



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

På jakt efter de kommunikativa verktygen
i Reggio Emilia
En kvalitativ närstudie på plats

Hanna Hjalmarsson & Hillevi Nyström

Examensarbete, LAU350
Handledare: Rigmor Lindö
Examinator: Britt-Marie Apelgren
Rapportnummer: VT 06-2611-37

Abstract

Titel: På jakt efter de kommunikativa verktygen i Reggio Emilia- En kvalitativ närstudie på plats

Antal sidor: 40

Författare: Hanna Hjalmarsson & Hillevi Nyström

Typ av arbete: Examensarbete (10p)

Handledare: Rigmor Lindö

Examinator: Britt-Marie Apelgren

Program: Lärarprogrammet, Göteborgs universitet

Datum: VT 2006

Rapportnummer: VT 06-2611-37

Nyckelord:

- Kommunikation
- Samverkan
- Barnsyn
- Synliggörande
- Reggio Emilia

Sammanfattning

Vi har gjort en kvalitativ närstudie med etnografisk ansats på fyra stycken olika förskolor i provinsen Reggio Emilia i Italien. Vårt syfte är att vi vill öka kunskapen och medvetenheten om vad kommunikation innebär i Reggio Emilia och hur de arbetar för att främja barns lärande. Vi har valt att koncentrera oss på de kommunikativa aspekterna eftersom samspel och språkliga uttrycksformer mellan människor utgör grunden för konstruerandet av kunskap. Vi vill därför titta på barns språkliga och kommunikativa utveckling. Våra frågeställningar är: Vilka är de pedagogiska verktygen för en optimal läromiljö för språkande och lärande? Samt kan man med stöd av Lpfö 98 arbeta Reggio Emilia inspirerat? Vår metod har bestått av metodtriangulering i form av studiebesök då vi observerat verksamheten samt tagit del av seminarier, informella och formella samtal. I resultatredovisningen har vi gjort en fortlöpande analys och kommit fram till att kommunikation och samverkan genomsyrar hela verksamheten. Detta gäller förhållningssätt, miljö, material, dokumentation och projekt (i Sverige kallat tema). Alla dessa delar är mycket genomtänkta och lika viktiga. Frågor återkommer i allting som sker i verksamheten och det gäller att man som pedagog ser betydelsen av miljön, samverkan och synliggörandet för att skapa en god verksamhet.

Förord

Vi har delat upp litteraturen mellan oss när vi läste in oss på ämnet och etnografi som metod. Vi har därefter delgett varandra det vi ansett har varit av intresse. Vi har diskuterat det vi har läst för att sedan tillsammans skriva litteraturgenomgång och metod. Vi har även sammanställt resultat, resultatsammanfattning och diskussion tillsammans. Vissa delar har vi skrivit utkast på var och en för sig men dessa har sedan diskuterats, bearbetats och färdigställts gemensamt. Vid alla studiebesök och den formella intervjun har vi båda medverkat. Det är vår gemensamma uppfattning att vi båda har varit lika delaktiga i arbetet med denna studie.

Vi vill tacka:

Åke Björk, som gav oss förmånen att resa ner till Italien tillsammans med honom, samt för alla värdefulla och givande samtal vi har haft tillsammans.

Den svenska pedagogistan¹, som har tagit sig tid för oss och alla våra frågor.

Andreas, pedagog på en Reggio Emilia inspirerad förskola i Göteborg, som har varit till stor hjälp och fick oss att se saker ur nya synvinklar.

Esterina, som tolkade för oss i Italien.

Rigmor Lindö, vår handledare som har stöttat oss genom hela arbetet.

Tack!

Göteborg juni 2006

Hanna Hjalmarsson
Hillevi Nyström

¹ I Sverige utbildad pedagogisk handledare i Reggio Emilias pedagogiska filosofi.

1	<i>Inledning</i>	1
1.1	Bakgrund/Motiv	1
1.2	Syfte	1
1.3	Frågeställningar	1
1.4	Klargörande av begrepp	1
2	<i>Teoretisk anknytning</i>	2
2.1	Historisk bakgrund	2
2.2	En pedagogisk filosofi, inte en arbetsmetod	3
2.3	De tre pedagogerna	3
2.4	Barnsyn	4
2.5	Kunskapssyn	5
2.6	Dokumentation	6
2.7	Projekt	7
2.8	De hundra språken	9
2.9	Det sociokulturella perspektivet	10
2.10	Utvecklingspedagogik	10
2.11	Lek	10
2.12	Skriftspråksutveckling	11
3	<i>Metod och genomförande</i>	13
3.1	Etnografi som metod	13
3.2	Urval	13
3.3	Observation	14
3.4	Etnografiska intervjuer	15
3.5	Fältnotis och dagbok	15
3.6	Förberedelser för fältet	16
3.7	Analysmetod	16
3.8	Tillförlitlighet	16
3.9	Etiska överväganden	16
3.10	Avgränsningar	16
4	<i>Resultat</i>	18
4.1	Organisation	18
4.2	Språkstimulans	19
4.3	Den pedagogiska miljön	19
4.3.1	Innemiljön	19
4.3.1.1	Piazzan	20
4.3.1.2	Ateljé	20
4.3.1.3	Avdelningar	21
4.3.2	Material	21

4.4	Dokumentation	22
4.5	Föräldrarnas roll	23
4.6	Projekt	24
4.6.1	Barnsyn	25
4.6.2	Kunskapssyn	26
4.6.3	De hundra språken	27
4.7	Läs- och skrivutveckling	28
4.8	Datoranvändning	29
4.9	Utvecklingsteorier	30
4.10	Sammanfattning av resultat	30
5	<i>Diskussion</i>	32
5.1	Fortsatt forskning	38
5.2	Slutord	38
6	<i>Referenser</i>	40

Bilagor

1 Inledning

1.1 Bakgrund/Motiv

Vi har i vår utbildning bland annat läst 10 poäng didaktik med inriktning mot barns språkutveckling samt skapande verksamhet för yngre åldrar på 20 poäng. I dessa kurser väcktes vårt intresse för Reggio Emilias pedagogiska filosofi² och för kommunikationen i relation till barns lärande.

Vi upplever att det i Sverige finns vissa motsättningar, både för och emot Reggio Emilia, och tycker därför att detta är ett viktigt ämne att belysa. Trots att intresset för Reggio Emilia är stort i Sverige och att det har öppnats flera Reggio Emilia inspirerade förskolor känner vi att kunskapen över lag är relativt liten. Filosofin kom i ropet (Gedin & Sjöblom, 1995:100, Björck, personlig kommunikation, 2006-05-05) i Sverige år 1981 genom utställningen ” Ett barn har hundra språk” som visades på bland annat Moderna museet i Stockholm. Därefter kom en uppföljning, ”Mer om de hundra språken” som visades på Konstmuseet i Göteborg år 1986. Efter dessa utställningar har intresset ökat stort i Sverige.

Då vi kommer att vara verksamma inom förskola och skola i Sverige tycker vi det är viktigt att belysa om och hur man med stöd av Lpfö 98³ kan arbeta Reggio Emilia inspirerat.

1.2 Syfte

Vi vill öka kunskapen och medvetenheten om vad kommunikation innebär i Reggio Emilia och hur de arbetar för att främja barns lärande. Vi har valt att koncentrera oss på de kommunikativa aspekterna eftersom samspel och språkliga uttrycksformer mellan människor utgör grunden för konstruerandet av kunskap. Vi berör kommunikation mellan barn-barn, barn-vuxna, vuxna-vuxna, men framförallt koncentrerar vi oss på barns språkliga och kommunikativa utveckling

1.3 Frågeställningar

Vilka är de pedagogiska verktygen för en optimal läromiljö för språkande och lärande i Reggio Emilia?

Kan man med stöd av Lpfö 98 arbeta Reggio Emilia inspirerat?

1.4 Klargörande av begrepp

Filosofi – betyder enligt Bonniers svenska ordbok: vetenskapsgren som behandlar det grundläggande frågorna för forskningen och tillvaron. Synsätt och grundidéer. (Malmström, Györki & Sjögren, 1988)

Kommunikation – med kommunikation menar vi tal-, bild- och skriftspråk samt uttrycksmedel så som drama, dans, rytmik, formgivning och musik.

Verktyg – med verktyg menar vi redskap, förhållningssätt och metoder.

Pedagogista - är i Italien en utbildad pedagogisk handledare. Efter tre års utbildning till lärare läser man vidare två år på universitetet. Man studerar då bland annat psykologi, filosofi samt konst och får då titeln pedagogista. Hennes/hans roll är att ta hand om: projekt, dokumentation, utbildning av lärarna, kontakt med familjerna, organisation av förskolorna, samt att utveckla och omarbete miljön tillsammans med lärarna (Giliola, personlig kommunikation, 2006-05-02).

² Denna pedagogiska filosofi kommer vi i fortsättningen benämna ”Reggio Emilia”.

³ Nuvarande läroplanen för förskolan.

2 Teoretisk anknytning

Vi kommer här att börja med en presentation kring den historiska bakgrunden till hur förskolorna i Reggio Emilia startade. Därefter följer en förklaring av begreppet pedagogisk filosofi. Sedan beskriver vi de tre pedagogerna, barnsyn, kunskapssyn, dokumentation, och projekt, vilket alla är viktiga delar i Reggio Emilia. Den teoretiska anknytningen avslutas med förklaring av vad som menas med uttrycket ”de hundra språken”, olika syn på begreppet lek och hur skriftspråsutvecklingen kan komma till uttryck i Reggio Emilia, samt en kort presentation av det sociokulturella perspektivet och utvecklingspedagogiken. I några avsnitt har vi valt att presentera citat ur Lpfö 98 för att visa hur den svenska läroplanen kan förenas med Reggio Emilia. Att arbeta efter styrdokumentet vi har i Sverige och samtidigt arbeta Reggio Emiliainspirerat är inte något problem, anser Cecilia Högsveden, 1-7 lärare. Hon anser att det är en fördel att styrdokumentet är relativt allmänt hållna (Gedin, 2005:6). Göthson (2005:17-19) menar att den pedagogiska filosofin som förknippas med Reggio Emilia har bekräftats sedan länge i den svenska läroplanen. Jonstoj och Tolgraven (2001:23) säger att den svenska läroplanen på många sätt är inspirerad av Reggio Emilia. Bland annat genom att den lyfter fram vikten av att arbeta med barns olika språk och kulturella uttrycksformer, men även att pedagogerna kan utveckla sitt språk och tänkande genom dokumentation.

2.1 Historisk bakgrund

”Malaguzzi⁴ minns hur allt började. Budet nådde innerstaden att man i ytterområdet Villa Cella hade kommit samman och börjat bygga. Det var några dagar efter befrielsen år 1944 och allt var en i fullständig oordning. Telefonerna fungerade inte så det gick inte att få bekräftelse på om ryktet talade sanning. Malaguzzi tog cykeln och åkte dit. Där var högar av sand och sten. Under ett tak av trasor till skydd mot solen stod två kvinnor och putsade med hammare och bräckjärn, tegelstenarna rena från kalk och gammalt murbruk. Man tog tillvara på stenar från sönderbombade hus. Nyheten var alltså sann” (Wallin, 1986:7).

År 1945, i samband med andra världskrigets slut, nämns ofta som starten för byggandet av de kommunala förskolorna i Reggio Emilia (Wallin, 2005: 22-23; Gedin & Sjöblom, 1995:102). Föräldrarna som var med och byggde upp dessa förskolor ville ha en ny pedagogik för sina barn. Upplevelsen av kriget som just tagit slut, med år av fascism och förtryck, gjorde att man tyckte att det viktigaste av allt var att barnen inte skulle behöva uppleva samma sak. Man ville skapa en pedagogik som grundade sig på tanken att barn skall ha samma rättigheter som vuxna och att de skall ha rätt att utveckla sina förmågor. Man ville ge alla barn kunskap, självkänsla och styrka att försvara sig mot förtryck (Gedin & Sjöblom, 1995:102). Carlina Rinaldi⁵ beskriver enligt Barsotti (2001:12-13) hur uppbyggnaden av Reggio Emilias förskolor gick till. De kommunala förskolorna började byggas av män, kvinnor, hantverkare och bönder. Initiativet till detta togs av kvinnoorganisationer för kvinnans rätt till arbete och barnens rätt till en pedagogisk verksamhet. Människorna lade tegelsten för tegelsten, samlade in pengar och skaffade material. De som tog initiativ till dessa daghem, drev dem tillsammans med personal som då var få och saknade utbildning. Loris Malaguzzi var en eldsjäl i detta nytänkande och var med från starten. Till en början drevs förskolorna kooperativt av invånarna till den tidpunkt då kommunen tog över år 1963. Reggio Emilias kommun gav då Loris Malaguzzi uppdraget som barnomsorgschef (Wallin, 2005:22-23).

⁴ Han var barnpsykolog och folkskolelärare (Barsotti, 2001:13).

⁵ Numera pensionerad chef för förskoleverksamheten i Reggio Emilia (Moss, 2005:160).

I Italien har det funnits privat barnomsorg i den katolska kyrkans regi sedan mitten av 1800-talet. Först i början av 1900-talet kom en lag som gjorde det möjligt för ickekyrkliga organisationer att bedriva barnomsorgsverksamhet. Sedan dess finns statlig barnomsorg (främst i söder) och kommunal barnomsorg (främst i norr), vid sidan av den privata som finns i hela landet. En viktig skillnad mellan den italienska och den svenska barnomsorgens historia är att den italienska framför allt vuxit fram som en pedagogisk verksamhet, för barnens skull, som ett komplement till hemmet. I Sverige växte barnomsorgen fram för att andelen kvinnor som förvärvsarbetade var hög. Därför har behovet av tillsyn varit större i Sverige än i Italien. Det har inneburit att deras barnomsorg inte är förenad med arbetslivet på samma sätt (Barsotti, 2001:12).

2.2 En pedagogisk filosofi, inte en arbetsmetod

Det finns ingenting som heter Reggio Emiliapedagogik. Det handlar snarare om ett förhållningssätt till barn och detta är i en oupphörlig föränderlig process, precis som omvärlden kring barnen. Malaguzzi ansåg att arbetet hela tiden måste vara under förändring för att inte dö ut, eftersom barnen och världen hela tiden förändras (Gedin & Sjöblom, 1995:100-105). Även Barsotti (2001:20) påpekar att det är en pedagogisk filosofi som representerar ett synsätt och ett förhållningssätt, inte en metod. I likhet med Barsotti menar Wallin (2005:26) att man bör se det som ett konkretiserande synsätt på bland annat barn, samhälle och lärande. Därför skall man inte leta inspiration av metoder och tips. Hon beskriver att då vår historia i Sverige ser annorlunda ut mot Italiens och utgångspunkten skall vara barnen, kulturen och de värderingar vi har, så går det inte att ta från dem och föra över till oss. *"Det konkreta blir annorlunda"*. Hon berättar att Malaguzzi sa att man skall glömma Reggio Emilia då man förstått hur de tänker. Vidare beskriver Wallin att verksamheten skall spegla de barn vi har här och därför måste Reggio Emilias tankar kopplas till vårt svenska samhälle och vår kultur. Vi måste reflektera utifrån våra egna barn och deras erfarenheter (2005:30). Lindö (2000,1:51) menar att en god pedagogik är oberoende av tid och rum. Därför kan pedagoger och forskare från andra länder inspireras av filosofin. Utifrån denna inspiration kan de sedan förena vissa delar med sin egen verksamhet, för att till sist skapa något nytt.

2.3 De tre pedagogerna

Inom Reggio Emilia har man tre kategorier av pedagoger, som de själva ser det. Dessa är de vuxna, kamraterna och miljön. (Wallin, 1986:15; Gedin & Sjöblom, 1995:107)

Den vuxne skall låta sig inspireras av den nyfikenhet och frågor som finns hos barnen. Man måste hålla detta vid liv och lära sig att lyssna, ställa frågor och inte ge svaren innan barnen undrar över något. Man skall utmana de teorier barnen har och ställa dem inför problem och uppgifter som de får fundera över och lösa. Detta utvecklar arbetet och lärandet framåt samt är nyckeln i den pedagogiska verksamheten (Jonstoj & Tolgraven, 2001:27). Wallin (2005:44-46, 58-60) pekar på vikten av att man iakttar, ser och lyssnar på barnen för att försöka förstå hur de tänker och utifrån detta utmana dem. Detta leder till ett livslångt lärande och det måste finnas genomgående i arbetet. Hon menar att pedagogen skall arbeta i en ständigt pågående spiral av tänkande, lärande samt förändring och pröva olika vägar och alternativa sätt. Wallin beskriver även lyssnandets pedagogik som de vuxna bör utöva. Hon menar att man måste lära sig att se processen, inte produkten, men även att inte veta var arbetet kommer att leda. Detta då arbetet utgår från barnens intressen. I Reggio Emilia skall man som pedagog utmana, inte undervisa. Detta i likhet med Lpfö 98 där det står att *"Förskolan skall erbjuda barnen en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet. Den skall inspirera barnen att utforska omvärlden. I förskolan skall barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen"* (Utbildningsdepartementet, 1998:9). Även den vuxnas förhållningssätt lyfts fram: *"Värdegrunden uttrycker det etiska förhållningssätt som skall prägla"*

verksamheten. Omsorg om och hänsyn till andra människor, liksom rättvisa och jämställdhet samt egna och andras rättigheter skall lyftas fram och synliggöras i verksamheten. Barn tillägnar sig etiska värden och normer främst genom konkreta upplevelser. Vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle och därför är vuxna viktiga som förebilder” (Utbildningsdepartementet, 1998:7).

Kamraterna är viktiga i barnets lärande då de lär i samspel med varandra. De konstruerar världen och värden tillsammans och på så sätt skapas kunskap (Wallin, 2005:25). Jonstoj och Tolgraven (2001:25) påpekar att kommunikation är en central del i lärandet hos barn och måste därför ligga till grund för verksamheten. Barn är mycket duktiga på att hjälpa, förklara och lära varandra. Många gånger duktigare än vuxna, då de på ett enkelt och anpassat sätt kan förklara så det passar varje barn. Dessa förmågor måste de vuxna ta tillvara på och utnyttja (Kennedy, 2000:38, 115). Vidare diskuterar även Kennedy härmandet mellan barn. Både hon och Wallin hänvisar till Veà Vecchi⁶ som talar om det som ”en positiv smitta”. ”Jag lånar din idé, använder den och förändrar den efter mina behov och ger den tillbaka till dig”. I Reggio Emilia ser man detta som ett mycket intelligent sätt att lära. Barnen härmar varandra och använder sig av samma strategier. Vecchi menar att härmandet, smittan, blir till en källa av erfarenhet och kunskap som blir större om man delar den med någon. Det är i utbytet av idéer med andra som lärandet och förståelsen sker (Kennedy, 2000:45-46; Wallin, 2006:40, 49). Även i Lpfö 98 kan man läsa kring detta där det står ”Lärandet skall baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra. Barngruppen skall ses som en viktig och aktiv del i utveckling och lärande. Förskolan skall ge barnen stöd i att utveckla en positiv uppfattning om sig själva som lärande och skapande individer. De skall få hjälp att känna tilltro till sin egen förmåga att tänka själva, att handla, röra sig och att lära sig dvs. bilda sig utifrån olika aspekter såsom intellektuella, språkliga, etiska, praktiska, sinnliga och estetiska” (Utbildningsdepartementet, 1998:10).

Miljön skall utnyttjas i verksamheten för att kunna stimulera och inspirera barnen att själva söka kunskap. Den skall utmana till möte, utforskande och lek. Miljön har förmåga att skapa situationer av samspel mellan barnen där möten stimuleras (Kennedy, 2000:10). Wallin (2001:18) påpekar att dessa möten är centrala i filosofin och att kunskap föds där. Därför har de piazzan som möjliggör detta. Ytterligare en central del är de hundra språken och därför lägger man stor vikt vid ateljén, som vanligen ligger i hjärtat av förskolorna. Barsotti (2005:62) och Kennedy (2000:126) beskriver att då barnen kommunicerar förhåller de sig till miljön. De gör om och anpassar den så den tillfredsställer det behov de har för stunden. Kennedy påpekar att det är av stor vikt att de vuxna noga observerar detta, för att senare kunna förändra rummen till det bättre. Det krävs hela tiden förändringar eftersom barngrupperna ständigt varierar och ändras, liksom deras behov. Hon påpekar även att vi måste kunna bygga om miljön så att den bättre motsvarar barnens intressen och kan ge utmaningar. Allt detta skall ske i relation till vilken kunskapssyn vi vill arbeta för och tydliggöra (2000:126). Även Wallin (2001:18) anser att barnsynen måste återspeglas och uttryckas i miljön. Pedagogerna måste hela tiden fråga sig själva och fundera över om miljön motarbetar eller samspelar med dem (Wallin, 2005:92). Lenz Taguchi (2005:67) påpekar att grundtanken med miljön är att den skall erbjuda barnen det som de inte har hemma, och en möjlighet till att utnyttja och använda dess föremål på sina egna villkor. Wallin (2001:27) beskriver att rummen är uppbyggda i olika hörn, i form av till exempel bygglek och kökshörna. Detta för att det skall vara lätt att bilda små barngrupper. Barsotti (2005:62) poängterar att möblerna är anpassade för barnens storlek och ålder. Därför byter barnen avdelning varje år.

2.4 Barnsyn

⁶ Atelierista i över tjugo år i Reggio Emilia (Wallin, 2005)

I Reggio Emilia är ett av deras grundläggande förhållningssätt att man ser barnet som unikt och att de självt är huvudpersonen i sin egen utveckling och i sitt lärande (Gedin & Sjöblom, 1995:103). Man har valt att utgå från en bild av barnet som är starkt, förmöget och kompetent, och detta redan från födseln. Detta benämner de som "det rika barnet". Detta barn är mycket starkt och har en önskan om att skapa sig kunskap och att utforska (Jonstoj & Tolgraven, 2001:24-25). Även Moss (2005:16) beskriver ett barn som konstruerar sin egen kunskap och aktivt utforskar för att skapa mening. Moss menar att man i Reggio Emilia ser denne som rik, kompetent och intelligent.

Barnet måste få skapa sin egen kunskap och utforska på ett lustfyllt och forskande sätt. Malaguzzi ansåg att man skall se styrkan i varje barn för att sedan stärka den (Wallin, 2005:51, 52). Vidare har Malaguzzi beskrivit "det rika barnet" som "...*ett vaket barn, ett barn som föds stående, upprätt. Det är bilden av ett barn som mest för moderns bekvämlighets skull inte går när det föds. Det är ett barn som talar från början. Om det inte talar, så beror det på att det inte vill att alla de där forskarna skall bli förlägna. Det är ett barn som redan från början målar och tecknar. Om det inte gör det, så är det för att inte göra konstnärerna förlägna. Det är ett barn som hela tiden försöker växa och utvecklas, för det har en kraft inom sig...*" (Barsotti, 2001:21). Lenz Taguchi förklarar att man utifrån detta barn har valt att se denne som medkonstruktör av kultur och kunskap, och man ger barnen makt över sitt eget lärande. Även respekten för detta kunskapsskapande barn är mycket viktig (Lenz Taguchi, 2005: 33, 44, 60). Genom att bli sedd som ett barn fullt av resurser och kompetens, kan barnet frigöra alla sina förmågor och på så sätt gå vidare i sitt kunskapsskapande (Barsotti, 2001:23-27). Detta kunskapsskapande beskrivs även i läroplanen för förskolan där man kan läsa att "*Verksamheten skall utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper. Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera. Med ett temainriktat arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande*" (Utbildningsdepartementet, 1998:10).

Under ett seminarium i Reggio Emilia år 1990 sade Malaguzzi: "*barn är rika och har hundra språk. De har mer nyfikenhet, talang, styrka, fantasi, förnuft och intelligens än vad vi någonsin kan föreställa oss. Det är vi vuxna som är problemet. Vi måste erövra konsten att överraskas och häpnat över våra barn och deras resurser. Gör vi inte det så är pedagogiken ett narrspel*" (Wallin, 2005:24). Han påpekade att det blir en mindervärdig pedagogik, då vi har förutbestämda utvecklingsskeden i barnens lärande och använder oss av låsta metoder. Om vi arbetar på detta sätt tar vi ifrån barnen deras möjligheter till oväntade möten, det motsägelsefulla, fantasifulla och mångtydiga. Men inte bara det, utan sådant som är äventyrsfullt och improviserande försvinner också. Vi ger dem inte möjlighet till att utvecklas i den takt som passar individen (Wallin, 2005:24).

En fransk pedagog vid namn Celestin Freinet har en gång sagt att "*Vi lärare måste handla så att om hästarna inte är törstiga, måste vi locka fram törsten hos dem*". Malaguzzi sade "*Vi säger istället att det inte behövs något framlockande, för hästarna är redan törstiga när de föds. Och de är själva förmögna att utforska på ett sådant sätt att den törst de bär på blir släckt. Vi säger också att när barnet föds, så föds det talande. Och vi tillägger; talande med någon*" (Lenz Taguchi, 2005:59; Barsotti, 2001:58-59).

2.5 Kunskapssyn

Jonstoj och Tolgraven (2002:29) redogör för att de i Reggio Emilia arbetar utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Lagrell (2000:5) beskriver att utmärkande i detta perspektiv är, att man ser barnet som kunskapsskapare. Jonstoj och Tolgraven (2002:29) menar att man ser kunskap som något som är kopplat till kroppsliga erfarenheter och förkastar föreställningarna om att fakta och fantasi, huvud och kropp inte hänger samman när kunskap skapas. Människor lär i

ett samspel med andra, men även i ett samspel med världen. Det undersökande och forskande arbetssättet är ett praktiskt uttryck för denna kunskapssyn. Även Wallin och Lenz Taguchi talar om detta samspel. Lenz Taguchi (2005:33,41) skriver att barnen konstruerar kunskap genom ständig kommunikation och i sammanhang, alltså i dialog med sin omvärld. Vidare poängterar hon kroppens betydelse i skapandet av kunskap, och menar att allt börjar med dennes relation till allt som finns runt omkring. Wallin (2005:58-60) beskriver samspelet mellan människor och menar att en dialog med den som har en annan åsikt är mycket viktig. Man lär sig då att diskutera, argumentera, lyssna och reflektera vilket leder till att kunskap skapas. I Reggio Emilia ser man olikheter som en kvalitet och detta skall framhävas. *"Ingen människa kan allt. Alla kan något. Vi kan olika saker. Alla har rätt till sin subjektiva åsikt och till att delta i diskussion utifrån denna. Alla har rätt att ändra sig. Vi lär på olika sätt. Vi har vår egen historia och våra egna känslor"*.

Malaguzzi har sagt att man i Reggio Emilia vänder sig mot synen på barn som sovande och fattiga. Man ser då barnet som ett tomt blad som måste fyllas av dem som kan och vet, alltså de vuxna. Denna kunskapssyn är fortfarande i hög grad utbredd över hela världen (Barsotti, 2001:24). Även Kennedy (2000:71) diskuterar kring detta och menar att vuxna ofta tror att deras kunskaper är de rätta. Hon anser dock att man bör lära sig att lyssna mer på barns tankar, som man gör i Reggio Emilia. De har ofta en filosofisk och poetisk syn som de vuxna glömt eller tappat någonstans på vägen till livet som vuxen. Därför skall man som pedagog hjälpa barnen att pröva och utforska kring sina tankar och teorier, istället för att slå sönder dem. Detta hävdar även en brasiliansk pedagog vid namn Paulo Freire, som enligt Barsotti (2001:24) var en inspirationskälla till Reggio Emilias pedagogiska filosofi. Freire menar att barn utvecklar en förmåga att på ett kritiskt sätt förstå hur de finns till i världen, genom en problemformulerad undervisning. Denna förmåga gör att de lär sig att se världen som den är, det vill säga i förändring, en ständig process. På detta sätt utvecklar de en förståelse och ny kunskap skapas. Även Moss (2005:160) pekar på att kunskap blir ett resultat då man arbetar i en process som innehåller både meningsskapande och tolkning. Han ser detta som Reggio Emilias perspektiv på kunskap.

2.6 Dokumentation

Enligt Barsotti (2001:34-35) är dokumentationen ett reflekterande förhållningssätt som syftar till att synliggöra verksamheten. Detta handlar om att visa arbetet och kunskapsskapandet för barnen själva, föräldrarna, samhället och pedagogerna. Även Gedin och Sjöblom (1995:120-122), Jonstoj och Tolgraven (2001:28), Kennedy (2000:62) och Wallin (2005:60-61,67) poängterar att dokumentationens syfte är att synliggöra verksamheten, barnen och pedagogernas arbete, för samhället i övrigt, det vill säga för föräldrar, politiker, myndigheter och så vidare. Scott (2005:36) berättar att Rinaldi (1994:154) en gång sagt att *"Dokumentation som läroprocess, men också som ett sätt att kommunicera, förutsätter att man skapar en utforskandets, reflekterandets, dialogens och engagemangets kultur. En kultur där många röster – barn, pedagoger, föräldrar, administratörer och andra – deltar och kan göra sig hörda och därigenom garantera att en mångfald perspektiv nagelfars och analyseras. På så sätt kan man öppna väg för att ge det pedagogiska arbetet en innebörd för barn, föräldrar och pedagoger"*. Gedin och Sjöblom (1995:120-122) menar att detta leder till att de med dokumentationen som ett konkret material, kan visa beslutsfattarna vad de arbetar med och genom detta också lättare kunna ställa krav. Detta synliggörande är enligt Wallin (2005:113) en av tre avsikter med dokumentation. De övriga två är att samla minnen och för att upptäcka brister i verksamheten.

Lenz Taguchi (2005:7) beskriver att pedagogernas viktigaste uppgift att synliggöra barnen som rika, aktiva i sitt kunskapsskapande och som mycket kompetenta individer. Det skall även vara en utgångspunkt för barnens fortsatta arbete och ligga som underlag för fortbildning, arbetsutveckling, föräldrasamarbete och utvärdering. Detta påpekar även Barsotti (2001:34-35)

som säger att dokumentationen måste bygga på kommunikation för att kunna utvecklas och förändras. Genom diskussioner kring det man dokumenterat skapas en viktig läroprocess för pedagogerna som sedan kan ligga till grund för fortbildningar och utvärderingar av verksamheten. På detta sätt skapar de tilltro till sitt eget arbete och de kan använda dokumentationen för att visa samhället vad, hur och varför de arbetar som de gör. Därigenom ges förskolan identitet och med hjälp av dokumentationen kan det sedan skapas ett offentligt samtal kring verksamheterna.

I likhet med Barsotti talar även Gedin och Sjöblom (1995:118-120) och Lenz Taguchi (2005:69) om dokumentationen som hjälpmedel för att utveckla och förändra verksamheten. De menar att det krävs en ständig reflektion och diskussion för att förnya och ta verksamheten ännu ett steg fram. Kennedy (2000:75-76) anser att man måste fundera över vad man skall dokumentera eftersom det inte går att koncentrera sig på allt. Det är viktigt att pedagogerna vet vad det skall användas till och detta kan de göra genom att fundera över vad de vill förstå, följa upp och vad det syftar till, alltså vad de vill lära sig. Det är mycket viktigt att barnen är utgångspunkten och dokumentationen hjälper dem att förstå och upptäcka vad de lärt. De diskuterar och reflekterar med varandra och tillsammans minns de vad de gjort. Vidare säger Kennedy (2000:49) att barnen får möjlighet att berätta för dem som inte varit med, de kan ställa frågor och på så sätt skapas kommunikation. Barsotti (2001:34-35) säger att det även kan innebära att barnet ges en tydlig identitet och med hjälp av dokumentationen kan pedagogerna utveckla nya teorier kring barnens lärande, kunskapsskapande och sociala interaktion. Jonstoj och Tolgraven (2001:28) påpekar i likhet med Barsotti att den ligger till grund för synliggörandet av barnens olika strategier för lärande och gör att barn och pedagoger kan ta del av varandras tankar och teorier. Dokumentationen utgår alltid från barnens arbete och tankar och på så sätt ger de barnen makt över sitt eget lärande, enligt Lenz Taguchi (2005:53). Genom att *”plocka ut pärlorna ur dokumentationen”* menar Kennedy (2000:56) att man kan använda sig av barnens tankar, funderingar och reflektioner i verksamheten och tillsammans med dem hitta svaren. En av intentionerna med dokumentationen är enligt Barsotti (2001:36) att göra barnens röster hörda. Wallin (2005:82-83) påpekar att det är viktigt för barnen att få bli synliggjorda, omtalade och påminna om vad de sagt, gjort och tänkt då detta leder till att de växer i sig själva och blir stolta över vad de åstadkommit. Detta gör man med hjälp av dokumentation. Deras ord och tankar bevaras för att förundras över och genom detta blir de viktiga. Vidare beskriver hon att man med hjälp av dokumentationen synliggör hela lärandeprocessen och man skall se den som ett hjälpmedel för både barns och pedagogers livslånga lärande. Barnen får se bevis på vad de lärt genom text och fotografier och på så sätt ser de sin egen väg till kunskap. *”Att veta att man är en människa som utvecklas och lär sig ger en tilltro till den egna förmågan och personen. Det är endast viktiga människors ord som tas tillvara, bevaras och citeras. Ur självkänslan finns mycket att vinna. Bland annat lusten att lära ännu mera. Fröet till ett livslångt lärande.”*

2.7 Projekt

Barsotti (2001:29-32) såväl som Gedin och Sjöblom (1995:110) beskriver att idén till projekt, i Sverige kallat tema, ibland kommer från barnen och ibland från pedagogerna. De observerar och dokumenterar det barnen säger och gör i sitt samspel och skapar projekt utifrån detta. Pedagogerna bestämmer aldrig i förväg vart arbetet skall leda, vad det skall innehålla eller över hur lång tid det skall fortgå. De låter barnens upptäckter och associationer som de gör under arbetets gång styra hur det skall fortsätta. Wallin (2005:97) säger att pedagogen kan och skall inte bestämma målet, men de kan styra barnen in på utmanande vägar. Malaguzzi sa att den vuxna skall vara en ping-pongpartner till barnet och svara på dess bollar. Man handlar utefter det barnen säger och gör. Lindö (2000,1:46) beskriver att syftet med projekt är att problematisera. Barnen skall upptäcka likheter, skillnader och lära sig att se samband mellan människor och objekt men även inse att de kan vara eller är beroende av varandra. Detta i likhet med Barsotti (2001:30) som säger att de i Reggio Emilia i första hand vill förmedla att företeelser har ett samband. Att uppleva

sammanhang, allt levandes helhet, är nödvändigt för att skapa en förståelse hos barnen. Lindö (2000,1:46) hänvisar till Katz (1994) som säger att ett projekt skall gå på djupet, det vill säga att det skall fördjupa barnens förståelse utifrån deras erfarenheter och utgå från deras frågor. Enligt Wallin (2005:46-47) måste de vuxna ladda sig med nyfikenhet och förbereda sig på möjliga vägar arbetet kan ta. Hon beskriver liksom Lenz Taguchi (2005:55) att pedagogerna är tvungna att ligga före barnen med sin planering, men måste även vara beredda att ändra den utefter barnens intressen. Wallin säger att det gäller att *"finna trygghet i alla möjligheter mitt i det osäkra och föränderliga"* och Lenz Taguchi att man skall läsa in sig på ämnet. Det är pedagogernas uppgift att uppmuntra barnen till att testa olika uttryck och angreppssätt av problemet. Detta kan man göra genom att ställa frågor och erbjuda olika slags material. Man skall utmana, inte undervisa. De skall skapa förutsättningar för barnen att lära. Detta skall de göra genom att planera, organisera, erbjuda material, ställa frågor och stödja barnen i deras lärandeprocess genom hela arbetet. Det är dock barnet som visar vägen och är utgångspunkten. Utforskande tillsammans med reflektion är tyngdpunkten i arbetet, enligt Gedin och Sjöblom (1995:109-110). De beskriver hur barnen skall få hjälp att lösa problem och forska på riktigt. Pedagogerna skall därför inte ställa frågor som har ett färdigt svar.

Jonstoj och Tolgraven (2001:27) samt Barsotti (2001:29-32) redogör för hur man i Reggio Emilia använder sig av öppna frågor och vikten av att pedagogerna ger barnen problemställningar. Barsotti menar att en del barn frågar och vill veta mer, men att de flesta inte fördjupar sig utan enbart registrerar. Utan ett problem att lösa kan informationen därför bli falsk och måste därför kompletteras med frågeställningar. Hon gör en jämförelse av typen av frågor vi ställer i Sverige och de frågor som används i Italien. I Sverige skulle vi kunna fråga i ett arbete om bin, *"vad gör dom, när dom är ute och flyger"*. I Reggio Emilia ställer man istället frågan på följande sätt: *"vad tror du bina gör om dagarna?"*. De försöker i motsats till Sverige få fram barnens fantasi och inte enbart deras tankar och idéer. Därför kan en följdfråga även bli: *"vad tror du biet tänker när det sitter på en blomma?"*. Man skall även ta vara på och hålla deras egna frågor vid liv och utmana deras teorier. Det är viktigt att inte svara på frågor innan barnen ställt dem. Detta poängterar även Wallin (2005:36-37) och säger att man inte skall ge dem svaren utan uppmuntra dem till egna upptäckter och utforskanden. Hon menar att om vi ger barnen svaren så berövar vi dem på konkreta aha- insikter. När barnen får tänka och upptäcka själva utvecklar de sina inre förmågor. De lär sig använda handen, tanken och tekniken. Även Lindö (2002:93) beskriver hur barn lär då de använder sig av kroppen. Hon skriver att *"man måste ta in och gripa för att begripa"*. Hon beskriver att Reggio Emilias filosofi inriktar sig på *"ögat som ser och handen som gör"* men även att de ger barnen utmaningar som går från ögat till tanken.

Enligt Jonstoj och Tolgraven (2001:23) så kommunicerar och förhandlar barn kontinuerligt under ett projekt. De ställer hypoteser mot varandra och tänkandet och handlingarna sker i ett växelspel. De beskriver att man i Reggio Emilia inte ser tänkandet som något som går över till handling, utan de är delar av en och samma erfarenhet. Teori och praktik är inte skilda åt. Malaguzzi (Wallin, 2005:99-100) har sagt att det är processen som är intressant och inte resultatet. Det är viktigt att de vuxna låter barnen tänka, pröva och följa dem i den riktning de tar. Han anser att *"ju snabbare vi kommer till ett resultat, desto snabbare förlorar vi det."* Lenz Taguchi (2005:31) påpekar att man tar död på barnens intresse om man skapar ett innehåll som skall lösas för att komma fram till ett visst och riktigt resultat. Valet av ämne är inte det viktigaste, enligt Malaguzzi (Barsotti, 1986 i Barsotti 2001:31). Ändå, beskriver Barsotti (2001:31) att de lägger ner mycket arbete och tid på att hitta ämnen som barnen är intresserade av och som är stimulerande och utvecklande. Dessa ämnen finns ofta i barnens närhet och de vill visa att det även i enkla och välbekanta saker kan finnas spännande upptäckter att göra. Detta säger även

Kennedy (2000:57) och anser att det finns mycket intressanta saker att lära sig mer om, i det vi har i vår närhet dagligen. Man behöver inte söka efter ämnen långt bort.

Gedin och Sjöblom (1995:110) beskriver att man under projekt låter barnen arbeta i små grupper, med högst fem barn. Dahlgren med flera (1999:77,117) anser att det är mycket viktigt att barnen får samtala i grupp. Om man har en prövande och en positiv attityd som pedagog menar de även att man visar barnet att de inte behöver utföra en uppgift perfekt, utan att det faktiskt är tillåtet att göra på sitt eget sätt. I samspel med en positiv och engagerad pedagog som möter barnet på deras nivå, lär sig barnet hur de skall förhålla sig till kunskap och vetande. Det är viktigt att fundera över indelningen av barn, enligt Wallin (2005:25,93-97). Man måste fundera över vilket barn som kan lära av vilket, var de fungerar bäst, men även framhäva och utnyttja varje barns positiva sidor. Genom arbete med små grupper kan man ge dem uppgifter som utmanar och passar den specifika grupperingen. I Reggio Emilia ser man gruppen som en resurs. Detta eftersom barnen lär av varandra och i samspelet. Lenz Taguchi (2005:54) beskriver att barnens olika funderingar synliggörs i små grupper. Olika idéer och tankar uppkommer och barnen måste då tillsammans reflektera och skapa en egen eller gemensam förståelse, innebörd och/eller kunskap. Enligt Kennedy (2000:38, 42) är barn mycket skickliga på att förklara för varandra, diskutera och tillsammans lösa problem. De har även en otrolig förmåga till vänskap och empati, och detta bör vuxna uppmuntra och ge dem möjlighet att utveckla. Barnen kan då hjälpa varandra istället för att konkurrera och detta leder då till en upplevelse av gemensam framgång. Som vi tidigare nämnt härmar barn gärna varandra och enligt Kennedy (2000:45-46) ser vi ofta detta som något negativt i Sverige.

2.8 De hundra språken

Wallin (2005:25-26,40) beskriver att kommunikation är en nyckelfråga i barns lärande och att deras olika sätt att uttrycka sig därför måste vara grunden för verksamheten. Om man stimulerar barnens många språk leder detta till att barnen ständigt kommunicerar med världen genom en mångfald av olika uttryckssätt. Pedagogen måste utgå från barnens alla språk och hjälpa dem utvecklas. Viktigt att poängtera tycker hon dock är att man inte skall tvinga någon, men hjälpa dem på vägen. Alla språken hänger ihop och går in i varandra och hos barnen är sinnen som lukt och känsel oerhört starka. Hon beskriver att barnen inte bara målar det de sett utan även hur det luktar eller känts. Hon framhåller att alla intryck är viktiga.

Lindö (2002:96) betonar att *"barn upplever sin tillvaro via alla sina sinnen"*. Därför låter man, i Reggio Emilia, barnen uppleva, utforska och upptäcka världen runt dem med alla sinnen. Man uppmuntrar alla deras språk och uttryckssätt eftersom de ser dessa som en förutsättning för kunskapsskapande. Lindö hänvisar till Malaguzzi som sagt att *"ju mer varje enskilt språk får rätt att utvecklas desto mer kommer det att berika de övriga"*. Uttryckssätten uppkommer och utvecklas i samspel mellan barnen och genom deras olika erfarenheter. Barsotti (2001:34) beskriver att barnen bearbetar dessa erfarenheter och intryck genom skapande verksamhet. Det blir därför en del av en kunskapsprocess där de kommer till insikt genom samspelet och de olika uttrycken. Dessa uttrycksformer poängteras även i Lpfö 98: *"Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande. Detta innebär också att forma, konstruera och nyttja material och teknik. Multimedia och informationsteknik kan i förskolan användas såväl i skapande processer som i tillämpning"* (Utbildningsdepartementet, 1998:10).

Lenz Taguchi (2005:77) framhåller vikten av att ge barnen möjlighet att använda så många olika uttrycksformer som möjligt. Detta påpekar även Barsotti (2001:22) och säger att detta är viktigt för att motverka en övervärdering av det talade ordet som uttryck. Enligt Kennedy (2000:137)

måste vuxna ge sig själva möjlighet att använda och uttrycka sig genom skapande. Vi måste erövra vår egen förmåga för att kunna möta barnen och ge dem utmaningar i deras olika uttrycksformer och språk. Gör vi inte detta så kan vi heller inte ge dem tillgång till de hundra språken. Barnen upptäcker och lär med hjälp av sina sinnen och därför måste vi erbjuda upplevelser där verktygen som syn, hörsel, smak och lukt är viktiga. Detta påpekar även Wallin (2005:63) som diskuterar kring detta och säger att kreativitet är en möjlighet som alla föds med, men den måste tas tillvara på. Den måste utvecklas för att den skall kunna finnas kvar. I Reggio Emilia talar de om intelligent material och det är sådant vi måste erbjuda och tillhandahålla för barnen. Materialet skall vara av en karaktär som provocerar och utmanar. Det får inte vara något som känns likgiltigt eftersom det skall skapa fler möjligheter och infallsvinklar.

Lindö (2002:96) beskriver att barnen genom sina bilder omsätter sin lust till att kommunicera med sin omvärld. I arbetet med de hundra språken är momenten av kreativitet mycket viktiga, och det är med hjälp av bildspråket som barnen kan skapa ordning i kaoset runt omkring dem, enligt Vygotskij (1995, i Lindö, 2002:96). Vidare har han sagt att *”ett tidigt bildskapande är avgörande för barnets begrepps- och språkutveckling. Det hjälper också barnet att bearbeta nya upplevelser och träna minnesfunktionen. Ingenting finns i intellektet som inte först har funnits i sinnen”*.

2.9 Det sociokulturella perspektivet

Grunderna till detta perspektiv kommer från bland annat Vygotskij som betonar interaktionen och kommunikationen som viktiga länkar i lärande. Barn lär sig i samspel med andra, alla har olika sätt att tänka, tala och utföra handlingar. Barnen hjälper varandra och efter hand tar den mindre kunnande mer ansvar och till slut kan denne hantera tankegången eller handlingen själv. I ett sociokulturellt perspektiv är det samspelet mellan gruppen och den enskilde som är i fokus. Man ser lärandet som situerat och med detta menas att lärandet sker i ett sammanhang. Språket ses som mycket viktigt. Det talade språket är en kollektiv produkt och genom detta upplever vi världen (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000:30,31). Löfstedt (1999:44) menar att det verbala språket är ett verktyg, liksom bildspråket, och är till grunden socialt och kommunikativt lärande. Barnets unika röst framträder i barnbilden, samtidigt som den speglar en betraktare. Barnets bild är färgad av det sociokulturella sammanhang den föds i. Enligt Vygotskij ger användandet av verktyg i undervisningen barnen möjlighet att överskrida gränser i sitt lärande.

2.10 Utvecklingspedagogik

Utvecklingspedagogiken har utvecklats av Ingrid Pramling Samuelsson. Denna har sin grund i en fenomenografisk forskningsansats vilket innebär att barn skapar sin kunskap i samspel med omgivningen. Det finns ett antal principer som man enligt Pramling Samuelsson bör följa i arbetet. Man bör skaffa sig kunskap om hur barn tänker, besitta och utveckla metodologiskt kunnande, vara medveten om vad man vill att barn skall förstå eller uppfatta av sin omvärld, ta reda på barns idéer genom samtal, teckningar, problemlösning, drama lek etcetera. Man skall även skapa situationer där barn kan tänka, fundera och verbalisera sina tankar, utnyttja mångfalden av barns tankar som ett innehåll och dokumentera med utgångspunkt i barns idéer för att sedan kunna utvärdera, det vill säga se vad barn har lärt sig, hur deras medvetande har utvecklats (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000:56-57).

2.11 Lek

Det finns många olika definitioner på vad lek är. Oxford English Dictionary har 116 olika definitioner (personlig kommunikation, Pramling Samuelson, 2004-01-27). Pramling Samuelsson säger att lek och lärande är samma sak för barn. Barnen ser ingen skillnad på vad som är lek och vad som är lärande och därför är lek och lärande oskiljbara i barnens och förskolans

värld. Detta synsätt är enligt henne ett perspektiv i tiden. Några viktiga grunder i detta perspektiv är att se leken som en arena för lärande, barnen har kontroll, utvecklar en förståelse för varandra och lek ses som ett livslångt lärande. Pape (2001:85-86) ser leken som den viktigaste arenan för socialt lärande. Barn lär, kommunicerar och samarbetar. Enligt henne är barnens sociala kompetens oerhört betydelsefull för lärandet, *"eftersom lärandet sker i mötet, i samspelet både mellan vuxna och barn och mellan barn och barn, är barnens sociala kompetens betydelsefull för lärandet"*. Hon gör en viss skillnad på lek och lärande då hon delar in det i formellt lärande, så som samlingar och planerade aktiviteter och informellt lärande, de spontana "här och nu" situationerna exempelvis vardagsaktiviteter och lek.

Abbot (2005:23) beskriver att vi traditionellt sett leken som skild från arbetet, en avkoppling, låta barnen ha roligt och slippa koncentrera sig. I Reggio Emilia tycker man dock inte, enligt Barsotti (2001:32) att det är meningsfullt att göra denna indelning, att dela in det barn gör i lek och arbete.

2.12 Skriftspråksutveckling

Malaguzzi har en gång sagt att "Kommunikationen är alltså ett viktigt behov i människans liv från begynnelsen, en rytm vi föds in i. Om det lilla barnet inte kan kommunicera, dör det" (Barsotti, 2001:45). Enligt Gedin (2005:11-15) bygger barns förmåga till att lära på deras vilja och behov av att kommunicera. Språket är först ett objekt för kunskap och sedan blir det ett redskap för att tillägna sig kunskap. Kompetensen att kunna kommunicera är grundläggande för att man skall kunna lära sig att läsa och skriva. Gedin beskriver hur det på alla förskolor i Reggio Emilia finns brevlådor för att barnen skall kunna skicka meddelanden i form av teckningar, bokstäver och saker. Detta är ett exempel på hur lärarna försöker skapa sammanhang för att stödja det intresset för skriftspråket som barnen har. Lagrell (2000:16) påpekar vikten av att brevskrivandet sker i en lekfull, varm och tillåtande miljö. Det skall vara lusten till språket, att utbyta meddelanden, nyfikenheten och omtanken för varandra som är det viktiga. Brevlådor är något som även Dahlgren med flera (1999:119-120) uppmuntrar till. De menar att med hjälp av skriftspråkiga miljöer kan man göra skriften attraktiv och tydlig för barnen, och de kan utforska och skapa intresse för det. De påpekar att skriften hela tiden finns runt omkring oss, men att alla barn inte uppmärksammar detta. Det kan man hjälpa dem att göra genom exempelvis brevlådor, skrivhörnor och genom att sätta upp text på olika saker som skåp, hyllor och lådor. Barnen kan då upptäcka skriftspråkets betydelse i ett meningsfullt sammanhang. Dessa sammanhang påpekade även Malaguzzi (Barsotti, 2001:50-51,57) som nödvändiga instrument. Barnen måste upptäcka att skrivning och läsning ligger till grund för kommunikationen. Vidare har han sagt att de av princip inte undervisar i detta och att de inte sätter in några systematiska åtgärder för att barnen skall lära sig att läsa och skriva.

Hirst (2005:137) beskriver att barnen i Reggio Emilia inte lär sig att läsa och skriva i formell mening, men att många av dem ändå kan det när de börjar i skolan. Detta beror på att de hela tiden befinner sig i situationer som inbjuder till det, så som att skriva meddelanden till varandra och att det finns skrivhörnor. Detta grundar sig i att pedagogerna tagit tillvara på barnens lust att kommunicera och lära sig. Wallin (2005: 123-124) beskriver att barnen i Reggio Emilia lär sig läsa och skriva med talet som grund. Det viktigaste är att upprätthålla deras intresse och lust, inte att det är en korrekt stavning. I läroplanen för förskolan står att *"Språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan skall lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen"* (Utbildningsdepartementet, 1998:10).

Lindö (2002:108-109) hänvisar till Söderbergh (1988) som säger att barn kan erövra skriftspråket lika naturligt som talspråket. Detta måste då ske i ett samspel med en läsande och skrivande

omgivning, och barnen måste med vuxenstöd få pröva sig fram och öva. Hon påpekar vikten av att barnet får känna engagemang och ömsesidighet från de vuxna, för att det skall bli ett gynnsamt lärande. Vidare hävdar Söderbergh att man skall börja med otvunget läsande och skrivande redan under tidig förskoleålder. Detta måste dock ske under verkliga och konkreta former. Detta kan man som pedagog eller förälder göra genom att göra skriften synlig och använda den som ett naturligt redskap under lekfulla och kravlösa former. Lindö (2002:112) anser att barn kan erövra skriftspråket med hjälp av datorer långt innan de kan forma bokstäverna med penna. Detta om man ger dem uppmuntran och stimulans. På detta sätt kan de erövra skriftspråket lika naturligt som talspråket. Barsotti (2001:28) hävdar att man i Reggio Emilia inte använder sig av nya tekniska hjälpmedel, så som datorer. Detta till skillnad mot Wallin (2005:47) som berättar att barnen scannar in sina egna bilder på datorn och manipulerar dem. Vidare beskriver hon att de inte har några spel utan använder sig av riktiga program för layout och manipulering av bilder.

3 Metod och genomförande

Vi har valt att använda oss av en kvalitativ studie med etnografisk ansats. Datainsamlandet har vi gjort genom metodtriangulering (för närmare beskrivning se 3.8 Tillförlitlighet, sidan 16). Vi har under studiebesök i Italien varit på fyra förskolor och samlat in data genom observationer och seminarier. Vi har även gjort intervjuer, både formella och informella. Vi har valt dessa metoder därför att vi anser att de kompletterar varandra på ett bra sätt. Johansson och Svedner (2004:34) menar att kvalitativa observationer, kompletterade med kvalitativa intervjuer, antagligen är de mest givande metoderna vid ett examensarbete. ”*Den information man samlar in om enstaka fall, om undervisningsprocessen eller om klassrumsinteraktionen är i högsta grad relevant för läraryrket*”. Som en fjärde synvinkel har vi litteraturen för att på så sätt stödja eller bestrida det vi själva upplevt och uppfattat genom den empiriska delen av vår studie.

3.1 Etnografi som metod

Etnografi är en grekisk term. Etno betyder folk eller nation och grafi betyder beskrivning. Etnografi står alltså för folk (be) skrivning. Etnografen har sitt ursprung i antropologin och etnologin (Kullberg, 2004:11).

En etnografisk studie genomförs som en fältstudie. Etnografen arbetar i tre överlappande faser: förberedelser för fältet, genomförande av fältarbete och det avslutande arbetet med analys, resultat och rapportering. En etnografisk studie kännetecknas av deltagande observationer där forskaren deltar med olika aktiv grad. Utöver detta består datainsamlingen och dataskapandet av informella intervjuer, formella intervjuer och insamlande av artefakter av olika slag, om och av informanterna på fältet. De etnografiska texterna har karaktärerna: narrativ (berättande), beskrivande, analyserande och tolkande. Etnografen analyserar informationen kontinuerligt men genomför dessutom en slutlig analys då studien är slutförd, vilken utgör en fördjupning av den kontinuerliga analysen (Kullberg, 2004:13-15, 43, 91). Etnografen fångar människors handlingar och utsagor för att försöka förstå vad som ligger bakom dessa. I etnografiska studier undersöks fenomen i naturliga miljöer och det som undersöks är det naturliga flödet av händelser, processer, med referens till förändring (Kullberg 2004:15,68; Davidsson 2002:59-60).

I en etnografisk studie har man ett frågebatteri av frågor (flera frågeställningar) som successivt i den fortlöpande analysen och under den löpande studiens gång, korrigeras till det slutgiltiga undersökningsproblemet. Detta utgör sedan innehållet (Kullberg 2004:15, 47-51). Vi har följt denna modell genom att från början gå ut med ett brett antal frågor. Under arbetets gång framträdde våra slutliga frågeställningar allt klarare.

3.2 Urval

När vi kommit fram till att vi ville skriva om Reggio Emilia tog vi kontakt med svenska Reggio Emiliainstitutet för att undersöka möjligheten att åka ner och se verksamheten på plats. Det visade sig av flera anledningar, vara omöjligt för oss att resa med dem. Genom institutet kom vi dock i kontakt med den svenska pedagogistan som vi hänvisar till ett flertal gånger i vårt arbete. Hon tipsade oss om Åke Björck som sedan många år tillbaka arrangerar resor till Reggio Emiliaområdet. Åke som är pedagog och psykolog, har rest ner till Reggio Emiliaområdet i snart 30 år, gav oss möjligheten att tillsammans med en grupp, resa ner till provinsen. Vi har även fått möjlighet att genomföra två informella intervjuer med honom.

Vi har besökt fyra stycken förskolor i området Reggiana i norra Italien. Detta distrikt tillhör provinsen Reggio Emilia och kommunerna vi besökt är Reggiolo, Novellara, Poggiochio och Boretto. Alla förskolor som vi har besökt ingår i en organisation som heter ”Progett Infanzia Bassa

Reggiana” som betyder barndomens projekt i Reggiana. De har ansvar för åtta stycken förskolor i Reggianaområdet. Directorn för organisationen är Cristian Fabbi, som vi även fått möjlighet att samtala med under vår resa. I princip alla avdelningar på förskolorna är åldershomogena, det vill säga att barnen som till exempel är 2 år går på en avdelning. Alla pedagogistor och lärare som presenteras nedan har vi genomfört en eller flera informella intervjuer med.

- *Bamby, förskola i Reggiolo.* Här finns fyra stycken avdelningar eller sektioner som de själva kallar dem. Barnen på förskolan är 6 månader upp till 3 år. Pedagogistan som arbetar här heter Giliola Belli.
- *Birillo, förskola i Novellara.* Förskolan har 3 stycken avdelningar med barn från 6 månader-3 år. Pedagogistan på denna förskola heter Vania Tagliavini. Denna dag hade vi även ett samtal med läraren Claudia Cattani.
- *La ginestra, förskola i Poviglio.* Förskolan har 4 stycken avdelningar med barn från 3-5 år. Pedagogistan heter Tania Bertacchi. Även två lärare var med oss hela dagen. Deras namn är Maria Grazia Menozzi och Rossana Soncini.
- *Nuova, förskola i Boretto.* Förskolan är nybyggd, öppnade i januari, och byggd för att ha två avdelningar, men än så länge finns det bara en med 27 barn i åldrarna 3-6 år. Pedagogistan på denna förskola heter Mascia Marconi.

Vi har valt att göra en formell intervju med en pedagog som vi i rapporten kallar för ”den svenska pedagogistan”. Hon har gått sin pedagogistautbildning i Stockholm under två års tid. Nu arbetar hon 50% med de yngre barnen i skolan på en grundskola i Göteborg och 50% med lärarutbildningen. En pedagogista i Sverige är en utbildad pedagogisk handledare i Reggio Emilia perspektiv, och hon kom i kontakt med filosofin då hon läste 40 poäng på Pedagogien 1980. Efter detta besökte hon Reggio Emilia sex gånger under 80-talet. Numera försöker första gruppen som utbildade sig till pedagogistor i Sverige, åka tillbaka en gång om året. Detta för att hålla sig ajour och de har även ett samarbete med förskolor och skolor där.

3.3 Observation

Stukát (2005:45) visar på flera fördelar med att använda sig av observationer som metod. Till skillnad från en enkät eller intervju, har man möjlighet att se vad personen/personerna faktiskt gör, inte bara det de säger att de gör. Möjligheten finns ju att de inte svarar sanningsenligt. En annan positiv del är att man även kan studera det icke-verbala, så som miner, blickar eller andra uttryck. Kunskapen hämtas direkt ur sitt sammanhang och observationen är även ett bra underlag för diskussion och tolkning. Nackdelar kan vara att den är tidskrävande och att det enbart är yttre beteenden som kan observeras. Stukát poängterar att det är mycket viktigt att fundera över vad, vem, hur och när man skall observera.

Deltagande observation är det mest utmärkande sättet att samla in data i en etnografisk undersökning. I denna metod skiftar man mellan att vara en del av det man observerar och att vara en utomstående observatör. Observatören måste under eller i direkt anslutning till observationen anteckna vad han/hon ser (Kullberg, 2004:91, 96). Vi har endast haft möjlighet att vara utomstående observatörer. Detta eftersom vi var tvungna att ha tolk för att kunna förstå det som sades. Stukát (2005:51) menar att det finns positiva och negativa sidor med denna typ av metod. En fördel är att man kan ta del av sådant som händer i konkreta situationer. Han kallar detta för ”inifrånkunskap”. Det finns risk för att man som observatör påverkar de observerades beteenden samt att det är lätt för att bli känslomässigt involverad. Detta kan då leda till att resultatet blir missvisande. Även Rubinstein Reich och Wesén (1986:19) visar på detta och menar att det finns några viktiga saker att tänka på när man väljer hur man skall observera. ”Vi ser ibland det vi vill se, även om det inte finns! Ibland ser vi inte saker och ting vi borde se”. Om bara en person observerar och han/hon har vissa föreställningar om hur resultatet skall bli, kan observationerna

följaktligen bli missvisande. Man bör också enligt Rubinstein Reich och Wesén vara medveten om att vår sociala och kulturella bakgrund påverkar vilka referensramar vi har i våra observationer. Därför kan det vara bra om man är flera som observerar, så att resultatet blir sannare och trovärdigare. Vid alla observationer har vi varit delaktiga båda två.

Vi har under observationerna använt oss av löpande protokoll. Rubinstein Reich och Wesén (1986:15) säger att man antecknar det man själv ser och man bör försöka att inte göra egna tolkningar under observationen, utan tolka först i efterhand. Det viktiga med observationen är att samla in de data som behövs för att kunna utvärdera det man sett. Johansson och Svedner (2001:32) menar att löpande protokoll ger beskrivningar av vad som händer och kan bevara sambandet mellan olika händelser. Efter observationerna har vi mer utförligt skrivit ner våra upplevelser av dessa i vår fältdagbok. Vi har även använt oss av observationsprotokoll.

3.4 Etnografiska intervjuer

Inom etnografien använder man sig av två olika slags intervjuer, den informella intervjun och den formella intervjun. Etnografien har verkligheten som modell och därför är det en naturlig följd att man använder sig av både informella och formella intervjuer. En informell intervju uppstår spontant när behov uppstår, kan ses som ett samtal som även kan ge upphov till en formell intervju. Den formella planeras när behovet har uppstått (Kullberg: 2004:109-113). Stukát (2005:37) kallar denna typ för ostrukturerad intervju. Man har en checklista med ämnen man vill beröra och väljer att ställa frågor utifrån vad situationen inbjuder till. Enligt Kullberg (2004:109-113) innehåller både den formella och den informella intervjun öppna frågor. Stukát (2005:37) framhåller intervjuerna som ett av utbildningsvetenskapens viktigaste och vanligaste redskap. De typer av intervjuer vi har gjort är kvalitativa då de inte har fasta i förväg bestämda frågor utan bara bestämda ämnesområden. Syftet med den här typen av intervjuer är att få så uttömmande svar som möjligt. För att kunna få detta måste frågorna anpassas efter varje enskilt tillfälle (Johansson & Svedner, 2001:25).

Stensmo (2002:121) menar att en fördel med intervjuer är att samma saker och händelser kan framträda olika hos de intervjuade. Deras upplevelser och erfarenheter är alltid personliga. Dessa kan aldrig vara rätt eller fel. I vår formella intervju har vi valt att använda oss av bandspelare eftersom vi då inte behöver anteckna då detta kan störa, men också på grund av att inte riskera att gå miste om viktig data. Enligt Kullberg (2004:121) skall den informella intervjun spelas in på band och skrivs ut i textform. Stensmo menar att detta kan vara ett bra hjälpmedel då det omedelbart kan spelas upp och diskuteras, samtidigt som det också kan fungera som stöd för anteckningar.

Enligt Stukát (2005:41) kan det vara bra om man är två som intervjuar. Han anser att det då är lättare att få ut mer av intervjun, då två kan upptäcka mer än vad en person kan göra, samt att man kan ha olika fokus. En risk kan vara att den intervjuade känner sig i underläge och förändrar sina svar något. De informella intervjuerna har vi beroende på situation varit ensamma eller båda. Detta eftersom det stundtals dök upp frågor i situationer där vi inte båda två var medverkade. I den formella intervjun var vi båda deltagande.

Vi har gjort en formell intervju med en pedagogista i Sverige och ett antal informella intervjuer i Italien (för mer information kring dessa se sidan 14-15 under 3.2 Urval).

3.5 Fältnotis och dagbok

Vi har under våra studiebesök skrivit fältnotiser i form av löpande protokoll. Dessa har vi sedan sammanställt i en gemensam fältdagbok. Kullberg (2004:137,154-155,161,185) beskriver att fältnotisen bara fungerar som stöd och är ingen utförlig beskrivning. I fältnotiserna skriver man ner vad man ser. Så snart som man har möjlighet skall man senare sammanställa sina fältnotiser i

en dagbok eller loggbok. Och redan här börjar man analysera det man sett. Den berättande formen (narrativa) och analyserande integreras hela tiden i texterna. En etnograf börjar tolka och analysera sina resultat redan i dagboken.

3.6 Förberedelser för fältet

Innan resan till Italien läste in oss på ämnet, skrev en stor del av litteraturgenomgången och skaffade oss kunskap om metoderna vi använder. Utifrån utmärkande delar i litteraturen samt våra frågeställningar sammanställde vi ett observationsprotokoll och områden vi genom formell och informella intervju/er ville ha svar på (se bilaga 4, 5).

3.7 Analysmetod

I en etnografisk studie förekommer två typer av analys, en fortlöpande och avslutande. Kullberg, 2004:79, 176) Vi har därför analyserat redan i resultatredovisningen och sedan gjort en slutanalys i samband med sammanfattning av resultatet. Kullberg påpekar att dessa inte består av två skilda analysdelar utan att den fortlöpande analysen övergår till en mer fördjupad form. De två analysmetoderna är beroende av varandra och analysen pågår från den empiriska delens första dag.

3.8 Tillförlitlighet

Johansson och Svedner (2004:27) påpekar att intervjuaren utan att själv veta det, kan påverka intervjun genom att uttrycka sina förväntningar och värderingar. För att undvika detta menar de att man för det första skall ha väl genomtänkta frågeställningar. För det andra bör intervjupersonen vara väl insatt med vad syftet med intervjun är. Vidare påpekar författarna att en förtroendeingivande relation är av betydelse, då detta ger bättre förutsättningar för ärliga svar.

Genom metodtriangulering kan man belysa ett område på ett mer mångsidigt sätt. Detta sker genom att man använder olika undersökningsmetoder som kompletterar varandra. På så sätt kan man med nå längre med resultatet. Stukát påpekar att det ofta går att belysa problemet grundligare samt från flera sidor då man använder sig av flera olika metoder (Stukát, 2005:36; Kullberg, 2004:83,84). Kullberg pekar på att risken med att använda sig av och lita på ensidig data, är att resultatet inte blir pålitligt. Använder man sig av flera olika sorters data blir resultatet mer tillförlitligt. Davidsson (2002:71) kallar det tekniktriangulering och även hon framhåller styrkan i att använda olika metoder.

Under intervjuerna vi genomfört har båda medverkat och detta ger en god tillförlitlighet då vi, (i enlighet med vad vi tidigare visat att Stukát konstaterat) kan ha upptäckt mer än vad vi skulle ha gjort om de utförts individuellt. Likaså har vi varit två vid alla studiebesök.

3.9 Etiska överväganden

Vi har tagit del av etikregler för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, antagna av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet i mars 1999, och haft etiska överväganden med oss i tanken när arbetat med vår rapport. Alla inblandade har blivit informerade om syftet med vår studie. Vi åkte till Italien på en studieresa och de som tog emot oss visste att vårt syfte var att samla information till examensarbetet. Vi har frågat och fått klartecken av alla inblandade att använda deras och förskolornas namn. De bilder vi presenterar i bilagorna finns tillåtelse att använda.

3.10 Avgränsningar

Enligt Kullberg (2004:157) växer en etnografisk undersökning i omfattning och kan därför bli mycket stor. Detta har vi själva upplevt under arbetets gång och har på grund av det varit tvungna att göra vissa avgränsningar. Vi har i Sverige besökt en skola och en förskola inspirerade av Reggio

Emilia. Vi har valt att inte presentera detta i vår studie, men anser att det ligger till grund för vår förståelse.

På grund av vår omfattande empiri har vi valt att genomföra endast en formell intervju i Sverige. Utöver denna har vi utfört ett antal informella intervjuer i Italien med ett flertal personer och på detta sätt fått svar på våra frågor.

4 Resultat

Vi har valt att presentera resultaten från alla våra källor i en sammanflätad, narrativ text. Våra källor är: studiebesök i form av observationer och seminarier, samt informella intervjuer på plats i Italien och en formell intervju med en utbildad pedagogista i Sverige. Vi kommer här efter att kalla henne ”den svenska pedagogistan” eller liknande. Vi har valt att skriva förnamn på dem vi samtalat med i Italien när vi hänvisar till dem. Detta för att det skall bli mer lättförståeligt för läsaren. Alla personer vi refererar till har vi samtalat med eller lyssnat på under seminarier följande datum, Giliola 2006-05-02, Vania och Claudia 2006-05-03, Tania, Maria Grazia och Rossana 2006-05-04, Mascia 2006-05-05, Cristian 2006-05-02 och 2006-05-05, Åke 2006-05-05 och 2006-05-17 och den svenska pedagogistan 2006-05-12 (se även sidan 13-14 under 3.2 Urval). På vissa ställen har vi valt att presentera utdrag ur vår fältdagbok, detta för att det skall bli så beskrivande för läsaren som möjligt. Vi har även valt att i bilaga 1 presentera några bilder för att på så sätt förtydliga vissa delar av texten.

Resultatdelen är omfattande och detta är vi medvetna om, men anser att den är relevant för att uppfylla vårt syfte, svara på våra frågeställningar och belysa hur de kommunikativa verktygen används i provinsen Reggio Emiliens kommunala förskolor.

Vi besökte en förskola i Italien varje dag under fyra dagar mellan den andra och femte maj år 2006. På förmiddagen blev vi guidade runt på förskolorna och under tre av de fyra dagarna höll pedagogistorna seminarium för oss. Varje seminarium hade ett eget tema. Dessa var: bilden av ett barn, utrymme och miljö samt projektarbete om kommunikation.

4.1 Organisation

Alla förskolor som vi har besökt ingår i en organisation som heter ”Progett Infanzia Bassa Reggiana” som betyder barndomens projekt i Reggiana. Denna har ansvar för åtta stycken förskolor i Reggianaområdet. Direktör för organisationen är Cristian Fabbi. Åke berättade för oss hur organisationen startades. Pina Trumelini var pedagogista i Reggio Emilia när Malaguzzi levde. Hon gick i pension i början av 1990-talet, vid 55 års ålder, men ville inte sluta att arbeta. Hon vände sig till kommuner utanför staden Reggio Emilia för att se om de hade något intresse av att samarbeta med henne. Där startade hon projekt Infanzia. Det är hennes arbete som Cristian nu har tagit över. Vi frågade honom vad han anser skiljer deras arbete från arbetet på förskolorna i staden Reggio Emilia. Detta var vi intresserade av eftersom vi ville undersöka vad som skulle kunna vara skillnaden mot den beskrivning i litteraturen vi läst, då den skildrar verksamheten i staden Reggio Emilia. Cristian anser att de har ett bättre organiserat system, mer historia, vilken kan vara en fördel. De har även bättre lärare och pedagogister, då de arbetat över längre tid och på grund av historien. Han anser slutligen att de har mer pedagogisk makt. Vår tolkning är att det inte skiljer sig nämnvärt i den pedagogiska verksamheten och Cristian har en ödmjuk inställning till arbetet de utför i Reggio Emilia. Han tillägger att alla som arbetar i deras organisation nu är unga, så de kommer att kunna arbeta tillsammans i 30-40 år framöver. Det har varit stort utbyte av personal då många gått i pension de sista åren. Han ser ljus på framtiden men påpekar att de har ett stort uppdrag framför sig. *”Vi har gjort en lång resa, men vi är fortfarande i början. Den största delen av jobbet görs av pedagogerna”*. En annan positiv aspekt är att han och pedagogisterna har en mycket bra relation till varandra och i gruppen, vilken är viktig då de kan hjälpa och stötta varandra.

Cristian menar även att det är positivt att:

1. De har samma utgångspunkt och samma sätt att angripa problem, samt att de har ett antal pedagogister anställda på förskolorna. Flera av dem arbetar inte bara på en förskola och alla samarbetar kontinuerligt.
2. Det blir en professionell utveckling, alla får samma utbildning/fortbildning och de kan utbyta erfarenheter.
3. De kan dela med sig av resurserna som finns.

Cristian beskriver organisationen kring förskolorna på följande sätt. I centrum finns förskolan med all dess personal samt barnen och deras familjer. Dessa bildar förskolesystemet. Förskolan styrs av detta system och är en del av samhället (se bilaga 2).

Giliola berättar att lärarna arbetar 35 timmar i veckan och 30 av dessa är i barngrupp. Resterande fem timmar är till för planering. Detta är heltid. Både Vania och Tania säger att lärarna följer ett rullande schema. De berättar även att minst en pedagog från varje avdelning följer barnen då de byter avdelning. Åke berättar för oss att Loris Malaguzzi på 60-talet införde fortbildning för lärarna tre timmar per vecka. De får då utbildning på det som de anser behöva i verksamheten, till exempel foto.

4.2 Språkstimulans

Arbete med barnens språk integreras ständigt i verksamheten. Vi har valt att här presentera ett av dessa språkutvecklande tillfällen, som är samlingen. Giliola talar om att dagens struktur ser likartad ut på alla förskolor. Klockan 9.00 har lärare och barn morgonsamling på respektive avdelning, då äter de en frukt och samtalar om hur dagen kommer att se ut. Detta för att förbereda barnen på vad som skall hända. Man pratar även om upplevelser från dagen innan och barnen får tala om vad de tyckte om gårdagens aktiviteter. Åke berättar att de länge i Reggio Emilia har arbetat med att barnen skall lära sig att skildra händelser och återberätta, till exempel få berätta om en dag på förskolan. Giliola beskriver att barnen själva får tala om vad de vill göra under dagen och varför de vill göra just det. Detta för att barnen utvecklar sin kognitiva förmåga då de måste förklara varför. Barnen lär sig framföra sina åsikter. Giliola anser att tråden av kontinuitet är viktig även för de minsta och tycker att denna samling är väsentlig, då det är av stor betydelse att man förbereder barnen på vad som skall hända under dagen. Vi förstår efter samtal med Vania att de två avdelningarna med de yngsta barnen på Birillo inte har någon morgonsamling alls. Vi ser att Vania och Giliola har olika uppfattningar om vad som bör gälla för de yngsta barnen.

Vania berättar hur en samling kan gå till. Läraren läser en saga, barnet övertar boken och återberättar sagan för de andra barnen. Sagoberättandet kan sedan leda till dramatisering. I taket hänger en stor duk uppspänd på stålrör, som en stor skärm. Denna fälls ner och kan sedan användas för bland annat skuggteater. Hon poängterar att även små barn kan kommunicera och visar en bild på en pojke som med hjälp av en overheadapparat projekterar en bild på väggen. Utefter detta berättar han en saga för sina kompisar. Åke berättar att de i Reggio Emilia alltid har låtit barnen berätta mycket, till exempel genom att återberätta sagor så som ovan.

4.3 Den pedagogiska miljön

4.3.1 Innemiljön

Vania säger att alla utrymmen är inlätade i varandra och viktiga. Miljön reflekterar kulturen och samhället utanför, lyssnar på och tar in den. Kultur och utrymme är flätade med varandra då våra rötter är en del av vår kultur. Relationer är en del av miljön och miljön stödjer och skapar dessa. Allt som finns i utrymmet är små element som finns i relationer. Skolan är i en ständig dialog med familjen och samhället i övrigt. Vi ser att för dem är inte förskolan något enskilt som är skilt från världen i övrigt. Utan den är en del av kontexten. Vidare säger Vania att det är viktigt att miljön återspeglas i de olika avdelningarna då barnen skall må bra då de flyttar från en sektion till en annan. Hon säger att för dem är miljön den tredje pedagogen. Hon poängterar att miljön

inbjuder till kommunikation genom både tal- och skriftspråk samt utvecklar barnens estetiska sinnen. Barnen har förmåga att uttrycka sig genom olika språk och konstruerar ständigt sig själv genom de upplevelser de gör. I detta är miljön viktig och man kan inte skilja elementen åt. Barnens nyfikenhet är grunden för att något skall ske. Vania pratar om kommunikativa utrymmen. Inlärningsmiljön skall vara lyssnande, laborativ och inbjudande. Alla komponenter i ett utrymme skall flätas samman och är viktiga. Giliola säger att en viss miljö inbjuder till en viss aktivitet. Miljöerna är även uppbyggda för mindre grupper och man delar upp barnen för olika aktiviteter.

När miljön skall förändras observerar och lyssnar läraren på barnen i deras samspel, berättar Claudia. De för kontinuerliga anteckningar och diskuterar med de övriga lärarna. Vania beskriver att lärarna använder mycket frågor när de samtalar med varandra. Detta för att frågor utmanar. Claudia säger att de efter denna diskussion lägger fram ett nytt förslag. De omarbetar alltid miljön för att tillfredsställa barnens behov. Barnen är dock inte fysiskt medverkande i förändringen. Vania poängterar att de inte ändrar miljöerna över huvudet på barnen, utan utifrån observationer kring barnens behov. Även den svenska pedagogistan påpekar att man skall ändra miljön utefter det behov som finns. ”*Håller man på med spökhistorier så kan väl sagorummet få bli ett spökrum, det är väl jätteviktigt?*” Till skillnad från de i Italien säger hon att barnen får vara med och utforma och möblera om miljön. Hon har dock gått steget längre, då hon låter barnen vara med fysiskt och förändra miljön. Detta kan dock bero på att hon arbetar med äldre barn.

4.3.1.1 *Piazzan*

Piazza betyder torg och är en viktig plats på förskolorna. Det finns minst ett torg på varje förskola. Det beskrivs av Vania som en mötesplats, för både barn och lärare, men även föräldrar. Det kan utnyttjas till samtal och konferenser och alla förskolor har ett torg i anslutning till ingången. Här finns förskolans dagbok (se bilaga 1), en presentation av personal, schema, planering och så vidare. Det finns en välkomnande plats att kunna sätta sig ner och samtala med föräldrar. Viss dokumentation och exempel på vad barnen har gjort är andra saker man hittar här. På förskolan Bamby har torget dörrar som leder direkt till alla fyra avdelningarna. Giliola förklarar att *rummet kommunicerar* med alla avdelningar. Utanför dörrarna till avdelningarna finns kort på alla barn som går där samt en beskrivning av projektet de arbetar med. Här finns även en planering av veckan och en grovskiss över månadens upplägg. Vania beskriver torget som ett filter mellan ute och inne. Det skall välkomna föräldrarna och barnen. Torget är precis som de andra delarna av förskolan uppbyggt i olika hörnor. Oftast finns här även stora leksaker så som till exempel klätterborgar, läshörna, dockteater, speglar i olika utföranden, bland annat ett rakt prisma, det vill säga en triangelformad cylinder med speglar inuti (se bilaga 1). Vi noterar att de lägger stor vikt vid att synliggöra vad de gör för föräldrarna, men även för sig själva och barnen. Detta genom grundlig och noga genomtänkt planering och dokumentation

4.3.1.2 *Ateljé*

Alla förskolor förutom Birillo har en ateljé i anslutning till varje avdelning. Dessa kallar Tania för språkets ateljéer, eftersom barnen här talar med olika språk med hjälp av färg, ljus, lera och olika slags material. Alla pedagogistor påpekar att de arbetar i mindre grupper här och att det skall vara lugn och ro. I de ateljéer vi sett finns mängder av material i olika färger, former och utföranden (för närmare beskrivning av material se 4.3.2 Material, sidan 21-22 och bilaga 1). På Birillo har man en stor färgateljé och en ateljé som byter skepnad efter de projekt de arbetar med och efter barnens intressen. För tillfället är denna en naturateljé, men förra året vara det en musikateljé med olika instrument. Vania berättar att de lyssnade, sjöng och använde kroppen. Detta år fanns det enligt Vania inte tillräckligt många barn som var intresserade av musik och därför byggdes den om. Hon berättar att alla instrument finns kvar och att barnen vet var. De kan använda dem om och när de vill, bara de säger till.

Utdrag ur fältdagbok, 2006-05-02, Bamby.

I ett avgränsande rum (ateljén) med glasdörrar sitter fyra barn och en pedagog på golvet och målar på ett stort papper, mitt på pappret ligger två blommor. Pedagogen berättar att barnen tittar på blommorna, ber henne om färg, blandar, målar och försöker hitta blommans naturliga nyanser. Barnen är mycket fokuserade på det de gör. Rummet är litet men med mycket material och yta att arbeta på. Det finns två låga bord, ett att arbeta vid och ett fyllt med material som bland annat består av kottar, snäckor, träbitar, grenar och pennor. Längs med ena väggen står en bokhylla med papper, penslar och färger. I ett hörn står ett bord i trä med plastlådor som läraren berättar att föräldrarna byggt. En av lådorna är fylld med färgat gult vatten och den andra med sand, grus, stenar och snäckor. Det är stora fönster på två av fyra väggar.

4.3.1.3 Avdelningar

Alla avdelningar är uppdelade i olika hörnor. Detta är karakteriserande för den verksamhet som finns i Reggio Emiliaområdet. Dessa hörnor kan vara kökshörna, bygghörna med duplo-lego, spillmaterial och leksaksdjur i plast, hörna med bord, stolar, papper och pennor, läshörna, hörna med utklädningskläder samt en spel- och pusselhörna. Köksleksaker, böcker, utklädningskläder, spel och pussel förekommer till störst del hos de äldre barnen och inte i lika stor utsträckning på avdelningarna för de yngsta. Dessa har i sin tur mer sinnesmaterial, att känna, röra, klämma och lyssna på. Ljusbord finns på alla avdelningar (se bilaga 1). Dessa används flitigt och är en viktig del i verksamheten. Även speglar och dokumentation i barnhöjd samt prydnadsföremål i form av naturmaterial finns på alla avdelningar. Karakteriserande för avdelningarna för de äldre barnen är att de har en slags scen där de har samling varje morgon, men denna kan även användas till lek och förvaring. På avdelningarna för de allra yngsta barnen finns bord som är formade som en hästsko. Barnen sitter på utsidan och pedagogerna på insidan. På detta sätt har läraren ögonkontakt med alla barn (se bilaga 1).

På avdelningen på Nuova har vi sett ett schema för olika uppgifter till barnen (se bilaga 1). Dessa är att dela ut frukt, städa bland dockorna, städa bland klossarna, duka och duka av och städa bland kläderna. Schemat är uppdelat i rutor med veckodagarna och bilder som barnen gjort över de olika sysslorna. De använder sig av inplastade kort med kardborre på baksidan som de sätter på de olika dagarna och sysslorna. Det är lättöverskådligt och förståeligt för barnen och korten är lätta att flytta.

4.3.2 Material

Vania berättar att det är viktigt att man som pedagog stimulerar barnens kreativitet och lekfullhet. Detta kan man göra genom att ge dem tillgång till olika material så de får experimentera och utforska. Man skall vidga barnens vyer med hjälp av materialet och använda deras nyfikenhet. Vidare berättar Vania att de på förskolorna gör en uppdelning av tre olika slags material. Strukturerat material är bland annat duplo-lego och andra leksaker. Ostrukturerat är spillmaterial/återvinningsmaterial i form av till exempel pappmaterial, plastflaskor, garner. Den tredje typen är naturmaterial. Alla tre ser de som lika viktiga. Barnen använder och närmar sig materialet på olika sätt olika dagar och genom det får barnen kontakt med varandra. Giliola säger att det ostrukturerade materialet utmanar barnen att tänka och använda sin kreativitet. Vi ser att barnen använder ostrukturerat material tillsammans med strukturerat- och naturmaterial. Vania poängterar att det är viktigt att läraren introducerar materialet på ett bra sätt. Det skall vara snyggt, rent och praktiskt. Barnen skall lära sig att även hålla det så. Lärarna presenterar materialet och sedan får barnen själva välja hur de vill arbeta med det. Vania påpekar att barnen genom materialet får kontakt med varandra och barn lär i relationer och i akten. Vi ser ett exempel på detta inne på avdelningen för de yngsta barnen på Birillo. Barn och lärare leker med

återvinningsmaterial i form av plaströr i olika längder och färger. De pratar genom rören, först lärare till barn, sedan barn till lärare och till slut barn till barn. De klämmer, känner, biter och testar olika ljud.

Böner, gryn, majs-korn, frön med mera återkommer på flera avdelningar som lekmaterial. På La ginestra ser vi kryddor och kaffe på ett bord som sprider doft över avdelningen (se bilaga 1). Naturmaterial är återkommande på alla förskolor. På Nuova ligger naturmaterial fint upplagt på ett bord på torget. Mascia berättar att barnen själva har plockat det och detta vill de synliggöra.

Alla pedagogistor pratar om att de ser ljus som ett material. Ljusbord finns på alla avdelningar och vi ser att de används flitigt. Giliola säger att ljus ger energi och skapar kreativitet. Med hjälp av ljuset som verktyg upptäcker barnen nya saker som de kanske annars inte skulle ha sett. Mascia berättar att barnen låter saker ligga kvar på ljusbordet för att sedan kunna komma tillbaka och titta, lägga till eller ändra. De har bland annat färgat papper så att barnen skall kunna upptäcka olika färger och nyanser. Läraren har valt material till ljusbordet och det skall gärna vara sådant som är transparent, så att ljuset kan lysa igenom (se bilaga 1).

Ateljéerna är fyllda med material såsom kottar, snäckor, träbitar, grenar, sand, grus, löv, stenar, torkad frukt och nötter. Det finns pennor, penslar, papper i alla möjliga färger, former och storlekar. Det finns massor av olika färgtyper som exempelvis tempera, akvarell och olja. Stafflier i olika storlekar att måla vid och en brännugn för lera finns så de kan bevara det barnen gjort. Även återvinningsmaterial finns här och detta kan vara kapsyler, knappar, muttrar och skumplast. Om barnen vill sy finns det nålar, trådar och tyger. Även ståltråd, garn och pärlor i olika färger och utföranden finns (se bilaga 1).

Utdrag ur fältdagbok, 2006-05-03, Birillo.

Avdelningen består av två rum. I det ena rummet finns en liten scen i olika etapper. Här arbetar några barn tillsammans med en pedagog med ljus. De har en overheadapparat som de lägger olika saker på så blir det olika mönster på väggen. De använder återvinningsmaterial som de lägger på overheadapparaten. Barnen kan själva byta ut materialet, ändra upplägget och flytta bilden på väggen åt olika håll. Materialet de använder är avsågade plastflasksbottnar i olika färger (röd, blå, gul och grön- de färger de arbetar med i projektet), plastbottnar från godisaskar, pepparkaksformer, tårtpapper i olika färger, köksaker så som vispar, silar och formar men i liten storlek. De använder också stålspiraler, overheadpapper i projektets färger och olika slags nät (se bilaga 1). I taket finns rullar med plast i olika sorter, olika tjocklek och utseende. Dessa används som filter att projektera igenom. De har även en lång plastranka som de kopplar in i vägguttaget som avger ljus i klarröd färg. Barnen tycker om detta, berättar Vania, och de får testa och känna med hela kroppen. Vidare berättar hon att de även använder overheaden så att barnen får måla av mönstret som visas på väggen. Utifrån detta kan de sedan skriva en saga. De låter barnen helt fantisera och bestämma själva. De låter barnen använda olika typer av material att projektera och sedan kan de till exempel lägga papper direkt på väggen och måla av.

4.4 Dokumentation

Åke berättar att dokumentationsarbetet började då Malaguzzi insåg att de behövde påvisa för kyrkan vad fördelarna med deras förskolor var. Detta därför att den katolska kyrkan motarbetade honom och ville ha ensamrätt över fostran av barnen.

Den svenska pedagogistan säger att den pedagogiska dokumentationens mål är att den görs i samklang med barnen. Det är en gemensam dokumentation där barnen skall synliggöras och man skall kunna se tankarna bakom deras svar. Man skall även kunna följa processen, alltså se hur projektet har gått till. Hon påpekar vikten av att barnet skall kunna se sitt eget lärande. Utifrån

vad pedagogerna ser i barnens lärande utvecklas de själva. Det finns väldigt många olika aspekter av dokumentationen och hon anser att man hela tiden skall hålla de didaktiska frågorna, hur, vad, varför och för vem, vid liv och utgå runt dessa. Vi tolkar det som att den svenska pedagogistan gör dokumentationen tillsammans med eleverna. I Italien är det lärarens arbete att göra dokumentationen och barnen är inte delaktiga i det arbetet. Detta kan ju bero på att barnen på förskolorna är yngre.

Tania berättar att dokumentationen kräver mycket arbete. Positivt är att föräldrar, barn och lärare kan se och komma ihåg vad de gjort. Detta är tre aspekter som knyts samman. Även Vania påpekar att dokumentationen är återberättande och viktig både för barn och vuxna. Golvet kan bli av kommunikativ betydelse då de sätter fast bilder på barnen och det de arbetat med. *Dokumentationen gör att barnen samspelar och kommunicerar.* De vill gärna visa och berätta för varandra. De tycker om att prata om det och tillsammans minnas. På alla förskolor finns dokumentation i barnhöjd. Detta förklarar Tania med att barnen ser vad de har gjort. Giliola menar att det är viktigt att man ser barnen i relation till gruppen. Vi uppmärksammade under våra dagar i Italien att pedagogerna inte prioriterar någon dokumentation över enskilda barn. Claudia visade oss dock en slags portfolio innehållande bilder och text som de har för varje barn. Denna visade barnens första relation till materialet, deras första kontakt med omgivningen. Dokumentationen fokuserade på barnens samspel och deras relationer till varandra, ingenting enskilt. Något motsägelsefullt berättar Claudia vidare att de alltid mycket noggrant dokumenterar varje barn som skolas in. Detta i samspel med sina kompisar. Dokumentationen kan även läggas på CD-skiva för att ges till föräldrarna. En av de övriga deltagarna på studieresan frågade om de dokumenterar till exempel barnens talutveckling. Vi fick då veta av Vania att de gjort det tidigare, för ungefär 10 år sedan, men slutat med detta. De anser inte att det är viktigt att dokumentera, då de inte vill koncentrera sig på barnets enskilda utveckling. På alla förskolor har vi återkommande sett att lärarna kontinuerligt dokumenterar och har hela tiden papper och penna till hands då de är i barngruppen.

Vid ingången till Nuova står ett skrivbord och här ligger nedskrivna dialoger mellan barnen som föräldrarna kan läsa. Detta är de ensamma om. På alla förskolor finns en dagbok där lärarna dag för dag sätter in kort och beskriver vad de arbetat med, hur och varför. På Nuova skiljer sig dagboken något åt från de andra förskolorna. Mascia berättar att de på denna förskola har en hög andel invandrabarn. Därför lägger de tonvikten på bilder i dagboken och skriver inte så mycket text. Giliola berättar att barnen tillsammans med en lärare visar dagboken och berättar om dagen för föräldrarna på eftermiddagen. Detta är ett bra sätt att synliggöra arbetet och barnens lärande, så väl för föräldrarna och lärarna, som för barnen själva.

Väggdokumentationen upplever vi som mycket professionell. Det är stora planscher med mycket färg, både bild och text som ibland överlappar varandra. Vi undrar hur de gör dessa fantastiska dokumentationer och Cristian berättar att de har en koordinator som hjälper pedagogistorna med den tekniska delen. De har även en överenskommelse med ett privat tryckeri som tar emot deras dokumentation och skriver ut den på stora postrar (se bilaga 1).

4.5 Föräldrarnas roll

Alla pedagogistor poängterar föräldrakontakten som mycket viktig. Vania berättar att relationen mellan föräldrar och lärare är mycket betydelsefull. Det är viktigt att förklara det pedagogiska arbetet för föräldrarna, att det inte handlar om barnpassning. Hon berättar att torget är en viktig plats för föräldrakontakt och här har de haft många, långa pratstunder och det är ett särskilt viktigt utrymme för de nytilkomna, både föräldrar och barn. Det är viktigt att de får bekanta sig med verksamheten. Poängen är att bygga en relation och ett samarbete mellan föräldrar och lärare. Föräldern skall lita på läraren. Den första kontakten är mycket viktig för att bygga en vidare relation. De vill att föräldrarna skall förstå deras pedagogiska tankar. Föräldrarna är

delaktiga och varje år väljs ett antal ut som tillsammans med pedagoger och lärare bildar ett råd. En förälder till ett barn på förskolan berättar om detta föräldraråd, där hon själv sitter med. Hon anser att deras frågor, åsikter och idéer tas på allvar och de känner sig viktiga. Hon anser att det är mycket viktigt vilket klimat lärarna skapar så det blir inbjudande för föräldrarna. Deras arbete innebär att de träffas tillsammans med pedagoger och lärare tre till fyra gånger per år och diskuterar bland annat projekt. De anordnar även maskerad en gång om året och de har alltid möten inför olika högtider. Föräldern själv kan önska att få vara med i föräldrarådet.

4.6 Projekt

Tania berättar om vad ett projekt är. Hon säger att det är en dynamisk process och här är dokumentationen mycket viktig. Barnens idéer är viktiga och kunskap skapas i mötet mellan dem. Man gör projektet möjligt genom att lyssna på barnen och ställa frågor, inte ledande frågor utan objektiva. Projektet kan ta en annan väg beroende på deras tankar, idéer och frågor. Läraren undervisar inte utan lyssnar och hjälper. De måste observera alla steg. Tania visar ett exempel på detta: de minsta barnen (under 1 år) visade intresse för runda saker. Detta uppmärksammade lärarna genom observationer. Detta ledde till att de tog in mer runt material på avdelningen. Pedagogerna i Sverige säger att pedagogen och barnet ligger i en parallell process där man möts. Pedagogens uppgift blir då att utifrån barnens nyfikenhet och förundran hitta verktygen och redskapen för att ge dem möjlighet att lära utifrån sina egna erfarenheter.

Tania beskriver några nyckelord när det gäller projekt, 1) strategi – lyssnandet mellan vuxen och barn. 2) observation – den vuxna skall välja och plocka ur observationerna för att sedan ge det tillbaka till barnen. Detta betyder också att välja. 3) projekt – är en tänkande attityd och kan förändras i olika riktningar. 4) dokumentation – för barn, föräldrar och lärare. Tania berättar att innan man skall påbörja ett projekt är det viktigt att tänka igenom frågor som:

- Vad har barnen visat intresse för?
- Vad har vi för tankar och idéer? Beroende på vilket barn du har framför dig förhåller du dig på olika sätt.
- Vad är ett barn? Denna fråga måste vi fråga oss när vi skall leda ett barn.
- Vilka barn är det som skall vara med i projektet?
- Vilka kompetenser behövs för att arbeta med dessa barn?

Man observerar barnen och påbörjar projekt utifrån dessa erfarenheter. Läraren vet alltid var man startar, men aldrig var det kommer att sluta. De vet inte heller över hur lång tid det kommer att fortgå eller hur det utvecklas. Tania berättar att projektet har fem olika steg som hela tiden går samman och som de arbetar efter (se bilaga 3). De kan arbeta med flera projekt parallellt, ett kan avbrytas medan de andra fortsätter. Barnen kan ha fortsatt intresse för en del som man då fortsätter att arbeta med, medan man avslutar en annan. Man måste som lärare vara öppen för överraskningar. Man skall observera med ett öppet sinne. Om man gör detta kan man se att barnen ofta kan lära oss vuxna saker. Saker som är små för oss, kan vara stora upptäckter för ett barn. Maria Grazia talar även om hur samspelet med andra barn kan få barnen att utvecklas. Vissa barn kan uppleva arbete med till exempel lera som äckligt, men genom att barnen får titta på och härma det en kompis gör, kan de komma över spärren.

Vi har sett olika projekt på de förskolor vi har varit på. Gemensamt för alla är att de på något sätt arbetar med natur och miljö, och att de på tydliga sätt kan visa hur de tar in närsamhället i projektet. På Bamby ser vi några barn som arbetar med blommor. De lägger blommorna i små plastpåsar och sätter upp påsarna på fönstret. Detta förklarar läraren för oss att de gör, för att barnen skall se blommorna tillsammans med de naturliga färgerna på utsidan. Tania talar om hur viktigt det är att barnen får se, känna och uppleva kulturen genom att åka ut i samhället och titta på till exempel gamla hus. Därefter får de bygga med samma material som man gjorde då. De drar nytta av familjerna för att barnen skall få uppleva så mycket som möjligt. Hon berättar att en

pojkes farfar har en vingård, så dit åkte alla barn. De fick uppleva vingården och sedan läste läraren om detta. Den svenska pedagogistan säger att man bör arbeta ut mot närområdet, eftersom barnen lär i ett levande samhälle. Kulturen och naturen är en självklar källa för lärande och hon tycker att man även skall ta in det till skolan. Varje skola är ett litet samhälle i sig så därför tycker hon att det är självklart att man skall arbeta mot övriga samhället. ”*Det gäller ju att man vill ta sig ut och tycker att det känns meningsfullt.*” Vi ser att barnen genom detta arbetssätt får uppleva sin omvärld istället för att endast få berättat för sig.

Exempel på projekt vi sett är:

- På Birillo arbetar de med färgerna rött, blått, gult och grönt på hela förskolan. En avdelning visar naturfenomen genom temafärgerna för barnen, så som vatten, eld, himmel och jord. På en annan avdelning arbetar de med dessa färger med hjälp av en projektor.
- På avdelningen för de äldsta barnen på Bamby arbetar de med blommor och färger i naturen. Barnen har bland annat fått ta egna kort med digitalkamera när de varit ute för att de senare arbeta med färgerna som de sett.
- På avdelningen för de yngsta barnen på Bamby arbetar de med jord.

Nedan visar vi utförligare på två projekt genom utdrag ur vår fältdagbok.

Utdrag ur fältdagbok, 2006-05-02, Bamby.

I ett rum bredvid arbetar några barn tillsammans med en pedagog med tegeltillverkningen. De arbetar med naturfenomen som projekt och gör för tillfället vallar utav en blandning av vatten, halm och tegelpulver. Blandningen gör barnen själva. En pojke står och häller i vatten i blandningen och pedagogen låter honom fortsätta fast blandningen redan är väldigt blöt. De övriga arbetar på flitigt med byggandet samtidigt som några barn rör sig i rummet och passar på att känna på jord som ligger på ett ljusbord i barnhöjd. Pedagogen poängterar för oss att processen är viktig, barnen är med från början och får se, känna, lukta och så vidare på de enskilda delarna för att sedan blanda samman dem. Efter detta tillverkar man, och det sista momentet är att det får torka. Barnen ser hela processen! I ett tredje rum sitter ytterligare en grupp barn tillsammans med en pedagog och ritar med kol.

Utdrag ur fältdagbok, 2006-05-05, Nuova.

Mascia berättar om projektet de arbetar med. Det handlar om att barnen skall få vara med och rusta upp innergården. Upptakten i detta var att barnen sa att gården är ful men att den kan bli fin med deras idéer. De gör mycket besök i närmiljön för att se hur olika typer av miljöer kan se ut och barnen har i uppdrag att samla material. Allt för att gården skall bli vacker. Barnen har varit vid floden Po och hämtat material och de skall även undersöka detta. Treåringarna har arbetat med naturmaterial så som sand, jord, stenar med mera. Fyraåringarna har haft fokus på vatten och floden Po. Femåringarna har gått in till stadens torg för att se hur ett sådant kan se ut. De har där mätt stenar och pratat om geometri, större, mindre och tittat på hur olika stenar ser ut. De har även undersökt olika strukturer och färger på stenarna. Mascia berättar att barnen fascinerats av olika former. De har varit på besök på till exempel slottet för att barnen skall få inspiration av deras omgivning. Det är deras nyfikenhet som bygger idéerna.

4.6.1 Barnsyn

Giliola säger att barn är kompetenta i följande nyckelord:

- Relationer – med till exempel föräldrar, lärare, andra barn, miljö och material.
- Utforska – barn använder inte alltid saker på det sätt vi förväntar oss.
- Upptäcka – de använder hela kroppen då de upptäcker. Det är viktigt att se och uppfatta vardagliga saker för barnet.
- Känslor – känna empati, prata om känslor och att andras känslor påverkar oss, även känslor som glädje, skräck, förväntan eller osäkerhet.

- Nyfikenhet – den kan vara social och den smittar mellan barnen.
- Frihet
- Rättigheter
- Kreativitet

Den svenska pedagogistan säger att ”det lärande barnet finns i ett livslångt, meningsfullt lärande och det är ständigt i en process, med sin omgivning, med samhället, med kamraten, med pedagogen och den lär i sitt möte, där den då forskar tillsammans med pedagogen” Vania poängterar att man skall lyssna på varje barn. De har alla olikheter och olika identiteter. Pedagogistan i Sverige säger i likhet med Vania att alla barn är olika och har olika möjligheter att lära utifrån olika behov. Därför måste verksamheten vara behovsbaserad och pedagogen bör erbjuda barnen/eleverna ett spektra av olika metoder, modeller och arbetssätt. Vidare säger hon att man skall vara en lyssnande pedagog, medkonstruktör och själv vara aktiv i barnens lärande. Hon tycker att det är viktigt att barnet får finnas i ett hypotetiskt tänkande och i en demokratisk dialog om hur världen ser ut. Det är viktigt att pedagogen utmanar barnet i sitt lärande, inte styr.

Alla barn är unika människor och bärare av sina rättigheter, säger Giliola. Barn är kompletta människor och man skall se dem som en helhet. De ser ett barn som är på väg. Detta betonar även den svenska pedagogistan, då hon säger att det viktigaste är att man ser på barnet som en kompetent och unik varelse, en människa. Denna människa har en rättighet att bli bemött utifrån sina behov. Då finns det inga barn med speciella svårigheter utan bara barn med särskilda rättigheter. Dessa rättigheter skall finnas med i allt vi erbjuder barnen, redan från att det är väldigt litet. Barnet har en rättighet till en fantastisk förskola och en lärande skola med kreativa miljöer, enligt henne. Giliola säger att alla förskolor för utbildning bygger på värderingar. Denna förskola lyssnar på barnen och verksamheten skall byggas utifrån samspel och kontexten. Hon säger även att skolan skiljer sig stort från förskolan. Man har strikta regler, eleverna skall sitta still och göra som lärarna säger. Vania menar att de inte ser så positivt på övergången till skolan, eftersom man där inte arbetar utifrån deras synsätt eller arbetssätt. Det blir ofta en chock för barnen att de måste sitta still, göra som läraren säger och att de jämförs och bedöms på det som presteras. De vill självklart förändra detta. Åke säger att Reggio Emilias filosofi bygger på föränderlighet. Man experimenterar mycket och man vill förändra. Malaguzzi signalerade föränderlighet. Han sa att skolan måste förändras. Vidare ansåg han även att barn måste lära sig använda miljöer. Barn måste få makt över sina liv så att de kan förändras. Malaguzzi sade en gång om barn att alla skall bli konstnärer, ingen skall bli slav. Med detta menar han, enligt Åke, att barnen skall lära sig att man inte slaviskt skall följa något utan att man skall blomma ut och förändras.

Cristian berättar att han fått höra från skolan, att de måste lära barnen att respektera vuxna. Han tycker att de gör det, om de vuxna respekterar dem. Han säger att det är svårt att avgöra om barnen i deras förskolor utvecklas annorlunda än barn på statliga eller privata, men anser att barnen som gått hos dem är öppna för relationer på ett annat sätt och mer självgående än andra barn. Han berättar också att de fått kritik från skolorna då lärare anser att barnen är svåra att ha och göra med, då de pratar med de vuxna på ett vuxet sätt. Barnen är inte vana att sitta still, lyssna och att de vuxna säger åt dem vad de skall göra. Även pedagogistan i Sverige lyfter fram vikten av att lära barn att våga stå för sina värden, våga säga sin rätt och vara nyfikna på lärande. Vi ser en gemensam syn på detta hos Malaguzzi, Cristian, Vania och den svenska pedagogistan. De ser dessa egenskaper som nämnts som mycket positiva för barnen. De visar på en barnsyn som är mycket respektfull. Att barn och vuxna har samma rättigheter och är lika mycket värda.

4.6.2 Kunskapssyn

Den svenska pedagogistan anser att det viktigaste är att vi vuxna i mötet med barnen inte lägger våra värderingar i vad kunskap är. Vi skall utgå från vad barnen känner att de har lärt sig och

tillsammans med barnet belysa kunskapen. Man skall diskutera med dem om vad kunskap är, vad det behövs till och att vi alla har kunskap om olika saker. Tack vare dessa olikheter befruktar vi varandras livslånga lärande. Hon menar att vuxna ofta förväntar sig en viss kunskap av barnen, och då är det den som blir styrande. Detta tror hon kan leda till att det kreativa kunskapssökande kan bli lagt åt sidan. Hon säger ”Min erfarenhet är att barn vill lära och att tillsammans skall vi komma fram till vilken kunskap varje barn behöver för att klara sig i en demokrati.”

Giliola poängterar att man inte kan fylla barn med kunskap, utan kunskapen kommer från barnen och skapas i sociala sammanhang. Barnen lär i samspel med andra och i kontexten, sammanhanget. Hon säger att man inte skall stoppa in kunskap i barnen, utan dra ut. Detta kan man göra genom att ställa öppna frågor till barnen, då dessa skapar nya erfarenheter. Det är enligt Giliola fel att se kompetensen av lärande, man skall istället se till behovet och den längtan barn har för att lära. Processen i arbetet är det viktigaste, för det är där man behåller helheten för barnen. De ser olikheter som en tillgång och en styrka, inte som motgång eller svårighet. Lärare och barn har olika resurser och dessa skall man ta tillvara på. Det gör gruppen stark. De har med andra ord en syn på barnen som kunskapsförstärkande, att de har en naturlig lust till att lära. Tania tycker det är viktigt att påpeka att de följer samma filosofi i arbetet med barnen mellan sex månader och sex år. Detta säger hon är på grund av att barn har samma sätt att tänka.

Vi frågar Claudia om barnen får leka fritt. Hon skrattar lite och berättar att de ser lek och arbete som samma sak. Det är fritt ute, men arbetet inne ser de även som lek. De tvingar dock inte barnen till något utan de får välja vad de vill arbeta med: bygga, skriva, läsa och så vidare. Lärarna kan däremot föreslå att barnet skall göra något annat om det hela tiden väljer att bygga. Hon menar att de lyssnar och ser till varje barn. Det är endast under maten som det inte är tillåtet att göra något annat. Giliola säger att lärande sker i leken. Pedagogistan i Sverige ser lärandet som en lek, man skall leka fram lärandet. Hur det sen ser ut kan vara mycket olika. Hon tycker att det inte finns ett begrepp som heter fri lek. Hon säger att det är den vuxna som sätter en benämning på det och tar sig därmed friheten att värdera barnens lärande. Allt de gör är ett lärande och att kalla det för fri lek, anser hon är lite nonchalant. Det är ett unikt, socialt och kommunikativt lärande som barnen gör i leken och det är inget vi skall värdera utifrån ett vuxenperspektiv. Det har vi, enligt henne, ingen rättighet att göra.

4.6.3 De hundra språken

Giliola berättar att det är viktigt att man som lärare lyssnar och blir medveten om barnens nyfikenhet. Den finns i huvudet, i kroppen och i samspelet. Hela kroppen medverkar då barn upptäcker. De lär genom att använda alla sina sinnen. Det är viktigt att lärarna låter barnen upptäcka med alla dessa, till exempel lyssna på blomman och lukta på stenen. Vi måste hela tiden skapa olika sammanhang där barnen får använda alla sina språk. Detta gör att det är lättare för barn att lära och förstå. Även Vania talar om hur viktigt det är att arbeta med sinnena. Man skall utmana alla fem och inbjuda till att arbeta med dem. Vuxna måste då erbjuda olika sammanhang, utmaningar och situationer. Ett nyckelord är variation. Hon berättar även att vissa barn som målar kladdar ner hela sig själva med färg och medan andra sitter långt ifrån färgen med en pensel. Vissa barn vill måla med pensel, andra med fötter, händer med mera. Alla intryck är bra, härliga och man skall uppmuntra dem.

På Bamby berättar Giliola om en del i projektet ”grönt”, som de för tillfället arbetar med. Barnen fick måla hur en blomma låter när den öppnar sig. Vi frågade om de i samband med detta arbetat med andra uttryckssätt och Giliola förklarade då att detta inte var syftet. Vi upplever under hela veckan att de fokuserar till största delen på bilden. Därför frågar vi Claudia om de använder sig av andra uttryckssätt. Detta sker ofta enligt henne, ibland har de dans med barnen i piazzan och det händer att de åker på utflykt till en lokal där de får spela på stora trummor. Den svenska pedagogistan anser att man inte skall lägga en värdering i de olika språken barnen använder, då

alla är meningsfulla. Hon säger att det finns en sådan mångfald av barn att vi därför behöver en mångfald av möjligheter. Vi diskuterade detta med Cristian och han berättar att de för tillfället koncentrerar sig på det grafiska. Han berättar att det beror på med vilket projekt och vilka barn de arbetar med. De skall försöka arbeta mer med musik, dans och drama och han verkar uppriktigt intresserad av de tankar och förslag vi har.

4.7 Läs- och skrivutveckling

Claudia, Maria Grazia, Mascia och Tania påpekar alla att de inte har som syfte att lära barn att läsa och skriva. Vi har sett att alla förskolor har material som utmanar till läsning och skrivning, så som böcker och bokstäver i olika utföranden. De två förskolorna där de äldre barnen går, har postlådor där de kan skicka meddelanden till varandra. Åke berättar att de i Reggio Emilia, tidigare har haft idén att man inte skall lära barn läsa och skriva innan skolstart. Dessa tankar övergav de dock redan i början av 1980-talet. Idag vill man istället öka motivationen och intresset för skriftspråket hos barnen. Åke beskriver att Malaguzzi sade att när man behärskar språket i tal och skrift blir det mer effektivt. Malaguzzi menade även att använda språket är att använda sin verklighet, strukturera och ordna upp.

Vi har på de olika förskolorna sett både barn läsa själva och att lärare läser för barnen. Claudia säger att de varje dag läser sagor tillsammans med barnen och diskuterar om olika bilder. Detta gör de främst med de äldsta barnen. Det lilla barnet "läser" boken själv. Detta, berättar Claudia, är på grund av att det är svårare med relationerna mellan de yngre barnen och att de lätt börjar kivas och dra i boken om de skall läsa tillsammans.

Vi uppmärksammade att de har små klossar med bokstäver, ord, bilder och siffror på, i färgateljén på Birillo. Vi frågade därför hur dessa används. Claudia menar att de inte finns där i syfte att lära barnen att läsa och skriva, utan mer i estetiskt syfte.

I en av matsalarna på La ginestra hänger bilder på fönstret som föreställer olika grönsaker. Det är barnen som är fem år som har gjort dessa. Bilderna är målade på plast och under bilderna har barnen skrivit grönsakens namn. Maria Grazia berättar att barnen själva har skrivit texten, men att det är en avskrift av vad en vuxen har skrivit. Hon säger att de inte lär barnen läsa och skriva men att de väcker intresse för skriftspråket. Genom leken närmar de sig skriftspråk och siffror. Men det är inget tvång att barnen lär sig detta. På den här förskolan uppmärksammade vi även att de har skrivit många texter av kända filosofer som Malaguzzi och Freire samt bokstäver skrivna på väggar och fönster. Vi har uppmärksammat att bokstäverna, till skillnad från citaten, var skrivna med endast versaler. Vi ser även mycket text som är skriven för barnens skull, till exempel barnens namn på lådor. Även detta är skrivet med enbart versaler.

Tania berättar att barnen genom att rita bilder till sina kompisar började kommunicera känslor. Barnen reflekterade över varför de ville skriva. De upptäcker att man kan nå varandra genom symboler, till exempel kunde de måla ett hus och då menade de "vill du komma till mitt hus eller får jag komma till ditt hus?" De förstår att man kan kommunicera med symboler och att de har olika slags betydelse. Barnen har skapat koder av bilder de själva förstår. En bild av två barn och ett hjärta betyder till exempel vänskap. Åke berättar för oss att de i Reggio Emilia arbetar förberedande med mycket symboler och barn lär sig läsa och skriva i tre faser. Åke talar om att grunderna till dessa kommer från Piaget och Bruner. Först kommer ikoniska fasen där barnen inser att en bild har en betydelse, en mening. Därefter kommer den symboliska som innebär att man börjar använda bilder. Barnen målar först och skriver sedan. De börjar ljuda bokstäverna och inser att symbolerna har betydelse. Den sista fasen är den logiska fasen där tänkandet sker automatiskt. Vi ser utifrån detta att många av barnen på La ginestra för tillfället befinner sig i fas två, då de har insett att symbolerna betyder något och de använder sig av bilder för att förmedla ett budskap.

Barnen signerar sina meddelanden med ett foto av sig själva. Ibland kopierar de från tidningar och böcker och ibland skriver de själva de bokstäver de kan. De har även en griffeltavla på avdelningen där barnen ritar och skriver. De frågar läraren hur de skriver om det är något speciellt de vill skriva till någon av sina kompisar. Maria Grazia påpekar att barnen är mycket intresserade av skriftspråket. Om något barn inte är det, kan kompisens intresse skapa intresse hos den mindre engagerade, som härmar, kopierar och också vill lära sig, beskriver Tania. Maria Grazia berättar att barnen har en skrivbok där de varje vecka får en läxa över helgen. Läraren skriver en mening som kan vara "mitt favoritdjur är..." och barnen skriver av detta, tar med sig boken hem och fyller i namnet på djuret och målar en bild till. Hon påpekar att det inte gör något om skriften inte blir rätt, då det viktigaste är att hålla intresset uppe. Barnen klipper, stämplar, målar och dekorerar olika bokstäver och siffror. Exempel på uppgifter kan vara att de målar av sin hand och skriver hur många fingrar den har. En annan kan vara att de skall rita fyra saker som börjar på bokstaven S. Tania anser att lek med bokstäver är bra och att lärarna skall presentera materialet för denna typ av arbete. Detta är en förberedelse inför skolan och syftet är inte att de skall lära sig att läsa och skriva eller att det skall vara snyggt och prydligt, säger Maria Grazia. Tanken är att barnen skall lära sig att ta ansvar för sin bok och att klara av att göra en uppgift till en viss dag.

Även på Nuova har de brevlådor där barnen skickar meddelanden till varandra. De använder både datorn och skriver för hand. Ibland skriver de av, ibland skriver de fritt. Även på denna förskola har de foton som de kan signera sina meddelanden med. I en låda ser vi att det ligger inplastade bokstäver, dock endast versaler. Dessa förklarar Mascia är till hjälp för att barnen skall kunna se hur bokstäver ser ut då de skriver. Mascia berättar att de inte gör något särskilt för att stimulera barnens skriftspråk, men att de äldre är nyfikna, frågar och kopierar, tittar i tidningar och skriver av. Lärarna vill att barnen skall närma sig skriftspråket, men det är inget tvång. Detta i likhet med La ginestra som vi har nämnt ovan. Mascia motsäger sig själv då hon ena stunden säger att lärarna inte gör något särskilt för att uppmuntra barnen till skrivande och i nästa säger att de vill att barnen skall närma sig skriftspråket.

Barnen som skall börja skolan har varit där på besök, berättar Mascia, vilket har lett till intresse för skrivandet. 5-åringarna får gå till biblioteket och välja ut en bok som de får ta med sig hem och låta föräldrarna läsa. Barnet skriver sedan i en bok de har: titeln, vem de läst tillsammans med, vilken person i boken som har berört dem mest och ritar till. Barnen får ha böckerna hemma i 15 dagar. Därefter tar de med sig den tillbaka till förskolan och återberättar den för sina kompisar. Även pedagogistan i Sverige berättar att de ofta använder sig av skönlitterära texter och då gärna tillsammans med det vidgade textbegreppet så som bild och drama. Hon beskriver att i hennes klass arbetar de mycket med barnens egna texter, och deras erfarenhetsvärldar, både det som skapas i och utanför skolan. Detta blir basen för att skapa nya ord och arbeta med ordförrådet, det blir en upplevelse. Hon säger att man skall bygga på barnens erfarenhetsvärld och det är deras nyfikenhet och intresse som blir basen för det språkliga arbetet.

4.8 Datoranvändning

Litteraturen vi läst motsäger varandra i frågan om användande av datorer i verksamheten med barnen. Därför ville vi ta reda på hur det egentligen förhåller sig. Det visade sig att det skiljer sig stort mellan förskolorna. På Bamby finns en gammal dator på varje avdelning. De är inte inkopplade och används endast för lek. På Birillo finns inte några stationära datorer på avdelningarna, men Claudia berättar att det finns tre datorer totalt på förskolan och att endast en av dessa får användas av barnen. Främst då för arbete med bilder eller att ta ett kort, lägga in och sedan bearbeta. På La ginestra uppmärksammar vi att det står en dator, dock ej i barnhöjd, på en av avdelningarna och Maria Grazia berättar att det till största delen är lärarna som använder den för bland annat dokumentation. Barnen får använda den ibland och då sitter de och leker med skriften. Hon menar att detta är ett typiskt sätt för barnen att närma sig skriftspråket. Det är

endast på Nuova som det finns en dator i barnhöjd och som är till för barnen. Mascia säger att barnen ritar i ett ritprogram och de skriver sina namn. Vi frågar om de har några pedagogiska program som vi har här i Sverige, men det har de inte. Den svenska pedagogistan anser att arbetet med datorn är mycket viktigt i den tidiga läs- och skrivinläringen.

4.9 Utvecklingsteorier

Åke berättar hur han vid något tillfälle frågat Malaguzzi vem som inspirerat honom, för det måste ju någon eller några ha gjort, anser han. Åke nämnde Piaget men då svarade Malaguzzi nej. Han ansåg att Piaget var för naturvetenskaplig. Malaguzzi sade att han hittade inspiration genom att tänka själv. Efter diskussioner berättade han dock att han inspirerats av Paulo Freire. Vi frågar Cristian vilka teorier deras filosofi grundar sig på. Vi nämner Piaget, Vygotskij, Freinet och Gardner och Cristian lägger då till Bruner. Detta ser vi som ett litet erkännande om att de faktiskt influerats av flera utvecklingsteoretiker. Han säger dock, liksom Malaguzzi att de inte gärna ser det så, utan anser att de själva skapar sina egna teorier. Vi tycker att Cristian motsäger sig själv och anser liksom Åke, att de måste ha inspirerats av någon eller något. Vi är säkra på att erfarenheterna speglar allt man gör och därför bör även de med sin utbildning och bakgrund i ryggen ha påverkats av någonting. Vi frågar även den svenska pedagogistan om hon kan koppla Reggio Emilias filosofi till några utvecklingsteorier. Hon säger att man här i Sverige förbinder den till Vygotskij och lägger till att då det är en filosofi har de rätt att se på alla teorier, filosofier och all forskning som finns kring barn. Hon tycker att de är öppna för att titta på allt detta, men anser inte att det är det viktigaste, utan menar att det väsentligaste är att man ser på barnet som en kompetent och intressant människa med egna rättigheter.

4.10 Sammanfattning av resultat

Verktyg för kommunikation:

Organisationen "Progett Infanzia Bassa Reggiana – är viktig för kommunikationen mellan de vuxna. Mellan Cristian, pedagogistorna, lärare och i viss mån även politiker.

Språkstimulans – finns i allt. Det är ett mycket medvetet arbete från lärarnas sida hela tiden. Ett exempel på detta är samlingen då barn får uttrycka sina egna åsikter i ord, samtala och återberätta sagor.

Innemiljö – flera av pedagogistorna poängterar att miljön inbjuder till kommunikation av olika slag så som talspråk, bildspråk samt andra estetiska uttrycksformer. Detta genom att miljön är utformad så att den uppmuntrar till användandet av barnens sinnen och alla deras språk. Något som lyfts fram är även att miljön omarbetas utefter barnens behov.

Piazzan – är en viktig mötesplats för barn, lärare och föräldrar. Den används för samtal och konferenser samt är ett utrymme där hela förskolan samlas för aktiviteter av olika slag. Piazzan är precis som övriga förskolan uppbyggt i olika hörnor, vilket gör att de även här kan arbeta i små grupper. Detta bidrar till att barnen kommunicerar i varierande gruppstorlekar.

Ateljé – även här arbetar man i små grupper om fyra till fem barn och uttrycker sig med flera olika språk. Ateljéerna kallar de för språkets ateljéer.

Avdelningar – karaktäriserande för verksamheten är att rummen är uppdelade i olika hörn. Det gör att det finns rum i rummen som kan ha helt olika ändamål och avsikter. Det märks att det estetiska framhävs i miljön genom till exempel vackra möbler och prydnadsföremål så som naturmaterial och mobiler.

Material – de gör en uppdelning av tre olika slags material, strukturerat-, ostrukturerat- och naturmaterial. De ser alla tre som lika viktiga. De poängterar att man genom materialet vidgar barns vyer, det gör att barnen får kontakt med varandra och kommunicerar. För de minsta finns mycket sinnesmaterial som frambringar kommunikation och för de äldre barnen blandar de mycket av de olika slagen av material. Ljusbord är återkommande och ses som mycket viktigt och ljuset ses som ett material. Med hjälp av ljuset gör barnen upptäckter som de annars inte skulle ha gjort. Allt material är mycket fint framlagt, sorterat efter färg och form och barnen lär sig att hålla ordning i det.

Dokumentation – genom dokumentationen kommunicerar barnen då de gärna visar, berättar och tillsammans minns vad de arbetat med. Med hjälp av dokumentationen kommunicerar även förskolan med omvärlden, till exempel med föräldrar och politiker.

Föräldrarna – tillit från föräldrarna till personalen ses som mycket viktig och det pågår en ständig kommunikation mellan dem, kring barnen och arbetet som bedrivs.

Projekten – utgår från barnen, deras sampel och kommunikation genom lärarnas observationer. Genomgående i projekten är att barnen uppmuntras till att kommunicera med alla sina språk och sinnen. Detta gör de mellan varandra, med vuxna och omvärlden.

Barnsyn – barn ses som kompetenta och med samma rättigheter som vuxna. De ser ett barn som kommunicerar med sin omvärld i ett livslångt, meningsfullt lärande. Alla barn har olika identiteter och därför måste verksamheten anpassas efter varje barn.

Kunskapssyn – barnen kan inte fyllas med kunskap utan kunskapen kommer från barnen själva. De är kunskapssökande, utforskande och nyfikna och de skapar sin kunskap i samspel med andra och omvärlden. Det är ingen skillnad på barns lek och arbete. Det finns ingenting som kallas fri lek. Använder man detta uttryck, är det en värdering vi vuxna gör av barns lärande. Barnens lek är ett unikt, socialt och kommunikativt lärande.

De hundra språken – barnen lär genom användande de hundra språken och genom arbete med olika uttrycksformer och sina sinnen. Sådant arbete gör det lättare för barnen att lära och förstå.

Läs- och skrivutveckling – postlådorna som finns för de äldre barn är exempel på hur man uppmuntrar och stimulerar barn till att kommunicera med varandra, genom både tal och bild. Barnen hittar även på ett eget språk i form av olika symboler som betyder olika saker. Hos de äldre barnen är bokstäver och skriven text återkommande, liksom sagoböcker. Lärarna tar tillvara barnens, som de säger, naturliga intresse för skriftspråket. De poängterar att de inte har som mål att lära barn att läsa och skriva, men de vill väcka ett intresse.

Datorer – finns på alla förskolor men det är bara på Nuova som det finns en dator i barnhöjd och att syftet med denna är att den är till för barnen. Datorn används till lek med bokstäver och att rita i ritprogram.

Utvecklingsteorier – vi ser tydligt att de inte gärna vill kopplas samman med någon av de stora utvecklingsteorierna utan de säger att de skapar sina egna teorier.

Kommunikation och samverkan genomsyrar hela verksamheten. Detta gäller förhållningssätt, miljö, material, dokumentation och projekt. Allt är mycket genomtänkt, här sker ingenting av slumpen. Problematiserande och utmanande frågor finns som en röd tråd genom hela verksamheten och i all kommunikation, mellan de vuxna och mellan de vuxna och barnen.

5 Diskussion

Den historiska bakgrunden

Förskolorna i Reggio Emilia byggdes upp i samband med andra världskrigets slut. Gedin och Sjöblom (1995:102) beskriver hur föräldrarna som var med och byggde upp förskolorna hade upplevelserna av kriget med år av förtryck och fascism med sig och ville skapa en ny pedagogik för sina barn. Man ville ge alla barn kunskap, självkänsla och styrka så att de kunde försvara sig mot förtryck. Vi anser att vi i Sverige måste få en förståelse för hur dessa förskolor startade och deras historia. Vi i Sverige har inte samma historia och även om vi ser det som den viktigaste uppgiften att barn ska tillägna sig kunskap, självkänsla och för att kunna försvara sig mot förtryck så betyder det inte samma sak i vår kultur. Wallin (2005:26) menar att då vår historia i Sverige ser annorlunda ut mot Italiens och utgångspunkten skall vara barnen, kulturen och de värderingar vi har, så går det inte att ta från dem och föra över till oss. *"Det konkreta blir annorlunda"*. Hon menar att man inte ska leta inspiration av metoder och tips i Reggio Emilia. Man kan ta del av deras filosofi och synsätt på barn och kunskap. Lindö (2000,1:51) menar att en god pedagogik är oberoende av tid och rum. Därför kan pedagoger och forskare från andra länder inspireras av filosofin. Utifrån denna inspiration kan de sedan förena vissa delar med sin egen verksamhet, för att till sist skapa något nytt. Vi anser att man kan hämta inspiration från Reggio Emilia men bör akta sig för att försöka tillföra några metoder. Wallin beskriver också hur Malaguzzi har sagt att man skall glömma Reggio Emilia då man förstått hur de tänker. Vi måste enligt Wallin reflektera utifrån våra egna barn och deras erfarenheter och vi anser att det är mycket viktigt att man förankrar sitt arbete med barnen i det samhälle och den kultur vi lever i. Eftersom samhället och kulturen ändras anser vi att även det pedagogiska arbetet måste följa denna förändring. Vår syn stöds av Åke som säger att Reggio Emilias filosofi bygger på föränderlighet. Man experimenterar mycket och man vill förändra. Enligt Åka signalerade Malaguzzi föränderlighet. Han sa att skolan måste förändras eftersom barnen gör det.

Organisation

Vi håller med Cristian om fördelarna som han ser med att vara en organisation som delar en gemensam grundsyn. Vi tycker att det är positivt att de arbetar över kommungränser. Vi har förstått att de har ett nära samarbete med kommunpolitiker. Detta ser vi som mycket viktigt för att kunna organisera en verksamhet på ett bra sätt. Vi anser även att det är positivt att Cristian och pedagogistorna har ett nära samarbete och att de genom detta kan utbyta erfarenheter och idéer mellan de olika förskolorna.

Språkstimulansen

På avdelningarna för barnen mellan tre till sex år fanns mycket olika saker som stimulerade och ökade nyfikenheten för läsning och skrivning. På avdelningarna för barn mellan sex månader och tre år fanns i princip inget sådant. Men det fanns dock mycket saker som uppmuntrade till kommunikation på andra sätt. Ett exempel på detta är barnen och lärarna som pratade genom plaströr på avdelningen för de yngsta barnen på Birillo. Här uppmärksammade vi även att de i färgateljén hade små klossar med bokstäver, ord, bilder och siffror på, i färgateljén. Vi frågade Claudia hur dessa används. Hon menar att de inte finns där i syfte att lära barnen att läsa och skriva, utan mer i estetiskt syfte. Vi tror dock att det undermedvetet kan skapa intresse för bokstäver och att de har en bra funktion. Hade dock önskat att de användes på annat och mer utmanande sätt. Vi tror att man kan väcka intresset för bokstäver hos små barn på ett lekfullt sätt. Våra tankar stöds av Söderbergh (i Lindö, 2002:108-109) som anser att man skall börja med otvungen läsning och skrivning redan i tidig förskoleålder. Det skall ske genom användande på ett lekfullt och kravlöst sätt. Klossarna vi såg anser vi skulle kunna vara ett sådant verktyg. Wallin

(2005:123-124) beskriver att de i Reggio Emilia lär barnen läsa och skriva med talet som grund. Detta kan vi se genom att de låter barnen återberätta mycket, till exempel om en berättelse de läst. Vidare påpekar Wallin att det viktigaste är att upprätthålla deras intresse och lust. Stavningen är inte viktig. Detta kan vi se genom läxan barnen får över helgen på La ginestra. Denna består i att skriva och rita. Lärarna påpekade att syftet med detta inte var att det skall vara snyggt, prydligt och rättstavat, utan att barnen skall lära sig att ta ansvar och klara av att utföra en uppgift till en specifik dag. Våra tankar stöds av Lpfö 98 där det står att *"språk och lärande hänger oupplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan skall lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen"* (Utbildningsdepartementet, 1998:10). Alla exempel på läs- och skrivutvecklande tillfällen vi visat från La ginestra i vårt resultat, anser vi är ett kul sätt att lära. Vi ser det som en rolig lek som genererar lärande.

Även schemat för olika uppgifter till barnen som vi beskrivit finns på Nuova tycker vi är ett roligt och lärorikt sätt att arbeta med språket. Det är lättöverskådligt och förståeligt för barnen. Vi tycker att det är trevligt med barnens bilder och det är positivt då de lär sig förstå scheman och de lär sig att ta ansvar. Vi tycker att man kan vidareutveckla detta i form av att ha både bild på barnen och deras namn i text för att sedan byta ut till endast namnet.

Lindö (2002:112) säger att barn med hjälp av datorn tidigt kan erövra skriftspråket. Detta påpekar även den svenska pedagogistan, som anser att arbete med datorn är mycket viktigt i den tidiga läs- och skrivinläringen. Som vi tidigare beskrivit så motsäger Barsotti (2001:28) och Wallin (2005:47) varandra. Barsotti menar att de i Reggio Emilia inte alls använder datorer, men Wallin berättar att barnen scannar in sina egna bilder på datorn och manipulerar dem, med hjälp av riktiga program för layout och manipulering av bilder. Vår uppfattning överensstämmer inte med någon av dem. Detta då vi såg att datorer fanns, men det var endast på en förskola som den var i barnhöjd och med syfte att barnen skulle använda den. Mascia berättar att barnen ritade i ett ritprogram och skriver sina namn med den. Vi tycker det är synd att datorerna inte används mer utav barnen. Detta på grund av att vi ser den som ett lärorikt och roligt hjälpmedel. Vi får uppfattningen är att även Maria Grazia har denna syn, då hon påpekade att datorn är ett typiskt sätt för barnen att närma sig skriftspråket. Vi hoppas att hon kan påverka detta, så barnen i framtiden kan få arbeta mer med datorer.

De tre pedagogerna

I Reggio Emilia pratar man om de tre pedagogerna. Dessa är de vuxna, kamraterna och miljön (Wallin, 1986:15; Gedin & Sjöblom, 1995:107) Vi tycker att detta är ett intressant resonemang och att vi i Sverige bör ta till oss detta och lyfta fram betydelsen av miljön och kamraterna. Detta lyfts redan fram av Lpfö 98 där det står *"Lärandet skall baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra. Barngruppen skall ses som en viktig och aktiv del i utveckling och lärande. Förskolan skall ge barnen stöd i att utveckla en positiv uppfattning om sig själva som lärande och skapande individer. De skall få hjälp att känna tilltro till sin egen förmåga att tänka själva, att handla, röra sig och att lära sig dvs. bilda sig utifrån olika aspekter såsom intellektuella, språkliga, etiska, praktiska, sinnliga och estetiska."* och *"Förskolan skall erbjuda barnen en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet. Den skall inspirera barnen att utforska omvärlden. I förskolan skall barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen."* (Utbildningsdepartementet, 1998:9-10)

Miljön nämns alltid som den tredje pedagogen i litteraturen vi tagit del av och av pedagogisterna vi mött. I litteraturen presenteras alltid den vuxna först och sedan kamraterna. Är det så att

kamraterna skall ses som en andra pedagog? Vi funderar över varför man måste se det i denna ordning? Denna fråga har vi inte fått svar på, så den får därför förbli öppen.

Pedagogernas betydelse lyfts fram av Dahlgren med flera (1999:77,117) som menar att om man har en prövande och en positiv attityd som pedagog visar man barnet att de inte behöver utföra en uppgift perfekt, utan att det faktiskt är tillåtet att göra på sitt eget sätt. Detta tycker vi är något som vi ser i Italien. Ett exempel på detta är läxan på La ginestra som vi nämnt ovan. Syftet var inte att det skulle vara rättstavat och korrekt. Dahlgren med flera (1999:77) menar också att en positiv och engagerad pedagog som i samspelet med barnen möter dem på deras nivå och tillsammans med barnen lär sig hur de skall förhålla sig till kunskap och vetande. Barn söker och finner lösningar på sina problem med egna ansträngningar, men det är inte lösningarna utan ansträngningarna som förtjänar vår uppmuntran och uppskattning.

Vania säger att för dem är miljön den tredje pedagogen och miljöns betydelse poängteras av alla pedagogistor. Lenz Taguchi (2005:67) betonar att grundtanken med miljön är att den ska ge en möjlighet för barnen att använda och utnyttja den på sina egna villkor. Vania säger att lärarna ändrar miljön ofta efter barnens intressen. Barsotti (2005:62) och Kennedy (2000:126) säger båda att miljön måste förändras efter barnens intresse och ålder. Därför byter barnen avdelning varje år. Detta bekräftas av pedagogistorna vi mött i Italien. Vania säger att miljön inbjuder till kommunikation på olika sätt och att inlärningsmiljön ska vara lyssnande, laborativ och inbjudande. Barsotti (2005:62) beskriver att då barnen kommunicerar förhåller de sig till miljön. Vi anser att miljön är av stor betydelse för kommunikation och för barnens inlärningsmöjligheter. Giliola säger att en viss miljö inbjuder till en viss aktivitet och att miljöerna är anpassade för mindre grupper. Vi tror att mindre grupper gör att barnen kommunicerar mer för att här har barnen lättare att komma till tals och även de tysta och försynta vågar säga sin åsikt. Enligt Gedin (2005:11-15) bygger barns förmåga på att lära på deras vilja och behov av att kommunicera. Hon förklarar att först är språket ett objekt för kunskap och sedan blir det ett redskap för att tillägna sig annan kunskap. Eftersom språket är så viktigt för att kunna tillägna sig kunskap ser vi det som mycket viktigt att man i barnens första år har miljöer och arbetar på ett sätt så detta inbjuder till kommunikation och språkande på olika sätt.

Utvecklingsteorier

Fokus på samspelet är mycket tydligt på de förskolor vi har besökt. Wallin (2005:25) menar att barn lär sig i samspel med varandra då de konstruerar världen och värden tillsammans och att de på så sätt skapar kunskap. För oss framkommer en tydlig koppling till en sociokulturell syn på lärande. I detta perspektiv är det enligt Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson, (2000:30-31) samspelet mellan den enskilda och gruppen som är det viktiga och man ser även enligt samma författare språk och kommunikation som mycket viktigt. Det talade språket är en kollektiv produkt och genom detta upplever barnen världen. Även kommunikationens betydelse är något som gör att vi ser likheter i arbetet i Reggio Emilia, med ett sociokulturellt perspektiv. Den svenska pedagogistan säger att man här i Sverige kopplar Reggio Emilias filosofi till det sociokulturella perspektivet. Hon säger även att då Reggio Emilia är en filosofi har de rätt att se på alla teorier, filosofier och all forskning som finns kring barn. Även Jonstoj och Tolgraven (2002:29) och Lagrell (2005:5) redogör för vad de kallar ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Vikten av samspelet mellan människor lyfts fram som det viktigaste. Vi anser även att utvecklingspedagogiken, som utvecklats av Ingrid Pramling Samuelson har många likheter med hur de arbetar i Reggio Emilia. Även i denna pedagogik poängteras att man ska utnyttja mångfalden av barn och samspel (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000:56-57). Enligt Barsotti (2001:24) var Paulo Freire en inspirationskälla till Reggio Emilia. Enligt Åke har Malaguzzi sagt att han hämtade inspiration från just Freire. Det framkommer dock tydligt i våra samtal med Åke och Cristian

att de i Reggio Emilia inte vill koppla ihop sig med några utav de stora utvecklingsteorierna, utan säger att de skapar sina egna teorier. Vi tror dock att man bygger ny kunskap genom sina erfarenheter och vi är därför övertygade om att de måste ha hämtat inspiration från någon eller något.

En kommunikativ miljö

Piazza, som betyder torg, är en viktig plats på förskolorna liksom torget är en viktig plats i Italienska byar. Piazzan tycker vi att man kan jämföra med våra lekhallar på svenska förskolor. Detta därför att lekhallarna ibland även fungerar som en mötesplats för hela förskolan. Vi tycker dock att man i Sverige kan utveckla deras funktion. Vår erfarenhet är att idag har de ofta bara en hög med stora kuddar som man kan bygga till exempel kojor av. Men lekhallarna är ofta stora rum och vi tycker att man kan möblera om de i olika hörnor och då skulle man kunna utnyttja dessa rum mer. Funktionen som en mötesplats där hela förskolan kan samlas och till exempel sjunga finns fortfarande kvar. Kennedy (2000:126) tar upp att vi måste kunna bygga om miljön för att den bättre ska passa barnens intressen och Wallin (2005:92) anser att pedagogerna hela tiden måste fråga sig om miljön motarbetar eller samspelar med barnen. Detta anser vi att vi i Sverige kan bli bättre på. Förskolan är ju till för barnen så det borde vara självklart att den samspelar med deras intressen.

Synliggörandet av barns lärande

I arbetet med dokumentationen säger Vania och Tania att denna är återberättande för både barn och vuxna. Genom att barnen tar del av dokumentationen ser de vad de har gjort och samtalar med sina kompisar om detta. Kennedy (2000:74-75) beskriver att barnen diskuterar reflekterar, och tillsammans minns vad de gjort. Dokumentationen hjälper dem att förstå och att upptäcka vad de lärt. Vi tycker det är intressant att pedagogistorna aldrig säger att de synliggör barns lärande men vi tycker att de gör det hela tiden i sitt arbete. Vi tycker att det är egendomligt att de aldrig nämner begreppet och undrar om det beror på missförstånd i tolkningen eller om de aldrig reflekterar över begreppet ”synliggöra barns lärande”. I dokumentationen är det samspelet mellan barnen som lyfts fram. På Birillo ser vi en slags portfolio som finns för varje barn, där lärarna har dokumenterat vad barnen har gjort i bild och text. Men även här är det bara barnens samspel med andra som framträder. Det har ingen enskild dokumentation över till exempel barnens talutveckling. Vania säger att de inte anser att det är viktigt att dokumentera barnens enskilda utveckling. Därför vill de inte koncentrera sig på detta. Malaguzzi har enligt Wallin (2005:24) sagt att det blir en mindervärdig pedagogik, då vi har förutbestämda utvecklingsskeden i barnens lärande och använder oss av låsta metoder. Om vi arbetar på detta sätt tar vi enligt Malaguzzi ifrån barnen deras möjligheter till oväntade möten, det motsägelsefulla, fantasifulla och mångtydiga. Vi ger i så fall inte barnen möjlighet till att utvecklas i den takt som passar individen. Detta stödjer det som Vania sagt till oss. Vi anser att Malaguzzi har en poäng i att han säger att det blir en mindervärdig pedagogik om man dokumenterar barns utveckling efter olika steg. Vi anser dock att det är bra att de på Birillo lyfter fram de enskilda barnen i en portfolio, i relation till resten av gruppen. Vi anser dock att även om lärandet sker i samspelet med andra, bör man inte glömma bort att lyfta fram individen.

Projektarbete

Barsotti (2001:29-32) beskriver att projektidéerna ibland kommer från barnen och ibland från pedagogerna. Lärarna observerar och dokumenterar barnen i sitt samspel och skapar projekt utifrån detta. Barsotti stöds av det Tania berättar, så hon säger att projekten påbörjas efter observationer av barnen. Detta tycker vi är mycket positivt då vi tror att arbetet på detta sätt blir mer lustfyllt för barnen. Vi är även imponerade av hur projektet kan ta olika riktningar, så som Tania, Wallin (2005:46-47) och Lenz Taguchi (2005:55) beskriver. Wallin säger att pedagogerna

måste ligga före barnen i sin planering, men vara beredda att ändra den och Lenz Taguchi påpekar att man kan göra det genom att läsa in sig på ämnet. Vi tror dock att det kan vara svårt med inläsningen eftersom vändningen kan bli annorlunda mot det man tänkt sig. Vi tror även att detta arbetssätt kräver oerhört mycket tid av pedagogerna, vilket vi ser kan vara svårt att få. Detta kräver en ändrad inställning till planeringstid i för förskollärarna i Sverige. Vilket vi ser börjar förändras i vissa kommuner. Lindö (2000:46) och Barsotti (2001:30) säger att barnen i projekten skall upptäcka likheter/skillnader, och uppleva sammanhang och se att människor och ting är beroende av varandra. Detta ser vi att de gör i Italien bland annat genom tegeltillverkningen vi beskrivit. Barnen har varit ute i samhället och tittat på vallarna som skall skydda staden mot översvämningar. Efter detta fick de bekanta sig med de olika materialen för att sedan blanda samman och sätta igång tillverkningen. Wallin (2005:46-47), Lenz Taguchi (2005:55), Gedin och Sjöblom (1995:109-110), Barsotti (2001:29-32) och Jonstoj och Tolgraven (2001:27) beskriver alla hur viktigt det är att man använder sig av problemformuleringar och frågor till barnen under projekten. Detta nämner även Tania, men hon framhäver det inte lika starkt i detta sammanhang, så som de ovan nämnda författarna gör, i vår mening. Vår upplevelse är att utmanande frågor är återkommande i allt de gör.

Sinnenas pedagogik

Under vår vecka i Italien framhåller både pedagoger och lärare upprepade gånger hur viktigt det är att barn upptäcker och upplever med hela kroppen och alla sinnen. När Giliola berättade om projektet ”grönt” då barnen fick måla hur en blomma låter då den öppnar sig, och vi frågade om de inte i samband med detta använde sig av andra uttrycksätt var Giliolas svar på vår fråga var att det inte var syftet. Vi anser att man även, till exempel, kunde gett barnen möjlighet att visa med kroppen hur en blomma ser ut då den öppnar sig, eller låtit dem använda instrument eller dylikt och enskilt och/eller tillsammans spelat hur blomman låter. Vi ser även hur man kan koppla in till exempel drama och dans. Våra tankar stöds av den svenska pedagogistan, då hon säger att det finns en sådan mångfald av barn och därför behöver vi en mångfald av möjligheter. Hon anser inte att man kan lägga en värdering i de olika språken som barnen använder och utvecklar då alla enligt henne är meningsfulla. Även Wallin (2005:25-26, 40), Lindö (2002:96), Barsotti (2001:22), Kennedy (2000:137) och Lenz Taguchi (2005:77) stödjer våra tankar genom att de ser alla uttrycksätt och användandet av alla sinnen som en förutsättning för att skapa kunskap. De påpekar att barnen upptäcker, utforskar och lär med sina sinnen och olika språk. Även Lpfö 98 stöder våra tankar då där står att *”Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande. Detta inbegriper också att forma, konstruera och nyttja material och teknik. Multimedia och informationsteknik kan i förskolan användas såväl i skapande processer som i tillämpning.”* (Utbildningsdepartementet, 1998:10) Enligt Claudia arbetade de med olika uttrycksätt på många sätt. Vi såg dock nästan bara arbeten med bild och lera under vår vecka. Vi anser att man måste ge barnen möjlighet att uttrycka sig med många olika uttrycksformer så som bild, drama, dans, rytmik, skrift, ord, musik. Alla är lika viktiga och skall få samma utrymme.

Vi diskuterade även detta med Cristian och han berättar att de för tillfället koncentrerar sig mer på det grafiska. Han berättar att det beror på med vilket projekt och vilka barn de arbetar med. De skall försöka arbeta mer med musik, dans och drama och verkar uppriktigt intresserad av de tankar och förslag vi har.

Kunskapssyn

Giliola betonar att man inte kan fylla barn med kunskap utan att kunskapen kommer från barnen själva och den skapas i sociala sammanhang och att barnen har en längtan efter att lära. Moss (2005:15) samt Jonstoj och Tolgraven (2001:24-25) ger bilden av ett barn som är starkt, rikt och

konstruerar sin egen kunskap. Enligt Wallin (2005:51-52) har Malaguzzi sagt att *"barn är rika och har hundra språk. De har mer nyfikenhet, talang, styrka, fantasi, förnuft och intelligens än vad vi någonsin kan föreställa oss. Det är vi vuxna som är problemet. Vi måste erövra konsten att överraskas och häpnas över våra barn och deras resurser. Gör vi inte det så är pedagogiken ett narrspel"* (Wallin, 2005:24). Vi anser att man kan tolka Malaguzzi på två sätt, antingen att vi vuxna måste lära oss att barn har många förmågor men att man får häpnas och överraskas. Eller att det är vi vuxna som är problemet då vi överraskas och häpnas över barnens resurser och att vi måste lära oss att inte göra detta, för att pedagogiken inte ska bli ett narrspel. Den svenska pedagogistan betonar att vi vuxna i mötet med barnen inte ska lägga våra värderingar i vad kunskap är. Utan att vi ska utgå från vad barnen känner att de har lärt sig och tillsammans med barnet belysa kunskapen. Man ska diskutera vad kunskap är och tack vare att vi har olika syn menar hon att vi befruktar varandras livslånga lärande. Hon anser att om vi vuxna förväntar oss en viss kunskap av barn så kan den förväntningen bli det styrande och barnens kreativa kunskapssökande kan försvinna. Hon säger *"Min erfarenhet är att barn vill lära och att tillsammans ska vi komma fram till vilken kunskap varje barn behöver för att klara sig i en demokrati."* Giliola säger att barn lär i samspel med andra och att de ser olikheter som en tillgång och styrka. Kennedy (2000:38, 115) menar att barn är mycket duktiga på att hjälpa, förklara och lära varandra. Många gånger är de duktigare än oss vuxna, då de på ett enkelt och anpassat sätt kan förklara så att deras kamrater förstår. Både Kennedy och Wallin diskuterar härmandet mellan barn och de hänvisar till Veà Vecchi som talar om det som en "positiv smitta". Vecchi menar att härmandet, smittan, blir till en källa av erfarenhet och kunskap som blir större om man delar den med någon. Det är i utbytet av idéer med andra som lärandet och förståelsen sker. Och detta är ett mycket intelligent sätt att lära. (Kennedy, 2000:45-46; Wallin, 2006:40, 49) Vi har haft en upplevelse av att härmandet anses som något fult men har genom att vi har gjort detta arbete ändrat vår syn på detta. Kennedy menar att vi vuxna måste ta tillvara och utnyttja dessa förmågor hos barn. Detta håller vi med om.

Cristian berättade för oss att de har fått kritik från skolan som säger att barnen som gått hos dem inte respekterar de vuxna. Barnen är mer självgående, öppna för relationer och pratar med de vuxna på ett vuxet sätt. Han anser att dock att barnen respekterar de vuxna om de vuxna respekterar barnen. Han ser dessa egenskaper som positiva hos barn och vi håller med honom. Lpfö 98 bekräftar Cristians och vår syn angående detta *"Värdegrunden uttrycker det etiska förhållningssätt som skall präglade verksamheten. Omsorg om och hänsyn till andra människor, liksom rättvisa och jämställdhet samt egna och andras rättigheter skall lyftas fram och synliggöras i verksamheten. Barn tillägnar sig etiska värden och normer främst genom konkreta upplevelser. Vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle och därför är vuxna viktiga som förebilder."* (Utbildningsdepartamentet, 1998:7) Hur ska barn kunna få konkreta upplevelser om dessa normer om vi vuxna inte ser barnen som jämställda med oss och med samma rättigheter som oss vuxna?

Den lärande leken

När vi frågade Claudia om barnen får leka fritt berättade hon att de ser lek och arbete som en och samma sak. Giliola säger att lärande sker i leken. Pedagogistan i Sverige menar att det inte finns ett begrepp som heter fri lek. Det är då den vuxna som sätter en benämning på det och tar sig därmed friheten att sätta en term på barnens lärande. Allt barnet gör är ett lärande och att kalla det för fri lek, anser hon är lite nonchalant. Barsotti (2001:32) säger att man i Reggio Emilia inte tycker att det är meningsfullt att dela in det barn gör i lek och arbete. Lenz Taguchi (2005: 33, 44, 60) beskriver att man har valt att se barn som medkonstruktör av kultur och kunskap, och man ger barnen makt över sitt eget lärande. Även respekten för detta kunskapsskapande barn är mycket viktig. Detta anser vi stödjer det den svenska pedagogistan säger om begreppet fri lek. Att det är en kränkning mot barnet om vi sätter denna benämning på barns kunskapsskapande. Att lek är svårdefinierat begrepp förstår vi. Enligt Pramling Samuelson (personlig kommunikation,

2004-01-27) har Oxford English Dictionary 116 olika definitioner. Pramling Samuelsson säger att lek och lärande är samma sak för barn därför att barnen själva inte ser någon skillnad på vad som är lek och vad som är lärande och därför är lek och lärande oskiljbara i barnens och förskolans värld. Vi anser att Pramling Samuelsson och de i Reggio Emilia har en gemensam syn på lek och lärande. Även Pape (2001:85-86) betonar att lek är en viktig arena för barns lärande. Vi anser att om man har förstått betydelsen av lekens sociala och lärande funktion finns det ingen anledning att göra en uppdelning mellan barns lek och lärande i form av att kalla det arbete och fri lek.

5.1 Fortsatt forskning

Vi tycker att det skulle vara mycket intressant att göra en jämförelse mellan förskolorna i Italien och de Reggio Emilia inspirerade förskolorna som finns här i Sverige. Vi skulle även gärna se en fördjupning om hur de arbetar i Reggio Emilia med barnens läs- och skrivutveckling.

Under vår resa besökte vi endast kommunala förskolor och förstod på Cristian samt pedagogistorna vi samtalade med, att de statliga förskolorna och skolorna skiljer sig stort från deras. De nämnde även de privata, men mer ytligt. Med utgångspunkt i detta anser vi att det vore av stort intresse att göra en jämförelse mellan dessa tre.

5.2 Slutord

Den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia är en rik inspirationskälla för svenska pedagoger. Ett starkt argument för att tillägna sig denna är att den är i god samstämmighet med våra svenska styrdokument som vi visat på vid några tillfällen i diskussionen. Göthson (2005:17-19) menar att den pedagogik som förknippas med läroplanen har bekräftats sedan länge av den svenska läroplanen. I Lpfö 98 står även *"Verksamheten skall utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper. Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera. Med ett temainriktat arbets sätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande"* (Utbildningsdepartementet, 1998:10). Detta tycker vi sammanfattar hela Reggio Emilias pedagogiska filosofi.

Vi är övertygade om att om *inte* de kommunikativa verktygen som vi har presenterat här, hade använts i en sammanhängande och meningsfull kontext så hade de inte varit optimala. Det är pedagogernas medvetna och väl genomtänkta syn på det lärande barnet som gör arbetet optimalt genom samspelet mellan vuxna och mellan vuxna och barn, synliggörandet, frågeställningarna, problematiseringarna och den pedagogiska miljön.

Vi kommer att söka oss till förskolor där vi tillsammans med svenska kollegor, barn och föräldrar kan få möjlighet att utveckla en svensk pedagogisk filosofi som kan utveckla det rika barnets hundra språk.

Loris Malaguzzis ord (i Wallin, 1996:9-10) fångar kärnan i denna filosofi:

Tvärtom, det är hundra som finns!

Ett barn är gjort av hundra.

Barnet har hundra språk

hundra händer

hundra tankar

hundra sätt att tänka

att leka och att tala på

hundra alltid hundra

*sätt att lyssna
att förundras att tycka om
hundra lustar
att sjunga och förstå
hundra världar att uppfinna
hundra världar att drömma fram.*

*Ett barn har hundra språk
(och därtill hundra, hundra, hundra)
men berövas nittionio
Skolan och kulturen
skiljer huvudet ifrån kroppen*

*Man ber barn:
att tänka utan händer
att handla utan huvud
att lyssna men inte tala
att begripa glädjen i att
hänföras och överraskas
annat än till påsk och jul*

*Man ber dem:
att bara upptäcka den värld
som redan finns och av alla hundra
berövar man dem nittionio*

*Man säger dem:
att leken och arbetet
det verkliga
och det inbillade
vetenskapen och fantasin
himlen och jorden
förnuftet och drömmarna
är företeelser som inte hänger ihop.*

*Man säger dem att det inte finns hundra.
Men barnet säger:
Tvärtom, det är hundra som finns!*

6 Referenser

- Abbot, Lesley. (2005). Synen på lek – en fråga om prioriteringar. I Abbot, Lesley & Nutbrown Cathy (red). *Erfarenheter från förskolan i Reggio Emilia*. (s. 21-34) Lund: Studentlitteratur.
- Barsotti, Anna. (2001). *D - som i Robin Hoods pilbåge – ett kommunikationsprojekt i Reggio Emilia*. (3:e tryckningen). Stockholm: HLS Förlag.
- Dahlgren, Gösta, Gustafsson, Karin, Mellgren, Elisabeth & Olsson, Lars Erik (LEO). (1999). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber AB.
- Davidsson, Birgitta. (2002). *Mellan soffan och katedern: en studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Gedin, Marika. (2005). Använd fantasin. *Moderna Barndom nr 11*. s. 5-6.
- Gedin, Marika. (2005). Att lyssna till bokstäver. *Moderna Barndom nr 11*. s. 11-15.
- Gedin Marika & Sjöblom Yvonne.(1995). *Från Fröbels gåvor till Reggios regnbåge – om alternativ före skolan*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB
- Göthson, Harold. (2005). Skolan – en livsviktig plats för barnen och demokratin. *Moderna Barndom nr 11*. s. 16-19.
- Hirst, Kath. (2005). En resa in i verkligheten. I Abbot, Lesley & Nutbrown Cathy (red). *Erfarenheter från förskolan i Reggio Emilia*. (s. 135-142) Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov. (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Jonstoj, Tova & Tolgraven, Åsa. (2001). *Hundra sätt att tänka – om Reggio Emilias pedagogiska filosofi*. Växjö: Davidsons Tryckeri AB.
- Kennedy, Birgitta. (2000). *Glasfåglar i molnen – om temaarbete och dokumentation ur en praktikers perspektiv*. (2: tryckningen). Stockholm: HLS Förlag.
- Kullberg Birgitta. (2004). *Etnografi i klassrummet*. (andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Lagrell, Kerstin. (2000). *Växa i skrivandet - Om förhållningssättet till de yngre skolbarnens skrivutveckling*. (SVENSKA I UTVECKLING, nr.15, Rapport nr. 199). Uppsala: Uppsala universitet.
- Lenz Taguchi, Hillevi.(2005). *Varför pedagogisk dokumentation – om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm: HLS förlag
- Lindö, Rigmor. (2000). I de stora mästarnas sällskap. *När dom inte är i skolan, Pedagogiska magasinet nr 1*. s. 46-52.
- Löfstedt, Ulla. (1999). Spel på skilda planhalvor – Bildskapande som social praktik i förskolan. I Carlgren, Ingrid (red). *Miljöer för lärande*. (s. 33-58) Lund: Studentlitteratur.

- Malmström, Sten, Györki, Iréne & Sjögren, Peter.A. (1989). *Bonniers svenska ordbok*. (2:a tryckningen). Falkenberg.
- Moss, Peter. (2005). Det annorlunda hos Reggio. I Abbot, Lesley & Nutbrown Cathy (red). *Erfarenheter från förskolan i Reggio Emilia*. (s. 157-172) Lund: Studentlitteratur.
- Pape, Kari. (2001). *Social kompetens i förskolan: att bygga broar mellan teori och praktik*. Stockholm:
- Rubinstein, Reich, Lena & Wesén Bodil. (1986). *Observera mera!* Lund: Studentlitteratur.
- Scott, Wendy. (2005) Lyssna och lära. I Abbot, Lesley & Nutbrown Cathy (red). *Erfarenheter från förskolan i Reggio Emilia*. (s. 35-44) Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, Christer. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare – en introduktion*. Uppsala: Kunskapsförlaget i Uppsala AB
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Wallin, Karin. (1986). *Om ögat får makt – mer om de hundra språken och den skapande pedagogiken i Reggio Emilia*. Stockholm: Liber Förlag.
- Wallin, Karin. (2001). *Reggio Emilia och de hundra språken*. Liber AB Stockholm
- Wallin, Karin. (2005). *Pedagogiska kullerbyttor – en bok om svenska barn och inspiration från Reggio Emilia*. (3:e tryckningen). Stockholm: HLS Förlag.
- Williams, Pia, Sheridan Sonja & Pramling Samuelson, Ingrid. (2000). *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Skolverket

Bilaga 1



Veckoschema över barnens olika uppgifter.



Dagbok.



Triangelformad cylinder tillsammans med naturmaterial barnen på Nuova samlat.



Ljusbord med transparent material.



Hästskoformat matbord.



Majs, solrosfrön, gryn med mera ligger framme på en avdelning.



Kryddor och kaffe sprider härlig doft.



Barnanpassade möbler och naturmaterial i en ateljé.



Penslar och andra tillbehör i ateljén.



Papper, pärlor, mosaik, färg och vackra prydnadsföremål.

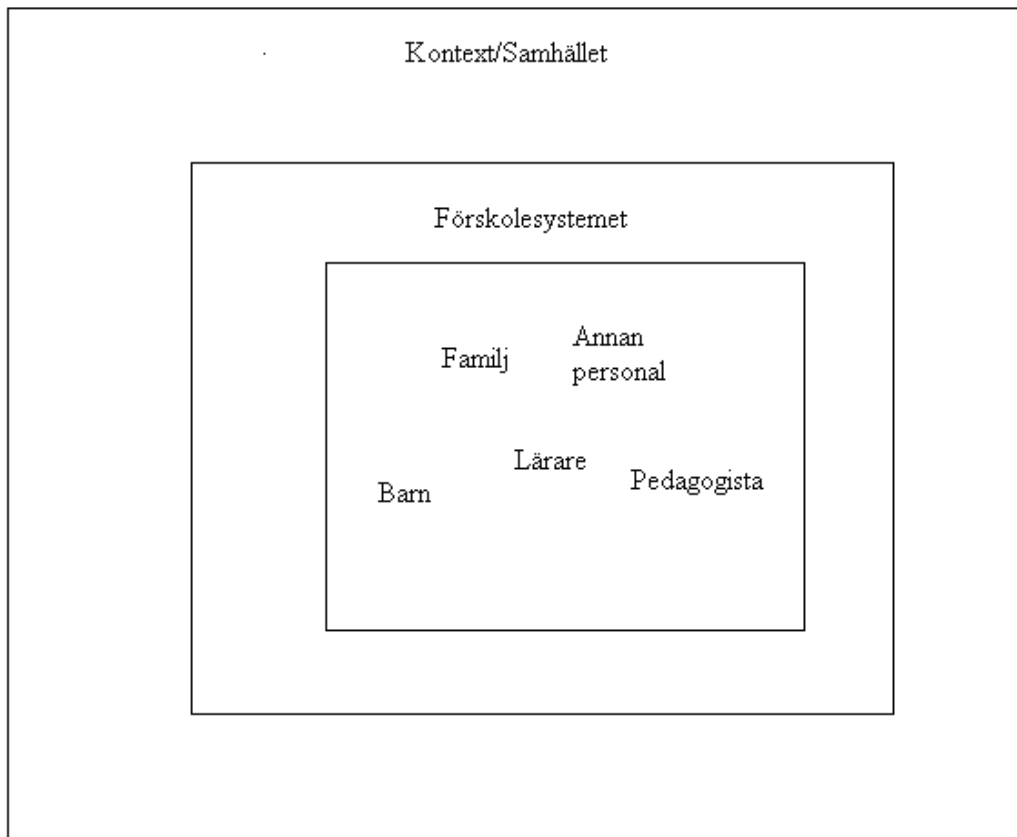


Kul arbete vid overheadapparaten med spillmaterial.



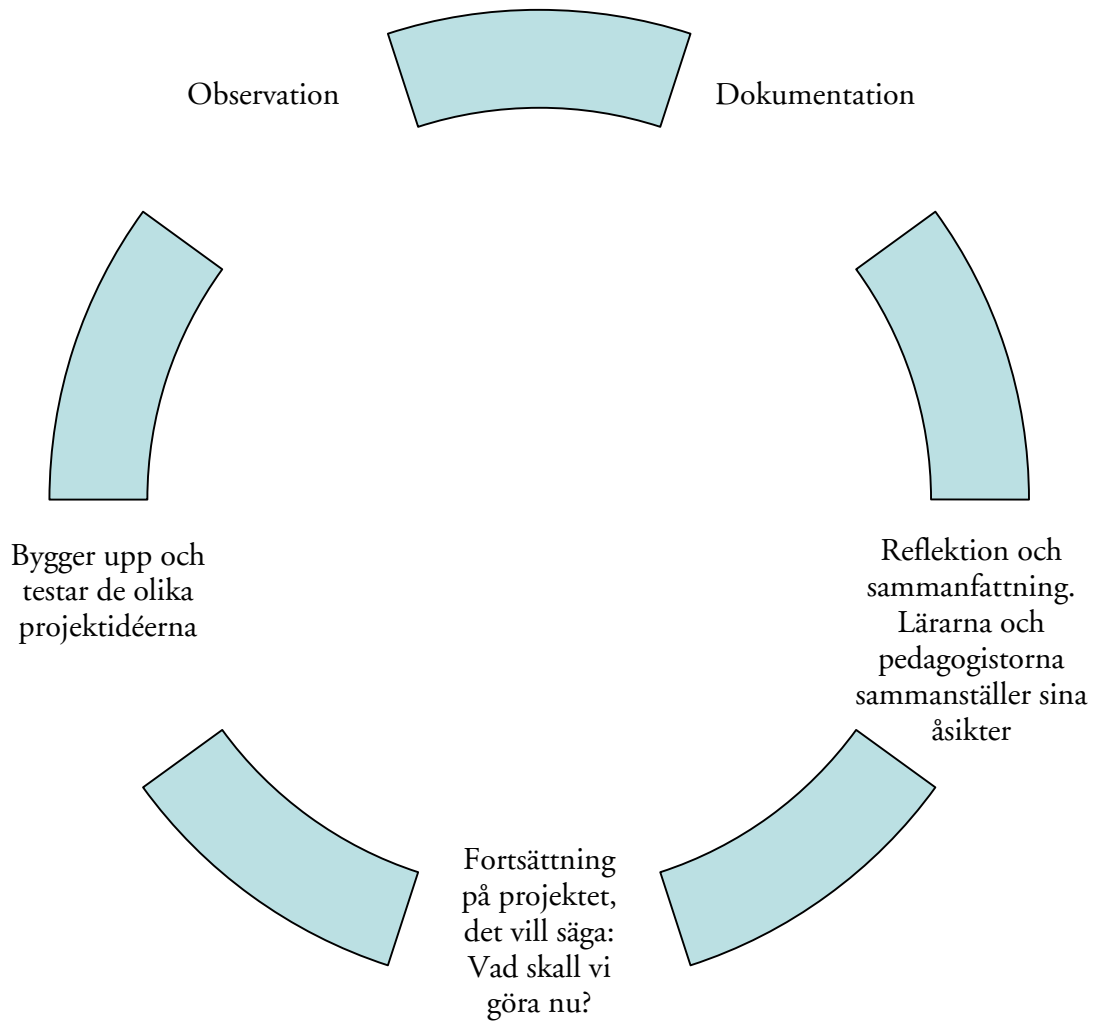
Välgenomtänkt och professionell dokumentation.

Förskolornas organisation



Bilaga 3

De fem stegen i ett projekt



Bilaga 4

I båda observationsprotokollen vi presenterar nedan, har vi valt att markera med ett kryss då de enskilda förskolorna motsvarar det vi iakttagit.

	Bamby	Birillo	La ginestra	Nuova
Barnsyn				
Arbetar ofta i små grupper	X	X	X	X
Utnyttjar samspelet mellan barnen	X	X	X	X
Individanpassat - ser till varje barn	X	X	X	X
Språk och Kommunikation				
Uppmuntrar till skriftspråk (i vårt tycke)			X	X
Uppmuntrar till talspråk	X	X	X	X
Uppmuntrar till bildspråk	X	X	X	X
Dokumentation				
Dokumenterar kontinuerligt	X	X	X	X ⁷
Dagbok	X	X	X	X
Metodisk mångfald				
Låter barnen arbeta med alla sina sinnen	X	X	X	X

⁷ Mindre än på de övriga förskolorna, med detta beror på att förskolan är nybyggd därför har de ännu inte kommit lika långt som de andra i sin dokumentation.

Miljöobservationer

	Bamby	Birillo	La ginestra	Nuova
Ljusa lokaler	X	X	X	X
Speglar	X	X	X	X
Stora ytor	X	X	X	X
Lättillgängligt material	X⁸	X	X	X
Anpassade möbler	X	X	X	X
Utsmyckade lokaler	X	X	X	X
Uppmuntrar till skapande (i vårt tycke)	X	X	X	X
Uppmuntrar till samspel	X	X	X	X
Inbjuder till lek	X	X	X	X
Dator tillgänglig för barnen	X⁹	X¹⁰	X¹¹	X
Naturmaterial	X	X	X	X
Köksleksaker	X	X¹²	X¹³	X
Utklädningskläder	X¹⁴		X¹⁵	X¹⁶
Dockteater		X	X	X

Bilaga 5

Frågebatteri som ligger till grund för våra informella intervjuer och den formella intervjun.

⁸ Vissa prydnadsföremål så som glas, visst naturmaterial, men även böcker finns inte alltid lättillgängligt för barnen.

⁹ Endast för lek. Datorn är gammal och ej inkopplad.

¹⁰ Dator för barnen finns inte på avdelningen, men de kan få låna de vuxnas vid vissa tillfällen.

¹¹ Dator finns men ej i barnhöjd. Används till största delen av lärarna.

¹² Endast i piazzan.

¹³ På varje avdelning.

¹⁴ På varje avdelning.

¹⁵ På piazzan och två av fyra avdelningar.

¹⁶ På varje avdelning.

BARNSYN

Hur skulle du beskriva din syn på det lärande barnet?

Vad tycker du är viktigt att tänka på i mötet med barnet/ barnen?(Utgå från en konkret situation om det är möjligt)

Grupperar du barn olika utifrån olika syften? I så fall hur? Små grupper?

DIDAKTIK/METODIK

Använder du olika metoder till olika barn?

Hur arbetar du för att ligga steget före barnen? När allt ska utgå från barnens tankar och idéer?

Använder ni dator i arbetet med barnen? I så fall hur?

KUNSKAPSSYN

Hur ser du på kunskap? (denna fråga måste omformuleras)

Vad lägger du tonvikten vid i din planering? (Utifrån svaret på förra frågan)

Har du några modeller / teorier som du stöder dig på?

Tycker du att man kan koppla er filosofi till någon av de stora utvecklingsteorierna? (Italien)

Vilken eller vilka utvecklingsteorier kan man koppla till Reggio Emilias pedagogiska filosofi? (Sverige)

SPRÅK/KOMMUNIKATION

Berätta hur ni arbetar med att stimulera barnets språk.

Tal språket? Bildspråket? Skriftspråket?

Vad anser du är de viktigaste faktorerna för en språkstimulerande miljö?

LEKEN

Har ni tid för fri lek?

Är de vuxna delaktiga i leken? Om ja, på vilket sätt?

Hur definierar ni ordet lek?

DEN PEDAGOGISKA MILJÖN

(Frågor utifrån den miljö vi har sett under dagen)

Får barnen vara med och bygga upp miljön?

Tycker ni att något är extra viktigt att tänka på då man bygger miljön? Om ja, i så fall vad.

DOKUMENTATION/ SYNLIGGÖRANDE

Kan du berätta för oss om hur ni arbetar med dokumentation? (Vilka verktyg används?)

Vi har förstått att ni arbetar mycket med väggdokumentation. Hur ser du på detta? Fördelar/ev. nackdelar? (Italien)

TEMA/PROJEKTARBETE

Hur bestämmer ni vad ni skall arbeta med för projekt (tema) och över hur lång tid?

Arbetar ni alltid med ett projekt eller även med flera parallellt?

SAMHÄLLSSYN/PARADIGM/IDEOLOGI

Hur arbetar ni mot/ tillsammans med övriga samhället?

Värdegrund?

SAMSPEL MED FÖRÄLDRAR

Hur ser föräldrarnas roll ut i förskolan/ skolan?

SKOLAN

Barnen går i en förskola eller skolklass som är inspirerad av Reggio Emilias filosofi, resten av skolsystemet, samhället är inte det. Och vi måste även förbereda barnen för detta... Hur klarar man denna vågskål?

Skiljer sig skolans sätt att arbeta här mycket mot ert sätt? Hur? (Italien)

ÖVRIGT

När valde ni att arbeta Reggio Emilia inspirerat? Varför? (Sverige)

Tycker ni att ett Reggio Emilia inspirerat arbete kan kopplas till Lpo 94 och Lpfö 98? (Sverige)

Vad tycker ni kännetecknar ert arbete?

Ser ni någon skillnad på hur barnen utvecklas som går här än om de går på någon annan förskola?

Vad har pedagogerna som jobbar här för utbildning?

Vilken ålder börjar barnen på förskolan? (Italien)

Arbetar ni med barnens alla sinnen och i så fall hur?