



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Barnsyn, kunskap, lärande och tematiskt arbetssätt.

En jämförande analys av Lpo94,
Reggio Emilia-, Freinet- och Bifrostpedagogik.

Marie Burlin och Susanne Nyckel

LAU370

Handledare: Pia Williams

Examinator: Anita Franke

Rapportnummer: HT08-2611-068

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel:	Barnsyn, kunskap, lärande och tematiskt arbetssätt. En jämförande analys av Lpo 94, Reggio Emilia-, Freinet- och Bifrostpedagogik.
Författare:	Marie Burlin och Susanne Nyckel
Termin och år:	Ht 2008
Kursansvarig institution:	Sociologiska institutionen
Handledare:	Pia Williams
Examinator:	Anita Franke
Rapportnummer:	HT08-2611-068
Nyckelord:	Barnsyn, kunskap, lärande, tematiskt arbetssätt, Reggio Emilia, Freinet, Bifrost, Lpo 94, diskursanalys, skolans uppdrag.

Syfte och forskningsfrågor

Vårt övergripande syfte med studien är dels att beskriva och analysera på vilket sätt Reggio Emilia, Freinetrörelsen samt Bifrost formulerar sig om barnsyn, kunskapssyn och lärande samt tematiskt arbete dels om dessa förhållningssätt är förenliga med läroplanens syn på detsamma. Genom studien vill vi utveckla en vidgad förståelse för tematiskt arbete utifrån de tre valda pedagogiska förhållningssätten Reggio Emilia, Freinetrörelsen och Bifrost. Nedan redovisas studiens forskningsfrågor:

- Vilken syn på barn, lärande, kunskapande och tematiskt arbete har Reggio Emilia, Freinetrörelsen samt Bifrost?
- Har valet av de ovan nämnda pedagogiska förhållningssätt någon betydelse för möjligheten till uppfyllelse av skolans uppdrag gentemot eleven i enlighet med läroplanen Lpo 94?

Metod

Vi har i denna uppsats valt att arbeta utifrån en kvalitativ forskningsansats där vi, via en litteraturstudie samt kvalitativa intervjuer svarar på vårt syfte och forskningsfrågor. Vår teoretiska ansats är inspirerad av en diskursanalytisk teori.

Resultat

Utifrån den genomförda analysen av litteratur samt intervjureresultat har vi kommit till slutsatsen att valet av pedagogiskt förhållningssätt kan ha betydelse för uppfyllandet av skolans uppdrag gentemot eleven. Diskurserna inom samtliga tre pedagogiska förhållningssätt har många likheter med Lpo 94 men ingen av dem är helt förenliga med densamma och detsamma gäller respondenternas verbala utsagor. Dessutom är diskurserna inte enhetliga utan består av diverse blandningar.

Tack till

Först och främst riktar vi ett stort tack till vår handledare Pia Williams för hennes engagemang, sporrning och mängder av konstruktiv kritik. Det har varit ovärderligt.

Vi önskar uttrycka vår stora uppskattning till våra respondenter som har låtit oss ta del av deras livsvärld och upplevelser.

Slutligen riktar vi ett varmt tack till våra ljuvliga sambos för att de med strålande "bollplanksförmåga" hjälpt oss att se nya perspektiv och tänka i nya banor.

Innehållsförteckning

1. Inledning	6
2. Problemformulering och syfte.....	7
2.1 Frågeställningar	7
3. Disposition	7
4. Bakgrund.....	8
4.1 Skola för bildning - en skola i förändring	8
4.2 Lpo 94 - en ny läroplan.....	9
4.3 Växa i lärande – en revidering av Lpo 94.....	10
4.4 Förändring i teori eller praktik?.....	10
4.5 Definitioner av centrala begrepp	10
5. Metod.....	13
5.1 Studiens teoretiska grund	13
5.1.1 Diskursanalys.....	13
5.2 Litteratursökning.....	14
5.3 Kvalitativa intervjuer	14
5.3.1 Urval av respondenter	15
5.3.2 Etiska principer	15
5.3.3 Genomförande	16
5.4 Metodreflektion	16
5.5 Analys av intervjureresultat samt litteratur	16
5.6 Studiens tillförlitlighet	17
6. Litteraturgenomgång.....	18
6.1 Reggio Emilia.....	18
6.1.1 Grundtankar och historik.....	18
6.1.2 Barnsyn.....	18
6.1.3 Kunskapssyn och lärande	19
6.1.4 Tematiskt arbete i den svenska förskolan.....	19
6.1.5 Analys.....	20
6.2 Freinetrörelsen.....	21
6.2.1 Grundtankar och historik.....	21
6.2.2 Barnsyn.....	22
6.2.3 Kunskapssyn och lärande	22
6.2.4 Tematiskt arbete i den svenska skolan	23
6.2.5 Analys.....	23
6.3 Bifrost.....	24
6.3.1 Grundtankar och historik.....	24
6.3.2 Barnsyn.....	25
6.3.3 Kunskapssyn och lärande	25
6.3.4 Tematiskt arbete på Bifrostskolan på Jylland, Danmark.....	26
6.3.5 Analys.....	27

7. Resultat av intervjuer.....	28
7.1 Visst finns det olika sätt att se på barn.....	28
7.1.1 Analys ur ett läroplansperspektiv.....	29
7.2 Kunskap kan betyda olika saker	29
7.2.1 Analys ur ett läroplansperspektiv.....	30
7.3 Ditt lärande ser inte alltid likadant ut och makten är inte alltid din	31
7.3.1 Analys ur ett läroplansperspektiv.....	32
7.4 Tematiskt arbete	32
7.4.1 Analys ur ett läroplansperspektiv.....	34
8. Diskussion.....	36
8.1 Examensarbetets huvudresultat	36
8.2 Tematiskt arbete och makten över innehåll och genomförande.....	36
8.3 Vidare forskning	37
9. Referenser	39
Bilaga 1	41

1. Inledning

Två ständigt återkommande frågor på lärarutbildningen är frågan om hur lärande går till samt hur man som pedagog kan skapa en god miljö för just lärande. Dessa omgärdas av olika lärandeteorier och är något som har sysselsatt vårt intellekt under snart tre och ett halvt år. Lärande har tre dimensioner varav en är kognitiv, en social och en samhällelig och relationen mellan individen och omvärlden blir av central betydelse för läroprocessen (Illeris, 2001, s. 17). Med lärande menar vi då att lärande och meningsskapande sker i interaktion mellan barn och pedagog när de försöker att samordna sina perspektiv och att lärandet är situerat till olika sociala miljöer samt att vi deltar i ett flertal olika sociala miljöer eller undervisningssammanhang (Växa i lärande, SOU 1997:21, s. 72-75). Utifrån vår förståelse om skolans uppdrag och verksamhet tror vi att många elevers lärandeprocess gynnas av ett tematiskt arbetssätt (se Växa i lärande, SOU 1997:21). Vår hypotes är att detta kan bidra till att elever utvecklar de fyra kunskapsformer (Utbildningsdepartementet, 2006, s.6) som krävs för att kunna studera och värdera olika aspekter av ett fenomen och på så vis fördjupa den egna kunskapen. Inom lärarutbildningen vid Göteborgs universitet talas det mycket om en helhetssyn på lärande. Våra erfarenheter från vår verksamhetsförlagda utbildning går dock allt som oftast stick i stäv med denna. De nuvarande läroplanerna för grundskolan samt ett flertal av de pedagoger vi kommit i kontakt med vid Göteborgs universitet må ha samma syn på kunskapande men i skolorna har vi ofta upplevt att verksamheten fortfarande bedrivs utifrån en förmedlingspedagogik. Med det menar vi en pedagogik där eleverna ses som mer eller mindre tomma kärl som ska fyllas med kunskap och där läraren är den som besitter denna kunskap och de korrekta svaren. Visserligen har vi mött lärare som arbetar med att skapa ett dialogiskt klimat i klassrummet men där har vi ofta upplevt brister och tillkortakommanden i själva undervisningsinnehållet; undervisningen bedrivs på ett öppet sätt men med ett slutet och isolerat innehåll. Dessutom upplever vi att många lärare ute på fältet är av den uppfattningen att det är snudd på omöjligt att nå en målpuppfyllelse via ett tematiskt arbetssätt.

Under vår tid på lärarutbildningen har vi, på ett teoretiskt plan, kommit i kontakt med ett flertal pedagogiska förhållningssätt som arbetar mer eller mindre utifrån ett tematiskt arbetssätt. Med tematiskt arbetssätt avser Nilsson (1997) följande definition:

- Ämnesintegration för att skapandet av en helhet
- Färdigheter som att läsa och skriva tränas i funktionella sammanhang
- Undervisningen har en tydlig koppling till elevernas vardagsfarenheter
- Undervisningen är oberoende av traditionella läromedel

(Nilsson, 1997, s.12).

Ett av de pedagogiska förhållningssätt vi har kommit i kontakt med under utbildningen är Reggio Emilia och under denna termin erhöll vi ett stipendium för att resa till staden Reggio Emilia i Italien och besöka en förskola där. Vårt mål med studieresan var att få inspiration och tankar kring hur detta pedagogiska förhållningssätt fungerade i praktiken. Resan ledde till insikter såväl som nya frågor om detta förhållningssätt såväl som andra. Dessa frågor kommer att belysas i denna uppsats. Vi är medvetna om att det finns en uppsjö pedagogiska förhållningssätt där tematiskt arbete är en del av eller uppfyller hela verksamheten. Bland dessa har vi valt tre att fördjupa oss i och undersöka hur elevers lärande och kunskapande iscensätts inom dessa pedagogiska förhållningssätt. Dessa tre förhållningssätt är Reggio Emilia, Freinetrörelsen samt Bifrost. Vår referenspunkt är läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94, Utbildningsdepartementet, 2006).

2. Problemformulering och syfte

Läroplanen för fram en sociokulturell och en socialkonstruktivistisk syn på lärande, kunskapande och arbetssätt (Gustafsson, 2003, s. 158, 169) samtidigt som skolans verksamhet skall vara målstyrd. Det innebär att lärarna själva måste tolka och förstå läroplanen samt utforma en egen personlig pedagogisk värdegrund i syfte att uppnå läroplanens mål. Med utgångspunkt i detta ställer vi oss därför frågan om det spelar någon roll vilket pedagogiskt förhållningssätt man arbetar efter, exempelvis Reggio Emilia, Freinetrörelsen eller Bifrost, eller om alla är förenliga med läroplanen (Lpo 94, Utbildningsdepartementet, 2006).

Vårt övergripande syfte med studien är dels att beskriva och analysera på vilket sätt Reggio Emilia, Freinetrörelsen samt Bifrost formulerar sig om barnsyn, kunskapssyn och lärande samt tematiskt arbete dels om förhållningssätten är förenliga med läroplanens syn på lärande, kunskapande, barnsyn och tematiskt arbete. Genom studien vill vi utveckla en vidgad förståelse för tematiskt arbete utifrån de tre valda pedagogiska förhållningssätten Reggio Emilia, Freinetrörelsen och Bifrost.

2.1 Frågeställningar

- Vilken syn på barn, lärande, kunskapande och tematiskt arbete har Reggio Emilia, Freinetrörelsen samt Bifrost?
- Har valet av de ovan nämnda pedagogiska förhållningssätten någon betydelse för möjligheten till uppfyllelse av skolans uppdrag gentemot eleven i enlighet med läroplanen Lpo 94?

3. Disposition

Ovan initierades uppsatsen med en inledning i vilken vår grundtanke presenterades. Detta åtföljdes av uppsatsens syfte och de frågor som kommer att behandlas. Vidare följer här en beskrivning av textens disposition. Samtliga avsnitt inleds även med en kort repetition av dispositionen:

I avsnitt fyra behandlas bakgrunden till våra frågeställningar utifrån vår läroplan Lpo 94 samt bakgrundstexter till denna åtföljt av ett avsnitt där centrala begrepp definieras utifrån ett läroplansperspektiv. Vidare följer ett metodavsnitt inlett med en redogörelse för vår teoretiska ansats samt användandet av diskursanalys som metod. Dessutom redogör vi för övriga metodiska val samt reflektioner kring dessa. I avsnitt sex behandlas litteraturgenomgången där de pedagogiska förhållningssätten Reggio Emilia, Freinet samt Bifrost redogörs för med fokus på barnsyn, kunskapssyn och lärande samt tematiskt arbete. Detta åtföljs av en kortare analys. I avsnitt sju redogör vi för resultaten för intervjustudien. Inom detta avsnitt redovisas relevanta utdrag ur intervjuerna följt av en diskursiv analys ur ett läroplansperspektiv. I avsnitt åtta diskuteras resultaten utifrån studiens syfte och forskningsfrågor efterföljt av förslag till vidare forskning.

4. Bakgrund

Bakgrunden inleds med en redogörelse för två bakgrundstexter (SOU 1992:94, SOU 1997:21) till vår nuvarande läroplan Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) samt vissa avsnitt ur Lpo 94 som är relevanta för vår uppsats. Detta åtföljs av ett problematiserande avsnitt angående förändringar i styrdokument och praktik.

4.1 Skola för bildning - en skola i förändring

1992 publicerades rapporten "Skola för bildning" (SOU 1992:94) i vilken de dåvarande hegemoniska kunskapsbegreppen i skolans läroplaner problematiserades. Genom historien har skolans uppdrag och innehåll speglat samhällets uppbyggnad och förändrade behov samt rådande maktstrukturer i samhället. Samtidigt har den empiriska kunskapen kring hur lärande går till förändrats och det är dessa aspekter som ligger till grund för skolans skiftande utformning (SOU 1997:21, s.63, 69, Säljö, 2003, s. 72). Det svenska samhället har under de senaste seklen genomgått en rad storskaliga förändringar och allt eftersom samhället förändrats har även skolan utvecklats (SOU 1992:94, s. 41-42). Fram till och med 1800-talets slut var Sverige ett jordbrukssamhälle där praktiska kunskaper överfördes från en generation till en annan och den relativt nyetablerade folkskolans främsta uppdrag var fostran. Nästa omvälvande förändring kom i slutet av 1800-talet i och med industrialiseringens intåg. Praktiska färdigheter värderades fortfarande högt men utifrån samhällets behov tillkom även ett krav på formella och teoretiska kunskaper. Däremot fanns även mer tydligt akademiskt teoretiska skolformer att tillgå för en viss del av befolkningen såväl inom jordbrukssamhället som inom industrisamhället. Det samhälle vi lever i idag definieras ofta som ett kunskaps- och informationssamhälle. Mer specifikt kan man benämna det som "the learning society" (SOU 1992:94 s. 41-42, SOU 1997:21, s.63).

Fram till och med 1970-talet var behaviorismen den dominerande kunskapssynen i svensk skola. Inom behaviorismen ses kunskap som något yttre som eleverna förväntas "lära in", de är tomma kärl som ska fyllas. (SOU 1992:94, s. 70). Synen på lärande är atomistisk och helheten är inget annat än summan av delarna (Säljö, 2003, s. 75). Innehållet i undervisningen var slutet och inget eleverna förväntades reflektera över, ta ställning för eller emot eller granska kritiskt (Nilsson, 1997, s. 71). Den behavioristiska kunskapssynen var väl förankrad att passa industrisamhällets behov i vilket skolans uppdrag var att förmedla relativt enkla och avgränsade, nyttiga kunskaper (SOU 1992:94, s. 70).

Under 1950- och 1960-talen, samtida med behaviorismen, framträdde även kognitivismen inom den hegemoniska kampen. Med hegemonisk kamp avses att det ständigt förs en kamp mellan olika diskurser som önskar erhålla en rådande position inom sitt område. Mer om detta inom 5.1. Kognitivismen var sprungen ur den växande datortekniken och inom denna kunskapssyn uppkom populära metaforer där människan jämfördes med datorer såsom informationsprocesserande system där information kan lagras för att sedan plockas fram i rätt situation. Kognitivismen är en förgrening av den konstruktivistiska diskursen angående kunskap och lärande inom vilken kunskap ses som något som människan skapar aktivt. I Sverige fick kognitivismen ringa genomslagskraft inom skolpraktiken, trots att många forskare, främst inom den akademiska psykologin, anammade idéerna såväl som metaforerna med hull och hår (Säljö, 2003, s. 79-80). En annan förgrening av den konstruktivistiska kunskapsteorin är Piagets utvecklingspsykologiska stadieteori som blomstrade inom den svenska skolvärlden på 1970-talet. Inom denna teori anses kunskapen finnas i elevens inre och inlärningen styrs av dennes mognadsnivå. Omgivningen är av föga betydelse för individen och kunskapsutvecklingen förväntas ske instinktivt utifrån statistiska, biologiskt styrda steg (SOU 1992:94, s. 71). Enligt Säljö var Piaget inte av åsikten att han hade några råd

att ge till skolan utifrån sin forskning och menade att han endast intresserade sig för kunskap utifrån ett teoretiskt och allmänt perspektiv. Trots detta kom tolkningar av Piagets arbete att ligga till grund för läroplanstexter såväl som andra normativa dokument om hur skolverksamheten borde organiseras. Samtidigt var Piagets arbete av stor vikt för skolans arbete eftersom fokus för första gången låg på barnet och barnets lärandeprocesser (Säljö, 2003, 81-81). Under 1980-talet skedde nästa svängning i kunskapssyn och nu kom de nya forskningsresultaten från Ryssland, mer specifikt från kulturpsykologen Vygotskij. Om behaviorismen fokuserade på yttre betingelser som en förutsättning för inläring och Piaget inriktade sig på barnets inre menade Vygotskij att kunskap konstrueras i samspelet mellan det inre och det yttre (SOU 1992:94, s. 71). Denna teori, den sociokulturella teorin, kom senare att bli en av grundstenarna i framställandet av en ny läroplan i den svenska skolan.

Enligt Carlgren är det sociokulturella perspektivet en utgångspunkt för kunskapssynen i ”Skola för bildning” och följaktligen även i Lpo 94 (Gustavsson, 2003, s. 158). Den förändrade diskursen förmedlas i rapporten ”Skola för bildning” (SOU 1992:94), en av bakgrundstexterna till vår nuvarande läroplan LPO 94. En följd av denna kunskapssyn är att skolan förväntas erbjuda eleverna meningsfulla sammanhang för lärande. En essentiell aspekt av denna meningsfullhet är kommunikation och eleverna ska få rika möjligheter till samtal och övning i att formulera sig och argumentera för en ståndpunkt. Carlgren poängterar dessutom vikten att denna kommunikation ska ske i många olika former, verbal såväl som genom drama, bild, musik och dans (SOU 1992:94, s. 68).

4.2 Lpo 94 - en ny läroplan

1994 publicerades den nya läroplanen och 1998 reviderades den så att även förskoleklassen och fritidshemmet skulle omfattas av samma styrdokument som skolan (SOU 1997:21). Tanken var att dessa tre, tidigare åtskilda instanser, skulle komplettera och lära av varandra (ibid. s. 1). Mer specifikt åsyftades att:

”Måldokumentet skall syfta till att höja kvaliteten såväl i förskola som skola och inom skolbarnsomsorgen. Förskolans roll för barns lärande skall stärkas genom att den kognitiva processen ges ökad tyngd samtidigt som barnomsorgens erfarenheter och förskolepedagogiken ges ökat inslag i skola.” (SOU 1997:21, s. 1).

I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006, s. 5) beskrivs skolans uppdrag såsom att gynna ett lärande där eleven inspireras att tillägna sig kunskap. En relevant aspekt är skolans uppgift att hjälpa eleverna att se sammanhang samt erbjuda dem rika möjligheter att samtala, läsa och skriva då språk, lärande och identitetsutveckling är intimt förenade. En annan essentiell del av skolans uppdrag är att hjälpa eleverna att utveckla en kritisk granskningsförmåga så att de kan göra medvetna val och orientera sig i en komplex verklighet. Genom att låta eleverna delta i val av teman och uppgifter samt planering och utvärdering av det dagliga arbetet ska eleverna utveckla förmågan till eget initiativ och ansvar. Detta är en av grundstenarna till ett demokratiskt förhållningssätt som ska efterlevas i den dagliga verksamheten då ett övergripande mål för undervisningen är att förbereda eleverna för att leva och delta aktivt i ett demokratiskt samhälle (Utbildningsdepartementet, 2006, s. 5).

Som beskrivet i ”Skola för bildning” (SOU 1992:94) uttrycks även i Lpo 94 att skolan ska erbjuda eleverna lärandesituationer där de intellektuella såväl som sinnliga och estetiska perspektiven bildar en helhet. Vidare är beskrivet hur de fyra kunskapsaspekterna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet är att ses som likvärdiga och skolverksamheten ska skapa en balans mellan dessa för att gynna en harmonisk utveckling hos eleverna (Utbildningsdepartementet, 2006, s. 6).

4.3 Växa i lärande – en revidering av Lpo 94

I rapporten "Växa i lärande", bakgrundtexten för revideringen av Lpo 94, framställs ett krav på en helhetssyn på lärande som en förutsättning för att eleverna ska kunna uppnå de mål som läroplanen beskriver. Lärande ses som något som sker i interaktionen mellan människor i sociala sammanhang och det ger rimligtvis följder för skolans utformning. Med det menas att den förändrade kunskapssynen kräver en förändrad syn på undervisning, från en förmedlingspedagogik till en undervisning där såväl elever som lärare ser på sig själva som aktiva medkonstruktörer i det egna och kollektivets lärande (SOU 1997:21, s. 72-73, Gustafsson, 2003, s. 166). Även här poängteras att skolans uppdrag inte kan förminska till att endast utveckla elevernas intellekt och kognition utan skolan ska även utveckla elevernas fysiska, emotionella, sociala, estetiska och praktiska förmågor Olika undervisningsformer måste således göras tillgängliga för barnen (SOU 1997:21, s. 71, 74).

4.4 Förändring i teori eller praktik?

Som ovan beskrivet har synen på lärande och kunskap i den svenska skolans styrdokument genomgått stora förändringar men den brännande frågan är huruvida denna syn på hur lärande går till efterlevs i skolorna. Nilsson (2007) menar att de förändringar som skett inom den svenska skolvärlden främst har inverkat på frågor angående metoder och organisation. Skolans metoder har moderniserats, relationen mellan elever och lärare är mer jämlik och eleverna är friare såväl intellektuellt som fysiskt. Skolans förändringar ligger således främst inom metod-, organisations- och beslutsstruktursområdena. Ramen för verksamheten är följaktligen mer öppen och även mer demokratisk men det innehållsliga perspektivet har inte genomgått samma förändring. Skolverksamheten är fortfarande inriktad på att förmedla så mycket fakta som möjligt till eleverna för att sedan kontrollera elevernas kunskapsinhämtning med hjälp av förhör, prov och redovisningar. Dessutom behandlas ämnena separerade från varandra och det övergripande sammanhanget. Dilemmat är således att man försöker tillämpa öppna och moderna metoder på ett slutet undervisningsinnehåll vilket medför en stor diskrepans mellan *vad* och *hur* (Nilsson, 2007, s. 72). Med denna tanke som grund fokuserar denna text på de tre valda pedagogiska förhållningssätten där det tematiska arbetssättet genomsyrar mer eller mindre delar av skolverksamheten. I relation till innehållet i läroplanerna är det därför av intresse att studera hur de tre respektive pedagogiska förhållningssätten uttrycker sig angående barnsyn, kunskapssyn och lärande samt tematiskt arbete med avseende att jämföra detta med den syn som förmedlas i vår läroplan Lpo 94 angående barn, kunskap och lärande samt tematiskt arbete.

4.5 Definitioner av centrala begrepp

Nedan följer en beskrivning och definition av övriga relevanta nyckelbegrepp utifrån ett läroplansperspektiv.

Kunskap

Kunskap är ett komplext begrepp som innefattar en mängd aspekter. Med kunskap avser vi främst dessa följande aspekter: kunskapens konstruktiva, kontextuella och funktionella aspekter. Med den konstruktiva aspekten menas att kunskap inte är en reproduktion av världen utan snarare ett sätt att tolka och förstå världen. Kunskapen konstrueras via en växelverkan mellan det intrapersonella och det interpersonella. Den kontextuella aspekten innebär att lärande är situerat, det vill säga att kunskapen är beroende av situationen. Den funktionella aspekten innebär att kunskapen kan användas för ett specifikt mål. Kunskapen fungerar i det perspektivet som ett redskap (SOU 1992:94, s. 59). I "Skola för bildning"

skildras även de fyra kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Dessa beskrivs som skilda till sin natur samtidigt som de är varandras absoluta förutsättningar. De fyra formerna har likvärdigt egenvärde och samtliga finns att hitta inom alla kunskapsområden. Författarna poängterar dessutom att dessa fyra former naturligtvis inte uttömmar kunskapens alla aspekter men att de syftar till att utvidga kunskapsbegreppet, till förmån för en allsidig beskrivning (SOU 1992:94, s. 65, 67). Faktakunskap kan tolkas som en vetenskap att ett fenomen är på det ena eller andra sättet; förståelse behandlar istället en kvalitativ aspekt på så sätt att man kan förstå ett fenomen på kvalitativt olika sätt. Med färdigheter menas vetenskapen hur något ska utföras och förtrogenhetskunskapen kan ses som en bakgrundkunskap som tillämpas exempelvis inför en bedömning eller ett val. Carlgren menar att fakta, förståelse och färdighet utgör den synliga toppen på vad hon kallar ett kunskapsberg medan förtrogenheten utgör den osynliga, bakgrundskunskapen (SOU 1992:94, s. 65-66).

Tematiskt arbete

Som ovan nämnt har vi valt att tillskriva mening till begreppet ”tematiskt arbete” utifrån Nilssons definition (1997, s. 12). Inom denna definition kan man läsa följande:

- Ämnesintegration för att skapandet av en helhet
- Färdigheter som att läsa och skriva tränas i funktionella sammanhang
- Undervisningen har en tydlig koppling till elevernas vardagserfarenheter
- Undervisningen är oberoende av traditionella läromedel
- Olika typer av skönlitterära texter är centrala i undervisningen

Valet av tema bör inte utgå från pedagogens tankar utifrån specifika kunskapsområden och mål utan från elevernas tankar och frågor. Detta är en essentiell utgångspunkt för arbetet. Nilsson menar att rapporten ”Skola för bildning” (SOU 1992:94) inrymde ett stort stöd för ett tematiskt arbetssätt men att detta stöd inte är fullt lika tydligt i Lpo 94 då de specifika kursplanerna delvis verkar förespråka ämnessegregation framför ämnesintegration (Nilsson, 1997, s. 12).

Ett sociokulturellt perspektiv på lärande

Det sociokulturella perspektivet är sprunget ur förenade insikter om lärande och kunskap från Dewey och Meads pragmatism samt Vygotskijs kulturhistoriska tradition (Dysthe, 2003, s. 31). Den pragmatiska kunskapsteorin innebär att kunskap skapas via aktivitet i en viss kontext. Dessutom är kommunikationen betydelsefull (ibid., s.32). Dessa teorier härstammar från Vygotskij och han bidrog till att knyta samman de amerikanska idealen om kontextens betydelse i kombination med psyket med de ryska kulturpsykologiska teorierna om bland annat den kulturella medieringens betydelse för psykologiska processer. Det innebär alltså att kunskap och lärande ses som en relation mellan individen och omvärlden vilket upplöser skillnaden mellan det kognitiva och det sociala. Denna sammanslagning kom att bilda en grund för ett sociokulturellt perspektiv på lärande (ibid. s. 31-32). Kommunikation och integration är essentiellt då de sociokulturella resurserna föds såväl som förs vidare via kommunikation människor emellan. För att förstå vår omvärld använder vi oss av intellektuella och praktiska verktyg och redskap. Det sociokulturella perspektivet är ingen entydig lärandeteori utan den inrymmer en variation av inriktningar. Däremot finns ett antal gemensamma skärningspunkter och nyckelbegrepp som kännetecknar det sociokulturella perspektivet (ibid. s. 32) och nedan definieras ett urval av dessa begrepp:

- **Mediering**

Begreppet mediering kommer ur tyskans ”vermittlung” som betyder förmedling. Med detta begrepp avses att människan alltid erfar sin omvärld via olika redskap, intellektuella såväl som språkliga (Säljö, 2000, s. 81). Tidigare generationers erfarenheter och kunskaper medieras, det vill säga förmedlas, till yngre generationer genom vissa medierande verktyg (Dysthe, 2003, s. 45). På så vis ses även vårt tänkande och föreställningsvärldar alstrade och präglade av vår kultur och dess redskap (Säljö, 2000, s. 81).

- **Situerat lärande**

Kunskap förekommer aldrig oberoende av den sociala och fysiska kontexten utan den är alltid invävd i ett sammanhang (Dysthe, 2003, s. 34). Dessa sammanhang kan vara sociala, fysiska, historiska, kulturella och kommunikativa eller en kombination av dessa (Säljö, 2000, s. 135-136). Konsekvensen för tanken om det situerade lärandet är att lärande i stor uträckning inte bara blir att besitta en specifik kunskap utan att även ha förståelse för i vilka situationer och inom vilka ramar den specifika kunskapen är tillämpbar (ibid., 2000, s. 141).

- **Lärande är socialt**

Lärande är ingen soloprestation utan sker i sociala sammanhang (ibid. s. 83). Med detta menas inte att kunskapandet uteslutande sker inom gemenskapen utan lärande är en kombination mellan det interpersonella och det intrapersonella (Gustafsson, 2003, s. 159). Ett sociokulturellt perspektiv på lärande innebär en fokusering på språket. Säljö (2000) menar att en av nycklarna till kunskapsbildning handlar om att man som människa, via språket, kan distansera oss från här och nu. På det viset ges vi möjlighet att samtala om händelser och situationer som inte nödvändigtvis är kopplade till den direkta kontexten vilket leder till att vi, tillsammans, kan uppleva och förstå världen på oändligt många sätt (Säljö, 2000, s. 84).

- **Distribuerad kunskap**

Kunskapen är distribuerad, det vill säga fördelad mellan människor. Sammantaget har gruppen större kunskap än den enskilde individen. Följaktligen är det rimligt att kunskapande bör ske i sociala gemenskaper (Dysthe, 2003, s. 44).

Barnsyn utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv

Utifrån en socialkonstruktivistisk diskurs ses barnet som aktivt, motiverat, flexibelt, nyfiskt och autonomt. Inom denna diskurs ses kommunikation som en bärande pelare och som pedagog bör man lyssna på barnets frågor, svar och idéer för att tillsammans med barnet konstruera en gemensam mening. Barnet är således medkonstruktör till den egna kunskapen med potentialer, rättigheter och ansvar (Gustafsson, 2003, s. 167-169).

5. Metod

I detta metodavsnitt redogör vi för studiens teoretiska grund samt vårt tillvägagångssätt i valet av material och intervjupersoner. Vi har i denna uppsats valt att arbeta utifrån en kvalitativ forskningsansats där vi, via en litteraturstudie samt kvalitativa intervjuer svarar på vårt syfte och forskningsfrågor. Vidare problematiseras potentiella konsekvenser och för- och nackdelar med att genomföra dels en litteraturstudie och intervjuer samt studiens tillförlitlighet. Litteratur- och intervjuundersökningen som metod är baserad på Stukat (2005) samt Esaiasson m.fl. (2007).

5.1 Studiens teoretiska grund

Vår teoretiska ansats är inspirerad av diskursanalytisk teori (Bergström & Boréus, 2000, s. 234). Denna ansats avspeglas i såväl vårt val av material som textens terminologi. Studien syftar till att ge oss en förståelse för synen på specifika fenomen, såsom lärande, kunskap, barnsyn och tematiskt arbete inom Reggio Emilia, Freinetrörelsen samt Bifrost.

5.1.1 Diskursanalys

Diskursanalys handlar bland annat om att studera mening och om att studera det område där mening uppstår, nämligen i språket. Språket är strukturerat i olika mönster som våra utsagor följer när vi agerar inom olika sociala domäner och eller institutioner (Winter Jørgensen & Phillips, 1999, s. 7). Diskursanalys är ett sätt att analysera dessa mönster. Centralt för alla diskursanalytiska perspektiv är att man utgår från att vårt tillträde till verkligheten alltid går genom språket. Med hjälp av språket skapar vi representationer av verkligheten, som aldrig bara är avspeglningar av en redan existerande verklighet. Representationerna bidrar till att skapa den. Genom språket konstitueras den sociala världen. Det gäller också sociala relationer och sociala identiteter (Winter Jørgensen & Phillips, 1999, s. 16). Sammanfattningsvis är diskurs ett komplext begrepp som har brukats och missbrukats flitigt under de senaste åren (Bergström & Boréus, 2000, s. 7). Med diskurs avser vi en uppsättning utsagor, talade eller skrivna, i ett bestämt socialt sammanhang, liksom de mer eller mindre uttalade regler som styr vad vi kan och inte kan säga eller skriva i sammanhanget.

I denna text tillskriver vi mening till begreppet diskurs i ett Foucaultianskt perspektiv då detta perspektiv behandlar diskurs utifrån tanken att diskurs inte endast innefattar språket utan istället hela den praktik som alstrar viss typ av utsagor (ibid. s. 225). Utifrån detta perspektiv definieras diskurs som följande:

- ett regelverk där vissa kunskaper erkänns och vissa utesluts
- inom diskursen finns vissa auktoriteter som har definitionsrätt och uttalar sig därefter
- en diskurs är inte statisk utan tankemönstret förändras över tid och rum

Genom att använda oss av diskursanalys möjliggör vi för en analys av hur Reggio Emilia, Freinet samt Bifrost som pedagogiska diskurser formulerar sig om barns lärande, kunskapande, barn och tematiskt arbete. Via diskursanalys av litteraturstudier i kombination med intervjuer är intentionen även att redovisa och analysera skillnader såväl som likheter mellan dessa diskurser med syfte att undersöka de respektive pedagogiska diskursernas lämplighet utifrån ett läroplansperspektiv (Lpo 94, Utbildningsdepartementet, 2006). Inom denna uppsats studeras vilka hegemonier som styr de respektive pedagogiska förhållningssätten. Som ovan nämnt utgår vårt tillträde till verkligheten via olika diskurser. Lalander och Johansson (2002, s. 37) menar att det förs en ständig kamp mellan vilka diskurser som ska råda inom olika områden i samhället. När en viss diskurs vinner mark och kan utöva monopol över vad som kan och inte kan sägas inom det området anses denna

diskurs vara den hegemoniska diskursen, det vill säga den överordnade. Även Frenander använder sig av begreppet hegemoni och han uttrycker sig som följande: ”Den position som når hegemoni i diskursen är alltså den position, vars definitioner av centrala ord och termer blir dominerande” (2005, s. 23).

Inom ett utbildningsperspektiv har vi en utgångspunkt i den ständiga hegemoniska kamp som styr två av pedagogikens huvudfrågor: *vad* och *hur*. Vilken kunskap är värd att eftersträva och hur bör lärandet rimligen gå till? Säljö (2004) menar att grundvalen för tankar kring dessa frågor är premissen att all pedagogisk verksamhet inom skolan är beroende av den rådande hegemoniska diskursen angående exempelvis kunskap och lärande (Säljö, 2004, s. 71-72).

5.2 Litteratursökning

Inledningsvis använde vi oss av databasen ”E-publicerade uppsatser” på Göteborgs universitets kursportal. Genom att studera referenslistor på området relevanta uppsatser fick vi en grund för litteraturförslag. Vidare har vi studerat den kurslitteratur vi har kommit i kontakt med under utbildningen och använt den för att navigera vidare. Vi har även använt oss av referenslistor i pedagogiska tidsskrifter, böcker samt relevanta tidningsartiklar. I sökning av relevanta artiklar och böcker har vi använt oss av sökord såsom ”tematiskt arbete”, ”Reggio Emilia”, ”Freinet”, ”Bifrost”, ”Lpo 94”, ”lärande” och ”ämnesintegrering”, i olika kombinationer.

I inledningsfasen av litteratursökningen utgick vi från en stor mängd uppsatser, artiklar och böcker men ur dessa har vi gjort ett urval utifrån ett antal kriterier. Med relevanta texter avses texter som behandlar:

- Något av de respektive pedagogiska förhållningssätten med fokus på:
 - grundtanke och historik
 - barnsyn
 - kunskapssyn och syn på lärande
 - tillämpning i den svenska skolan idag
 - syn på tematiskt arbete
- Lpo 94 eller bakgrundtexter till denna
- Tematiskt arbete med fokus på begreppets definition och innebörd
- Övrigt material som är relevant för uppsatsen, med detta avses texter behandlande lärandeteorier,

Efter avslutad genomgång av tidigare forskning, uppsatser och litteraturlistor valde vi således utifrån ovanstående kriterier ut nyckellitteratur inom respektive pedagogiska diskurs, det vill säga litteratur vi ansåg vara relevant för vårt syfte.

5.3 Kvalitativa intervjuer

Designen för intervjugenomförandet är kvalitativa samtalsintervjuer. Med det menas att intervjun syftar till att förvärva en förståelse för det beskrivna innehållets mening genom att ta del av beskrivningar och försöka förstå den intervjuades livsvärld (Esaiasson m.fl., 2007, s. 286). Inom fältet samtalsintervjuer finns olika förhållningssätt och användningsområden och av dessa tillhör våra intervjuer område två; intervjun som ett medel att förstå hur människor själva uppfattar sin livsvärld. Detta område kännetecknas av en strävan hos forskaren att förstå fenomenet så som den intervjuade själv förstår det (ibid. s.286). Följaktligen kan poängteras att våra intervjuer främst är av respondentkaraktär, snarare än informantkaraktär. Med det menas att forskaren försöker komma nära in på den intervjuade för att fånga in och förstå dennes tankevärld istället för att fokusera på att analysera sanningshalten i den

intervjuades svar (ibid. s. 291). Den kvalitativa intervjun kännetecknas dessutom av en icke-standardiserad utforskande karaktär. Med detta avses en premis att man inte i förväg kan veta vilka frågor som visar sig vara viktigast. En konsekvens av detta är att intervjuaren måste vara flexibel så att denne kan utveckla och anpassa frågor och följdfrågor ändamålsenligt allt eftersom intervjun genomförs (Starrin & Renck, 1996, s. 54-56). Intervjuformen i denna studie är att betecknas som semistrukturerad. Med detta avses att intervjuförfarandet innefattar en checklista med temaområden och frågor som ställs i en, utifrån varje enskild intervju, ändamålsenlig ordning och följdfrågorna är av en utvecklande karaktär (Stukat, 2005, s. 39).

5.3.1 Urval av respondenter

Då studien syftar till att undersöka dugligheten i de tre respektive förhållningssätten i enlighet med den svenska skolans uppdrag var urvalsprocessen av respondenter en viktig fråga. Kriterierna för urvalsprocessen var att respondenten skulle vara verksam inom den svenska skolan och arbeta utifrån ett av de respektive pedagogiska förhållningssätten med en samlad pedagogisk arbetslivserfarenhet inom det respektive förhållningssättet på minimum fyra år. Vidare var kriteriet att respondenten skulle vara förespråkare för förhållningssättets duglighet. Valet av respondenter har således varit strategiskt. Respondenternas namn är fiktiva. I detta arbete kallar vi vår respondent för Reggio Emilia för Petra. Hon är verksam inom en Reggio Emiliainspirerad F-2-avdelning i en förort till en stor stad i Sverige sedan 30 år tillbaka. Vi kom i kontakt med Petra under en kurs där hon talade sig varm om ett Reggio Emiliainspirerat arbetssätt.

Vår respondent för Freinetrörelsen kallar vi i detta arbete för Didrik. Han är verksam pedagog vid en Freinetskola i en större stad i Sverige sedan åtta år tillbaka. Kontakten med Didrik gjordes via en lärare vid ett universitet med god kännedom om Freinetskolan, då han rekommenderade Didrik som en mycket kompetent Freinetpedagog.

Bifrosts representant har vi valt att kalla Magnus. Magnus är verksam sedan fyra år tillbaka vid en Bifrostinspirerad skola i en större stad i Sverige. Vi fick kontakt med Magnus under vår verksamhetsförlagda utbildning.

5.3.2 Etiska principer

Inom all forskning bör man sträva efter att hålla en god etik. Detta är av stor vikt för det enskilda resultatet såväl som för samhället (Vetenskapsrådet 2008, Gustavsson, Hemerén och Peterson, 2004, s. 8-9) redogör för ett antal generella regler för att bibehålla en god etik i forskningsarbetet. Dessa regler kan sammanfattas som följande: Ärlighet, Öppenhet, Ordningssamhet, Hänsynsfullhet och Oväld. Dessa reglerande ledord har vi, utifrån vår bästa förmåga som studenter som skriver en vetenskaplig uppsats, låtit leda oss genom arbetsprocessen. Vår ansats har varit att förhålla oss kritiskt till all insamlad data samt den litteratur vi valt att använda oss av. Vidare har vi eftersträvat en struktur och tydlighet i texten för att underlätta en kritisk granskning för läsaren. Vetenskapsrådet har publicerat ett dokument där det grundläggande individskyddet är konkretiserat utifrån fyra huvudkrav på forskningen: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Inför korrespondens i form av intervjuer informerades respondenterna om uppsatsens syfte och frågeställningar. De erbjöds även ta del av intervjuens teman och specifika frågor samt informerades om möjligheten att ångra det egna bidraget eller delar av det fram till dess att uppsatsen publiceras. Efter ett preliminärt färdigställande av intervjuresultaten skickades materialet till respondenterna som i sin tur kunde kontrollera att resultatet verkligen speglade det som sagts under intervjun. Utifrån detta anser vi att vi tagit

hänsyn till informationskravet samt samtyckeskravet. Samtliga deltagare informeras om att den inhämtade informationen endast kommer att användas inom uppsatsen och att materialet kommer att avidentifieras. Härav har vi tagit hänsyn till nyttjandekravet samt konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 1990).

5.3.3 Genomförande

Kontakten med respondenterna initierades via mail där intervjufrågan kompletterades med en beskrivning av studiens övergripande syfte samt intervjuens specifika syfte. Efter det att respondenten samtyckt till intervju sändes en intervjumanual (se bilaga 1) till denne där intervjuens teman, frågor samt eventuella följdfrågor presenterades. De tre intervjuerna genomfördes i lokaler valda av respondenterna (Stukát, 2005, s. 40) och den genomsnittliga tiden var trettio minuter. Under intervjuerna valde vi att ha en huvudintervjuare som förde samtalet med respondenten medan de andre av oss antecknade och agerade åhörare. På det viset önskade vi uppnå en naturlighet och tydlighet mellan intervjuaren och respondenten samt minska risken att en för stor del av talutrymmet tas upp av intervjuaren/intervjuerna. Genom att ge stor del av talutrymmet till respondenten ökar även chansen att erhålla ett spännande material (Stukát, 2005, s. 37). Vi valde även att använda oss av bandspelare för att spela in intervjuerna då vi anser att detta möjliggör en mer grundlig analys av samtalet.

5.4 Metodreflektion

Den främsta fördelen med att använda litteratursökning som undersökningsmetod är att man kan ta del av den enorma kunskap som finns bland forskare över hela världen. Detta var dock inte fallet då det gällde litteratur kring Bifrost eller Freinet, då det visade sig att det finns en brist på litteratur kring dessa två pedagogiska förhållningssätt. Detta är en brist i arbetet som vi är medvetna om. En annan eventuell nackdel är det tolkningsföreträde vi besitter med litteratursökning som metod. Chansen finns att vi, i vårt urval, kan ha lagt stor vikt på vissa faktorer och därigenom missat andra betydelsefulla komponenter. Däremot är det en nödvändighet att göra vissa val för att ha en möjlighet att nå resultat och slutsatser.

En fördel med en kvalitativ intervju som undersökningsform är att den ger utrymme för interaktion med den intervjuade. Detta ger rika möjligheter till följdfrågor och svar som är djupgående, till skillnad från de svar forskaren kan få från exempelvis en frågeundersökning (Esaiasson m.fl., 2005, s. 283,). En potentiell risk med en respondentintervju är att forskaren ställer ledande frågor och på så sätt styr samtalet. En annan risk, specifik för en respondentintervju, är att forskarens fördomar om hur den intervjuade "bör" svara, färgar såväl samtal som analys. Dessutom finns den så kallade intervjuareffekten som ständigt risk inom samtliga intervjuformer. Med intervjuareffekten menas att den intervjuades svar kan vara beroende på vem som ställer frågorna (Esaiasson m.fl., 2005, s. 291, 301). Genom att vara medvetna om dessa risker hoppas vi dock kunna eliminera vissa av dessa brister. Inom denna studie intervjuas endast en respondent för respektive pedagogiska förhållningssätt och detta medför en svårighet att generalisera intervjuresultaten. Vår strävan inom denna uppsats är dock inte en hög generaliserbarhet i resultaten utan att erhålla en förståelse för hur dessa enskilda respondenter formulerar sig angående barnsyn, kunskap och lärande samt tematiskt arbete.

5.5 Analys av intervjuresultat samt litteratur

På ett övergripande plan är målsättningen med en kvalitativ analys att "upptäcka och identifiera okända eller otillfredsställande kända företeelser, egenskaper och innebörder" (Starrin 1994, s 21). Starrin menar att alla empiriska fenomen på något sätt är kvalitativa, och att kvalitén har med fenomenets beskaffenhet att göra. Med beskaffenhet avser Starrin någon egenskap, oavsett

om vi har någon kunskap om den eller ej (ibid., s. 21). Utgångspunkten för vår kvalitativa analys är att fokusera på och uppmärksamma likheter och skillnader i resultaten från litteratursåväl som intervjustudien. Syftet är att försöka finna de kvalitéer och egenskaper som tillsammans karaktäriserar fenomenets beskaffenhet.

Med inspiration av Starrin (1994) har vi genomfört en diskursanalys (Bergström & Boréus, 2000; Winter Jørgensen & Phillips, 1999) av vårt datamaterial. I analysen av intervjumaterialet har förfarandet varit som följande. Till en början har vi lyssnat på bandinspelningarna av intervjuerna för att sedan transkribera dem i sin helhet. De transkriberade intervjuerna har lästs upprepade gånger och utifrån studies syfte och frågställningar har övergripande diskursiva mönster åskådliggjorts kring våra teman barnsyn, kunskap och lärande samt tematiskt arbete. Dessa diskursiva mönster diskuteras under rubrikerna 7.1: Visst finns det olika sätt att se på barn, 7.2: Kunskap kan betyda olika saker, 7.3: Ditt lärande ser inte alltid likadant ut och makten är inte alltid din samt 7.4: Tematiskt arbete.

Kvale benämner detta som koncentrerad meningsskapande och med detta avses han att: "... forskaren läser igenom hela intervjun (i vårt fall även litteraturstudier) för att få en känsla av helheten. Sedan fastställer han meningsenheterna som de uttrycks av intervjupersonerna // Forskaren försöker här att tolka intervjupersonens svar // och tematisera uttalandena ..." (Kvale, 1997, s. 175-177). I vårt fall är dessa teman relaterade till våra läroplansteoretiska begrepp lärande, kunskapande, barnsyn och tematiskt arbete som i förlängningen är formulerade utifrån sociokulturella och socialkonstruktivistiska diskurser angående lärande och kunskapande.

Analysen av litteraturen har genomförts via ett liknande förfaringssätt där vi analyserat den utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv för att på så vis finna övergripande diskurser kring våra teman barnsyn, kunskap och lärande samt tematiskt arbete.

5.6 Studiens tillförlitlighet

Generaliserbarhet

Då intervjustudien endast innefattar tre personer varav samtliga är förespråkare för respektive pedagogiskt förhållningssätt är det tydligt att vi inte eftersträvar generaliserbarhet utan snarare att få en bild av och förståelse för hur dessa tre pedagoger som representerar, är verksamma inom samt väl införstådda med respektive pedagogiska förhållningssätt formulerar sin syn på barn, kunskap och lärande samt tematiskt arbete.

Reliabilitet

Studiens reliabilitet, det vill säga mätinstrumentets skarphet, bör anses relativt låg. I och med studiens kvalitativa ansats och vårt val att endast intervjua tre personer, är det svårt att uppskatta mätningens exakthet men detta är heller inte studiens syfte. Vi söker inte efter en odiskutabel sanning utan snarare uppfattningar och tankesätt kring specifika fenomen (Stukát, 2005, s. 126-127).

Validitet

Studiens validitet, det vill säga att den mäter det som åsyftas, är direkt beroende av reliabiliteten; om reliabiliteten är låg är sannolikt även validiteten låg. Dock anser vi att studiens validitet är relativt hög i ett avseende. Intervjustudien syftar som ovan beskrivet till att förstå och tolka tre individers utsagor angående barnsyn, kunskap och lärande samt tematiskt arbete och intervjufrågorna är utformade att innefatta just detta. Visserligen finns möjliga felkällor inom kvalitativa intervjuer så som att människor inte alltid ger uppriktiga

svar, medvetet eller omedvetet, men i övrigt anser vi att intervjustudien som verktyg bör ge en relativt hög validitet (Stukát, 2005, s. 126-128).

6. Litteraturgenomgång

Här behandlas de tre pedagogiska förhållningssätten Reggio Emilia, Freinetrörelsen och Bifrost utifrån följande perspektiv: grundtanke och historik, barnsyn, syn på kunskap och lärande samt tematiskt arbete.

6.1 Reggio Emilia

6.1.1 Grundtankar och historik

Under efterkrigstiden 1945 påbörjades ett initiativ i den Norditalienska byn Cella utanför Reggio Emilia (Dahlberg & Åsén i Svedberg & Zaar, 1998, s. 183-186). Initiativet bestod av en grupp föräldrar som påbörjat uppbyggnaden av en förskola för barnen i byn och detta fick den unge folkskoleläraren Loris Malaguzzi höra talas om. Han begav sig till byn där han slogs av föräldrarnas hängivna engagemang och starka vilja för barnens utveckling. Så småningom blev han övertalad av föräldrarna att jobba på förskolan och inom kort byggdes ett antal föräldrardrivna förskolor upp trots stort motstånd från den katolska kyrkan samt lokala myndigheter. Motivationen bakom det pedagogiska förhållningssättet inom dessa förskolor sägs ha varit att de hade mycket färskt minnen av kriget där de hade lärt sig att ”lydiga människor är farliga människor” (Dahlberg & Åsén i Svedberg & Zaar, 1998, s. 183-187). Grundtanken bakom den spirande pedagogiken var således tanken om att barn är förmögna att både tänka och agera själva och målet var att denna typ av undervisning kunde bidra till uppbyggnaden av ett demokratiskt samhälle (Dahlberg & Åsén i Svedberg & Zaar, 1998, s. 187).

1963 öppnades den första kommunala förskolan i Reggio Emilia och några år därefter tog kommunen även över de föräldrardrivna förskolorna i Malaguzzis regi. Malaguzzi fick i uppdrag att bedriva ett utvecklingsarbete för samtliga förskolor i regionen men motståndet mot hans idéer var dock fortfarande kraftigt från såväl den katolska kyrkan som andra motståndare. Under 1970-talet samlades politiker från staden samt representanter från kyrkan och kulturlivet till en debatt tillsammans med förskolepersonalen och föräldrarna. Målet var att diskutera förskoleverksamhetens syften och framtid och via den debatten utvecklades och förankrades förskolornas verksamhet och innehåll. 1998 fanns 32 kommunala förskolor i Reggio Emilia men fortfarande finns ett antal förskolor i statlig eller kyrklig regi (Dahlberg & Åsén i Svedberg & Zaar, 1998, s. 187).

6.1.2 Barnsyn

Ett bevingat ordspråk inom Reggio Emilia är att barnet föds med hundra språk men att barnet kan förlora en stor del av dessa språk när de kommer i kontakt med det institutionaliserade lärandet i skolan (Dahlberg & Åsén, 1998, s. 183). Enligt Malaguzzi sker detta då skolan, av tradition, önskar skilja huvudet från kroppen. Vidare menar han att det finns tre olika sätt att se på barnet. Det första sättet är att se på barn som tomma, passiva och fattiga. Inom denna syn ska barnen reproducera sin kunskap, det vill säga de ska lära in från en utomstående källa och på så sätt fyllas med ett kunskapsinnehåll. Barnen har ingen egen kraft och en dialog med barnet tjänar inget syfte då det är den vuxne som besitter all kunskap. Malaguzzi menar att det är mycket få verksamma pedagoger som talar om barn i dessa ordalag idag men trots detta anser han att denna barnsyn, omedvetet, kan finnas insprängd i skolpraktiken. Ett annat sätt att se på barn är att se dem som vakna men fattiga. Inom denna syn lär barnet genom yttre

stimulering från den vuxne. Barnet har inget ansvar för sin kunskapsutveckling utan dennes utveckling är helt beroende av den vuxnes aktiva stimulering. Den pedagogiska konsekvensen för denna barnsyn är att barnet är i ständigt behov av den vuxne som, i all välmening, har full beredskap i form av färdiga planer och lösningar. Arbetet utifrån denna barnsyn är visserligen kreativt men främst för pedagogen. Det tredje sättet att se på barnet, hegemonisk inom Reggio Emilia, är tanken om det rika barnet. Inom denna diskurs ses barnet som kraftfullt och kompetent. Barnet har en inneboende vilja att lära, växa och veta och är medkonstruktör till sin egen kunskap. Detta barn är visserligen i behov av en vuxen men främst som dialogpartner och medkonstruktör av världen. Den vuxnes roll är att visa intresse samt att utmana barnens tankeprocesser (Dahlberg & Åsén, 1998, s. 183-191).

Enligt Malaguzzi har barn förmågan att se världen på ett magiskt såväl som ett konkret sätt. De hypoteser barnen ställer om sin omvärld, mer eller mindre magiska, är för barnen logiska argumentationer utifrån de egna erfarenheterna. Även här är konsekvensen att barnet är i behov av den vuxne då denne kan bistå med engagemang och lyhördhet och på så sätt hjälpa barnet i dennes utvecklingsprocess. Här refererar Häikiö till Vygotskij som menade att barnet lär via en kombination mellan minneskunskaper och fantasi. Ur ett sådant perspektiv utgår man från att fantasin frambringar och utvecklar barnets förståelse av verkligheten (Häikiö, 2007, s. 41).

6.1.3 Kunskapssyn och lärande

Häikiö menar att den teoretiska basen för kunskapssynen inom Reggio Emilia utgår från såväl Vygotskijs kulturhistoriska teori som konstruktivismens grundare Piagets genetiska epistemologi. Malaguzzi inspirerades även av hjärnforskning och systemteori. Synen på kunskap och lärande är således influerat av ett konstruktivistiskt perspektiv och barnet ses som en aktiv medkonstruktör av sin kunskap (Häikiö, 2007, s. 39). Utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv är det elevernas tankar kring ett fenomen som är i fokus och läraren bör vara medveten om den enskilde elevens tankeprocess för att i sin tur kunna utmana och stimulera eleven i sin kunskapsutveckling. En annan essentiell aspekt inom detta synsätt är vikten av reflektion kring det egna lärandet (Claesson, 2002, s. 23-28). Enligt Häikiö konstruerar barnet sin kunskap via dennes interaktion med sin omgivning. Omgivningens roll definieras utifrån tre perspektiv; det autodidakta barnet, den medforskande vägledande vuxne samt den yttre och inre pedagogiska miljön. Vidare menar Häikiö att den konstruktivistiska kunskapssynen även inrymmer ett vidare fokus utöver den kognitiva aspekten. Med detta avser hon affektiva aspekter såsom känslor och upplevelser som bidrar till en helhetstanke kring barnet. Således är sociala relationer och en känsla av delaktighet och inflytande av stor vikt för barnets kunskaps- och identitetsutveckling. Sammanfattningsvis finns inom Reggio Emilia en orubblig tro på barnets inre kapacitet och målet med undervisningen är att barnet utvecklar förmågan till demokratisk delaktighet via ett aktivt inflytande (Häikiö, 2007, s. 39-42). Dahlberg, Moss och Pence poängterar dock att det inte finns någon generaliserbar metod eller praktik, ingen "Reggioansats". De beskriver det som följande:

"Att möta arbetet i Reggio är i stället mer som att möta en serie projekt eller händelser med ett vitt förgrenat innehåll. Genom att respektera det *säregna* i dessa händelser står det klart att det finns inte bara *ett* möjligt svar eller sätt att arbeta på" (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, s. 185).

6.1.4 Tematiskt arbete i den svenska förskolan

Ett exempel på Reggio Emiliainspirerat tematiskt arbete är projektet "Brandbilen" som utfördes på en förskola i Göteborg år 2000. Pedagogerna hade tidigare, med handledning av Häikiö, utfört ett temaarbete med fokus på frukt och hade nu en känsla av mersmak (Häikiö,

2007, s. 162). Idén med brandbilstemat uppkom utifrån boken ”Här kommer brandbilen” av Johan Alfhov. Pedagogerna hade antagit att boken var alltför avancerad för barnen då den var väldigt detaljrik men tvärtom pedagogernas förståelse upplevde de att barnens intresse för boken ökade ju fler detaljer de upptäckte. Pedagogerna fann att barnens intresse för den detaljerade boken stämde väl överens med Lenz Taguchis (1997, s. 66) tankar angående en vidgad lärandekontext då hon menar att man kan locka fram ett ökat intresse och vilja till problemlösningar genom att visa fenomen genom mångskiftande aspekter. I samband med att boken presenterades för barnen hade förskolan köpt in en röd brandbil i plast och när pedagogerna upplevt barnens intresse inför detta område valde de att utveckla det till ett temaarbete. Med inspiration från brandbilen på förskolan, barnens egna brandbilar som de valt att ta med hemifrån samt bilder på brandmän som sattes upp på förskolans väggar skapade barnen brandbilar i olika material och annan rekvisita såsom brandhjälm. Arbetet pågick i full fart och pedagogerna planerade ett studiebesök på en närliggande brandstation men besöket fick vänta då de upptäckte att intresset hos vissa barn hade skiftat. Inne i målarateljén hade några barn börjat skapa drakar och några av barnen intresserade sig för prinsessor. Pedagogerna antog att intresset för eldsprutande drakar kunde vara en utveckling av brandbilstemat hos barnen så de beslöt att, utifrån barnens intressen, dela upp dem i två temagrupper; en brandbilsgrupp och en grupp med drakar och prinsessor. Arbetet fortgick och barnens kunskaper fördjupades.

Bland de barn som fortsatte med brandbilstemat fanns olika tillvägagångssätt. Vissa målade detaljerade bilder av brandbilar, de satt tysta och målade strukturerat. Andra målade brandbilar i händelseförlopp samtidigt som de muntligt berättade om det som skedde på bilden. Häikiö refererar till Katz som skriver om processen bakom dessa två skilda sätt att måla. Katz menar att målandet kan vara mimetisk såväl som katarisk. Med mimetiskt målande avses avbildande utifrån en kombination av inre eller yttre bilder samt de föreställningar man har av det som avbildas. Via ett katariskt målande uttrycks upplevelser, tankar och känslor. Sammanfattande kan de två aspekterna beskrivas såsom att mimetik handlar om inlevelse och katarisk om utlevelse. Häikiö refererar vidare till Carlsen och Samuelson som menar att intryck såväl som uttryck är olika aspekter inom de estetiska områdena och att barns skapande verksamhet är beroende av sinnesträning, fantasi, inre bildskapande, hantverk, tekniker samt media. Detta kopplar Häikiö till Ross som menar att process och produkt är två sidor av samma mynt, vilket även poängteras i Reggio Emilia (Häikiö, 2007, s. 164).

6.1.5 Analys

Inom diskursanalys som metod undersöks de normer som varje enskild diskurs bär med sig och denna fråga aktualiseras här i och med Reggio Emilias pedagogiska förhållningssätt (Bergström & Boréus, 2000, s. 236). Inom Reggio Emilia ses barnet som aktivt, kritiskt och kompetent med en inneboende vilja att lära. Ett kompetent barn har här betydelsen att barnet har en egen kraft och kan skapa sin egen kunskap (Dahlberg & Åsén, 1998, s. 183-191). Fokus inom förhållningssättet är barnets rättigheter snarare än behov och detta poängterar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003, s. 32). Om den rådande normen angående barnsyn är ett aktivt och drivet barn kan det eventuellt ha negativa följder för de barn som av olika anledningar faller utanför normens ramar. Häikiö (2007, s. 39) menar att synen på kunskap och lärande inom Reggio Emilia är inspirerat av Vygotskij såväl som Piaget och vi anser att detta kan innebära en viss spänning i den hegemoniska kampen då dessa kan anses vara väsensskilda. Dahlberg och Åsén menar att lärarens roll är att finnas till hand för att utmana barnens tankeprocesser och detta tillskriver vi mening via ett konstruktivistiskt synsätt på lärande (Claesson, 2002, s. 26).

6.2 Freinetrörelsen

6.2.1 Grundtankar och historik

Freinetrörelsen utvecklades av Célestin Freinet, som föddes 1896 i Provence. Efter tjänstgöring i första världskriget anlände han till Bar-sur-Loup för att arbeta som lärare i en byskola. Freinet var en fritänkande kommunist som önskade utjämna de klass- och maktskillnader som rådde mellan de franska arbetarna och centralmakten i Paris (Kremer, 1993, s. 2). Han var även en pedagog med visioner och hans strävan var en skola för folket, där även fattiga underprivilegerade barn skulle erbjudas en väg in i det demokratiska samhället. Freinet ansåg att skolans traditionella läromedel var alltför väsensskild från barnens erfarenhetsvärld och därför valde han att basera skolarbetet på autentiska gemensamma erfarenheter genom att ta med barnen på utflykter i lokalsamhället. De besökte olika arbetare i byn och väl tillbaka i klassrummet fick barnen berätta och även skriva om sina upplevelser och tankar kring dessa (Nordheden, 1998, s. 165). Genom dessa autentiska möten med människorna i samhället kunde barnen konstruera sin kunskap stegvis samtidigt som de lärde sig att föra sig på ett gott sätt, samla information och utveckla förståelse för hur samhället var uppbyggt (Nordheden, 1998, s. 168-169). Freinet upplevde att barnens intresse för denna undervisning och författandet av egna alster var gynnande för deras utveckling och utifrån den tanken föddes idén om ett tryckeri. Barnens intresse ökade till den vida grad att de började skriva allsköns olika texter; de skrev dagböcker, brev till andra skolor i Frankrike samt en skoltidning som kunde läsas av barnens föräldrar (Nordheden, 1998, s. 165). I Bar-sur-Loup bildades La Coopérative de l'Éducation Laïque vilket översätts som Kooperativet för sekulariserad undervisning och förkortas som CEL. Kooperativet arbetade tätt ihop med fackföreningsrörelsen och behandlade såväl pedagogiska som praktiska frågor (Kremer, 1993, s. 3).

Efter ett antal år flyttade Freinet till Saint Paul de Vence där han fick arbete på en skola. Där tillkännagav han att han skulle sluta med såväl läromedel som läxor och betyg. Istället skapades barnlexikon, självriktande problem på kortregister samt bibliotek med barnens egna alster (Nordheden, 1998, s. 166). Freinets tid i Saint Paul de Vence blev dock inte alltför långvarig. Motståndet mot hans idéer växte sig allt starkare hos den inflytelserika högern och Freinet fick lämna Saint Paul de Vence. Under en tid arbetade Freinet med att stärka CEL, idéerna spreds över landet och tryckerierna samt föreningens medlemsantal ökade. Fascismen bredde ut sina vingar över delar av Europa och Freinets pedagogik förkastades, en efter en avskedades hans anhängare och kollegor men trots detta växte sig rörelsen allt större och starkare.

Vid andra världskrigets utbrott utpekades CEL som en vapendepå och Freinet blev benämnd som terroristledare. Detta, i kombination med att militären fann böcker av Marx och Lenin i Freinets skola ledde till att han blev placerad i koncentrationsläger fram till år 1941. Tiden i lägret beskrevs som mycket svår men trots detta fortfor hans arbete. Efter kriget samlades medlemmar från CEL till ett seminarium där Freinet presenterade en ny plan för skolverksamheten där följande grundtankar verbaliserades:

- Genom brevväxling och arbetet med skoltidningen utövas det fria uttrycket
- Skolan ska fungera som en integrerad del i samhället och utbyte ska ske mellan kooperativet i klassen och andra medborgare ute i samhället.
- Elevernas nyfikenhet och lust att lära ska stimuleras med hjälp av vissa läromedel, så som självriktande problemfrågor samt barnens egna alster.
- Elevernas konstnärliga behov ska tillfredställas med dans, teater, tryckerier, gravyr och mim (Nordheden, 1998, s. 167).

1969 publicerade Freinet (Kernell, 1993 s. 15) en bok med riktlinjer för skolverksamheten. I denna bok fanns bland annat trettio konstanter formulerade, i vilka barns natur och reaktioner samt undervisningsmetoder beskrevs. Utifrån vårt syfte och frågeställningar redogörs ett urval av dessa i följande text.

6.2.2 Barnsyn

- *Barnet är av samma natur som den vuxne* (Freinet, 1969, s. 162).

Mellan den vuxne och barnet finns en viss gradskillnad men de är båda av samma art. En vidare tolkning av detta är att man som vuxen måste anstränga sig för att se på världen ur barnets perspektiv. På så sätt kan man förebygga den distans mellan barnet och den vuxne som traditionellt råder i skolan (Kernell, 1993, s. 15).

- *Ett barns beteende i skolan är en produkt av dess fysiologiska, organiska och konstitutionella tillstånd* (Freinet, 1969, s. 165)

Enligt Malmberg var Freinets utgångspunkt i skapandet av hans pedagogiska förhållningssätt baserade på studier av barn och verklighetens praxis. Med det avses bland annat att Freinet menade att barns behov av att förstå sin omvärld är ett nedärvt biologiskt element för överlevnad. Här finns vissa likheter med Piagets balasteori där han menar att kunskapsutveckling hos barnet sker stegvis och naturligt (Malmberg, 1993, s. 9).

6.2.3 Kunskapssyn och lärande

- *Ingen tycker om att mala tomgång och fungera som en robot, dvs. utföra handlingar och foga sig efter tankar som är fastlagda i ett mekaniskt system som han inte har något inflytande på* (Freinet, 1969, s.173).
- *Ingen tycker om att vara tvungen att utföra ett bestämt arbete, även om han inte har något särskilt emot detta arbete. Det är tvånget som verkar förlamande* (Freinet, 1969, s. 170).

Människor utvecklas bäst i situationer där de tillåts vara aktiva i en meningsfull kontext och har reellt inflytande över situationen. Människor har således ett stort behov av att få vara aktiva i utformandet av arbetets villkor (Johansson & Johansson, 1993, s. 41). Som lärare är det viktigt att bedriva en undervisning som fokuserar på material som utgår ifrån barnens erfarenheter. Undervisningen måste ha ett syfte som även barnen är medvetna om och intresserade av att uppnå (Kernell, 1993, s. 15)

- *Det normala sättet att förvärva kunskaper är inte genom iakttagelser, förklaring och demonstration, som är det vanliga i skolan, utan genom trevande försök, vilket är ett naturligt och universellt tillvägagångssätt* (Freinet, 1969, s. 179).

Kunskap ses som ett redskap för att komma dit man vill nå. Meningsfull kunskap är således sådan kunskap som hjälper oss att utveckla de färdigheter vi önskar utveckla. För att kunna se helheter och samband krävs ett laborativt arbetssätt då den enda kunskapen som berör oss är den vi själva sökt och tillägnat oss (Malmberg, 1993, s. 14)

Sammanfattade beskrivs Freinets pedagogiska mål såsom att barnet ska utveckla den egna personligheten och åstadkomma värdighet och styrka inom en ändamålsenlig solidarisk

gemenskap. Det övergripande målet är att förbereda barnet så att denne som vuxen kan verka produktivt i skapandet av ett harmonisk och stabilt samhälle (Malmberg, 1993, s. 11).

6.2.4 Tematiskt arbete i den svenska skolan

I Sverige kallas Freinets tankar ”Arbetets pedagogik” (Nordheden, 1998, s. 163). Med den benämningen vill man framhålla arbetets betydelse för inläringen, sociala relationer och elevens utveckling mot att bli en ansvarsfull samhällsmedborgare. Ansvar och gemensam strukturering av organisationen är en betydande del av arbetets pedagogik och Nordheden beskriver hur man i hennes klassrum planerar tillsammans varje måndag. Eleverna i klassen delar på ett antal uppgifter såsom veckoplanerare, pappersutdelare, bordsvärdar, fiskmatare och sekreterare i klassrådet. Uppgifterna bestäms och fördelas med hjälp av papperslappar på en tablå i klassrummet och på så sätt vet alla barn vilken uppgift som är deras under den kommande veckan. Även klassens schema och dagordning planeras gemensamt och tiden distribueras mellan olika arbetsuppgifter. Nordheden beskriver att var och en av eleverna till stor del planerar sin tid själv. Är man exempelvis kassör och ska gå till banken måste tid beredas för detta. Med det i åtanke får eleven kanske mindre tid till andra arbetsuppgifter under den veckan med det tas igen nästkommande vecka. Nordheden poängterar att planeringsarbetet är något eleverna växer in i men att det kan finnas elever som behöver mer vuxenstöd än andra för att hitta en bra struktur i arbetet (Nordheden, 1998, s. 169-172). Inom arbetets pedagogik värderas tankens och handens arbete likvärdigt och vikten av meningsfullhet poängteras. Med meningsfullhet avses såväl elevernas eget inflytande över arbetsuppgifterna som den essentiella aspekten att arbetet ska ha en mottagare (Nordheden, 1998, s. 163 & Clausén, 1993, s. 66-69). I den skola där Nordheden är verksam har man infört ett så kallat verkstadsarbete där samtliga elever arbetar inom olika teman under två eftermiddagar i veckan, i sju till åtta veckor. De fyra temaområdena bestäms genom en valprocess samt ett gemensamt stormöte men de specifika verkstäderna är konstanta: Skrivarverkstaden, Videoverkstaden, Bildverkstaden och Musikalverkstaden. En betydande grundregel inom verkstadsarbetet är att ”stor hjälper liten” och eleverna hjälps åt med arbetet. Som avslutning för temaveckorna samlas eleverna och deras föräldrar i skolans aula där eleverna presenterar sina produktioner och det summerar det specifika temaområdet. Nu börjar valprocessen om och efter tre veckor påbörjas ett nytt tema (Nordheden, 1993, s. 172-176).

En annan viktig princip inom Freinetrörelsen är att det är elevernas och klassens behov som styr arbetet och organisationen, inte tvärtom. Följaktligen fokuseras olika former och innehåll i olika klasser och enligt Nordheden är detta finessen med arbetets pedagogik (1998, s. 179).

6.2.5 Analys

I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1994) beskrivs att eleven ska kunna orientera sig i en komplex verklighet med snabba förändringar och inom Freinetpedagogikens förhållningssätt upplever vi en viss dubbelhet angående detta. En av de ovan beskrivna metoderna innefattar att eleverna går ut i samhället och undersöker sin omgivning och det övergripande målet med detta förhållningssätt uttrycks så som att eleven skall förberedas för att verka produktivt i ett stabilt samhälle (Nordheden, 1998, s. 165, Malmberg, 1993, s. 11). Detta kan tolkas som att skolan ska förbereda eleverna för att leva i ett samhälle så som det *är* istället för att rusta dem för framtiden. Det innebär ingen given motsättning, för givetvis måste man lära känna sitt samhälle för att kunna förändra det. Det skulle dock kunna innebära en konflikt mellan den maktgivande diskursen inom Freinetrörelsen som i denna mening innebär en viss förmedlingstanke där barnen förväntas *observera* hur samhället ser ut för att sedan *göra/verka* på ett liknande sätt till skillnad från diskursen inom Lpo 94, där barnen ska ges verktyg för att

leva i ett föränderligt samhälle, med fokus på dialog och samspel med andra. Inom Freinetrörelsen betonas även det aktiva barnet som vill ta ansvar och styra över innehållet såväl som formen i sitt arbete (Johansson, 1993, s.41). Den norm som framträder här är att barnen förväntas kunna ta ansvar och planera sin tid i förhållande till kollektivets behov vilket kan innebära att barn, som av olika skäl, inte klarar av att ta detta ansvar, inte får plats inom den rådande normen.

6.3 Bifrost

6.3.1 Grundtankar och historik

Bifrostskolan grundades 1987 på Jylland i Danmark med rektor Bodil Abildtrup Johansen i spetsen. Initiativet togs av en grupp pedagoger och föräldrar som ville förändra och utveckla de grunder som undervisningen i skolan bedrevs utifrån. Tanken var att skapa en helhetssyn på undervisningen i den danska skolan. Visionen var att skapa en skola som kunde binda samman förnuft och känsla, kunskap och fantasi. Arbetet syftade även till att förena nutid med dåtid via den egna kulturen i ett historiskt perspektiv och andra kulturer i globala perspektiv (ibid., s. 25)

Namnet Bifrost är sprunget ur den fornnordiska mytologin där guden Oden lät bygga en bro från gudarnas boning Valhalla ner till Midgård, där människorna levde. Bron var en båge i sex färger, den var mycket vacker och fick namnet Bifrost. För att försäkra sig om att ingen människa eller jätte oombedd skulle ta sig in i gudarnas sfär sattes guden Heimdal att vakta bron. Heimdal var mycket alert och hade skarpa sinnen. Enligt sagan var hans hörsel så god att han "... kunde höra gräset växa och ullen växa på fåren" (ibid., 1997, s. 24-25) och hans syn så förträfflig att han kunde se över hela världen. Utifrån inspiration från den mytologiska sagan hittades en målning av en ungersk konstnär vid namn Erzsebet O. Farsang. Målningen föreställer två barn som, hand i hand, vandrar uppför en stor regnbåge, undanläggande den värld de känner. Ju högre upp barnen kommer, i desto fler perspektiv kan de skåda den kända världen nedanför. De upptäcker samband de inte sett tidigare och finner att världen är både större och mer färgsprakande än de anat. Samtidigt anar de en ny värld med nya möjligheter framför sig. Där framme finns hoppet, framtidstron, en utopisk värld och det är drömmen om denna utopiska värld som ger dem mod att lämna den kända världen bakom sig (ibid. 1997, s. 24-27). Symboliken i sagan kombinerad med den ovan beskrivna målningen kom att bli kännetecknande för Bifrostskolans intentioner och syfte. Inom Bifrost poängteras människans förställningsförmåga som en essentiell egenskap för lärande och utveckling och de menar att hoppet om en bättre framtid ligger inbäddad hos oss. Det gäller att utveckla den egna förmågan att erfara verkligheten ur olika perspektiv för att kunna finna meningen och innebörden i livets olika möjligheter. På så sätt kan man få en djupare förståelse för världen man lever i och finna sätt att utveckla densamma (Abildtrup Johansen m.fl. 1997, s. 26).

Inom Bifrostpedagogiken skiljer man mellan två sätt att konstruera sig själv som individ och samhällsmedborgare och de menar att detta antingen sker via anpassning eller bildning. Med anpassning avses att man formas in i en normativ färdigställd mall utan insyn i hur man kan förändra den mallen. Med bildning åsyftas att individen får utvecklas att bli en deltagare och medspelare med ansvar och bestämmanderätt på det personliga såväl som det samhälleliga planet (Abildtrup Johansen m.fl., 1997, s. 79). Med ansvar menas att barnen ska lära sig att stå upp för sina egna handlingar, beslut, resultat och misstag. Förmågan att ta ansvar åsyftar även förmågan att kunna göra medvetna val utifrån vetskapen om huruvida det gagnar barnet själv, andra och samhället och denna förmåga ska barnen utveckla via skolarbetet (ibid., s. 159). Skolarbetet syftar även till att stärka barnens olika personligheter samt deras självständighet (ibid., s. 41). Idén bakom Bifrostskolan i Danmark är således att utveckla barnen till

livsdugliga, framsynta personligheter med goda kunskaper i världens beskaffenhet såväl som visioner om hur världen skulle kunna se ut. De ska utvecklas till reflekterande individer med vilja och förmåga att ta ansvar samt förståelse för vikten av samarbete, dialog och diskussion (ibid., 1997, s. 26, 32). I enlighet med skolans uppgift ska barnen utveckla ett kritiskt förhållningssätt och med detta avses bland annat att inse möjligheten att skapa nya livs- och samhällsformer så att det är medvetna om att de inte står maktlösa inför det som sker i samhället. Inom vår kultur spenderar barnen mycket av sin tid inom institutionen skolan och utifrån Bifrost menas att människans utveckling är beroende av de olika möjligheterna som finns i vår omgivning. Således menar Abildtrup Johansen m.fl. att det finns en stor relevans i diskussioner kring skolarbetets innehåll och form. Utifrån skolans uppdrag menar författarna att undervisningen ska rusta eleverna så att de kan agera ansvarsfullt och med detta avses bland annat att bevara naturen samt respektera individens rätt till ett gott liv utifrån de givna förutsättningarna. För att möjliggöra detta krävs att eleverna tillägnar sig nödvändiga kunskaper, färdigheter, värderingar och förhållningssätt och därav menar författarna att skolans undervisning bör utgå från de huvudområden som finns beskrivna ovan. Övriga traditionella ämnen betraktas inom Bifrost som verktyg och teorier som eleverna kan använda sig av när de söker efter outhärliga insikter inom huvudområdena (ibid., 1997, s. 60-63).

6.3.2 Barnsyn

Abildtrup Johansen m.fl. (1997, s.57) anser att vi föds hjälplösa in i denna värld som en slags halvfärdig produkt. Det finns ingen speciell mall som människan utvecklas utifrån utan denne utvecklas utifrån de genetiska anlagen såväl som de livsmöjligheter som kommer att omge henne. Författarna poängterar att den mänskliga hjärnan är mycket speciell i jämförelse med de andra djurens då vi har möjlighet att föreställa oss fenomen i olika tider och situationer till skillnad från de andra djuren, som har en fast, beständig natur och endast kan utvecklas i förhållande till sina genetiska anlag. Vidare refererar de till Vygotskij och hans beskrivning av "möjligheternas barn". Med detta avses att barnets utveckling fortgår så länge det utmanas och så länge aktiviteten, känsligheten och oräddheten att engagera sig bibehålls. Barnet är ytterst formbart och det verkar inte finnas någon gräns för vad det kan lära sig, förutsatt att det erbjuds möjligheter till detta. Barnet kan även beskrivas i mer metaforiska ordalag som mjuk kakdeg, som kan anpassas in i specifika former men att de, som ovan beskrivet, kan utvecklas till oanade höjder om möjligheterna är kvalitativa och allsidiga. För att ytterligare poängtera möjligheternas lov refererar Abildtrup Johansen m.fl. till Grundtvig som menar att människobarnet inte föds som ett unikum men hon har möjligheterna till att utvecklas till det. Sammanfattningsvis menar de att vi föds in i en värld med förutsättningar att förändra den, men att dessa förutsättningar i högsta grad beror på vilka förmågor vi utvecklar för att förhålla oss till vår värld och kultur och grogrunden till dessa förmågor är en social gemenskap. Barnet är medkonstruktörer i sin egen identitetsutveckling såväl som i formandet av den reella världen (Abildtrup Johansen m.fl., 1997, s. 57-59).

6.3.3 Kunskapssyn och lärande

Kunskap beskrivs inom Bifrost som ett redskap för att lära känna sin omvärld och att kunna se den ur olika perspektiv för att förlängningen kunna förändra den (Abildtrup Johansen, 1997, s. 6). Som ovan beskrivet är den sociala gemenskapen en förutsättning för lärande. Utgångspunkten för undervisningen bör således vara en gemensam upplevelse och pedagogen måste plocka upp barnen där de befinner sig så att de lockas att delta i sin egen utveckling. När man planerar undervisningen måste man därför vara medveten om barnens förutsättningar och förförståelse så att man kan utmana dem där de befinner sig. Abildtrup Johansen m.fl. refererar till Vygotskij och hans betänkande kring det han valt att kalla den närmaste utvecklingszonen. Med detta avses det barnet kan förstå eller prestera med hjälp av en vuxen

eller en kamrat som kan mer om det specifika fenomenet. Den närmaste utvecklingszonen är en nödvändig aspekt i skolan och undervisningen. En annan viktig aspekt är att pedagogens roll är att tjäna barnen, inte härska över dem. Med detta avses att pedagogen ska agera som en god vän, någon som barnen kan lita på och som engagerar sig i deras tankar och viljor. Pedagogen måste ta barnen på allvar samt vara en förebild på så vis att denne visar livsglädje och mod inför livets utmaningar. Pedagogens roll ses härigenom som central i undervisningen samtidigt som barnet står i centrum (Abildtrup Johansen m.fl., 1997, s. 40-41).

En ständig diskussion inom skolverksamheten är huruvida undervisningen ska bedrivas ämnessegregerat eller ämnesintegrerat. Abildtrup Johansen m.fl. benämner dessa former som facklig och tvärfacklig undervisning och menar att skolan bör bedriva en undervisning som blandar dessa två kategorier. Argumenten för de respektive undervisningssätten är många. Förespråkare för en facklig undervisning menar att barnen bör tillägna sig kunskaper likt byggstenar som staplas på varandra och förespråkare för ett tvärfackligt arbetssätt menar att det krävs en mångfald av perspektiv när man angriper ett ämne och att den fackliga undervisningen blir alltför begränsad. På Bifrostskolan anser man att kombinationen är essentiell för en god lärandeprocess och att de båda bör ingå undervisningen. Under de fackliga lektionerna får barnen tillägna sig de intellektuella och fysiska redskap de behöver för att, under de tvärfackliga lektionerna, tillämpa dessa redskap i utforskningen av deras frågeställningar. Dessutom kan barnen inom det tematiska arbetet angripa temat utifrån en tvärfacklig metod men de kan även välja att fördjupa sig inom ett specifikt fack, med alla de kunskaper, färdigheter och metoder som detta fack inrymmer (Abildtrup Johansen m.fl., 1997, s. 144-145).

6.3.4 Tematiskt arbete på Bifrostskolan på Jylland, Danmark

Vid redogörelsen av Reggio Emilia och Freinetrörelsens grundtankar och pedagogiska arbete var arbetet i den svenska skolan idag utgångspunkten för beskrivningen av skolverksamheten samt det tematiska arbetet. Redogörelsen för det tematiska arbetet inom Bifrost utgår dock från Bifrostskolan på Jylland, Danmark. Anledningen till detta är frånvaron av litteratur behandlande Bifrostinspirerade skolor i Sverige.

Inom Bifrost arbetar man utifrån en kvalitativ läroprocess där följande kärnpunkter presenteras: Upplevelse, dialog, det goda arbetet samt insikt om nödvändigheten och den nödvändiga insikten. Den gemensamma upplevelsen bör ha en central plats i varje undervisningsmoment då den kan leda till fördjupning samt även nya upplevelser. En människas upplevelse av någonting är subjektivt, den beror till stor del på ett känslomässigt engagemang och varje människa har rätt till sina egna upplevelser. Genom upplevelsen kan människan ana nya horisonter, upptäcka fenomen i nya perspektiv samt finna hopp och glädje. På Bifrostskolan använder man sig ofta av konstupplevelser som begynnelsepunkt då man anser att konsten inbjuder till nytänkande, inlevelse, utlevelse samt möjligheter att erfara verkligheten med nya ögon via ett symboliskt och estetiskt språk (Abildtrup Johansen m.fl., 1997, s. 79-82, 90, 93). Exempelvis kan ett tema starta med en upplevelse kring Michael Endes bok "Den oändliga historien" eller en målning av van Gogh. Denna upplevelse blir upptakten till temat men med det menas inte att samtliga beståndsdelar i temat behandlar just denna specifika upplevelse utan den fungerar snarare som en röd tråd genom arbetsprocessen (ibid. s. 105-106). Den andra fasen av arbetet är dialogen. Dialogen, som även kallas undervisningssamtal, spelar en viktig roll som efterarbete av upplevelsen och det är just upplevelsen som ger mening åt samtalet. Genom starka upplevelser som talar till intellekt såväl som känsla blir man medveten om nya känslor och tankar kring dessa samt kunskap om det vi inte vet om oss själva och andra (ibid. s. 94). Via dialogen möts barn och vuxna som likvärdiga individer. Barnet såväl som den vuxne bidrar med jämbördiga subjektiva

upplevelser och nya perspektiv kan finnas. En av pedagogerna agerar ordförande och en annan pedagog antecknar vad som sägs (ibid. s. 94, 136) Här fokuserar man på förhållandet mellan det yttre och det inre. Kortfattat kan man säga att dialogen handlar om meningsutbyte med syfte att hitta ett innehåll till det fortsatta arbetet. Den tredje fasen är det goda arbetet som i sin tur kännetecknas av följande processer: beslut, planering, utförande och utvärdering. Utgångspunkten för det goda arbetet kan styras utifrån barnens intresseområden eller pedagogernas tankar och mål för verksamheten. Abildtrup Johansen m.fl. menar att man som pedagog inte ska vara rädd för att välja arbetsområden ibland då skolan inte enbart syftar till att tillfredsställa barnens omedelbara, spontana intressen utan även bör bidra till att barnet erbjuds nya erfarenheter som de kan finna intresse i (ibid. s. 96-102). Inom beslutsprocessen bestämmer man sig för vad man önskar göra/lära sig/bli bättre på och varför man vill jobba med just det. I planeringsfasen bestäms metoden för arbetet, vilka verktyg som kan användas samt om man vill jobba ensam eller tillsammans med en kamrat. Under den tredje fasen utförs det planerade arbetet och i den fjärde och avslutande fasen utvärderas arbetet. I denna fas funderar man kring vad arbetet lett till, blev det som man planerat, är man nöjd eller önskar man fortsätta vidare med processen eller kanske börja om från början (ibid. s. 96-102). Utvärderingen sker ofta via en gemensam träff där barnen kan presentera sina alster för varandra (ibid. s. 175). Det goda arbetet kännetecknas av en växelverkan mellan idéer, planering samt praktisk handling och inom ramen för arbetet sammanlänkas känslor och mål med det praktiska utförandet samt teoretiska tankar (ibid. s. 96-102).

6.3.5 Analys

Diskursen angående barnsyn inom Bifrost är att barnen föds som halvfärdiga produkter, formbara som mjuk deg (Abildtrup Johansen, 1997, s. 57). Barnets utveckling är starkt beroende på vilka möjligheter barnet ges och härav är skolans miljö och utformning essentiell. Via den barnsynen äger inte barnet sitt eget lärande, utan makten tillhör till stor del de vuxna som omger barnet. Som tidigare beskrivet utgår Lpo 94 delvis utifrån en socialkonstruktivistisk syn på lärande (Gustafsson, 2003, s. 158, 169) och inom detta perspektiv ses barnet som en kompetent medkonstruktör till den egna kunskapen. Barnet har således ett inflytande över kunskapandet och sin egen utveckling vilket inte är lika synligt inom litteraturen kring Bifrost.

7. Resultat av intervjuer

I detta kapitel redovisas resultatet av intervjuerna i förhållande till uppsatsens teman barnsyn, kunskapssyn, lärande och tematiskt arbete. De verbala utsagorna, uttalade av respondenterna för respektive pedagogiska förhållningssätt jämförs med litteraturen kring densamma. Vidare analyseras intervju svaren samt litteraturen gentemot vår läroplan Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1994) med syftet att belysa de diskurser som framkommer. Utifrån diskursanalys som metod undersöks de normer som varje diskurs producerar (Bergström & Boréus, 2000, s. 236) och tänkbara följder för dessa analyseras och diskuteras efter varje redovisat tema samt i det efterföljande diskussionsavsnittet. Med det menar vi att varje diskurs fungerar normerande och att detta medför, medvetet eller omedvetet, ett regelverk som eleven såväl som pedagogen måste välja att rätta sig efter eller vara i konflikt med. Varje tema behandlas utifrån samtliga respondenter: Reggio Emiliapedagogen Petra, Freinetpedagogen Didrik och Bifrostpedagogen Magnus och deras svar redovisas summerade samt via vissa belysande citat ur den empiriska datan. Rubrikerna fungerar som ingångar till de diskursiva mönster vi åskådliggör.

7.1 Visst finns det olika sätt att se på barn

Under intervjuerna framhöll respondenterna vissa likheter angående barnsyn men de var inte helt överensstämmande.

Petra (RE) menar att barnet föds med kunskapen *att* lära och att man lär genom hela livet.

alltså, man måste ju tro att barnen lär och vill lära. Att det är något som de föds med... vad ska jag säga... den här kunskapen att lära sig. Jag ser det så tydligt hos mitt barnbarn, som jag forskar på varje dag givetvis. Så där finns lärandet, som en kontinuitet genom livet. Men det sker inte linjärt utan det sker som en väv. Beroende på att runt omkring finns olika medkonstruktörer som, tillsammans med barnet, skapar miljöer... där barnet konstruerar tillsammans med den vuxne...(Petra, RE).

Vår tolkning är att Petras syn på barn stämmer väl överens med den rådande barnsynen inom Reggio Emilia där man ser barnet som rikt, kraftfullt och kompetent ända från födseln. Inom denna diskurs menar man att barnen är medkonstruktörer till sin egen kunskap och att barnet har en inneboende vilja att lära (Dahlberg & Åsén, 1998, s. 183-191). Barnsynen som presenteras här kan förstås utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv där barnet ses som en aktiv medskapare av sin kunskap (Gustafsson, 2003, s. 167).

Även Didrik (F) beskriver barnet som aktivt i sitt kunskapssökande och han poängterar även att barnet både vill och kan ta ansvar. Detta menar vi överensstämmer väl med Freinets beskrivningar om barnet. Däremot beskrev Freinet att barnets beteende är en produkt av dess "... fysiologiska, organiska och konstitutionella tillstånd och med det menade han att barnet har ett nedärvt behov av att förstå sin omvärld (Freinet, 1969, s.). Detta är inget som Didrik väljer att ta upp i intervjun. Även Didriks svar går att tolka utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv (Gustafsson, 2003, s. 167). Däremot tillskriver vi mening till Freinets syn på barnet ur en konstruktivistisk diskurs med liknelser till Piagets balanst teori, där barnets utveckling sågs ske naturligt och stegvis (Malmberg, 1993, s. 9).

Magnus (B) menar att barnets utveckling till stor del styrs av de möjligheter som finns i dess omgivning. Samtidigt tror han att det till viss del finns vissa genetiska faktorer som kan styra barnets möjligheter att utvecklas. Dessutom poängterar han att det finns barn med särbegåvning som av olika anledningar, inte passar in i normen om "barnsyn". Synen på barnet som beroende av livsmöjligheter och genetiska anlag tolkar vi som väl överensstämmande med synen inom Bifrost (Abildtrup Johansen, 1997, s. 57). Däremot finns

inget inom vår valda litteratur angående de barn som inte passar in i den rådande diskursen angående barnsyn. Magnus syn på barnet skulle kunna tolkas utifrån en övergripande sociokulturell syn på barnet där det intrapersonella såväl som det interpersonella är av stor vikt (SOU 1992:94, s. 59). Dessutom skulle vi kunna tillskriva mening till Magnus uttalanden utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv där han talar om barn med olika typer av särbevägning (Gustafsson, 2003, s. 153-154).

7.1.1 Analys ur ett läroplansperspektiv

I "Växa i lärande" (SOU 1997:21) redovisas en syn på barnet som en aktiv medkonstruktör till det egna lärandet och denna diskurs stämmer väl överens med svaren som Petra (RE) och Didrik (F) angav samt litteraturen angående Reggio Emilia. Litteraturen angående Freinet är inte helt överensstämmande med den inom "Växa i lärande" då Malmberg poängterade likheten med Piagets balanst teori. Magnus (B) barnsyn samt den barnsyn som beskrivs inom litteraturen kring Bifrost är heller inte helt överensstämmande med den som beskrivs inom "Växa i lärande" (SOU 1997:21). Däremot stämmer den barnsyn som Magnus (B), Petra (RE) och Didrik (F) har överens med den inom Lpo 94 efter revideringen 1998 då denna innefattar såväl en socialkonstruktivistisk som en sociokulturell syn på barn (Utbildningsdepartementet, 2006). Alla diskurser fungerar normerande (Bergström & Boréus, 2000, s. 236) och som barn måste man, medvetet eller omedvetet, förhålla sig till dessa normer. Som elev hos Petra (RE), Didrik (F) eller inom Lpo 94 samt Reggio Emilia är normen det aktiva, ansvarsfulla barnet som fungerar som medskapare av sin kunskap. Som elev i Freinets skola får barnet förhålla sig till en viss normerande syn som fokuserar på barnets inre förutsättningar, snarare än omgivningen. Som elev på Bifrostskolan i Danmark eller hos Magnus (B) ses man som en produkt av omgivningen såväl som ens inre förutsättningar vilket innebär att man som barn förutsätts vara aktiv i en gemenskap samtidigt som mycket ansvar ligger hos barnet.

7.2 Kunskap kan betyda olika saker

Under intervjun frågade vi vad kunskap innebär för respondenterna samt hur de anser att barn lär bäst. Här framkommer att kunskapsbegreppet inte är något entydigt utan kan ha skilda betydelser.

Petra (RE) anser att kunskap är något som sker i en intention. Hon säger att kunskap är något barnet konstruerar tillsammans med andra, i sociokulturella sammanhang och poängterar att Vygotskij är starkt förankrad i såväl Reggio Emilia som i Lpo 94 men att den Reggio Emilianska filosofin även inspirerats av andra teoretiker.

Här menar vi att Petras syn på kunskap överensstämmer till stor del med den hegemoniska diskursen inom Reggio Emilia där barnet ses som en medkonstruktör av sin eget lärande via interaktion med omgivningen (Häikiö, 2007, s. 39). Petras syn på kunskap kan förstås utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv samtidigt som hon poängterar Vygotskijs sociokulturella perspektiv som en stark influens inom Reggio Emilia. Enligt Häikiö är den teoretiska basen för kunskapssynen inom Reggio Emilia baserad på såväl Vygotskijs kulturhistoriska teori som konstruktivismens grundare Piagets genetiska epistemologi. Här ser vi en eventuell motsättning till Petras syn då hon väljer att inte belysa Piagets bidrag till kunskapssynen inom hennes tolkning av Reggio Emilia.

Didrik (F) menar att det finns många olika kunskapsformer och att det är viktigt att barnen får möta alla dessa former i skolan. Vidare pratar Didrik om hur olika kunskapsformer värderas olika och att det syns tydligt i de betygskriterier som eleverna ska förhålla sig till.

... på VG och MVG-nivå så handlar det om att förstå mer komplexa sammanhang. Så det är ju det som är kriteriet för att eleven har nått längre och kan dra slutsatser och sätta saker och ting i sitt sammanhang. På G-nivå är det mer att man ska känna till någonting på "basicnivå", känna till vad franska revolutionen gick ut på, vad som hände. På högre nivåer ska man ju kunna analysera det hela, se orsakerna på ett djupare plan och koppla ihop det med upplysningstiden; nya tider för nya tankar. Så visst finns det olika nivåer på kunskap (Didrik, F).

Vi tolkar det som att Didriks kunskapssyn inte är helt överensstämbar med Freinets då Freinet, enligt Malmberg såg på kunskap som ett redskap för att komma dit man ville nå (Malmberg, 1993, s. 14). Didriks kunskapssyn stämmer väl överens med en sociokulturell syn på kunskap enligt Lpo 94, där det beskrivs det finns olika aspekter av kunskap och att skolan ska verka för att skapa en helhet och en balans mellan dem (Utbildningsdepartementet, 2006, s. 6).

Magnus (B) anser att kunskap är att ha verktyg för att kunna hantera olika situationer och menar att kunskap därav kan betyda olika saker för olika människor.

Om man springer hundra meter häck eller om man jobbar med klockor så är det en annan sak... Kunskap är utifrån vad man gör och behöver kunna. Så den skall hela tiden relateras till vad som ska göras och vad man behöver den till alltså. Så den skall hela tiden relateras till vad som ska göras och vad man behöver den till alltså. Och kunskap är även mycket av identitet, av vad man är för person ... (Magnus, B)

Magnus (B) sätt att uttrycka sig angående kunskap tyder på att han anser att kunskapen rymmer många olika aspekter så som funktionella, kontextuella och konstruktiva (SOU 1992:94). Detta skulle kunna tolkas som att Magnus syn på kunskap är i linje med den som beskrivs inom Bifrost då de menar att kunskapen syftar till att kunna förstå sin omvärld så att man kan se den ur olika perspektiv och i förlängningen ha möjlighet att förändra den (Abildtrup Johansen, 1997, s. 25-26).

7.2.1 Analys ur ett läroplansperspektiv

Inom "Skola för bildning" (SOU 1992:94), som innefattar grunden för kunskapssynen inom Lpo 94 beskrivs kunskap utifrån följande aspekter: kunskapens konstruktiva, kontextuella och funktionella aspekter. Inom dessa kunskapsområden finns fyra olika former: fakta, förtrogenhet, färdighet och förståelse. Belysandet av dessa former syftar till att vidga kunskapsbegreppet till förmån för en allsidig beskrivning. De fyra kunskapsformerna värderas likvärdigt och skolan ska verka för att finna en balans mellan dessa (SOU 1992:94, s. 65, 67). Petras (RE), Reggio Emilias samt Bifrostskolans kunskapssyn är väl överensstämbar med den inom "Skola för bildning". Även Didrik (F) och Magnus (B) poängterar olika kunskapsformer och aspekter samt vikten att eleverna får möta alla dessa former i skolarbetet. Däremot är Freinets kunskapssyn, utifrån Malmberg (Malmberg, 1993, s. 14), inte överensstämbar med den inom "Skola för bildning" (SOU 1992:94) då han endast fokuserar på kunskapens funktionella aspekt. Den hegemoniska diskursen inom Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) är således att kunskapsbegreppet är komplext och att olika kunskapsformer ska bedömas likvärdigt. Som ovan beskrivet poängterar dock Didrik (F) att betygsriterierna gör distinkta skillnader mellan olika kunskapsformer och här ser vi en diskrepans mellan intentionen i "Skola för bildning" och de betygsriterier som pedagogerna ska förhålla sig till. Med tanke på betygsriterier finns en intressant reflektion att göra när man jämför de olika pedagogiska förhållningssätten. Inom Reggio Emilia, som är en förskolepedagogik betygssätts inte barnen. Detsamma gäller för Bifrostskolan i Danmark där de valt att inte sätta betyg på grund av att betyg inte är obligatoriskt för att studera vidare på gymnasiet (Abildtrup Johansen, 1997, s. 167). Likvärdig bedömning av kunskapsformer blir därav eventuellt mer

problematiskt på Magnus (B) och Didriks (F) skola i och med att de ska bedöma och betygssätta sina elever.

7.3 Ditt lärande ser inte alltid likadant ut och makten är inte alltid din

Inom detta tema fann vi stora likheter i respondenternas utsagor angående såväl lärande som makten över det egna lärandet.

Petra (RE) anser att barn, såväl som vuxna lär tillsammans med andra, i en kontext som inspirerar till lärande och poängterar att pedagogerna har en mycket viktig roll att spela i skapandet av miljöer för lärande. Vidare talar hon om det livslånga lärandet samt att barnen idag har möjlighet att vara delaktiga och på så vis äga sitt lärande. I kontrast till detta menar hon även att hon vill möta barnen i deras nyfikenhet men att formen för arbetet ibland kan vara påverkat av pedagogerna.

Alltså, det är inte så att jag kan gå och ta min mall, som sitter i min pärm, som jag gjorde med min förra grupp. Så enkelt är det alltså inte utan projektet skapas i "pre project", i det här reflektionstillståndet som både barnen och pedagogerna är inne i där förutsättningarna föds till det som blir projektet där det blir en fördjupning då. Så det är liksom, det här "pre project" som blev så förtydligt för mig när jag var nere nu, det är så otroligt viktigt. Det gör vi inte, det har vi inte här i Sverige. Vi är för snabba. Vi lyssnar inte in och där är det klart att när vi kommer upp i skolan så har vi våra mål och våra läroplaner och där står det ingenstans hur vi ska komma dit. Men det kräver av oss som pedagoger att våga ta tid och lyssna. ... Att finnas i ett möte [ohörbart] som skapar förutsättningar (Petra, RE).

Petras syn på lärande tolkar vi som väl överensstämmande med den inom Reggio Emilia enligt Häikiö där barnet konstruerar sin kunskap via interaktion med omgivningen (Häikiö, 2007, s. 39-42). Petras syn på lärande och den som beskrivs inom litteraturen kring Reggio Emilia kan tolkas utifrån en socialkonstruktivistisk såväl en sociokulturell diskurs (Gustafsson, 2003, s. 158-159, 166-167) då lärandet beskrivs som något som sker i en gemenskap i en kontext, med språket som bärande faktor.

Didrik (F) beskriver att han anser att lärandet sker via autentiska sammanhang där man får uttrycka sina tankar, gärna genom att konstnärligt uttryck. Skolarbetet ska varva handens och hjärnans arbete, praktik och teori. Denna syn går helt i linje med Freinets syn på lärande. Freinet menar att traditionella läromedel bör uteslutas till fördel för elevernas egna alster men Didrik säger att han anser att läromedel kan spela en viktig roll inom exempelvis historia, eftersom vi inte kan förflytta oss tillbaka i tiden till den reella händelsen. Inom Freinetrörelsen kan tanken om det autentiska lärandet förstås genom Freinets socialistiska visioner då han önskade utjämna klasskillnader i det dåvarande Frankrike. Eleverna i hans skola var barn från fattiga familjer som kom till skolan med ett torftigt språk och Freinet menade att detta avskilde dem från kultur- och samhällsengagemang. Detta önskade han avhjälpa och han fann att det autentiska lärandet intresserade och motiverade barnen vilket medförde att de fick en större förståelse för och känsla av delaktighet i samhället (Nordheden, 1998, s. 165).

På frågan om huruvida eleverna har något reellt inflytande över undervisningens innehåll och form menar Didrik att han tror att det är möjligt att överlåta ett stort ansvar på eleverna när det kommer till planering av innehåll och form men att det är en inskolningsfråga för såväl pedagoger som elever och att det är ett område som de inte kommit så långt inom på hans skola när det gäller undervisningens innehåll. Dessutom uttrycker han att det även krävs ett vuxenperspektiv i planeringen av skolarbetets innehåll då eleverna inte alltid är medvetna om vad de behöver lära sig. Däremot har eleverna ett visst inflytande över arbetets form. Inom detta område framkommer en viss diskrepans mellan Freinets vision och arbetet på Didriks skola då Freinet menade att det är av stor vikt att eleverna har inflytande över sitt arbete då

”... ingen tycker om att... utföra handlingar eller foga sig efter tankar som är fastlagda i ett mekaniskt system som han inte har något inflytande på” (Freinet, 1969, s. 173).

Vi tolkar Didriks (F) intentioner angående elevernas inflytande som direkt överensstämbar med det sociokulturella perspektivet där meningsskapandet sker i interaktionen mellan pedagogen och barnet och barnet ges inflytande över arbetets utformning (Gustafsson, 2003, s. 159, Utbildningsdepartementet, 2006, s. 6). Däremot uttrycker han att detta inte är praxis på hans skola, vilket innebär att praktiken inte är överensstämbar med den inom Lpo 94.

Magnus (B) säger att det är svårt att ge ett generellt svar på hur människor lär då detta är väldigt individuellt. Däremot tror han att man lär bäst i en grupp, tillsammans med och av varandra. Den gemensamma erfarenheten i gruppen är grunden men sedan måste det även finnas plats för det individuella arbetet. Magnus definierar grupparbete som arbetet i helklass, det vill säga den stora gruppen. Detta tillvägagångssätt stämmer väl överens med den som beskrivs angående lärande inom Bifrost (Abildtrup Johansen m.fl., 1997, s. 40-41). Vi tillskriver mening till Magnus syn på lärande och den som beskrivs inom litteraturen kring Bifrost utifrån ett sociokulturellt perspektiv inom vilket lärandet sker via en kombination mellan det intrapersonella (det inre) och det interpersonella (det yttre) (Gustafsson, 2003, 159). Angående elevernas inflytande över arbetet menar Magnus (B) att de bedriver ett ”uppifrån och ner – nerifrån och upp-perspektiv” där pedagogen planerar vissa delar utifrån läroplanens mål och eleverna är med och planerar andra delar, så som verkstadsarbetet inom det tematiska arbetet.

7.3.1 Analys ur ett läroplansperspektiv

I Lpo 94 uttrycks att skolans verksamhet ska utformas så att eleverna deltar i val av teman och uppgifter i syftet att utveckla en förmåga till eget initiativ och ansvar. Detta ses som en av grundstenarna till ett demokratiskt förhållningssätt som eleverna förväntas utveckla (Utbildningsdepartementet, 2006, s. 5). Samtliga respondenter praktiserar ett toppstyre angående undervisningens innehåll, samt de förutsättningar så som de olika verkstäderna (exempelvis målarateljéer, skrivarverkstäder, musikalverkstäder) som skolorna tillhandahåller. Däremot har eleverna hos samtliga respondenter ett visst inflytande över arbetets form, så som utformandet av frågeställningar inom arbetets ramar eller andra aspekter av *hur* det önskar arbeta. Vi tillskriver mening till samtliga respondenters svar så som att de inte ser barnet som kompetent att ta ansvar för sitt eget lärande eller veta *vad* de behöver lära. Samtidigt tolkar vi samtliga respondenters syn på lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv där meningsskapandet sker i interaktion mellan barnet, pedagogen och omgivningen (Gustafsson, 2003, s. 159).

7.4 Tematiskt arbete

Tidigare i texten har vi redovisat till Nilssons definition av det tematiska arbetet (se sid. 10) och denna kopplas nu till Petras (RE), Didriks (F), Magnus (B) utsagor samt de redovisade beskrivningarna av tematiskt arbete i den svenska skolan och Bifrostskolan i litteraturen kring respektive pedagogiska förhållningssätt.

Petra (RE) menar att det tematiska arbetet, eller projektarbetet som hon kallar det, är en mötesplats mellan pedagoger och barn kring en nyfikenhet för lärande, tillsammans. Tillsammans skapar man, inom ett ”pre project”, där tankarna kring projektet målas upp i samspel mellan pedagogerna och barnen. Det viktiga i själva projektarbetet är att inte vara så snabb och gå vidare alltför fort utan att låta arbetet ta tid. Arbetet syftar till att fördjupa barnens kunskaper kring fenomenet och detta görs genom att erbjuda barnen en mängd olika

material att arbeta med så att de kan komma till insikt om arbetet kan ha en mängd ingångar och genomföras via olika perspektiv.

Alltså, vi är så snabba med att gå vidare och inte ta vara på den här första, färgsprakande... och det här gör man ju väldigt mycket i Reggio. Alltså, man kallar det där för de olika perspektiven... alltså olika ingångar. Barnen älskar det, vi tror att de inte tycker om det men det ser ju själva att det händer något utifrån varje sak eller med varje redskap som vi erbjuder dem (Petra, RE).

Petras syn på det tematiska arbetet verkar vara väl förankrat i Reggio Emilias syn på detsamma. Utgångspunkten för projektet är en blandning av barnens intressen och frågor och pedagogens syfte med undervisningen samtidigt som arbetsgången inom och målet för projektet till stor del styrs av barnens intresse och engagemang (Häikiö, 2007, s. 162-163). Petras diskurs angående det tematiska arbetet är att samordnandet av perspektiv mellan pedagogen och barnen är viktigt för arbetets utformning. Detta syns även i beskrivningen av arbetet i den svenska skolan idag där pedagogerna har ett syfte med temat men det är barnens intressen som styr arbetsgången. Hittar barnen nya intresseområden är det mycket möjligt att temat kan svänga för att även innefatta dessa (Häikiö, 2007, s. 164).

Didrik (F) definierar det tematiska arbetet så som att man jobbar med frågeställningar som inte kan inrymmas inom ett specifikt skolämne och målet är att arbeta med temat inom alla ämnen så att eleverna får många olika ingångar till temats frågeställningar.

Så tema är att man jobbar med en frågeställning, det kan handla om exempelvis miljö: "Kommer vi att klara klimathotet?", "Hur kan vi få ett jämställt samhälle?" och "Demokratiska rättigheter", det är en större fråga (Didrik, F).

Däremot uttrycker Didrik att det inte finns något egenvärde i att trycka in alla ämnen om det inte finns någon riktig användning för det specifika ämnet inom det specifika temat. På Didriks skola försöker man arbeta med tematiskt arbete så mycket som möjligt, bland annat har de ett antal skolgemensamma teman minst en gång per år; däribland "Kroppen" och ett miljötema.

Till exempel när man jobbar med "Kroppen" är det enkelt att få med idrott och hälsa men inte alltid. Ibland blir det väldigt krystat när man ska få in alla ämnen. Inom "Jämställdhet" är det också väldigt enkelt att få in idrott. "Är det jämställt inom idrotten?" Så när vi jobbar med detta så har vi i princip alla ämnena integrerade och vi jobbar med de här frågeställningarna och jobbar med det konstnärliga uttrycket parallellt (Didrik, F).

Didrik framhåller att man även kan arbeta mot en helhet inom ett specifikt ämne också, utan att behöva plocka in sju ämnen till. Dels för att det tematiska arbetet är mycket krävande för pedagogen att hålla ihop, dels för att det kan vara svårt att förhålla sig till de individuella bedömningskriterierna för varje elev inom varje ämne när man arbetar tematiskt. Sammanfattande anser Didrik att det tematiska arbetet är bra då det skapar sammanhang och fokus för eleverna och han menar att eleverna verkar tycka att det är skönt att ha möjlighet att arbeta med en frågeställning under en längre tid och på så vis skapa en djupare förståelse än det ämnessegregerade arbetet kan ge. Däremot menar han eleverna verkar gilla när det finns en dynamik i arbetet, en blandning av tematiskt arbete och ämnessegregerad undervisning.

Vi tolkar Didriks diskurs angående det tematiska arbetet så som att han anser att det tematiska arbetet är fördelaktigt på många sätt men att man även kan nå en helhet via ämnessegregerad undervisning. Även i Nordhedens klass beskrivs en kombination mellan den ämnesintegrerade

och ämnessegregerade undervisningen och där arbetar man med teman under två eftermiddagar i veckan (Nordheden, 1998, s. 172-176).

Magnus (B) menar att det tematiska arbetet karakteriseras av en helhetssyn angående kunskap, världen och samhället. Inom det tematiska arbetet arbetar man ämnesintegrerat och under en längre tid, vid tre-fyra pass i veckan. På Magnus skola har man, utifrån Bifrost, oftast valt att utgå från en huvudperson i varje tema men de har även bland annat arbetat med temat "Cirkus". Arbetet startar med en "nyfikenhetsperiod" där pedagogerna ger barnen ledtrådar om vad temat kommer att handla om. Syftet med detta är att väcka elevernas nyfikenhet. Även föräldrarna invigs i denna period då Magnus anser att det är viktigt att barnen pratar om skolan hemma, för att ge temat en bra skjuts. Nyfikenhetsperioden dokumenteras via tankekartor, bildspel, foton och diskuteras dialogiskt med barnen med barnen. Utifrån denna dialog får pedagogerna en god idé om hur det kan utveckla temat utifrån barnens intressen. Denna period avslutas med ett par upplevelsedagar.

... och då får man se, känna och vara med om någonting och där kommer den gemensamma upplevelsen som bas då, och nu får de äldsta barnen ha sina upplevelser och de mindre deras. Man kanske åker iväg någonstans eller gör något här, någon kommer på besök vi spelar ofta teater med barnen, de får se olika personligheter som har med temat och göra, att det händer så mycket som möjligt som kan ligga till grund för barnens lust och fantasi för det här arbetsområdet det gäller att bygga upp en enorm förväntan helt enkelt, det är ju det som är grejen och det sticker vi inte under stolen med utan det får gärna vara spektakulärt den här tiden så att det etsar sig fast och sedan börjar man så smått (Magnus, B).

När det tematiska arbetet sedan startar innefattar det två delar: verkstadsarbete som är ett praktiskt arbete inom vilket barnen har ett visst inflytande samt en mer teoretisk del som pedagogerna planerar utifrån skolans styrdokument. Temat avslutas sedan under festliga omständigheter och här är även barnens föräldrar och släkt inbjudna.

Magnus (B) definition och beskrivning av det tematiska arbetet går helt i linje med den inom Bifrost och detta kan tolkas utifrån en liknande diskurs som tillskrevs Didrik (F) samt Nordheden (1998, s. 172-176) då även Magnus (B) och pedagogerna på Bifrostskolan i Danmark anser att den tematiska undervisningen bör kombineras med den ämnessegregerade (Abildtrup Johansen m.fl., 1997, s. 144-145).

7.4.1 Analys ur ett läroplansperspektiv

Nilssons diskurs kring det tematiska arbetet är en helhetssyn på lärandet med en utgångspunkt i barnens frågor och intresseområden snarare än pedagogernas tankar utifrån specifika mål och kunskapsområden (Nilsson, 1997, s. 12). Han menar att "Skola för bildning" (SOU 1992:94), bakgrundstexten till Lpo 94 inrymde ett starkt stöd för denna typ av tematisk undervisning men att stödet inte är fullt så starkt inom Lpo 94 (ibid. s. 12, Utbildningsdepartementet, 2006). Ingen av respondenterna uttryckte att barnens frågor och intressen agerar som utgångspunkt i det tematiska arbetet utan innehållet planeras utifrån ett vuxenperspektiv. Däremot har Petras (RE) såväl som Didriks (F) samt Magnus (B) syn på det tematiska arbetet starka kopplingar till Nilssons definition (Nilsson, 1997, s. 12). De arbetar således mycket nära denna definition men under tidsbegränsade former. Resterande tid arbetar de ämnessegregerat. Detta kan eventuellt förstås genom att det stöd som enligt Nilsson (1997, s. 12) finns för det ämnesintegrerade arbetet inom "Skola för bildning" (SOU 1992:94) inte är lika uttalat i Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006).

En annan viktig aspekt inom Lpo 94 är att det intellektuella, sinnliga och estetiska perspektiven ska erbjudas eleverna i olika lärandesituationer då de bildar en helhet (Utbildningsdepartementet, 2006, s. 6) och vikten av detta uttrycks av samtliga respondenter samt i litteraturen kring respektive pedagogiska förhållningssätt.

Nedan presenteras en sammanfattande tabell kring synen på barn, kunskap, lärande och tematiskt arbete inom Lpo 94, de tre valda pedagogiska förhållningssätten samt utifrån intervjurespondenternas utsagor. I tabellen tydliggörs skillnader såväl som likheter inom den studerade litteraturen samt vår tolkning av respondenternas utsagor i relation med Lpo 94 med syfte att förtydliga en jämförelse mellan dessa och på så vis möjliggöra besvarandet av studiens syfte och frågeställningar.

Tabell 1. Sammanfattande, jämförande analys av de fyra perspektiven

<p>Lpo 94</p> <ul style="list-style-type: none"> – Barnsyn: Aktivt barn, medkonstruktör, – Kunskap: Kunskap är kulturellt och socialt konstruerat. Fakta-förståelse-färdighet-förtrogenhet – Lärande: Lärande sker tillsammans med andra och är beroende av kontexten. Barnet har eget ansvar. – Tematiskt arbete: Ämnesintegration (Läroplanen utgår från att man skall jobba med de fyra kunskapsformerna och skapa en variation av lärande miljöer vilket stödjer en ämnesintegration och helhetssyn) (Gustafsson, 2003, s. 170). 	<p>Reggio Emilia</p> <ul style="list-style-type: none"> – Barnsyn: Aktivt barn, medkonstruktör – Kunskap: Fakta-förståelse-färdighet-förtrogenhet – Lärande: Lär tillsammans med andra, kontextuellt beroende – Tematiskt arbete: Tema som fördjupning <p>Petra</p> <ul style="list-style-type: none"> – Barnsyn: Aktivt barn, medkonstruktör – Kunskap: Kunskap är kulturellt och socialt konstruerat. – Lärande: Lär tillsammans med andra, kontextuellt beroende – Tematiskt arbete: Tema som fördjupning
<p>Bifrost</p> <ul style="list-style-type: none"> – Barnsyn: Barn som produkt av interpersonella och intrapersonella relationer – Kunskap: Fakta-förståelse-färdighet-förtrogenhet – Lärande: Lärande sker genom dialog – Tematiskt arbete: Ämnesintegration <p>Magnus</p> <ul style="list-style-type: none"> – Barnsyn: Barn som produkt av interpersonella och intrapersonella relationer, – Kunskap: Fakta-förståelse-färdighet-förtrogenhet – Lärande: Lärande sker genom dialog – Tematiskt arbete: Ämnesintegration 	<p>Freinet</p> <ul style="list-style-type: none"> – Barnsyn: Det inre växande barnet – Kunskap: Färdighetskunskap – Lärande: Lärande sker i autentiska sammanhang, barnet ska ha reellt inflytande – Tematiskt arbete: se ”Lärande” <p>Didrik</p> <ul style="list-style-type: none"> – Barnsyn: Aktivt barn, medkonstruktör – Kunskap: Fakta-förståelse-färdighet-förtrogenhet – Lärande: Lärande sker via dialog i autentiska sammanhang – Tematiskt arbete: Ämnesintegration

8. Diskussion

Studiens syfte var dels att beskriva och analysera hur litteraturen kring Reggio Emilia, Freinetrörelsen och Bifrost samt våra respondenter formulerar sig om barnsyn, kunskapssyn och lärande samt tematiskt arbete. Denna ”hur-aspekt” syftade främst till att ge ett underlag för nästa del i studiens syfte, det vill säga frågan om förhållningssätten är förenliga med läroplanens syn på lärande, kunskapande, barnsyn och tematiskt arbete. Detta utgjorde i sin tur basen för möjliggörandet av ett svar på vår forskningsfråga kring huruvida valet av pedagogiskt förhållningssätt har någon betydelse för möjligheten till uppfyllelse av skolans uppdrag gentemot eleven i enlighet med läroplanen Lpo 94?

Utöver detta ville vi även utveckla en vidgad förståelse kring begreppet tematiskt arbete utifrån de valda pedagogiska förhållningssätten.

8.1 Examensarbetets huvudresultat

Utifrån den genomförda analysen av litteratur samt intervjuresultat har vi kommit till slutsatsen att valet av pedagogiskt förhållningssätt kan ha betydelse för uppfyllandet av skolans uppdrag gentemot eleven. Diskurserna inom samtliga tre förhållningssätt har många likheter med Lpo 94 men ingen av dem är helt förenliga med densamma och detsamma gäller respondenternas verbala utsagor. Dessutom är diskurserna inte enhetliga utan består av diverse blandningar. Ett exempel på detta är litteraturen kring Reggio Emilia, där kunskapssynen sägs vara en blandning av genetisk epistemologi i Piagets anda tillsammans med Vygotskijs kulturhistoriska teori (Häikiö, 2007, s. 39). Detta skulle kunna innebära en tydlig spänning mellan en syn på lärandet som fokuserar på barnets inre, biologiskt givna förutsättningar, gentemot tanken om ett barn som lär tillsammans med andra i ett socialt och kulturellt sammanhang. Mixandet av diskurser är även tydligt hos företrädarna för respektive förhållningssätt, exempelvis Magnus (B), vars utsagor kan beskrivas som en diskursiv blandning av såväl ett sociokulturellt som ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. Sammanfattande kan man säga att ingen av de valda pedagogiska förhållningssätten är helt överensstämmande med Lpo 94. Detta kan i sin förlängning medföra svårigheter för pedagogerna i uppfyllandet av skolans uppdrag gentemot eleven om man som pedagog dels inte är medveten om vilka diskurser som man är inskriven i, dels om diskurserna inte stämmer överens med Lpo 94 vilket exempelvis är fallet med ett utvecklingspsykologiskt perspektiv hemmahörande i Lgr 80. Generellt sett är det troligtvis både svårt och till viss del olämpligt att låsa fast sig i en viss diskurs på så vis att man ser den som den enda sanna diskursen. Samtidigt är det viktigt att man som pedagog är medveten om vilka diskurser man tillämpar i interaktionen med eleverna. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande medieras kunskap via olika meningsbärande verktyg så som exempelvis språket och även inom det socialkonstruktivistiska perspektivet fungerar språket som en bärande faktor för lärande. Just språket och elevernas möjligheter till samtal och dialog är även poängterat i Lpo 94 som en oavhängig del av undervisningen. Som elev förväntas man tillägna sig vissa kunskaper. Om man som pedagog, medvetet eller omedvetet, utgår från lärandediskurser där dialogen inte anses viktig, erbjuds inte eleverna de rätta möjligheterna för att uppnå de förväntade kunskaperna.

8.2 Tematiskt arbete och makten över innehåll och genomförande

Synen på det tematiska arbetet skiljer sig till viss del åt i litteraturen kring respektive förhållningssätt såväl som mellan respondenterna. Vi tycker oss se en diskurs där det tematiska arbetet i exempelvis Freinet och Bifrost (se tabell 1, s. 34) sker via

ämnesintegration i syfte att skapa en helhetssyn till skillnad från Reggio Emilia (se tabell 1, s. 34) där det tematiska arbetet snarare handlar om en fördjupning av ett visst fenomen. Freinet betonar dock i väldigt hög utsträckning det autentiska sammanhanget och färdighetskunskaper medan Bifrost utgår från barnet som en produkt av både interpersonella och intrapersonella relationer vilket skiljer sig från Reggio Emilia. I inledningen beskrev vi vår förståelse så som att elevers lärandeprocess gynnas av ett tematiskt arbetssätt då detta skulle kunna bidra till en helhetssyn av olika fenomen. Vi anser att vi funnit stöd för vår grundhypotes men ställer oss frågan om undervisningen alltid bör ske tematiskt? Enligt vår tolkning av Lpo 94, den studerade litteraturen samt respondenternas verbala utsagor är det viktigt att arbeta ämnesintegrerat såväl som ämnessegreerat då de två arbetssätten kan tjäna olika syften, exempelvis skapandet av en helhetsbild kontra utvecklandet av nödvändiga verktyg för kunskapande. Detta verkar vara en god tanke och så som respondenten Didrik (F) påpekade är det även möjligt att arbeta med ett helhetsperspektiv inom ett specifikt ämne. Utifrån studiens resultat samt vår tolkning av Lpo 94 drar vi slutsatsen att en blandning av ämnesintegrering och ämnessegregering är att föredra och detta medför även konsekvenser för lärarutbildningen, som bör syfta till att rusta lärarstudenterna för just detta. Med detta avser vi att utbildningen bör vara utformad så att studenterna får all den kunskap de behöver för att klara av att arbeta ämnessegreerat såväl som ämnesintegrerat.

Som ovan beskrivet poängteras i Lpo 94 vikten av att eleverna deltar i val av teman och uppgifter i syfte att utveckla en förmåga till eget initiativ och ansvar. Gemensamt för våra tre respondenter var att samtliga uttryckte en tanke om inflytande för eleverna. Petra (RE) och Didrik (F) talade även om ”det aktiva, medskapande barnet” samtidigt som de beskrev en verklighet där pedagogen har makten att definiera både undervisningens innehåll och genomförande. Detta framstår för oss som problematiskt då det inte stödjer ett aktivt och kompetent barn, ett barn som ses som aktivt och medskapande men som i praktiken saknar inflytande och ansvar. Detta stämmer inte överens med vare sig Lpo 94 eller de texter vi läst om Reggio Emilia, Freinet eller Bifrost. Det tenderar således att vara svårt för respondenterna att få ihop teori och praktik. Tanken om det aktiva, medskapande barnet som inte har något inflytande över undervisningens innehåll är paradoxal men verkar trots det vara rådande inom den studerade litteraturen såväl som respondenternas utsagor. Frågan är om de verkligen har den barnsyn de säger sig ha eller beror det på något annat? Som tidigare beskrivet är skolans utformning till stor del beroende av samhällsliga värderingar och behov och man skulle kunna göra en intressant koppling angående barnsyn i teori och praktik. Vad är det egentligen för barn vi önskar fostra? Vi anser att barnsynen i ett samhälle är översättbar till den rådande människosynen och vi lever i ett samhälle där den enskilda människan har relativt lite inflytande över större frågor exempelvis inom politik och beslutsfattande. Anledningen till detta är inget vi kan redogöra för här men det aktiva och kompetenta barnet/människan verkar snarare vara en önskan än verklighet.

8.3 Vidare forskning

Ovan diskuterades diskursen om det aktiva, medskapande barnet som en vision i skolverksamheten och inom detta område kan man även fundera över möjliga konsekvenser för realiserandet av denna vision. Som tidigare beskrivet skriver Lpo 94 fram det aktivt, kompetent och medskapande barn. Likaså skriver Freinet, Reggio Emilia och Bifrost fram liknande tankar om ett inre växande, aktivt och skapande barn. Detta leder i sin förlängning till frågan om alla barn är aktiva, kompetenta och medskapande? Om så inte är fallet, vad händer med de barn som inte är kompetenta och som inte får eller kan ta ansvar i dagens skola? Som tidigare beskrivet fungerar diskurser normerande och med tanke på detta bör man ställa sig frågan om diskursen ”det aktiva, medskapande barnet” gynnar alla barns utveckling

eller om det till och med kan vara negativt för vissa. Detta är en viktig fråga att ställa sig som vi dock inte har något svar på men som måste finnas med som en forskningsfråga i kommande forskning. Denna frågeställning blir ännu mer intressant utifrån ett lärarutbildningsperspektiv då det nyligen framlagda förslaget på en ny lärarutbildning (SOU, 2008:109) är inskriven i en utvecklingspsykologisk diskurs. Hur iscensätter man ett aktivt och kompetent barn inom en utvecklingspsykologisk diskurs?

9. Referenser

- Abildtrup Johansen, B., Rathe, A. L. och Rathe, J. (1997). *"Möjligheternas barn i möjligheternas skola"*. Oskarshamn: Tryckeri AB Primo.
- Bergström, G och Boréus, K. (2000). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Clausén, M. (1993). Mottagare ger meningsfullhet. Folin, G. (Red.). Örnar går inte i trappor – Temanummer om Freinetpedagogik.. *Kritisk Utbildningstidsskrift* (69). 66-71.
- Dahlberg, G. Moss, P och Alan, P. (2003). *Från kvalitet till meningsskapande*. Södertälje: Fingraf tryckeri AB.
- Dahlberg, G och Åsén, G. (1998). Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia. Svedberg, L. och Zaar, M. *Boken om pedagogerna*. (s. 183-206). Falköping: Elanders Gummessons, 2004.
- Dysthe, O. (Red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, S. (1989). *Fantasi i temarbetet*. Kristianstad: Utbildningsförlaget.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H och Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Vällingby: Elanders Gotab.
- Frenander, A. (2005). *Kulturen som kulturpolitikens stora problem, diskussioner om svensk kulturpolitik under 1900-talet*. Hedemora: Gidlunds förlag.
- Freinet, C. (1969). *För folkets skola*. Göteborg: Novum Grafiska AB.
- Gustavsson, B., Hemerén, G. och Peterson, B. (2004). *"Vad är god forskningssed? Synpunkter, riktlinjer och exempel"*. Hämtad 11 november 2008 från, http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000334/god_forskningssed_3.pdf
- Gustafsson, Jan. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 199). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hemberg, M och Kremer, L. (1993). Freinet – en pedagogikens praktiker. Folin, G. (Red.). Örnar går inte i trappor – Temanummer om Freinetpedagogik.. *Kritisk Utbildningstidsskrift* (69). 20-23.
- Häikiö, T. (2007). *Barns estetiska läroprocesser. Atelierista i förskola och skola*. Göteborg: Intellecta DocuSys AB.
- Illeris, K. (2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, A. och Johansson, L. (1993). Synen på läromedel i Freinetpedagogik. Folin, G. (Red.). Örnar går inte i trappor – Temanummer om Freinetpedagogik.. *Kritisk Utbildningstidsskrift* (69). 40-44.
- Kernell, L-Å. (1993). Freinetundervisning – mer ett förhållningssätt än färdiga metoder. Folin, G. (Red.). Örnar går inte i trappor – Temanummer om Freinetpedagogik.. *Kritisk Utbildningstidsskrift* (69). 15-17.

- Kremer, L. (1993). Freinet – en enkel folkskolelärare? Folin, G. (Red.). Örnar går inte i trappor – Temanummer om Freinetpedagogik.. *Kritisk Utbildningstidsskrift* (69). 2-4.
- Lalander, P. & Johansson, T. (2002). *Ungdomsgrupper i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS förlag.
- Malmberg, R. (1993). Arbetets pedagogik i ett skolhistoriskt perspektiv. Folin, G. (Red.). Örnar går inte i trappor – Temanummer om Freinetpedagogik.. *Kritisk Utbildningstidsskrift* (69). 8-11.
- Nilsson, J. (1997). *Tematisk undersvining*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, J. (2007). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordheden, I. (1998). Arbetets pedagogik. Svedberg, L. & Zaar, M. (Red.). *Boken om pedagogerna*. (s. 163-181). Falköping: Elanders Gummessons, 2004.
- Pramling Samuelsson, I. och Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet*. Elanders Graphic Systems.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:21. *Växa i lärande – Förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år*. Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:109 *En hållbar lärarutbildning*. Utbildningsdepartementet.
- Starrin, B. (1994). Om distinktionen kvalitativ – kvantitativ i social forskning. Starrin, B. och Svensson, P-G. *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. (s. 11-39). Lund: Studentlitteratur.
- Starrin, B. och Renck, B. (1996). Den kvalitativa intervjun. Svensson, P-G och Starrin, B. (Red.). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. (s. 52-78). Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. Selander, S. (Red.) *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. (s. 71-91). Myndigheten för skolutveckling.
- Säljö, R. (2000). *Lärade i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma bokförlag.
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Ödeshög: AB Danagårds Grafiska.
- Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 15 november, 2008, [http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS\[1\].pdf](http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS[1].pdf)
- Vetenskapsrådet. Hämtad 15 november, 2008, <http://www.vr.se/huvudmeny/etikforforskare.4.3840dc7d108b8d5ad5280004294.html>
- Winther Jørgensen, M & Phillips, L. (1999). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Intervjumanual

Tema	Samtalsområde
Kunskapssyn	Vad är kunskap för dig? Hur lär sig barn bäst enligt din uppfattning?
Läroplan och mål	Hur uppfattar du läroplanens syn på lärande? Hur upplever du möjligheten till uppfyllelse av skolans uppdrag gentemot eleven i enlighet med Lpo 94 i er verksamhet? Beskriv din uppfattning av att det finns bestämda mål inom den svenska skolan? Hur upplever du det?
Tematiskt arbete	Vad innebär ett tematiskt arbetssätt för dig? Hur anser du att ett tematiskt arbetssätt påverkar barnens lärandeprocess?