(Lenz Taguchi 2000).

5.9 Utmaningar

Utmaningar för barnen är ett begrepp som pedagogerna belyser som viktiga i ett Reggio inspirerat arbetssätt. Att man ser barnet där det är och att man försöker locka dem och vara delaktiga i en fortsättning. Vi kan se av våra intervjusvar att flera av pedagogerna belyser vikten av att utmana barnen, följande kan vi läsa från intervjuerna:

*Utan vi utgår från där barnet **är** och det barnen **kan**, och därifrån försöker vi utmana dem, att dom får göra såna saker som dom kan, och sen så bygga på med lite nya utmaningar*

Barn behöver utmaningar och de ser till att få det också, om det finns miljöer där man tillåter, experimenterande verksamhet, där man får utlopp.

... Istället för att be dom måla en gubbe, så inspirerar man dom lite till, tänka lite till, hur ser gubben ut när den sitter? Kan du rita den från sidan?... Kan du rita den på nåt annat sätt?

Analys - tolkning

Genom intervju svaren får vi en uppfattning av att pedagogerna tycker att det är av stor betydelse att ge barnen utmaningar, att de vill att barnen ska komma lite längre. Vår tolkning är att pedagogerna utmanar barnen i deras tankar och handlingar. I det sista intervju svaret tolkar vi även hur pedagogen är delaktig och inte lämnar barnet ensamt, hon ställer utmanande frågor till barnet för att barnet ska inspireras lite till, komma lite längre i sin teckning och sin tanke. Pedagogen känns närvarande och med i barnets "nu." Jonstoj och Tolgraven skriver att det ingår i pedagogens arbete förmågan att utmana barnets teorier, ställa dem inför problem och uppgifter som ska leda lärandet vidare. Att utmana barnet kan vara allt från att problematisera deras hypoteser om något, till att presentera nya material eller metoder (Jonstoj & Tolgraven 2001).

5.10 Titta här! Kommer du ihåg...

Att den pedagogiska dokumentationen har en tyngdpunkt i inspirationen från Reggio Emilia framkommer tydligt genom svaren från pedagogerna.

...det säger alla som jobbar i Reggio, att de skulle inte kunna jobba utan pedagogisk dokumentation. Att det är det, som är liksom, att vi kan inte gå vidare utan det. Många pedagoger säger, jag förstår inte hur jag kunde jobba förut, utan det.

men man måste ju gå tillbaka i dokumentationen och reflektera tillsammans med barnen, för att komma vidare. "Titta här, kommer du ihåg när du gjorde detta"? Den gången sa du det här.

Och sen är det ju det här med dokumentation, att man blir inspirerad av att lära sig det här, digitalkamera, videokamera, ja den rent tekniska biten lärde vi oss också. Vi började att skriva ner mer, att vi började med barnen pärmar.

Det handlar ju mycket om det här med dokumentation också. Vi försöker jobba jättemycket med det. Att barnen ska se sitt eget lärande och detta.

*...och även det här att man... dokumenterar barnen ganska mycket, o så kommer man så nära barnen tycker jag, och då lär man känna barnen mycket mer och då är det lättare att se vad barnen behöver. Och... **hur** det barnet fungerar, i vissa situationer, det är mycket lättare att möta barnet där det är.*

Analys - tolkning

Som vi kan se av våra svar framkommer tydligt att pedagogerna lägger stor vikt vid den pedagogiska dokumentationen. Någon av de intervjuade undrar till och med om man skulle kunna jobba vidare utan dokumentationen, nu när de har vant sig vid den. Tankar som att man lär känna barnen bättre och att det är lättare att se var barnet är, och vad de behöver tas också upp. Det framkommer att de använder dokumentationen till barnens pärmar, att genom dokumentationen synliggöra barnets lärande genom pärmarna. Menar de, att när det är lättare att möta barnet där det är, så innebär det att de kan utmana barnet lite längre? De går även tillbaka i det pedagogiska materialet tillsammans med barnen och diskuterar tidigare händelser. Som vi kan tolka detta, är pedagogerna väl medvetna om, både hur de ska gå tillväga med dokumentationen, syftet med dokumentationen där de vill synliggöra barnens lärande och utmaningen i att komma vidare. Dokumentationen är en ständigt pågående process för pedagogerna. Dahlberg m.fl. (2003) tar bland annat upp i vår litteraturred att eftersom dokumentationen kan tas fram flera gånger kan den ses som ett synliggörande av det praktiska arbetet. Pedagogerna får möjlighet att bygga på och ta nytta av sina erfarenheter, samtidigt som de får möjlighet att medverka vid uppbyggandet av nya teorier i barns lärande. Vidare skriver de att en förutsättning är engagerade pedagoger som kan reflektera kring sitt eget handlande. Detta ställer höga krav på deras professionalism, men kan samtidigt fungera som en utmaning och ge inspiration till ett djupare engagemang.

5.11 Att planera är att reflektera!

Reflektionen och tankar kommer tydligt fram hos våra informanter: Här är utdrag ur intervjuerna:

*Ja du vet så när man sitter och ska reflektera, istället för att **planera**, så går man vidare. Vad gjorde, vad hände förra veckan? Vad sa **den** gruppen då? Och **den** gruppen?*

Ja, vad är syftet med det här egentligen? Vad vill vi med det här? Är det kopplat till vår planering, eller är det förankrat nånstans?

*Och det hade vi inte heller gjort, utan jag tänkte bara på hur **jag** ser på det, det här vill jag göra, men alla hade olika tankar, vad man gör.*

...vad tänker du på då? vad tänker jag på? Sen kom vi på att det är alltså inte lika. För några år sen då trodde jag att alla tänkte som jag, i jobbet och så...

Men nu har man en tanke med det,...Nu är det ju tankar bakom allting, det är ju också, att man tänker ofta när man planerar nånting, Varför gör vi det här? Vad lär sig barnen på det? Är det för våran skull eller är det för barnens skull? Det är också sånt tankesätt, varför gör vi detta? Är det för min skull? Eller är det för vår skull? Att vi ska känna att vi har gjort nånting. Eller är det för barnens skull?

Sen nu när vi planerar så har vi börjat med att tänka liksom, hur ska vi få med barnen i detta? Mer och mer kommer ju det, vi planerar mindre o mindre själva, så vad vi hittar på, utan försöker ju liksom ha deras idéer med oss. Och sen så går vi inte vidare och gör det färdigt, utan nej, vi måste ju ha dom med oss i det här.

Analys - tolkning

Reflektionen har väckt många frågor hos pedagogerna i deras arbetssätt. Är det så att denna form av reflektioner bara kommer utifrån Reggio "tänket"? Borde inte alla pedagoger ställa samma frågor, vare sig man jobbar Reggio Emilia inspirerat eller profilerar sig som någon annan förskola? Är det Reggio inspirationen som gett dem tillfälle att reflektera? Här kommer verkligen fram att de ifrågasätter **varför** de gör en viss sak, hur de själva ser på saker och ting. Barsotti (1998) har i vår litteraturdel skrivit följande om att dokumentera och reflektera, att man tillvaratar och försöker bygga vidare utifrån tidigare erfarenheter. Den pedagogiska dokumentationen innebär att ständigt bearbeta och reflektera för att arbetet skall kunna utvecklas och förändras.

5.12 Sammanfattning av resultatet

Vi har valt att göra en sammanfattning av resultatet, vi har utgått från rubrikerna som var följande: *Studiedag och förskoletidning*, här framkommer var pedagogerna fått den första kontakten med Reggio Emilia. *Ett kompetent och socialt barn*, pedagogernas syn på barnet. *Att få berätta sin berättelse*, det här stycket tar upp hur viktigt det är för barnen att få berätta. *Miljön: tillåtande, inspirerande och utmanande*, miljön ger pedagogerna inspiration på många olika sätt. *Hundra sätt att tala*, det handlar om att lyssna på barnens alla språk. *Att rannsaka sig själv och se möjligheter*, handlar om synsätt och förhållningssätt. *Avgränsade lekmiljöer*, handlar om möblering för barnen. ... *lära sig å lyssna*, hur viktigt det är. *Utmaningar*, handlar om att man utmanar barnen. *Titta här! Kommer du ihåg...*, tar upp hur dokumentationen kan användas. *Att planera är att reflektera!* Sista avsnittet tar upp pedagogers reflektioner.

6 Diskussion

Det har varit en mödosam process att läsa och sätta sig in i vad Reggio Emiliainspirationen kommer ifrån och på vilket sätt den kan användas hos oss i Sverige. Vi känner att vi fick börja från grunden och själva genomgå en process innan vi kunde börja med själva litteraturbakgrunden. Vi hade ingen fantasi om att det fanns så mycket litteratur och så mycket beskrivande intressanta skeenden i litteraturen. En av oss var lite skeptisk till ämnet från första början, men det är alltid skönt att se att man haft fel. Det har berikat oss och vi har verkligen mycket att ta med oss ut i verkligheten när vi är färdiga lärare. Vi kommer att reflektera, möblera om och ifrågasätta mycket när vi kommer ut i arbetslivet. Naturligtvis har vi en medveten tanke bakom allt vi gör.

Vi valde att göra intervjuer i vår studie, men eftersom vi inte är vana vid att intervjua så missade vi att ställa följdfrågor om dokumentationen på den första förskolan vi intervjuade. Kanske skulle vi gjort en ”träningsintervju”? Varför fick vi de svaren vi fick i intervjuerna? Svarar pedagogerna på det som är enklast? Vi fick många svar angående miljön och pedagogisk dokumentation, är det för att miljön och dokumentationen verkligen syns, det är något att visa upp för föräldrar och besökare? Men eftersom miljön tycks vara en stark inspirationskälla för pedagogerna så är den ju klart viktigt. Barnsynen och förhållningssättet kan man inte visa upp på samma sätt. Vi ställer oss också frågande till varför tema inte togs upp av *någon* intervjuad pedagog. Det tycker vi har framkommit så tydligt i vår litteraturbakgrund, att man utforskar tillsammans med barnen i ett tema, det forskande arbetssättet, det är ju det som är en stor del av Reggio Emilias arbetssätt. Tycker de inte att det passar att jobba med tema, eller tycker de sig inte ha tid, eller vad kan det bero på? På något sätt hade vi velat fråga informanterna en gång till, för att kanske få deras syn på ett temaarbete? Det kunde vara intressant att göra en studie kring pedagogers tematiska arbetssätt, hur det tänker och arbetar utifrån tema. Vi känner oss inte färdiga med Reggio Emilia.

Vi anser att vi har fått svar på våra syften som var att studera pedagogers uppfattningar om ett Reggio Emiliainspirerat arbetssätt och vilken betydelse denna inspiration har för utvecklingen av den egna förskoleverksamheten. Men vi har inte fått de svar som vi hade föreställt oss.

Vi undrade också vilka innebörder pedagoger ger ett Reggio Emiliainspirerat arbetssätt? Vilken betydelse kan ett så kallat Reggio Emiliainspirerat arbetssätt ha för utvecklingen av den pedagogiska verksamheten i svensk förskola?

Vi hade förställningen om att pedagogerna skulle lägga större vikt vid barnsyn och människosyn än de gjorde. Vi tänkte också att temaarbetet skulle få större plats. Kan det bero på att de inte arbetat med Reggio så speciellt länge? Är det för att de fortfarande håller på i början av en process? Som vi ser det har Reggio många frågor och många svar *och* mycket inspiration kvar att ge. Nu är det ju så att vi bara har intervjuat pedagoger som var positivt inställda och som *ville* arbeta efter Reggio Emiliainspiration. Hur skulle våra intervjusvar se ut om vi intervjuat pedagoger som inte arbetat efter denna inspiration? Pedagoger som inte valt att arbeta utifrån Reggio Emiliainspirationen är kanske inte så insatta i vad det innebär? I litteraturen lyfts bara fram allt det positiva med t.ex temaarbete, men alla temaarbeten som inte gett ”bra” resultat finns inget skrivet om. Vi ställer oss också frågande till uttrycket ”det kompetenta barnet”, uttrycket kan kanske komma att tolkas på ett sätt som inte var Malaguzzis avsikt. En risk kan vara att ”det kompetenta barnet” tolkas som ”det naturliga, självreglerande barnet”. Det är ett barn som inte behöver vuxnas omsorg och vägledning, utan klarar sig ganska bra på egen hand. Man kan kanske tänka sig att det är ett barn som ”lämpar sig väl” för stora barngrupper och minskade personalresurser. Att använda uttrycket ”det kompetenta barnet” kan det i värsta fall sätta press på barnet? Sätter det press på pedagogen? Den positiva barnsynen, det rika, kompetenta barnet riskerar det att vändas till något negativt?

Källförteckning

- Barsotti, Anna. (1998). *D- som i Robin Hoods pilbåge*. Stockholm: HLS.
- Bjurwill, Christer. (2001). *A, B, C, och D. Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur
- Dahlberg, Gunilla. Moss, Peter & Pence, Alan. (2003). *Från kvalitet till meningsskapande*. Stockholm: HLS förlag.
- Dahlberg, Gunilla & Lenz Taguchi, Hillevi. (2000). *Förskola och skola-om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS.
- Jonstojj, Tove. (2000). *Barn med rätt att lära*. Stockholm: Sveriges utbildningsradio.
- Jonstojj, Tove & Tolgraven Åsa. (2001). *Hundra sätt att tänka*. Stockholm: Sveriges utbildningsradio.
- Lenz Taguchi, Hillevi. (2000). *Varför pedagogiska dokumentation?* Stockholm: HLS.
- Lindahl, Ingrid. (2002). *Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet*. Malmö: Högskolan.
- Lindqvist, Gunilla. (1989). *Från fakta till fantasi*. Lund: Studentlitteratur.
- May, Tim. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordin-Hultman, Elisabeth. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Patel, Runa & Davidsson, Bo. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- SAOL 12. (1998). *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*. (12:e uppl.): Nordstedts Ordbok.
- Svenska språknämnden. (2002). *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber
- Wallin, Karin. (1986). *Om ögat fick makt*. Stockholm: Liber.
- Wallin, Karin. (1996). *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm: Liber.
- Wallin, Karin. (2003). *Pedagogiska kullerbyttor*. Stockholm: HLS.
- Wehner- Godée, Christina. (2000). *Att fånga lärandet*. Stockholm: Liber.

<http://www.reggioemilia.se/omreggio.htm hämtat 20041017>).

Tidskrift

- Dahlberg, Gunilla (2003). Är olikheten vår största likhet? Om välkommandets och gästfrihetens pedagogik. *Locus*. s. 4 – 14. Stockholm.

Bilaga 1

Flödesschema

Under en dag på vår VFU gjorde vi två studenter ett flödesschema på en förskola. Det här gjorde vi under barnens val, där barnen själva fick möjligheten att bestämma om de vill vara ute, bygga med något eller måla. Just detta flödesschema tog mellan fem till tio minuter. När vi hade bestämt oss för att göra en dokumentation var vi beredda för att fånga det tillfälle som gavs. Det är vanligt att man använder sig av papper och penna när man gör ett flödesschema, men eftersom vi var ovana valde vi att använda videokameran.

Flödesschemat gjordes i förskolans målrum. I målrummet befann sig tre flickor som höll på med att måla, en av pedagogerna var också där. I kommunikationen har vi använt oss av begynnelse bokstaven i deras respektive namn. Pedagogen kallas för Malin, men detta är ett fingerat namn.

Gör:

A: grön färg på fingret.
Tar fingret på den målade
Solen som finns på hennes
Målning.

F:

A: stannar av i målningen
Skrattar.

F: tittar på Annas målning.
Målar samtidigt på sin egen.

A:
Skrattar

M:

A:

M:

A:

M:

F: målar på sin målning

A:

M:

Säger:

- *Det ä lite lite gjöönt hä...*

- *Ja, men...*

- *Det ä jymdacket...*

- *Vad rolig du ä Anna!*

- *Det blidde en jymdacket...*

- *Malin jag gjode en jymdacket...*
- *Dä!*

- *Äh, de en rymdracket!*
- *Ja, men... på solen!*
- *Ha han landat på solen!*

- *Nää... den flygge beddvid*

- *Den flyger bredvid!*
- *Kan man landa på solen?*

- *Nej! Dä sjunke solen ne!*

- *Vad händer om man landar på
solen? ... Sjunker solen ne!?*

- *Nä, det kan bli eld...*

- *Nä, man binne upp!*

- *Man brinner upp!*

Visar:

Pekar med fingret, där den finns.

Pekar på den.

Sjunker ner med hela kroppen.

F: - *Nä, det kan bli eld på de...elle
Hu? Manlin!*

A: - *Ja, då binne man ju upp!*

F: - *Ja, då komme de igenom...*

M: - *Vad bli då kva då?*

De tre flickorna tittar på Malin.
De stannar upp i målningen.

M: - *Tro ni? Om ja brinner upp...*

F: - *Va!?*

M: - *Vad tro ni?... Vad bli det kva
av mig då?*

F: - *Ja, vet inte!*

Flickorna tittar på varandra.

A: - *Skeletlett...*

M: - *Vad bli de kva när man har eldat
en brassa till exempel? Skelettet!
- Ja, fast det bli nästan som en liten
hög kol.*

