

Forskande, kompetent och nyfiken – om en dold läroplan i förskolan

Reggio Emiliapedagogiken som normerande
makt och styrning

Sara Folkman

Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap

Examensarbete 15 hp: AN

Utbildningsvetenskap

Läraryrket (210 hp)

Höstterminen 2011

Handledare: Gunnar Åsén

English title: Researching, Competent and Curious – About a Hidden Curriculum in
Preschool. The Reggio Emilia Pedagogy as a Normative Power and Steering.



Stockholms
universitet

Forskande, kompetent och nyfiken – om en dold läroplan i förskolan

Reggio Emiliapedagogiken som normerande makt och styrning

Sara Folkman

Stockholms universitet
106 91 Stockholm
Telefon: 08-16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**

Sammanfattning

Studiens syfte är att undersöka om det finns en normerande och styrande funktion i den Reggio Emiliainspirerade förskoleverksamheten som den implementeras i Sverige. Genom intervjuer med fyra pedagoger undersöks hur bilden av barnet och dess lärande tar sig uttryck på de olika förskoleenheterna, framförallt när det gäller de för Reggio Emiliafilosofin väsentliga begreppen *att följa barnens intresse, pedagogisk dokumentation, miljön som den tredje pedagogen* och *det kompetenta barnet*. Resultaten visar att den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken genom projektarbeten och pedagogisk dokumentation leder in barnens kunskapande i givna ramar och omdirigerar vissa av barnens egna viktiga frågor. Resultaten visar också att den pedagogiska miljön har en starkt styrande funktion där bara vissa aspekter av lärandet uppmuntras och att den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken värjer sig för begrepp som omsorg, anknytning och behov. Istället konstitueras en normerande bild av det önskvärda barnet som en naturvetenskaplig forskare. Den för Reggio Emiliafilosofin så eftersträvade dialogen med andra discipliner och pedagogiska perspektiv har i den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken transformerats till ett pedagogiskt koncept som omgärdas av förbud och där oliktankande pedagoger och föräldrar för att höra hemma i verksamheten måste omvändas och inordnas i ”det nya tänkandet”. På det viset har den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken en normerande och disciplinerande funktion också för barnens föräldrar och förskoleenhetens pedagoger.

Nyckelord

Reggio Emiliainspirerad pedagogik, kritisk granskning, normerande, styrning, dold läroplan, det kompetenta barnet, pedagogisk dokumentation, miljön som den tredje pedagogen, dialog, traditionell förskolepedagogik.

Kapitel 1 Bakgrund	3
Inledning	3
Syfte och frågeställningar	5
Kapitel 2 Teoretiskt perspektiv	7
Styrdokument	11
Kapitel 3 Metod	11
Urval och procedur.....	11
Tillförlitlighetsfrågor.....	13
Etiska aspekter	14
Kapitel 4 Resultat.....	14
Beskrivning av data/empiri.....	14
Resultat och analys	15
Att följa barnens intressen	15
... eller att följa pedagogistans intentioner.....	18
Barnet som subjekt.....	23
... eller barnet som objekt.....	25
Den befriande miljön.....	29
... eller den styrande miljön.....	31
Det kompetenta barnet.....	34
... eller det normerade barnet.....	39
Det Sanna och det Andra.....	45
Reggio Emilia - ett frälsningskoncept?.....	50
Kapitel 5 Diskussion.....	55
Slutsatser.....	55
Eftertanke	61
Reflektion över forskningsprocessen.....	62
Nya frågeställningar.....	62
Referenser	64
Bilagor	67

Kapitel 1 Bakgrund

Inledning

Förskolan ligger mitt i ett av Stockholms miljonprogram. Arkitekturen är genomtänkt och ändamålsenlig, med Torget som en medelpunkt och de olika hemvistelserna i periferin. Takhöjden är väl tilltagen, och de stora rummen strålar av ljus. Överallt finns gemensamma utrymmen, konstruktionshörnor, verkstäder och ateljéer. Bord och stolar är i barnvänlig höjd, och mängder av skapandematerial är utplacerat på låga hyllor. De få dörrar som finns är gjorda av glas som möjliggör för insyn. En gemensam matsal finns belägen på Torget så att barnen ska slippa plocka undan de projekt de arbetar med under måltiderna. Väggarna är behängda med pedagogisk dokumentation, projektarbeten, foton och konstverk. Förskolan får ofta ta emot studiebesök från förskoleenheter som vill börja arbeta med en Reggio Emiliainspirerad pedagogik. Förskolan har också ett nära samarbete med Reggio Emilia Institutet i Stockholm.

Det är måndag morgon, och på Torget råder febril aktivitet. Flera av pedagogerna har reflektionstid tillsammans med enhetens pedagogista. Ljudnivån är hög och många av barnen rusar fram och tillbaka. Andra skapar sig en lugn oas i kaoset, de bygger en koja under ett bord eller försöker koncentrera sig på att rita. Mitt i det öronbedövande larmet befinner sig Peter. Han har längtat efter sina kompisar under helgen och nu vill han leka Batman. Men alla skriken och ropen växer till ett dån inne i Peters huvud och det yttre kaoset blir till ett inre. Peter börjar också springa och skrika, och han springer in i många andra barn, raserar en koja, ritar på de andra barnens teckningar, slänger iväg pennorna. Då kommer en fröken med arg röst och lyfter bort Peter från Torget. Han får lugna ner sig lite i ett annat rum istället.

Efter lunchen är reflektionstiden över för idag. Då delas barnen upp i smågrupper. Det blir tystare inne i Peters huvud och han kommer på att han vill leka Batman. Men kompisarna är i andra smågrupper och förresten ska de inte leka nu utan titta på cirklar. Peters grupp får gå till skogen och titta på cirklar i naturen. Peter hittar ett fint Batmansvärd istället och börjar slåss mot Jokern. Batmansvärdet träffar lite på Johanna. Då kommer en fröken med arg röst och lyfter bort honom från svärdet. Han får sitta på en sten och lugna ner sig litet. Sen går de tillbaka till förskolan.

På förskolan blir det lillmöte. De ska titta på kort på cirklar. De ska tänka mycket på cirklar och prata om cirklar och om vad det kan finnas mer som är cirklar. Peter tänker mest på Batmansvärdet som inte fick följa med till förskolan. Han kan inte svara så mycket när fröknarna frågar om cirklarna, men fröknarna skriver i alla fall. Sen ska de gå till ateljén och göra cirklar i lera. Då gör Peter ett Batmansvärd istället. "Vilken fin cirkel – hur tänkte du när du gjorde den?" frågar ateljéfröken och ler mot Peter. Det vet inte Peter riktigt. Sen kommer Peters mamma och storasyster. Fröknarna säger att Peter och de andra barnen har jobbat jättebra med cirklar idag och att det blir en fin utställning i centrum sen som alla kan se. Sen går de hem.¹

¹ Texten är en fiktiv syntes av egen empiri och de intervjuade pedagogistornas beskrivning av enheternas verksamhet.

Den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken har fått stort genomslag i den svenska förskolan. Andelen kommunala förskolor i Stockholm som antar ett Reggio Emiliainspirerat arbetssätt uppgår till 24 %, jämfört med t. ex Ur och Skurförskolor som uppgår till 2 %, och Montessoriförskolor med 0.5 %.² Reggio Emilia Institutet i Stockholm mer än fördubblade sin omsättning under åren mellan 2004 och 2009 från 10 miljoner till 24 miljoner, och vinsten går till att driva olika utvecklingsprojekt.³ Under 2010 deltog 16000 personer i Institutets utvecklingsverksamhet.⁴ Martin-Korpi skriver: ”Reggio Emilia - inspirationen har blivit spridd i Sverige på ett sätt som saknar motstycke [---] Det är Reggio Emilia Institutet i Stockholm som under lång tid varit detta utvecklingsarbets drivkraft och centrum”.⁵

I en uppsjö av litteratur med inspiration från Reggio Emilia mejslas bilden fram av ett nytt och annorlunda barn, och av en progressiv och modern barndom. Ett ’utvecklingspsykologiskt’ perspektiv på pedagogiken ska ersättas av en ’nydanande’ pedagogisk verksamhet där fokus ligger på barnens styrkor och förmågor istället för på deras ’svagheter’. En normativ syn på barnet lyser med sin frånvaro, olikheter är en tillgång och barnet konstruerar sin egen verklighet i samspel med omgivningen i sann postmodernistisk anda, inte ’i behov’ utan forskande, kompetent och nyfiken, en likvärdig medborgare och medkonstruktör av kultur och samhälle. I ’reggioidiskursens’ spår förändrar man på förskolor överallt en ”hemliknande” miljö till en ”verkstadsliknande” och organisation från avdelningar till hemvister och sammanslagningar. Gemensamma ateljéer och verkstäder upprättas i syfte att uppmuntra barnets utforskande av omvärlden. Istället för en tidsreglerad och vuxenstyrd verksamhet är visionen att vardagen på förskolan ska initieras och bestämmas av barnen, och det är deras intressen och initiativ som ska tillvaratas och ligga till grund för verksamheten.

Den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken har blivit signifikativ för kvalitet.⁶ Med inspiration från Reggio Emilia kan man förespråka ett demokratiskt arbetssätt ”förankrat i en djupt humanistisk livshållning som bygger på en stark tro på människans möjligheter, en djup respekt för barnet samt

² Stockholm Stad. Förskola och skola. <http://www.stockholm.se/ForskolaSkola/forskola> [2011-03-18].

³ Maria Nöjd. Kultvarning – eller kulturell injektion. *Tidningen Förskolan*. 2011-04-11. <http://www.lararnasnyheter.se/.../kultvarning-eller-kulturell-injektion> [2011-04-15].

⁴ Ibid.

⁵ Barbara Martin Korpi, ”Förskolan och den moderna barndomen” i Marie-Anne Colliander, Lena Stråhle och Christina Wehner-Godée (red): *Om världen och omvärlden*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, 2010, s. 42.

⁶ Forskargruppen vid Barn- och ungdomsenheten, Göteborgs universitet. Svar till Birgitta Kennedy om Reggio Emilia. *Tidningen Förskolan*. 2010-03-17. <http://www.lararnasnyheter.se/.../03/.../svar-birgitta-kennedy-reggio-emilia> [2011-03-25].

en övertygelse om att alla barn föds rika och intelligenta”.⁷ Och någonstans längs vägen har det Reggio Emiliaanhängare kallar ’traditionell svensk förskolepedagogik’ transformerats till Reggio Emiliafilosofins motsats, till en normerande och otidsenlig pedagogik med fokus på barns brister. Frågan är vilka konsekvenserna blir för de enskilda barnen när man tar avstånd från den svenska förskolepedagogikens syntes mellan omsorg och lärande. Och är den Reggio Emiliainspirerade förskolepraktiken så icke-normativ och lyhörd för barnens egna frågeställningar som man gör gällande?

Syfte

Syftet med den här studien är att undersöka hur bilden av barnet och dess lärande tar sig uttryck i den förskolepedagogiska verksamhet som kan benämnas ”reggiodiskursen”.⁸ Genom intervjuer med pedagogistor på fyra Reggio Emiliainspirerade enheter i stockholmsområdet kan tankar och åsikter utkristalliseras som är utmärkande för reggiodiskursens pedagogiska praktik.

Reggio Emiliafilosofin som idé har sin grund i en önskan att förändra barns villkor. Från en normerande syn på barn där deras brister och behov enligt Dahlberg, Moss och Pence ligger i fokus⁹, ska bilden av det kompetenta barnet vars idéer och tankar styr verksamheten träda in på arenan. Från den tidigare synen på lärande och kunskap som en verksamhet initierad och styrd av de vuxna ska barnen istället betraktas som medkonstruktörer i det egna kunskapandet.¹⁰ Respekten för barnet och en vilja att utplåna maktstrukturerna mellan barn och vuxna kan sägas vara den bärande idén i Reggio Emiliafilosofin.

⁷ Reggio Emilia Institutet i Stockholm. <http://www.reggioemilia.se/omreggio.htm> [2011-04-08].

⁸ Uttrycket lånat från Ulla Lind, *Blickens ordning: Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. Diss. Stockholms universitet/Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, 2010, s. 110.

⁹ Påståendet att den svenska förskolepedagogiken är bärare av en barnsyn präglad av brist och behov kan refereras till t. ex Gunilla Dahlberg, Peter Moss och Alan Pence, *Från kvalitet till meningsskapande: Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS Förlag, 2001, exempelvis s. 74, eller Elisabeth Nordin-Hultman, *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber, 2004, t.ex s. 44.

¹⁰ Dahlberg, Moss och Pence, s. 74.

Det jag vill undersöka är om Reggio Emiliafilosofin som den implementeras i Sverige lyckas undvika att skapa en normerande bild av barnen och att styra barnens lärande i en viss riktning. Min hypotes är att reggiodiskursen har en reglerande och styrande funktion över barnen, och att en dold läroplan kan finnas inskriven i den Reggio Emiliainspirerade pedagogikens agenda¹¹.

En väsentlig idé i Reggio Emiliafilosofin är att utvecklingen av den pedagogiska verksamheten måste ske i dialog med andra pedagogiska discipliner och olika forskningsfält. Studien kom på grund av intervju svaren också att handla om hur pedagogisterna i den Reggio Emiliainspirerade verksamheten ställer sig till en sådan dialog.

Frågeställningar

Undersökningen syftar framförallt till att få svar på frågor som berör barnsyn och lärande inom Reggio Emiliainspirationen i Sverige som den tar sig uttryck i intervjuerna med pedagogisterna.

- Kan man anta att det finns en dold läroplan också i den progressiva reggiodiskursen?
- Finns det normativa barnet kvar, om än i annan skepnad?
- Vilken bild av barnet är i så fall reggiodiskursen bärare av?
- Vilken bild av sig själv i relation till vuxna kan barnen få erfarenhet av i en Reggio Emiliainspirerad förskoleverksamhet?

- Sker barnens kunskapande på deras egna villkor eller styrs verksamheten med fokus på de aspekter av lärandet som de vuxna bedömer som viktiga?
- Vilket lärande är det i så fall som betonas i de undersökta förskoleverksamheterna?
- Hur ställer man sig i relation till andra pedagogiska idéer och perspektiv?

¹¹ Med "dold läroplan" avses den uppsättning oskrivna och underförstådda regler som parallellt med den officiella läroplanen fungerar som ett styrmedel inom skolväsendet. Den dolda läroplanen lär ut uppförandekoder i klassrumssituationen, som t. ex förmågan att vänta på sin tur, att göra saker man inte är intresserad av och att underordna sig auktoriteter. Den dolda läroplanen ger eleverna kunskap om de implicita krav som ställs i det samhälle som skolan utgör och i förlängningen det framtida samhälle där de ska fungera som samhällsmedborgare. Här används begreppet i förskolans kontext. Se t. ex Donald Broady, "Den dolda läroplanen". KRUT, nr 16, 1981.

Teoretiskt perspektiv

Det konstruktionistiska och postmoderna perspektivet på barn och lärande har genererat en hel del teorier och litteratur. Dahlberg, Moss och Pence bok *Från kvalitet till meningsskapande* har varit aktuell i diskussionen kring paradigmskiftet från en 'traditionell' förskolepedagogik till en Reggio Emiliainspirerad pedagogik i Sverige, och ingår som en del i undersökningens teoretiska underlag. Också Nordin-Hultmans *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande* kommer att användas i undersökningen.

I *Från kvalitet till meningsskapande* ställer **Dahlberg, Moss och Pence** modernitetens syn på världen, barn och lärande mot postmodernitetens i förskolans kontext. Författarna problematiserar modernismens föreställningar om barn och barndom, lärande och kunskap och framhåller en alternativ postmodernistisk bild. I ett postmodernistiskt perspektiv är barnet "rikt"¹² istället för "fattigt"¹³, subjekt istället för objekt¹⁴ och kunskapen är inte absolut utan föränderlig.¹⁵ Språket lyfts fram som en väsentlig aspekt när det gäller att konstruera och bestämma det vi uppfattar som 'verkligheten'.¹⁶ Genomgående ställs ett progressivt postmodernistiskt perspektiv med Reggio Emiliafilosofin i spetsen mot ett som man menar förlegat utvecklingspsykologiskt perspektiv. Det är delvis ur den aspekten dessa teorier kommer att användas i undersökningen, men teorierna kommer också att användas i en komparativ ansats – hur förhåller sig den förskolepedagogiska praktiken till visionerna?

Nordin-Hultman beskriver i *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande* hur den pedagogiska miljön, dagsprogram och det pedagogiska materialet bidrar till att forma barnets bild av sig själv i relation till omvärlden. Den fysiska miljön kan sägas skapa barnet som kompetent eller inkompetent¹⁷, självständigt eller i behov av de vuxnas stöd¹⁸, med positiv identitet eller

¹² Dahlberg, Moss och Pence, s. 77.

¹³ Ibid., s. 74.

¹⁴ Ibid., s. 83.

¹⁵ Ibid., s. 35.

¹⁶ Ibid., s. 3.

¹⁷ Nordin-Hultman, s. 52.

¹⁸ Ibid., s. 100.

negativ.¹⁹ På det sättet bestämmer miljön vem barnet ska vara och bli.²⁰ Dessa teorier om miljöns betydelse kommer att användas i analysen av pedagogistornas intervjuvar. Nordin - Hultman ställer liksom Dahlberg, Moss och Pence ett postmodernistiskt perspektiv i motsatsposition till ett modernistiskt och utvecklingspsykologiskt och talar om språkets betydelse för att konstituera en normaliserande 'verklighet'.²¹ Också ur de perspektiven kommer Nordin-Hultmans teorier att användas i undersökningen.

I undersökningen kommer också Foucaults teorier kring styrning och normalisering, makt och övervakning att användas. Som det kommer att framgå är dessa teorier relevanta i en analys av den pedagogiska verksamheten i de Reggio Emiliainspirerade förskoleenheterna. Också Dahlberg, Moss och Pence och Nordin-Hultman använder sig i sina analyser av Foucaults teorier, då i akt och mening att beskriva hur den 'traditionella' förskolepedagogiken (som den utvecklats från barnstugeutredningen till den läroplansbaserade praktiken) har som funktion att normalisera och disciplinera barnen i förskoleverksamheten. Detta faktum kan i sig tyckas vara tänkvärt.

Diskursanalytikern och socialhistorikern **Foucault** beskriver i *Övervakning och straff* hur en disciplinering av människor tar sig uttryck i ett till synes allt mer framåtskridande och humant samhälle. Staten fungerar som en kontrollapparat som med olika metoder disciplinerar människan till en nyttoavarelse i samhällets tjänst. Det sinnrika med den disciplinära makten menar Foucault är att den omvandlar maktens mål till subjektets mål – genom att internalisera maktens önskningar disciplinerar subjektet sig självt. Genom humana straff- och disciplinära åtgärder dresseras människorna till att inordna²², korrigera och normalisera sig²³, till att resa fängelsemurar *inom* sig och följaktligen kontrollera sig själva. Individerna bär på så sätt en 'frivilligt' påtagen tvångströja, helt i enlighet med maktapparatens intentioner.²⁴ Den disciplinära makten är genom sin synbara frivillighet svårare att få syn på - men inte mindre farlig - än en mer manifest maktstruktur. Exempel på disciplinära och normaliserande institutioner är enligt Foucault fängelser, arméer, fabriker och skolväsendet.

¹⁹ Nordin-Hultman, s. 52.

²⁰ Ibid., s. 13.

²¹ Ibid., s. 39.

²² Michel Foucault, *Övervakning och straff: Fängelsets födelse*. 4 uppl. Lund: Arkiv, 2003, s. 223.

²³ Ibid., s. 184.

²⁴ Ibid., s. 140.

Individens disciplinering sker genom olika strategier. Genom att fördela individerna enligt en viss struktur i rummet förhindrar man oordning och uppror.²⁵ Genom att kontrollera verksamheten och se till att individerna är sysselsatta med samhällsnyttiga göromål säkerställer man att ingen tid går förlorad till onyttigheter²⁶ och kuvar individen att fungera som en ”foglig kropp”.²⁷ Genom en ständig övervakning särskiljs den iakttagande från den iakttagne, och makten från undersåten.²⁸

Foucaults teorier kommer att användas i studien, men där Foucault använder begreppet *normalisering* för att beskriva hur människorna formas till önskvärda individer, kommer jag istället att använda mig av begreppet *normering*. Den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken syftar inte till att framställa individerna med normaliteten som ram, utan arbetar i enlighet med en normativ syn på barnet och dess lärande vilket skapar en ny och annorlunda norm med annorlunda men inte mindre begränsande ramar.

I den mängd forskning och litteratur som beskriver Reggio Emiliafilosofin är det mycket sparsamt med problematiseringar eller kritiskt granskande av ett Reggio Emiliainspirerat förhållningssätt. Trots intensivt sökande i databaser²⁹ och på nätet fann jag mycket litet av ifrågasättande eller problematiserande karaktär. Detta är förvånande med tanke på att det är just det kritiska ifrågasättandet och granskandet av de egna värderingarna som är en av Reggio Emiliafilosofins viktigaste beståndsdelar. Det innebär också vissa problem för min undersöknings teoretiska referensram. De teorier studien huvudsakligen stödjer sig mot för att granska implementeringen av Reggio Emiliafilosofin, är samma teorier som används för att särskilja Reggio Emiliafilosofin från den ’traditionella’ svenska förskolepedagogiken.

Det finns några undantag från bristen av kritisk granskning av Reggio Emiliafilosofin. **Lind** har i *Blickens ordning* en kritisk ansats i den bemärkelsen att hon problematiserar Reggio Emiliafilosofins tendens att verka som en så kallad ”kargokult”, en form av ”magisk kraft”³⁰, där man genom att anta vissa artefakter och efterlikna vissa handlingar förväntar sig att det magiska ska

²⁵ Foucault, s. 145.

²⁶ Ibid., s. 155.

²⁷ Ibid., s. 138.

²⁸ Ibid., s. 188.

²⁹ www.kb.se/libris, <http://scholar.google.se/intl/sv/scholar/about.html>

³⁰ Lind, s. 122.

inträffa. Lind talar också om en ”reggiodiskurs”³¹ och om Reggio Emilia som ”en religiös väckelsediskurs”³², begrepp som blir relevanta i analysen av pedagogistornas intervjuvar.

Johnson antar i *Imperialism and Cargo Cults in Early Childhood Education: Does Reggio Emilia Really Exist?* ett problematiserande perspektiv på Reggio Emiliapedagogikens implementering utanför Italien och kommer att användas i analysen.

Som tidigare nämnts tar den Reggio Emiliainspirerade teorin avstamp i ett motstånd till utvecklingspsykologiska teorier, som likställs med stadieteorier som exempelvis Piaget och Eriksson gett upphov till. Vad man anser om senare utvecklingspsykologisk forskning och teoribildning framgår inte. Det utvecklingspsykologiska perspektivet på pedagogiken representeras således av teoretiker som är mindre aktuella idag. I undersökningen kommer jag att referera till Stern som ”är en av dem som bidragit till bilden av det kompetenta barnet”³³ och vars teorier borde kunna knyta an till ett Reggio Emiliatänkande om ett kompetent barn.

Enligt **Stern** sker den känslomässiga utvecklingen i ett intensivt samspel med omvärlden. Barnet är redan från födseln inbegripet i kommunikation med omgivningen³⁴ och det är i samspelet med omgivningen som barnets lust att utforska grundläggs. Barnet är kompetent i den bemärkelsen att det tidigt har förmågan att samspela med andra människor. För att barnet ska kunna vara det kompetenta, nyfikna och utforskande barnet krävs att omgivningen är lyhörd för barnets intentioner och förmår uppfylla dess behov av omsorg och trygghet.³⁵

I undersökningen kommer också **Kihlbom, Lidholt och Niss** ”*Förskola för de allra minsta. På gott och ont*” att användas, liksom **Liefvendahls** magisteruppsats ”*Föräldraaktiv inskolning på förskolan ur ett anknytningsteoretiskt perspektiv*”. **Lindgren och Sparrmans** ”*Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation*” ingår som en teoretisk del i avsnittet kring barnet som objekt. Annan litteratur som kommer att ingå i den teoretiska referensramen, refereras till eller citeras i undersökningen är **Wallin** ”*Reggio Emilia och de hundra språken*”, **Dahlberg och Åsén** ”*Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia*,

³¹ Lind, s. 110.

³² Ibid., s. 138.

³³ Marianne Brodin och Ingrid Hylander, *Att bli sig själv: Daniel Sterns teori i förskolans vardag*. Stockholm: Liber, 2007, s. 20.

³⁴ Daniel Stern, *Spädbarnets interpersonella värld: ur psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur, 1991, s. 54.

³⁵ Daniel Stern, *Ett litet barns dagbok*. Stockholm: Natur och Kultur, 1991, s. 133.

Colliander, Stråhle och Wehner-Godée "Om värden och omvärlden", **Åberg och Lenz Taguchi** "Lyssnandets pedagogik", **Wehner-Godée** "Att fånga lärandet", **Emilson** "Det önskvärda barnet" samt artiklar och insändare från **Tidningen Förskolan** och **Modern Barndom**.

Styrdokument

För oss som arbetar inom förskolan är "Läroplan för förskolan" det styrdokument som har högst dignitet. Oavsett vilken profilpedagogik vi väljer måste detta styrdokument ligga till grund. Som förskoleenhet har man inte rätt att arbeta i enlighet med vissa avsnitt i läroplanen och utesluta andra, utan läroplanen ska följas i alla sina delar. Läroplan för förskolan kommer att ingå som en del i analysen av intervju svaren.

Kapitel 3 Metod

Urval och procedur

Studien syftar till att undersöka om det finns en normerande och styrande funktion i den Reggio Emiliainspirerade förskoleverksamheten och hur den i så fall tar sig uttryck. För att undersöka detta valde jag att intervjua pedagogistor inom fyra förskoleenheter i stockholmsområdet. Pedagogistornas roll är central i den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken, och definieras av Alnervik och Kennedy på följande sätt:

"Pedagogistorna är, som vi förstår det, ansvariga för hela det system av relationer som är en förutsättning för att skapa ett arbetssätt byggt på delaktighet för barn, familjer och pedagoger³⁶ [---] Pedagogistan blir en viktig länk mellan barngrupper, arbetslag och mellan förskolor, men är även den som kan se generella mönster och sätt att tänka och utveckla arbetet, både i barngrupperna och i arbetslagen [---] Pedagogistans särskilda ansvar inrymmer också att lyfta diskussioner kring teorier och begrepp och skapa en gemensam teoribas kring det egna arbetet i den egna enheten"³⁷.

³⁶ Karin Alnervik och Birgitta Kennedy, "Pedagogista: I en relationell, kollegial och delaktighetens kultur" i Colliander, Stråhle, Whener-Godée (red), s.114.

³⁷ Ibid., s.117.

Tanken med att intervjua pedagogistor istället för pedagoger var att få en bild av de mer övergripande pedagogiska reflektioner som förskolorna grundar sin verksamhet på. Vilken är synen på *barnet* som förmedlas till pedagogerna genom pedagogisterna? Vilken syn på *lärande* blir via pedagogisterna dominerande på de olika förskolorna? Vilka *projektarbeten* uppmuntrar de pedagogerna (och därmed barnen) att fördjupa sig i?

Det faktum att pedagogisterna inte är direkt verksamma i den förskolepedagogiska praktiken skulle kunna innebära att de i intervjuerna beskriver hur verksamheten *borde* bedrivas snarare än hur den faktiskt bedrivs. Men eftersom pedagogisterna i sin handledande funktion gentemot pedagogerna lägger riktlinjer för den pedagogiska verksamheten och ser till att enheten strävar åt samma håll kan man anta att pedagogernas förhållningssätt färgas av pedagogisternas åsikter.

Valet av förskoleenheter baserades på de olika förskolornas hemsidor. De kriterier jag ställde upp var att förskoleenheten skulle ha en hemsida där de för Reggio Emiliafilosofin väsentliga pedagogiska begreppen fanns representerade och där beskrivningen av verksamheten föreföll vila på en genuin och genomtänkt grund i Reggio Emiliafilosofin. Jag skickade sedan ut förfrågningar till de pedagogiska ledarna om de ville medverka i en intervju³⁸, vilket de samtyckte till.

Enheterna där de intervjuade är verksamma ligger i upptagningsområden som är spridda över Stockholm och som sinsemellan är olika till sin socioekonomiska struktur. Detta för att få ett så varierat urval som möjligt.

Som metod valde jag intervjuer av kvalitativ karaktär.³⁹ Syftet med undersökningen är ju att få fatt på intervjuades tankar kring olika väsentliga begrepp inom ett Reggio Emiliainspirerat arbetssätt, och på så sätt undersöka hur Reggio Emiliafilosofin kan implementeras i den förskolepedagogiska praktiken i Sverige. För att göra det behövde jag få en djupare förståelse för de intervjuades tankar och ståndpunkter. Kvalitativa intervjuer ger också möjlighet till en viss flexibilitet i intervjusituationen.⁴⁰ Vid samtliga intervjutillfällen ställde jag följdfrågor beroende på vad de intervjuade svarat. Deras svar väckte nya frågor hos mig, vilket innebar att de intervjuade fick möjlighet att reflektera över och utveckla eller omformulera sina svar.

³⁸ Se bilaga 1: "Missiv".

³⁹ Pål Repstad, *Närhet och distans: Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur, 2007, kap 4.

⁴⁰ Ibid., s. 16.

Av samma anledning spelade jag inte heller in intervjuerna på band. Enligt min erfarenhet blir intervjuer mer reflekterande om man ordagrant antecknar istället för att göra en bandupptagning. Man kan kanske säga att både den intervjuade och intervjuaren 'vässar' sina tankar. Om man antecknar samtidigt som man intervjuar uppstår naturliga pauser där den intervjuade kan reflektera över det som sagts och utveckla eller modifiera sina antaganden. Också intervjuaren blir varse om något i svaren är oklart och behöver följas upp av ytterligare en fråga eller väcker vidare funderingar. Genom att anteckna intervjuaren istället för att spela in dem markeras också intervjuarens roll som lyssnare snarare än aktiv samtalspartner, vilket förhoppningsvis minskar risken att intervjuaren genom samtalsinteraktion påverkar informanternas intervjuvar. En bandupptagning kan också ha en hämmande effekt på den intervjuade.⁴¹

Intervjuerna genomfördes på pedagogistornas respektive arbetsplats på tider de själva föreslagit. Vid ett tillfälle kunde inte alla frågor besvaras under intervjutillfället på grund av tidsbrist. Intervjun kompletterades sedan via mejl, vilket kan ha påverkat svaren så att de blev mer tillrättalagda.

Tillförlitlighetsfrågor

Att basera en undersökning på intervjuer med fyra personer kan vara problematiskt ur tillförlitlighetssynpunkt. Men de fyra pedagogistorna representerar indirekt ett långt större urval, då de ansvarar för den pedagogiska verksamheten på enheter med ett flertal förskolor och många pedagoger. De intervjuade pedagogistorna var också överraskande samstämmiga i sina intervjuvar. De beskrev alla en på många sätt likartad verksamhet, organisation och vision, och de hade också ett mycket likartat språkbruk. Därför är studien sannolikt mer representativ än antalet informanter gör gällande.

⁴¹ Clarence Crafoord skriver i *Människan är en berättelse: Tankar om samtalskonst*. 2 uppl. Stockholm: Natur och Kultur, 2005, s. 14: "Inspelningssituationen och – apparaturen är enligt min mening betydligt mer inträngande än vad man vill tro. Det sägs att man "glömmer" inspelningssituationen. Man glömmer den inte!"

Eftersom undersökningen baseras på djupintervjuer, med öppna och delvis problematiserande frågeställningar⁴² blev svaren komplexa och genomtänkta. Då varje intervju varade mellan två och tre timmar hade informanterna gott om tid att reflektera och att formulera sina tankar. Intervjusvaren speglade det studien syftade till att undersöka.

Etiska aspekter

Undersökningen följer Vetenskapsrådets fyra etiska principer för forskning; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.⁴³ Dessa fyra principer går i korthet ut på att undersökningsdeltagarna informerats av vad studien går ut på, att deras medverkan är frivillig och när som helst kan avbrytas, att de informerats om att de i studien inte kommer att vara möjliga att identifiera och att materialet som insamlas inte kommer att användas för andra än vetenskapliga syften.

Kapitel 4 Resultat

Beskrivning av data/empiri

De intervjuade arbetar som pedagogistor i stockholmsområdet. Enheterna där de verkar ligger i skilda stadsdelar med sinsemellan olika socioekonomisk struktur. Enheterna har också olika länge varit anslutna till en Reggio Emiliainspirerad filosofi. Gemensamt för de fyra enheterna är att de via sin hemsida förmedlade en bild av sin verksamhet som väl förankrad i Reggio Emiliafilosofins idéer och tankar. Gemensamt för de fyra pedagogisterna är att de tycks brinna för Reggio Emiliafilosofins visioner. Värtaligt beskrev de visionerna på vilka verksamheten är uppbyggd.

Tre av pedagogisterna hade från början mött Reggio Emiliafilosofin med en viss skepsis, för att sedan bli övertygade. Samtliga beskriver sin 'omvändelse' från det 'traditionella' tänkandet kring

⁴² Se bilaga 2: "Frågeställningar".

⁴³ Vetenskapsrådet, *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm, 2002. www.vr.se/download/18...forskningsetiska_principer_tf_2002.pdf [2011-04-17].

förskolepedagogiken som omvälvande: ”jag blev slagen!”, ”Vi gick på alla föreläsningar som Reggio höll i”, ”där nere i Italien blev jag uppfylld”, ”Ja! nu får den biten blomma!”.

Intervjusvaren visade en stor överensstämmelse i synen på de inom Reggio Emiliafilosofin väsentliga tankarna kring barn, lärande, pedagogiska miljöer och pedagogisk dokumentation. Oavsett upptagningsområde arbetade man på ett närmast identiskt sätt vad beträffar organisation, fortbildning och pedagogisk praktik. Det var däremot oväntat att även de projekt man arbetade med tillsammans med barnen var mycket likartade, liksom det man valde att *inte* arbeta med. Det var också överraskande att se hur samstämmigt de intervjuade formulerade sig då de berättade om den pedagogiska verksamheten. Förutom den begreppsfrämmande som utgör stommen för Reggio Emiliafilosofin var det vissa ord och begrepp som återkom frekvent under intervjuerna.

I den följande analysen kommer jag att dela upp intervjusvaren i olika kategorier bestående av inom Reggio Emiliafilosofin väsentliga begrepp: *att följa barnens intresse, pedagogisk dokumentation, miljön som den tredje pedagogen och det kompetenta barnet.*

Avsikten med undersökningen var att undersöka hur barnsyn och syn på lärande tog sig uttryck i den Reggio Emiliainspirerade praktiken i Sverige. Vad jag däremot inte avsåg att studera var hur pedagogisterna förhöll sig till andra pedagogiska perspektiv, i det här fallet den ’traditionella’ svenska förskolepedagogiken. Dessa frågor väcktes under arbetets gång och kommer att analyseras i tolkningen av pedagogisternas intervjuvar.

Analys av svaren kommer att ske parallellt med redovisningen. Intervjusvaren kommer också löpande att sättas i relation till teoretiska perspektiv. Intervjuvar från samtliga pedagogistor kommer att vara representerade i de olika delarna.

Resultat och analys

Att följa barnens intresse...

Inom Reggio Emiliafilosofin är barnet ett aktivt subjekt i skapandet av kunskap - forskande och förundrat ställer barnet nyfikna frågor om företeelser i omvärlden. Denna syn på lärande och kunskap skiljer sig inom Reggio Emiliafilosofin enligt Dahlberg, Moss och Pence markant från de diskurser som hittills varit rådande inom förskolan:

I konstruktionen av *barnet som en kunskaps-, identitets- och kulturreproducent* förstås det lilla barnet som en varelse som börjar livet med ingenting och från ingenting – som ett tomt kärl eller en *tabula rasa* [...] Utmaningen består i att ha honom eller henne "redo för inläring" [...] Under tidig barndom behöver därför det lilla barnet bli fyllt med kunskap, färdigheter och dominerande kulturella värderingar, vilka redan är bestämda, socialt sanktionerade och färdiga att administreras i en fastställt reproduktions- eller överföringsprocess. Barnet behöver också tränas i anpassning till den obligatoriska utbildningens fasta krav.⁴⁴

Enligt Reggio Emiliafilosofin konstruerar barnen däremot själva sin kunskap. Barnens hypoteser och teorier står i fokus och tillsammans med de andra barnen och medforskande vuxna 'kunskapar' de kring omvärlden: "det lilla barnet framträder, redan från början av sitt liv som en medkonstruktör av kunskap, av kultur och av egen identitet [---] Lärandet är en kooperativ och kommunikativ aktivitet, i vilken barnen konstruerar kunskap, skapar mening i sin värld".⁴⁵

Denna syn på lärprocesser delas också av pedagogisterna i studien. Intervjufrågorna som berör begreppet lärande väcker resonemang kring ett lärande som sker i sammanhang, där barnen själva ställer frågorna och söker svaren:

Vi säger ju att det sker i samspel, att miljöer gör det möjligt att lära av varandra och av materialet och miljön [...] Man kan ta reda på så mycket kunskap tillsammans. Lärande nyfikenhet kan man säga. Vi måste fortsätta utmana det vi ser de är nyfikna av. Kunskapen är ju inte konstant utan en process i ett sammanhang.

ett utforskande arbetssätt är ett lärande där barnen får erfarenheter av undersökande, problematiserande, abstrakt tänkande, teoretiserande etc.

Att erfara kunskap. Att förstå saker i ett sammanhang. Och också att kunskap kan användas för att gå vidare.

När ett projekt har tagit slut och barnen har en massa mer frågor än vad de hade i början, då vet man att här har skett lärande!

Pedagogistornas reflektioner ger vid handen att erövringen av kunskap är en process som bygger på nyfikenhet, utforskande och barnets eget erfärande, till skillnad från det instrumentella och linjära syn på kunskap som enligt Dahlberg, Moss och Pence tidigare dominerat modernitetens förskolepedagogik:

⁴⁴ Dahlberg, Moss och Pence, s. 69.

⁴⁵ Ibid., s. 77.

Ett typiskt drag i moderniteten har varit att se världen som vetbar och välordnad och individen som självständig, stabil och placerad i central position. Precis som det finns en "verklig" värld att upptäcka, så finns det också en inneboende och på förhand bestämd mänsklig natur, som existerar oberoende av sammanhang och relationer, som kan förverkligas helt och fullt genom överföringen av redan befintlig kunskapsmassa som antas vara värderingsfri, universell och erbjuda en sann bild av världen.⁴⁶

Genom att göra motstånd mot tidigare (påstådda) diskurser och istället arbeta i enlighet med en Reggio Emiliainspirerad pedagogik skapas enligt Dahlberg, Moss och Pence helt andra förutsättningar för lärprocesser och kunskapande: "Reggio Emilia har hjälpt oss att göra detta, och genom att vi gjort det, har ett utrymme skapats för konstruktionen av en ny vision, som erbjuder alternativa förståelser av barnet, pedagogen och förskolan".⁴⁷ Den Reggio Emiliainspirerade pedagogen möjliggör barnens eget utforskande genom att arrangera miljöer och sammanhang för lärande, och utmanar också barnen vidare i lärandet. Att låta pedagogen 'tala med barnets röst', ta tillvara deras frågor och vara lyhörd för det som väcker deras nyfikenhet är en väsentlig del i den vuxnes roll gentemot barnen. Och just "lyssnande", och "utmanande" är nyckelord de intervjuade pedagogerna frekvent återkommer till:

Att du verkligen lyssnar, vad säger de till varandra, vad är det de utforskar.

Vi har ett kompetent barn, och så har vi miljön, och så har vi kompetenta vuxna också, som lyssnar, utmanar tankarna, lyfter upp hypoteser, andra barns teorier, låter barnet utvecklas!

Att följa barnens intresse det är att lyssna på vad barnen säger!

Pedagogens roll är att röra till det! Lyssnande, utmanande, att inte förenkla, att våga ställa på ända!

Att följa barnens intresse innebär alltså att vara nyfiken på och genuint intresserad av det barnen upplever vara meningsfullt, att "röra till det" för barnen och att låta deras tankar kring utforskandet förgrena sig i nya frågeställningar. Det är här själva lärandet har sin grogrund, och det är också här barnets bild av sig själv som en tänkande individ grundläggs. Det här förhållningssättet rymmer enligt de intervjuade pedagogerna en demokratiaspekt. Genom att barnen erfar att de själva och tillsammans med andra barn har förmåga att själva tänka, reflektera och ställa hypoteser får de en viktig roll i det samhälle som förskolan utgör. Genom att de upplever att vuxenvärlden lyssnar på och respekterar deras åsikter skapas de till jämlika medborgare i det samhälle som är framtiden.

⁴⁶ Dahlberg, Moss och Pence, s. 30.

⁴⁷ Ibid., s. 198.

Jag tänker så här – att få en känsla av att bli lyssnad på... man förtvinar om ingen lyssnar på en, och att bli respekterad för sina tankar och att få en möjlighet att uttrycka sig på olika sätt. Vi vill fostra dem till demokratiska individer.

Det är klart att barn känner att här är någon som tror på mig, att jag klarar, här är jag viktig!

Inom Reggio tänker vi att barn är medborgare [...] Att barnen tillsammans med pedagogen bygger kultur. Vi tar verkligen barnens röster på allvar, lyfter fram barnens tankar och idéer!

Jag tänker på det demokratiska uppdraget som vi har i förskolan. Det var en som sa: "Jag satte mig på knä och började tala med barnet". Min uppgift är att sätta ord på barnets tankar. Då blir det ett barn som växer upp och är förundrad över världen!

Lärandet och kunskapandet inom förskolan är en process som sträcker sig långt bortom kunskapsinhämtningens sfär. Det är en del av ett livsprojekt som syftar till att göra barnen delaktiga i samhället på lika villkor som de vuxna och som därmed skapar demokratiska individer:

I Reggio betraktas barnet från allra första början av sitt liv som en kommunikativ individ. Personalen i Reggio vill ha ett barn som är aktivt interagerande, inte passivt mottagande. Pedagogiken och den pedagogiska miljön måste stimulera barnens egen aktivitet och deras möjligheter att kommunicera egna erfarenheter [...] Genom kommunikation kan barnen fastställa tillhörighet och deltagande, de kan lägga grunden för att inta olika perspektiv, de kan se sina egna erfarenheter i ljuset av andras, göra val och argumentera för dem⁴⁸ [...] pedagogiskt arbete som med-konstruktion av kunskap och identitet och som vägröjare för nya möjligheter till demokrati – kan ses som bidrag till *utövandet av frihet* i Foucaults mening.⁴⁹

Ett självständigt, fritt tänkande och utforskande barn, en frihetsutövare som kommer att växa upp till en samhällsmedborgare värdig en sann demokrati – är det detta barn en Reggio Emiliainspirerad pedagogik är delaktig i att utveckla?

... eller att följa pedagogistans intentioner

Ett projektinriktat arbetssätt är en av grundbultarna i Reggio Emiliafilosofin. Det är här barnens lärande synliggörs, och det är i projekten deras teorier och hypoteser manifesteras i pedagogisk dokumentation. Frågan om vilka projekt man arbetar med handlar alltså om vilket lärande som ges utrymme och blir synligt, och också om vilka av barnens intressen man väljer att följa och uppmuntra: "när vi dokumenterar är vi med-konstruktörer av barns liv och vi förkroppsligar också

⁴⁸ Dahlberg, Moss och Pence, s. 92.

⁴⁹ Ibid., s. 119.

våra medförda tankar om vad vi anser vara värdefulla handlingar i en pedagogisk praktik”.⁵⁰ Det faktum att det är de vuxna som väljer bland barnens alla olika intressen är något pedagogisterna reflekterar kring:

Man har läroplanen och åtagandena, vi väljer någonting. Det är inte fel att vi vuxna bestämmer. Vi har ett ansvar. Man behöver lång förberedelsestid när man ska påbörja ett projekt, så att man inte misslyckas första gången och barnen tycker det är jättetråkigt.

Alla projekt på Reggio Emiliaförskolor föregås av kanske ett års förberedelser [...] Vi måste arrangera möjligheter för barnen att fördjupa sig och forska. Och sen tänker vi: Vad i allt det här ser vi vad vi blir intresserade av?

Att följa barnens intressen... det är en knepig formulering. Att följa barnens intressen har övergått till att bara följa barnen. Det kan ju skapa en känsla av att pedagogerna aldrig vill initiera. Det gör att vi kan få en bredd men inte ett djup. Att följa barnens intressen i ett projekt, det måste vi ju. Men det är ju så att vi inte bara följer barnens intressen.

Som vuxen kan man initiera ett projektarbete, vara nyfiken på något, eller ett eller två barn kan initiera ett projekt [...] och inne i projektet följer vi barnens tankar och idéer, vi observerar och låter dem reflektera över projektet så att det inte blir de vuxnas projekt.

Pedagogerna *väljer* det område barnen ska fördjupa sig i, de *initierar* projekten och de *arrangerar* miljöer, de *planerar* projekten ibland så långt som ett år i förväg. Kan man ändå tala om en pedagogik som ”talar med barnens röst”, eller om pedagogiken som ett ”utövande av frihet”? Och vilka aspekter av lärandet är det som kommer till uttryck i de utvalda projekten - vilken form av kunskapande ger pedagogerna tyngd och meningsfullhet åt?

Intervjuszvaren visar på en överraskande stor samsyn. Av samtliga 31 nämnda projekt mynnar 29 ut i en naturvetenskapligt rationell eller matematisk förståelse av omvärlden:

Vi jobbade med ett projekt som hette ”vem trollar i naturen” Det var ett barn som såg att några svampar plötsligt hade dykt upp och ställde den frågan. Då gick vi ut i närmiljön helt enkelt och tittade på olika händelser. Så gick projektet vidare och blev årstidsväxlingar, vatten, ljus, småkryp och matte.

Vinbärssnäckor som utmynnade i ett mönsterprojekt, kråkprojekt, bygg- och konstruktionsprojekt som blev ett litet arbete om Globen. Ett gemensamt projekt ”natur” på en förskola som förgrenade sig i myror, matematik med mera. Till hösten ska vi dra igång ett gemensamt projekt över hela enheten kring naturvetenskapliga fenomen.

⁵⁰ Dahlberg, Moss och Pence, s. 220.

Vi har haft många projekt kring snö, is och vatten. Vi har ett projekt som har utgått från getter [...] Vi hade ett projekt kring det lutande planet, som handlade mycket om att rulla och rör och lutning och så.

Jag kan nämna ett projekt som var ett undersökande med de allra minsta barnen kring mörkt, ljus, kallt, varmt, kontraster, petflaskor som de arrangerade, det rumsliga. I ett annat projekt gick man till en skogsdunge, samma skogsdunge om och om igen, och observerade vad barnen var intresserade av. Då såg de att barnen var intresserade av yta och koncentriska cirklar.

Kan man säga att det är problematiskt att den kunskapsram inom vilken barnen tillåts skapa mening närmast uteslutande tycks beröra de aspekter av lärandet där kunskapandet handlar om en mätbar och rationell förståelse av omvärlden? I den naturvetenskapliga och matematiska kunskapsfären finns lagbundenheter och tillrättalägganden. Här finns också anspråk på ”en verklig värld att upptäcka”⁵¹, på sanningar och en ”redan befintlig kunskapsmassa som antas vara värderingsfri, universell och erbjuda en sann bild av världen”.⁵² Också de två resterande projekt pedagogisterna beskriver - ”skriftspråket” och ”flerspråkighet” - tycks inriktade mot en nytto baserad form av kunskap vilken kan fungera som en kunskapsbas till den framtida skolgången. Man skulle kunna säga att barnen i de Reggio Emiliainspirerade förskolorna genom projektens inriktning tränas ”i anpassning till den obligatoriska utbildningens fasta krav”.⁵³

Barnens inflytande tycks vara perifert när det gäller *vilket* projekt man ska arbeta med. Däremot har barnen enligt pedagogisterna inflytande *inom ramen* för det projekt som bestämts av de vuxna. Det är här man tar deras tankar och åsikter på allvar genom att observera deras teorier och hypoteser kring det ämne pedagogerna bedömt vara viktigt. Men intervju svaren visar att det också inom projekten sker en styrning av barnens lärande i önskvärd riktning:

När vi t ex jobbar med vinbärssnäckor, då går barnens funderingar ofta kring vinbärssnäckans sammanhang – har de en mamma eller pappa, hur känns det när någon har dött. Då blir projektet kanske kring spiralmönster, eller så får barnen en tyngd på ryggen för att känna hur tungt det är att bära sitt hus.

Man tar det som de tycker är roligast. Och så tänker man vad är det som är så roligt med just det här? Om de gillar att spela fotboll så är det kanske inte att spela fotboll som är roligast utan hastigheten!

⁵¹ Dahlberg, Moss och Pence, s. 30.

⁵² Ibid., s. 30.

⁵³ Ibid., s. 69.

I ett annat projekt gick man till en skogsdunge, samma skogsdunge om och om igen, och observerade vad barnen var intresserade av. Då såg de att barnen var intresserade av yta och koncentriska cirklar.

När ett möjligt projekt om mänskliga relationer blir till ett spiralprojekt, när kamratskap och lek blir till hastighet och skogsutflykter blir till koncentriska cirklar – har man då som pedagog använt sin ”hörstyrka”⁵⁴ och lyssnat till barnens meningsskapande? Är det barnen som ”konstruerar kunskap, skapar mening i sin värld”⁵⁵, eller är det pedagogernas mening som blir betydelsefull? Att på allvar följa barnens intresse förutsätter även ett känslomässigt bemötande med inlevelse i barnets budskap – det som Stern kallar känslomässig intoning.⁵⁶ Vad är det egentligen barnen upplever vara meningsfullt? Och hur ser man det?

Den pedagogiska föresatsen - *att följa barnens intressen* - ger ett intryck av att barnen har makt över verksamhetens inriktning. Men den makten förefaller på de Reggio Emiliainspirerade förskolorna vara skenbar. Argumentet *barns intresse* tycks istället användas av pedagogerna och pedagogisterna som ett sätt att styra verksamheten med starkt fokus på den ämnesinriktade aspekten av lärandet. I intervju svaren är det tydligt att det är naturvetenskap och matematik som står på pedagogisternas agenda, vilket också råkar sammanfalla med den nyligen genomförda revideringen av läroplanen: ”Till hösten tänkte vi att vi skulle lyfta naturvetenskapliga frågor”. ”Man har ju gjort något bra i den nya läroplanen, när man lyfter upp matematik och naturvetenskap. Det är ju för att man ska kunna möta barnen i de frågor de har. Genom att jag ställer frågor kan jag få svar”.

Är det alltså barnen som i projekten ställer frågorna eller är det pedagogerna? Eller kan den reflektionskultur man strävar efter inom Reggio Emiliafilosofin sätta käppar i hjulet för barn *och* pedagoger, genom att pedagogisterna handleder arbetslaget i en viss riktning?

Jag har försökt utmana ett tänkande kring EQ – alltså att inte jobba med det. Släpp taget om EQ-temat och jobba med annat! Vi vill inte jobba med EQ! För att komma ifrån det traditionella. Och då gjorde pedagogerna det och det blev ett projekt kring det lutande planet istället! Men sen höll de på att glida in i känslor igen, men jag sa Nej, nej, vad gör ni! Kommer ni inte ihåg? Men sen hittade de en död råtta, och då blev projektet himlen och alla himlar och universum och hur kommer man dit!

⁵⁴ Ann Åberg och Hillevi Lenz Taguchi, *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber, 2005, s. 7.

⁵⁵ Dahlberg, Moss och Pence, s. 77.

⁵⁶ Stern, *Spädbarnets interpersonella värld*, s. 153.

Pedagogerna ville fördjupa sig i ett projekt kring EQ. Kanske såg de att barnen hade funderingar kring konflikter, samspel och känslor, och att det alltså var ett intresse hos barnen. Men pedagogistan avråder dem upprepade gånger från att fördjupa sig i ett projekt kring EQ, och när barnens intresse ändå går i den riktningen, omvandlas också det intresset till det som pedagogistan bedömt vara lämpligt. Vid flera tillfällen riktas alltså barnens intresse bort från det som är meningsskapande för dem. Ett projekt kring känslor förvandlas till ett projekt kring lutning, och den existentiella frågan om döden blir till ett projekt om astronomi. Man kan fundera över hur detta förhållningssätt synkroniserar med Läroplan för förskolans uttryckliga skrivning: ”Barns behov av att på olika sätt få reflektera över och dela sina tankar om livsfrågor med andra ska stödjas”.⁵⁷

Intervjuszvaret visar att det finns en tydlig gränslinje mellan projekt man fördjupar sig i och projekt man *inte* fördjupar sig i. Detta uttrycks också explicit: ”Vi jobbar inte med relationer och sådant i projekt”. Istället gör man ett medvetet val när man riktar fokus bort från de existentiella frågorna och mot de rationella. De frågor barnen visar är meningsskapande och har funderingar kring omformuleras till frågor som pedagogerna bedömer som värdefulla och önskvärda att fördjupa sig i.

Att de vuxnas intresse kan påverka barnens intresse är också något som pedagogisterna reflekterar kring: ”Man måste ju vara intresserad! Det är klart att barnen inte blir intresserade om man inte själv visar intresse!”, ”Är inte du intresserad så blir det ingenting”. Att de vuxna visar intresse är alltså enligt pedagogisterna en förutsättning för att barnen ska visa intresse. Utan de vuxnas intresse ”blir det ingenting”. Det ger de vuxna en maktposition i förhållande till barnen, de kan välja att visa intresse för vissa aspekter av tillvaron och utesluta andra. Detta innebär att de riktar barnens kunskapande åt ett visst håll: ”Barnen snappar väldigt snabbt upp att de vuxna tycker att det är roligt med t ex olikheter, och då tycker de det också.” ”(De vuxnas intresse) kan nog påverka barnens intressen så att de intresserar sig för det pedagogerna intresserar sig för”.

Trots uttalade goda intentioner att följa barnens intresse tycks projekten både initieras och styras av pedagoger (och pedagogistor). Därigenom blir barnen bärare av pedagogernas syn på vilket lärande och vilken kunskap som är väsentlig. Riktningen går konsekvent bort ifrån de för Malaguzzi så viktiga relationerna och existentiella frågorna⁵⁸ och mot det rationellt naturvetenskapliga, eller det ’sanna’ i den västerländska kulturen. ”I verkligheten är makten produktiv: den producerar en verklighet, den producerar ämnesområden och sanningsritualer” skriver Foucault.⁵⁹ En sådan

⁵⁷ Skolverket, *Läroplan för förskolan Lpfö 98, reviderad 2010*. Stockholm, 2010, s. 4.

⁵⁸ Christina Wehner - Godée, *Att fånga lärandet: pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*. Stockholm: Liber, 2000, s. 25-26.

⁵⁹ Foucault, s. 195.

disciplinär makt visar sig i de Reggio Emiliainspirerade enheterna genom att de vuxna avleder och omformulerar barnens egna associationer och styr in deras kunskapande mot en vuxensanktionerad intressesfär. I teorin är barnen medkonstruktörer av kultur, men i praktiken blir de bärare av en reggiokultur där tankar och åsikter tas på allvar endast om de berör rätt sorts frågeställningar, och där lyhördheten sker på de vuxnas villkor. Vilka konsekvenser får det för barnens identitet som jämlika medborgare i ett demokratiskt samhälle?

Barnet som subjekt

Inom Reggio Emiliafilosofin fungerar den pedagogiska dokumentationen som en bärande balk. Det är genom pedagogisk dokumentation barnens lärande synliggörs, och det är också här som pedagogerna kan se sitt eget agerande i syfte att kunna förändra den pedagogiska pedagogiken. Man skulle kunna säga att det enligt Reggio Emiliafilosofin är i den pedagogiska dokumentationen som barnens och pedagogernas lärprocesser länkas samman i en syntes som möjliggör för dem att tillsammans fungera som konstruktörer av kunskap. Visionen är att både barn och pedagoger blir till subjekt i arbetet med pedagogisk dokumentation:

Vi rör oss således bort från positionen som individ i tredje person, en extern åskådare- och observatörsposition, bort från forskaren som samlar in fragmentariska data från en position som är socialt sett "utanför" den aktivitet som observeras.⁶⁰

Den pedagogiska dokumentationen har också som syfte att skapa en grundval för demokrati. Det är i den pedagogiska dokumentationen som barnets arbete tillmäts rättmätig betydelse, och det är här som möten sker som bygger på reflektion, dialog och etik:

Tack vare dokumentationen kan varje barn, varje pedagog, och varje institution få en offentlig röst och en synlig identitet. Det som dokumenteras kan ses som en berättelse om barnens, pedagogernas och föräldrarnas liv på institutionen, en berättelse som kan påvisa dessa institutioners bidrag till vårt samhälle och till utvecklingen av vår demokrati.⁶¹

Tanken att den pedagogiska dokumentationen har en betydelse i vidare demokratisk mening delas också av de intervjuade pedagogisterna: "(Det är) ett arbetsverktyg för att kunna arbeta utforskande med barnen där demokratiska värden ska garanteras". "Just nu talar vi mycket om demokrati – hur kan vi koppla det till pedagogisk dokumentation".

⁶⁰ Dahlberg, Moss och Pence, s. 217.

⁶¹ Ibid., s. 235.

Pedagogistornas intervjusvar visar att man framförallt använder sig av pedagogisk dokumentation för att fånga det barnen är intresserade av. Genom att tillsammans med de andra pedagogerna reflektera över dokumentationen kan de se var barnens intresse väcks: "Ibland när vi tittar på bilder när vi reflekterar, då ser vi barn med djup koncentration och blick. Vi ser deras nyfikenhet och hör deras frågor". Dokumentationen antas synliggöra det som är väsentligt för barnen och utmana pedagogerna att tänka vidare kring t ex ett projekt. Men arbetet med pedagogisk dokumentation används också till att få syn på hur barnens läroprocesser tar sig uttryck: "Att arbeta med pedagogisk dokumentation innebär att man ställer hypoteser om barns lärande".

Det är tillsammans med de andra pedagogerna man reflekterar kring dokumentationen. Ingen av pedagogistorna talar om att tillsammans med barnen reflektera kring vad man gjort: "Mycket av observationer eller dokumentationer används av pedagogerna själva för att fundera hur de ska arbeta nästa gång med barnen". "Pedagogisk dokumentation innebär att jag måste reflektera över det som händer". Däremot blir barnen delaktiga genom att tillsammans med de andra barnen kunna reflektera kring dokumentationen när den väl kommit upp på väggen: "Barnen tycker om att se på det som dokumenterats och samlas ibland för att titta på bilder på väggarna." "De har samtalat kring dokumentation och tittat på hur de och andra har gjort olika saker".

Intervjusvaren visar också att det finns skillnad i målgrupp för den pedagogiska dokumentationen. En del dokumentation vänder sig till föräldrarna och en del till barnen: "På väggarna är det ibland dokumentation riktad till barnen lite längre ner och till föräldrarna lite högre upp", "Det kan vara dokumentation som vänder sig till föräldrarna och som vänder sig till barnen". Att den pedagogiska dokumentationen skulle kunna fungera också som "föräldrarnas berättelse" framgår inte i pedagogistornas intervjusvar. Istället tilldelas föräldrarna åskådarens position.

Barnen verkar sällan själva ta initiativ till pedagogisk dokumentation: "Jag kommer inte på nu om något barn har sagt att de vill att man ska dokumentera". Däremot vill de att produkterna av deras skapande uttryck ska synliggöras eller bevaras: "Det är klart att barn vill sätta upp sina teckningar på väggen". "När de har byggt saker och vi ska plocka undan så brukar de vilja att vi tar kort på det innan vi raserar det".

I intervjusvaren framkommer att också observationer är väsentliga i den pedagogiska verksamheten:

"Att observera är viktigt eftersom om du inte tittar så ser du ingenting! Det blir otroligt vinklat om man bara tänker utifrån sig själv. Hur är materialet anpassat, vad säger de, vad har de för teorier och hypoteser? Sen kan man göra löpande observationer och spaltobservationer. Och sen när man ska jobba med projekt, då krävs det en helt annan förberedelse vad gäller observationer".

Intervjusvaren visar att pedagogistorna betraktar den pedagogiska dokumentationen och observationen som ett viktigt led i barnens demokratifostran. Det är i den pedagogiska dokumentationen som ”de demokratiska värdena” ska garanteras och barnens intressen ska fångas upp. Genom att synliggöra barnens lärprocesser kan man också reflektera över de hypoteser och teorier barnen har. Också observationer används till att se vad barnen har för intressen, fånga barnens hypoteser och dessutom som ett redskap för att kunna vidareutveckla den pedagogiska miljön. Pedagogisk dokumentation såväl som observation betraktas av pedagogistorna som ett verktyg i barnens tjänst, som omvandlar barnen till subjekt genom att deras röster blir hörda och genom att de blir synliga.

... eller barnet som objekt

Att barnet synliggörs är enligt pedagogistorna en positiv effekt av den pedagogiska dokumentationen och av arbetet med observationer. Det är ett led i fostran av den demokratiska individen. Men på vems villkor blir barnen synliggjorda? Och vad blir den praktiska konsekvensen av synliggörandet?

I det tidigare kapitlet såg vi att det som berör barnens väsentliga frågor inte tillvaratas av de vuxna, utan istället riktas bort mot något de vuxna finner meningsskapande. Den pedagogiska dokumentationen skulle med det perspektivet ses som ett verktyg i de vuxnas tjänst. ”Man tar det som de tycker är roligast. Och så tänker man vad är det som är så roligt med just det här? Om de gillar att spela fotboll så är det kanske inte att spela fotboll som är roligast utan hastigheten!”

Den pedagogiska dokumentationen tycks framförallt riktas in mot det som av pedagogistor och pedagoger uppfattas som ett meningsfullt *lärande* snarare än mot det som barnen tycks uppleva som meningsfullt. Detta sätt att resonera kommer till uttryck i många av pedagogistornas berättelser:

Om du är ny på en arbetsplats, sätt dig ner och observera vad som händer i t ex konstruktionshörnan. De kanske har en strävan att bygga högt eller brett

I ett annat projekt gick man till en skogsdunge, samma skogsdunge om och om igen, och observerade vad barnen var intresserade av. Då såg de att barnen var intresserade av yta och koncentriska cirklar.

När vi t ex jobbar med vinbärssnäckor, då går barnens funderingar ofta kring vinbärssnäckans sammanhang – har de en mamma eller pappa, hur känns det när någon har dött. Då blir projektet kanske kring spiralmönster, eller så får barnen en tyngd på ryggen för att känna hur tungt det är att bära sitt hus.

Vi vill inte jobba med EQ! För att komma ifrån det traditionella. Och då gjorde pedagogerna det och det blev ett projekt kring det lutande planet istället! Men sen höll de på att glida in i känslor igen, men jag sa Nej, nej, vad gör ni! Kommer ni inte ihåg? Men sen hittade de en död råtta, och då blev projektet himlen och alla himlar och universum och hur kommer man dit!

Den pedagogiska dokumentationen möjliggör alltså i praktiken för pedagogerna att se vad barnen är intresserade av och rikta in lärandet i önskvärd riktning eller helt omdirigera det. Men den pedagogiska dokumentationen får också effekter på hur barnen ser på sig själva: ”De får syn på sig själva via dokumentationen”. Den pedagogiska dokumentationen ”ger varje barn en synlig identitet”⁶², visar barnet *vem det är* och vilket lärande *det bör fördjupa sig i*, alltså vilket lärande som är önskvärdt i det samhälle som är deras. På samma gång visar den pedagogiska dokumentationen vilket lärande som *inte* är önskvärdt: ”Vi jobbar inte med relationer och sånt i projekt”.

Användandet av den pedagogiska dokumentationen i de Reggio Emiliainspirerade förskolorna karakteriserar barnet som en individ vars främsta intresse är matematiska och naturvetenskapliga fenomen, och för vilken relationer, känslor och existentiella frågor inte är betydelsefulla. En bild av det önskvärda barnet visas ständigt på väggarna och fördjupas i diskussioner vid projektarbeten. Att det inte bara är de intervjuade pedagogerna som (förmodligen omedvetet) använder sig av pedagogisk dokumentation som ett sätt att forma barnen kan t ex följande text illustrera. Dialogen är tagen ur den nyutkomna antologin ”Om värden och omvärlden”:

Ture doppar tygremsan upp och ner i vattnet, doppar sen fingrarna i vattnet, rör runt och säger:

- Då kommer en orm, då kommer vattnet, rädd då, läskigt med ormen!

Frank lyfter upp en repstump och säger:

- Här är ormen, läskig!

Frank lyfter upp en annan repstump, ler och säger:

- En björn!
- Ser ni att vattnet snurrar? undrar pedagogen.

Frank rör fort med vispen och säger:

- Det snurrar fort!⁶³

Den pedagogiska dokumentationen fungerar ur Foucaults perspektiv som en kontroll utan tvångsmedel av individen, som en form av disciplinärt maktutövande som syftar till att få individen att kontrollera sig själv: ”Disciplinen ”framställer” individer, den är den specifika tekniken för en

⁶² Dahlberg, Moss och Pence, s. 235.

⁶³ Malin Kjellander och Helen Kärnebro, ”Snurr och virvlande upptäckter” i Colliander, Stråhle och Wehner Godée (red), s. 172.

maktutövning där individerna är på samma gång föremål och verktyg”.⁶⁴ Genom att skapa en bild av idealbarnet som sysselsätter sig med önskvärda aktiviteter normerar barnet sig själv i enlighet med maktens önskan. ”Samtidigt begagnas som straff en hel rad sublimes åtgärder [---] Med ordet straff avses allt som kan göra barnen medvetna om det fel de begått [...] en viss kyla, en viss likgiltighet, en fråga, en förödmjukelse”.⁶⁵ Den disciplinära makten i en Reggio Emiliainspirerad pedagogik stannar inte vid utövandet av aktiviteterna, utan den sträcker sig in i barnens inre i syfte att forma och kontrollera själva tankevärlden. Barnens tankar uppmuntras när de rör sig inom en eftersträvansvärd intressesfär (här: vattnet snurrar) och justeras bort från det man inte ska fördjupa sig i (här: läskigheter, rädsla). Genom belöning och utebliven belöning justerar pedagogerna barnen mildt i rätt riktning (på ett sätt som också för tankarna till Skinner och beteendemodifikationens psykologi). Den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken producerar sin egen ”sanningsregim”, med Foucaults begrepp, där det existerar underförstådda regler för vad man kan och inte kan göra och vad man kan och inte kan säga.

Den praktiska implementeringen av pedagogisk dokumentation tycks befinna sig ljusår från visionen om dialog, demokrati och etik. I praktiken ges barnen inte utrymme att reflektera över sina väsentliga frågor utan rättas in i givna ramar. På så vis fungerar den pedagogiska dokumentationen som en makt som formulerar de rätta frågeställningarna och normerar barnens tankar.

Dokumentationen framträder därmed som en normaliserande praktik, där framförallt barns, men även pedagogers, beteenden kartläggs och beskrivs [...] När barn ser sig själva i dokumentationen, och ser andra, blir de påmind om hur de förväntas uppträda för att vara >goda barn> i förskollärarnas – och i de fall dokumentationen visas för föräldrars och andras – blickar.⁶⁶

Användandet av pedagogisk dokumentation och observation kan tvärtemot pedagogistornas intentioner ha en negativ inverkan på barnets bild av sig själv som jämlik medborgare. Istället för att bli ett självständigt subjekt framstår barnet som ett objekt i relation till pedagogerna, ett objekt vilket man riktar mot det pedagogen tycker är viktigt.

Maktutövandet sker inte bara genom *på vilket sätt* man använder den pedagogiska dokumentationen. Också det faktum *att* man använder sig av pedagogisk dokumentation och observation kan fungera som ett medel för att disciplinera individen och omvandla henne till ett objekt vars agerande noga protokollförs och sammanställs. Genom att barnen placeras på en ständig

⁶⁴ Foucault, s. 171.

⁶⁵ Ibid., s. 179.

⁶⁶ Anne-Li Lindgren och Anna Sparrman, ”Om att bli dokumenterad: Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation”, *Pedagogisk forskning i Sverige* 2003:1-2, s. 62.

synlighetsarena, bevakade av kamera, videokamera, och anteckningsblock, beskrivs och definieras i spaltdiagram och observationsreflektioner, så ”hamnar de i en mängd dokument som infångar och låser fast dem”⁶⁷:

I det disciplinära samhället är det undersåtarna som skall synas. Den belysning de utsätts för befäster det grepp makten har om dem. Det är det förhållandet att den disciplinära individen ständigt syns, att han alltid kan iakttas, som håller honom kvar i hans beroende.⁶⁸

Även om dokumentationen är tänkt att ge positiva effekter för barnen i förskolan kan man inte komma ifrån att det råder en maktrelation mellan den som betraktar och den som blir betraktad. Användandet av dokumentation innebär att barns underordning befästs, menar Lindgren och Sparrman:

I dokumentationsprojekt är barn både betraktade och betraktare i relation till andra barn, men de är alltid betraktade i relation till vuxna [...] I den meningen tilldelas de en underordnad position där de andra, pedagoger och barn har definitionsmyndighet. Men barn tilldelas också positioner där de betraktar andra, kamrater. Detta kan tolkas som att barn som social kategori förstärks samtidigt som kategorins låga status upprätthålls. Barn riktar blicken mot andra barn men inte mot vuxna.⁶⁹

Pedagogistornas intervju svar visar också att man betraktar synlighetsarenan som en förutsättning för lärande, utan vars ramar lärande inte kan ske:

Dockvrån *blir* en lärmiljö om vi bestämmer att nu observerar vi här och så ställer vi frågor. Då blir det en lärmiljö. Annars blir det bara en aktivitet i väntan på något.

Utan en vuxens övervakning och observation är barnens verksamhet inte meningsfull. Det är genom den vuxnes öga som lärandet (och kanske också barnet) *blir till*.

Enligt Reggio Emiliafilosofin är barn ”subjekt – inte objekt för vår vuxna vilja och hemliga preciserade mål”.⁷⁰ Men i intervju svaren framkommer en annan bild – de vuxna har en specifik agenda kring barnens kunskapsutveckling, och barnet synliggörs för sig själv och för andra i enlighet med pedagogernas intentioner. Intervju svaren visar också att de läroprocesser barnen ständigt är involverade i saknar giltighet om inte pedagogerna sätter in den i en dokumentationens kontext.

⁶⁷ Foucault, s. 190.

⁶⁸ Ibid., s. 188.

⁶⁹ Lindgren och Sparrman, s. 62.

⁷⁰ Karin Wallin, *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm: Liber utbildning, 1996, s. 68.

I den pedagogiska dokumentationen särskiljs också vuxenvärlden och barnvärlden symboliskt åt – pedagogerna reflekterar över barnens aktiviteter på sitt håll och barnen på sitt, det finns en dokumentation riktad till föräldrarna och en annan åt barnen. På det viset framstår barn och vuxna som två separata världar distinkt skilda åt.

Den befriande miljön

Synen på miljön som den tredje pedagogen är viktig i Reggio Emiliafilosofin. Genom att arrangera miljöer där det finns ”möjligheter för meningsfulla sammanhang och aktiviteter”⁷¹ kan barnet skapa sig själv som ett kompetent subjekt. Barnet ska självständigt och oberoende av de vuxna kunna formulera villkoren för den egna verksamheten, med fri ”tillgång till tiden, rummet och materialet”.⁷² På så sätt är också den pedagogiska miljön ett verktyg för att synliggöra barnen som jämlika individer i en demokrati. Med låga stolar och bord, material de själva kan förfoga över och skapanderum som ger tillgång till ”de hundra språken” fostras barnen till demokratiska medborgare. Men pedagogiska miljöer kan också hindra barnen från att framstå som kompetenta, jämställda och demokratiska individer:

I mötet med vissa material och aktivitetsmöjligheter framstår de som kompetenta, initiativrika och med positiva identiteter. I andra miljöer och aktiviteter skapas och skapar de sig däremot som passiva eller okoncentrerade och med negativa identiteter.⁷³

Bilden av miljön som en symbol för barnens känsla av kompetens, självständighet och oberoende delas också av pedagogistorna:

Miljön är en förutsättning bland flera till att låta barnet bli ett kompetent barn. Miljön signalerar vad det förväntas av dig i den och vad du kan göra i den.

Materialet och miljön skapar möjligheter för barnet att vara det här kompetenta barnet.

Vi riggar miljöer och sammanhang så att barnet känner att: det här kan jag!

(I det traditionella arbetssättet) tvingar miljöerna barnen att vara beroende av de vuxna.

I interaktionen med miljön skapas det oberoende och kompetenta barnet, menar pedagogistorna. Miljön fungerar också som en vagga för kreativitet och demokratisk fostran:

⁷¹ Nordin- Hultman, s. 13.

⁷² Ibid., s. 100.

⁷³ Ibid., s. 52.

Vi bygger förskolor som är till för barn och inte för vuxna, som gör att de får utlopp för kreativiteten!

Man skapar en miljö som utmanar, ger möjligheter, val och inflytande.

Det finns ateljéer på alla avdelningar, där barnen själva kan ta för sig av material med många kulörer av färger som barnen kan välja mellan. Det finns sandlådor och vattenbord, konstruktionshörnor för små och stora byggen, ljusbord och overheadapparater.

Den pedagogiska miljön möjliggör för de aspekter av lärandet som bedöms som betydelsefulla i den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken. Här finns laborativa lärandemöjligheter som vattenbord, konstruktionshörnor och ljusbord, ateljéer och en uppsjö av skapandematerial. Men miljön är inte bara ett symboliskt redskap för demokrati och delaktighet eller en plats som möjliggör för lärande. Den pedagogiska miljön blir en relationspartner att interagera med, eller med vars hjälp barnet kan söka svar på tillvarons existentiella frågor:

Jag har sett så många exempel på barn som skapar relationer med ett tredje ting, som t ex lera.

Barnen forskar hela tiden, de forskar kring hur världen är beskaffad, vad är meningen med livet! Hela tillvaron går ut på att försöka förstå det rumsliga, riktning osv. Då kan man bygga upp en miljö där de får jämföra, tungt och lätt, mjukt, hårt, strukturer.

Den pedagogiska miljön är en viktig del i barnens varande som kompetenta och lärande individer och för deras känsla av delaktighet, inflytande och sammanhang. Men arbetet med den pedagogiska miljön kräver också att vardagen är organiserad och strukturerad, och ibland tycks visionen om den pedagogiska miljön krocka med både pedagogernas önskemål och de reella barnen i barngruppen vilket pedagogistorna resonerar kring:

På den nyaste förskolan tänker vi att det är ett arbetslag med 38 barn. Men det är lite svårigheter med samarbetet, man får befinna sig i olika miljöer, någon dag är en grupp i ateljén och så roterar man...

Det blir klagomål när man t ex vill gå iväg till skogen med barnen när det är bestämt att man ska vara i ateljén. Men man måste ha en jättebra struktur för att kunna improvisera. Och man måste veta precis vad man ska göra, och veta att det inte går att bara ändra. Som att t ex gå till skogen bara för att det är mysigt när man ska vara i ateljén.

Det finns de som tycker att Torget inte fungerar, att det blir alldeles för högt ljud och för många barn. Jag kan tänka ibland att nu strukturerar vi om Torget och sätter upp skärmväggar och delar av det. Men vi hade en ljudkille här som kom och mätte hur ljudet var på Torget, och han sa att det var helt okej. Så det handlar ju om hur vi organiserar verksamheten på Torget. Vad är syftet med Torget och hur ska det förverkligas, så måste vi tänka! Det ska ju vara en mötesplats som inspirerar!

... eller den styrande miljön

Att miljön bidrar till att visa barnet vem det är och vem det kan vara är en åsikt som pedagogistorna delar. Genom miljön skapas barnet till ett kompetent och självständigt barn. Men de pedagogiska miljöerna visar också barnet vem det är önskvärdt att vara: vilka intressen barnen bör fördjupa sig i, vilket lärande de ska vara sysselsatta med. På det sättet skapar miljön inte bara det kompetenta utan också *det önskvärda barnet*:

rum och platser ska således inte bara ses som något fysiskt eller geografiskt. De bär också upp föreställningar; de är diskursiva [...] Pedagogiska rum säger något om vad ett barn är och bör vara och därmed om hur de barn som faktiskt är där skall uppfattas och bedömas.⁷⁴

Vilket budskap om hur man som barn bör vara sänder då miljön på Reggio Emiliainspirerade förskolorna i undersökningen? Vilken identitet bli barnen via miljön bärare av? Föga överraskande visar den pedagogiska miljön att barnet bör vara och bli en forskare, sysselsatt med ett naturvetenskapligt och matematiskt utforskande:

Vi tar fram material och miljöer, plockar fram forskning kring naturvetenskap, matematik och kemiska processer kring t ex färgblandningar!

Det finns ateljéer på alla avdelningar, där barnen själva kan ta för sig av material och många kulörer av färger som barnen kan välja mellan. Det finns sandlådor och vattenbord, konstruktionshörnor för små och stora byggen, ljusbord och overheadapparater.

Vi har ateljéer för skapande, konstruktionen är okej, matematiken och naturvetenskapen.

På samma gång visar miljön och materialet det *icke* önskvärda barnet:

Miljön ska vara en lärmiljö, inte en spegling av vår egen barndom. Dockvrån *blir* en lärmiljö om vi bestämmer att nu observerar vi här och så ställer vi frågor. Då blir det en lärmiljö. Annars blir det bara en aktivitet i väntan på något.

Vad är det vi måste ta bort av det gamla för att ta in det nya? Kan det finnas ett värde i att ha kvar dockor och nallar på en småbarnsavdelning? Nu jobbar vi i vårt nätverk för att få en samsyn när det gäller material som vi inte kan välja bort. Vilka rättigheter har barnen när det gäller miljön, alla ska t ex ha tillgång till lera!

Barn har givna rättigheter när det gäller skapande material och matematik, men inte när det gäller dockor och nallar, och barnens egen lek reduceras till en ”aktivitet i väntan på något” (mer

⁷⁴ Nordin-Hultman, s. 51.

värdefullt lärande). Det är anmärkningsvärt att inte någon av de intervjuade pedagogisterna nämner leken som en aspekt av lärande. Ordet *lek* förekommer överhuvudtaget inte i intervjuvaren, trots att leken enligt "Läroplan för förskolan" är en väsentlig del i förskolans verksamhet: "Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska präglade verksamheten i förskolan".⁷⁵ Istället ställer barnen hypoteser, de arbetar, undersöker och forskar. "Vi bygger förskolor som är till för barn och inte för vuxna", säger en av pedagogisterna, men de beskriver barnens tillvaro på de Reggio Emiliainspirerade förskolorna i termer som i påfallande hög grad för tankarna till en närmast akademisk vuxenvärld. Inte heller skapas förutsättningar i miljön och organisationen för att leken ska kunna äga rum. I rum för forskning men inte för lek skapar barnen bilden av sig själv och det lärande som är meningsfullt:

Vi måste arrangera möjligheter för barnen att fördjupa sig och forska!

Barnen forskar hela tiden, de forskar kring hur världen är beskaffad, vad är meningen med livet! Hela tillvaron går ut på att försöka förstå det rumsliga, riktning osv. Då kan man bygga upp en miljö där de får jämföra, tungt och lätt, mjukt, hårt, strukturer.

Den pedagogiska miljön kräver också en organisation och struktur som hämmar de spontana infallen och kräver att lärandet är planerat i förväg:

man måste veta precis vad man ska göra, och veta att det inte går att bara ändra. Som att t ex gå till skogen bara för att det är mysigt när man ska vara i ateljén.

Nu förbereder vi miljön, vi bestämmer att jag är i ateljén, och då söker sig barnen till det rum de tycker verkar spännande. Som pedagog hoppar man inte runt [...] utan man är på den plats man har bestämt

någon dag är en grupp i ateljén och så roterar man...

"För varje individ finns det en plats, för varje plats en individ" skriver Foucault när han beskriver den disciplinära maktens fördelning av människorna i rummet:

man måste motarbeta följderna av obestämda fördelningar, förhindra att individerna försvinner utan kontroll, att de förflyttar sig utan ett bestämt syfte, att de klumpar ihop sig i formationer som är på en gång oanvändbara och farliga.⁷⁶

Pedagogisterna beskriver en organisation som kräver en verksamhet noggrant planerad och bestämd på förhand, en fördelning i rummen inte bara av barnen utan också av pedagogerna. Det är inte

⁷⁵ Läroplan för förskolan, s. 6.

⁷⁶ Foucault, s. 145.

svårt att föreställa sig att detta arbetssätt försvårar möjligheterna för både barn och pedagoger att utöva inflytande över den dagliga tillvaron på förskolan. Om man har bestämt att man ska vara i ateljén så är man det, och spontana utflykter till skogen omöjliggörs av strukturen. Organisationen av miljön och verksamheten förefaller sätta käppar i hjulet för den kreativitet och spontanitet som sägs vara ett viktigt inslag i Reggio Emiliafilosofin:

Genom låsta planer förnekar man barn alla oväntade möten, allt det som är paradoxalt, mångtydigt, oregelmässigt, föränderligt, riskfyllt, äventyrligt, improviserat, gränsöverskridande och fantastiskt. Vi gör hela den mänskliga rasen fattigare.⁷⁷

Visionen om den pedagogiska miljön som en befriare av barnens krafter och kompetens tycks i praktiken ha en styrande funktion. Den miljö man bygger upp visar i vilken riktning barnen bör gå och organisationen hindrar deras möjligheter till medbestämmande och inflytande. Intervjuszvaren visar också att styrningen av barnen med hjälp av miljön även tar sig andra uttryck. Miljön är organiserad i olika skapanderum, som konstruktionshörnor, ateljéer, matematikverkstäder och rum för naturvetenskaplig forskning, för varje rum en bestämmelse vars ramar men inte överträder utan att de vuxna sanktionerat beslutet:

Vi måste fråga oss om det kan finnas en vits med att ha t ex böcker i matematikhörnan. Då kanske vi kommer fram till att; ja, det kan det! Böckerna kanske handlar om matematik, och så vill man kanske göra ett experiment!

Denna reglerade miljö förutsätter och kräver att barnen tar ansvar för att ordningen i rummen upprätthålls. Genom att ”introducera” miljöerna för barnen säkerställer man att rummens gränser inte överskrids:

Barnen måste introduceras i miljön. Om de ska ha tillgång måste de också kunna ta ansvar och hålla ordning och ställa tillbaka sakerna på rätt plats.

Att ha ordning och reda i miljön är viktigt, inte för sakens skull utan för att man ska kunna mötas av en inbjudande miljö.

Ansvar, ordning, rätt sak på rätt plats. Den pedagogiska miljön som enligt pedagogisterna ska fungera som möjlighetsrum⁷⁸ kan i den förskolepedagogiska praktiken förstås som anpassningsrum⁷⁹ med sina signaler om vilka aktiviteter som är tillåtna, med sin oöverträddbara struktur och sina krav på varje sak på sin plats. På det sättet har också miljön en disciplinerande

⁷⁷ Wallin, s. 94.

⁷⁸ Nordin-Hultman, s. 99.

⁷⁹ Ibid., s. 99.

funktion där barnen fostras till lydnad och anpassning, fjärran från Reggio Emiliafilosofins vision om den jämlika medborgaren:

Det är rum som binder fast och samtidigt tillåter en viss cirkulation [...] Det är rum som både är reella – eftersom de bestämmer hur byggnader, salar, möbler skall disponeras – och teoretiska – eftersom karakteriseringar, värderingar och hierarkier produceras på dessa dispositioner. Vad disciplinen alltså i första hand skapar är "levande tablåer", som förvandlar de otydliga, onyttiga eller farliga mängderna till ordnade mångfalder.⁸⁰

Det rum där verksamheten inte är inordnad i en bestämd funktion och där iscensättningen inte kontrollerar barnens aktiviteter är Torget, eller Piazzan, visionens mötesplats för barn, föräldrar och pedagoger. Men på Torget fungerar verksamheten dåligt. Här samlas ofta flera stora barngrupper samtidigt, ljudnivån är mycket hög och det kommer klagomål från pedagogerna. Idén om Torget som en inspirerande mötesplats verkar inte synkronisera med de reella barnen i den förskolepedagogiska praktiken. Istället tycks den fungera som en pedagogisk miljö där barnen skapas som "okoncentrerade och med negativa identiteter".⁸¹

Det kompetenta barnet

Inom Reggio Emiliafilosofin är barnet "rikt på möjligheter, starkt, kraftfullt, kompetent"⁸², till skillnad från den syn på barnet som tillskrivs en 'traditionell' svensk förskolepedagogik; "ett fattigt barn, svagt och passivt, inkapabelt och outvecklat, beroende och isolerat"⁸³ med Dahlberg, Moss och Pence ord. Bilden av detta "fattiga" barn, präglad av svaghet och behov hör enligt författarna till den modernitetens barnsyn som hittills präglat förskolepedagogiken och måste förändras. Istället ska bilden av det "rika" barnet, kompetent, nyfiskt och aktivt, träda fram. "Vi har fått det starka, resursrika barnet från Reggio Emilia" skriver Martin-Korpi: "Det blev ett slags paradigmskifte, byggt på en grundmurad uppfattning om att barn själva bidrar med kunskap".⁸⁴ Barnet enligt Reggio Emiliafilosofins synsätt ska förstås som en "medkonstutör av kunskap, av kultur och av

⁸⁰ Foucault, s. 150.

⁸¹ Nordin-Hultman, s. 52.

⁸² Dahlberg, Moss och Pence, s. 77.

⁸³ Ibid., s. 74.

⁸⁴ Martin Korpi, "Förskolan och den moderna barndomen" i Colliander, Stråhle och Wehner-Godée (red), s. 41.

egen identitet”⁸⁵, som vid sidan av de vuxna fungerar som en jämlik medborgare. ”Lydiga människor kan vara farliga människor”⁸⁶ menade Malaguzzi, och bilden av barnen som en jämlik samhällsmedborgare med en egen inneboende kraft delas också av pedagogistorna:

Vi är jämbördiga![...] Jag vill inte fostra barn som vi gjorde förut så de kan stå vid ett löpband och hålla käften!

Vi vill fostra dem till demokratiska individer.

Inom Reggio tänker vi att barn är medborgare, och förskolan är ett fundament i samhället [...] Att barnen tillsammans med pedagogen bygger kultur

”Det Kompetenta Barnet” framstår i intervjuvären som ett filosofiskt begrepp snarare än ett reellt barn. Barnet är en jämlike, en medborgare med demokratiska rättigheter som tillsammans med de vuxna bygger kultur. Pedagogistorna visar tillit till barnen i generella termer, och de förundras ofta över deras förmågor:

En tro på barnen, en tro på att alla barn kan och vill.

Det är så lätt att säga ’det kompetenta barnet’, och det är så, min barnsyn är det kompetenta barnet! Man förundras och förstummas över vad de undersöker och vad de utforskar, hur mycket tankar de har.

När jag är ute i barngrupper så förundras jag, jag förundras över hur kloka de är [...] hur deras tankar går, och deras lösningsförmåga, att de hittar lösningen.

De är kompetenta, och jag tror på dem, jag ger dem många uttrycksätt och jag vet att de fixar det!

Förundran över barnens förmåga att utforska och ställa hypoteser kring sin omvärld är gemensam för de intervjuade pedagogistorna. Att de vuxna litar på barnens tankeförmåga och visar att de tar deras tankar på allvar sätter också avtryck i barnens bild av sig själva, menar pedagogistorna:

Barnen ska veta vilka de är. De ska gå hem och tänka ”jag kan tänka”.

Barnen blir tilltalade på ett sätt som gör att de förstår att de vuxna tar dem på allvar.

Jag tror att barnen i Reggioinspirerade förskolor bär med sig ett ”jag kan”, en nyfikenhet.

⁸⁵ Dahlberg, Moss och Pence, s. 77.

⁸⁶ Gunilla Dahlberg och Gunnar Åsén, ”Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia” i Anna Forsell (red): *Boken om pedagogerna*. 5 uppl. Stockholm: Liber, 2005, s. 193.

Nyfikenhet är ett ord som ofta förekommer när pedagogisterna beskriver sin barnsyn och som tycks vara en viktig byggsten i konstruktionen av bilden av det kompetenta barnet: ”Vi ser deras nyfikenhet”, ”Vi tänker om barnen att de är nyfikna och vill veta”.

Det kompetenta barnet är också ett barn som självständigt kan ta hand om sig själv i olika situationer: ”Synen på det kompetenta barnet är en helhetssyn, det är inte bara i pedagogiska verksamheter barnet är kompetent, utan de är kompetenta när det gäller att klä på och av sig och vid maten också”. Denna helhetssyn på det kompetenta barnet, som både när det gäller kunskapande och påklädningssituationer är kompetent nog att ta ansvar för sin egen person, ligger helt i linje med synen på en postmodern barndom:

Postmodern etik innebär att var och en av oss, från barndomen och framåt, måste ta ansvar för att fatta svåra beslut [---] Detta ställer ökade krav på barn; de ska forma och gestalta sin egen förståelse av världen, sin egen kunskap liksom sin egen identitet och livsstil. Denna individualiseringsprocess betyder en högre grad av självkontroll och självstyre över egna val och handlingar [...] Detta kräver tillit till den egna förmågan att göra val och argumentera för sin ståndpunkt. Det betyder också att barnen får ett ökat ansvar för sig själva och för att förverkliga sina möjligheter⁸⁷

De intervjuade pedagogisterna visar en stor tilltro till att barnet klarar att visa självbestämmande och att göra självständiga val. Barnet klarar att ta ansvar, att oberoende av vuxna sköta påklädning och matsituationer, och bestämmer också (i stort sett) över sin egen person:

Jag har slutat att säga nej! Nu säger jag ja istället! Nu skulle jag aldrig bestämma vad vi skulle göra. [...] Nu bestämmer de själva om de vill ha galonisar eller inte, nästan alltid i alla fall. Det enda som är viktigt nu är att tvätta händerna.

Inom postmodernismen betraktar man språket som en väsentlig aspekt i konstruktionen av ”verkligheten”. Orden är inte värderingsfria och beskriver inte en sann bild av världen, utan konstituerar den sociala verklighet vi uppfattar som objektiv och sann.

Det är *i* och *genom* våra kunskapsredskap, vårt språk och innebördsgivande diskurser som verkligheten tar form. Eller, som den franske socialhistorikern Michel Foucault uttrycker det, diskurser är inte *om* objekt, de identifierar inte objekten, utan de *konstituerar/skapar* dem; diskurser är praktiker som systematiskt formar de objekt man talar om. Världen är inte ”färdigkategoriserad” av naturen eller av Gud; verkligheten blir tillgänglig genom *våra* kategorier och beskrivningar.⁸⁸

⁸⁷ Dahlberg, Moss och Pence, s. 86-87.

⁸⁸ Nordin-Hultman, s. 39.

Ur det perspektivet, menar Dahlberg, Moss och Pence, är det viktigt att reflektera kring vilka ord och begrepp vi väljer att använda, t ex när det gäller barn och barndom:

Varför väljer en så stor del av förskolevärlden att tala en viss typ av språk? Varför har just det blivit så spritt, så dominerande vid denna speciella tidpunkt? Vilka andra språk kan vi välja att tala? Vilka är konsekvenserna av det språk vi väljer att tala, vad innebär det för barn, föräldrar och andra, vilken praktik leder det till?⁸⁹

Vilket språk använder man inom de Reggio Emiliainspirerade förskoleenheterna för att beskriva barnet, eller med andra ord - vilket barn är det man formar och konstituerar i Reggiopraktiken? De ord pedagogisterna använder för att benämna barnet är: ”kompetent”, ”medborgare”, ”forskare” och ”jämlike”. De egenskaper pedagogisterna tillskriver barnet är: ”intresserad”, ”klok”, ”nyfiken” och ”utforskande”. De handlingar genom vilka pedagogisterna beskriver barnets aktivitet, deras *görande* på förskolan, sammanfattas i följande tabell:

Tabell 1. Barnets aktivitet, fördelad i antal:⁹⁰

AKTIVITET	
frågar, vill veta, är nyfiken på	19
ställer hypoteser, tänker, funderar	14
utforskar, forskar, undersöker, prövar	14
förstår, vet, erfar, lär sig	14
klarar, kan	8
sorterar, bygger	5
väljer, tar ansvar	4
samarbetar	3
skapar	3
arbetar	3
tittar	2
samtalar	2
minns	2
övriga	5
TOTALT	98

⁸⁹ Dahlberg, Moss och Pence, s. 3.

⁹⁰ Tabellen sammanställdes genom att kvantitativt beräkna barnens aktiviteter och handlingar som de beskrevs i intervjuvaren.

Barnens kompetens visar sig i att de undersöker, forskar och ställer hypoteser. Att pedagogisterna härbärgerar och konstruerar bilden av barnet som en forskare blir tydligt i intervjusvaren:

Jag tänker att barnet är en forskande individ.

Jag tänker att barnen är i ett livsprojekt. De grundforskar brukar jag säga.

Barnen forskar hela tiden.

Vilket utrymme ger jag barnen att vara utforskande? Vad är det de utforskar?

Vad som också blir tydligt är *vad barnen forskar kring* på de Reggio Emiliainspirerade förskolorna. I följande tabell har jag sammanställt de ämnen som beskriver det barnens lärande är inriktat mot.

Tabell 2. Barnets forskning, fördelad i procent:⁹¹

Forskningsinriktning	Procent
Naturvetenskapliga fenomen (t ex kemiska processer, densitet)	63
Matematik (t ex sortering, volym)	24
Litteracitet	7
Konstruktion	6
Totalt	100

Genom språket framställer pedagogisterna det kompetenta barnet som en forskare i naturvetenskap och matematik. Ingenstans på de undersökta enheterna forskar barnen kring de för Malaguzzi så betydelsefulla existentiella frågorna, åtminstone inte i pedagogistornas konstruktion av verkligheten. Och ingenstans i intervjusvaren *leker* barnen på de Reggio Emiliainspirerade förskolorna.

Vilka blir konsekvenserna av det språk man inom Reggiodiskursen väljer att tala? Vad innebär den statistiska bilden av det barnet bör vara och göra för den förskolepedagogiska praktiken? Vilka blir konsekvenserna för det enskilda barnet?

⁹¹ Tabellen sammanställdes genom att kvantitativt beräkna ord och begrepp från de projekt pedagogisterna beskriver och från det lärande som de ser att barnen är sysselsatta med.

... eller det normerade barnet

Vilka föreställningar om sig själva blir barnen bärare av i Reggio Emiliainspirerade förskolor? I teorin förfogar barnen över självbestämmande, de har inflytande och respekteras för sina tankar och åsikter. Men miljön, verksamhetens inriktning och språket signalerar till barnet vem det bör vara. Det önskvärda barnet som det konstitueras på de Reggio Emiliainspirerade förskolorna kan ses som en undersökande forskare som ställer hypoteser kring den naturvetenskapliga aspekten av lärandet.

Är det problematiskt att barnet framställs som en nyfiken utforskare av naturvetenskap? Nej, inte alls. Men det är problematiskt om barnet *reduceras* till en forskande vetenskapsman som *enbart* är intresserad av matematik och naturvetenskap. Det konstituerande språket visar sig också i det som *inte* sägs, det som utesluts eller negligeras.

Bilden av det kompetenta barnet innehåller också negationer. Det finns intressen som barnen bör fördjupa och det finns intressen de *inte* bör fördjupa. Intressen kring den naturvetenskapliga aspekten av lärandet bör barnet fördjupa sig i. Intressen som har med lek, relationer, känslor och existentiella frågor att göra bör barnet *inte* fördjupa sig i. På samma sätt som det finns egenskaper och förmågor som barnen har, finns det egenskaper och förmågor de *inte* har. Barnen är nyfikna, vetgiriga, utforskande och de kan själva. De är inte trötta, ledsna, passiva, beroende och i behov av omsorg i de Reggio Emiliainspirerade förskolorna:

det är väldigt svårt att tänka kring behov. Man snubblar ju på bristtänkandet. Det är någonting vi ska fylla på [...] Vi pratar inte om behov. Det har varit så väldigt mycket behov. Vi pratar nog aldrig om det längre.

När vi bedömer barn, när vi säger att de behöver stöd och resurs, då är vi illa ute!

Om man säger att man vill tillgodose barnens behov, då tror man att man vet vad barnen har för behov.

I förskolans viktigaste styrdokument, "Läroplan för förskolan", står fastslaget att varje barn har rätt att få "sina behov respekterade och tillgodosedda".⁹² Men i den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken har barnen inte behov. Eftersom barnet är kompetent med allt vad det innebär skulle eventuella svagheter och behov uppfattas som att man såg barnet som en brist, som "någonting vi ska fylla på". Det här sättet att resonera löper parallellt med bilden av det rika barnet: "aktivt,

⁹² Läroplan för förskolan, s. 8.

kompetent och ivrigt att engagera sig i världen”⁹³ i motsats till det fattiga barnet som är ”svagt och passivt, inkapabelt och outvecklat, beroende och isolerat”.⁹⁴ Denna modernitetens konstruktion av barnet måste bekämpas, och därför är barnet i de Reggio Emiliainspirerade förskolorna oberoende, starkt, kapabelt och utan behov. Nordin-Hultman resonerar:

Vi *använder* således inte bara våra begrepp, kategorier och tankemönster, utan vi *styr* – och *styr oss* – också genom dem [...] de individual- och socialpsykologiska tankemönster som jag länge varit förankrad i har styrt mitt sätt att tänka kring och förstå barnen och det som händer. Samtidigt kan jag säga att jag styr mig själv och själv utövar makt genom att uppbära dessa tankemönster [...] Barnen, å sin sida, kommer att producera makt över sig själva och varandra med utgångspunkt från hur de förstår min blick på barn och hur barn ska vara.⁹⁵

I motstånd till en (påstådd) utvecklingspsykologisk bild av barnet som fattigt producerar de Reggio Emiliainspirerade tänkarna en bild av barnet där viktiga aspekter inte tillåts komma till uttryck. Men barnet är inte *bara* starkt, inte *bara* aktivt eller oberoende, inte *bara* en nyfiken naturvetenskapsman. Människan rymmer fler dimensioner än så.

Den svenska Reggio Emiliafilosofins bild av det kompetenta barnet skiljer sig avsevärt från utvecklingspsykologins kompetenta barn. Stern menar t ex att barnet redan från födseln är kompetent i betydelsen att det kan interagera i ett socialt samspel. Men som Stern ser det kan nyfikenhet inte utvecklas utan beroendet och anknytningen: ”Två krafter går som en röd tråd genom människans utveckling: Behovet av anknytning och behovet av att utforska [...] Nyfikenhet och beroende är båda nödvändiga för ett litet barns överlevnad.”⁹⁶

Det handlar alltså enligt Stern inte om ett antingen/eller – *antingen* relationer *eller* utforskande, utan om ett både/och – *både* relationer *och* utforskande. Men relationen är det som med nödvändighet kommer före och som är en absolut förutsättning för det nyfikna och utforskande barn som man inom Reggio Emiliafilosofin ser som idealbilden av barnet. Malaguzzi tycks ha ett liknande både/och-perspektiv:

⁹³ Dahlberg, Moss och Pence, s. 11.

⁹⁴ Ibid., s. 74.

⁹⁵ Nordin-Hultman, s. 43.

⁹⁶ Marie-Louise Folkman, *Utagerande och inåtvända barn: Det pedagogiska samspelets möjligheter i förskolan*. Stockholm: Runa, 1998, s. 23.

Vi talar mycket om skydd och kärlek gentemot barnet. Vi kanske ska vara lite mer försiktiga eller problematisera mer. Den egentliga frågeställningen här är om skydd och kärlek är målsättningar eller medel, eller om de kanske är både målsättningar och medel samtidigt. I praktiken så använder sig barnet av kärleken och beskyddet, men det använder sig av dem för att dra vidare mot andra äventyr, som kan föra dem bort från anonymitet och obestämdhet. Så mödrarna och pedagogerna ska inte bli rädda om barnet använder sig av den kärlek det får för att gå vidare [---] Bland alla möjliga resurser som barnet kan upptäcka, och vill upptäcka, finns resurserna hos den vuxna person som står barnet nära. Det är de resurserna det vill upptäcka, före alla andra resurser.⁹⁷

Man kan tolka det som att Malaguzzi menar att den vuxne måste finnas där för barnet, både som en person att lära känna och som en person att ta avstamp ifrån. Att den känslomässiga relationen till den vuxne ger barnet den näring det behöver både för att hävda sig själv som en egen individ och för att ”dra vidare mot andra äventyr”. I pedagogistornas intervju svar framkommer att man istället förringar betydelsen av relationer mellan barnen och de vuxna på förskolan, och att man värjer sig mot begrepp som behov, anknytning och omsorg:

Förskolan bär på en tradition att vara en omvårdande institution. Det har vi svårt att släppa. I förskolor som är Reggio Emiliainspirerade har man kanske börjat göra upp med den inställningen.

Det är fortfarande så att en del arbetar med anknytning under inskolningen! Att barnen sitter i pedagogens knä och sådär! Det är lite så att en del fortfarande är kvar och naggat i det gamla. Men jag tänker att om barnet ska bli en rik människa, då följer jag deras intressen istället!

Det här sättet att tänka kring barn får betydelse i den förskolepedagogiska praktiken, t ex när det gäller inskolningar. Istället för att bygga sin anknytning och sina relationer med pedagogerna, får barnen knyta an till miljön:

I den gamla varianten var man ju ansvarig för det barnet man skolade in. Då knöt man upp sig väldigt mycket till barnet, man tänkte inte på den betydelse materialet och miljön har! Nu förbereder vi miljön, vi bestämmer att jag är i ateljén, och då söker sig barnen till det rum de tycker verkar vara spännande.

När barnen går sitt första år på förskolan är deras första projekt under hela året ”utforskande av material och miljö.

Man kan ha lagt upp material till ett-åringar som känns på olika sätt och så observerar man vad som händer – sorterar de efter färger eller bygger de på höjden t ex.

Vi har föräldraaktiv inskolning. Föräldrarna är aktiva när det gäller närhet och relationer. Föräldrarna sköter den biten. Pedagogerna sköter miljön [...] Barnen väljer själva vilka pedagoger de ska ha.

⁹⁷ Loris Malaguzzi, ”Malaguzzis föreläsningar: 23/06/1987”, *Modern barndom* 2011:3, s. 24.

Betraktandet av anknytningar mellan de vuxna och barnen som något man bör undvika fortsätter sedan under förskoletiden:

Vi funderar på att inte låta pedagogerna följa barnen när vi byter miljöer. Det kan bli så att man tänker att man känner barnen för bra, man vet precis vad de vill... Det blir nästan som att det blir ens egna barn. Men vi tänker inte så, vi tänker att alla barn är allas barn.

På den nyaste förskolan tänker vi att vi är ett arbetslag med 38 barn.

Vi samarbetar, det är vår förskola, det är allas barn! Nu har vi två småbarnsavdelningar som vi har slagit ihop så det är 30 barn och sex pedagoger!

Lievendahl har i en nyutkommen magisteruppsats ur ett anknytningssperspektiv undersökt hur barn reagerar på den så kallade ”föräldraaktiva inskolningen” (eller ”tredagarsinskolningen”) som samtliga intervjuade pedagogistor uppger att man använder sig av på enheterna. Lievendahl skriver:

Utifrån ett anknytningsteoretiskt perspektiv kan det ses som en fördel att barnet har med sig sin förälder som den trygga basen under tre hela dagar. Dock måste det poängteras att utifrån Hårsmans (1994) och Bolwbys (1980) forskning om små barn och separationer, är det en gradvis och långvarig invänjning som är att föredra. Ett litet barn bör sakta vänjas vid separationen då det inte har förmågan att förstå att separationen inte är permanent (a.a.). Under den föräldraaktiva inskolningen sker separationen plötsligt för barnet, ofta redan den fjärde dagen på förskolan [---] Tanken med ansvarspedagog/kontaktperson är inte något som den föräldraaktiva inskolningsmetoden tar fasta på. Där skolas barnet in till miljön, gruppen och pedagogerna (Eriksson- Arnesson, 2010). Utifrån resultaten och tidigare forskning är det extra viktigt att små barn på förskolan har en ansvarspedagog som finns där under och efter inskolningen [...] Lind (1995) betonar även att ju yngre barnet är, desto färre kan barnet knyta an till och av den orsaken bör det så långt som möjligt vara samma pedagog som tar sig an barnet. Även Bolwby (2007) Hagström (2010) och Rye (2009) påtalar vikten av detta, speciellt för de barn som har eller riskerar en otrygg anknytning. Då den föräldraaktiva inskolningsmetoden inte arbetar utifrån den idén kan det tänkas försvåra anpassningen.⁹⁸

Frågan är om en förskolepedagogik som avvisar att barn har behov, som undviker anknytning, som förutsätter att interaktionen med miljön är viktigare än den med andra människor kan fungera som en bra lärmiljö för barnen i den förskolepedagogiska praktiken. Kihlbom, Lidholt och Niss skriver i ”Förskola för de allra minsta”:

⁹⁸ Tina Lievendahl, *Föräldraaktiv inskolning på förskolan ur ett anknytningsteoretiskt perspektiv*, Magisteruppsats från Stockholms universitet/Specialpedagogiska institutionen, 2011, s. 43-44. <http://.uppsatser.se/om/Tina+Lievendahl/> [2011-08-17].

Förskolans verksamhet ska enligt läroplanen "utgå från varje barns behov och vara rolig trygg och lärorik". Detta kräver att barnet får utveckla en pålitlig relation till några välkända vuxna och att de vuxna har både tid och ork att ge närhet och värme i samspelet. Strukturella faktorer som i hög grad påverkar möjligheterna till detta är bland annat gruppstorlek, personaltäthet, kontinuitet och kompetens [...] Relationen mellan barn och pedagog har här en avgörande betydelse.⁹⁹

Det som i de Reggio Emiliainspirerade förskolorna skapar förutsättningar för ett kompetent barn är istället materialet och den pedagogiska miljön. Det är med hjälp av miljön som också de barn som befinner sig i olika svårigheter ska lyckas att skapa sig själva som kompetenta individer:

Vi brukar säga att barn blir till i olika sammanhang och miljöer. Jag kommer ihåg en pojke som hade så svårt med empati, men han kunde jobba jättebra med lera. Materialet och miljön skapar möjligheter för barnet att vara det här kompetenta barnet.

Man försöker skapa små grupper för de här barnen. Måndag, tisdag och torsdag är barnen i liten grupp. Men man måste ändra inställning! Inte se barnet som problemet! De här barnen kan också! Vi har beviljat stöd för de här barnen och dem använder vi till ateljeristor.

Samma resonemang för Nordin-Hultman:

I mötet med vissa material och aktivitetsmöjligheter framstår de som kompetenta, initiativrika, och med positiva identiteter. I andra miljöer och aktiviteter skapas och skapar de sig däremot som passiva eller okoncentrerade och med negativa identiteter. Hur barnen uppfattas och förstår sig själva kan alltså ses som beroende av de sammanhang och miljöer i vilka de handlar och iaktas [...] Vilka föreställningar om barns lärande och utveckling, normalt och avvikande är sättet att ordna miljöer och dagsprogram laddat med?¹⁰⁰

Behovet av stöd är en villfarelse, ett ålderdomligt begrepp sprunget ur modernismens tänkesätt som man tar starkt avstånd från. Den fysiska miljön och dagsprogram är det som bestämmer om barnet framställs som varande i behov eller inte. Om ett barn beviljas stödinsats av kommunen, använder man de pengarna till ateljeristor, om ett barn har svårt med empati behöver man inte reflektera över hur man ska bistå barnet att läsa av och förstå sina kamrater. Om barnet interagerar med lera i ett eget skapande är det gott nog. Men vad händer med de barn som av olika anledningar befinner sig i svårigheter i den Reggio Emiliainspirerade praktiken, antingen det beror på en problematisk hemmiljö eller en medfödd sårbarhet? Får de det stöd de har rätt till enligt läroplanen för förskolan?

⁹⁹ Magnus Kihlbom, Birgitta Lidholt och Gunilla Niss, *Förskola för de allra minsta: På gott och ont*. Stockholm: Carlsson, 2009, s. 13.

¹⁰⁰ Nordin-Hultman, s. 52.

Den pedagogiska verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar.¹⁰¹

Det är inte svårt att föreställa sig att pedagogistornas komplicerade inställning till behov som begrepp försvårar arbetet med de barn man känner oro inför:

Man ordnar mindre grupper för de här barnen. Man tänker kanske kring övergångarna... Men då är man där i brist och behov igen! Vi måste se var barnen är i sin nyfikenhet och lust!

Jag har väldigt svårt att se att barn, även barn med ADHD, inte vill och inte kan.

Det finns ju barn med särskilda rättigheter [...] Alla barn ska så långt som möjligt inkluderas, men det finns sjukdomar som gör att man måste gå iväg en stund och ta det lugnt.

På de Reggio Emiliainspirerade förskolorna blir det för många barn svårt att vara det önskvärda barn som eftersträvas. I en miljö som är gränslös och oöverblickbar, utan ”tydlig struktur och rytm”¹⁰² och med väldigt många relationer blir det svårt för en del barn att hitta sin kompetens och få ”goda förutsättningar att bygga upp varaktiga relationer och känna sig trygga i gruppen”¹⁰³ vilket de har rätt till enligt ”Läroplan för förskolan”. I en förskoleverksamhet där de vuxna värjer sig för ord som omsorg och behov, där man inte jobbar ”med relationer och sånt” och där man inte skapar förutsättningar för trygga anknytningsrelationer riskerar man att bli ett barn med en ”sjukdom” som ”måste gå iväg en stund och ta det lugnt”. Då blir det svårt för barnet att känna sig lyssnad till och förstådd utifrån sina intentioner, vilket är grunden för empati¹⁰⁴ såväl som inflytande och demokrati.¹⁰⁵ Vilken bild av sig själv blir det barnet bärare av? Vilka erfarenheter av samspel med andra människor tar barnet med sig in i framtiden?

¹⁰¹ Läroplan för förskolan, s. 5.

¹⁰² Folkman, s. 88.

¹⁰³ Läroplan för förskolan, s. 11.

¹⁰⁴ Stern, *Spädbarnets interpersonella värld*, s. 156.

¹⁰⁵ Anette Emilson, *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Diss. Göteborgs universitet. 2008, s.90.

gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18224/3/gupea_2077_18224_3.pdf [2011-04-17].

Det Sanna och det Andra

Reggio Emiliafilosofin representerar enligt Dahlberg, Moss och Pence ett postmodernistiskt perspektiv på pedagogiken och omvärlden, i vars tankesfär det inte existerar någon absolut sanning eller några grundläggande principer och strukturer.¹⁰⁶ I motsats till modernismen strävar postmodernismen, liksom Reggio Emiliafilosofin, mot det mångfacetterade och komplexa och bort från 'sanningsaspekter' av tillvaron:

I likhet med postmodernistiska och poststrukturalistiska tänkare har pedagogerna i Reggio Emilia inte hållit fast vid modernistiska sanningsanspråk utan istället sökt röra sig bort från modernitetens arv med dess universalism och motsättningar mellan ordning och oordning, mellan natur och kultur, mellan rationellt och irrationellt, mellan tanke och känsla... [Reggio Emilia] har förmått bryta normaliserings-, standardiserings-, och neutraliseringsprocesser och ge utrymme åt och värdesätta mångfald, skillnader och pluralism.¹⁰⁷

Att utvecklingen av den pedagogiska verksamheten måste ske i dialog med andra pedagogiska discipliner och forskningsfält är en självklar premis i Reggio Emiliafilosofin. I enlighet med ett postmodernistiskt sätt att tänka sker utvecklingen av pedagogiken i en invecklad väv av processer som alla påverkar varandra och som ständigt är i rörelse. Dialogen med omvärlden kan kanske sägas vara det nav kring vilken Reggio Emiliafilosofin cirkulerar:

Ett av de mest grundläggande dragen i Reggio Emilias filosofi är [...] att man ser förskolan som ett offentligt rum, ett rum där man för ett offentligt samtal och en dialog med andra. Som exempel kan nämnas att man ställt sig i dialog och konfrontation med många olika pedagogiska traditioner och inriktningar[---] Denna öppenhet och strävan att ställa sig i dialog med omvärlden genomsyrar allt.¹⁰⁸

Den postmodernistiska ansatsen att utmana givna normer och tänka nytt och självständigt kräver en öppenhet i den pedagogiska diskussionen "där relationer och möten, dialog och förhandling, reflektion och kritiskt tänkande sätts i förgrunden; gränsöverskridande ämnen och perspektiv, som ersätter antingen/ eller -inställningar med en både/ och – öppenhet".¹⁰⁹ Reggio Emiliafilosofins grundessens kan aldrig reduceras till en tillämpbar metod eller ett färdigproducerat program, utan det är det den ständiga reflektionen kring pedagogikens varande och blivande som kan sägas vara

¹⁰⁶ Dahlberg, Moss och Pence, s. 18. Lind, s. 18.

¹⁰⁷ Dahlberg, Moss och Pence, s. 18.

¹⁰⁸ Dahlberg och Åsén, "Loriz Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia" i Forsell (red.), s.7.

¹⁰⁹ Dahlberg, Moss och Pence, s. 185.

pedagogikens icke förhandlingsbara kärnpunkt, och vars förutsättning är just dialogen med olika discipliner och perspektiv.

Det här synsättet delas av representanter för Reggio Emiliainstitutet i Stockholm:

Deras (Birgitta Kennedy och Harold Göthson, min anm.) ambition är därför att bidra till ett utforskande arbetssätt som kritiskt granskar teoretiska begrepp men som gärna tar del av olika vetenskapliga teorier i det pedagogiska arbetet. – Vi vill att det ska finnas plats för olika motsägelsefulla och mångtydiga perspektiv i förskolan och i skolan. Det är vad vi ställer som krav på en reflektionskultur, säger Birgitta Kennedy [---] De tycker att det är synd att det ibland framställs som att det finns en motsättning mellan Reggio Emiliainspirerad pedagogik och andra pedagogiska idéer. Från institutets sida har vi alltid välkomnat till dialog och diskussion mellan olika perspektiv och kompetenser (---) Bilden av att Reggio Emiliainspirerat arbetssätt skulle stå lite över andra och vara elitistisk tycker de är helt missvisande. Det är snarare tvärtom, tycker de. En välkomnande och öppen inställning är en del i filosofin.¹¹⁰

Hur visar sig denna strävan mot ”öppenhet och dialog” i den Reggio Emiliainspirerade filosofin som den tar sig uttryck i intervjuerna med pedagogisterna? Vi har tidigare sett att intervjuvärdens visar att samtliga förskoleenheter i motsats till Reggio Emiliafilosofins intentioner genomgående antar ett dualistiskt förhållningssätt gentemot andra pedagogiska perspektiv, framförallt mot den ’traditionella’ svenska förskolepedagogiken. Den för Reggio Emiliafilosofin så väsentliga ”både/ och -öppenheten”¹¹¹ har i de Reggio Emiliainspirerade förskolorna ersatts av en ”antingen/ eller -inställning”¹¹², där den ’traditionella’ förskolepedagogiken står som det förkastade och uteslutna, innehavare av ett föråldrat, auktoritärt och okunnigt arbetssätt:

Jag vill inte fostra barn som vi gjorde förut så de kan stå vid ett löpband och hålla käften!

I det traditionella arbetssättet så skulle barnen inte samarbeta.

I traditionell pedagogik hade man en plan, ett upplägg, man var förmedlande...

I traditionell barnsyn ser man inte riktigt det kompetenta barnet

Det var ju hemskt förut – som vi skulle fostra barnen! [...] Man såg inte maktstrukturerna! Men det gör vi nu!

¹¹⁰Nöjd, *Tidningen Förskolan*. <http://www.lararnasnyheter.se/.../kultvarning-eller-kulturell-injektion> [2011-04-15].

¹¹⁰ Dahlberg, Moss och Pence, s. 185.

¹¹¹ Ibid., s. 185.

I traditionell förskolepedagogik har man material, men man vet inte riktigt hur man ska använda sig av det. Vad man ska ha det till. Ungefär som att ha en läroplan som man inte vet hur man ska använda.

Vi vill inte jobba med EQ! För att komma ifrån det traditionella.

I pedagogistornas intervjusvar finns inte en inbjudan till dialog eller en ansats till att hitta gemensamma beröringspunkter. Istället ställer man sig i radikal motsatsposition till den 'traditionella' svenska förskolepedagogiken, trots att det var likheten i barnsyn som en gång gjorde att Malaguzzi tog initiativ till ett samarbete:

då Gunilla Dahlberg – tillsammans med med Anna Barsotti, Harold Göthson och Gunnar Åsén – besökte Reggio Emilia, föreslog Loris Malaguzzi att de skulle starta ett projekt tillsammans. I detta sammanhang pekade han på vissa likheter mellan Reggio Emilia och Sverige, bl a när det gäller respekten för och synen på barn.¹¹³

Hur kan det bli så här? Är avfärdandet av den svenska förskolepedagogiken en förkastelseakt som får stå för de intervjuade pedagogistorna? Faktum är att pedagogistornas uttalanden ligger helt i linje med den svenska reggiodiskursen. Reggio Emiliafilosofin inordnas av dess svenska företrädare genomgående i ett motsatsförhållande till den svenska förskolepedagogiken, och formuleras därmed som dess antites.

Dahlberg, Moss och Pence placerar den svenska förskolepedagogiken i modernismens fälla, där pedagogerna är bärare av bilden av ett ”fattigt barn, passivt, individualiserat och inkapabelt”¹¹⁴, där barnet ”ses som objekt utan egna resurser och potentiella möjligheter”¹¹⁵, där förskolans roll är ett ställföreträdande hem¹¹⁶, och där synen på lärande är den att ”ett barn ska fyllas med kunskap men absolut inte utmanas.”¹¹⁷

Också Nordin - Hultmans teorier bygger på diskrepansen mellan den modernistiska pedagogiska praktiken och den postmodernistiska, där den svenska förskolepedagogiken framstår som reglerande, styrande och normaliserande:

¹¹³ Ulf P Lundgren, Sten Pettersson och Gunnar Åsén, "Från Sputnik till Reggio Emilia – noteringar om hur forskning blir till" i Colliander, Stråhle och Wehner - Godée (red), s. 26.

¹¹⁴ Dahlberg, Moss och Pence, s. 10.

¹¹⁵ Ibid., s. 83.

¹¹⁶ Ibid., s. 122.

¹¹⁷ Ibid., s. 83.

Regleringarna i de svenska förskolorna (kan) ses som jämförelsevis starkt övervakande och disciplinerande. De gör barnen beroende av pedagogerna för sina aktiviteter och för tillgång till tiden, rummet och materialet ¹¹⁸ [---] Organisationen av tid och rum blir ett normsystem [---] Dagsprogram och aktiviteter blir en normaliserande makt, och därmed angelägen att inordna sig i.¹¹⁹

I teoretikernas texter framkommer med önskvärd tydlighet att det finns ett rätt sätt att tänka likväl som ett felaktigt. Det finns ett *nu*, som leder till en framtid och till en modern, Reggio Emiliainspirerad barndom, och det finns ett *då*, med en förlegad och ofta löjeväckande pedagogik:

Från 1970-talet fick också aktiviteter med fingerfärg ett uppsving. Trots att barnen här *hanterar* färgen kan fingerfärgsmålandet förstås utifrån idéer om ett psykosexuellt färgat kladdbehov. Otaliga är situationerna när pedagoger, skolade i den svenska förskolediskursen, under senare decennier försökt locka ovilliga barn från andra länder och kulturer att komma loss och ge sig hän åt sina drifter och innersta önsknings att kladda!¹²⁰

Tendensen hos teoretikerna att tvärtemot sina egna intentioner dela upp pedagogiska teorier och perspektiv i ett vitt och svart, tillåtet och otillåtet sätter förmodligen käppar i hjulet för de intervjuade pedagogistornas egen reflektionskultur. Istället för en dialog och ett interagerat förhållningssätt till pedagogiken, antar de ett isolerade och uteslutande antingen/ eller - perspektiv. Tydligast blir diskrepansen mellan den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken och den svenska förskolepedagogiken då pedagogistorna i intervjusvaren kommer in på ämnen som berör utvecklingspsykologin:

I den traditionella förskolepedagogiken har vi använt oss av utvecklingspsykologin på ett sätt som inte gynnat verksamheten. De utvecklingspsykologiska teorierna har präglat hela verksamheten.

Det är fortfarande så att en del arbetar med anknytning under inskolningen! Att barnen sitter i pedagogens knä och sådär. Det är lite så att en del fortfarande är kvar och naggar i det gamla.

Förskolan bär på en tradition att vara en omvårdande institution. Det har vi svårt att släppa.

man pratar fortfarande om barn som behövande och svaga.

Även här är pedagogistorna bärare av sina teoretikers historia, som också de ställer sig i diametralt motsatsförhållande till utvecklingspsykologiska teorier. Genomgående i den svenska Reggio Emilialitteraturen framhålls utvecklingspsykologins förkastliga inflytande över pedagogiken:

¹¹⁸ Nordin-Hultman, s. 100.

¹¹⁹ Ibid., s. 104.

¹²⁰ Ibid., s. 139.

Utvecklingspsykologin (kan) ses som en diskurs som inte bara bidrar till konstruktionen av våra föreställningar om barn och vår förståelse av barns behov, utan också till konstruktionen och konstituerandet av hela barndomslandskap¹²¹ [---] barnet blir ett objekt för normalisering via den barncentrerade pedagogik som vuxit fram ur utvecklingspsykologin¹²² [---] Klassificeringen av barn i riskzonen eller barn med särskilda behov är mycket uppenbara exempel på sådana normaliserande och indelande praktiker [---] Det bidrar till en konstruktion av det "fattiga" barnet – svagt, inkompetent, beroende¹²³

Trots att de svenska förespråkarna för Reggio Emiliafilosofin mångordigt påvisar vikten av en dialog med andra pedagogiska perspektiv, tar de lika mångordigt avstånd från en sådan dialog. Den Sanna (modernistiska) synen på världen har befunnits felaktig och ersatts av en annan, (postmodernistisk och ickepsykologisk) Sanning. Det finns en knivskarp skiljelinje mellan Det Sanna och Det Andra, och i denna skiljelinje transformeras den vidsynta postmodernistiska teorin till en närmast dogmatisk och styrande praktik, vilken pedagogistor, pedagoger och barn har att rätta sig efter. Följaktligen är utrymmet minimalt att tänka annorlunda i enlighet med en "motståndets etik"¹²⁴, där olika synsätt är en förutsättning för reflektion, i den förskolepedagogiska praktiken:

Det är klart att det har varit ett motstånd och en ickevilja att förändra. Det handlar om att man inte har kunskapen, eller att man gillar det man redan gör. Och det är klart att under resan har vi tappat pedagoger som inte velat arbeta som vi.

Spannet är olikt om du förstår hur jag menar. Några har kommit längre och andra är inte där än, och vi slipar våra verktyg.

Alla är inte med på banan och några sitter i sista vagnen. Jag har lyft fram de goda exemplen och verktygen för att få med alla. Nya pedagoger hamnar i ett introduktionsnätverk, en sluss för att komma in i tänkandet. De flesta är inne i tänkandet, men det är viktigt att vi har en gemensam samsyn.

De pedagoger som problematiserar aspekter av den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken "är inte där än" eller "sitter i sista vagnen". Ingen av de intervjuade pedagogisterna talar om en pedagogik som präglas av diskussion och reflektion i bemärkelse av ett kritiskt granskande av den egna verksamheten. Det väsentliga tycks för pedagogisterna inte vara "dialog och förhandling, reflektion

¹²¹ Dahlberg, Moss och Pence, s. 56

¹²² Ibid., s. 58.

¹²³ Ibid., s. 59.

¹²⁴ Åberg och Lenz Taguchi, s. 147.

och kritiskt tänkande”¹²⁵ utan att tvärtom få in alla pedagoger i den rätta ”tänkandet”. Det här förhållningssättet gäller också i mötet med barnens föräldrar:

Vi bjuder in föräldrarna i reflekterandet, får in dem i tänket.

Det finns alltid föräldrar som vill ha traditionell förskoleverksamhet, med blommor och gardiner i fönstren och att alla barn ska göra kycklingar.

Vi gör en pakt med föräldrarna – vi beskriver vad deras barn ska få vara med om, och sen får de godkänna det eller söka sig någon annanstans. Grundläggande omsorg måste ju finnas också, men vi får inte ge efter för föräldrarna.

Den öppenhet och dialog som man menar ska låta den teoretiska debatten växa i en mångfacetterad och gränsöverskridande mylla har här reducerats till en teoretisk rätlinjighet där olikheter förkastas och den pedagogiska praktiken omgärdas av förbud. Pedagoger och föräldrar introduceras i det rätta ”tänket”, och de som har synpunkter på verksamheten uppmanas att söka sig till andra förskolor. Utvecklingspsykologiska begrepp som behov, omsorg och anknytning tillhör den förbjudna ordlistan och förvisas från den pedagogiska praktiken. Om detta förhållningssätt stannat vid ett akademiskt tankeperspektiv skulle det kanske inte ha så stor betydelse. Men när det oemotsagt adopteras av pedagogisterna på de olika förskoleenheterna, får det praktiska – och oöverblickbara – konsekvenser för barnen i de Reggio Emiliainspirerade förskolorna.

Reggio Emilia – ett frälsningskoncept?

I Italien växte Reggio Emiliafilosofin fram under efterkrigstiden i ett motstånd till fascismen och till den katolska kyrkans syn på barn och utbildning. I Sverige fanns inte samma uppenbara auktoritära krafter att bekämpa. Istället var det konsensus i synen på barn som fick Malaguzzi att föreslå ett samarbete mellan Sverige och Reggio Emilia. Trots det har den ’traditionella’ svenska förskolepedagogiken med utvecklingspsykologin som en integrerad del starkt ifrågasatts av företrädare för Reggio Emiliafilosofin. Kanske kan man tycka att de slåss mot papperstigrar, men kraften i deras ”omvändelse” från den svenska förskolepedagogiken till en Reggio Emiliainspirerad pedagogik är omvälvande även för pedagogerna i den internationellt sett väl sedda svenska förskolan, vilket Lind beskriver i ”Blickens ordning”:

¹²⁵ Dahlberg, Moss och Pence, s. 185.

I regel startade presentationerna med en typ av bekännelseakt, "så här tänkte och gjorde jag/vi tidigare", för att därefter övergå till en akt som beskriver "omvändelsen" som gjorde att det inte gick att tänka och handla som förr. Allt utmynnade i ett slags "frälsningsakt", uttryckt som ett slags smärtsam befrielse [...] "omvändelsen" har också fått namnet "ett lappkast" eller "en kullerbytta" av olika aktörer och med delvis olika förtecken inom "reggiodiskursen"¹²⁶ [---] Eftersom den religiösa väckelsens mönster och konstruktion alltid redan är inskriven i en pedagogisk diskurs, så formeras pedagogiskt kunskapsbygge oftast som ett väckelseprojekt med insatser av starka känslor, med *bekännelsen* och *vittnesmålet* [...] Man vittnar om vad som pågick före förändringen och i jämförelse med det liv som levdes före och efter *omvändelsen*.¹²⁷

De intervjuade pedagogistorna redovisar en väckelseprocess liknande den Lind beskriver. Samtliga vittnar inlevelsefullt om uppvaknandet till en Reggio Emiliainspirerad pedagogik. Tre av de fyra pedagogistorna hade inledningsvis ställt sig tveksamma till den nya läran, för att till sist komma till insikt:

Någonstans har det varit så att man alltid har tänkt "varför gör jag såhär, varför är det så". Jag känner att jag har blivit styrd av en tradition, en bit i kroppen som jag inte låtit blomma ut, och där kan jag känna att "Ja! Nu får den biten blomma!" Men jag minns att jag sa på ett möte kring det kompetenta barnet "varför ska de vara så stora, varför ska vi skynda på barnet, varför får de inte vara barn längre?" Jag var inte helt övertygad, men sen förstod jag att jag inte förstått vad det handlar om. Man ska inte göra dem stora i förtid, utan man ska utmana hela utvecklingspsykologin, hela tänket kring att barnet är autistiskt.

Första gången jag hörde talas om Reggio Emilia gick jag på utbildningen till förskollärare. Vi fick läsa Staden och Regnet. Det var Wehner-Godée eller Nordin Hultman som höll i den. Då var vi väldigt negativt inställda många av oss. Vi tolkade det som att det var en väldigt skollik pedagogik. Men det berodde på att vi inte hade några kunskaper. Men när vår förskola skulle in i Stockholmsprojektet var vi tvungna att bestämma oss. Om vi inte var Reggioinspirerade skulle vi inte få ansöka [...] där nere i Italien blev jag uppfylld [---] Ja gud ja, det har varit ett lappkast att tänka om kring barnsyn. Jag var väldigt mycket mer styrande förut [...] nu lyssnar vi in alla idéer som barnen har!

Första mötet med Reggio Emilia var utställningen på Moderna museet. Jag gick inte in i filosofin på en gång utan gick dit och blev imponerad och ja – jag blev slagen! "Tänk vad de kan!" [...] Men sen ordnade kommunen en kurs i pedagogisk dokumentation, och då gick jag den kursen. Och det blev en jättekullerbytta för mig. Krocken mellan det traditionella, tanken att det inte var gott nog. Så jag gjorde ett uppehåll i kursen för att tänka över saken. Och sen gick jag färdigt kursen! [...] Sen startade vårt första Reggioinspirerade nätverk här, och det var i en tid när alla skulle profilera sig, så... [---] Jag skulle aldrig någonsin gå tillbaka! Hade jag inte mött Reggio hade jag inte varit kvar.

¹²⁶ Lind, s. 138.

¹²⁷ Ibid., s. 139.

Jag jobbade på en förskola som inte hade varit med i Stockholmsprojektet. Där var det hemskt [...] Så var jag på en föreläsning, och sen sa jag "nu delar vi upp barnen så det blir fem avdelningar och så kör vi Reggio nu! [...] 1992 hörde jag en föreläsning av Gunilla Dahlberg första gången. Jag har alltid varit politiskt aktiv långt ut på vänsterkanten, och tittar man på Reggiofilosofin så ser man ju att... vem är det som startar upp den filosofin? Varför startar den i röda Reggio? Så man kan säga att jag redan hade grundvärderingarna. Vi gick på alla föreläsningar Reggio höll i.

De intervjuade pedagogisterna blir efter hand övertygade om att det är den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken som är den rätta i motsatsförhållande till den 'traditionella' svenska förskolepedagogiken som i ganska generella termer beskrivs som "hemska", "styrande", "inte god nog". Pedagogisterna inser också att den misstro de inledningsvis upplevt bottnat i okunskap: "det berodde på att vi inte hade några kunskaper", "sen förstod jag att jag inte förstod vad det handlar om". Vägen till insikt och omvändelse går via föreläsningar och nätverk anordnade av Stockholm Stad i samarbete med Reggio Emilia Institutet i Stockholm. Där Reggio Emiliafilosofin i Italien växte fram på gräsrotsnivå i opposition mot en förtryckande stat, är den i Sverige ofta kommunalt sanktionerad, uppmuntrad och bidragsgiven:

Vi fick ganska mycket input – hela stadsdelen var inriktad mot Reggio Emiliafilosofin. Harold Göthson var med i nätverken när skolan skulle inspireras av Reggio Emilia. Vi hade också ett nätverk kring miljön tillsammans med skolan.

För några av pedagogisterna hade övergången till en Reggio Emiliainspirerad pedagogik en marknadsmässig bakgrund:

Sen startade vårt första Reggio Emiliainspirerade nätverk här, och det var i en tid när alla skulle profilera sig, så...

Men när vår förskola skulle in i Stockholmsprojektet var vi tvungna att bestämma oss. Om vi inte var Reggioinspirerade skulle vi inte få ansöka.

De intervjuade pedagogisterna beskriver inte sin "omvändelse" från den 'traditionella' svenska förskolepedagogiken som en gräsrotskamp mot en diktatorisk överhet. Istället tar den sitt avstamp i olika påbud från en överhet i form av kommunen och Reggio Emiliainstitutet i Stockholm. Pedagogisternas egna erfarenheter, tankar och åsikter tycks inte ingå som en del i framväxten av den pedagogiska filosofin man sedan implementerar i verksamheten. Istället är det en utifrån given kunskap från auktoriteter som pedagogisterna integrerar och gör till sin egen:

Men sen förstod jag att jag inte förstod vad det handlar om. Man ska inte göra dem stora i förtid, utan man ska utmana hela utvecklingspsykologin, hela tänket kring att barnet är autistiskt.

Pedagogistornas intervjusvar står i kontrast till bilden av den Reggio Emiliainspirerade pedagogikens framväxt i motstånd, som den framställs av representanter från Reggio Emilia Institutet: ”Så många svenska förskollärare vill ta till sig det här och jag möter ofta en stor ledsenhet över att de inte får något gehör från ledningen”.¹²⁸ Kanske är det för förespråkarna viktigt att vidmakthålla bilden av Reggio Emiliafilosofin som en revolutionär pedagogik istället för en auktoritetens och elitens. Men den Reggio Emiliainspirerade pedagogikens genomslag i Sverige har snarare en auktoritetens ursprung än det pedagogiska fotfolkets:

Att det arbete som Reggio Emiliainstitutet sedan femton år ägnat åt fortbildning och vidareutbildning av förskolepedagoger har påverkat den svenska förskolan är en självklarhet. De projekt som bedrivits med stöd av statliga medel har också haft betydelse.¹²⁹

Lind skriver om institutionaliseringen av en svensk Reggio Emiliainspirerad pedagogik i form av nätverksarbete och fortbildning¹³⁰, men också genom Reggio Emilia Institutets lokalisering:

Reggio Emilias samverkan med och sanktionering av ett Institut i Sverige befästes formellt 1993. Då invigdes Svenska Reggio Emilia Institutet som ”inneboende” i Lärarhögskolans lokaler vid dåvarande förskollärarytbildningen i Solna. RE Institutet har varit lokaliserat som granne med den forskningsavdelning som jag ingick i under min doktorandtid. Detta skapade en speciell miljö av influenser, utmaningar, samverkan och erfarenhetsutbyten genom att forskningsavdelningen sammankopplade det fristående Reggio Emilia Institutet och Lärarhögskolans grundutbildning.¹³¹

Har denna ’uppifrån och ner- implementering’ någon betydelse för hur Reggio Emiliafilosofin utvecklats i den svenska förskolepedagogiska praktiken? Kan man tillsammans med barn, föräldrar och pedagoger skapa en pedagogik där det utmanande, nydanande och mångfacetterade ligger till grund när den inlärd diskursen baseras på auktoritet, rätlinjighet och förbud? I intervjusvaren framträder bilden av en ovanifrån planterad pedagogik som pedagogistorna har i uppdrag att i sin tur implementera i pedagoger som inte ännu erövat kunskapen om det Sanna:

Det handlar om att man inte har kunskapen, eller att man gillar det man redan gör.

Några har kommit längre och andra är inte där än, och vi slipar våra verktyg.

¹²⁸ Nöjd, *Tidningen Förskolan*. <http://www.lararnasnyheter.se/.../kultvarning-eller-kulturell-injektion> [2001-04-15].

¹²⁹ Martin Korpi, ”Förskolan och den moderna barndomen” i Colliander, Strähle och Wehner-Godée (red), s. 41.

¹³⁰ Lind, s. 119.

¹³¹ Ibid., s. 118.

Alla är inte med på banan och några sitter i sista vagnen [...] Nya pedagoger hamnar i ett introduktionsnätverk, en sluss för att komma in i tänkandet.

Att den annekterade Reggio Emiliafilosofin ägs och vidarebefordras av välbemedlade auktoriteter talar Johnson om i ”Colonialism and Cargo Cults in Early Childhood Education”:

The tradition, which pervades our profession today, is the colonial, capitalist, top-down perspective [---] In this well refined colonial model the power base remains in the hands of those who have access and ownership of this 'new' Reggio knowledge [...] the university professors, center Directors, program administrators¹³²

Med auktoritetens röst talar förespråkare för en Reggio Emiliainspirerad pedagogik om för pedagogistor och pedagoger vad som är tillåtet och vad som omgärdas med förbud. Genom att ställa sig i ett påstått motsatsförhållande tar man avstånd från viktiga aspekter av den svenska förskolepedagogiken, som t ex omsorg och kontinuerliga relationer. Nyare psykologisk kunskap som växer fram blir inte integrerad i Reggio Emilia pedagogiken, som tycks leva sitt eget liv fri från influenser från närliggande discipliner. Forskning om anknytning, om mentalisering och spädbarnsutveckling får ingen plats. Den utvecklingspsykologiska aspekten av pedagogiken demoniseras och sägs skapa bilden av ett 'fattigt' barn, svagt, passivt och autistiskt (och frågan är om detta 'autistiska' barn som man tar avstånd ifrån någonsin haft relevans för förskolepedagogiken¹³³). Istället hamnar ifrågasättare och problematiserare i de okunnigas fack, och målsättningen blir att övertyga dem om att Reggio Emilia pedagogiken är den goda pedagogiken, att den omvandlar människan i grunden, vilket en av pedagogisterna målande beskriver:

Det finns en fostransaspekt som är väldigt stark i Reggio Emilia. Det betyder att du blir förvandlad som människa. Att du blir en bättre variant av dig själv.

Johnson skriver:

The fanaticism with Reggio is engulfing early childhood education astonishes me¹³⁴ [---] fanaticism is synonymous with intolerance, obsession, narrow mindedness and prejudice. In the recent past I

¹³² Richard Johnson, *Imperialism and Cargo Cults in Early Childhood Education: Does Reggio Emilia Really Exist?* Paper presenterat vid The Center of Applied Studies in Early Childhood, May 16, 1997, s.71. www.wwwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=ciec&vol=1...Johnson [2011-06-15].

¹³³ Härrör från Mahlers teorier om barnets psykiska födelse. En teori som kritiserats av utvecklingspsykologin och speciellt Stern och som även Mahler med tiden reviderade.

¹³⁴ Johnson, s. 63.

have witnessed these same attributes being places upon early childhood and elementary teachers whose daily practices weren't viewed as developmentally appropriate¹³⁵

På liknande sätt finns i de intervjuade pedagogistornas berättelser påtagliga element av auktoritetstro och anpassning. Det tycks som om den svenska Reggio Emiliapedagogikens reflektionskultur är fastställd enligt en mall där motsträvighet inte ryms och där gränsen för det normativa är snäv. ”I verkligheten är makten produktiv: den producerar en verklighet, den producerar ämnesområden och sanningsritualer” skriver Foucault¹³⁶, och Johnson fortsätter:

These 'regimes of truth' assist in defining both good and bad early childhood practices. We're so confident with this knowledge, these truths, that we clearly and easily mark the good (termed 'appropriate') [...] and the bad ('inappropriate') pedagogical and curricular practices by making them easily understandable and identifiable, and highly predictable¹³⁷

Man kan säga att Reggio Emiliafilosofins språkrör i den svenska debatten har konstruerat ett motsatsförhållande till den svenska förskolan och en förskolepedagogisk ”verklighet” som få kan känna igen sig i. Samtidigt tillhandahåller man en alternativ pedagogik med kategoriska föreskrifter och rättesnören. Man kan fråga sig på vilket sätt det gagnar utvecklingen av en demokratisk, öppen och progressiv förskolekultur.

Kapitel 5 Diskussion

Slutsatser

Den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken är på frammarsch och har fått stort genomslag i den svenska förskolepedagogiken. Allt fler förskolor väljer att kalla sig Reggio Emiliainspirerade, och arbetar i enlighet med för Reggio Emiliafilosofin väsentliga begrepp som *att följa barnens intressen*, *pedagogisk dokumentation*, *miljön som den tredje pedagogen* och *det kompetenta barnet*. Den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken har blivit signifikativ för kvalitet¹³⁸ och marknadsförs som en postmodernistisk, progressiv och nydanande pedagogik som till skillnad från den

¹³⁵ Johnson, s. 73.

¹³⁶ Foucault, s. 195.

¹³⁷ Johnson, s. 69.

¹³⁸ Forskargruppen vid Barn- och ungdomsenheten, Göteborgs universitet, *Tidningen Förskolan*.
<http://www.lararnasnyheter.se/.../03/.../svar-birgitta-kennedy-reggio-emilia> [2011-03-25].

modernistiska 'traditionella' svenska förskolepedagogiken lyfter fram barnen som jämlika, kompetenta och medskapande subjekt.

Syftet med den här studien är att undersöka hur bilden av barnet och dess lärande tar sig uttryck i den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken. Är 'reggiodiskursen' befriad från en normativ bild av barnet, eller finns det normativa barnet kvar om än i annan skepnad? Sker barnens kunskapande på deras egna villkor, eller styrs verksamheten med fokus på de aspekter av lärandet som pedagogerna bedömer som viktiga? Kan man rentav påstå att det finns en dold läroplan inskriven i den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken som den implementeras i Sverige? Och hur ställer sig dess utövare till andra pedagogiska idéer och perspektiv?

Att följa barnens intresse och låta deras intentioner, tankar och existentiella frågor utgöra grunden för kunskapsbygget är en grundbult i den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken. En stor del av verksamheten är uppbyggd kring projektarbeten där de vuxnas roll är att lyssna till vad som är meningsskapande för barnen och att utmana deras tankar genom nya frågeställningar. Genom att barnen upplever sig vara lyssnade till och respekterade av vuxenvärlden tänker man sig att de skapas till demokratiska och jämlika medborgare i det lilla samhälle som förskolan utgör, och i förlängningen också det samhälle som tillhör framtiden.

Pedagogistornas intervjuer visar att de projekt man arbetar med på respektive förskoleenhet initieras, planeras och arrangeras av pedagoger i samråd med pedagogisterna. Projekten berör närmast uteslutande den naturvetenskapliga och matematiska aspekten av pedagogiken, och barnens intresse riktas aktivt bort från aspekter av lärandet som av pedagogisterna av någon anledning betraktas som olämpliga, som t ex känslor, empati eller frågeställningar kring döden:

Vi vill inte jobba med EQ! För att komma ifrån det traditionella. Och då gjorde pedagogerna det och det blev ett projekt kring det lutande planet istället! Men sen höll de på att glida in i känslor igen, men jag sa Nej, nej, vad gör ni! Kommer ni inte ihåg? Men sen hittade de en död råtta, och då blev projektet himlen och alla himlar och universum och hur kommer man dit!

Man kan därför anta att den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken som den formuleras av pedagogisterna styr in barnens kunskapande i givna ramar, bort från vissa av barnens egna viktiga frågor. Man kan med Foucaults terminologi säga att den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken på det viset disciplinerar barnens tankevärld - i den förskolepedagogiska praktiken tycks barnens tankar och åsikter tas på allvar endast om de berör rätt sorts frågeställningar, något som säkert inte

gagnar barnens känsla av att vara lyssnade till och respekterade av vuxenvärlden. Frågan är vilka konsekvenser detta förhållningssätt får för barnens varande och blivande som demokratiska och jämlika samhällsmedborgare.

Den pedagogiska dokumentationen är en av hörnstenarna i den Reggio Emiliainspirerade praktiken. Det är genom observationer och pedagogisk dokumentation som barnens intressen och lärande synliggörs och det är här möten sker som bygger på reflektion, dialog och etik. Pedagogisk dokumentation och observation anses skapa barnen till aktiva subjekt genom att deras röster blir hörda och genom att de blir synliga. På det sättet innefattar också den pedagogiska dokumentationen en demokratiaspekt.

Pedagogistornas intervju svar visar att den pedagogiska dokumentationen används av pedagoger och pedagogister som ett verktyg för att se vad barnen är intresserade av och sedan rikta in lärandet i önskvärd riktning eller helt omdirigera det (mot naturvetenskap och matematik). Ingen av de intervjuade pedagogisterna talar om att man reflekterar kring den pedagogiska dokumentationen *tillsammans* med barnen, utan de vuxna fungerar som betraktare och formulerare av barnens aktivitet. Enligt pedagogisterna är observation och pedagogisk dokumentation en förutsättning för den pedagogiska verksamheten. En av pedagogisterna menar också att utan de vuxnas observation blir barnens verksamhet inte meningsfull – att det är endast i dokumentationens kontext som barnens läroprocesser får sin giltighet: ”Dockvrån *blir* en lärmiljö om vi bestämmer att nu observerar vi här och så ställer vi frågor. Då blir det en lärmiljö. Annars blir det bara en aktivitet i väntan på något”. Barnens egen lek utan de vuxnas observation betraktas inte som en läroprocess utan som en (meningslös) aktivitet i väntan på något annat mer meningsfullt lärande.

Intervjuvaren belyser hur den pedagogiska dokumentationen visar barnet *vilket lärande det bör fördjupa sig i* (och indirekt vilket lärande det *inte* bör fördjupa sig i): ”När barn ser sig själva i dokumentationen, och ser andra, blir de påmind om hur de förväntas uppträda för att vara >goda barn> i förskolläraernas – och i de fall dokumentationen visas för föräldrars och andras – blickar”.¹³⁹ Likaså antyder intervjuvaren att det är genom den vuxnes öga som lärandet *blir till*. Enligt Foucault skulle man kunna säga att det disciplinära maktutövandet på de Reggio Emiliainspirerade

¹³⁹ Lindgren och Sparrman, s. 62.

förskoleenheterna delvis sker genom att barnen ständigt övervakas, kontrolleras och iakttas: ”I det disciplinära samhället är det undersåtarna som ska synas. Den belysning de utsätts för befäster det grepp makten har om dem [...] Den disciplinära makten däremot gör sig osynlig”.¹⁴⁰ Man kan fråga sig om denna maktfördelning mellan barn och vuxna bidrar till att ge barnen upplevelsen av att vara aktiva subjekt, eller av att deras egen verksamhet, som t ex leken, betraktas som viktig.

Synen på **miljön som den tredje pedagogen** är grundläggande i Reggio Emiliafilosofin. Genom miljön sägs barnen skapa sig själva som kompetenta subjekt som självständigt och oberoende av vuxna kan formulera villkoren för den egna verksamheten. I miljöer med ateljéer och verkstäder, fyllda av skapandematerial och laborativa möjligheter, ska barnen ges tillgång till de hundra språk som de tidigare berövats. I rum för barn istället för vuxna ska barnen få en positiv identitet och möjligheter att fungera som initiativrika och jämställda individer som själva har makten över sina lärprocesser.

Pedagogistornas intervjuer visar att den pedagogiska miljön förutsätter en organisation som hämmar spontana infall. Både barn och pedagoger inordnas i en på förhand bestämd struktur. Varje rum har en bestämmelse vars ramar barnen inte ska överträda utan vuxensanktionerade beslut. Intervjuaren visar också att barnen har en given rätt till skapandematerial och material för ett naturvetenskapligt och matematiskt utforskande, men inte en lika självklar rätt till lekmaterial, som dockor och nallar: ”Vad är det vi måste ta bort av det gamla för att ta in det nya? Kan det finnas ett värde i att ha kvar dockor och nallar på en småbarnsavdelning?”. Ordet *lek* nämns inte en enda gång under intervjuerna med pedagogistorna. Istället konstruerar miljön på de Reggio Emiliainspirerade förskoleenheterna barnets identitet som en naturvetenskaplig forskare.

Den miljö man bygger upp visar barnen vilka aktiviteter och vilket lärande man bör sysselsätta sig med, liksom vad man *inte* bör sysselsätta sig med. Det förefaller som om miljön på de Reggio Emiliainspirerade förskoleenheterna främst stärker barnets identitet som en naturvetenskaplig forskare. Miljön har således en starkt styrande funktion, där Reggio Emiliafilosofins ’möjlighetsrum’ har transformerats till ’anpassningsrum’, där var sak och varje individ har sin givna plats enligt en fastställd struktur, och där bara vissa aspekter av lärandet uppmuntras. Den pedagogiska miljön fördelar både barn och pedagoger i rummen och förhindrar att tiden används till

¹⁴⁰ Foucault, s. 188.

onnyttigheter som t ex lek. På det sättet kan man säga att den pedagogiska miljön i enlighet med Foucault har en disciplinerande funktion: ”Det är rum som binder fast och samtidigt tillåter en viss cirkulation [...] de tvingar individerna att lyda men åstadkommer också en bättre hushållning med tid och rörelser”.¹⁴¹ Miljön tycks också fungera som ett normerande verktyg då den tillhandahåller en beskrivning av *det önskvärda* barnet, liksom det *inte önskvärda*.

Bilden av **det kompetenta barnet** är central i Reggio Emiliafilosofin. Till skillnad från den (påstådda) tidigare synen på barnet som fattigt, svagt och passivt ska barnet med Reggio Emiliafilosofins hjälp träda fram som rikt, kompetent och kraftfullt. Barnet ska vara en medkonstruktör av kunskap och kultur och få uttryck för alla sina inneboende möjligheter. I Reggio Emiliafilosofin ska barnet också fungera som en jämlik samhällsmedborgare med demokratiska rättigheter liksom som de vuxna.

Pedagogistornas intervjusvar visar att det kompetenta barnet är en forskande vetenskapsman som nyfiket utforskar och ställer hypoteser kring naturvetenskapliga och matematiska fenomen. Det kompetenta barnet är också självständigt och oberoende av de vuxnas stöd. Intervjusvaren visar att man värjer sig mot utvecklingspsykologiska begrepp som behov, anknytning och omsorg. Varaktiga och trygga relationer till vuxna och andra barn avvärjs genom stora barngrupper och genom byten av pedagoger. Man undviker medvetet att skapa trygga anknytningsrelationer under inskolningen: ”Det är fortfarande så att en del arbetar med anknytning under inskolningen! Att barnen sitter i pedagogens knä och sådär! Det är lite så att en del fortfarande är kvar och naggar i det gamla”. Istället ska barnen interagera med och knyta an till miljön.

Intervjusvaren visar att bilden av det kompetenta barnet på de Reggio Emiliainspirerade förskolorna har en normerande funktion som visar barnen hur de bör vara (en nyfiken och aktiv naturvetenskapsman) och också hur de *inte* bör vara (ledsen, liten, i behov av omsorg). Den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken tycks konstituera en bild av barnet som fångar in och avgränsar – de ord som beskriver barnet och dess aktivitet formulerar en statisk och ensidig bild av det önskvärda barnet. På det sättet tillåts inte viktiga aspekter av barnet att komma till uttryck. Frågan är om man inte med detta förhållningssätt biter sig själv i svansen på de Reggio Emiliainspirerade förskoleenheterna. Med en omgivning som inte är lyhörd för barnets intentioner eller inte kan

¹⁴¹ Foucault, s. 150.

uppfylla barnets behov av omsorg och trygghet, blir det enligt Stern svårt för barnet att vara det kompetenta, nyfikna och utforskande barn som eftersträvas.¹⁴²

Reggio Emiliafilosofins själva fundament är **dialogen** med omvärlden. Tillsammans med barn, föräldrar, olika pedagogiska perspektiv och vetenskapliga discipliner ska förskolan fungera som ett offentligt rum där den pedagogiska teorin och praktiken utvecklas i en ständig process. Kritiskt tänkande, reflektion, lyhört lyssnande och öppenhet är icke förhandlingsbara nyckelord som ska genomsyra teoribygget likväl som den pedagogiska verksamheten. I en motståndets etik ska motstridiga åsikter berika utvecklingen av pedagogiken.

Pedagogistornas intervjusvar visar att man genomgående antar ett dualistiskt förhållningssätt gentemot andra pedagogiska perspektiv, framförallt mot den så kallade 'traditionella' svenska förskolepedagogiken. Istället för en dialog intar man ett isolerande och uteslutande antingen/eller – perspektiv, där det finns ett rätt sätt att tänka likväl som ett felaktigt. Tydligast blir diskrepansen mellan den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken och den svenska förskolepedagogiken då pedagogistorna kommer in på ämnen som berör utvecklingspsykologin, som sägs ha styrt den svenska förskolemodellen. Ingen av pedagogistorna talar om en pedagogik som präglas av reflektion i bemärkelse av ett kritiskt granskande av den egna verksamheten. Olika synpunkter från föräldrar och pedagoger bemöts istället med upplysningar om det rätta Reggio Emiliainspirerade ”tänkandet”.

Intervjusvaren visar att den för Reggio Emiliafilosofin eftersträvade dialogen trots alla positivt värdeladdade begrepp har transformerats till en nästan sluten rätlinjighet. Den pedagogiska praktiken omgärdas av förbud och begrepp som omsorg, anknytning och behov anses stå för en föräldrad utvecklingspsykologi. Oliktänkande pedagoger och föräldrar måste för att höra hemma i verksamheten omvändas och inordnas i den rätta läran. På det sättet får en Reggio Emiliainspirerad pedagogik en disciplinerande och normerande funktion också för barnens föräldrar och förskoleenheternas pedagoger. Den vidsynta och lyhörda Reggio Emiliafilosofin tycks i Sverige annekterats och omvandlats till den nya ”sanningsregimen”.¹⁴³

¹⁴² Stern, *Ett litet barns dagbok*, s. 133, Folkman s. 23.

¹⁴³ Dahlberg, Moss och Pence, s. 48.

Eftertanke

sanningsregimer [...] fyller en reglerande funktion; de organiserar vår vardagliga erfarenhet av världen. De påverkar eller styr våra idéer, tankar och handlingar i en specifik riktning. Men de upprättar också gränser, genom inkluderings- och exkluderingsprocesser för vad som under en viss tidepok och i en viss kultur ses som "sanningen" och som "vad man bör göra" [...] De utövar makt över vårt tänkande genom att rikta vår blick mot och styra det som vi uppfattar som "sanningen", inklusive vårt sätt att konstruera världen, och de styr därmed vårt handlande och agerande.¹⁴⁴

Genom att placera sig i ett motsatsförhållande till den så kallade 'traditionella' svenska förskolepedagogiken har Reggio Emiliafilosofins svenska förkämpar skapat en ny sanningsregim som pedagogistor, pedagoger, barn och föräldrar har att förhålla sig till. Då kan man inte heller leva upp till den postmodernistiska tesen om en sanningsbefriad världsbild som värdesätter "mångfald, skillnader och pluralism".¹⁴⁵ Istället riskerar man att hamna mitt i den 'modernitet' man bekämpar.

Den här studien befinner sig i ett gränsland mellan Reggio Emiliafilosofins positivt värdeladdade språk och den pedagogiska praktiken där det "jämlika" barnet tycks bli till ett objekt, där barnens "fria kunskapande" i hög grad sker på de vuxnas villkor och där den befriande pedagogiska miljön i själva verket fungerar som en disciplinerande makt som begränsar barnens (och pedagogernas) frihet. Hur kunde det bli så?

Är det fruktbart för det förskolepedagogiska teoribygget att hamna i en dualism mellan Reggio Emiliainspiration och 'traditionell' svensk förskolepedagogik? Är det fruktbart för förskolepedagogiken att ta avstånd från kunskaper från olika discipliner som t ex en nyare utvecklingspsykologi? Om teorierna kring diskrepansen mellan (den postmoderna) Reggio Emiliafilosofin och den (modernistiska) 'traditionella' svenska förskolepedagogiken stannat vid ett akademiskt tankeperspektiv hade det kanske inte spelat så stor roll. Men när teorierna letar sig in i förskolepedagogikens själ, rakt in i den pedagogiska praktiken, då har det betydelse. Då riskerar det akademiska tankeperspektivet att övergå till ett storskaligt experiment som utförs på de individuella barnen på förskoleenheterna.

Pedagogistornas intervju svar visar att det i reggiodiskursens kölvatten sannolikt finns barn i alldeles för stora barngrupper, som inte ges förutsättningar att ha trygga och kontinuerliga relationer varken till vuxna eller till andra barn och som förmodligen inte känner sig lyssnade till och förstådda av vuxenvärlden. Här finns barn som får mängder av möjligheter att forska men inte samma

¹⁴⁴ Dahlberg, Moss och Pence, s. 48.

¹⁴⁵ Ibid., s. 18.

möjligheter att leka, som inte får sitta i pedagogens knä och barn som av kommunen beviljats särskilt stöd, men vars stöd omvandlas till lön för ateljéristor. Vilka barn är det man är delaktig i att skapa i den Reggio Emiliainspirerade förskolepedagogiken?

Reflektion över forskningsprocessen

Underlaget för studien består av intervjuer med fyra pedagogistor. Att basera en undersökning på fyra personer kan tyckas problematiskt ur validitetssynpunkt, även om pedagogistorna indirekt representerar ett långt större urval genom att de ansvarar för verksamheten på enheter med ett antal förskolor och många pedagoger. Det som ökar studiens validitet är samstämmigheten de intervjuade pedagogistorna uppvisade. De beskrev alla en likartad verksamhet och en närmast identisk syn på barn, lärande, miljö, pedagogisk dokumentation och utvecklingspsykologi.

Vad som inte framkommer i studien är i vilken utsträckning pedagogistornas idéer och visioner faktiskt implementeras i den förskolepedagogiska praktiken. Om man som komplement till pedagogistornas intervjusvar undersökt den faktiska praktiseringen av den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken hade studien kanske resulterat i andra slutsatser. Möjligheten (och förhoppningen) finns att pedagogerna på förskoleenheterna inte slaviskt följer alla påbud utan agerar utifrån sin egen explicita och implicita kunskap i samspelet med barnen.

Nya frågeställningar

Undersökningens resultat väcker nya frågor. Hur arbetar pedagogerna i praktiken på de Reggio Emiliainspirerade förskolorna? Det vore intressant att undersöka om pedagogerna lever upp till sina teoretikers och pedagogisters förväntningar eller om de utgår från sin egen känsla och kunskap om vad som är bäst för barnen, även då det strider emot den Reggio Emiliainspirerade pedagogikens agenda.

Ytterligare en fråga som väcks är huruvida den 'traditionella' svenska förskolepedagogiken verkligen kan placeras in i en filosofisk riktning som modernismen. Är det rimligt att påstå att de pedagoger som arbetar i den "vanliga" svenska förskolan betraktar barnet som "ett fattigt barn, svagt och passivt, inkapabelt och outvecklat, beroende och isolerat"?¹⁴⁶ Vem ser barnet som ett "tomt kärl" som utan egen initiativkraft ska "fyllas med kunskap"?¹⁴⁷ Har man någonsin betraktat barnet som "autistiskt"¹⁴⁸ i den svenska förskolepedagogiken? Genom att intervjua pedagoger som under en längre period varit yrkesverksamma inom förskolan skulle man kunna se om det existerar någon bärkraft i den påstådda diskrepansen mellan den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken och den traditionella svenska förskolepedagogiken.

Den här studien kom genom pedagogistornas intervjusvar att belysa skiljelinjen mellan det som sägs i den Reggio Emiliainspirerade pedagogiken och det som praktiseras. Intervjusvaren visar att flera av Reggio Emiliafilosofins grundläggande begrepp närmast hamnar i sin antites. Hur kunde det bli så? Beror det på att Reggio Emiliapedagogiken har ryckts ur sitt sammanhang, eller har Reggio Emiliafilosofin i själva verket omformulerats av sina svenska företrädare? Vilka krafter i det svenska samhället gynnar utvecklingen av en Reggio Emiliainspirerad pedagogik på bekostnad av den svenska förskolepedagogiken? Och vad gör vi åt saken? Hur kan vi transformera en sanningsregim till en öppen, progressiv och nydanande pedagogik i den svenska förskolepedagogikens anda?

¹⁴⁶ Dahlberg, Moss och Pence, s. 74.

¹⁴⁷ Ibid., s. 10.

¹⁴⁸ Ur intervjusvaren: "men sen förstod jag att jag inte förstått vad det handlar om. Man ska inte göra dem stora i förtid, utan man ska utmana hela utvecklingspsykologin, hela tänket kring att barnet är autistiskt".

Referenser

Tryckt material

Broady, Donald. ”Den dolda läroplanen”, KRUT, nr 16, 1981.

Brodin, Marianne & Hylander, Ingrid. *Att bli sig själv: Daniel Sterns teori i förskolans vardag*. Stockholm: Liber, 1998.

Colliander, Marie-Anne, Stråhle, Lena & Wehner-Godée, Christina., (red). *Om värden och omvärlden: Pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, 2010.

Crafoord, Clarence. *Människan är en berättelse: Tankar om samtalskonst*. 2 uppl. Stockholm: Natur och Kultur, 2005.

Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan. *Från kvalitet till meningsskapande: Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS Förlag, 2001.

Dahlberg, Gunilla och Åsén Gunnar. ”Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia”. I Forsell, Anna., (red). *Boken om pedagogerna*. 5 uppl. Stockholm: Liber, 2005.

Folkman, Marie-Louise. *Utagerande och inåtvända barn: Det pedagogiska samspelets möjligheter i förskolan*. Stockholm: Runa, 1998.

Foucault, Michel. *Övervakning och straff: Fängelsets födelse*. 4 uppl. Lund: Arkiv, 2003.

Kihlbom, Magnus, Lidholt, Birgitta & Niss, Gunilla. *Förskola för de allra minsta: På gott och ont*. Stockholm: Carlsson, 2009.

Lind, Ulla. *Blickens ordning: Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. Diss. Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet, 2010.

Lindgren, Anne-Li och Sparrman, Anna. ”Om att bli dokumenterad: Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation”, *Pedagogisk forskning i Sverige* 2003:1-2, s. 58-69.

Malaguzzi, Loris. ”Malaguzzis föreläsningar 23/06/1987”, *Modern barndom*, 2011:3, s. 19-22.

Nordin-Hultman, Elisabeth. *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber, 2004.

Repstad, Pål. *Närhet och distans: Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur, 2007.

Skolverket. *Läroplan för förskolan, Lpfö 98, reviderad 2010*. Stockholm, 2010.

Stern, Daniel. *Ett litet barns dagbok*. Stockholm: Natur och Kultur, 1991.

Stern, Daniel. *Spädbarnets interpersonella värld: ur psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur, 1991.

Wallin, Karin. *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm: Liber utbildning, 1996.

Wehner-Godée, Christina. *Att fånga lärandet: Pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*. Stockholm: Liber, 2000.

Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi. *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber, 2005.

Material från internet

Emilson, Anette. *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Diss., Göteborgs universitet. 2008.
<http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18224/3/gupea-2077-18224-3.pdf> [20011-04-17].

Forskargruppen vid Barn- och ungdomsenheten, Göteborgs universitet. Svar till Birgitta Kennedy om Reggio Emilia. *Tidningen Förskolan*. 2010-03-17.
<http://www.lararnasnyheter.se/.../03/.../svar-birgitta-kennedy-reggio-emilia> [2011-03-25].

Johnson, Richard. *Imperialism and Cargo Cults in Early Childhood Education: Does Reggio Emilia Really Exist?* Paper presenterat vid The Center of Applied Studies in Early Childhood, May 16, 1997.

www.wwords.co.uk/pdf/validate.asp?i=ciec&vol=1...Johnson [2011-06-15].

Liefvendahl, Tina. *Föräldraaktiv inskolning på förskolan ur ett anknytningsteoretiskt perspektiv*. Magisteruppsats, Stockholms universitet/Specialpedagogiska institutionen. 2011.

<http://.uppsatser.se/om/Tina+Liefvendahl/> [2011-08-17].

Nöjd, Maria. Kultvarning - eller kulturell injektion. *Tidningen Förskolan*. 2011-04-11.

<http://www.lararnasnyheter.se/.../kultvarning-eller-kulturell-injektion> [2011-04-15].

Reggio Emilia Institutet i Stockholm. <http://www.reggioemilia.se/omreggio.htm> [2011-04-08].

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm, 2002.

www.vr.se/download/18.../forskningsetiska_principer_tf_2002.pdf [2011-04-17].

Bilagor

Bilaga 1: Missiv

Hej!

Jag heter Sara Folkman och läser till förskollärare vid Stockholms universitet. Som examensarbete tänkte jag skriva om barnsyn och syn på lärande inom Reggio Emiliafilosofin som den tar sig uttryck i Sverige. Jag är bl. a nyfiken på vad begreppet ”det kompetenta barnet” egentligen innebär i den förskolepedagogiska praktiken, och också på hur man arbetar med barnens ”kunskapande” genom att följa deras intressen.

Jag tänkte basera min undersökning på intervjuer av pedagogiska ledare/chefer. Jag har valt enheter och förskolor som enligt de olika hemsidorna verkar ha en utvecklad och genomtänkt Reggio Emiliainriktning. Jag vore väldigt tacksam om jag fick intervjua den pedagogiska ledaren/chefen för er enhet! Intervjufrågorna kommer att behandla olika frågeställningar som är väsentliga inom Reggio Emiliafilosofin, och kommer att ta ungefär en timme.

Intervjusvaren kommer att behandlas anonymt i examensarbetet, och det kommer inte att framgå i vilken kommun eller vid vilken förskola den intervjuade arbetar. Jag kommer inte heller att spela in intervjun. Min erfarenhet är att det blir mer reflekterande intervjusvar om man vid intervjutillfället antecknar svaren istället för att spela in dem. Men om det skulle komma önskemål om att intervjun ska spelas in går det naturligtvis också bra!

Om ni har några frågor eller synpunkter går det bra att kontakta mig via mejl. Jag kommer att ta kontakt med er inom en vecka för att höra om er pedagogiska ledare/chef har möjlighet att dela med sig av sina tankar i en intervju!

Mvh
Sara Folkman

Bilaga 2: Frågeställningar

1. (Inledande frågor; Hur länge har du arbetat här? Har du jobbat någon annanstans tidigare? Vad fick dig att söka dig till den här förskolan/enheten? etc.)
2. Vad visste du om Reggio Emiliafilosofin/pedagogiken innan du började det här jobbet – minns du när du först hörde talas om ”Reggio Emilia”?
3. Vad innebär ”Reggio Emiliafilosofin/pedagogiken” för dig?
4. Man brukar ju prata om olika ”barnsyn” (som ju är väldigt stort och allmänt och ett begrepp man kan lägga in olika betydelse i) – vad skulle du säga att begreppet barnsyn innebär för dig?
5. Hur skulle du beskriva din barnsyn?
6. Vad kännetecknar den här förskolans/enhetens syn på barn tycker du - vilken barnsyn skulle du säga att ni antar/strävar efter på den här förskolan/enheten? Hur skiljer den sig från förskolor med mer traditionell förskolepedagogik?
7. Kan man säga att ett Reggio Emiliainspirerat arbetssätt påverkar barnets bild av sig själv? På vilket sätt i så fall? Tror du att den bilden skiljer sig från förskolor med ett mer traditionellt arbetssätt? Hur då?
8. Man brukar ju också prata om lärande och olika syn på ”lärande” och ”kunskap” - hur ser du på lärande – vad innebär begreppet lärande för dig?
9. Hur avspeglar sig det här tänkandet i den vardagliga tillvaron på förskolan/enheten?
10. Att arbeta med pedagogisk dokumentation är ju en grundbult i Reggio Emiliafilosofin. Vad är pedagogisk dokumentation för dig? Hur tar det arbetet sig uttryck hos er? Vad väljer ni att dokumentera – vad är det man ser på era väggar?
11. Händer det att barnen tar initiativ till dokumentation - vad är det i så fall de vill att ni ska dokumentera? Hur visar de det?
12. Kan du nämna några projektarbeten ni arbetat med tillsammans med barnen? Brukar alla barn vara delaktiga i projekt?
13. Vad innebär ”att följa barnens intresse” för dig?

14. Hur vet man vad som är ett intresse att bygga vidare på – hur väljer man bland barnens alla intressen? Finns det intressen man väljer att inte fördjupa i projektform? Vilka då?
15. Vilken roll spelar de vuxnas intressen, t ex när det gäller att skapa lärsituationer för barnen?
16. Hur skulle du beskriva skillnaden mellan att tillgodose barnens behov eller att följa deras intressen?
17. Hur tänker du kring miljön som den tredje pedagogen?
18. Enligt Malaguzzi är de två andra pedagogerna de vuxna i barngruppen – hur ser du på de vuxnas roll gentemot barnen?
19. På vilket sätt kan man säga att det här skiljer sig från en mer traditionell förskolepedagogik?
20. Hur har ni praktiskt organiserat verksamheten – jobbar ni t ex avdelningsvis eller i smågrupper beroende på olika projekt? Jobbar ni i ateljéer och verkstäder som är gemensamma för alla barn på förskolan? Hur organiserar ni arbetet så att pedagogerna kan få reflektionstid?
21. Hur gör ni kring inskolningen av barnen?
22. Finns det något/några barn i er verksamhet som ni känner oro för? Hur anpassar ni verksamheten efter det/de barnen? Hur går det tycker du?
23. Finns det några svårigheter med att arbeta Reggio Emiliainspirerat? Vad tycker t ex pedagogerna? Är det någonting de ifrågasätter eller är tveksamma inför? Och vad tycker föräldrarna? Får ni några kritiska synpunkter från dem?
24. Enligt Malaguzzi är det viktigt att aldrig fastna i en metod eller i ett sätt att se på världen, utan man måste hela tiden ifrågasätta det vi själva gör. Är det någonting som ni har varit tvungna att tänka nytt kring och förändra?
25. Om en kollega som arbetar på en annan förskola/enhet med mer traditionellt arbetssätt skulle vilja utveckla eller förändra det arbetssättet, vilka råd skulle du ge då?
26. Vad är viktigast tycker du med att arbeta Reggio Emiliainspirerat? Vad är roligast?