



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Perspektiv på kunskap och lärande

*En litteraturstudie om Montessori,
Reggio Emilia och läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94*

Hanna Eurén och Emilia Wien

LAU370

Handledare: Pia Williams

Examinator: Annika Lantz-Andersson

Rapportnummer: HT09-2611-026

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Perspektiv på kunskap och lärande

Författare: Hanna Eurén och Emilia Wien

Termin och år: HT 2009

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Pia Williams

Examinator: Annika Lantz-Andersson

Rapportnummer: HT09-2611-026

Nyckelord: Kunskap, lärande, läroplaner, Lpo 94, Reggio Emilia, Montessori, kvalitativa studier

Syftet med uppsatsen var att i en litteraturstudie fördjupa vår förståelse kring synen på lärande och kunskap inom de olika pedagogiska inriktningarna Reggio Emilia och Montessori samt relatera detta till läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94. Genom uppsatsen ville vi också utveckla våra kunskaper kring läroplanens förhållningssätt och grundläggande tankar kring synen på kunskap och lärande.

- Vilka spår av teorier går att urskilja inom Reggio Emilia filosofin, Montessori och läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo94?
- Hur ser man på och formulerar sig om kunskap respektive lärande inom Reggio Emilia filosofin, Montessori och Lpo94?

Som *metod* har vi i denna uppsats valt att arbeta utifrån en kvalitativ textanalys där vi genom en litteraturstudie har granskat relevant litteratur för att svara på vårt syfte och våra frågeställningar.

Utifrån den genomförda analysen av litteratur har vi kommit fram till *resultatet* att det finns spår av olika teorier inom Reggio Emilia filosofin och att Montessori främst vilar på kognitivistiska influenser medan Lpo 94 främst bygger på ett sociokulturellt perspektiv. Vi har kommit till slutsatsen att Reggio Emilia filosofin, Montessori och Lpo 94 lägger in olika betydelser i begreppen kunskap och lärande samt att läroplanen är öppen för skilda tolkningar av olika pedagogiska inriktningar och teorier. Dock menar vi att Reggio Emilia filosofin och Montessori har många likheter med läroplanen men att ingen av dem är helt förenliga med densamma. För att kunna reflektera över de pedagogiska val man som lärare gör måste man vara intresserad och nyfiken på de nya vindar som blåser i samhället, både skolpolitiskt men också vara öppen och nyfiken på de influenser och vetenskapliga teorier kring barn, pedagogik och psykologi som växer fram under vårt yrkesverksamma liv. Detta kan ha betydelse för uppfyllandet av skolans uppdrag gentemot eleven eftersom uppdraget är att ge alla elever en likvärdig utbildning.

Förord

Vi har under processens gång haft ett gott samarbete och är enade angående att vi varit lika delaktiga i processen med att färdigställa vårt examensarbete. När vi läste in oss på ämnet delade vi upp litteraturen mellan oss för att därefter delge varandra vad som var intressant och relevant för vår studie. Vi arbetade var och en för sig med bakgrunden för att sedan diskutera och delge varandra innan vi satte ihop texterna. Tillsammans har vi skrivit inledning, metod och bakgrund. Vi har även sammanställt resultatet och skrivit diskussionen tillsammans.

Slutligen vill vi rikta ett stort tack till vår handledare Pia Williams för engagemang och värdefulla synpunkter.

Vi vill också tacka våra nära och kära för allt stöd och värdefulla synpunkter under arbetets gång.

Göteborg, januari 2010
Hanna Eurén och Emilia Wien

Innehållsförteckning

Abstract	1
Innehållsförteckning	3
1. Inledning	5
2. Syfte och problemformulering	7
2.1 Frågeställningar	7
3. Centrala begrepp	8
3.1 Definition av kunskapsbegreppet	8
3.2 Definition av lärandebegreppet	8
4. Bakgrund	10
4.1 Läroplanens teoretiska anknytningar	10
Historik	10
4.1.2 Läroplanen för grundskolan, Lgr 69	11
Syn på kunskap	11
Syn på lärande	11
4.1.3 Läroplanen för grundskolan, Lgr 80	12
Syn på kunskap	12
Syn på lärande	13
4.1.4 Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94	14
Syn på kunskap	14
Syn på lärande	15
4.2 Reggio Emilia filosofin	16
4.2.1 Historik	16
4.2.2 Teoretisk bakgrund	17
Syn på kunskap	18
Syn på lärande	19
4.3 Montessori	20
4.3.1 Historik	20

4.3.2 Teoretisk bakgrund	21
Syn på kunskap	23
Syn på lärande	23
Sammanfattning av Lpo 94, Reggio Emilia filosofin samt Montessori.....	24
5. Metod.....	25
5.1 En kvalitativ studie av texter	25
5.2 Definition av textbegreppet	25
5.3 Definition av läroplansbegreppet.....	26
5.4 Analys av data	27
5.5 Reliabilitet samt validitet.....	28
5.6 Generaliserbarhet.....	28
6. Resultatredovisning.....	29
6.1 Teorier som ligger till grund för Lpo 94, Reggio Emilia filosofin samt Montessori	29
6.2 Synen på kunskap inom Lpo 94, Reggio Emilia filosofin samt Montessori.....	30
6.3 Synen på lärande inom Lpo 94, Reggio Emilia filosofin samt Montessori.....	30
6.4 Det aktiva barnet.....	31
6.5 Teori i praktiken	32
6.6 Miljö	32
6.7 Språk och kommunikation.....	32
6.8 Sinnens	33
7. Slutdiskussion	34
7.1 Slutord	36
7.2 Vidare forskning.....	38
8. Referenser	39

1. Inledning

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94 står det att alla ska få en likvärdig utbildning oberoende var i landet man befinner sig (Utbildningsdepartementet, 2009). Skolan styrs av läroplaner som är framtagna och reglerade centralt. De är politiska dokument som trots att de är centralt fastställda ger stort utrymme för egna tolkningar för varje skola och till och med för varje enskild pedagog. Enligt Colnerud & Granström (2008) har skolan historiskt sett blivit mer decentraliserad då varje skola ska utforma egna lokala arbetsplaner där skolledningen och lärarlagen får ett större ansvar och inflytande över undervisningens utformning. Eftersom man som pedagog kan påverka detta är det viktigt att ha kunskap om vilka teorier som ligger till grund för den nuvarande läroplan som man arbetar utifrån. Vi har under vår utbildning stött på flera olika teorier och synsätt kring elevers lärande och har upplevt att man bör ha en stadig teoretisk grund att stå på för att vara trygg i sin roll som pedagog. Som pedagog är det av stor vikt att man kan motivera vad, hur och varför man arbetar på ett visst sätt, och utifrån dessa ställningstaganden utforma ett bra arbetssätt. Detta för att skapa goda lärandetillfällen för eleverna och för att kunna möta varje elev utifrån dess förutsättningar.

Historiskt sett kan man se att läroplanerna har angett vida riktlinjer för att således passa fler individers inlärningssätt (Törnvall, 1982). Oavsett vilken teori man grundar sin undervisning i, eller vilken pedagogisk inriktning man förespråkar måste man kunna förankra dessa i den rådande läroplanen. Under vår utbildning har vi bland flera pedagogiska inriktningar, främst stött på två inriktningar som lyfts fram i många sammanhang. Dessa två är Montessoripedagogiken och den filosofi som genomsyrar verksamheten i Reggio Emilia. Genom att studera vilka teorier som ligger till grund för dessa vill vi undersöka hur synen på kunskap respektive lärande tar sig uttryck inom dessa pedagogiska inriktningar men också relatera detta till den rådande läroplanen vi har i Sverige. Detta menar vi är viktig kunskap eftersom dessa inriktningar uppfattas som aktuella i vårt samhälle, då det i Sverige i dag finns många förskolor och skolor som väljer att arbeta utifrån dessa pedagogiska inriktningar. Enligt vår erfarenhet pågår det en ständig debatt om skolor med olika pedagogiska inriktningar därför anser vi att det är relevant att reflektera kring hur synen på lärande och kunskap tar sig uttryck inom dessa.

”Varje skolsystem och varje läroplan bygger på föreställningar om vad kunskap är och hur lärande sker. I ett system där staten endast skall ange mål för och inriktning av skolverksamheten blir det än viktigare att i läroplansarbetet redovisa en uppfattning om kunskap och lärande (SOU 1992:94, s.11)”.

Synen på kunskap och lärande förändras över tid beroende på hur samhället ser ut men också beroende på det politiska styret och olika pedagogiska metoder som är aktuella. Därför är det alltid angelägna frågor att diskutera hur synen på kunskap och lärande ser ut i just det samhälle vi lever i idag, detta är frågor som står utanför tid och rum (Forssell, 2005). Vi upplever att det är av vikt att ständigt föra en dialog kring detta då det utgör grunden för vår roll som pedagoger. ”Uppenbart är att läroplanens betydelse förändras i takt med att utbildningspolitikens karaktär och grad av självständighet och dess plats i det politiska spelet förändras karaktär” (Englund, 2005, s. 250). Skolans och läroplanernas grundläggande syfte är trots allt att eleverna erhåller de kunskaper som styrdokumentet fastslår. I grund och botten, trots förändringar är det ändå elevers kunskapsutveckling och lärande som är centralt och som pedagoger måste vi följa rådande läroplan för att elever ska uppnå ställda mål.

Med detta som bakgrund kommer vi i uppsatsen att göra en historisk jämförelse angående hur synen på kunskap och lärande sett ut och förändrats över tid i de olika läroplanerna för grundskolan, Lgr 69, Lgr 80 samt i den nuvarande läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94. Vi vill också undersöka vilken kunskapssyn och syn på lärande som råder i den nuvarande läroplanen för det obligatoriska skolväsendet och inom de två olika pedagogiska inriktningarna Reggio Emilia och Montessori.

2. Syfte och problemformulering

Skolans grund är läroplanen och denna vilar i sin tur på det rådande synsättet på kunskap och lärande, vilket även Säljö (2000) framhåller då han diskuterar kring hur synen på detta påverkas av samhället och aktuell pedagogisk forskning. ”Den typ av kunskap som blir funktionell och produktiv har ändrats genom århundradena och kommer ständigt att ändras som en funktion av omvärldens krav och möjligheter” (Säljö, 2000, s. 13). Det kan inte betonas nog att oavsett vilken pedagogisk metod som är aktuell har vi som pedagoger uppdraget att genom en varierad undervisning ge eleverna bästa tänkbara förutsättningar för utbildning (Utbildningsdepartementet, 2009). Syftet med uppsatsen är att i en litteraturstudie fördjupa vår förståelse kring teorierna bakom, samt synen på lärande och kunskap inom, de olika pedagogiska inriktningarna Reggio Emilia och Montessori samt relatera detta till läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94. Genom uppsatsen vill vi också utveckla våra kunskaper kring läroplanens förhållningssätt och grundläggande tankar kring synen på kunskap och lärande.

2.1 Frågeställningar

- Vilka spår av teorier går att urskilja inom Reggio Emilia filosofin, Montessori och läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo94?
- Hur ser man på och formulerar sig om kunskap respektive lärande inom Reggio Emilia filosofin, Montessori och Lpo94?

3. Centrala begrepp

Nedan följer en definition av de centrala begreppen i denna uppsats. Begreppen som vi valt att synliggöra i litteraturen vi läst är främst kunskap och lärande. Dessa kan användas i vid mening och delvis ha olika betydelser och därför vi vill klargöra hur vi definierar dessa. Vi menar att begreppen är komplexa och beroende på vilka teoretiska utgångspunkter man har förändras innebörden av begreppen. Samtidigt som dessa begrepp både liknar varandra men också skiljer sig åt menar vi att lärande handlar om att inhämta ny kunskap men även att tillägna sig inlärnings- och arbetssätt som redskap för ett livslångt lärande. Synen på lärande ses som en social- men också en individuell process under vilka kunskaper och färdigheter byggs upp och förändras. Vi har valt att dela upp och synliggöra både kunskaps- och lärandebegreppen för att vi ändå anser att begreppen skiljer sig åt och för att det läggs vikt vid de olika begreppen i vår nuvarande läroplan.

3.1 Definition av kunskapsbegreppet

Kunskap beskrivs i pedagogiskt termlexikon i fyra olika punkter där den första punkten är vetande, den andra är kunnande och kompetens samt förmåga att lösa uppgifter som kräver vetande och förmåga att använda vetandet. Den tredje punkten är tyst kunskap, ”/.../ dvs. de i själsliv och motorik inneboende tanke- och handlingsmönster som gör att vi förstår och gör saker på visst sätt som skiljer sig från hur andra människor med andra typer av tyst kunskap förstår och gör saker /.../”. Den sista punkten är ”/.../ kunskap om kunskap: s.k. metakognition /.../” (Egidius, 1995 s. 148).

Enligt Gustavsson (2002) finns det tre former av kunskap som går att urskilja i Aristoteles diskussion om kunskap. De tre formerna är då den *vetenskaplig-teoretiska* som handlar om det reflekterande och undersökande, den *praktisk-produktiva* som hör ihop med det politiska och etiska samt den *praktiska klokheten* som hänger samman med skapande och hantverk. Gustavsson (2002) framhåller vidare att kunskapen är buren av människor och att den ständigt förändras och menar att detta kan synliggöras med följande citat av den svenska pedagogen Ellen Key som menar att kunskap är ”vad som finns kvar när vi glömt det vi lärt” (s.40).

Enligt ett sociokulturellt perspektiv på kunskap ses det som ett ”/.../ resultat av aktiva försök att se, förstå och hantera världen på ett visst sätt” (Säljö, 2000, s. 26). Carlgren och Marton (2004) menar att kunskap kan ses som en relation mellan omvärlden och människan. ”Det innebär att kunskap ses som uttryck för människans (elevens) förhållande till världen snarare än något som ska tas in eller läras in” (s. 195).

Det sociokulturella perspektiv på kunskap som ovan beskrivs av Carlgren och Marton samt Säljö stämmer överrens med vår utgångspunkt.

3.2 Definition av lärandebegreppet

Lärande betecknas i pedagogiskt termlexikon som ”/.../ 1990-tals term för inläring som betecknar dels förvärv av kunnande och vetande, dels person som är i färd med att lära sig något /.../” (Egidius, 1995, s. 159).

Säljö (2000) menar att lärande är en av människans grundläggande egenskaper då han anser att varje människa har ”/.../ förmågan att ta vara på erfarenheter och använda dessa i framtida sammanhang” (s. 13). Säljö (2005) beskriver att enligt den definition av lärande som ett sociokulturellt perspektiv bygger på är samspelet mellan individen och kollektivet viktig. Man ser på lärande som ”/.../ en fråga om hur individer och kollektiv tillägnar sig, utvecklar och håller levande samhällsliga erfarenheter /.../” (s. 21). Vidare anser Säljö (2005) att enligt ett sociokulturellt perspektiv föregår lärande utveckling.

Enligt Illeris (2001) kan ordet lärande sägas ha fyra olika grundbetydelser som används i vardagligt språk. För det första kan lärande innebära *det som man har lärt sig*. För det andra kan ordet lärande betyda *de processer hos en person som leder till att man lär sig*, alltså själva läroprocessen. Ordet lärande kan också betyda *det samspel* mellan omgivningen och individen. Den fjärde betydelsen av ordet är att det kan användas som *synonymt med undervisning*.

Dysthe (2003) beskriver lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv och menar att lärande har med relationer att göra, lärande sker genom deltagande och samspel i en kontext där språk och kommunikation är grundläggande.

Det sociokulturella perspektiv på lärande enligt det som Dysthe, samt Säljö ovan beskriver, stämmer överrens med vår utgångspunkt.

4. Bakgrund

Vi kommer att inleda med att beskriva läroplanerna ur ett historiskt perspektiv och med det som bakgrund synliggöra vilka teorier som ligger till grund för hur läroplanen ser ut idag. Vidare kommer vi sedan att gå in på synen på kunskap och lärande i Lpo 94. I kapitel 4.2 kommer vi att redogöra för Reggio Emilia filosofins historik där vi kommer att gå igenom hur filosofin utvecklades. Detta följs av ett avsnitt där vi behandlar vilka teorier som går att urskilja men också synen på kunskap och lärande inom filosofin. Bakgrundskapitlet avslutas med ett avsnitt om Montessoris pedagogiska historik för att sedan behandla vilka teorier som ligger bakom den pedagogiken och också vilken syn på kunskap och lärande man har inom Montessori.

4.1 Läroplanernas teoretiska anknytningar

Nedan kommer vi att beskriva läroplanerna ur ett historiskt perspektiv där vi presenterar hur man sett på kunskap och lärande i dessa över tid. Vi har valt att synliggöra begreppen kunskap och lärande i läroplanerna Lgr 69 och Lgr 80 samt i den nuvarande läroplanen Lpo 94, detta för att visa på progressionen som skett de senaste decennierna. Vi kommer även att titta på vilka teorier som kan tänkas ligga till grund för dessa läroplaner. För att tydliggöra hur skolan har utvecklats över tid börjar vi med en kort sammanfattning fram till de utvalda läroplanerna Lgr 69, Lgr 80 och Lpo 94. Vi har valt att rikta in oss på att göra en kort beskrivning om just dessa läroplaner för vi ansåg att vi genom detta fick tillräckligt med material för att synliggöra utvecklingen. Vi menar att om vi valt att redogöra för och gå in djupare i synen på kunskap och lärande även inom Lgr 62 hade bakgrunden i arbetet blivit för omfattande. Därför har vi valt att göra en kort beskrivning av utvecklingen inom skolan under 1950- och 60-talen.

Historik

På 1950- och 60-talen sker det stora förändringar inom den svenska skolans organisation. Man inför en nioårig grundskola för alla och en enhetlig läroplan, Lgr 62 (Englund, 1986). Under dessa decennier är synen på kunskap och lärande till stor del förankrad i ett behavioristiskt synsätt. Enligt behaviorismen är synen på lärande atomistisk och man gör kunskapen till sin egen genom en ständig utveckling där delarna fogas samman och bildar en helhet (Säljö, 2003). Enligt Dysthe (2003) grundar sig behaviorismen i Lockes teorier om att kunskap bygger på erfarenhet. Vidare framhåller Dysthe (2003) att den behavioristiska teorin talar om att kunskapen är objektiv och kvantitativ och vägen fram till kunskap sker genom att små delar sätts ihop till en större helhet. Man måste behärska varje steg eller del, innan man går vidare och därför görs små test för att kontrollera att man behärskar kunskapen innan man går vidare till nästa steg. Lärande ses som en förändring av elevens yttre och iakttagbara beteenden.

Det rådande synsättet var att lärande organiserades genom upprepade övningar då fokus flyttades från det enkla mot det komplexa, där kunskapen skulle vara objektiv och mätbar. Den inriktning som behaviorismen står för innebär att fokus ligger på de yttre beteendena. Detta synsätt speglade väl det rådande samhället då skolan skulle lära ut relativt enkla kunskaper som svarade mot det behov av arbetskraft som fanns i samhället (SOU 1992:94). Samspelet mellan samhället och individen stod i fokus. Eleven skulle genom skolarbetet fostras till självständighet men också till att kunna fungera i gemenskap med andra. Skolans arbete skulle också anpassas till samhällsutvecklingen (Englund, 1986). När läroplanerna Lgr

62 och Lgr 69 skrevs gjordes detta i en tid då samhället präglades av tillväxt och var i stort behov av arbetskraft som var anpassad för den fortsatta utvecklingen mot ett välfärdssamhälle. Den rådande kunskapssynen var bunden till och byggde på en ämnestradition. I dessa två läroplaner var synen på kunskap kvantitativ vilket innefattar att resultaten väger tyngre än processen dit fram (Egidius, 1995, Englund, 1986).

Enligt Englund (2005) kan man dela in den svenska utbildningshistorien i tre perioder. Den första av dessa tre sträcker sig från 1800-tales slut och till skolreformen 1927 och kan ses som en tid som präglades av en strävan efter en skola för alla, en sekularisering av folkundervisningen. Den andra perioden startar i slutet av andra världskriget och sträcker sig till grundskolereformen 1962 och i denna period var programmet för en skola för demokratisk fostran som 1949 års skolkommision gjort, i centrum. Den tredje perioden tar sin början i slutet av 1960-talet och pågår än idag och denna period talar för ett förhållningssätt där skolans uppbyggnad utifrån begreppet jämlikhet ifrågasattes. Enligt Englund (2005) kan man inom dessa tre tidsperioder se tre olika grundtankar, så kallade konceptioner som varit mer eller mindre betydelsefulla. Under den första tidsperioden var en *patriarkalisk konception* framträdande, under den andra tidsperioden en *vetenskaplig rationell konception*, och under den tredje perioden växer en *demokratisk konception* fram.

Sammanfattningsvis kan man se att den svenska skolan har genomgått stora förändringar under 1900-talet, detta med början i att en nioårig grundskola med en enhetlig läroplan infördes 1962. Synen på kunskap och lärande är under 1950- och 60-talen förankrat i ett behavioristiskt synsätt och skolans verksamhet skulle till stor del vara anpassad till samhällsutvecklingen.

4.1.2 Läroplan för grundskolan, Lgr 69

Syn på kunskap

Det finns inte definierat i Lgr 69 vad begreppet kunskap innebär men kunskap tas tydligast upp i avsnittet personlighetsutveckling och undervisning. I texten framgår att det viktigaste under hela utbildningsprocessen är att eleverna utvecklar sin personlighet. ”Kunskaper tillkommer bland annat genom egen bearbetning av erfarenheter som man utgår från finns hos eleverna. Kunskapssynen präglas alltså av den betydelse som ges den process då kunskap tillföres och bearbetas” (Törnvall, 1982, s. 103). De kunskaper som eleverna tillägnar sig ska vara användbara för att leva i samhället och påverka samhällsutvecklingen. Skolans arbete riktas mer mot personlighetsutveckling, jämställdhet, medansvar och internationalisering, detta i motsats mot läroplanen Lgr 62 där betoning låg på fostransuppgiften (Englund, 1986).

Syn på lärande

”Individens behov och samhällets krav i olika avseenden är bestämmande för innehållet, formerna och organisationen av skolans verksamhet” (Törnvall, 1982, s. 101). Samhället har ett politiskt styre där begreppet solidaritet är i fokus vilket också Törnvall (1982) menar är ett huvudbegrepp i Lgr 68. Begreppet solidaritet är en ledande tanke i läroplanens mål och riktlinjer. Definition av begreppet enligt Törnvall (1982): ”Solidaritet är en attityd, som är avsedd att ta sig uttryck i en handlingsberedskap vilken riktar sig mot en hjälpbehövande, vare sig han befinner sig i klassrummet, ute i samhället eller i ett annat land” (s. 21).

Enligt Törnvall (1982) poängteras synen på eleven i centrum för skolans verksamhet, mer i Lgr 69 än i Lgr 62. Undervisningen skall planeras i samråd mellan elev och pedagog¹ och enligt författaren ger Lgr 69 riktlinjer för att samarbetet mellan pedagog och elev ska vara större än vad tidigare läroplaner förespråkade. Pedagogens roll har tonats ner i förhållande till elevens roll i Lgr 62. Undervisningen ska vara mer anpassad för varje enskild elev och pedagogen ska undervisa på ett objektiva sätt. Eleven skall också vara mer deltagande i undervisningen. Även läroplanen Lgr 69 anger en bred ram så att de mesta ska kunna passa in i den och att den ska passa alla förutsättningar.

Behaviorismen (se s.10) var under 1950-och 60-talen det starkt dominerade synsättet inom det pedagogiska tänkandet. Således är det detta synsätt som präglar även läroplanen Lgr 69. Enligt Säljö (2003) var detta synsätt så starkt befäst att lärande sågs som ett behavioristiskt företag. Som tidigare nämnts passade detta sätt att se på lärande väl in i det rådande samhället.

Sammanfattningsvis finns det inte en specifik definition av begreppet kunskap i Lgr 69 däremot poängteras vikten av elevens personlighetsutveckling. I Lgr 69 menar man också att de kunskaper elever tillägnas ska vara användbara i samhället. Eleven ska vara i centrum för skolans verksamhet och undervisningen ska vara anpassad för den enskilda individen. Eleven ska också få ta större del i planeringen av undervisningen. Man kan se att även läroplanen Lgr 69 har ett behavioristiskt perspektiv på lärande.

4.1.3 Läroplanen för grundskolan, Lgr 80

Syn på kunskap

På 1970-talet ändrades inriktningen inom pedagogiken, fram tills nu hade det rådande synsättet varit behavioristiskt där fokus legat på det yttre. Nu ändrades det pedagogiska tänkandet så att man såg kunskaperna som en del av individens inre. Metaforer från framväxandet av datatekniken användes flitigt då man inom kognitivismen liknade människan vid en dator som lagrar information. Informationen kan sedan tas fram ur systemet vid behov. Enligt Dysthe (2003) har de kognitiva teorier som varit rådande inom psykologisk forskning och tänkande sedan 1970-talet, sin grund i en rationalistisk kunskapssyn med utgångspunkt i den franske filosofen och matematikern René Descartes samt den schweiziske pedagogen och filosofen Jean Piaget. Vidare framhåller Dysthe (2003) att enligt en kognitiv inlärningsteori konstrueras kunskapen genom att eleven är aktiv, tar emot information, tolkar och kopplar den till tidigare erfarenheter. Lärande inom kognitivismen ses således som något som sker genom inre processer hos eleven. Inom pedagogiken och lärarutbildningarna i Sverige fick dock inte kognitivismen speciellt stort genomslag. Anledningen till att genomslagskraften inte blev så stor har enligt Säljö (2003) med att göra att tankarna kring hur människor förstår världen, hur man ändrar föreställningar eller lär sig nya saker, inte är speciellt utvecklat eller nytänkande. Säljö (2003) menar att man annars kan se det som att kognitivismen blev utkonkurrerad av Jean Piagets utvecklingspsykologi. Piagets utvecklingspsykologi och kognitivismen härstammar båda ur ett konstruktivistiskt perspektiv på lärande där människor aktivt skapar sin egen kunskap. Enligt Piaget sker lärande genom att man bygger på de kunskaper som man redan har och att utvecklingen är något som kommer inifrån och som sedan sker i samverkan med omgivningens påverkan (Illeris, 2001). Piaget har utformat en stadieteori som sträcker

¹ Över tid har ordet för en pedagog förändrats men vi har valt att konsekvent använda oss av ordet pedagog istället för lärare genom hela uppsatsen. Detta för att inte skapa några tveksamheter och för att vara tydliga med vad vi menar.

från det nyfödda barnet till tonåringen och som talar om vad som är möjligt för individen att förstå (SOU 1992:94). Hans teorier om de olika stadierna fick stort genomslag både i Sverige och i resten av västvärlden då de ligger till grund för flertalet läroplaner och läroböcker (Säljö, 2003). Den kunskapssyn som Lgr 80 bygger på är ett resultat av den forskning som var aktuell under 1970-talet. I Lgr 80 sågs kunskapandet som en aktiv process, man utgick från att människor är aktiva till sin natur. Ett varierande och undersökande arbetssätt med utgångspunkt i elevers tidigare erfarenheter framhålls (SOU 1992:94). Skolans uppgift i Lgr 80 är enligt Englund (1994), att med elevernas tidigare erfarenheter som bakgrund, leda in dem på väsentliga områden, vidga deras perspektiv och fördjupa deras kunskaper.

Syn på lärande

Den så kallade SIA-reformen som gavs ut i slutet på 70-talet och som ligger till grund för läroplanen Lgr 80 betonade skolans roll i ett samhällsperspektiv. Enligt SIA-reformen skulle skolan genom att utveckla nya arbetssätt och arbetsformer nå större demokratisering och jämställdhet i samhället. Man framhöll också vikten av att eleverna behärskar baskunskaper och basfärdigheter grundligt framför att de har ytliga kunskaper inom många olika områden. (Englund, 2005)

Synen på lärande i Lgr 80 var som tidigare nämnts att utgångspunkten skulle vara elevernas tidigare erfarenheter, människan är naturligt aktiv och kunskapsbyggande. Arbetssättet skulle vara varierat och gärna med stort inslag av en undersökande undervisningsmetodik (Särtryck ur SOU 1992:94).

I jämförelse med de tidigare läroplanerna tonas fostransansvaret ner i Lgr 80, skolan måste medverka i elevernas fostran i de demokratiska värden samhället vilar på men samtidigt få förståelse för att samhället inte är problemfritt. Elevernas roll som framtida medborgare i relation till historien var central. Skolan är en del av samhället och därför måste eleverna också göras medvetna kring hur samhället faktiskt ser ut och vad som påverkar utvecklingen (Englund, 1986). Enligt Englund (1986) har rollen som pedagog förändrats genom att planeringen av undervisningen ska ske i samråd mellan pedagogen och eleverna, och undervisningen ska anpassas efter elevernas olika förutsättningar. Pedagogen ska också se till att den kunskap som förmedlas är mångsidig och objektiv. Det ska förekomma diskussioner kring de gemensamma värden som samhället vilar på, men skilda uppfattningar ses som värdefullt. Därför har pedagogen rätt att uttrycka sina egna värderingar och synpunkter i diskussioner med eleverna i klassrummet. Diskussioner kring värderingsfrågor hade inte varit befäst i läroplanen tidigare.

Englund (1986) framhåller att läroplanen Lgr 80 som helhet kan sägas representera en rekonstruktivistisk utbildningsfilosofi. Rekonstruktivismen grundar sig i Deweys progressivism och då främst i tankarna om att samhället ska vara grunden för undervisningen i skolan. Rekonstruktivismen går ett steg längre och förespråkar att man i skolan inte ska undvika att föra diskussioner om hur samhället är organiserat och kring andra liknade konfliktfyllda frågor. Det kritiska tänkandet ses som viktigt.

Sammanfattningsvis kan man se att inriktningen inom det pedagogiska tänkandet ändrades under 1970-talet då man tog till sig de kognitivistiska teorier som främst Piaget står för. I läroplanen Lgr 80 ser man på kunskapandet som en aktiv process och framhåller ett varierande och undersökande arbetssätt med utgångspunkt i elevernas tidigare erfarenheter. Fostransansvaret tonas ner i jämförelse med tidigare läroplaner och eleven skulle göras medveten om de demokratiska värden som samhället vilade på.

4.1.4 Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94

Syn på kunskap

I rapporten ”Skola för bildning” (SOU 1992:94) som ligger till grund för vår nuvarande läroplan, Lpo 94, beskrivs den förändrade kunskapssynen med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv (Gustavsson, 2002). Influenserna kring detta perspektiv växte sig starkare under slutet av 1980-talet och det är också det som ligger till grund för framställandet av den rådande läroplanen Lpo 94. Enligt Dysthe (2003) finns det inget uppenbart sociokulturellt perspektiv, utan det finns olika riktningar inom perspektivet. Inom ett sociokulturellt perspektiv är några av de karakteristiska dragen att lärande sker genom samspel, kommunikation och deltagande (Dysthe, 2003). Lärande är situerat det vill säga att det sker i en kontext. ”Istället för att betrakta kunskap som något överfört och lärande som en internaliseringsprocess ser man lärande som en gemensam kunskapskonstruktionsprocess” (Dysthe, 2003, s. 52).

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94 står det att ”Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap idag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker” (Utbildningsdepartementet, 2009, s. 6). Ovan har vi historiskt kunnat följa hur synen på kunskap har förändrats i takt med att samhället har utvecklats och haft olika maktstrukturer. Den rådande föreställningen om vad kunskap är och hur lärande sker ligger till grund för skolsystemet och hur läroplaner utformas.

Utvecklandet av den rådande läroplanen Lpo, 94, bygger på aktuell forskning således även inom begreppet kunskap. Genom denna forskning har man kommit fram till tre aspekter att se på kunskap, den konstruktiva aspekten vilket innebär att kunskap är ett sätt att göra världen begriplig. Den andra aspekten på kunskap, vilken är den kontextuella och innebär att kunskapen blir begriplig genom ett sammanhang. Enligt det tredje sättet att se på kunskap, det funktionella, är att kunskap är ett redskap (Särtryck ur SOU 1992:94).

Vidare ligger läroplansarbetet till grund för en kunskapssyn som är presenterad i flera olika former så som fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Dessa fyra former betonar man inte uppfyller kunskapsbegreppets alla dimensioner, dock menar man att genom att framhålla de olika formerna motverkar man en ensidighet av densamma (Särtryck ur SOU 1992:94).

Utifrån detta perspektiv menar man att kunskap alltid finns i ett sammanhang - en praktisk, social och språklig situation (Särtryck ur SOU 1992:94). Utifrån den tid och det samhälle vi lever i förändras synen på vad som är viktig kunskap. Jordbrukssamhället såg på viktig kunskap på ett sätt medan industrisamhället hade en helt annan syn (Säljö, 2003). I dagens kunskaps- och informationssamhälle ställs andra krav på vad som är viktig kunskap, man måste kunna orientera sig i en komplex verklighet och kritiskt kunna granska, sovra och värdera information. I rapporten skola för bildning (SOU 1992:94) beskrivs kunskapssynen i Lpo 94 utifrån tre sätt.

Konstruktiv, att den skapas i ett samspel mellan människor och omvärlden där resultatet är att man skapar sig helheter. Kontextuell, innebär att kunskap skapas i ett sammanhang och slutligen instrumentell att kunskap är till för att göra världen begriplig. Vår nuvarande läroplan anses sig ha konstruktivistiska drag (Selghed, 2006). Vidare beskriver Selghed (2006) tre olika kunskapsuppfattningar, empirism, rationalism och konstruktivism där den empiristiska uppfattningen på kunskap är ett resultat av iakttagelser av föremål och företeelser i vår omvärld. Rationalismens kunskapsuppfattning är att kunskap är ett inre fenomen och den

konstruktivistiska kunskapsuppfattningen försöker förena de två uppfattningarna. Säljö (2000) menar att en konstruktivistisk syn på lärande innebär att människan är aktiv och genom upptäckter om hur världen fungerar skapar helheter.

Med en förändrad kunskapssyn kommer också en förändrad syn på arbetsformer i skolan. I det sociokulturella arbetssättet innebär detta att barnet² är aktivt i sitt kunskapsökande vilket leder till att barnen har större inflytande i undervisningen (Strander & Torstenson- Ed, 1999).

Syn på lärande

Enligt Säljö (2003) har det sociokulturella perspektivet på lärande används inom skolan som ett sätt att förstå lärande. Detta med start i rapporten *Skola för bildning*, SOU 1992:94. Här beskrivs och introduceras lärande ur ett sociokulturellt perspektiv och Piagets tankar om lärande inte syns lika tydligt längre som i tidigare läroplaner.

I Lpo 94 kan man läsa att undervisningen skall ta sin utgångspunkt i tidigare erfarenheter och göras lämplig utifrån varje elevs förutsättningar och behov för att underlätta det fortsatta lärandet och den fortsatta utvecklingen (Utbildningsdepartementet, 2009). Förutsättningarna för lärande och utveckling har enligt Lpo 94 sin grund i gemensamma erfarenheter och i den sociala och kulturella värld som skolan utgör (Utbildningsdepartementet, 2009). Utifrån detta kan man alltså då säga att läroplanen tar sin grund i ett sociokulturellt perspektiv.

Den ryske psykologen och forskaren Lev Vygotskij är en av dem som står bakom det sociokulturella perspektivet på lärande (Dysthe, 2003). Vygotskij poängterar i sin teori den sociala miljön i förklaringen kring hur man lär sig och menar att lärandet till stor del har med omgivningen att göra. I ett sociokulturellt perspektiv på lärande är lärande något som sker i samspel och kommunikation med andra, man ser det som en gemensam kunskapskonstruktionsprocess. Kunskap är alltid situerad och kommer till genom samarbete i en kontext och inte först och främst genom individuellt arbete, det är kommunikation som är förutsättningen för allt lärande (Dysthe, 2003). Vidare diskuteras Vygotskijs begrepp zon för möjlig utveckling (Claesson, 2002), vilket innebär att varje människa som befinner sig i en kontext där lärande är möjligt har en zon inom vilken utveckling kan ske. Detta innebär att det man kan lära av en pedagog eller mer kunnig kamrat kommer man i nästa steg kunna bemästra själv (Claesson, 2002).

En annan av de forskare som står bakom det sociokulturella perspektivet på lärande är den ryske litteratur- och kulturteoretikern och språkfilosofen Mikhail Bakhtin (Dysthe, 2003). Enligt Igländ och Dysthe (2003) ses ofta Bakhtins arbete som ett tillägg till Vygotskij, något som de menar att han inte är. Igländ och Dysthe (2003) menar att Bakhtin tillför ett annat perspektiv då den mesta forskning om lärande domineras av psykologin och Bakhtin rör sig över flera olika vetenskapliga områden. Det centrala i Bakhtins arbete är relationer och dialog, då han ser på hela människans existens som en dialog.

I Lpo 94 poängteras också språkets betydelse för lärande, enligt densamma hänger språk, lärande och identitetsutveckling ihop. Eleverna får förtroende för, och utvecklar sitt språkliga kunnande genom att de i skolan ges stora möjligheter att kommunicera i samtal, samt att läsa och skriva (Utbildningsdepartementet, 2009). Claesson (2002) diskuterar kring det

² Båda begreppen elev och barn talar om barn. Vi har valt att använda oss av båda begreppen då man inom både Reggio Emilia men också inom Montessori använder sig av begreppet barn. Däremot använder man inom Lpo 94 begreppet elev då man avser ett barn i skolan.

sociokulturella perspektivet på lärande och utifrån det språkets betydelse för lärande. Hon menar att enligt Vygotskij är språket av stor vikt för lärande. Även Dysthe (2003) menar att inom ett sociokulturellt perspektiv är kommunikation centralt och grundläggande för lärande, då lärande är deltagande i ett socialt sammanhang.

Sammanfattningsvis kan man se att kunskapsbegreppet i Lpo 94 beskrivs i form av de fyra begreppen fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. I Lpo 94 beskrivs kunskap som något som alltid finns i ett sammanhang. Lpo 94 talar för att undervisningen ska ha sin utgångspunkt i tidigare erfarenheter och göras lämplig utifrån varje elevs förutsättningar och behov. Språkets betydelse för lärande ses som viktigt. Lpo 94 har sin grund i ett sociokulturellt perspektiv på lärande.

4.2. Reggio Emilia filosofin

4.2.1. Historik

Efter andra världskriget 1945, började några eldsjälar i en by utanför staden Reggio Emilia i Italien ta till vara på tegel från sönderbombade hus för att bygga ett daghem. Lokalbefolkningen och många frivilliga blev engagerade i arbetet och folkskolläraren och psykologen Loris Malaguzzi fick höra talas om bygget och åkte dit för att titta. Han blev inspirerad av människornas hopp och framtidsanda och det initiativ de tagit i och med byggandet av daghemmet så han erbjöd sig att hjälpa till genom att erbjuda sin kunskap. I det praktiska arbetet med bygget av daghemmet spirade en helt ny syn på barn och föräldrar fram, där allas deltagande och dialogen stod i centrum. Fram till 1960 var det den katolska kyrkan som hade hand om barnomsorgen i Italien och det var till och med förbjudet för andra organisationer än de kyrkliga att starta daghem. Det var alltså en hård kamp som grundarna av det första daghemmet i Reggio Emilia förde då de dessutom till organisation och innehåll var något helt nytt i det rådande samhället. Åren som följde efter 1945 startade ytterligare sex daghem och kommunen ville nu ta över styrandet av dem, något som den katolska kyrkan inte gärna ville gå med på. Inte förrän 1963 kunde kommunen ta över styret över dessa daghem och samma år blir också Loris Malaguzzi kommunal barnomsorgschef. Motståndet från den katolska kyrkan fortsatte men byggandet av fler daghem i området avstannade inte. Viktiga delar som integrerades i verksamheten var dokumentation och diskussion och Loris Malaguzzi framhöll vikten av att det kvalitativa utvecklingsarbetet och ökningen av verksamheten måste väga jämt (Wallin, 1996).

Den grupp av människor som startade arbetet med att bygga upp de första daghemmen ville lägga grunden till en pedagogik där man ser barnet som en kompetent varelse som tänker och handlar. Dessa människor hade just varit med om ett världskrig och hade lärt sig att de människor som alltid lyder kan vara farliga, de hade insett vikten av att just kunna tänka och handla själv. Därför ville de att daghemmen skulle vila på en demokratisk grund så att den auktoritära traditionen skulle kunna försvinna, de ville att barnen skulle bli medvetna demokratiska invånare (Dahlberg & Åsén, 2005). I Reggio Emilia menar Wallin (1996) att det finns och har alltid funnits en stark känsla för kollektivet och den demokratiska traditionen är djupt rotad. Dialogen är viktigt och man är väl medveten om att alla har rätt att uttrycka sina åsikter och att alla människor är olika. Det är ur denna demokratiska tradition som daghemmen vuxit fram. Stadens invånare är vana vid att ta saker och ting i egna händer. Kvinnorna började inte arbeta utanför hemmen förrän på 60-talet vilket betyder att innan dess fanns daghemmen till enbart för att barnen skulle få tillgång till en pedagogisk miljö och inte för att de behövde tas omhand (Wallin, 1996). Jonstoj och Tolgraven (2001) framhåller att i Reggio Emilia är föräldrarna viktiga för verksamheten, och har varit det ända sedan den första

förskolan byggdes efter andra världskriget. Deras engagemang och delaktighet är betydelsefullt för miljön, pedagogerna, organisationen och också för den pedagogiska kvalitén. Föräldrarna ses som en tillgång och pedagogerna vill att de ska vara delaktiga i vardagen på förskolan. Barnens historia ses som oerhört viktig och då blir familjen en del i det pedagogiska arbetet (Jonstoj & Tolgraven, 2001).

4.2.2 Teoretisk bakgrund

Enligt Wallin (1996) menade Malaguzzi att man i Reggio Emilia inte bygger sin pedagogik på en specifik teori utan att man plockar de tankar man tycker är bra från olika inriktningar och sedan testar dessa i den egna verksamheten. Han menade att det inte fanns en teori som var bättre än alla andra utan att man måste kunna ändra åsikt och våga förändra verksamheten kontinuerligt. Wallin (1996) framhåller i sina texter att en av de teoretiker som man inspirerats av i Reggio Emilia filosofin är Jean Piaget, dock tror man inte på hans stadieteori. Enligt Wallin (1996) är det så att även om man i Reggio Emilia filosofin vill att barnen ska arbeta i grupper och för att de ska lära av varandra så tror man inte på att blanda barn i olika åldrar i samma grupp, utan grupp sammansättningen ska vara relativt åldershomogen. Man tror att barnen kan lära sig av varandra men bara om de befinner sig på någorlunda samma nivå i sin utveckling. Det finns ingen gemensam nivå där barnen kan mötas. Kunskap är ingenting som barnet har i sig av sig självt, som Piaget menar med sin stadieteori. Piagets teori går ut på att en människa går igenom olika utvecklingsstadier från att det föds och upp till tonåren, han ansåg att dessa stadier hänger ihop med ålder och också att de följer en viss ordning. Han såg också dessa stadier som något som alla måste gå igenom (Illeris, 2001). Enligt Häikiö (2007) vilar Reggio Emilia filosofins teoretiska utgångspunkter både på Jean Piagets genetiska kunskapsteori och också på den ryske psykologen Lev Vygotskijs kulturhistoriska teori. Således tar synen på lärande sin utgångspunkt i ett konstruktivistiskt perspektiv där grunden är att barnet självt och aktivt konstruerar sin egen kunskap. Enligt Vygotskij (Claesson, 2002) och hans teori om den proximala utvecklingszonen befinner sig varje människa som är i en situation där lärande äger rum, i en zon för möjlig utveckling. Denna zon är det område som är mellan det som ett barn kan klara på egen hand och det som barnet kan klara med hjälp av någon annan, exempelvis en pedagog (Dysthe & Igland, 2003). Enligt Wallin (1996) talar man i Reggio Emilia filosofin om att man som pedagog ska ge barnen ledning så att de får förståelse men man får inte hjälpa dem för mycket då de måste få lära sig själva i första hand. De måste få möjlighet att själva nå sin proximala utvecklingszon.

Det finns som nämnts inga specifika pedagogiska teorier som man utgår från i Reggio Emilias filosofi, utan enligt Jonstoj och Tolgraven (2001) är grunden en demokratisk människosyn där kommunikation är i centrum. Genom kommunikation och dialog utvecklas ständigt det pedagogiska tänkandet. Loris Malaguzzi bjöd in personer utifrån till Reggio Emilia, såsom forskare, filosofer, lärare, politiker och konstnärer till att delta i samtal kring lärande, men också för att de skulle ta del i den pedagogik som man utövade i Reggio Emilia och komma med sina åsikter (Jonstoj & Tolgraven, 2001).

”Pedagogens arbete är inte att förverkliga en teori och inte heller att förmedla förutbestämda teorier till barnen. Teorier ägs inte enbart av forskare och uttolkare av olika slag. Teorier finns och kommer till uttryck överallt i organisationen. Teori och praktik växelspelar, det ena kommer inte före det andra” (Jonstoj & Tolgraven, 2001, s. 41).

Loris Malaguzzi skrev aldrig ner sina pedagogiska tankar då han menade att teorierna ständigt förnyas. ”Pedagogik är nämligen föränderliga processer i olika föränderliga samhällen. Då man väljer inriktning är alltid barnen och nuet de främsta vägvisarna” (Wallin, 1996 s. 41).

Syn på kunskap

Synen på barnet och på pedagogiken speglas i miljön på daghemmen. En viktig tanke är att kunskap blir till i möten mellan människor, och därför har man en "piazza", ett slags torg som är ett utrymme där barnen kan mötas i olika typer av aktiviteter. En ateljé finns också centralt placerad på daghemmet eftersom man går efter principen att ett barn har hundra språk och måste få en möjlighet till att uttrycka sig på olika sätt. Miljön är öppen så att man kan se både från rum till rum men också öppen ut emot naturen. "I Reggio ser man miljön som en pedagog" (Wallin, 1996, s. 22). Miljön är till för att utmana, stimulera och inspirera barnen och för att locka dem till att se kunskapens olika möjligheter och använda sig av olika sinnen. Barnen är uppdelade i olika avdelningar efter ålder, och miljön är också anpassad efter vilken ålder barnen på avdelningen har. På varje förskola med barn i åldrarna 3-5 år arbetar en atelierista, som är en bildpedagog. Atelieristan arbetar med olika former av skapande både i ateljén och ute i den övriga verksamheten (Jonstoj & Tolgraven, 2001, s. 44).

Enligt Malaguzzi (Wallin, 1996) såg man i den traditionella, gamla skolan kunskap som objektiv och oföränderlig, tvärtom mot vad man gör i Reggio Emilia filosofin. Där låter man barnens nya tankar och idéer blandas med gamla, man låter dem vara forskare, utvecklas och finna sin egen kunskap. Kunskapen blir till både i interaktion mellan barnet och ett objekt och också mellan barnen i en grupp. Alla människor ser och uppfattar saker och ting olika och genom att ta del av andras synpunkter utvecklar man sina egna kunskaper (Wallin, 1996). Inläringen sker för barnet både individuellt och tillsammans med andra. "Människan är i ett sammanhang och finns i ett sammanhang. Vi kan integrera med varandra. Denna mänskliga princip finns inbyggd i oss" (Wallin, 1996, s. 93). Detta är något som Malaguzzi betonade starkt, människan har förmåga att se samband och att sätta ihop olika delar till en helhet. Enligt Andersson (2001) menade Malaguzzi att barn utvecklas och lär genom samspel i sociala relationer där de kan kommunicera och dela tankar och upplevelser. Enligt Dahlberg och Åsén (2005) beskrev Malaguzzi tre olika förhållningssätt kring hur barn är. Det första förhållningssättet är då att barnet är passivt, som en blank tavla som ska fyllas med kunskap, barnet lär sig genom att minnas och reproducera kunskapen. Enligt det andra förhållningssättet har barnet inget ansvar för sin egen kunskap, det är pedagogen som har det ansvaret. Det hänger på den vuxne att barnet får chans att växa. Det tredje förhållningssättet ser barnet som rikt, det har en kraft och en vilja att växa inom sig och konstruerar sin egen kunskap. Det är ett barn med hundra språk. Utgångspunkten är att barnen vill arbeta med utmanande uppgifter men de behöver vuxna som hjälper till att utmana dem och hjälper dem att konstruera världen. Man ser erövrande av kunskapen som ett äventyr. Det är detta tredje förhållningssätt som man har i Reggio Emilia filosofin. Enligt Jonstoj och Tolgraven (2001) motsätter man sig i Reggio Emilia filosofin mot den pedagogik som säger att läraren genom undervisning, ger kunskap till barnet. I stället talar man om ett samspel mellan pedagogen och barnet där utgångspunkten är barnets eget tänkande.

"Reggio Emilias kunskapssyn utmanar föreställningen om att fakta och fantasi är åtskilda och avvisar en skola som "skiljer huvudet från kroppen". Man vill överskrida det modernistiska, linjära, rationella projektet och ser kunskap också som kopplade till sinnliga, kroppsliga erfarenheter" (Jonstoj & Tolgraven, 2001, s. 29).

Detta kan enligt Jonstoj och Tolgraven (2001) kallas för ett social-konstruktionistiskt perspektiv, där man anser att kunskap är någonting som skapas i relation till människor eller till omvärlden. Ett undersökande arbetssätt blir då en praktik av denna teori, en praktik där man leder barnet fram till ett eget tänkande och ett eget förhållningssätt till omvärlden och till sig själv. Detta undersökande arbetssätt synliggörs genom att barnen arbetar med olika projekt där samspelet mellan dem står i centrum. Enligt Wallin (1996) är målet med de projekt som

man genomför på daghemmen aldrig faktakunskaper, utan man anser att det inte är det som är det väsentliga. Man vill att alla möjligheter ska vara öppna för barnen och arbetar därför helst utan att eleverna vet målen för arbetet. Det viktiga är inte målet med arbetet utan vägen dit. Detta synliggörs genom att det inte finns några läroplaner som styr vad som ska läras.

Syn på lärande

Enligt Andersson (2001) ville Malaguzzi att barnet själv ska ha makt över sitt eget lärande och detta är något som barnet får genom att de tänker och handlar. ”Man talar om det forskande barnet som söker sin kunskap” (Andersson, 2001, s. 98). Detta forskande sker genom att barnen arbetar med projekt där man låter barnens intresse styra vad projektet ska handla om. Därför har man i början av terminen inget projekt planerat och klart utan man väntar och ser vad barnen kan och vad de är intresserade av. Projektens utgångspunkt är alltid att barnen ska vara i centrum (Wallin, 1996). ”Att undervisa, det vill säga att försöka lära ut åt andra – det uppehåller bara den andres passivitet, påpekade Malaguzzi” (Wallin 1996, s. 88). Malaguzzi menar enligt Wallin (2001) att man istället för att tala om hur något är för barnen ska utmana dem att lära sig själva. De ska vara huvudrollsinnehavare i sina egna liv och skapa sin egen kunskap.

”Det pedagogiska arbetet präglas av en syn på kunskap och lärande, som tar sin utgångspunkt i barns erfarenheter, tankar och teorier, och där man lyckats utmana och vidareutveckla tidigare etablerade teorier kring barns utveckling och deras förmågor” (Dahlberg & Åsén, 2005, s. 190).

Loris Malaguzzi menade att språk och kommunikation är centralt i barns lärande och att deras olika uttryckssätt därför måste vara den grund som verksamheten vilar på. Han talade om att ett barn har hundra språk, och menade med det att ett barn från början har många olika sätt att förstå och tolka omvärlden och sig själv. Barnen får ett större förtroende för vad de kan om de får träna att uttrycka sig på olika sätt och verksamheten måste inspirera barnens alla språk (Jonstoj & Tolgraven, 2001). Malaguzzi menar att den traditionella skolan berövar barnen nittionio av dessa språk, att den tar bort barnens kreativitet och deras initiativkraft och hindrar barnen i deras utveckling (Andersson, 2001).

Personalen på daghemmen i Reggio Emilia intar ofta en till synes observerande roll i förhållandet till barnen och man ser barnen som subjekt och är inte överbeskyddande. De har inställningen att barnen är kompetenta individer och att de förstår och kan klara upp olika situationer som inträffar själva (Wallin, 1996). Personalen är trots allt alltid närvarande när barnen arbetar och ägnar sig då åt att dokumentera och observera och ibland kommentera och uppmuntra dem i arbetet. Det finns en balans mellan att vara nära barnen men också hålla distans till dem. Det är viktigt att utmana barnet så att de fortsätter att utvecklas i sitt lärande. Som pedagog observerar man både barnen men också sig själv för att utvecklas i sin roll som pedagog (Wallin, 1996). Dokumentationen är en viktig del i arbetet då den gör så att barn och pedagoger kan ta del av varandras tankar och upplevelser. Enligt Jonstoj och Tolgraven (2001) kan man se dokumentationen som ett synligt lyssnande. Dokumentationen är viktig både för barnet då de kan reflektera över sitt lärande, men också för föräldrar då det ger en inblick i barnets värld. Även för pedagogen är dokumentationen utvecklande, en typ av utbildning som är inbakad i och också utgår från verksamheten (Wallin, 1996). Dokumentationen hjälper bland annat pedagogerna att se var barnet är i sin utveckling, vad det behöver för stöd och också hur det lär sig något. Det ger också en möjlighet till att se hur man som pedagog handlade och vad man gjorde för misstag och vad man kan ändra på (Wallin, 1996).

Sammanfattningsvis kan man se att förskolorna i Reggio Emilia vuxit fram ur en stark demokratisk tradition där dialogen och rätten att uttrycka sina åsikter ses som viktig. Reggio Emilia filosofin grundar sig inte på en specifik teori utan har hämtat tankar från flera olika inriktningar. Man menar att verksamheten ständigt måste utvecklas och förnyas och därför inte kan bindas vid en specifik teoretisk bakgrund. Man kan dock inom filosofin se spår av både Piagets kognitivistiska tankar och ett sociokulturellt tankesätt. Enligt Reggio Emilia filosofin blir kunskap till i interaktion med människor eller omvärlden och språk och kommunikation är centralt. Barnet ska själv ha makt över sitt eget lärande och ses som forskare. Barnets intresse och lust att lära ska vara utgångspunkten i verksamheten, samt att barn har många olika sätt att uttrycka sig på.

4.3 Montessori

4.3.1 Historik

”I de skrifter som finns att läsa om Montessori, tyder det på att hon hade ett gott självförtroende och verkade vara envis, en envishet som gjorde att hon aldrig gav upp tankarna på det hon hade beslutat sig för att göra” (Signert, 2000, s. 16). Maria Montessori föddes i Italien år 1870 i en familj där hon var enda barnet. Montessori började sin skolgång i en kommunal skola vid sex års ålder men redan som 13 åring gick hon på en skola med teknisk inriktning. Med högsta betyg började hon sedermera studera vid *Regio Istituto Tecnico Leonardo da Vinci*. Vidare beskriver Signert (2000) hur Montessori ändrade inriktning på sina studier från teknik och matematik till att intressera sig för biologi och hon studerade medicin. Montessori var den första kvinnan i Italien som utbildade sig inom medicin och tog år 1896 examen som läkare. Genom sin praktikplats på en psykiatrisk klinik och sitt examensarbete som behandlade förföljelsemåni fick hon sedermera anställning vid sjukhuset och den psykiatriska kliniken där hon arbetade med psykiskt utvecklingsstörda barn (Signert, 2000).

Vidare beskriver Signert (2000) att Montessori efter en period då hon arbetade med kvinnorätsfrågor återvände till arbetet med psykiskt utvecklingsstörda barn, nu vid Universitetssjukhuset i Rom. Barnen var inlagda på sinnessjukhus för vuxna och genom att observera barnen kunde Montessori se att barnen saknade stimulans och att de snarare var i behov av undervisning än vård. År 1898 vid en läkarkongress förde hon fram sin teori att svag begåvning var ett pedagogiskt problem och inte ett medicinskt (Signert, 2000). Montessori kunde genom sina observationer och undervisning visa upp goda resultat och därmed övertyga den Italienska regeringen om att öppna en skola för svagt begåvade barn. Med hjälp av en forskarkollega hade Montessori huvudansvaret vid skolan där Signert (2000) beskriver att Montessoris uppdrag var att utbilda lärare, observera lärare och elever samt att utveckla metoder och olika material som var anpassat för barn med särskilda behov.

Signert (2000) fortsätter att beskriva Montessoris liv och att Montessori år 1901 började studera psykologi, filosofi och pedagogik vid Roms universitet. Hon bedrev olika forskningsarbeten, både genom att studera de stora pedagogiska och psykologiska teorierna men Montessori hade nu också ändrat fokus mot de normalbegåvade barnen och studerade hur metoder och teorier tillämpades för dem i deras undervisning. Återigen hade nu kvinnorätsarbetet och jämställdhetsfrågan aktualiserats för Montessori och nu reste hon runt och höll föredrag.

År 1907 fick Montessori möjligheten att öppna ett daghem för barn mellan tre och sju år, Casa dei bambini. Här skapades en miljö som var pedagogiskt anpassad för barnen och Montessori

kunde plocka med sig undervisningsmaterial som hon tidigare utvecklat för barn med särskilda behov. Under sitt utvecklingsarbete märkte Montessori att detta material även fungerade för de normalbegåvade barnen på daghemmet. Signert (2000) menar att det är i detta daghem som Montessoris pedagogik grundar sig och vidareutvecklas.

4.3.2 Teoretisk bakgrund

Pedagoger och filosofer av betydelse för Maria Montessori

Tiden på Roms Universitet när Montessori läste filosofi, psykologi och pedagogik samt fördjupade sig i olika undervisningsteorier, utvecklades hennes tankar kring en pedagogik. Montessori påverkades av samhället, kulturen och den tid hon levde i men också av samtida pedagoger och filosofer. Signert (2000) har tagit upp 12 pedagoger och filosofer i sin bok vilka hon menar ligger till grund för Montessoris filosofi kring pedagogik och utveckling. Vi har valt att kortfattat redovisa hur dessa pedagoger och filosofers grundtankar kommer i uttryck i Montessoris pedagogik.

Den första pedagogen som Signert (2000) skriver om är Johann Amos Comenius och hans mest kända verk *Didactica Magna* som kom ut år 1657, där framhåller han att skolan ska individanpassas, innehållet ska väljas ut i förhållande till barnen och undervisningen får inte gå för snabbt fram. Man ska vänta in barnens olika mognadsstadier vilket också Montessori utgår från i sin undervisning. Montessoris tankar om den kosmiska undervisningen syns även i Comenius filosofi som gick ut på att oavsett vilken samhällsklass man tillhörde skulle man genom grundförutsättningarna en enad kunskap och en enad mänsklighet utveckla förståelse för människors likheter och olikheter. Detta skulle leda till att man bland annat inte skulle föra krig mot varandra. Vidare fortsätter Signert (2000) att förklara en av Comenius viktigaste principer nämligen att inläring sker genom att man bygger på tidigare erfarenheter, utgår från konkreta exempel och ting för att elevens förståelse ska utvecklas. Genom att använda sina sinnen kan man utveckla sann logisk kunskap menar han. Vidare menar också Comenius att skolbyggnaden är viktig och att miljön ska vara inbjudande för att barnen ska trivas och ha de bästa förutsättningarna för att lärande ska ske. Detta påpekar även Montessori som en av de viktigaste grundarna i hennes pedagogik. Signert (2000) tar också upp en annan grundare som har tankar kring barnens olika mognads- och utvecklingsstadier är den tyske biologen och läkaren Sigmund Freud. Genom utgångspunkten i naturvetenskapliga arbetssätt fann han att psykiska problem kan spåras till förträngda upplevelser i barndomen vilket han kallade psykoanalys. Analysen kom att betyda mycket för det västerländska tänkandet och man såg möjligheter att lära känna sig själv genom medvetna och omedvetna mekanismer. Genom Freuds observationer väcktes Montessoris tankar om att barnens första år är viktiga och ur dessa kunde hon visa en utvecklingsplan för barn och ungdomar från 0 upp till 24 år. En annan grundare som kan koppla sitt arbete till barns utvecklingsstadier är en biolog vid namn Hugo de Vries, född i Holland (Signert, 2000). Han har gjort upptäckter kring djurens känsliga perioder och genom dessa upptäckter såg Vries kopplingen mellan djur och människa och menade att hans stadiindelning kunde kopplas till Montessoris arbete kring barnens utveckling.

Signert (2000) tar också upp Jean Jacques Rousseau och skriver att han var en av de första som talade om vikten av de små barnens fostran. Han menade att naturen är god och samhället är ont, därför är det således av vikt att barnuppföstran sker i samklang med naturen. Barnen har möjligheterna och kraften till att lära om de själva får styra och deras nyfikenhet väcks och finns i de anpassade lärsituationerna. Rousseau menar att arbetet med händerna är viktigt för utvecklingen, vilket även Montessori ansåg och menade att det bidrog till medvetandets utveckling. En annan pedagog som nämns är den schweiziska pedagogen Johann H.

Pestalozzi. Han betonade i likhet med Rousseau att arbete med händerna var utvecklande och viktigt (Signert, 2000). Pestalozzi trodde också att barnet hade en inre kraft och att de skulle få göra och uppleva saker själva vilket också Rousseau betonar. Vidare såg Pestalozzi på barnet som något gott som har stora möjligheter att utvecklas om man inte hindrar det och att det var viktigare att barnen skulle kunna söka kunskap och använda den än att komma ihåg fakta. Genom att gå från det enkla till det svåra och från det bekanta till det obekanta bygger barnen på sina tidigare erfarenheter. Att dessa erfarenheter ska byggas på genom nyfikenhet och lust både från pedagogerna och barnen betonar den amerikanska filosofen och pedagogen John Dewey (Signert, 2000). Han framhöll också att eleven skulle vara aktiv och att kunskapen måste vara verklighetsförtrogen och komma till nytta. ”Learning by doing” är ett uttryck som Dewey har myntat då han betonar elevens roll är att vara aktiv i sitt eget lärande för att kunskap ska byggas. Pedagogens roll är att ge frihet men också väcka intresse och lust.

Signert (2000) nämner också den franska psykiatriker Jean Marc Gaspard Itard som levde i Paris och arbetade med dövstumma patienter. En 11 årig pojke som var vild och hade djurlika beteenden hittades i skogen. Itard tog hand om pojken och skulle civilisera honom. Arbetet var tidskrävande och svårt men Itard kunde till slut dra några slutsatser av sina studier med pojken. Han menade att man behövde träning för att utveckla färdigheter och att språket är av stor betydelse för att kunna utveckla och forma idéer och begrepp men också för att kunna fantisera.

En annan filosof och pedagog som Signert (2000) beskriver är Johann Friedrich Herbart. Han utvecklade tankar kring att om undervisningen ska vara givande måste tre faktorer samspela, nämligen eleven, läraren och ämnet. Undervisning ska väcka intresse hos eleven vilket gör att man blir mer mottaglig för nya kunskaper. Herbart var först med ett så kallat pedagogiskt system vilket innebar att undervisningen skulle vara heltäckande och följa ett mönster. Först i sin undervisning ska man som lärare ta reda på vad eleverna vet innan man går vidare och väljer ut stoff inom ämnet. Stoffet ska knytas ihop med elevernas tidigare kunskaper och som ett sista led ska nu eleverna få sammanfatta kunskapen genom att tillämpa den. Montessori studerade Herbarts filosofi under sin studietid på Roms Universitet. En annan pedagog som Montessori inspirerats av är Édouard Séguin (Signert, 2000). Från att vara utbildad pedagog gick Séguin till att intressera sig för medicin då hans intresse för handikappade barn var stort. Han menade att vanlig undervisning försummade många andra förmågor då tyngdpunkten låg på utantillärande. Séguin trodde på en individualiserad undervisning och en undervisning som till en början lade vikt vid att träna barnens sinne och motorik. Han använde sig av en trestegslektion vilken Montessori senare tog efter och utvecklade i sin egen pedagogik (Signert, 2000).

Signert (2000) skriver också om barnpedagogen Friedrich Fröbel som betonade att man ska lära tillsammans med barnen. Han menar att barn ska få leka och stärka sin fantasi och att det är genom fria aktiviteter som de utvecklas. I likhet med Pestalozzi menade Fröbel att naturen hade en viktig del i sin utveckling då man genom att leka och använda alla sina sinnen. Även Fröbel betonade arbetet med händerna och att utveckling sker genom att vara aktiv. Som lärare ska man följa barnen men inte styra dem och genom ett pedagogiskt material som kallades ”Fröbelgåvorna” kunde man följa barnens progression både sensoriskt och motoriskt. Fröbel menade att man ska observera barnet för att ha möjlighet att se hur de ser på världen. Detta tog Montessori efter och hon menade att man ska följa barnen, att lärarens roll skulle vara handledande och att man genom observation kan följa barnet genom dess utvecklingsstadier. En annan grundare för Montessoris tankar var Giuseppe Sergi (Signert, 2000). Montessori skriver om Sergi i boken *The Discovery of the Child* (Montessori, 1988) att

han under 30 år har försökt väcka intresse hos lärare att reformera undervisningen genom metodisk observation på ett vetenskapligt sätt. Montessori fortsatte och utvecklade Sergis arbete genom undersökningar och observationer av barnen vilket blev en av de viktigaste delarna i hennes arbete och hon utvecklade sitt motto, följ barnet!

En svensk kvinnlig pedagog som Signert (2000) skriver om var Ellen Key som levde samtida och var vän till Montessori. Hon förde bland annat fram två teser kring barnforskning, dels att målet med uppfostran måste vara att utveckla nya individer, därför ska föräldrar vara föredöme för sina barn. Dels att barnen ska få leva och växa upp i en friare värld och menar att den gamla skolan motverkade detta. Att ge barnen frihet är något Key lägger stor vikt vid (Signert, 2000). Genom en kontrollerad frihet kan barnen leka och utvecklas, lära sig ta ansvar och på så vis utvecklas mot en självständig individ. Key påpekade också vikten av föräldrarnas engagemang och vikten av hemmiljön för att barnen ska kunna utvecklas mot självständiga individer. Hon var emot ett betygssystem då detta skapar tävling mellan barnen, hon betonar istället att det är viktigt att målet för undervisningen är att eleverna själva söker sin kunskap och utvecklar sina åsikter. Här ser man att Montessori influerades av Keys tankar om barn och uppfostran. De båda levde under samma tid och även Key var intresserad av kvinnofrågor och var den första kvinnan i Sverige som talade för att även kvinnor skulle få rösträtt. Man kan också se likheterna på synen av föräldrarnas och uppfostrans delaktighet och att eleverna själva ska få vara med och söka sin egen kunskap (Signert, 2000).

Syn på kunskap

Montessoris pedagogiska filosofi och kunskapssyn stämmer väl överrens med den kognitiva teori som framförallt Jean Piaget är grundare för. Montessori såg på kunskap som kvalitet och att vägen till kunskap är en process. Barnen bygger på sina tidigare erfarenheter och Montessori menade att om kunskapen ska vara meningsfull och användbar ska man utgå från helheten för att gå in på detaljerna som sedan kopplas ihop med helheten igen (Skjöld Wennerström & Brödeman Smeds, 2008). Barnet ska vara aktivt vilket innebär att det ska göra egna erfarenheter genom att använda sina sinnen och beröra med sina händer pröva sig fram. Läraren ska anpassa undervisningen till barnets utvecklingsfas. Genom att barnen lär med alla sina sinnen och genom Montessoris tro på ett holistiskt, ekologiskt och kosmiskt synsätt stämmer detta väl överrens med aktuell forskning kring att båda hjärnhalvorna samarbetar vid all inlärning (Skjöld Wennerström & Brödeman Smeds, 2008).

Syn på lärande

Genom forskning, personliga erfarenheter och observationer utvecklade Montessori under hela sin livstid en filosofi kring barns lärande. Signert (2000) beskriver tio punkter som hon menar utgör grundkärnan och grundtankarna för lärande i Montessoris pedagogik. Den första punkten som hon beskriver är den *förberedda miljön*. Montessori menar att det är viktigt att miljön är anpassad efter barnens behov och naturliga utveckling, att allt är anpassat efter barnens storlek så som bord, stolar, bokhyllor men också att skapa olika avdelningar i klassrummet (Signert, 2000). Ett exempel på detta kan vara flyttbara mattor som ger barnen möjlighet till olika arbetsplatser på golvet och att det är flexibelt vad gäller både enskilt arbete och grupparbeten. Nästa punkt som Signert (2000) beskriver är *självständigheten* där Montessori betonar tanken att barn ska bli oberoende av vuxna, att man som vuxen inte ska visa och dominera utan hjälpa barnet att hjälpa sig själv. Montessori menar att alla vetenskapliga upptäckter har utvecklats genom *observation*. Man måste veta vad barnen söker efter, vill lära sig och utveckla. Men också i vilka situationer och sammanhang barnen trivs så att man kan bedriva en undervisning som är väl anpassad efter barnens utveckling. Genom observationen uppmärksammade Montessori att barnen gick igenom olika

utvecklingsperioder (Signert, 2000). Genom sin barnpsykologiska teori menade hon att alla barn upp till 24 års ålder gick igenom fyra utvecklingsfaser. Genom sitt intresse för jämställdhetsfrågor fann Montessori vikten av att både pojkar och flickor fick arbeta med *praktiska vardagsövningar* i skolan. Montessori menar att det är viktigt att barnen får öva på arbeten de ställs inför i vardagen, det kan handla om att hälla upp ett glas mjölk, att sopa golvet eller att torka av borden. Att få arbeta med och stimulera alla sina sinnen menar Montessori att man har lättare att lära sig nya saker (Signert, 2000). Genom *sinnesträning* såg Montessori två syften, dels biologiskt, att hjälpa den naturliga utvecklingen av individen men också socialt, att förbereda individen för sin omgivning. Genom ett *konkret material* som innefattar att det ska vara en isolering av svårigheten, ha lämplig storlek, vara attraktiv och självrättande får barnen träna på att koncentrera sig och genom sina sinnen arbeta med olika begrepp. Montessori ansåg att *läroplanen* inte får bli ett styrande verktyg utan att det ska vara barnen själva som får styra undervisningen (Signert, 2000). Barnen ska också få styra sin arbetsdag då det inte ska finnas någon speciell start och sluttid eller när man ska ta rast eller äta lunch. Montessori delar in *undervisningen* i tre steg med början i att man som pedagog ska skapa intresse. Genom att introducera något nytt på ett spännande sätt göra barnen nyfikna och att själva fördjupa sig inom området. Nästa steg är att ge barnen tid att arbeta, att barnen ska få vara i fred för att kunna koncentrera sig på arbetet. Montessori påpekar att detta arbetspass kunde vara upp till tre timmar för att inte hindra barnets utveckling med ständiga avbrott. Det sista steget är att göra barnen medvetna om att de vet (Signert, 2000). Att man samtalar om vad de arbetat med så att de kan reflektera över sitt eget lärande. Genom sin *kosmiska undervisning* ville Montessori tydliggöra att allt hänger ihop, universum från skapelsen till vår tid, människans utveckling och plats. Hon ville att barnen skulle få känna att de är en del av helheten och att det ska presenteras som helheter för att sedan gå in på detaljer och sedan ut till helheten igen detta ökade förståelsen menade Montessori (Signert, 2000).

Sammanfattningsvis kan vi urskilja att Montessori använder sig av flera olika filosofer och pedagoger när hon utvecklade sin pedagogik. Utifrån praktiska erfarenheter och observationer utvecklade hon en pedagogik som vi anser främst har kognitivistiska influenser där pedagogiken utgår från utvecklingsstadier. Vidare kan vi se att Montessori ser kunskapen som en process där barnen bygger på sina tidigare erfarenheter och att lärande oftast sker individuellt utifrån barnens mognadsstadier. För att belysa att kunskapen är viktig och användbar för barnen betonade Montessori vikten av att gå från helheten till delarna och ut till helheten igen. Barnen ska vara aktiva i sitt lärande och pedagogen ska anpassa undervisningen efter barnens intresse och mognadsstadier.

Sammanfattning av Lpo 94, Reggio Emilia filosofin samt Montessori

Sammanfattningsvis visar Lpo 94 att synen på lärande och kunskap bygger på teorier som tar sin utgångspunkt i kommunikation, språk, samspel samt som poängterar att undervisningen ska utgå från barnets tidigare erfarenheter. Inom Reggio Emilia filosofin kan vi se att synen på kunskap och lärande vilar på liknande teoretiska influenser då man även här betonar kommunikation, språk och samspel samt poängterar att barnets intresse och lust att lära ska vara det man utgår från i verksamheten. Både Lpo 94 och Reggio Emilia filosofin grundar sig främst i ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Vi kan se kognitivistiska influenser inom Reggio Emilia filosofin vilket man också kan se inom Montessori. Det som blir synligt i Montessori är framförallt att kunskap ses som en process där undervisningen utgår från de mognadsstadier som barnen befinner sig i och att barnen ska vara aktiva i sitt eget lärande.

5. Metod

5.1 En kvalitativ studie av texter

Vi har i vår studie inspirerats av en innehållsanalys. Enligt Boréus och Bergström (2005) kan begreppet innehållsanalys innesluta alla typer av analyser som avser att systematiskt beskriva ett textinnehåll. Boréus och Bergström (2005) framhåller att man genom att använda sig av en innehållsanalys får en överblick över texterna och därmed ett underlag för jämförelse dem emellan. Vidare påpekar de att det finns en skillnad mellan en kvantitativ- och kvalitativ innehållsanalys, där de betonar att en kvalitativ innehållsanalys ibland avser textanalyser där ingenting mäts eller räknas.

Enligt Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wängnerud (2004) grundar sig vår studie på en kvalitativ textanalys. Med kvalitativ textanalys menar Esaiasson m.fl. att man försöker förstå och tolka vad texten och eller författaren säger. Enligt Stukát (2005) är en textanalys en analys då man genomför djupare teoretiska granskningar, vilket kan innebära att man analyserar en specifik text utifrån valda aspekter. Vi valde att använda oss av metoden för att vi fann det intressant att jämföra flera olika texter och genom den menar vi att det fanns möjligheter för oss att få svar på de frågor vi ställer i arbetet och de aspekter vi valt att undersöka. Studiens syfte stämmer väl överrens med en textanalys då vi har valt att analysera två specifika begrepp i de olika texterna, nämligen synen på kunskap och lärande. Vi har valt att göra en kvalitativ jämförelse framför en kvantitativ. En kvantitativ jämförelse innebär att man genom texten vill ha svar på frågor om frekvens och utrymme av materialet och på så vis bilda sig en uppfattning av hur ofta och hur mycket vissa saker förekommer (Esaiasson m.fl. 2004).

Det finns två kategorier av kvalitativa textanalyser, att kritiskt granska och att systematisera. Genom att kritiskt granska texterna går man djupare in i dem till skillnad från när man systematiserar dem för att få en mer beskrivande bild (Esaiasson m.fl. 2004). Vi använder oss av att kritiskt granska texterna men framförallt att systematisera innehållet i de texter vi har valt ut, för att se hur begreppen används i de olika pedagogiska inriktningarna.

För att studien ska bli så tillförlitlig som möjligt har vi valt att göra en kvalitativ innehållsanalys på de texter vi selekterat. Vi har också granskat de texter vi läst utifrån ett kritiskt förhållningssätt för att kunna tränga djupare in i vad det egentligen står och vad de olika perspektiven teoretiskt bottnar i. Då vi läst texterna har vi reflekterat och analyserat över textens budskap och inte förbehållslöst accepterat innehållet i dem.

5.2 Definition av textbegreppet

Då vi i vår uppsats använt oss av metoden kvalitativ textanalys, och granskat olika texter utifrån ett kritiskt perspektiv menar vi att det är relevant att förklara vad vi anser att en text är. Den definition av vad en text är som vi anser stämmer väl överrens med vår utgångspunkt är den som Hellspång och Ledin (1997) har beskrivit i boken *Vägar genom texten – Handbok i brukstextsanalys*. Nedan följer deras definition av vad en text är enligt dem.

Enligt Hellspång och Ledin (1997) är en text kommunikativ och med det menas att texten förmedlar någonting, den säger någonting till läsaren. En text är också intentionell och med

det talar man om själva poängen med texten, vad det är författaren vill ha sagt och vad avsikten med texten är. En text är också enligt Hellspong och Ledin (1997), verbal och med det menas att orden i texten har en specifik betydelse i det sammanhang och i den diskursen där ordet används. De menar också att en text som verbal är uppbyggd på ett speciellt sätt då den är linjär, dvs. orden är ordnade i en rät linje. En text eller en skrift, är dessutom stabil i motsats till talet som är flyktigt och har en mer opersonlig och objektiv prägel. När en text är tryckt kan man säga att den inte går att förändra oavsett vad läsaren tycker om den. Vidare menar Hellspong och Ledin (1997) att en text är koherent, att den är sammanhängande. Det finns en meningsfull helhet med texten. En text är också konventionell då man menar att den följer vissa vedertagna normer. De konventioner eller regler, som finns styr både hur man läser och skriver texter. Olika texter har olika konventioner. Hellspong och Ledin (1997) menar att de flesta konventioner är oskrivna och omedvetna. Vidare menar de att en text är kreativ då varje text har ett skapande inslag. Varje text är unik och i stort sett alla texter har någonting att säga som skiljer den från andra liknande texter.

5.3 Definition av läroplansbegreppet

Vi har sett att det finns olika sätt att se på vad en läroplan är. Eftersom begreppet läroplan är centralt i vår uppsats och inom skolans verksamhet, anser vi det av vikt att nedan redogöra för vår definition av begreppet.

Läroplan betecknas i pedagogiskt termlexikon som ”statlig förordning med föreskrifter och riktlinjer om undervisningens uppläggning och innehåll i grundskola /.../” (Egidius, 1995, s. 159)

Linde (2000) menar att det svenska ordet ”läroplan” associeras till en skriven text i form av en bok som innehåller riktlinjer och föreskrifter för verksamhet. Med det menas de formulerade officiellt fastställda mål och innehåll i verksamheten. Linde (2000) ansluter sig till den engelske pedagogen Basil Bernsteins definition av vad en läroplan är, då denna menar att läroplanen anger vad som räknas som giltig kunskap. Vidare diskuterar då Linde (2000) kring vem som bestämmer vad som ska räknas som giltig kunskap, om det är författaren av läroplanen eller den som praktiserar densamma. Linde (2000) menar då att man kan se det som Platon, då bestämningen av vad som är och inte är riktig kunskap är oföränderligt oberoende av vad någon vill räkna som giltig kunskap.

Enligt Colnerud och Granström (2002) är det samhället som bestämmer innehållet av skolans verksamhet i form av beställningen av en läroplan. Läroplanen är ett politiskt dokument och är centralt fastställt. Detta innebär då att den sittande regeringen påverkar den syn på kunskap som det redogörs för i läroplanen.

Vår utgångspunkt kring läroplansbegreppet stämmer väl överens med Lindes (2000) sätt att resonera kring det samma. Han menar att det svenska ordet läroplan tolkas som en skriven text kring mål och riktlinjer för verksamheten i skolan. Vi menar dock att Bernsteins definition av detta begrepp är väsentlig, då vi anser att läroplanen bestämmer vad som är giltig kunskap. Detta utifrån den syn på kunskap som samhället vilar på vid tidpunkten för läroplanens tillkomst, således speglar läroplanen samhället.

5.4 Analys av data

Under processen när vi sökte efter relevant litteratur till vår studie använde vi oss av biblioteksdatabasen GUNDA och Libris och även en Internet-sökmotor, Google scholar. Genom att vi valde att använda oss av dessa urvalsfunktioner fick vi fram akademiska texter, så som rapporter, doktorsavhandlingar och vi kunde på så sätt utesluta bloggar, dagstidningar och populärvetenskap.

Kodorden vi använt oss i urvalet av litteratur på biblioteksdatabaserna GUPEA och Libris är Reggio Emilia, Montessori, Litteraturstudie, Läroplaner, Lpo 94, kvalitativa studier. Vi använde oss också av biblioteksklassificeringskoden Ea som avser pedagogik.

Samtliga texter har granskats utifrån våra frågeställningar

- Vilka teorier ligger till grund för Montessori, Reggio Emilia filosofin och Lpo 94?
- Hur ser man på kunskap och lärande inom Montessori, Reggio Emilia filosofin och Lpo 94

Genom att vi läst de utvalda texterna flertalet gånger har vi fått en bild av hur författarna utifrån olika teoretiska utgångspunkter väljer att i text beskriva kunskap och lärande. Vi har genom litteraturen också undersökt vilka teorier som går att urskilja inom de olika inriktningarna, samt i Lpo 94. Studien är av liten omfattning men vi har ändå fått en bild av och gjort en tolkning av hur dessa teorier och begrepp tar sig uttryck i olika texter.

Då vi refererar till Reggio Emilia filosofin, samt Montessori har vi i litteraturen främst utgått från sekundärkällor. Inom Reggio Emilia filosofin finns ingen litteratur som är nedtecknad av filosofins grundare Loris Malaguzzi, då han ansåg att pedagogiken är föränderlig. Inom Montessori fann vi den litteratur vi valt mer relevant för vårt syfte och våra frågeställningar, framför den litteratur som är skriven av Maria Montessori själv. Även i valet av litteratur kring de olika pedagogiska teorierna har vi valt att referera till sekundärkällor då vi även här upplever att dessa källor svarar bäst mot vårt syfte. Vi upplever att det finns mer litteratur kring Montessori än Reggio Emilia filosofin och vi tror att en orsak till det kan vara att Montessoripedagogiken är mer känd och att fler skolor arbetar efter den filosofin.

I den kvalitativa textanalysen av våra utvalda texter utgår vi ifrån vårt syfte och frågeställningar och beskriver på så vis vilka teorier som enligt vår tolkning går att urskilja inom Reggio Emilia filosofin, Montessori samt Lpo 94. Analysen av texterna består också av en redogörelse för vår tolkning av hur man ser på och formulerar sig om kunskap respektive lärande inom Reggio Emilia filosofin, Montessori och Lpo 94. I arbetet med att analysera texterna fann vi delar inom de olika texterna som fick större utrymme än annat. Dessa delar studerade vi djupare och i nästa del av analysen blev dessa till kategorier som vi i resultatdelen presenterar som: det aktiva barnet, språk och kommunikation, teori i praktiken, miljön samt sinnen. Dessa kategorier synliggjordes på ett eller annat sätt inom både Reggio Emilia filosofin, Montessori och Lpo 94, genom att vi med utgångspunkt i vårt syfte och frågeställningar sökte efter hur man ser på och formulerar sig om kunskap och lärande inom dessa.

5.5 Reliabilitet samt validitet

Studiens reliabilitet det vill säga hur bra mätinstrumentet är, måste i denna studie anses vara låg. Då vi menar att vi genomför en analys med kvalitativ ansats har vi ändå i valet av litteratur utgått från det som vi ansåg relevant för studien, vilket kunnat få en annan utgång om någon annan person gjort litteratururvalet. Dock är vårt syfte med studien inte att finna en absolut sanning utan att snarare urskilja teorier och tankesätt kring kunskap och lärande (Stúkat, 2005).

Boréus och Bergström (2005) framhåller att det finns vissa risker när man valt sin metod. Ett exempel på det kan vara när man inhämtar och läser texter från olika tidsepoker för att därefter välja ut vilken litteratur man ska behandla i sin uppsats. Detta kan leda till att man väljer att läsa de texter med modernt ordval framför de texter med ett mer ålderdomligt språk.

Då vi valt litteratur har vi främst valt den litteratur som känns mest modern och aktuell och som är publicerad nyligen. Detta kan vara en nackdel då vi inte tagit del i vad som tidigare skrivits. Vi har främst använt oss av sekundärkällor i vår textanalys vilket även det kan vara en nackdel då vi inte läst litteratur skriven av grundarna själva inom respektive inriktning. Detta eftersom grundaren bakom Reggio Emilia Loris Malaguzzi inte själv skrev ner sin filosofi samt att vi ansåg att den litteratur som Maria Montessori skrivit inte var relevant för vårt syfte och frågeställningar med studien. Vi är medvetna om att detta är en studie som är gjord i liten skala

Studiens validitet, det vill säga att den mäter det som ska mätas får anses relativt låg då vi är två studenter med liknade bakgrund och utbildning. Detta kan medföra att vi har titta på och tolkat texter med samma referensramar vilket i sin tur kan leda till att tolkningen är enahanda (Stúkat, 2005).

5.6 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet innebär att ställa sig frågan om resultatet gäller endast de för undersökningen valda grupper, eller om det går att generalisera. Vi menar att vår textanalys inte är generaliserbar då den är gjord i mycket liten skala. En brist med vår studie är också att vi har valt ut viss litteratur och inte analyserat all litteratur som finns kring detta ämne, vår undersökningsgrupp är relativt liten.

Det finns vissa svagheter med vårt val av metod och för att få större insikt i hur man arbetar inom de olika pedagogiska inriktningarna kunde vi använt oss av observationer och intervjuer. Nu har vi bara fått den bild av inriktningarna som författarna av litteraturen ger.

Även om vår studie inte kan anses vara generaliserbar i högre utsträckning anser vi dock att vi efter att ha läst samma texter ändå har reflekterat och fördjupat oss inom området och fått en diskussion kring vad vi tolkar och läser in i de olika texterna. Detta leder till att vi som bedömare av texterna ändå har varit överens om kategoriseringen och tolkningarna. Eftersom det ständigt kommer nya texter kring de begrepp vi valt att studera i denna undersökning kan resultaten vara svåra att generalisera. De kategorier vi kommer fram till i vår analys skulle dock kunna vara en utgångspunkt för vidare studier kring texter om samma begrepp.

6. Resultatredovisning

Nedan kommer vi att redogöra för resultatet av litteraturstudien. Vi utgår från våra frågeställningar och kommer att beskriva vilka teorier vi har sett i den kvalitativa textanalysen som enligt vår tolkning ligger till grund för Reggio Emilia filosofin, Montessori samt Lpo 94. Vidare kommer vi att redogöra för vår tolkning av hur man ser på kunskap respektive lärande inom Reggio Emilia filosofin, Montessori och Lpo 94. I arbetet med att analysera texterna fann vi dessutom ett antal kategorier som vi nedan kommer att presentera som: det aktiva barnet, språk och kommunikation, teori i praktiken, miljön samt sinnen. Inom dessa kategorier har vi sett både likheter och skillnader inom Reggio Emilia filosofin, Montessori och Lpo 94.

6.1 Teorier som ligger till grund för Lpo 94, Reggio Emilia filosofin samt Montessori

I läroplanen Lpo 94 betonas att förutsättningen för lärande har sin grund i gemensamma erfarenheter och i den kontext skolan utgör. Utifrån detta tolkar vi det som att läroplanen Lpo 94 har ett sociokulturellt perspektiv som bas. Enligt ett sociokulturellt perspektiv på lärande sker lärande i ett sammanhang det vill säga att lärande är situerat och ses som en gemensam kunskapskonstruktionsprocess. Från att läroplanen tidigare vilat på både ett behavioristiskt synsätt och senare ett kognitivistiskt, tolkar vi att den rådande läroplanen utgår från ett sociokulturellt perspektiv där kommunikation, samspel och delaktighet är väsentliga delar.

Enligt grundaren av Reggio Emilias filosofi Loris Malaguzzi bygger man i Reggio Emilia inte sin pedagogik på en specifik teori utan vi tolkar det som att man influeras och inspireras av flera olika teorier. Vi upplever dock att de två främsta inspiratörerna/teorierna är Jean Piaget och hans genetiska kunskapsteori samt Lev Vygotskij och hans kulturhistoriska teori. Således har vi sett att den teoretiska basen i Reggio Emilia filosofin utgår från ett konstruktivistiskt perspektiv där barnet aktivt konstruerar sin egen kunskap utifrån sina tidigare erfarenheter. Vi ser det som att man från Lev Vygotskij influeras av hans teori kring den proximala utvecklingszonen där barnet med hjälp av en pedagog eller en kamrat kan ta steget i sin närmsta utvecklingszon. Vi tolkar också att Malaguzzi har fått influenser från Vygotskijs tankar kring betydelsen av att få vara kreativ i sitt lärande och möjligheterna till att uttrycka sig på olika sätt. Vi kan utifrån vår textanalys se att man från Piaget har hämtat tankarna om att man ska utgå från barnets tidigare erfarenheter i verksamheten.

Montessori har influerats av många olika historiska och samtida pedagoger och filosofer i utformandet av sin pedagogik. Dessa var bland annat Rousseau, Comenius, Freud, Key m.fl. Enligt vår litteraturstudie tolkar vi det som att Montessoris pedagogiska filosofi till viss del stämmer överrens med den kognitiva teori som framförallt Jean Piaget står bakom. Vi menar att man kan se detta genom att Montessori själv utvecklade en teori om att barnet går igenom olika utvecklingsfaser och att undervisningen ska anpassas utifrån dessa. Både Montessori och Piaget menar dessutom att lärande sker genom att man bygger på den kunskap som redan finns hos barnet, man utgår från tidigare erfarenheter. Inom den kognitivistiska inriktningen betonas att lärandet sker genom att barnet själv konstruerar sin egen förståelse vilket vi också anser att vi ser influenser på inom Montessori, hennes material grundar sig till stor del på att barnet ska sitta själv och arbeta efter sin förmåga. Inom den pedagogiska inriktningen kan vi också se influenser från det sociokulturella perspektivet då lärmiljö betonas som väsentlig och lärarens roll är att vara handledare och till stor del observera eleverna i sin läroprocess och

utveckling. Montessori grundar sin pedagogik i en kosmisk undervisning där strukturen att man ska gå från helheten till delen och att utveckla förståelsen hos barnet att vi är en del i Universum. Vi anser att detta kan ses som en motsats till ett kognitivt förhållningssätt där man menar att lärande sker då man går från delarna till helheten.

6.2 Synen på kunskap inom Lpo 94, Reggio Emilia filosofin samt Montessori

I vår rådande läroplan, Lpo 94, uppfattar vi det som att man beskriver kunskap utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Man ser på kunskap ur tre aspekter, kontextuell, funktionell och konstruktiv. Vidare har man också delat upp kunskapsbegreppet i fyra former, fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Vi tolkar det som att man i läroplanen Lpo 94 också kan se konstruktivistiska drag där den lärande är aktiv och genom upptäckter om hur världen fungerar skapar helheter. Vi ser influenser från Vygotskij och hans proximala utvecklingszon då man i Lpo 94 menar att lärande sker i gemenskap och dialog med andra.

Inom Reggio Emilia filosofins kunskapssyn betonas ofta miljön som viktigt för lärande. Således förstår vi det som att miljöns betydelse är en av de mest grundläggande punkterna inom filosofin och att man utifrån den har byggt upp sin undervisning och sitt tankesätt. Miljön är till för att utmana, stimulera och inspirera barnen och för att locka dem till att se kunskapens olika möjligheter och använda olika sinnen. Kunskapen är något som skapas genom möten med andra människor vilket vi anser influeras av Vygotskij och ett sociokulturellt arbetssätt. Man ser barnet som rikt, att det har en kraft och en vilja att växa inom sig och att det konstruerar sin egen kunskap. Man vill att alla möjligheter ska vara öppna för barnen och arbetar därför helst utan att eleverna vet målen för arbetet. Det viktiga är inte målet med arbetet utan vägen dit.

Enligt vår textanalys uppfattar vi det som att Maria Montessori såg på kunskap som kvalitet och att vägen till kunskap är en process. Barnen får kunskap genom att bygga på sina tidigare erfarenheter och genom kvalitativa förändringar utvecklar tankar och föreställningar. Barnet ska vara aktivt i undervisningssituationen och läraren ska anpassa undervisningen efter barnets utvecklingsfas. Montessori menar att man i undervisningen ska gå från helheten till delarna och sedan återkoppla till helheten igen så att barnen blir medvetna om att kunskapen är meningsfull och användbar.

6.3 Synen på lärande inom Lpo 94, Reggio Emilia filosofin samt Montessori

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet Lpo 94 tolkar vi att man ser lärande som situerat dvs. att det sker i ett sammanhang. Undervisningen ska utgå från elevens tidigare erfarenheter och anpassas efter de förutsättningar som varje enskild elev har. Vi ser det som att språk och kommunikation är viktigt för lärandet då språk, lärande och identitetsutveckling hänger ihop. Genom kommunikation utvecklar eleverna sitt språkliga kunnande. Vi tolkar det som att gemensamma erfarenheter i skolans sociala och kulturella värld ses som viktiga förutsättningar för utveckling och lärande.

Enligt vår textanalys ser vi att Loris Malaguzzi menade att språk och kommunikation är centralt i barns lärande och att deras olika uttryckssätt därför måste vara den grund som verksamheten vilar på. Han talade om att ett barn har hundra språk, och menade med det att

ett barn från början har många olika sätt att förstå och tolka världen och sig själv. Det är genom att barnen själva får erfara med sina sinnen som lärande sker. Inom Reggio Emilia filosofin talas det också om vikten av dokumentation som en stor del av lärande. Man menar att dokumentation är ett sätt för att både pedagoger och elever att få möjligheten att ta del varandras upplevelser och läroprocesser. På detta sätt får barnen också makten över sitt eget lärande då de tänker och handlar.

Viktiga grundtankar som vi sett inom Montessoripedagogiken är att miljön ska vara anpassad efter barnets behov och naturliga utveckling. Själständigheten hos barnet är viktig då man som vuxen ska hjälpa barnet att hjälpa sig själv, barnet ska bli oberoende av vuxna. Vi har sett att Montessoris vetenskapliga upptäckter grundar sig på observation, genom observation tar man reda på barnets intressen, men också i vilken miljö det trivs så att undervisningen kan utformas efter det. Montessori såg det som att alla barn gick igenom olika utvecklingsperioder. Hon menade också att det praktiska arbetet var av stor vikt och att detta kan kopplas till vardagliga situationer. Vi uppfattar det som att allt material som Montessori utformade var självriktande då hon ansåg att eleverna själva skulle få möjlighet att se vad de gjort för fel som ett led i en process mot oberoende och självständighet för barnen. Genom att använda alla sinnen och arbeta med konkret material är man mer mottaglig för att lära sig nya saker. Vidare ansåg hon att barnen skulle få styra både undervisningen och upplägget av arbetsdagen. Hon delar in undervisningen i tre steg där det första steget är att väcka intresse hos barnet, det andra är att man ska ge dem tid att arbeta och det sista är att de ska få reflektera över sitt eget lärande.

En av de viktigaste delarna i Montessoris pedagogik var, som vi tolkar det, att barnet skulle förstå och känna att det är en del av helheten. Hon kallade det för kosmisk undervisning och ville synliggöra barnets plats i universum och hur allt hänger ihop från skapelsen till nutid.

6.4 Det aktiva barnet

Övergripande för de båda pedagogiska inriktningarna och läroplanen är att barnen ska vara aktiva i sitt lärande. Montessori framhåller en sådan syn och menar att det är av vikt att pedagogen anpassar undervisningen utifrån den. Lpo 94 framhåller barnens inflytande på undervisningen där nyfikenhet och lust att lära i förlängningen ger aktiva barn i undervisningssituationen. Inom Reggio Emilia filosofin uttrycks också det aktiva barnet som en kompetent varelse som med lust och nyfikenhet konstruerar sin egen kunskap. Som pedagog ska man utmana barnen till att lära sig själv vilket också framhålls inom Montessoris pedagogik där självständighet och eget ansvar är av stor vikt. I läroplanen tolkar vi att man framhåller att leken ligger till grund för barnens utveckling vilket vi tolkar att den inte gör inom Montessori och Reggio Emilia filosofin. Montessori menade att man istället för leksaker ska ha redskap som utvecklar barnens intelligens och att barnen inte är som lyckligast när de leker utan när de arbetar. Samtidigt betonar Montessori att fantasin är viktig för barns lärande men då under kontrollerande former. I detta sammanhang bör det påpekas att tankarna hos Montessori växte fram under en tid när hon undervisade utvecklingsstörda och fattiga barn och hennes tanke var att dessa barn främst skulle anpassas för samhället. Synen på barn uttrycks i läroplanen i termer att vi ska fostra demokratiska medborgare och att barnen ska utveckla sin förmåga att ta ansvar, förmågan att påverka och vara delaktiga. Det är också av vikt i läroplanen att man respekteras för sitt egenvärde och således betonas allas lika rätt.

6.5 Teori i praktiken

Båda de pedagogiska inriktningarna benämner observation i sina texter, men vi tolkar att de har olika innebörd och kommer i uttryck på olika sätt inom filosofierna. Inom Reggio Emilia filosofin ser man vikten av observation både för pedagogen och för eleven, där man anser att lärandet utvecklas för båda två. Pedagogerna observerar eleven för att kunna se var i sin utveckling han/hon befinner sig och utefter det presenterar man det material som eleven uppmärksammar och behöver arbeta med. Inom Montessori menar man att observation är till för att ta reda på vilket utvecklingsstadium eleven befinner sig i och vi tolkar det som att detta främst är till för att eleven ska arbeta med ”rätt” material. Enligt vad vi sett framhåller inte läroplanen vikten av observation när undervisningens innehåll och form ska planeras. Istället framhåller man att undervisningen ska utgå från tidigare erfarenheter och göras lämplig utifrån varje elevs förutsättningar. Rollen som pedagog inom inriktningarna har till viss del likheter med varandra, genom en tillbakadragen roll där man ska vara observerande och låta barnet vara styrande och aktivt.

6.6 Miljö

Enligt vår analys av texterna tolkar vi det som att man i läroplanen inte framhåller den praktiska miljöns betydelse för lärande speciellt mycket. Dock har vi sett att man betonar miljön genom att man framhåller att: ”Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära. Skolan verkar i en omgivning med många kunskapskällor” (Utbildningsdepartementet, 2009, s. 7). Vi upplever det som att man här främst betonar den sociala miljön och inte så mycket den praktiska. Dock kan man tolka det som att man med ”många kunskapskällor” kan mena att skolan ska vara en kreativ och stimulerande miljö. Däremot understryker man inom Reggio Emilia filosofin men också inom Montessori att den praktiska miljön är oerhört viktig då den ska vara anpassad till barnen. Med utgångspunkt i att kunskap blir till i möten och det ska finnas många möjligheter för barnen att mötas, har vi upplevt att miljön inom Reggio Emilia filosofin ska vara öppen, både ut mot naturen och mellan olika avdelningar. Vi tolkar det som att man i och med utgångspunkten att kunskap blir till i möten, menar att även den sociala miljön är viktig. Inom Montessori ska miljön vara förberedd och anpassad efter barnets behov och utveckling. Vi förstår det som att man främst menar den praktiska miljön.

6.7 Språk och kommunikation

I läroplanen framhålls vid flertalet tillfällen vikten av språk och kommunikation där det betonas att så ska ske i samspel med andra. ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (Utbildningsdepartementet, 2009, s. 5). ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling” (Utbildningsdepartementet, 2009, s. 4). I Reggio Emilia filosofin är språk och kommunikation i fokus och barnen får ofta tillfälle att arbeta med olika aktiviteter tillsammans där barnen får dela upplevelser och tankar med varandra. Kommunikationen kan bli till mellan människor men också mellan människa och objekt. Malaguzzi framhåller att barn har hundra språk och måste få möjligheten till att uttrycka sig på olika sätt, där kan kommunikation och språk nämnas som några av dem. Montessori lägger fokus på det enskilda

arbetet som eleverna bedriver utifrån sin egen förmåga. Samtal och kommunikation nämns först som betydande när barnen kommit lite längre i sin skolgång. ”Då de växer och blir äldre är det viktigt att de får lära sig att mer och mer arbeta tillsammans i grupp, eftersom det är viktigt att barnen genom samtal och samarbete får möjlighet att ge uttryck åt den kunskap de har/.../”(Signert, 2000, s. 47).

6.8 Sinnena

Både Lpo 94 och Montessori beskriver att arbetet med sinnen är viktigt. Genom sinnesträning såg Montessori två syften, både att individen skulle utvecklas biologiskt men också socialt genom att förberedas för sin omgivning. I läroplanen beskriver man också vikten av att eleverna får använda sig av olika uttrycksformer och sinnen under sin utbildning. I Reggio Emilia filosofin anser man att barnen har hundra språk då man också betonar att man ska få använda sig av många uttryckssätt och med hjälp av sina sinnen erövra ny kunskap. Inom Reggio Emilia filosofin tolkar vi det som att det främst är bildspråket som lyfts fram genom att man har en ateljé centralt placerad på förskolorna samt en anställd atelierista, en bildpedagog. Vi tolkar det som att man genom bildspråket, men även genom andra former av skapande ger barnen möjligheter att uttrycka sina idéer, känslor och minnen av saker de upplevt.

7. Slutdiskussion

Vårt syfte med uppsatsen är att fördjupa vår förståelse kring synen på lärande och kunskap inom de olika pedagogiska inriktningarna Reggio Emilia och Montessori samt relatera detta till läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo94. Vi kommer här att diskutera kring det resultat vi kommit fram till av vår studie. Vi kommer också att redogöra för vilka konsekvenser studien får för elever och verksamma pedagoger.

Vi har i vårt resultat redovisat för hur man inom både Reggio Emilia filosofin, Montessori och Lpo 94 beskriver att barnet i lärandesituationen bör vara aktivt. Vi menar att man dock inte lägger in samma betydelse av ordet i de båda inriktningarna och Lpo 94. Då man inom Reggio Emilia filosofin beskriver barnet som rikt och forskande efter kunskap tolkar vi det som att man här menar att barnet är aktivt. Man låter barnens intressen styra verksamheten och grundar den på deras tidigare erfarenheter, därför menar vi att miljön är mer tillåtande utifrån barnens perspektiv inom Reggio Emilia filosofin än inom Montessori. Vår åsikt är att pedagogen både inom Reggio Emilia filosofin och också inom Montessori tillskrivs en tillbakadragen roll där vikten läggs vid observation och där barnet styr verksamheten. Detta står enligt vår åsikt i kontrast till Lpo 94 där man visserligen menar att undervisningen ska utgå från elevers tidigare erfarenheter, men inte nämner någonting kring att denna ska utgå från observation. I Lpo 94 poängterar man att eleverna ska delta i planeringen av undervisningen vilket stämmer överens med den syn på barnet som man har inom Reggio Emilia filosofin och Montessori. Enligt vår uppfattning är det i stora drag så att undervisningen som den i huvudsak bedrivs inom den "traditionella" svenska skolan i stora drag är lärarstyrd och elevernas inflytande är litet. Inom både Reggio Emilia filosofin och Montessori ses barnet nästan som en "liten vetenskapsman" som utforskar världen och finner insikt. Denna bild känns nästan lite för förskönad och romantiserad, fungerar det verkligen så i praktiken?

I vår undersökning fann vi att man både inom Reggio Emilia filosofin och också inom Montessori menar att verksamheten ska grunda sig på observation då en pedagog observerar barnet för att se var i utvecklingen det befinner sig. Utifrån observationen planeras sedan undervisningen och på så sätt blir barnet den som aktivt styr verksamheten. Vi har sett att man inom Lpo 94 inte framhåller observation, trots att man starkt påpekar att undervisningen ska utgå från elevens tidigare erfarenheter och specifika förutsättningar. Vi menar att det inte riktigt går ihop då man genom observation får reda på just elevens erfarenheter och förutsättningar och därför borde observation vara någonting grundläggande för all pedagogisk verksamhet. I Lpo 94 undersöker man elevens förutsättningar genom IUP och utvecklingssamtal och således kan detta ses som en form av observation. Nackdelen med detta sätt att observera skulle kunna vara att det är någonting som sker utanför undervisningssituationen och att man inte får se hur eleven agerar i samspel med andra elever i ett klassrum. I Reggio Emilia filosofin menar vi att man genom personalens förhållningssätt i verksamheten visar på att man tror på barnen och ser dem som kompetenta samt att undervisningen utgår från barnen. Däremot ser vi i vårt resultat att det aktiva barnet inom Montessori inte ges många möjligheter eller utrymme för den egna kreativiteten eftersom anpassningen inte är för det enskilda barnet då det utformade materialet är anpassat för elevens aktuella mognadsstadiet. Även om Montessori menar att barnen ska känna frihet och självständighet fann vi i vår undersökning att miljön till viss del är styrd av materialet. Eleverna ges friheten att välja arbetsuppgifter men vi tolkar det som att friheten dock är begränsad eftersom de bara har tillgång till ett visst material. Det finns en skillnad mellan de båda inriktningarna då man inom Montessori menar att barnet ska agera självständigt utifrån

sin utvecklingsnivå medan vi menar att man inom Reggio Emilia filosofin talar om det aktiva barnet där barnets rättigheter är det väsentliga. Inom Reggio Emilia filosofin ser vi i våra studier att man vill att barnet ska bli en demokratisk medborgare med rätt och vilja att uttrycka sig och vara sig själv. Detta menar vi är någonting som också poängteras i Lpo 94 men här talar man inte om det aktiva barnet utan mer om individens frihet och alla människors lika värde samt att ”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (Utbildningsdepartementet, 2009, s. 3). Här framhåller vi att det går att utläsa att det finns likheter mellan synen på det aktiva barnet inom Reggio Emilia filosofin och det aktiva barnet inom Lpo 94 då man i texter inom båda dessa poängterar individens plats i samhället som en demokratisk medborgare.

Vi menar att ett aktivt barn är ett barn som ges utrymme och tillåtelse att få vara sig själv. Ett aktivt barn kommer med egna synpunkter och vågar uttrycka sig på olika sätt. Ett barn måste få möjlighet att få vara sig själv och inte passas in i en bestämd norm om hur man ska vara utan ges förståelse för att alla människor är olika. Ett aktivt barn lär sig genom att delta i diskussioner och genom att kommunicera, det lär sig genom deltagande i ett sammanhang. Ett barn behöver också verksamheter där barnets olika kompetenser ges utrymme och det kräver pedagoger som ger barnet många och rika möjligheter till lärande både i den praktiska och sociala miljön att verksamheten bidrar till att barn får lära tillsammans med varandra och kunniga pedagoger. Utifrån våra studier menar vi att vi har fördjupat vår förståelse kring hur de olika inriktningarna ser på lärande och kunskap inom de olika inriktningarna och relaterat detta till läroplanen.

En punkt som vi menar både Reggio Emilia filosofin, Montessori och Lpo 94 har gemensamt är att de alla framhåller att det är viktigt att barnen får använda sig av alla sinnen. Både inom Montessori och också inom Reggio Emilia filosofin poängteras att barnen genom att använda olika sinnen utvecklas både socialt, biologiskt men också erövrar ny kunskap. Synen på lärande blir tydlig i Lpo 94 när man lägger vikt vid att eleverna ska få arbeta med olika uttrycksätt och olika former av skapande verksamhet då man menar att detta hör ihop med elevens utveckling. Detta menar vi hänger ihop med hur miljön ser ut då miljön inspirerar till att använda olika sinnen. Både Reggio Emilia filosofin och Montessori använder begreppet miljö men efter textanalysen tolkar vi att man lägger in olika saker i begreppet. Inom Reggio Emilia filosofin betonar man att miljön är en pedagog av tre pedagoger som ska utmana, inspirera och väcka nyfikenhet i barnens lärande. I Montessoripedagogiken beskriver man att miljön ska vara anpassad för barnens olika mognadsstadier och att den praktiska miljön så som bord och stolar ska vara anpassad efter barnens storlek. Istället för som i Reggio Emilia filosofin där miljön är en pedagog menar vi att pedagogen inom Montessori är en del av miljön. Vi menar att miljön som den beskrivs inom Reggio Emilia filosofin hänger ihop med bilden av barnet som aktivt då man menar att miljön ska vara öppen och tillåtande och ge möjlighet till att använda olika sinnen. Ett aktivt barn ges i den miljön utrymme att vara just aktivt, att få uttrycka sig på olika sätt. Vi har sett att man i Lpo 94 inte ger några specifika riktlinjer för utformningen av miljön utan man talar mer om vikten av en trygg social miljö. Visserligen menar vi att ett gott socialt klimat är viktigt för att barnet ska kunna vara just aktivt, men vi ser det som märkligt att man inte poängterar den praktiska miljön i högre grad i Lpo 94. Vi framhåller att resultatet visar att allt hänger ihop, bilden av barnet som aktivt tar sig uttryck både i den sociala och den praktiska miljön och vi saknar då en tydlig beskrivning av den praktiska miljön i Lpo 94. Dessutom poängterar man i Lpo 94 att lärande ska ske i samspel och kommunikation med andra och vi menar att även detta hänger ihop med hur miljön ser ut. Resultatet visar att man inom Reggio Emilia filosofin framhåller miljön öppen

både mot naturen och mellan olika avdelningar just för att ge möjligheter till möten där kunskap blir till. Detta med den praktiska miljön är inget som läggs vikt vid i Lpo 94, trots att man som sagt menar att språk och kommunikation är viktigt för lärande. Inom Montessori betonar man inte alls vikten av kommunikation och samspel med andra i samma utsträckning som Reggio Emilia filosofin och Lpo 94 utan ser det som mer betydelsefullt för de lite äldre barnen. När synen på kunskap uttalas inom Montessori menar man dessutom att samtal och kommunikation är viktigt för att barnen främst ska få ge uttryck för den kunskap de har och inte för att få ta del av andras kunskap. Här skulle man kunna påstå att inom just språk och kommunikation är Montessoris tankar inte speciellt förenliga med läroplanen då man inom Lpo 94 menar att språk, lärande och identitetsutveckling hänger ihop.

Så som vi har förstått filosofin inom Reggio Emilia så utgår man inte från någon läroplan då man menar att grunden ska vara eleverna och deras aktiviteter, var sak tar sin tid och får ta sin tid. Det framgår att som pedagog är man inte stressad för att barnen ska gå igenom vissa moment och uppnå vissa mål innan de lämnar verksamheten och man kan i lugn och ro följa barnen i deras utveckling. Inom Montessori finns det en läroplan att arbeta efter men Maria Montessori själv framhåller att denna inte får bli ett styrande verktyg utan att det även här är barnen som får styra undervisningen och dess innehåll. Däremot är det så att alla verksamma pedagoger i skolan idag måste följa den svenska läroplanens mål och riktlinjer vilket kan leda till en större press för att hinna med allt som ska uppnås innan barnen lämnar verksamheten. Skolan är målstyrd på ett annat sätt än inom Montessori och Reggio Emilia filosofin som i större utsträckning lägger fokus på processen och vägen fram till målet. Läroplanen grundar sig i uppsatta riktlinjer från skolverket men undervisningen och dess innehåll tolkas på många olika sätt. Många menar att läroplanerna uppfattas ” /.../ i många fall som otydliga och rent av ”flummiga” ”(SOU 2007:28, s. 12). Detta menar vi säger en del om läroplanen, det dokument som ska handleda och vägleda oss pedagoger beskrivs som ”flummigt”. Pedagogerna måste själva tolka och granska vad undervisningen ska innehålla vilket leder till att elever beroende på vilken skola man går på eller vilken pedagog man har, får olika utbildningar med sig in i vuxenlivet. En konsekvens som vi har sett av detta arbete är att det är viktigt att man som pedagog vet vilka teorier som ligger till grund för den läroplanen man arbetar efter. Att man har insikt i och förstår vad de olika teorierna och pedagogiska tankarna står för. Vi framhåller att det krävs utbildningsinsatser och att det måste tillsättas medel för att verksamma pedagoger men också blivande pedagoger under utbildning ska kunna ta till sig den nya läroplanen och få möjlighet att reflektera över den. Pedagoger bör bli insatta i vad som står i dokumenten för att kunna förhålla sig kritiskt till dem. Det ska bli intressant att se vilka signaler den nya läroplanen sänder, som tas i bruk 2011. Kommer den att vara lika tolerant och lätt att tolka på många olika sätt eller har den stramats åt av nuvarande skolpolitiker?

7.1 Slutord

Maria Montessori ville inte dela med sig av sina teorier eftersom hon ville ha kontroll på vilka som tog efter hennes pedagogiska grundtankar. Även efter Montessoris död har detta kritiserats då de som utbildades till Montessoripedagoger följde en speciellt utformad manual med hennes litteratur och hennes material som följde hennes filosofi (Signert, 2000). Detta tankesätt att bevara sin filosofi är helt tvärtom inom Reggio Emilia, Malaguzzi valde snarare att inte skriva ner något om sin filosofi eftersom han ansåg att samhället är föränderligt och därmed också pedagogiken. I C-uppsatsen *Montessoripedagogiken – en kritisk analys* som publicerades vid Lärarhögskolan i Stockholm 1995 av Klas Roth hade han främst två invändningar i sina slutsatser (Signert, 2000). Genom att Montessori lade mycket vikt vid

individuellt arbete i den tidiga skolåldern framhöll Roth (1995) att tyngdpunkten blev för stor vid den individuella utvecklingen. Vidare riktar han också kritik mot att pedagogiken inte främjar det kritiska tänkandet då fokus i pedagogiken läggs på sinnesträning och andra viktiga delar som sociala, praktiska och konstnärliga läggs åt sidan. Detta menar han, leder till att det kritiska tänkandet inte tränas.

Vi har upplevt det som svårt att hitta någon kritik mot den pedagogik som Reggio Emilia filosofin står för. Då vi enligt vår textanalys kan se att Reggio Emilia filosofin utformades mycket utifrån det samhälle och den kultur och historia som finns i detta område i Italien menar vi dock att det är svårt att föra över en exakt lik pedagogik till en svensk skola då vår utbildningstradition vilar på helt andra grunder och vårt samhälle ser annorlunda ut. Pedagogiken i Reggio Emilia är inte en modell som kan överföras till vilken verksamhet som helst då man arbetar utifrån sin kultur, sitt samhälle och sina erfarenheter och traditioner och att man i Sverige måste arbeta utifrån de förutsättningar man har här. I Reggio Emilia är föräldrarna också oerhört viktiga för verksamheten, då samarbete mellan pedagoger och familjen ses som grundläggande för barnets utveckling. I Sverige kan det vara så att föräldrarna inte blir lika stor del i verksamheten då de inte varit med i uppbyggnaden av verksamheten som föräldrarna i Reggio i Italien varit. I Reggio i Italien ses det som en självklarhet att föräldrarna engageras i verksamheten på ett helt annat sätt än i Sverige (Wallin, 1981). Enligt Dahlberg och Åsén (2005) framhåller man i Reggio Emilia vikten av en fortbildning som är knuten till, och utgår från vardagens möjligheter och problem. Man menar att varje verksamhet måste få utvecklas på sina egna villkor samt att man måste förena teori och praktik. Vi menar att en anledning till att det inte går att hitta speciellt mycket kritik mot Reggio Emilia filosofin skulle kunna vara just detta att man arbetar efter Malaguzzis tankar om att pedagogik är föränderlig och att verksamheten ständigt måste utvecklas och förnyas. Kanske hör bristen på kritik ihop med att man inom Reggio Emilia filosofin ständigt ser på sig själva, och verksamheten med kritiska ögon och förändrar och utvecklar det som ses som mindre bra.

Vi anser att vi genom denna studie har fördjupat förståelsen kring hur synen på kunskap och lärande tar sig uttryck i text, inom Reggio Emilia filosofin, Montessori samt relaterat detta till Lpo 94. Vi menar att vi har förvärvat viktiga kunskaper kring de båda pedagogiska inriktningarna Reggio Emilia och Montessori och anser att detta är viktiga kunskaper då de båda har satt avtryck i den svenska skolan.

Som vi beskrev i inledningen är det den teori och den pedagogik man själv som pedagog är förtrogen med som styr undervisningen och dess innehåll. Vårt uppdrag som pedagoger är att ge alla elever i landet en likvärdig utbildning vilket vi menar är mycket svårt när styrdokumentet är så tolererande och mångtydiga. Vi vill hävda att vi som pedagoger måste vara intresserade och nyfikna på de nya vindar som blåser i samhället, både de skolpolitiska vindarna men också vara öppna och nyfikna på de influenser och vetenskapliga teorier kring barn, pedagogik och psykologi som växer fram under vårt yrkesverksamma liv. Oavsett om man arbetar efter Montessoris eller Reggio Emilias pedagogiska filosofi eller några andra teorier och pedagogiska tankar handlar det om att vi som medvetna pedagoger ska ge alla elever en värdefull skolgång och inspirera dem till ett livslångt lärande. Vi som pedagoger måste alltid ifrågasätta oss själva och verksamheten och reflektera över vilka beslut vi tar för undervisningen. Ett led i att öka vår professionalitet är att ständigt i vår undervisning reflektera över vad, varför och hur vi gör det som vi gör, för vem vi gör det och var barnen kommer in någonstans.

7.2 Vidare forskning

Vi har ovan diskuterat kring fem olika kategorier som blev synliga i vår textanalys, inom dessa kategorier kunde vi se likheter men också skillnader inom Reggio Emilia, Montessori och Lpo 94. Vi menar att detta skulle kunna vara ett intressant ämne för vidare forskning att gå djupare in i dessa olika kategorier och koncentrera sig på enbart dem. Ett intressant ämne att forska kring skulle således vara att titta på andra pedagogiska inriktningar och texter kring samma begrepp och se på hur dessa förhåller sig till de kategorier som vi kommit fram till i vår analys.

Dessutom har vi under tillkomsten av denna uppsats känt en avsaknad av kritik mot framförallt Reggio Emilias filosofi och vi menar att ett ämne för fortsatt forskning skulle kunna vara att angripa denna filosofi med ett mer kritiskt perspektiv. Detta skulle då kunna ske genom studiebesök i Reggio Emilia i Italien samt eventuellt på ett par förskolor i Sverige som arbetar utifrån filosofin. Utifrån dessa observationer skulle man sedan kunna granska filosofin med ett kritiskt perspektiv och med den svenska läroplanen som utgångspunkt. Syftet skulle då vara att göra egna iakttagelser och tolkningar istället för att omtolka andras åsikter och tankar genom litteratur och det skulle således bli en helt annan typ av studie än denna.

8. Referenser

- Andersson, B-E. (2001) *Visionärerna*. Jönköping: Brain Books
- Boréus, K & Bergström, G. (2005). Innehållsanalys (s.43-87). Bergström, G. & Boréus. K. (Red.) *Textens mening och makt- metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur
- Carlgren, I. & Marton, F. (2004). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken – några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur
- Colnerud, G. & Granström, K (2008). *Respekt för läraryrket*. Vällingby: Stockholms universitets förlag
- Dahlberg, G. & Åsén, G. (2005) Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia. Forsell, A. (Red.), *Boken om pedagogerna (188-211)*. Stockholm: Liber
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande (s.31-74)*. [u.o.]:Studentlitteratur
- Dysthe, O. & Igland, M-A. (2003). Vygotskij och sociokulturell teori. O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande (s.75-94)*. [u.o.]:Studentlitteratur
- Egidius, H. (1995). *Termlexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi*. Lund: Studentlitteratur
- Englund, T. (1986). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet (kap. 5-8) (2:a uppl.)*. Uppsala: Uppsala universitet
- Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapen politiska dimension*. Göteborg: Daidalos
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Wängnerud, L. (2004). *Metodpraktikan – konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik
- Forsell, A. (2005) Forsell, A. (Red.), *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? – En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Statens skolverk
- Hellspong, L., Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten – en handbok i brukstextsanalys*. Lund: Studentlitteratur
- Häikiö, T. (2007). *Barns estetiska läroprocesser - Atelierista i förskola och skola*. Göteborg: Intellecta DocuSys
- Igland, M-A., Dysthe, O., (2003). Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande (s.95-118)*. [u.o.]:Studentlitteratur

- Illeris, K. (2001) *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur
- Jonstoj, T., Tolgraven, Å., (2001). *Hundra sätt att tänka – Om Reggio Emilias pedagogiska filosofi*. Stockholm: UR
- Linde, G. (2000). *Det ska ni veta! - en introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur
- Montessori, M. (1988). *The discovery of the child*. Oxford : Clio, cop
- Roth, K. (1995). *Montessoripedagogiken - en kritisk analys*. Stockholm: HLS
- Selghed, B. (2006). *Betygen i skolan – kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. Stockholm: Liber
- Signert, K. (2000). *Maria Montessori - Anteckningar ur ett liv*. Lund: Studentlitteratur
- Skjöld Wennerström, K. & Bröderman Smeds, M., (2008). *Montessoripedagogik i förskola och skola*. [u.o.]: Natur och kultur
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Svenska utbildningsförlaget Liber
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del. Mål och riktlinjer. Kursplaner. Timplaner*. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna förlaget
- SOU 1997: 121. *Skolfrågor – om skola i en ny tid*. Stockholm: Fritzes
- Strander, K. & Torstenson- Ed, T. (1999). *Barnen och läroplanen – om barn och vuxnas syn på lärande*. Stockholm: Förlagshuset Gothia
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma
- Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I S. Selander (Red) *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (s.71-89). Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber Distribution
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap – om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Norstedts Akademiska Förlag
- Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande skola för bildning SOU 1992:94. *Bildning och kunskap*. Stockholm: Liber
- Törnvall, A. (1982). *Läraren och läroplanen*. Linköping: Linköping University, Department of Education.

Utbildningsdepartementet (2009). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet. Lpo 94*. Stockholm: Fritzes

Wallin, K. (1981). *Ett barn har hundra språk*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio

Wallin, K. (1996). *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm: Liber