

Förskollärarens roll i barnets språkutveckling - en jämförelse mellan Reggio Emilia-inriktningen och Vygotsky

(HS-IDA-EA-02-612)

Johanna Lundberg (a01johlu@student.his.se)

*Institutionen för datavetenskap
Högskolan i Skövde, Box 408
S-54128 Skövde, SWEDEN*

Examensarbete på det kognitionsvetenskapliga programmet under vårterminen 2002.

Handledare: Louise Eriksson

Förskollärarens roll i barnets språkutveckling - en jämförelse mellan Reggio Emilia-inriktningen och Vygotsky

Examensrapport inlämnad av Johanna Lundberg till Högskolan i Skövde, för Kandidatexamen (B.Sc.) vid Institutionen för Datavetenskap.

2002-06-18

Härmed intygas att allt material i denna rapport, vilket inte är mitt eget, har blivit tydligt identifierat och att inget material är inkluderat som tidigare använts för erhållande av annan examen.

Signerat: _____

Förskollärarens roll i barnets språkutveckling - en jämförelse mellan Reggio Emilia-inriktningen och Vygotsky

Johanna Lundberg (a01johlu@student.his.se)

Sammanfattning

Inom området barnets utveckling borde pedagogiken och kognitionsvetenskapen samarbeta. Pedagogikinriktningen Reggio Emilia påstår bygga sin verksamhet på delar av bland annat Vygotskys teorier. I denna rapport utvärderas detta påstående utifrån frågan: Har förskollärarna inom Reggio Emilia-förskolan stöd hos Vygotskys teorier när det gäller deras roll i barnets vardagsspråkliga utveckling. Reggio Emilia-inriktningens och Vygotskys åsikter om språk och lärarens roll analyseras och jämförs med ett hermeneutiskt angreppssätt. Analysen visar att det finns skillnader mellan Reggio Emilia-inriktningens syn på förskollärarens roll när det gäller barnets vardagsspråkliga utveckling och Vygotskys teorier inom området. Trots skillnaderna visar ändå analysen att Reggio Emilia-inriktningen har fått stora influenser ifrån Vygotsky. Resultatet visar således att även om stödet från Vygotskys teorier inte är hundra procentigt så finns det där. Undersökningen visar också att pedagogiken och kognitionsvetenskapen kan samarbeta framgångsrikt.

Nyckelord: Reggio Emilia-inriktningen, Vygotsky, språkutveckling, zone of proximal development

Innehållsförteckning

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Introduktion | 1 |
| 2 | Reggio Emilia | 2 |
| 2.1 | Historik..... | 2 |
| 2.2 | Språk och kommunikation inom Reggio Emilia-förskolan..... | 3 |
| 2.2.1 | Vardagsspråkets plats | 3 |
| 2.2.2 | Kommunikation - en av de viktigaste aspekterna..... | 4 |
| 2.3 | Förskollärarens roll inom Reggio Emilia-förskolan..... | 4 |
| 2.3.1 | Förskollärarens utveckling | 5 |
| 2.3.2 | Roller | 5 |
| 3 | Lev Semenovich Vygotsky | 7 |
| 3.1 | Historik..... | 7 |
| 3.2 | Språk..... | 8 |
| 3.2.1 | Språk - en viktig del | 8 |
| 3.2.2 | Ordbetydelse..... | 8 |
| 3.3 | Förskollärarens roll..... | 8 |
| 3.3.1 | Zone of proximal development | 8 |
| 3.3.2 | Hur bra lärande uppnås..... | 9 |
| 3.3.3 | Lärares roll byggd på zone of proximal development..... | 9 |
| 3.3.2 | Känsliga perioder | 10 |
| 4 | Problembeskrivning | 12 |
| 4.1 | Problemformulering | 12 |
| 4.2 | Avgränsning | 12 |
| 4.3 | Kriterier | 12 |
| 4.4 | Förväntat resultat..... | 13 |
| 5 | Metod | 14 |
| 6 | Analys | 16 |
| 6.1 | Analys av begreppet språk | 16 |
| 6.2 | Utveckling av vardagsspråk | 17 |
| 6.3 | Utmaning och bra lärande | 18 |
| 6.4 | Dokumentationens betydelse..... | 19 |
| 6.5 | Sammanfattning av analys..... | 20 |
| 6.6 | Slutsats | 21 |

| | |
|----------------------------|-----------|
| 7 Diskussion..... | 22 |
| Referenslista | 24 |
| Bilaga 1 | 26 |

1 Introduktion

Kognitionsvetenskapen har många forskningsområden och ett av dessa är kognitionspsykologin. Under kognitionspsykologin kan barnets kognitiva utveckling sägas tillhöra. Det finns flertalet olika teorier om barnets kognitiva utveckling. En av de teoretiker som vunnit respekt inom området är Lev Vygotsky.

Inom ett område som barnets kognitiva utveckling bör teori och praktik samarbeta. Att föra samman kognitionsvetare med pedagoger är ett sätt att genomföra ett sådant samarbete. Kognitionsvetaren får med pedagogens hjälp en mer praktisk anknytning till sitt arbete och pedagogen får stöd och idéer från kognitionsvetenskapen. I den här rapporten undersöks en pedagogikinriktning som kallas Reggio Emilia. Dess grundare, Loris Malaguzzi, tog idéer och teorier från vetenskapen och omsatte dem i praktiken. Denna filosofi bär dock inte influenser från endast en teoretiker, utan har, som Malaguzzi påpekar i Wallin (1996) tagit till sig olika tankar ifrån olika teoretiker. En av dessa teoretiker var just Vygotsky. Reggio Emilias företrädare nämner bland annat Vygotsky när de pratar om förskollärarens roll. Visst ger det denna inriktning en viss prestige och tyngd att deras ”metoder” kan sägas vila på forskares teorier. Varje pedagogik behöver grunda sina metoder på något/någon för att kunna rättfärdiga dem, så även i Reggio Emilia-inriktningens fall. Men kan verkligen Reggio Emilia-inriktningen påstå sig ha stöd i Vygotskys teorier, eller är det en sorts lansering från deras sida? Denna studie kommer att inrikta sig mot förskollärarens roll inom barnets språkliga utveckling. För Vygotsky spelar språket en stor roll, vilket avspeglas i flertalet av hans arbeten (Vygotsky, 1978; 1986). Även i Reggio Emilia-inriktningen spelar språket en stor roll, vilket visas genom att barnet tränas i såväl verbal som symbolisk kommunikation.

För att kunna tillgodogöra sig en undersökning om huruvida Reggio Emilia-inriktningen har stöd hos Vygotskys teorier i fråga om lärarens roll i vissa delar av barnets utveckling krävs en viss bakgrundskunskap, varvid översikter över Reggio Emilia-inriktningen och de relevanta teorier som Lev Vygotsky formade nu kommer att presenteras. Här kommer språk och förskollärares roller att tas upp. Detta kommer att ligga till grund för den analys som senare skall göras för att se om Reggio Emilia-inriktningen kan sägas ha stöd i Vygotskys teorier inom förskollärarens roll i barnets vardagsspråkliga utveckling. Vardagsspråket är det som i dagligt tal kallas språk, det vill säga tal, skrift och läsförståelse i en förening.

2 Reggio Emilia

Loris Malaguzzi, Reggio Emilia-inriktningens grundare, ansåg att så fort pedagogiska teorier nedtecknades blev de gammalmodiga (Wallin, 1996). Reggio Emilia-förskolans personal säger därför att det inte är en pedagogik, utan snarare en filosofi över hur pedagogik borde praktiseras. Som stöd för påståendet att Reggio Emilia-inriktningen inte är en pedagogik anger de det faktum att det inte finns några klara regler om hur pedagogiken skall gå till, Reggio Emilia-inriktningen har inga handböcker och inget speciellt utarbetat material (Barsotti, 1997). Vad som finns är flera väldokumenterade exempel på hur arbetet med något barn gått till vid en viss tidpunkt. Genom att studera en mängd av sådana exempel kan mönster urskiljas vilka visar riktlinjer för det pedagogiska arbetet (Wallin, 1996).

I Bra Böckers Lexikon (1978) är definitionen på pedagogik ”vetenskapen om uppfostran och undervisning samt förutsättningar, mål och medel härför” (sid. 174). En liknande förklaring av begreppet pedagogik ges i Nationalencyklopedin (1994). Beroende på hur denna definition tolkas kan det diskuteras om inte Reggio Emilia är en pedagogik, trots vad Malaguzzi (Wallin, 1996) ansåg. Det finns kanske inte exakta regler att tillämpa i alla situationer, men tack vare de väldokumenterade exempel som finns framträder vissa metoder som förskollärare inom Reggio Emilia-förskolan bör rätta sig efter. Till exempel så skall förskolläraren enligt Edwards, Gandini och Forman (1993) underlätta barnens utforskning av olika teman. Förskolläraren skall också observera barnet för att kunna planera och fortsätta sitt arbete (Malaguzzi, 1993). Barnen skall, enligt Wallin (1996) ha tillgång till både riktiga leksaker, till exempel dockor och leksaksbilar, och arbetsredskap, till exempel vågar. Leksakerna och arbetsredskapen anses uppmuntra barnens utveckling. Enligt Wallin (1996) skall också barnet ses som rikt på resurser och som kapabelt till mycket. Meningen med Reggio Emilia-förskolans arbetsätt är att förmedla en känsla av självförtroende till barnet och att låta det få tillgång till sitt eget tänkande (Barsotti, 1997).

Det som presenterats ovan tycks vara exempel på de medel, förutsättningar och mål som nämndes i Bra Böckers Lexikon (1978). Tolkas definitionen så att allt arbete skall genomföras efter regler som är ingående och att endast om dessa regler följs nås målet är inte Reggio Emilia-inriktningen en pedagogik. I Reggio Emilia-förskolan skall förskollärarna vara redo att ändra tillvägagångssättet beroende på situationen och förskollärarna tar endast inspiration från väldokumenterade exempel, de följer dem inte till punkt och pricka (Wallin, 1996). Förskollärarnas egna valmöjligheter bidrar till Reggio Emilia-inriktningens föränderlighet.

2.1 Historik

Reggio Emilia-inriktningen, som har italienskt ursprung, har fått sitt namn efter den stad, Reggio, och det landskap, Emilien, som det uppstod i. Efter andra världskriget började invånare i en by nära Reggio att bygga daghem. Loris Malaguzzi, som var folkskollärare och psykolog, erbjöd invånarna sin hjälp. Katolska kyrkan var ensam handhavare om barnomsorgen vid denna tid och motarbetade de nya offentliga daghem som växte fram och som inte styrdes av kyrkan (Wallin, 1996). Kommunen i Reggio tog över ansvaret för daghemmen och för att lösa det sviktande intresset folket hade för de kommunala daghemmen, över vilka Loris Malaguzzi var chef, började de kommunala pedagogerna, främst de som arbetade med Reggio Emilia-inriktningen, att skapa en teori om hur viktig förskoleåldern är. Intresset för de kommunala

Reggio Emilia

daghemmen ökade och en expansion följde (Barsotti, 1992). Expansionen kulminerade på 1970-talet (Wallin, 1996).

Reggio Emilia-inriktningens skapare, Loris Malaguzzi, trodde inte på pedagogiska teorier. Han ansåg att pedagogik var föränderliga processer i dynamiska samhällen. Enligt honom är barnet och nuet de två viktiga komponenter som ska visa den riktning man skall ta (Wallin, 1996). Med detta menade Malaguzzi att varje barn är unikt och att det därför inte kan finnas regler som är tillämpbara på alla barn. Han menade också att varje tidpunkt är unik och vad som är rätt ställningstagande i nuet behöver inte vara det i morgondagen.

Malaguzzi ville framhäva lärandet som något lustfyllt och roligt. Enligt honom är det inte skilda företeelser att lära och leka. En av Malaguzzis huvudsakliga åsikter var, enligt Wallin (1996), att allt skall vara roligt.

Malaguzzi ansåg att kunskap har flera nivåer. Allt är inte sant eller falskt. Något som är rätt att göra vid ett visst tillfälle är kanske helt fel vid andra tillfällen. Ett svar på en fråga behöver inte vara helt rätt eller helt fel. Att det regnar kan till exempel bero på flera saker. Om barnet svarar på frågan varför det regnar med att det beror på att molnen är svarta, så är det en nivå av kunskap. Att det regnar för att avdunstat vatten kyls ner och sedan faller är en annan nivå av kunskap. Här kan en motsättning ses till det klassiska synsättet att läraren skall berätta för barnen hur det är. Enligt Wallin (1996, sid. 104) sade Malaguzzi en gång: "Om det finns en etik i pedagogik, så är det inte att forma barnen via färdiga program utan istället följa dem i öppna projekt och temarbeten." Inom Reggio Emilia-förskolan tillämpas ett arbetssätt med just öppna projekt och temarbeten. Uttalandet visar att det är den sortens etik som skiljer Reggio Emilia-inriktningen från pedagogiken. Reggio Emilia-inriktningen är dynamisk och tror inte på att följa regler till punkt och pricka för att nå ett mål.

2.2 Språk och kommunikation inom Reggio Emilia-förskolan

I Reggio Emilia-inriktningen syftas inte bara på det som i vanligt tal kallas språk, det vill säga skrift och tal, när ordet språk nämns. Med språk menas snarare kommunikation; ett sätt att överföra information. Det visas inte minst genom en av Loris Malaguzzis dikter: "Tvärtom, det är hundra som finns!" (Bilaga 1). Dikten visar tydligt att förskollärarna i Reggio Emilia inte bara ser vardagsspråk som språk, utan att alla de sätt som finns för en människa att förmedla något är språk. Bildspråket är ett väldigt viktigt språk inom Reggio Emilia-inriktningen. På Reggio Emilia-förskolan får barnen fästa sina tankar på papper genom att rita. Se regnexemplet ovan. Om ett barn förklarar regn med att molnen är svarta, får det måla sin förklaring, samtidigt som det förklarar med hjälp av vardagsspråket. För att ytterligare förstärka bildspråket finns en bildlärare på varje förskola där det finns barn mellan 3 och 6 år. Dessa bildlärare arbetar också på småbarnsförskolorna, där barnen är i åldrarna 1-3 år.

2.2.1 Vardagsspråkets plats

Även om man i Reggio Emilia-förskolorna har denna vida syn på språk, betyder det inte att vardagsspråket kommer i skymundan. Tvärtom så är de olika språken ständiga följeslagare. Vad barnen ser och hör formulerar de inte bara i bild utan också i ord. En italiensk barnboks författare, Gianni Rodari, har påverkat Reggio Emilia-inriktningens syn på språk, främst då vardagsspråk. Rodari ansåg att det är viktigare att barnen kan tala än att de kan lyssna (Mæchel, 1992). Rodari, och Reggio Emilia-företrädare med honom, tycks med denna ståndpunkt vilja trycka på att barnet själv ska få upptäcka och ta reda på hur världen är beskaffad. Barnet skall i sin egen takt utveckla kognitiva

Reggio Emilia

egenskaper, söka kunskap och utveckla sin syn på omvärlden. Det ska ske i samarbete med en pedagog som skall intressera sig för det.

Med denna åsikt kan det verka som att man i Reggio Emilia förkastar åtminstone den västerländska skolkultur som funnits sedan de gamla grekernas tid, det vill säga den skolkultur som går ut på att den som innehar kunskap överför denna till dem som inte innehar den kunskapen. Det skall dock påpekas att det speciella förhållningssätt som gjort Reggio Emilia-inriktningen känd endast praktiseras på förskolor, men även när det gäller grundskolan anser Reggio Emilia-företrädarna att det är fel när pedagogiken blir för auktoritär. Enligt Mæchel (1992) vill Reggio Emilia-företrädarna låta barnen använda sin fantasi för att utveckla sin verklighetsuppfattning, inte truga på dem redan bestämda fakta.

Rodari (Mæchel, 1992) anser att ett barn skall känna att det är tillåtet att använda vardagsspråket på alla tänkbara sätt, både inom lek och i allvar. För att bygga sitt eget vardagsspråk måste barnet använda hela sin fantasi tillsammans med andra i ett sociokulturellt perspektiv. Här kan det bli ett problem, menar han. Om vuxna håller med om att fantasin används för att undersöka verkligheten, kan inte fantasi och verklighet ställas i motsatsförhållande till varandra, något som Rodari anser sker. Med detta menar Rodari att i dagens samhälle finns det en risk att fantasin inte ses som en seriös tillgång, utan den anses höra till leken och andra mindre ansvarsfyllda områden. Samtidigt kan det anses att nyfikenhet bottnar i fantasi, och nyfikenheten kan sägas var nyckeln till människans framgång i vetenskapen.

2.2.2 Kommunikation - en av de viktigaste aspekterna

Kommunikation är en av de viktigaste aspekterna i Reggio Emilias förhållningssätt, en aspekt som inte kan bortses ifrån. Malaguzzi säger i Barsotti (1997) att barnet är tvingat att kommunicera med andra eftersom det tillhör den mänskliga rasen och kommunikation är tillsammans med interaktion utmärkande för denna. Kommunikation är på en och samma gång individuell och social. På Reggio Emilia-förskolan arbetar barnen tillsammans vilket lär dem att förhandla, lära känna varandra och kommunicera med jämnåriga. All deras utforskning av kunskap och kommunikation ligger på deras egen nivå eftersom barnen får intryck från andra jämnåriga och inte endast av vuxenvärlden. Barnen kommer att inse att bakom ett och samma ord eller en och samma mening finns betydelser hos ord och meningar som inte är lika barnets egna. Det börjar förstå att även om det säger ett och samma ord har inte ordet alltid samma betydelse för andra som det har för barnet själv. Inom Reggio Emilia-inriktningen har man en åsikt att förskolan skall befrämja en miljö som stimulerar kommunikation (Barsotti, 1997). Barnen på Reggio Emilia-förskolorna uppmuntras att tala och kommunicera. De får till exempel berätta vad de gjort föregående dag, vad de tänker när de håller på med ett projekt och fylla i berättelser under sagostunden (Wallin, 1996; Mæchel, 1992).

Barnen tränas alltså på att tala inför grupp dagligen. Denna träning kan förmodligen bidra till barnens utveckling av talspråk. De blir bättre på att framställa saker muntligt så att jämnåriga och vuxna förstår. Deras ordförråd "tvingas" att utvecklas för att kunna förklara allt de vill.

2.3 Förskollärarens roll inom Reggio Emilia-förskolan

I Sverige finns det en föreståndare på varje förskola som har det övergripande ansvaret för till exempel pedagogiken på just den förskolan. I Reggio Emilia-förskolan jobbar förskollärarna i par och båda har lika mycket ansvar. Där strävar man

Reggio Emilia

efter att en hierarkisk kultur inte skall existera. Att jobba i par medför stora fördelar, både utbildningsmässigt och psykologiskt, menar Malaguzzi (1993) i en intervju med Gandini, eftersom det blir fler diskussioner och dialoger. Inom Reggio Emilia-inriktningen anses det att kunskap skapas i möten mellan människor som konfronterar sina synvinklar och åsikter. Utifrån diskussionerna och dialogerna utvecklas förskolan, projekten och dylikt vidare (Wallin, 1996).

2.3.1 Förskollärarens utveckling

Alla förskollärarna får idag utbilda sig inom många olika pedagogiker, vilket bidrar till att de inte är specialiserade på just den pedagogik som finns på den förskola där de skall komma att arbeta, och därför fortsätter de att utvecklas när de börjar jobba i Reggio Emilia-förskolan. Malaguzzi menar att förskollärarna måste se barnen som producenter och inte som konsumenter. De måste lära sig att endast lära barnen det barnen kan lära sig själva. Förskollärarna tar reda på vad barnen kan lära sig själva genom att se till barnens tidigare utveckling. De aktar sig också för att ge barnen ett svar som bygger på förskollärarens personliga åsikt, utan barnet skall hitta ett svar självt som fungerar för det. Förskollärarna måste vara tålmodiga och inse att barn lär sig i sin egen takt, ibland långsamt och ibland snabbt. De skall därför inte döma barnen för snabbt utan ge dem mer tid (Malaguzzi, 1993).

Frågan är hur unikt detta är för Reggio Emilia-förskolan. Varje förskollärare som börjar jobba på en förskola fortsätter nog att utvecklas inom den pedagogik som förskolan tillämpar, oavsett vad det är för någon pedagogik. Det som kan tänkas göra det lite mer unikt i Italien är att förskollärareutbildningen där fortfarande är influerad av den katolska kyrkan. Denna influens gör att det blir större omställning för dem som börjar jobba på en förskola med Reggio Emilia-inriktning. De flesta förskollärare dömer till exempel sannolikt inte ut de långsammare barnen, eftersom det inte bara handlar om utbildning och pedagogikinriktning, utan även om sunt förnuft.

2.3.2 Roller

Enligt Edwards (1993) har förskolläraren många olika roller, varav vissa delas med praktiskt taget alla pedagogiker. Dessa roller är att förskolläraren skall gynna barns inlärning av kognitiva, sociala, fysiska och känslomässiga aspekter. Förskolläraren skall uppmuntra barnens utveckling i alla aspekter. Även hantering av klassrum är viktig och förberedelse av miljön är essentiell. Förskolläraren skall se till att miljön runt barnen är ultimata. Det är till exempel inte lämpligt med ett kallt, vitt rum som har pinnstolar som enda möblemang på en förskola. Förskolläraren skall också uppfostra och vägleda barnen. Det är viktigt att barnen redan på denna nivå får reda på var gränserna går, till exempel att det är fel att ge sig på en kamrat. Det är också viktigt att förskolläraren kan kommunicera med viktiga komponenter av förskolan, så som föräldrar, administration, kollegor och allmänheten. Förskolläraren bör också försöka att utvecklas professionellt. De skall inte utföra sitt arbete på samma sätt idag som för tio år sedan (Edwards, 1993).

Reggio Emilias förskollärare har en roll som är unik i Italien, som går ut på att förskolläraren skall engagera sig i politiska aktiviteter för att försvara den offentliga förskolan (Edwards, 1993). Denna roll bottnar i de tidigare motsättningarna mellan de kommunala daghemmen och den katolska kyrkan, som nämndes i historiken. Rollen har ingenting med barnens utveckling som sådan att göra, därför behandlas den inte vidare i denna rapport.

Reggio Emilia

Det finns också en roll som är unik för Reggio Emilia-förskollärare i allmänhet. Den kallas forskarroll. Genom daglig dokumentering och bearbetning av vad som sker kan förskollärarna utvecklas professionellt, förskolan kan utvecklas och planering underlättas. Förskollärarna får inblick i vad som utmanar barnen, vad som är för lätt för dem och vad som är för svårt. Det bidrar till att arbetet hela tiden förs framåt (Edwards, 1993). Det skall tilläggas att det är inom Reggio Emilia-inriktningen de kallar detta för forskning, och dess grund är dokumentation av barnen.

På en föreläsning 1990 i USA som Edwards bevistade föreläste en pedagog inom Reggio Emilia-inriktningen (Edwards, 1993) om att Reggio Emilias förskollärare har rollen som fördelare av tillfällen. Det är viktigt att barnet känner att förskolläraren inte är fördömande utan en källa dit barnet kan vända sig om det behöver låna gester eller ord, det vill säga en inspirationskälla. Reggio Emilia-inriktningen har här tagit inspiration från Vygotsky, som sade att om ett barn har gått till punkt B från A och närmar sig C, kan barnet ibland behöva assistans från en vuxen för att kunna nå C. Förskolläraren i Reggio Emilia skall försöka att vara där vid sådana tillfällen för att ge assistans. För att förskolläraren skall förstå hur den skall organisera och provocera fram sådana tillfällen, där barnet skall nå C, måste den vara med i barnets utforskning (Filippini, 1990, i Edwards, 1993). Förskolläraren skall i vardagen kunna fånga upp det centrala i den information barnen ger och sedan se till att barnet utvecklar det som är centralt. Ett exempel för att illustrera detta är när barnen skall mäta något. Efter mycket om och men kanske de bestämmer sig för att stega fram måttet. Barnen börjar stega, men blir förvirrade när alla får olika resultat. Då kan förskolläraren till exempel se till att barnen tar en paus från mätproblemet och få dem att "leka" något annat. Detta något skall då fungera som ledtrådar som löser barnens förvirring i mätproblemet. En sådan lek kan vara att jämföra fötter. Då ser barnen att deras fötter är olika stora, och är de då tillräckligt mentalt utvecklade kan de dra paralleller till mätproblemet och låta endast en person stega fram måttet.

Förskollärarna i Reggio Emilia skall se barn som huvudrollsinnehavare. Det är barnen som skall söka kunskap och komplettering genom dialoger och interaktion med andra. Förskollärarna skall fungera som vägledare. Förskollärarna kan ibland ses arbeta i en grupp, ibland omkring en grupp. De skall studera barnen, erbjuda tillfällen, ingripa vid kritiska ögonblick och dela barnens förstärkta känslor, det vill säga till exempel glädjas åt sådant som barnen gläds åt (Edwards, 1993). Förskollärarna skall alltså inte ingripa mer än nödvändigt, utan låta barnen arbeta själva. Självklart skall de vid utflykter leda barnen rätt och berätta saker för dem, men sedan låta barnen själva bearbeta fram insikten som de skall uppnå. Barnen kanske inte förstår till exempel hur en stad kan se ut på en karta om de inte får se staden med egna ögon och sedan utefter det arbeta fram kartor.

Förskollärarna inom Reggio Emilia tycks ha en roll som går ut på att endast hjälpa barnen när de verkligen behöver det. Förskolan skall hela tiden sträva efter att utmana barnen och tvinga barnen att utvecklas, fast på barnens egna premisser och utan att förskolläraren har en för aktiv roll. Förskollärarens roll att hjälpa barn endast i kritiska ögonblick anser Reggio Emilia-företrädarna med Malaguzzi i spetsen vara taget från Vygotskys teorier. De kritiska ögonblicken uppkommer när barnet måste ha hjälp för att klara av något. Förskolläraren skall låta barnet försöka klara av saker själv och inte ingripa bara för att det till exempel skall gå snabbare. Men stöder verkligen Vygotskys teorier denna roll?

3 Lev Semenovich Vygotsky

De som arbetar inom Reggio Emilia-inriktningen kallar sig själva för ”otrogna älskare” (Wallin, 1996). Detta namn tar de för att befästa att Reggio Emilia-förskolan inte enbart förlitar sig på en forskares teorier, utan har tagit de teorier som de tycker stämmer bäst överens med barnens utveckling och på bästa sätt stöder deras utveckling. Vygotsky är en av de teoretiker som nämns, då de finner att till exempel hans teori om ”zone of proximal development” kan tillämpas med goda resultat av förskollärarna (Malaguzzi, 1993). Denna studie avser att undersöka om förskollärarna inom Reggio Emilia kan sägas tillämpa bland annat teorin om ”zone of proximal development” inom vardagsspråksutvecklingen. För att kunna göra en sådan undersökning behövs kunskaper om denna av Vygotskys teorier och det kan även vara av intresse att veta vem Vygotsky var.

3.1 Historik

Vygotsky föddes in i en judisk medelklassfamilj år 1896 i staden Orscha belägen i Vitryssland. Han började tämligen tidigt att inrikta sig på psykologin, men påbörjade också medicinstudier och läste juridik, historia och filosofi. Efter sina studier i Moskva flyttade han till Gomel där han ägnade sig åt psykologin och, efter en tid som lärare på en liten provinsskola, började arbeta på ett lokalt lärarcollege. Det var där Vygotsky först började hålla sina föreläsningar i psykologi (Kozulin, 1986). Vid denna tid växte behaviorismen sig starkare i och med att en man vid namn Kornilov, som förespråkade ett marxistiskt synsätt, blev chef vid den psykologiska institutionen vid universitetet i Moskva år 1923. Året därefter närvarade Vygotsky vid ett psykoneurologiskt möte där han i ett tal anförde att varken det medvetna eller det omedvetna kan ignoreras och påstod att även andra skolors studier, så som gestaltpsykologernas, måste införlivas i den vetenskapliga psykologin. Med talet utmanade han de ledande sovjetiska vetenskapsmännen i beteende, behavioristerna. En man vid namn Alexander Luria imponerades av Vygotskys val av ämne. Luria jobbade som en akademisk sekreterare på den psykologiska institutionen vid universitetet i Moskva. Han lyckades övertala Kornilov att inbjuda Vygotsky som en forskarkollega. Detta ledde till att Vygotsky flyttade till Moskva hösten 1924 (Kozulin, 1986). Vygotsky reserverade sig för den nya auktoriteten, men han var inte helt emot behaviorismen. Han ansåg att ingen av den tidens strömningar inom psykologin hade en tillräckligt stabil grund för att fastställa en enad teori om de mänskliga psykologiska processerna (Cole & Scribner, 1978). Vygotsky godtog inte den psykologiska analys som började med att reducera alla fenomen till atomer. Gestaltpsykologerna delade Vygotskys avogga inställning mot den psykologiska analysen, men Vygotsky ansåg att inte heller de lyckades förklara komplexa fenomen, utan bara beskriva dem. Vygotsky sökte en förståelig inriktning som både kunde beskriva och förklara högre psykologiska processer i termer som godtas av naturvetenskapen. Vygotskys mål var höga och förblev ouppfyllda, något han var mycket medveten om (Cole & Scribner, 1978). Åren innan Vygotsky dog föreläste och skrev han mycket om problem inom utbildning. Han använde sig av en term ”pedologi” som står för utbildningspsykologi (Cole & Scribner, 1978, sid. 10). Samtidigt åtog sig Vygotsky en medicinsk utbildning, först i Moskva och sedan i Kharkov. I Kharkov gav han också kurser i psykologi. Strax innan sin död erbjöds han att leda en psykologiavdelning i ”All-Union Institute of Experimental Medicine”. Vygotsky dog av tuberkulos 1934, 37 år gammal (Luria, 1978).

3.2 Språk

Vygotsky ansåg att från början är språket (vardagsspråket) socialt. Sedan utvecklas det tämligen abrupt åt två håll, åt det egocentriska hållet och åt det kommunikativa hållet. Båda dessa är fortfarande sociala, men det egocentriska talet riktar barnet till sig självt och det kommunikativa riktar barnet åt sin omgivning (Vygotsky, 1986).

Enligt Vygotsky (1986) sker det en stor vändpunkt i barnets språkutveckling där barnets språk går in i en mer intellektuell fas. Innan denna vändpunkt kan barnet bara de ord som givits dem av andra människor i omgivningen. Sedan förändras barnets behov av ord och förmåga att hantera dem. Genom barnets frågor försöker det att ta till sig de tecken som hänger samman med objekt. Innan har barnet trott att ord är attribut till objekten, att till exempel namnet på objektet är en del av det. Nu verkar det ha upptäckt den symboliska funktionen hos ord. Denna vändpunkt i barnets språkutveckling sker på förskolenivå.

3.2.1 Språk - en viktig del

Enligt Vygotsky är språket en viktig, fundamental del i utvecklingen av intellektet, vilket ger upphov till uteslutande mänskliga former av praktisk och abstrakt intelligens. Vygotsky ansåg att barn löser uppgifter med hjälp av deras språk likväl som deras ögon och händer (Vygotsky, 1978). Att i så fall uppmana barn att berätta vad de gör och hur de tänkt vid ett visst problem måste hjälpa barnen i deras lösning. För att barnen skall kunna berätta det krävs det att de har förmågan att klä sina tankar i ord.

3.2.2 Ordbetydelse

I Vygotsky (1986) beskriver Vygotsky att han och hans kollegor genom undersökningar kom fram till att ordbetydelse är ett fenomen av verbala tankar, eller ett meningsfullt tal, en sammanslagning av ord och tankar. Undersökningen ledde också till att de formade en hypotes om att ordbetydelsen är dynamisk och inte statisk. Den förändras allt eftersom barnet utvecklas och den förändras också som en funktion av alla de sätt som en tanke fungerar på. En tanke kan till exempel fungera som "minnesenhet" eller "inlärningsenhet". Tankar kan behandla såväl konkreta som abstrakta ting. Om ordbetydelsen förändras inombords så förändras också relationen mellan tanke och ord (Vygotsky, 1986). Vygotskys hypotes ger att barn inte bara kan lära sig ett antal ord och hur de sätts samman och sedan kan tala. Snarare tyder hypotesen på att språket har en egen utveckling som måste få ta sin tid, men som också måste få utmanas. Genom att låta barnen tala om hur de tänkt vid ett visst problem får de klä sina tankar i ord, och barnen får också träna på att klä sina tankar i ord så att omgivningen förstår det de säger.

3.3 Förskollärarens roll

Vygotsky inriktade sig inte speciellt på åren innan skolstarten, utan hans teorier spänner över barnets hela utveckling. Det är dock inte svårt att finna hur inlärning och uppmuntran av utveckling skall gå till även innan skolåldern.

3.3.1 Zone of proximal development

Enligt Vygotsky (1986) genomförde han och hans kollegor olika experiment för att se skillnader i barns problemlösningförmåga. Till exempel så testade de två barn som hade den mentala åldern åtta år. Den mentala åldern mäts genom att barnen får

problem som de utan hjälp skall lösa. Den svårighetsgrad som barnet klarar av bestämmer barnets mentala ålder. Vid experimenten fick barnen sedan svårare problem än de kunde klara av och gav dem lite hjälp med problemlösningen. Hjälpen kunde bland annat bestå av ett första steg i lösningen eller en ledande fråga. Det ena barnet visade sig kunna lösa problem som är avsedda för tolvåringar när det fick lite hjälp. Det andra barnet klarade inte högre nivåer än nioåringars. Diskrepansen mellan barnets faktiska mentala ålder och den nivå det når vid problemlösning med hjälp indikerar barnets "zone of proximal development".

Vygotsky (1978, sid. 86) ger följande definition på zone of proximal development: det är distansen mellan faktisk utvecklingsnivå, som bestäms av oberoende problemlösning, och nivån av potentiell utveckling, som bestäms genom problemlösning med vuxen assistans eller i samarbete med fler lite duktigare kamrater. Den faktiska utvecklingsnivån karaktäriserar den mentala utvecklingen retroaktivt, det vill säga den visar den mentala utveckling som redan skett. Zone of proximal development karaktäriserar den mentala utvecklingen proaktivt, alltså det som barnet kan komma att utveckla. Zone of proximal development är den zon som är mellan det barnet själv kan lösa och de problem som barnet kan lösa tillsammans med vuxna eller tillsammans med kamrater som är duktigare. Zone of proximal development gäller barnets kognitiva utveckling. Vygotsky (1986) ansåg att med assistans kan alla barn klara mer än vad de klarar individuellt, under förutsättning att det är inom den begränsning som sätts av barnets utveckling. Zonen visar de stadier som är under mognad hos barnet, vad det lite längre fram kommer att vara kapabelt till (Vygotsky, 1978). Vygotsky (1986) ställde sig frågan om alla barn har samma mentala utvecklingsmöjligheter. Erfarenheten visar enligt honom att det barn som har större zone of proximal development klarar sig bättre i skolan. Vygotsky anser att zone of proximal development ger mer informativa ledtrådar än den faktiska mentala åldern när det gäller dynamiken av de intellektuella processerna.

Teorin om zone of proximal development ger att mänsklig inläring förutsätter en specifik social natur och en process i vilken barn växer in i det intellektuella liv som finns omkring dem (Vygotsky, 1978). I annat fall skulle det inte vara naturligt för barn att ta hjälp ifrån omgivningen.

3.3.2 Hur bra lärande uppnås

Enligt Vygotsky (1978) så är det genom zone of proximal development som den enda "goda inläringen" kan uppnås. Denna "goda inläring" är den som ligger steget före barnets utvecklingsnivå. Inläring som orienteras mot de utvecklingsnivåer som barnet redan har nått är ineffektiv, då den inte utmanar barnet vidare. Den viktigaste aspekten hos inläring borde vara att skapa zone of proximal development, alltså att inläring stimulerar de interna utvecklingsprocesser som endast fungerar när barnet interagerar med människor i sin omgivning och i samarbete med sina kamrater. Först när barnet tagit in, internaliserat, dessa processer ingår de i barnets faktiska utvecklingsnivå, det vill säga att barnet kan använda processerna utan att behöva interagera med sin omgivning.

3.3.3 Lärarens roll byggd på zone of proximal development

Rogoff (1986, 1990, i Wood & Wood, 1996) har fått fram generella kännetecken på vad som är lärarens roll. Dessa generella kännetecken bygger till stor del på zone of proximal development. Läraren skall utgöra en bro mellan det barnet redan vet och vad som krävs för att barnet skall klara av det problem det ställs inför. Utan någons

hjälp får barnet svårt att avgöra vilka av dess tidigare kunskaper som kan användas som plattform för att klara problemet. Barnet kan inte avgöra vad det skall utgå ifrån. Läraren skall också ge struktur åt barnets problemlösning genom att ge instruktioner och hjälpa barnet i dess egen kontext, på dess egen mentala utvecklingsnivå och i dess egen miljö. Risken finns att barnet förlorar det övergripande målet, endast koncentrerar sig på ett delproblem och glömmer vad det skall leda till om inte läraren ger barnet det stöd det behöver. Att stödet skall ges i barnets egen kontext är för att barnet inte har samma utvecklingsnivå som den vuxne och därför inte kan förstå stödet i den vuxnes kontext. Den vuxne borde kanske leka fram instruktionerna istället för att enbart säga dem. Även om barnet inte är kapabelt att själv lösa ett problem ger vägledande deltagande att barnet spelar en aktiv roll vid inläringen och att det ger en framgångsrik lösning på problemet. Effektiv vägledning överför därför ansvaret från läraren till barnet.

Enligt Vygotsky (1987, i DeVries, 2000) sker ett vägledande deltagande så att barnet får demonstrationer, ledande frågor och en början till lösning på problemet. Eftersom barnet hela tiden är med och ser vad som händer lär det sig, även om det inte löser problemet självständigt. Vygotsky anser också att läraren skall förklara, informera, reda ut, rätta och tvinga barnet att förklara när de tillsammans arbetar med en given fråga. Detta kan jämföras med zone of proximal development som medför, som Vygotsky (1978) uttrycker det, att det barnet redan kan göra inte leder till någon vidareutveckling utan snarare till en retroaktiv mental utveckling. Enligt Rogoff (1986, 1990, i Wood & Wood, 1996) har inte heller allt vägledande deltagande som syfte att lära barnet. Deltagandet kan också ske till exempel när barnet leker eller "hjälp" sina föräldrar. Enligt Vygotsky (1986) spelar imitation och instruktion en stor roll hos barnets utveckling. Han ansåg att dessa leder till nya utvecklingsnivåer. När barnet till exempel skall lära sig att tala är imitation oundgängligt.

Vad barnet kan göra med hjälp idag, kan det göra på egen hand imorgon. Därför är, enligt Vygotsky (1986), den enda sortens instruktioner som är bra den sorten som går före utvecklingen och leder den. Instruktioner skall inte fokusera så mycket på mognaden i sig hos barnet, utan snarare mognadens funktioner. Med mognadens funktioner menas vad barnet är kapabelt till tack vare att det har uppnått en viss mognadsgrad som medför vissa funktioner. Ett exempel kan vara potträning. Vid en viss ålder blir det enklare att potträna barnet än vad det var tidigare, eftersom barnet har mognat till en viss grad. Fortfarande måste det bestämmas vilken som är den lägsta tröskeln för instruktioner inom ett kunskapsområde, det vill säga vid vilken ålder instruktionerna skall börja ges. Det måste bestämmas för att barnet skall ha uppnått en viss mognad för att kunna inhämta instruktionerna i området och den mognaden är olika för olika kunskapsområden. Även en övre tröskel måste beaktas. Instruktionen skall orienteras framåt, inte bakåt.

3.3.2 Känsliga perioder

Enligt Vygotsky (1986) finns det en period för varje kunskapsområde som är speciellt receptiv för instruktioner i ett visst kunskapsområde. Denna period kallades bland andra av Montessori för "känslig period". Under denna period kan en influens, som vid andra tillfällen knappt har någon effekt, medföra en radikal förändring av utvecklingens riktning. Enligt Vygotsky (1986) fann Montessori till exempel att om barn lär sig att skriva tidigt, vid fyra och ett halvt till fem års ålder, ger det den effekten att barnet talar skriftspråk. Det kan medföra att även där en nick kan vara svar nog, svarar barnet med en hel mening. Om barnet till exempel får frågan "Är du hungrig nu" kan barnets svar bli "ja, nu är jag hungrig". Det är ett exempel som visar

Lev Semenovich Vygotsky

hur stark påverkan instruktioner kan ha när de funktioner som hanterar ett beteende inte riktigt har mognat. Resultaten från Vygotskys och hans kollegors studier stöder teorin om känsliga perioder.

4 Problembeskrivning

Studien har som syfte att undersöka huruvida Reggio Emilia-inriktningen har något vetenskapligt stöd hos Vygotsky med avseende på vissa aspekter. Aspekterna rör förskollärarens roll i barnets språkutveckling, och avser således förskollärarens roller och innebörd i begreppet språk. Reggio Emilia-företrädarna påstår att de tagit inspiration av Vygotskys teori om zone of proximal development och byggt sitt tillvägagångssätt på denna teori. Det är viktigt för förskolor att ha stöd i vetenskapen, om inte annat så för att övertyga föräldrar om att just deras pedagogikinriktning är den bästa. Ibland låter pedagogikinriktningen för bra för att vara sann och frågan är om Reggio Emilia-inriktningen har stöd för de idéer som låter så bra. Den aspekt som denna studie ser till är förskollärarens roll inom barnets vardagsspråkliga utveckling. Vardagsspråkets innebörd är valt utefter vad som vanligen kallas språk, det vill säga det berör språkcentran i hjärnan och ljudapparaten. Denna del av språket är viktigt för både Reggio Emilia-inriktningen och Vygotsky. Analysen av frågeställningen kommer också att visa huruvida pedagogik och kognitionsvetenskapen kan samarbeta.

4.1 Problemformulering

Har förskollärarna inom Reggio Emilia stöd hos Vygotskys teorier när det gäller deras roll i barnets vardagsspråkliga utveckling?

4.2 Avgränsning

När det gäller Vygotskys teorier kommer främst zone of proximal development att undersökas, eftersom Reggio Emilia-företrädare i omskrivande ordalag har angivit den som inspirationskälla, (se Kap. 2.1.3.2). De är tydliga med att influensen har kommit från Vygotsky. Hos både Vygotsky och Reggio Emilia-inriktningen är vardagsspråket en viktig aspekt av barnets kognitiva utveckling, därav frågeställningens inriktning mot denna. Vardagsspråket avgränsas till att gälla ordbetydelse och ordförråd eftersom det är områden som både Vygotsky och Reggio Emilia-inriktningen tar stor hänsyn till. I denna studie är det förskolebarnen som är i fokus, därav avgränsas åldern till 0-6 år.

4.3 Kriterier

För att Reggio Emilia-inriktningen skall kunna sägas ha stöd hos Vygotsky när det gäller detta område krävs först och främst att inriktningen följer Vygotskys zone of proximal development. Anledningen till detta kriterium är att zonen är den teori som nämns av bland andra Malaguzzi. Om inte inriktningen följer Vygotsky i det som den säger att den skall följa honom i är det otänkbart att de känner till Vygotskys teorier tillräckligt bra för att kunna sägas ha stöd hos dem. Således skulle svaret på frågeställningen bli att Reggio Emilia-inriktningen inte följer Vygotskys teori. Det är inte nödvändigt att Reggio Emilia-inriktningen följer Vygotskys åsikter om lärarens roll till punkt och pricka, men lärarens roll måste bygga på zone of proximal development.

Det gäller också att det finns en liknande punkt språket att utgå ifrån, även om punkten inte behöver vara identisk för inriktningen och Vygotsky. Att säga att deras syn på språk måste vara identiska är att dra en för hård gräns. ”Att ha stöd” hos innebär inte i denna rapport ”att följa till punkt och pricka”. Snarare består stödet av en tydlig influens.

4.4 Förväntat resultat

Undersökningen förväntas visa på stora likheter mellan Reggio Emilia-inriktningens tillvägagångssätt och Vygotskys teorier inom detta område. De skillnader som finns, om några, förväntas bero snarare på skillnaden i teori och praktik än influens från andra än Vygotsky.

5 Metod

Det finns olika sätt att genomföra en sådan här studie. Observationer, intervjuer och litteraturstudier ger underlag för en analys. Litteraturstudier måste vara med eftersom frågeställningen bygger på kunskap om Vygotsky. Intervjuer skulle kunna hållas med aktiva förskollärare inom Reggio Emilia-inriktningen. Det skulle ge en bra överblick över förskollärarens bild av sina roller och tillvägagångssätt. Intervjuerna skulle så till vida vara bra komplement till litteraturstudierna. Det skulle dock krävas intervjuer från fler än en förskola med Reggio Emilia-inriktning för att få en heltäckande bild eftersom Reggio Emilia-inriktningen är flexibel (se Kap. 2.1). Det finns endast en sådan förskola i Skövde med omnejd vilket skulle kräva att förskolor i andra städer, till exempel Stockholm som har de flesta av landets förskolor med denna inriktning, besöktes. Som Patel och Davidson (1994) skriver är det inte bara det preciserade problemet som styr genomförandet, utan också den tid och de medel som står till förfogande. Därför valdes det att i denna studie inte genomföra några intervjuer. Observationer vid olika förskolor hade gett en objektiv bild av förskollärarens roller och tillvägagångssätt inom Reggio Emilia-inriktningen. För att observationerna skulle vara riktigt givande skulle det krävas att de skedde under ett helt projekt eller temaarbete på varje förskola. Även här hade observationerna i någon mån fått förläggas i andra städer än enbart Skövde. Det ger att det inte heller fanns tid eller medel för observationer. Begränsningen av tid och medel har således lett till att denna studie är en litteraturstudie.

Denna studie kommer att använda sig av en hermeneutisk inriktad metod. På 1600- och 1700-talen användes hermeneutiken som en metod för att tolka bibeltexter. Metoden spred sig senare till att gälla även ickereligiösa texter. När hermeneutiken används för att tolka en text, närmar sig tolkaren texten utifrån sin egen förståelse. Tolkaren är sålunda medveten om sina förutfattade meningar och förhoppningar (Patel & Davidson, 1994). Analysen kommer att ske som en sorts "hermeneutisk cirkel". Den hermeneutiska cirkeln växlar mellan uppfattning av helhet och del. Kvale (1979, i Repstad, 1999, sid. 104) beskriver uppfattningen med följande mening: "Utifrån en inledande och ofta vag och intuitiv global uppfattning av texten som en helhet tolkas de enskilda delarna, varpå tolkningen av delarna ånyo relateras till helheten." Delarna i rapporten är kapitel 2 och kapitel 3. I jämförelsen låg uppmärksamheten särskilt på förskollärarens roll inom barnets språkutveckling. Närliggande områden, till exempel begreppet "språk" jämfördes också för att ge en så fullkomlig bild och förståelse som möjligt av området. Analysen har gjorts tre gånger. Analysen genomförs flera gånger för att få en sådan heltäckande analys som möjligt. Samtidigt kan det vara riskabelt att göra det för många gånger eftersom då är risken att sådant framträder som är skapat av författarens förhoppningar och analysen blir då alltför inriktad. Skillnaden i analysen mellan varje gång har sedan tagits i beaktande så att varje analys kompletterar den föregående.

Den litteratur varifrån delarna kapitel 2 och kapitel 3 grundar sig på valdes ut genom avvägning av olika faktorer, såsom intressegrad och tillgänglighet. Reggio Emilia-litteraturen består främst av böcker som byggs på observationer av speciellt en förskola i staden Reggio. På Reggio Emilia-institutets hemsida (www.reggioemilia.se, 2002) framgår det att det är i förskolorna i staden Reggio som en pedagogisk filosofi Reggio Emilia har utvecklats. Förskolorna där fungerar således som förstahandskällor när det gäller information om tillvägagångssätt på Reggio Emilia-förskolor. Även om Reggio Emilia-inriktningens föränderlighet bidrar till skillnader mellan olika förskolor inom denna inriktning överensstämmer fortfarande de

Metod

övergripande principerna, till exempel principen om att barnen skall utmanas (www.reggioemilia.se, 2002). Att litteraturen bygger på observationer på främst en förskola i staden Reggio medför därför inte någon stor inskränkning av den externa validiteten. Även den utländska litteratur som valts är skriven av ledande Reggio Emilia-företrädare. Faktan i Vygotsky-delen bygger främst på böcker som har samlats och översatt Vygotskys verk. En del artiklar har också legat till grund för Vygotskydelen. En av artiklarna är skriven av DeVries (2000), som enligt egen utsaga är en "piagetian", det vill säga att hon baserar sina åsikter på Piagets teorier. Artikeln är en jämförelse mellan Piaget och Vygotsky och praktiska utbildningsmässiga tillämpningar av deras teorier. Det ger en annan synvinkel på Vygotsky. Det skulle kunna vara problematiskt att ta fakta från en "piagetian", men då artikeln inte har som syfte att verifiera Piagets teorier och den fakta som är tagen från artikeln grundar sig på ett citat från ett av Vygotskys verk ses källan som trovärdig. Den fakta som är tagen från den andra artikeln (Wood & Wood, 1996) rör enbart Rogoffs arbete. Rogoff har samarbetat med bland andra Wertsch, som är en känd Vygotsky-tolkare.

6 Analys

Analysen kommer att visa jämförelser mellan Reggio Emilia-inriktningen och Vygotskys teorier. De sker genom att ställa den fakta som finns i bakgrunden mot varandra för att hitta likheter och skillnader i de aspekter som berör förskollärarens roll i barnets vardagsspråkliga utveckling. Jämförelserna tar upp innebörden i begreppet språk, språkets roll hos barnet, språkutveckling, hur förskollärare skall uppnå god utbildning av barn och vad god utbildning innebär, specifika roller för förskolläraren inom Reggio Emilia-inriktningen, förskollärarens uppgift och känsliga perioder. Dessa jämförelser förväntas svara på frågan om förskollärarna inom Reggio Emilia har stöd hos Vygotskys teorier när det gäller deras roll i barnets vardagsspråkliga utveckling?

6.1 Analys av begreppet språk

Reggio Emilia-inriktningen lägger inte samma innebörd i ordet språk som Vygotsky gör. Reggio Emilia-inriktningens företrädare menar att språk innehåller mer än vardagsspråket. Bildspråket spelar en stor del i deras vardag. Vygotskys innebörd av begreppet språk liknar mer vardagsspråket. Men efter att ha inriktat sig på den del av begreppets innebörd hos pedagogikinriktningen som är väsentlig för denna rapport, framträder likheter med Vygotskys innebörd av begreppet språk. Denna inriktade innebörd kallas i denna rapport för vardagsspråk. Reggio Emilia-inriktningens och Vygotskys innebörd av begreppet följer inte varandra helt och hållet, trots inriktningen av ordet språks innebörd. Vygotsky ansåg att vardagsspråket utvecklas åt två håll, ett egocentriskt håll som barnet riktar mot sig självt och ett kommunikativt håll som barnet riktar mot omgivningen. Båda dessa är fortfarande sociala. Det egocentriska talet utvecklas sedan till ett inre tal enligt Vygotsky. Det inre talet fungerar som ett tyst tal och organiserar barnets tankar. Enligt Malaguzzi är kommunikation, även inberäknat vardagsspråket, något som är både individuell och social. Barnet börjar inse att vad ord betyder för dem kan ha en annan betydelse för andra. Detta tyder på att barnets vardagsspråk är egocentriskt från början, men att det används som ett socialt verktyg. En tolkning av detta är att Reggio Emilia-inriktningen menar att barnet lär sig ord, men att det sätter egen betydelse på dem. Eventuellt kan barnens betydelsesättande vara gruppbaserat, det vill säga att en grupp barn har en för gruppen egenbestämd betydelse på ett ord. Företrädarna för denna inriktning menar att barnet ständigt talar med sig själv, det vill säga har samma funktion som egocentriskt språk har enligt Vygotsky, eller med ting och dylikt och att det från början existerar ett sorts inre tal. I Reggio Emilia-inriktningen anser man att allt är kommunikation (Barsotti, 1997). Om barnet till exempel skall sudda ut något kan det under tiden säga ”nu suddar jag”. När det skall ta suddgummit kan det säga ”nu tar jag dig, suddgummi”. Enligt Reggio Emilia-inriktningen är allt detta kommunikation och inte enbart, som Vygotsky anser, problemlösungsverktyg. Vygotsky menar att barnet behöver tala sig igenom ett problem för att ordna upp sina tankar och på så sätt kunna lösa problemet. Att det inre talet, barnets tysta tal som ordnar upp dess tankar, vilket Vygotsky ansåg utvecklas senare som en följd av det egocentriska talet, ett tal som barnet riktar mot sig självt innan språket har internaliserats till ett inre tal, hos Reggio Emilia-inriktningen finns från början ger att inriktningen inte följer Vygotsky i denna aspekt.

Enligt Malaguzzi är barnet tvingat att kommunicera på grund av att det tillhör den mänskliga rasen. Enligt Vygotsky är språket en viktig del som leder till uteslutande mänskliga former av praktisk och abstrakt intelligens. Detta tyder på att språket enligt Vygotsky är något typiskt mänskligt, något som alla människor har anlag för från födseln. I och med att Vygotsky säger att barnet talar sig igenom problemen kan språk och kommunikation på ett sätt likställas, förutsatt att Vygotsky med språk även kan ha menat till exempel teckenspråk och Reggio Emilia-inriktningen menar att åtminstone en väsentlig del av kommunikationen är vardagsspråklig. Även om Reggio Emilia-inriktningen inte följer Vygotsky när det kommer till åsikten att vardagsspråket är ett problemlösningsverktyg, utan ser kommunikationen med omgivning som en egen viktig aspekt, har de båda i praktiken tagit fasta på att barnet är beroende av vardagsspråket, även om anledningarna till detta skiljer sig åt. På Reggio Emilia-förskolor arbetas det för att barnet skall kunna uttrycka sig lika bra på alla olika sorters språk (se Kap. 2.2). Om barnet till exempel tecknar uppmuntras det att uttrycka sina tankar kring bilden även i ord och diskutera sina tankar och idéer med sina kamrater. Eftersom barnen på Reggio Emilia-förskolorna uppmuntras att hela tiden berätta hur de tänker, att förklara sig och att diskutera med jämnåriga får det samma effekt som kommunikationsmedel, som Vygotsky ansåg att vardagsspråket hade som problemlösningsverktyg.

6.2 Utveckling av vardagsspråk

Förskollärarna på Reggio Emilia-förskolorna försöker utmana barnen för att de skall utvecklas inom alla områden, således också inom språket. Utmaningen i språket sker genom utmaning av andra områden. Ett exempel kan vara om förskolan har temat regn. Temaarbetet kan då gå ut på att barnen skall utreda varför det regnar. De målar en bild som beskriver deras teori och sedan får de förklara hur de har tänkt. Om ett barn säger "det regnar för att molnen är svarta" så kan förskollärares följdfråga bli: "Varför är molnen svarta?". Barnet får då utveckla sina tankebanor och samtidigt träna sig på att verbalisera tänkta lösningar på frågor och klargöra eventuella missförstånd. Genom ständig utmaning, interaktion och kommunikation ökar barnets ordförråd och förståelse för språkets betydelse. Det är genom den ständiga kommunikationen som barnet inser att ordbetydelsen kan skilja från individ till individ. Denna upptäckt tillsammans med ständig kommunikation kan leda till den förändring av ordbetydelsen som Vygotsky anser sker.

Genom att barnen i Reggio Emilia-förskolan hela tiden kommunicerar med sin omgivning utvecklar barnen sina ordförråd. De kommer att se att vad ett ord betyder för dem, kan betyda något annat för andra (Barsotti, 1997). Ordbetydelsen var för Vygotsky (1986) ett fenomen av verbala tankar, det vill säga en sammanslagning av ord och tankar. Den förändras allt eftersom barnet förändras. Barnets förändring beror bland annat på den sociala kontexten. Genom kommunikation med andra utvecklas barnet och även ordbetydelsen hos barnet. Detta förutsätter att barnet är moget för förändringen. Att sätta ett tvåårigt barn ihop med femåringar kommer inte automatiskt bidra till att tvååringens språk kommer att vara likadant som femåringarnas. Det beror helt och hållet på vilken nivå barnets zone of proximal development ligger på. Barnen kommer att influeras av varandra, även om vissa influeras mer och vissa influeras mindre, och bland annat deras ordbetydelse kommer att utvecklas.

Analys

Enligt Vygotsky sker en vändpunkt i barnets språkutveckling i förskoleåldern. Denna vändpunkt i sig har inom Reggio Emilia-inriktningen inte några direkta principer knutna till sig. Snarare skall förskolläraren inom Reggio Emilia-förskolan låta barnet självt upptäcka hur världen är beskaffad, inklusive att ord inte är attribut till objekt. Det är Reggio Emilia-inriktningens tanke att barnet skall förstå det som det berättar om. Förstår inte barnet det som det berättar om utmanar förskollärarna barnet att utveckla sina idéer. Då får barnet chans att självt eventuellt förkasta eller verifiera sina idéer. Barnet får genom egen undersökning hjälp att strukturera upp sina tankar och kan då eventuellt inse varför vissa saker är möjliga och andra inte. Barnet utmanas att genom sin fantasi utvecklas mentalt. Detta är ett arbete som främst börjar i samband med att barnet lär sig tala, eftersom det är först då barnet på ett tydligt sätt kan tala om vad det tänker och hur det gör det. Företrädarna för Reggio Emilia-inriktningen anser alltså att barnets hela kognitiva utveckling gynnas av att barnet bland annat utmanas med språkets hjälp. Det står inte att finna i litteraturen exakt vad Reggio Emilia-företrädarna menar med kognitiv utveckling, men med tanke på Malaguzzis bakgrund som psykolog så antas innebörden inte i någon högre grad skilja sig från Vygotskys. Vid denna tidpunkt i barnets utveckling har enligt Vygotsky språket redan hjälpt till att organisera barnets beteende och mentala utveckling. Det grundar sig på att Vygotsky (1978) anser att språket inte föds ur tanken, utan att språk och tanke utvecklas parallellt och möts på vägen.

6.3 Utmaning och bra lärande

Allt eftersom det egocentriska talet utvecklas börjar barnet att tänka i ord (Vygotsky, 1986). Det innebär att ju äldre barnet blir, desto bättre blir det på att förklara vad det tänker. I Reggio Emilia-inriktningen försöker man att se huruvida barnet förstått något bland annat med hjälp av vardagsspråket. Det gäller alltså för förskollärarna inom denna inriktning att inte kräva för mycket av barnet för tidigt, vardagsspråkligt sett. Samtidigt så är man i Reggio Emilia-inriktningen noga med att inte truga på barnen kunskap. Om förskolläraren märker att ett barn inte kan förklara något utförligt, och inte tycks utveckla någon förståelse trots diskussion med kamraterna, ledande frågor och andra ledtrådar, så låter man det bero och återvänder eventuellt till detta senare i barnets utveckling. Med andra ord så kommer inte förskollärarna inom Reggio Emilia-inriktningen att pressa barnen och tvinga dem att gå vidare i resonemang innan de är redo. Förskolläraren märker att barnen är redo genom att se huruvida deras tankemönster förändras. Om barnen behöver mycket hjälp och enbart imiterar eller följer förskollärarens instruktioner har inte deras tankemönster förändrats. Om barnen däremot med lite hjälp kan resonera vidare själva, så är de redo.

Vygotsky ansåg att bra lärande ligger steget före barnets utvecklingsnivå. Det kan tänkas att ett sätt att objektivt se till barnets utveckling och hålla utmaningarna på god nivå underlättas om förskollärarna är två. Den ena kan då se andra aspekter än den andra och genom deras kompletterande diskussioner arbetas en optimal utmaningsnivå för barnen fram. Med optimal utmaningsnivå menas att utmaningsnivån inte är för hög och inte heller för låg. Barnen skall inte ha för svårt att klara av utmaningarna, men det får inte gå för lätt eftersom då utmanas barnen egentligen inte. Diskussionerna leder också till att förskollärarna får se andra sidor än sina egna och kan på så sätt utvecklas med barnen och samtiden, vilket är en av alla förskollärares yrkesroller. Enligt Malaguzzi måste förskollärarna endast lära barnen det barnen kan lära sig själva och i barnens egen takt. Här är frågan vad han menar

med ”det barnen kan lära sig själva”. Är innebörden i detta påstående att barnet måste kunna klara det som det skall lära sig helt själv och utan hjälp talar det emot Vygotskys åsikt om bra lärande och gör zone of proximal development till en onödig aspekt att ta hänsyn till. Om barnet självmant skall kunna lära sig saker behöver det ingen hjälp från vuxna eller mer utvecklade kamrater, eftersom den mognaden hos barnet som krävs för att lära sig detta någonting redan är uppnådd. Det som talar emot att innebörden i påståendet är så är till exempel det faktum att förskollärarna skall utmana barnet och endast hjälpa barnet när det verkligen behöver hjälp. Hade detta faktum varit det enda så hade inte innebörden i påståendet blivit klarare; självklart behöver inte barnet hjälp om det lika gärna kan lära sig det som skall läras själv. Men det som ytterligare gör innebörden i påståendet klarare är den inspiration som Reggio Emilia-företrädarna säger sig ha tagit från Vygotsky. Om ett barn har gått från A till B och skall närma sig C, men behöver hjälp, skall förskolläraren gripa in och ge den extra assistans som krävs. Denna assistans kan ske genom till exempel ledande frågor eller uppmuntran att fråga kamraterna. Vad Malaguzzi lägger för innebörd i påståendet ”det barnen kan lära sig själva” tycks vara att barnet måste ha uppnått en viss mognad för att över huvud taget närma sig det som skall läras in. Det som skall läras in måste ligga i barnets zone of proximal development. Barnet skall alltså ha uppnått en mognad så att det kan lära sig det som skall läras med assistans.

6.4 Dokumentationens betydelse

Den roll som är unik för Reggio Emilia-inriktningen i allmänhet är forskarrollen. Det är på grund av denna som förskollärarna får kunskap om på vilka områden ett visst barn borde utmanas. Dokumentationen visar förskollärarna hur barnet utvecklas och vad det med lite hjälp kan uppnå. Dokumentationen hjälper alltså förskollärarna i Reggio Emilia-inriktningen att finna barnens zone of proximal development. Hjälpen som barnen får av Reggio Emilia-förskollärarna består av ledande frågor, uppmuntran att diskutera med andra barn och på andra sätt leda barnen rätt. Om barnet trots hjälp inte förstår eller på något annat sätt inte visar sig mogen låter förskollärarna saken bero tills senare i barnets utveckling. På Reggio Emilia-förskolan använder man instruktioner i övergripande syfte. Det kan yttra sig som följande: ”Nu skall vi gå ut i skogen och titta på löv.” Väl ute i skogen kan uttalanden så som ”titta på trädarna i löven, de kan kallas lövens nerver” förekomma. Sedan kan följdfrågor komma, så att barnen skall sättas in i meningen med utflykten. Däremot så undviker förskollärarna i Reggio Emilia-inriktningen i största mån att rätta barnens teorier med fakta. Om ett barn skulle svara på en fråga om varför bladet är grönt med ”för att människor har målat det grönt” så undviker förskolläraren att säga ”nej, det är för att bladet innehåller färgämnet klorofyll”. Begreppet rätta har här betydelsen att barnet skall ges lärarens syn på saken för att lära sig denna. Reggio Emilia-inriktningen anser att barnens tankemönster skall förändras, de menar att risken finns att barnen imiterar istället för att lära sig om rättningens innebörd är den ovan. Barnets uttalande, som dokumenteras, kan förskolläraren använda senare för att utmana barnets tankegångar. Vygotsky (1987, i De Vries, 2000) hävdar å sin sida att läraren skall rätta barnet och informera om fakta. Rättandet skall ske på barnets villkor och inom barnets zone of proximal development. Även om barnet inte kommer fram till svaret eller lösningen utan får det av läraren kan det leda till att barnet tar till sig de fakta som läraren presenterar, förutsatt att det är tillräckligt moget. Det är inte meningen att barnet bara skall kunna repetera en massa fakta och genom repetitionen förstå det, men imitation

Analys

spelar en stor roll för barnets utveckling enligt Vygotsky. Bara för att ett barn kan imitera något kan det inte det som imiteras, men barnet lär sig av imitationen, främst inom talutvecklingen.

Enligt Rogoff skall läraren och således även förskolläraren vara det band som binder samman det som barnet kan och det som barnet behöver klara av för att lösa ett problem. Förskolläraren skall alltså vara bandet mellan barnets mentala ålder och den nivå som barnet når med hjälp. Bandet skapas med hjälp av de instruktioner som krävs för att barnet skall klara ett problem och dessa instruktioner skall ges i barnets egen kontext. Reggio Emilia-förskolläraren är ett sådant band, men denne har lite andra tillvägagångssätt. De vill framhäva barnens betydelse när det gäller att ge varandra idéer och kunskap och uppmuntrar barnen att diskutera problemet. De skulle också kunna ställa ledande frågor för att påminna barnet om dess tidigare teorier och så vidare. Om Rogoff med instruktioner menar exakta steg som barnet skall följa så använder sig inte Reggio Emilia-förskollärarna av samma princip, men om Rogoff har en lösare definition så närmar sig hans och Reggio Emilia-förskollärarnas principer varandra. Det verkar som om Rogoffs teorier om lärarens roll, som bygger på Vygotskys arbete, mer följer Vygotskys åsikter om att även imitation och instruktion är viktiga medel i arbete med barnens utveckling.

Effekten av de känsliga perioder som Vygotsky nämner återfinns hos Reggio Emilia-inriktningens dokumentation. Om ett barn visar en, enligt förskollärarna, alltför stor utveckling räds de att de gripit in verbalt för många gånger så att barnet inte självmant kullkastar sina gamla mönster, utan snarare enbart förlitat sig till förskollärarens ledande frågor och dylikt och inte uppnått förståelse (Wallin, 1996). Barnet har då inte nått den mognad som krävs för att helt kunna kullkasta sitt gamla mönster. Vad som inte diskuteras i litteraturen om Reggio Emilia-inriktningen är huruvida denna stora utveckling inträffar vid olika åldrar för olika kunskapsområden. I och för sig så är det uppenbart att om barnet inte är tillräckligt moget så imiterar det gärna förskolläraren och följer i dennes spår även om det inte förstår, bara för att vara till lags (Jonassen, 1992). Medan Vygotsky tycks anse att det finns specifika åldrar som är känsliga för vissa kunskapsområden, tycks Reggio Emilia-inriktningen inte vara lika organiserade när det gäller vilka som är barnets känsliga perioder för de olika kunskapsområdena och när dessa känsliga perioder infaller. Medan Vygotsky verkar tycka att det specifika ämnet skall undvikas i känsliga perioder, verkar Reggio Emilia-förskollärarna vidröra kunskapsområdet men om de märker att barnet kräver för mycket hjälp, lämnar de kunskapsområdet för att eventuellt återvända senare i barnets utveckling.

6.5 Sammanfattning av analys

Reggio Emilia-inriktningen har tagit fasta på Vygotskys zone of proximal development. Inriktningens förskollärare tycks dock ha en mer utmanande roll. De har dragit mot det mer extrema undvikandet att mata barnen med fakta. Vygotsky ansåg att läraren inte bara skall utmana barnet på olika sätt, utan också informera och rätta barnet. På en Reggio Emilia-förskola blir det snarare en nackdel att rätta. Företrädarna för inriktningen anser att risken finns att barnet inte har uppnått förståelse utan har kvar sina gamla mönster. Det innebär att den kunskap som ”matats” in lika lätt kan försvinna. Vygotsky ansåg att även den kunskapen kan omforma barnets mönster, om

Analys

barnets zone of proximal development gör det möjligt och den information som har givits barnet repeteras.

Reggio Emilia-inriktningens och Vygotskys syn på vardagsspråk skiljer sig också till en viss del. Vad språket används som, huruvida barnet har ett inre tal eller inte och åldersaspekter skiljer dem åt. Trots detta blir effekterna av Reggio Emilia-förskolläraernas handlande desamma som de Vygotsky iakttog, till exempel att barnet har lättare att lösa ett problem om det får prata sig igenom lösningsarbetet.

Förskollärarna på Reggio Emilia-förskolor arbetar för att barnen skall lära av varandra. De sätter sig själva i bakgrunden och griper endast in när det är nödvändigt och då försöker de att inte vara auktoritära. Vygotsky och andra som har inspirerats av honom, så som Rogoff, tycks mer sätta läraren som förste "kunskapsgivare", det vill säga den som i största möjliga mån guidar barnen till kunskap.

Vygotsky tycks ha en mer inlärningsstyrd åsikt om språkutvecklingen än Reggio Emilia-inriktningen. På Reggio Emilia-förskolorna sker den vardagsspråkliga utvecklingen till stor del genom arbete med andra utvecklingsområden. Visst kan det också hända att teman koncentrerar sig på vardagsspråket, men det är inget fast bestämt. Om ett tema återkommer år efter år beror det på att det gett positiva resultat och att barnen är intresserade av det, inte på att förskolan anser att just det här kunskapsområdet måste tas upp.

6.6 Slutsats

Reggio Emilia-inriktningen följer Vygotskys teori om zone of proximal development ifråga om förskolläraens roll i barnets vardagsspråkliga utveckling. Den har också tagit tydliga influenser av Vygotsky när det gäller lärares roller utöver zonen. Det finns dock skillnader mellan Reggio Emilia-förskolans tillvägagångssätt och Vygotskys åsikter. Reggio Emilia-företrädarna påstår sig inte enbart ha en Vygotskiansk inriktning på sitt arbete, men det är tydligt att hans teorier har influerat området starkt.

Det förväntade resultatet var att om det förekom några skillnader mellan Reggio Emilia-förskolläraernas tillvägagångssätt och Vygotskys teorier beror de på den skillnad som kan uppstå när teori skall omsättas i praktik. Analysen har visat att det finns större skillnader än så, till exempel skillnaden i innebörden av begreppet språk.

7 Diskussion

Vid en snabb överblick verkar det som om Reggio Emilia-inriktningen har tagit fasta på Vygotskys teorier till punkt och pricka när det gäller förskollärarens roll i barnets vardagsspråkliga utveckling. Deras hänsyn till zone of proximal development, deras motstånd till det helt auktoritära synsättet på inläring, där barnen skall matas med lärarens kunskap och deras syn på omgivningen som ett viktigt redskap, ger intrycket att Reggio Emilia-förskolan bygger på enbart Vygotskys teorier. Men det går emot vad Malaguzzi har uttalat om inriktningens inspirationskällor. Hans uttryck ”vi är otrogna älskare” ter sig mer klart efter att ha gjort mer djuplodande analyser. Rapporten visar att det finns skillnader mellan Reggio Emilia-förskollärarens roll i barnets vardagsspråkliga utveckling och den roll som lärare har enligt Vygotsky på detta område. Dessa skillnader beror förmodligen på influenser av andra teoretiker, till exempel Piaget som Reggio Emilia-företrädarna nämner som en inspirationskälla.

Jag skulle inte påstå att Reggio Emilia-inriktningen seglar under falskt flagg när de säger sig ha stöd i bland andra av Vygotskys teorier. Även om Reggio Emilia-inriktningen avviker en del ifrån hans idéer har de ändå, i den aspekt som analyserats i denna rapport, tagit en del teorier och omsatt i praktiken. På dessa förskolor kan vi till exempel se hur teorin om zone of proximal development kan omsättas och användas i praktiken. I och med det faktum att Reggio Emilia-inriktningen hela tiden söker utmana barnen vågar jag påstå att de tillämpar vad Vygotsky kallade bra lärande. Även Rogoffs tolkning av vad som är lärarens roll skulle enligt Vygotsky ha lett till bra lärande. Som nämndes i analysen verkar Rogoff ha haft en lite mer traditionell syn på barnens inläring, med läraren i centrum. Trots denna skillnad mellan Rogoffs tolkning av lärarens roll och Reggio Emilia-förskollärarens roll är jag av åsikten att Vygotsky skulle ha ansett att de båda byggde på zone of proximal development och är tillämpningar av bra lärande.

Både Vygotskys teorier och Reggio Emilia-inriktningens förhållningssätt visar på att de anser att barnen skall få utvecklas i sin egen takt. Skillnaden är att Vygotsky tyckte att det skulle gå till en viss gräns. Till slut så måste läraren ge fakta. Reggio Emilia-inriktningen har inte denna gräns utan det är barnet som skall komma underfund med allt själv. Frågan är hur långt upp i åldern som Reggio Emilia-inriktningen kan tillämpas. Skulle det fungera att ha denna inriktning i skolor idag? Skulle barnen gå vidare lika snabbt som de gör idag om de själva fick bestämma över sin utveckling, med lärarens överinseende. Det ligger trots allt en tidspress även på barn i grundskoleåldern.

Analysen visar att pedagogik och kognitionsvetenskap inte existerar oberoende av varandra. Ätminstone Reggio Emilia-inriktningen har visats ta inspiration från bland annat forskare som har varit verksamma inom kognitionspsykologin. Analysen visar att pedagogikinriktningen har tagit inspiration från Vygotskys teorier, främst då zone of proximal development. Men den visar också att det finns skillnader och med tanke på att Malaguzzi själv har påstått att de har tagit inspiration från även andra forskare, har de aldrig sagt sig vara enbart Vygotskianer. Med tanke på att det visats att det inte bara var en lanseringsstrategi att de påstår sig ha stöd hos Vygotskys teorier, utan att de faktiskt har det borde det inte vara påståenden utan grund från Reggio Emilia-inriktningens sida. Även om analysen visar indikationer på att inriktningen även fått inspiration från annat håll krävs det analyser för att visa det. Vad som också visats

Diskussion

indikationer på i litteraturstudien, trots att det inte varit huvudsyftet, är att en för kognitionsvetenskapen så pass viktig teoretiker som Vygotsky inte har dragit sig för att få inspiration och idéer från pedagogiken, eftersom han fått inspiration av Montessori (Kap. 3.3.2). Det tyder på att pedagogiken och kognitionsvetenskapen kan sägas ha ett visst samarbete, åtminstone ifråga om barnets utveckling. Reggio Emilia-förskolornas dokumentation skulle kunna ge bra material för kognitionsforskarens arbete. Till exempel så har en förskola i Sverige med denna inriktning riktat in sig på att genom dokumentation försöka klargöra hur barnen tänker. Här skulle ett givande samarbete kunna komma till stånd, bara intresset fanns där.

Eftersom litteraturen grundar sig på observationer från främst en förskola i Italien inskränks den externa validiteten. Samtidigt är den förskolan en stor inspirationskälla för andra Reggio Emilia-förskolor runt om i världen. I litteraturen ingår också intervjuer med Malaguzzi, som var verksam i Italien. Så även om böckerna baseras på främst en förskola, så anser jag att de inte är missvisande eftersom det är en sådan essentiell förskola för denna inriktning. Det skall också tilläggas att böckerna finns tillgängliga hos Reggio Emilia-institutet som är en sorts samlingspunkt för dem som är intresserade av Reggio Emilia-inriktningen i Sverige. Vad som skulle öka den externa validiteten skulle vara observationer på förskolor med denna inriktning runt om i Sverige. Med tanke på att Reggio Emilia-inriktningen är under ständig utveckling skulle det kunna ge en mer korrekt bild av hur förskolorna inom denna inriktning arbetar här i Sverige.

Resultaten av analysen kan också variera beroende på vilken litteratur som tas hänsyn till. Resultaten från detta arbete bygger dock på trovärdiga källor vilket gör dem tillförlitliga. En annan potentiell orsak till variation i resultat kan bero på vem som utför analysen. Även om den som utför analysen är medveten om sin förförståelse, påverkas ändå objektiviteten.

Att analysen gjordes i tre omgångar var för att få en bred och samtidigt djup genomgång av materialet. Kanske hade en fjärde omgång gett ett ytterligare djup. I en sådan här metod finns det alltid mer att ta hänsyn till. Det är svårt att fånga upp varenda detalj ifrån olika synvinklar. Även det kan ha påverkat analysen. Andra personer kan se detaljer i ett annat sken än vad som hänt här. Det finns inga garantier att en replikering av denna undersökning skulle ge samma resultat. Dock bidrar det faktum att analysen gjorts i tre omgångar till en mer trovärdig slutsats.

Enligt Patel och Davidson (1994) är hermeneutiken en metod som bygger på tolkningar och precis som skrevs ovan baseras analysen på mina tolkningar. Det är alltså inte en objektiv metod i den bemärkelse att jag försöker undvika effekten av min förkunskap. I kvalitativa studier är objektiviteten inte bland det viktigaste, utan subjektiviteten kan ses som en tillgång.

Denna undersöknings resultat skulle behöva underbyggas med studier ute på fältet. Det är en brist att enbart förlita sig på litteratur när det är en praktisk företeelse, förskollärares roll, som undersöks. Min förhoppning är att denna analys kan styrkas med hjälp av observationer och intervjuer. Ju fler undersökningar som görs, desto trovärdigare blir resultaten. Förhoppningsvis är inte denna undersökning den sista, utan början på en grundlig utvärdering av Reggio Emilia-inriktningen utifrån ett kognitionsvetenskapligt perspektiv och ett givande samarbete mellan pedagogiska inriktningar och kognitionsvetenskapen.

Referenslista

- Barsotti, A. (1992) Samtal med personal och föräldrar i januari 1981. I K. Wallin, I. Møchel & A. Barsotti. (red:er), *Ett barn har hundra språk* (s. 84-127). Stockholm: Utbildningsradio AB.
- Barsotti, A. (1997) *D- som i Robin Hoods pilbåge: ett kommunikationsprojekt i Reggio Emilia*. Stockholm: HLS Förlag.
- Bra Böckers Lexikon, nr 18 (1978) G. Dahlström & J-Ö. Swahn (red:er). Höganäs: Bra Böckers AB
- Cole, M. & Scribner, S. (1978) Introduction. I: L. S. Vygotsky, *Mind in society: the development of higher psychological processes* (s. 1-14). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- DeVries, R. (2000) Vygotsky, Piaget, and education: a reciprocal assimilation of theories and educational practices. *New ideas in psychology*, 18, 187-213.
- Edwards, C. (1993) Partner, nurturer and guide: the roles of the Reggio teacher in action. I: C. Edwards, L. Gandini & G. Forman. (red:er), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education* (s.151-169). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1993) *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Jonassen, A. J. (1992) Barn – känslor och utveckling. I: E. Jerlang, *Barnets utveckling - en helhet* (s.76-98). Stockholm: Runa Förlag AB.
- Kozulin, A. (1986) Vygotsky in context. I: L. S. Vygotsky, *Thought and language* (s. xi-lvi). Cambridge, MA: MIT Press.
- Luria, A. R. (1978) Introduction. I: L. S. Vygotsky, *Mind in society: the development of higher psychological processes* (s. 15-16). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Malaguzzi, L. (1993) History, ideas and basic philosophy: an interview with Lella Gandini. I: C. Edwards, L. Gandini & G. Forman. (red:er), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education* (s. 41-89). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Mæchel, I. (1992) Alla kan inte bli konstnärer, men ingen skall bli slav – Gianni Rodari och fantasins grammatik. I K. Wallin, I. Møchel & A. Barsotti. (red:er), *Ett barn har hundra språk* (s. 51-63). Stockholm: Utbildningsradio AB.
- Nationalencyklopedin, nr 15. (1994) A. Ekman (chefsred.). Höganäs: Bra Böckers AB.
- Patel, R & Davidson, B. (1994) *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Repstad, P. (1999) *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Referenslista

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

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

Wood, D. & Wood, H. (1996) Vygotsky, tutoring and learning. *Oxford review of education*, 22, 5-17.

Reggio Emilia Institutet. (2002) *Om Reggio Emilia*. Tillgänglig på Internet: www.reggioemilia.se [Hämtad: 2002-06-01].

Bilaga 1

Tvärtom, det är hundra som finns!

Ett barn
är gjort av hundra.
Barnet har
hundra språk
hundra händer
hundra tankar
hundra sätt att tänka
att leka och att tala på
hundra alltid hundra
sätt att lyssna
att förundras att tycka om
hundra lustar
att sjunga och förstå
hundra världar
att upptäcka
hundra världar
att uppfinna
hundra världar
att drömma fram.
Ett barn ha
hundra språk
(och därtill hundra hundra hundra)
men berövas nittionio.
Skolan och kulturen
skiljer huvudet från kroppen.

Man ber barn:
att tänka utan händer
att handla utan huvud
att lyssna men inte tala

Bilaga 1

att begripa utan glädjen i
att hänföras och överraskas
annat än till påsk och jul.

Man ber dem:

att bara upptäcka den värld som
redan finns
och av alla hundra
berövar man dem nittionio.

Man säger dem:

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

Man säger dem

att det inte finns hundra.

Men barnet säger:

Tvärtom, det är hundra som finns.

Loris Malaguzzi (i Wallin, 1996)