

Jord för växande

Särtryck ur Barnomsorg och skolakommitténs betänkanden

Växa i lärande (SOU 1997:21)

och Att erövra omvärlden (SOU 1997:157)

Beställningsadress:
Liber Distribution
Publikationstjänst
162 89 Stockholm
Tel: 08-690 95 76
Fax: 08-690 95 50
E:post: skolverket.lidi@skolverket.se
Beställningsnummer: 98:409

Ämnesord: särtryck, läroplan, grundskola, förskola, Sverige

Form: Eva Edenby

Tryck: Enskede Offset AB, Stockholm 1998

ISBN 91-89313-05-4

Förord

I augusti 1998 fick svensk förskola för första gången en egen läroplan, Läroplan för förskolan, Lpfö 98. Samtidigt anpassades grundskolans läroplan Lpo 94 till att också omfatta den nya skolformen förskoleklass och fritidshemmet.

Denna bok, "Jord för växande" är ett särtryck från två betänkan- den, Växa i lärande, SOU 1997:21 och Att erövra omvärlden, SOU 1997:157, från Barnomsorg och skolakommittén som låg till grund för de nya läroplanerna. Särtrycket omfattar kapitlen 1, 2, 3 och delvis kapitel 5 i Att erövra omvärlden och kapitel 6 i Växa i lärande.

En viss redigering av texterna har skett. Den omfattande notap- paraten är också borttagen och vi hänvisar till de ursprungliga texterna i båda betänkanena.

Läroplanen för förskolan och den anpassade Lpo 94 kan sägas vara de första gemensamma styrdokumentet i det livslånga lärandet. Syftet med "Jord för växande" är att tjäna som en utgångspunkt för en diskussion om barns utveckling, kunskap och lärande.

Stockholm i november 1998

*Ann Carlson Ericsson
Skolråd*

Innehåll

1 Förskolan och förskolepedagogikens framväxt	6
SEKELSKIFTE	7
DEN TIDIGA FÖRSKOLEPEDAGOGIKEN	8
PIONJÄRERNA OCH IDÉERNA	10
DEN KVINNLIGA PROFESSIONEN	13
SOCIALPOLITIKEN OCH BARNOMSORGEN	14
BARNSTUGEUTREDNINGEN	16
DEN SVENSKA FÖRSKOLEMODELLEN	20
FÖRSKOLA FÖR ALLA BARN	22
PEDAGOGISKT PROGRAM FÖR FÖRSKOLAN	23
PRIVATISERING, DECENTRALISERING OCH RATIONALISERING	25
ANTAL INSKRIVNA BARN 0-6 ÅR I DAGHEM, FAMILJEDAGHEM, DELTIDSGRUPP OCH FRITIDSHEM 1980-1997 ..	29
ANTAL INSKRIVNA BARN 7-12 ÅR I FRITIDSHEM OCH FAMILJEDAGHEM 1980-1997	29
INTEGRATION FÖRSKOLA – SKOLA – SKOLBARNSOMSORG	30
BARNEN UTANFÖR FÖRSKOLAN	32
SAMMANFATTNING	33
 2 Att erövra omvärlden	 36
LÄRANDE I FÖRSKOLAN	38
KUNSKAP OCH LÄRANDE	47
DET PEDAGOGISKA ARBETET OCH DEN PEDAGOGISKA MILJÖNS BETYDELSE	49
ETT GEMENSAMT PEDAGOGISKT SYNSÄTT	51

3 Viktiga aspekter som grund för läroplansförslaget	53
FÖRÄLDRASAMARBETE OCH INFLYTANDE	53
FLICKOR OCH POJKAR I FÖRSKOLAN	59
MILJÖARBETE I FÖRSKOLAN	66
FÖRSKOLAN I DET MÅNGKULTURELLA	
SAMHÄLLET – LIKHET – OLIKHET – MÖJLIGHET	70
BARN OCH KULTUR.....	75
BARN MED BEHOV AV SÄRSKILT STÖD	78
MULTIMEDIA I FÖRSKOLAN	81
UTVÄRDERING OCH KVALITETSUTVECKLING	83
 4 Nytt måldokument – Läroplan för förskolan.....	97
VAD ÄR EN LÄROPLAN	97
LÄROPLAN FÖR FÖRSKOLAN – KOMMITTÉNS ÖVERVÄGANDEN	100
 5 Två traditioner – en skola	102
TRADITIONER SOM SOCIALA KONSTRUKTIONER	105
TRADITIONER I PRAKTIKEN	108
AVSLUTANDE DISKUSSION	110

1

Förskolan och förskolepedagogikens framväxt

I regeringsförklaringen i mars 1996 slås fast att förskolan, skolan och skolbarnsomsorgen skall integreras. Den 1 juli 1996 överfördes ansvaret för den centrala administrationen för barnomsorgen inom regeringskansliet från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet. Bestämmelserna om barnomsorgen i socialtjänstlagen överfördes den 1 januari 1998 till skollagen samtidigt som Skolverket övertog tillsynsansvaret från Socialstyrelsen och Länsstyrelserna. Den 1 augusti 1998 ersattes det pedagogiska programmet för förskolan, Lpfö 98.

Ovanstående förändringar har sin grund i den politiska viljeinriktningen att all pedagogisk verksamhet som syftar till att fostra och stödja barn och ungdomar i deras utveckling och lärande ska ses som en helhet.

I den socialpolitiska miljö som barnomsorgen, såväl juridiskt som organisatoriskt tillhört, har den varit en av hörnstenarna i familjepolitiken för förvärvsarbetande och studerande föräldrar. Detta har till stor del präglat utbyggnaden av förskolan. En utbyggnad som bidragit till ökad jämställdhet mellan kvinnor och män men som också varit nödvändig för samhällets behov av arbetskraft. Sverige har i dag en förvärvsfrekvens för kvinnor som är en av världens högsta. Under de senaste decennierna har också förskolans pedagogiska roll och betydelse för barns utveckling och lärande allt mer uppmärksamats.

Förskolan som institution och förskolans pedagogik har en lång historia. En historia som till viss del löper samman med

skolans historia och till vissa delar har utvecklats fristående från skolans pedagogiska utveckling. När förskolan och skolan integreras innebär det att två pedagogiska traditioner skall vävas samman och berika varandra.

Sekelskifte

Under decennierna runt förra sekelskiftet formades nya tankar om en pedagogik och en skola som skulle skapa det framtida samhället och den framtida moderna människan. Den nya pedagogiken eller den progressiva pedagogiken var en del av moderniteten; en del av det moderna samhället och det moderna tänkandet. År 1900 utgav Ellen Key (1849-1926) boken *Barnets århundrade*. Den traditionella fostran i hem och skola var själsdödande och begränsande, hävdade Key. Uppfostrans mål måste vara att "dana nya människor, vandrare på nya vägar, tänkare av nya tankar."

Det samhälle som växte fram var ett samhälle i stark omvandling. Emigration och demografiska förändringar, industrialiseringen och urbaniseringen under 1800-talet bildar bakgrunden. Lönearbete och demokratiska styrformer ändrade människans livsvillkor. Ett framtida teknologiskt och rationellt samhälle syntes vara möjligt att forma. I denna nya värld kunde människan välja. Det var ett skifte från det givna till det möjliga. 1900-talet blev ett samhälle där utbildning och arbete knöts till varandra och inte minst utbildning och arbetsmarknad. Lön kom alltmer att sättas efter utbildningsnivå. Kopplingen mellan utbildning och arbete innebar också att utbildning blev ett politiskt fördelningsinstrument. Med demokratins framväxt blev utbildningen också ett instrument för att skapa den nya demokratiska människan.

En av förgrundsgestalterna inom den nya pedagogiken eller progressivismen, som framträdde vid sekelskiftet var John Dewey (1859-1952). Dewey menade liksom Key att barnens tidiga verksamhetslust skulle tas tillvara. Deweys "aktivitetspedagogik" utgick från att barnen genom sina handlingar och intressen skulle lära genom organiserad handledning; "Learning by doing."

Deweys arbeten har stått i fokus för den pedagogiska diskussionen under hela 1900-talet och hans idéer har varit en inspirationskälla i strävandena att förnya pedagogisk verksamhet för barn i olika åldrar. Det var just i den nya moderna pedagogiken som skolans och förskolans traditioner löpte samman för att sedan åtskiljas.

Den tidiga förskolepedagogiken

I förskolans historia är det främst två pedagoger vars tankar och arbete fått betydelse för småbarnsinstitutionernas utveckling. Det är Owen i England (1771-1858) och Fröbel i Tyskland (1782-1852).

Av dessa två är det förmodligen Fröbel som haft det största inflytandet på den svenska förskolepedagogiken. Fröbel liksom Owen tog starkt intryck av de tankar om pedagogik som formats av Pestalozzi (1746-1827). Det finns ännu spår av Frøbels pedagogik i förskolan. I denna pedagogik har leken en central roll för barnets utveckling. Fröbel menade att *Kindergarten*, som han kom att kalla sin lek- och sysselsättningsanstalt, skulle dana "fria människor." Ordet trädgård indikerar just växandet, men inte det fria växandet utan det ordnade odlandet. Förutom leken var det lärandet om naturen, odling av växter och hemmets fostran som var utmärkande drag i Frøbels pedagogik. Han framställde vad som kom att kallas Fröbelgävor, ett lekmateriell utformat efter de geometriska grundformerna. Fröbelgävor fanns i svenska daghem och lekskolor ända in på 1950- och 1960-talet.

Pestalozzi har en central roll i pedagogikhistorien. Hans arbeten kom att bana vägen för arbetsskolan och är en av grunderna för den nya pedagogiken. Pestalozzi var till viss del influerad av Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Det finns en idémässig relation mellan Rousseau och Fröbel över Pestalozzi. I Pestalozzis pedagogik liksom i Frøbels finns också ett nytt bildningsideal "den fria människans danande."

Bildningsdiskussionen under 1700- och 1800-talen kom att få olika inriktningar. Pestalozzi hävdade till exempel ett bildningsbegrepp som omfattade alla, medan Humboldt (1767-

1835) menade att bildning var något som endast berörde de som skaffade sig en högre utbildning.

Det intressanta här är att Fröbel knyter an till sitt program för Kindergarten till bildningsdiskussionen och därmed till den frambrytande moderniteten. Förskolepedagogiken kom via Fröbel att ha sina rötter i Pestalozzis uppfattning om bildning, medan den svenska skolan idémässigt kom att ha sina rötter i Humboldts bildningstankar.

Fröbel arbetade för att väcka intresse och förståelse hos kvinnorna för sina idéer. Han menade att barnträdgården inte skulle ersätta hemmet utan ses som ett komplement. Han ordnade också kurser för kvinnor och uppmanade till bildandet av föreningar för uppfostran. Verksamheten stöddes av den tyska politiska vänstern. Detta sågs utav tyska staten, med stöd av både den katolska och protestantiska kyrkan, som ett hot mot den traditionellt patriarkala familjen. När verksamheten pågått ett tiotal år förbjöds Kindergarten i hela Preussen av myndigheterna. Till och med Kindergarten uppfattades som så samhällsomstörtande revolutionsåret 1848 att den förbjöds.

Henriette Schrader-Breymann (1827-1899) kom att bli Fröbels arvtagare. Hon tog initiativ till att utbilda lärare och grunda *Volkskindergarten*, en institution för fattiga barn i Berlin. Hennes pedagogiska program blev under lång tid modellskapande för förskolan. I Volkskindergarten kunde barnen vara hela eller halva dagen och en lärarinna tog omhand 15-20 barn. Schrader utvecklade även den så kallade ”arbetsmedelpunkten” (Monatgegenstande) för innehåll och arbetsmetodik i den pedagogiska verksamheten. Arbetsmedelpunkten innebar att man skulle hålla samman det pedagogiska arbetet med utgångspunkt i ett och samma ämne under längre tid, ofta upp till en hel månad.

De pedagogiska idéerna från England och Tyskland fick fäste även i Norden. År 1836 startade den första småbarnsskolan i Sverige, bland annat inspirerad av Owens och Wilderspains *Infant school*, som hade spridits snabbt över Europa. I Frankrike kom de att benämnas *crèche* eller *salle d’asile*, i Tyskland *Bewahranstalt*, i Norge *Børnelyl*, för att nämna några exempel. I

Sverige finner vi influenser från flera olika håll, vilket avspeglar sig i de olika benämningarna: Småbarnsskola, Barnkrubba, Barnasyl och Skyddsskola.

Pionjärerna och idéerna

Till förgrundsgestalterna inom den tidiga svenska förskolepedagogiken hör Anna Whitlock (1852-1930) och Anna Eklund (1872-1942). Anna Whitlock drev frågan om kvinnors rösträtt och startade en samskola i Stockholm, där det fanns en liten Kindergarten – en lekklass. Anna Eklund anses vara den som startade den första barnträdgården i Sverige (1896) som låg i Stockholm. Hon öppnade i samma anda en förberedande skola och en högre flickskola, Elementarskolan för unga flickor. Denna skola antog namnet Fröbelseminariet (1897) och är Sveriges första seminarium som tog emot elever för utbildning till barnträdgårdsledarinnor. Fröbelseminariet kom senare att heta Margaretaskolan (1908/1909) och utvecklade den första utbildningen med inriktning på barn i förskoleåldern.

Viktiga pionjärer inom förskolehistorien är också Ellen (1874-1955) och Maria Moberg (1877-1948). Tillsammans bildade systrarna Moberg en förening med vars stöd de 1901 kunde öppna *Folkbarnträdgården* i Norrköping, som var avgiftsfri och därmed kunde ta emot fattiga föräldrars barn. 1918 bildades *Svenska Fröbel-Förbundet*. Initiativtagare var Anna Wahrburg (1881-1967) som med sitt sociala patos drev förändringar av de undermåliga barnkrubborna i industristäderna. Initiativtagare till den första barnkrubban var doktor Magnus Huss. *Kungsholms Västra* som startades 1884 på Kungsholmen i Stockholm drivs ännu idag som daghem. Ellen Moberg inventerade 1936 landets barnkrubbor och barnträdgårdar och påvisade oacceptabla förhållanden. Rapporten blev underlag för den första statliga utredningen om förskolan i Sverige. Men det skulle dröja ända till efter andra världskriget innan staten på allvar började engagera sig i förskolans utveckling.

Förutom Margaretaskolan i Stockholm, fanns år 1935 ytterligare fyra förskoleseminarier i landet; Fröbelinstitutet i Norrköping (1902), förskoleseminariet i Örebro (1903), Uppsa-

la (1912) och Södra KFUK, Pedagogiska institutet i Stockholm som startades 1934 av Carin Ulin (1886-1971). 1936 startade Alva Myrdal Socialpedagogiska Seminariet i Stockholm. Carin Ulin och Stina Sandels (1908-1990) blev de första som disputerade inom det förskolepedagogiska området. Deras forskning kom under flera decennier att användas inom svensk förskollärarutbildning.

Det är dock först under vårt sekel som förskolan kom att få en större omfattning och som förskolepedagogiken utvecklas. Den frøbelska pedagogiken lade grunden och med den fanns en tradition som knöt an till det pedagogiska idéprogram som började formas kring sekelskiftet.

Den progressiva pedagogiken och John Deweys tankar hade introducerats i Sverige i början av 1900-talet. Inflytandet syns inte minst i 1919 års undervisningsplan för rikets folkskolor. Under 1920- och 1930-talen kom begreppet aktivitetspedagogik att bli centralt i den pedagogiska diskussionen. Ester Hermanson, lärare i Göteborg, och Elsa Köhler (1879-1940) från Österrike kom att bli centralfigurer inom aktivitetspedagogiken.

Inom förskolan kom den nya pedagogiken att utvecklas vidare, framför allt med bas i den barnpsykologi, som under 1920-talet började utvecklas i Europa. Med utgångspunkten att pedagogiken skulle utvecklas med vetenskapen som grund var det naturligt att den barnpsykologiska forskningen kom att få en central roll inom förskolepedagogiken. Elsa Köhler och barnpsykologen Charlotte Bühler (1893-1974) blev här förgrundsfigurer. Elsa Köhler ledde seminarier och fortbildning för svenska och norska lärare. Hon utgav 1936 boken *Aktivitetspedagogik*, i vilken hon presenterar det aktivitetspedagogiska tänkandet. Hon utvecklade också tankarna kring det "fria skapandet" och verkade för att verksamheten inte skulle delas upp i olika ämnen eller utgå från olika ämnesområden enligt arbetsmedelpunktens idé, utan i stället hållas samman till helheter utifrån ett *intressecentrum*. Elsa Johansson, lärarutbildare vid Fröbelseminariet i Norrköping, beskriver arbetssättet så här:

Intressecentrum skall uppstå av sig själv i barngruppen, kanske inom en oförutsedd händelse eller, där barnen tydligt visar sitt intresse för saken.

Inom aktivitetspedagogiken utgjorde dokumentation och värdering av den pedagogiska processen centrala temata. Temata, som också återkommer i dagens pedagogiska diskussion. Den politiska utvecklingen i Europa innebar dock att de progressiva pedagogiska rörelserna dog ut. Under nazismens terror försvann också Elsa Köhler.

Med reformverksamheten på 1940- och 1950-talen återkommer dock delar av det progressiva pedagogiska tänkandet. Elever till Köhler gav 1947 ut boken *Vårt arbetssätt* som kom att betyda mycket i skolans lärarutbildning.

När Alva Myrdal 1936 blev rektor för det nya Socialpedagogiska Seminariet i Stockholm gav hon ut boken *Stadsbarn* som hon skrev på uppdrag av HSB-rörelsen i Stockholm stad. HSB-rörelsen hade börjat öppna *lekstugor* i anslutning till bostadshus. Psykologen Arnold Gesells utvecklingspsykologiska teorier (1880-1961) om "behavior patterns" inspirerade Alva Myrdals tänkande kring förskolans pedagogik. Alva och Gunnar Myrdal gav 1941 ut boken *Kontakt med Amerika*. I den finns ett omfattande avsnitt med rubriken *Uppfostran i samhällets mitt*.

Gesell har haft ett utomordentligt stort inflytande över den svenska förskolepedagogiken. Hans teorier och forskningsresultat var bland de mest använda i förskollärarutbildningen ända fram till Barnstugeutredningen i början på 1970-talet. Barns beteende beror på utvecklingen av den inre mognaden, menade Gesell. Fostran bör därför vara avvaktande och invänta mognaden. De typiska beteendemönstren delades in i fyra kategorier; motoriskt, adaptivt, språkligt och personligt-socialt beteende. Det sociala barnet ser vi vid omkring fyra årsåldern. Då först har barnet utbyte av att vara tillsammans med andra barn, menade Gesell, som säkerligen påverkade inställningen till att man skulle avvakta med att låta barn vara i barngrupper före denna ålder.

Även om Gesells arbeten kom att dominera, finns en rad andra influenser i förskolepedagogiken. Waldorfpedagogiken, utvecklad av Rudolf Steiner (1861-1925), där leken, fantasin, den skapande verksamheten och rörelsen (eurytmin), samt en rofylld estetisk miljö betonas, har haft visst inflytande. Maria Montessoris (1870-1952) idéer om barns lärande genom själv-

vald verksamhet och med hjälp av självinstruerande material har också haft betydelse.

Den kvinnliga professionen

I Tyskland växte Fröbels Kindergarten fram som en integrerad del av den borgerliga kvinnorörelsen, där Schrader-Breymann var mycket inflytelserik. Fröbelrörelsen och förskolan har även i Sverige nästan uteslutande varit en kvinnlig rörelse och utvecklat en pedagogik med kvinnliga utgångspunkter hämtade från den tid då Kindergarten skapades. Till skillnad mot skolans kunskapsförmedling har det hemlika med vardagssysselsättningarna alltid betonats.

Kvinnorna var länge utestängda från det offentliga samhällslivet och dess förberedande institutioner som exempelvis läroverken. En rikt förgrenad alternativ utbildnings- och bildningstradition utvecklades dock parallellt under slutet på 1800-talet och början av 1900-talet av och för kvinnor. I denna hade praktikgrundad kunskap, kreativa och konstnärliga ämnen, ämnesintegrerade studier och helhetsnärmande en mycket framträdande position.

Inom det kvinnliga utbildningssystemet prövades reformpedagogiska idéer och alternativa inlärningsformer. Dessa icke traditionstyngda skolinstitutioner blev möjliga spelplatser för nya tankar inom pedagogik och lärande. I de alternativa kulturer, som växte fram under mitten av 1800-talet och början av 1900-talet med flickskolor och yrkesinriktade utbildningar för flickor hade det manuella arbetet och den praktiska delen av utbildningen en viktig ställning. Kunskap grundad i praktisk utbildning värdesattes högt i den borgerliga kvinnokulturen. Detta kan ses som en anpassning, men också som ett aktivt värdesättande och försvar för ett eget kulturrevir och de värden som utvecklats där.

Vad Schrader-Breymann och andra skapade var en institution som såg ut som ett hem, där förskollärare intog rollen som ideala mödrar. Här fanns ursprungligen en klar medvetenhet om skillnaden mellan att vara mor och att som förskollärare uppträda i en moderlig lärarroll. Förskolläraren kom att få upp-

draget att undvika skolans stränga disciplinering och erbjuda en moderlig omvårdnad.

Värderingen av husligt arbete måste också förstås utifrån en pedagogisk aspekt. Det husliga arbetet hade till syfte att ge grundläggande erfarenheter av att arbeta med en verklig uppgift, där barnen ofta kom att göra samma arbetsinsats som en vuxen. Det kvinnliga och moderliga kan man även se i Alva Myrdals idéer. När hon beskrev hur "storbarnkammaren" skulle ge grundtrygghet, med god kost, värme och omtanke dvs. omsorg och samtidigt vara en modell för gott föräldraskap, så innebar detta att förskolan tog på sig "rollen som ett ställföreträdande hem där pedagogen blev en ställföreträdande mor." För att förstå hur förskolans innehåll och arbetssätt har formats är det nödvändigt att se hur olika historiska traditioner, som exempelvis Fröbelrörelsen och den tyska borgerliga kvinnorörelsen, tidigt påverkat och lagt en grund, liksom hur förskolan i ett senare skede formats som en del av den sociala välfärden.

Socialpolitiken och barnomsorgen

1930-talet kan betraktas som det social- och familjepolitiska födelsedecenniet. Det var då som de sociala reformerna började ta gestalt. Bostadsförhållanden, hälso- och sjukvård, utbildning och pensioner var viktiga reformfrågor. Före andra världskrigets utbrott 1936 hade kvinnor i statlig tjänst fått tre månaders ledighet i samband med förlossning. År 1937 infördes mödranhjälpsbidraget. Året därefter fattades beslut om två veckors semester och 1939 fick inte längre arbetsgivare avskeda kvinnor som gifte sig eller blev gravida.

Först 1944 beslutade riksdagen om de första statliga bidragen till daghem och barnträdgårdar. Samtidigt blev Socialstyrelsen central tillsynsmyndighet för barntillsynsverksamheten.

Efter 1930-talets befolkningskris hade barnafödandet börjat öka igen och 1946 års befolkningskommision föreslog bl.a. höjda statsbidrag till utbyggnad av daghem och barnträdgårdar. Något höjt statsbidrag till daghem och barnträdgårdar blev det emellertid inte, men däremot infördes barnbidraget 1947. Tre månaders allmän föräldraförsäkring och obligatorisk sjukför-

säkring genomfördes 1955 och fyra år senare, 1959, infördes ATP-reformen.

Parallellt med dessa sociala reformer kom skolans och utbildningssektorns ekonomiska och demokratiska betydelse att fokuseras. Ett grundläggande motiv för en reformering av skolväsendet var att skapa en demokratisk skola, inte bara vad gällde den organisatoriska uppbyggnaden, utan också vad gällde dess långsiktiga syfte och därmed dess inre arbete. Erfarenheterna från fascismens framväxt i Europa innebar krav på en utbildning som kunde fostra till demokrati.

Under 1950-talet började en rad nationalekonomer att studera utbildningssektorn som en faktor för tillväxt. De ekonomiska motiven för en reformering växte sig allt starkare med kraven på utbildning anpassad till en arbetsmarknad som alltmer omstrukturerades. Skolans utveckling började utredas och ett nytt sammanhållet skolsystem började formas. En parlamentarisk utredning, 1946-års skolkommision, kom i det sammanhanget att få en avgörande betydelse för den kommande skolutvecklingen. Till kommissionen knöts expertgrupper, där lärare som tidigare hade arbetat med den progressiva pedagogiken ingick. Alva Myrdal bl.a. fick en stor uppgift i 1946-års skolkommision, särskilt vad gällde läroplansfrågor och skolans inre arbete. Den progressiva pedagogiken återkom till vissa delar. En nioårig sammanhållen grundskola genomfördes 1962 efter över tjugo års utredande. Barnomsorgen fick dock inte samma uppmärksamhet som skolan och uppfattningarna om daghemmen var negativa hos många beslutsfattare.

1951 års utredning *Daghem och förskolor* fick inget gehör för sina mycket framsynta förslag om bl.a. införandet av en barnstugelag. Familjedaghem uppfattades som ett alternativ till daghem och i första hand som en social åtgärd för att tillgodose ensamstående mödrars behov av barntillsyn. De var inte lika kontroversiella som daghemmen, eftersom fostran i familjedaghem mer kunde likna den som barnet fick hemma av modern och familjen. Betänkandet kom dock att betyda mycket för de verksamma inom förskoleverksamheten på olika nivåer i kommunerna.

Den negativa inställningen till daghem levde emellertid kvar in på 1960-talet. Kommunerna började dock att alltmer ta över de privat drivna institutionerna. Högkonjunkturen gjorde att statsbidragen till daghemmen kunde höjas. Kvinnorna hade börjat utbilda sig och yrkesarbeta. Jämställdhets- och utbildningsfrågorna blev centrala i politiken och i det offentliga samtalet.

Barnstugeutredningen

Med Barnstugeutredningen, som tillsattes 1968, kom en ny och aktiv diskussion igång kring barnomsorgens betydelse för såväl familjen som för barnens utveckling och fostran. Utredningens första betänkanden *Förskolan del 1 och 2* genomsyras av de demokratiska idealen om likvärdiga uppväxtvillkor och en fostran med barnet i centrum.

Förskolans mål skall ge uttryck för samhällets syn på, och omsorg om, varje barn i dess rätt till goda utvecklingsmöjligheter. Målet skall ge uttryck för en framtidssyn. En sådan syn skall innebära att vård och fostran av barnet i hem och i förskola måste relateras till den blivande vuxna människans utvecklingsmöjligheter i hennes ömsesidiga förhållande till samhälle och dess utvecklings förändring.

I Barnstugeutredningen framträder förskolans tradition och rötter i progressiv pedagogik. Här syns på nytt de grundläggande pedagogiska uppfattningarna, där barnet skall sättas i centrum och där den pedagogiska verksamheten skall bygga på ett vetenskapligt förhållningssätt. Gesells utvecklingspsykologi hade utmönstrats. Med Barnstugeutredningen kom en ny psykologi. Utredningen valde att bygga sina förslag på Jean Piagets (1896-1980) utvecklingspsykologi och Erik Homburger Eriksons sociopsykologiska forskning. Erikson menar att barnets utveckling i olika stadier starkt påverkas av sin omgivning, vilket i sin förlängning innebär att samhället har ett stort ansvar för barnets personlighetsutveckling. En känsla av "grundläggande tillit" är den avgörande faktorn för att utveckla en trygg identitet på sikt. Piaget, som i och med utredningen, fick en framträdande roll inom den svenska barnpsykologin, arbetade med utförliga barn-

observationer och studerade barns sätt att tänka och utvecklas. Piagets teorier kan definieras som en jämviktsteori där den centrala tankegången är att barnet från födelsen inte är i besittning av logiska tankestrukturer. Dessa utvecklas så småningom i ständiga jämviktsförskjutningar som Piaget benämner assimilations- och accomodationsprocesser, som förutsätter ett samspel mellan organismens mognad och miljönflytelser.

Barnstugeutredningen innebar en gedigen genomgång av förskolans mål, organisation, innehåll och arbetssätt. Den medförde en vitalisering av den pedagogiska diskussionen och innebar stora förändringar av det inre arbetet i förskolan.

Under 1940- och 1950-talen, hade centrala mål för barnträdgårdar och daghem formulerats i Socialstyrelsens pedagogiska anvisningar. Med Barnstugeutredningen fick verksamhetens mål en mer ingående behandling. Barnstugeutredningen lade grunden för de övergripande pedagogiska målen för förskolan som återfinns i det pedagogiska programmet för förskolan.

Innehållet i verksamheten behandlas relativt kortfattat i själva betänkandet. Däremot finns en rad bilagor om språk, lek, bild, musik, naturvetenskaplig begreppsbildning och social omvärldsorientering som utförligt tar upp innehållet. Men det var utredningens förslag om det dialogpedagogiska arbetssättet som blev mest uppmärksammat.

DIALOGPEDAGOGIKEN

Inspirerade av George Herbert Meads (1863-1931) interaktionistiska teori, samt den brasilianske pedagogen Pablo Freires (1921-1997) tankar om en frigörande pedagogik, förde utredarna fram dialogpedagogiken som modell för förskolan.

Den dialogpedagogiska modellen utgår ifrån att det bör försiggå en kontinuerlig dialog mellan barn och vuxen, på både ett inre och ett yttre plan, som gäller ett ömsesidigt givande och tagande ifråga om känslor, upplevelser och kunskaper. Målet för detta slag av pedagogik kan sägas vara att individen succesivt skall arbeta sig fram till de värderingar och normer som den så småningom vill hävda och själv uppleva.

Dialogpedagogiken beskrivs som en pedagogik, eller snarare ett förhållningssätt som skall stödja barns "jagutveckling, kommunikations-förmåga och begreppsbildning." Den dialogpedagogiska modellen beskrivs vidare som ett alternativ till de rådande pedagogiska modellerna såväl skolans "förmedlingsmodell" med aktiva lärare och passiva elever, som den i förskolan förhärskande "utvecklingspsykologiska modellen" med passiva vuxna och aktiva barn. Den dialogpedagogiska modell som fördes fram av utredarna innebär att både barn och vuxna ömsesidigt är aktiva.

Dialogpedagogiken skulle bygga på respekt för barnet. Det handlade om att se barnet, att ha tilltro till barnets egen förmåga, nyfikenhet och lust att lära. Omvårdnad och omsorg skulle integreras med det pedagogiska arbetet. Pedagogiken skulle vara individorienterad och genomföras i dialog med barnet. Även mycket små barn skulle ha rätt att delta och påverka vad som hände under dagen i förskolan och därmed få möjlighet att utveckla en social kompetens.

Det visade sig snart att utredningens budskap inte var lätta att tolka och tillämpa i det pedagogiska arbetet. Personalen hade svårt att sätta kännetecknen på vad det var för pedagogik som avsågs och tolkningarna var många. Dialogpedagogiken kritiserades av många som menade att den i praktiken blev "för tolerant" och innebar en alltför passiv lärarroll. Den nya pedagogiken" analyserades också utifrån ett klassperspektiv, där den sågs som uttryck för en medelklassideologi och hänfördes till en form av osynlig pedagogik. Vissa av de problem som uppstod på fältet har tillskrivits utredningen, men bör kanske till stor del snarare ses som orsakade av den snabba expansionen.

Barnstugeutredningens förslag skulle genomföras under en period då förskolan och förskolläraryrket genomgick en kraftig utbyggnad. Detta medförde att många förskollärare direkt efter avslutad utbildning fick starta nya daghem tillsammans med nyutbildade eller utbildade kollegor. Inte sällan kunde man gå direkt från utbildningen till en tjänst som föreståndare. Det ledde också till att förskolans pedagogiska tradition "förtunnades". Så länge som verksamheten hade en mer blygsam omfattning fanns det en traditionsöverföring i förskolan, "från mun till mun", från person till person. I och med

expansionen inträffade ett traditionsbrott som innebar att många idéer som tidigare legat till grund för arbetet kom att falla i glömska.

I början av 1980-talet inträffade en motreaktion, då nya pedagogiska inriktningar *som ansvarspedagogiken och arbetets pedagogik* framhöll vikten av att göra barnen mer delaktiga i de vuxnas vardagliga arbete i förskolan. Begreppen "arbeta-leka-lära", som härstammade från sovjetisk barnpsykologi, aktualiserades. Tankarna om det vardagliga arbetet som en viktig del av verksamheten fick genomslagskraft i många daghem, där barn och personal tillsammans lagade maten, bakade, diskade och städade.

Med Reggio Emilias pedagogiska filosofi, som blev en inspirationskälla inte bara i Sverige utan också internationellt och som bygger på Loris Malaguzzis (1922-1994) filosofi och pedagogik återkommer de grundläggande dragen i förskolepedagogikens historia; barnet som ett aktivt, kompetent och medforskande barn, det projekt-och temaorienterade arbetssättet, pedagogisk dokumentation kopplad till en reflekterande och medforskande hållning hos pedagogen, samt det emancipatoriska och demokratiska perspektivet på barns kunskaper och lärande.

På 1980-talet kom också planeringsfrågan i centrum och Socialstyrelsen lyfte fram en medveten planering av det pedagogiska arbetet som en viktig fråga för att ge mer struktur i förskolans verksamhet.

ARBETSLAG OCH SYSKONGRUPPER

Även om Barnstugeutredningen knappast fick de konsekvenser som utredarna tänkt sig, ledde reformen till en demokratisering av förskolan och till en fokusering av arbetsformernas betydelse, som sedan levte kvar. Dialogens betydelse för det pedagogiska arbetet är också något som idag alltmer diskuteras och lyfts fram i den pedagogiska diskussionen både i förskolan och i skolan. Förskolan har även i andra avseenden fortfarande en stark prägel av utredningens idéer, bl. a i sättet att disponera lokaler och utformningen av den inre miljön. Arbetslaget och åldersblandade grupper är andra exempel.

Ett av utredningens förslag var att de anställda i förskolan skulle bilda arbetslag och genom sitt demokratiska samarbete utgöra en förebild för barnen. På så sätt ville utredningen också bryta den tidigare arbetsfördelningen i förskolan där barnskötarna ofta fungerade som assistenter till förskollärarna. Barnstugeutredningen framförde att:

arbetslagets princip går ut på att personalen gemensamt diskuterar sig fram till en arbetsfördelning med tanke på aktuella arbetsmoment, arbetstidens förläggning, och hur barnens aktivitetsutbud skall organiseras.

Försöken att etablera ett mer demokratiskt lagarbete i förskolan har dock inte varit problemfritt. Gränserna mellan olika personalkategorier kom delvis att suddas ut och ansvarsfrågan blev otydlig. Ambitionen att uppnå enighet i arbetslagen ledde också ofta till att förskollärarna, som hade längst utbildning, inte ville föra fram sina kunskaper och synpunkter i diskussioner. I stället utvecklades det en stark tendens till att enas kring "en minsta gemensam nämnare", vilket knappast bidrog positivt till den pedagogiska utvecklingen.

Men idén med att arbeta i arbetslag har utvecklats och den ses idag som en viktig grund för att kunna utveckla det pedagogiska förhållningssättet. På senare år har arbetslag etablerats i skolan. Ett annat av utredningens förslag som fick genomslag och som levt kvar i förskolan sedan 1970-talet var förslaget om åldersblandade grupper: småbarnsgrupper för barn upp till 2½ år (som efterhand försköts till 3 år) och syskongrupper för de äldre barnen. Åldersintegrerad verksamhet, som även under olika perioder har funnits, och finns, inom skolans verksamhet, har framförallt motiverats pedagogiskt. Idag råder fortfarande olika uppfattningar kring dess förtjänster och många förskolor har övergått till homogena barngrupper i samband med de senaste årens ekonomiska nedskärningar.

Den svenska förskolemodellen

År 1974 tillsattes Familjestödsutredningen för att utreda småbarnsföräldrarnas möjlighet till en utvidgad föräldraförsäkring

och de pedagogiska förutsättningarna för små barn att vara i daghem. Det handlade om att skapa möjligheter för föräldrarna att kunna försörja sig och samtidigt själva ta hand om sina nyfödda barn under deras första levnadsår och, efter det att föräldraförsäkringstiden gått ut, se till att samhället kunde erbjuda en så god barnomsorg som möjligt. Utredningen *Bra daghem för små barn* resulterade i ett omfattande utvecklingsarbete om de yngsta barnen i daghem och en förlängning av föräldraförsäkringen från 6 till 9 månader. Därmed vände daghemsdebatten, som tidigare handlat om eventuella risker med att låta små barn vara i daghem, till att i stället handla om värdet av en hög kvalitet för små barn i daghem.

Året efter – 1975 – fick förskolan sin första egna lag efter förslag från Barnstugeutredningen – den s.k. Förskolelagen. Tidigare hade barntillsynen reglerats inom Barnavårdslagen. Förskolelagen innebar bland annat att det för första gången i Sverige blev en rättighet för barn – sexåringar – att gå i *allmän förskola*. Kommunerna blev skyldiga att erbjuda alla sexåringar plats om minst 525 timmar per år. Det sociala skydds nätet, som allt sedan 1930-talet ålagts barntillsynen, markerades nu genom en lagstiftning om *rätten till förtur* för plats i förskola för *barn med behov av särskilt stöd*. Hela reformen innebar även en landsomfattande fortbildning för förskolans personal. En fortbildning som i dag framstår som unik inom detta område.

Förskolelagen ersattes två år senare av Barnomsorgslagen som utvidgade förtursrätten till att även gälla fritidshem. 1982 integrerades barnomsorgens bestämmelser i *Socialtjänstlagen*. *Öppen förskola och uppsökande verksamhet* blev viktiga uppgifter för kommunerna. Den snäva och negativt laddade termen *tillsyn* ersattes med termen *omsorg*. Barnomsorgen integrerades allt mer i socialtjänsten och utgjorde en del av samhällets stödformer som sörjde för "omsorgen om individen", familjen och äldre. Nyckelbegreppen i socialtjänstlagens målparagraf blev *demokrati, solidaritet, jämlikhet och ansvar*.

Förskolans utbyggnad såväl före som efter 1975 utgick från i första hand socialpolitiska och arbetsmarknadspolitiska behov.

Tillgången på platser har också varit en mycket viktig förutsättning för att utjämna levnadsvillkoren mellan könen.

Den svenska förskolemodell som växte fram efter Barnstugeutredningens förslag innebar att förskolan både skulle erbjuda god förskolepedagogisk verksamhet för barnen och samtidigt göra det möjligt för föräldrarna att förvärvsarbeta eller studera. Den allt mer vedertagna och utbyggda modellen blev en "förskola i daghemsform". Den i dag mest efterfrågade formen.

Modellen har lyckats förena såväl familjepolitiska och jämställdhetspolitiska, som pedagogiska ambitioner. Den har mött föräldrarnas och då främst kvinnornas behov av barnomsorg och samtidigt uppfyllt kraven på en god pedagogisk verksamhet för barnen. Daghemmen kunde ta emot barn hela eller delar av dagen, och inom ramen för sin verksamhet tillgodose sexåringarnas *rätt till förskola*. Lekskolorna – som kom att benämnas deltidsgrupp – blev en annan modell av förskola, för de sexåringar, vars föräldrar så önskade. Om föräldrarna behövde omsorg för sin barn resterande tid av dagen fanns familjedaghem.

Förskola för alla barn

Ett decennium efter Förskolelagens införande – 1985 – kom regeringens proposition en *Förskola för alla barn*, som innebar en markering av barns rätt till förskola, utifrån dess pedagogiska roll och betydelse för barns utveckling och lärande. Bland annat talas det i propositionen om en förskola som på ett tydligare sätt än hittills visar på den betydelse verksamheten har för det enskilda barnets utveckling i olika avseenden" och nödvändigheten av en "uppstramning av innehållet.

Förslaget innebar att alla barn skulle ha rätt till förskola i någon form efter 1½ års ålder. Riksdagen beslutade dock att avvakta med den generella rätten för barn att delta, men att senast 1991 återkomma med lagstiftad rätt till plats från 1½ års ålder. Till dess skulle förskolan byggas ut. Alla barn vars föräldrar så önskade skulle få plats. Principbeslutet blev att barn till förvärvsarbetande eller studerande föräldrar skulle erbjudas plats i daghem eller familjedaghem. Barn som var i familjedaghem eller vars föräldrar var hemarbetande skulle erbjudas möjlighet att delta i öppen förskola eller få plats i deltidsgrupp.

Förutsättningarna för genomförandet 1991 kom emellertid att ändras radikalt. Födelsetalen ökade drastiskt och var bland de högsta i västvärlden. Därmed hade också efterfrågan på barnomsorg blivit så hög att mer än hälften av landets kommuner inte ansåg sig kunna tillgodose platsbehovet till 1991. Inte heller den ekonomiska situationen var sådan att föräldraförsäkringen kunde byggas ut till full ersättning för barn under 1½ år.

Samtidigt med att riksdagen fattade beslut om propositionen *Förskola för alla barn* beslutades också att ett pedagogiskt program skulle bilda ramen för förskolans pedagogiska verksamhet.

Pedagogiskt program för förskolan

I januari 1986 fick Socialstyrelsen regeringens uppdrag att utarbeta ett pedagogiskt program för förskolan, vilket gavs ut våren 1987. Programmet vände sig i första hand till de ledningsansvariga i kommunerna, men även till förskolans personal, föräldrar och utbildare. Det utgjorde en grund och ett stöd för kommunernas utvecklingsarbete och framtagande av *kommunala riktlinjer* och förskolans egen utveckling och *lokala planering*.

Det pedagogiska programmets inledande målformuleringar, baserades på de grundvärderingar så som de uttrycktes i socialtjänstlagen:

Förskolan bör sträva efter att i samarbete med föräldrarna ge varje barn bästa möjliga betingelser att rikt och mångsidigt utveckla sina känslö- och tankemässiga tillgångar.

Förskolan kan därigenom lägga grunden till att barnet utvecklas till en öppen, hänsynsfull människa med förmåga till inlevelse och till samverkan med andra i stånd att komma fram med egna omdömen och problemlösningar.

Förskolan bör hos barnet lägga grunden till en vilja att söka och använda kunskap för att förbättra såväl egna som andras levnadsvillkor.

Utgångspunkten för den pedagogiska verksamheten i förskolan är enligt programmet: omvårdnad, omsorg, arbete, lek och inlärning samt skapande verksamhet. Programmet är uppbyggt

enligt följande huvudprinciper som till stor del härrör sig från Barnstugeutredningen:

- inlärnin g och utveckling sker alltid och överallt, inte bara i tillrättalagda inlärnin gssituationer
- omvårdnaden om barnen är av stor pedagogisk betydelse
- lek och temainriktat arbetssätt hjälper barnen att förstå sin omvärld
- verksamheten skall knyta an till barnens egna erfarenheter och kunskaper
- både individerna och gruppen måste uppmärksammas.

I det pedagogiska programmet organiseras innehållet i områdena *natur*, *kultur* och *samhälle*. Dessa tre områden ses inte som en ämnesinriktad uppläggning, utan delarna

skall på ett naturligt sätt integreras i den praktiska verksamheten, bland annat genom ett temainriktat arbetssätt. Personalen skall välja innehåll utifrån barnens förmåga, de tankar och intressen som de uttrycker samt vad som bedöms vara viktigt för dem. Temaarbete är en viktig del av förskolans pedagogiska verksamhet. Det temainriktade arbetssättet har en lång tradition i den svenska förskolan, även om begreppen växlat och metoderna efter hand utvecklats. Arbetssättet har vuxit fram utifrån kunskapen om och erfarenheterna av hur man bäst kan gynna barns inlärnin g.

Temaarbetet anges som det centrala i förskolan. I programmet framhålls även att det vid valet av innehåll tas hänsyn till barnens utvecklingsnivå, tidigare erfarenheter samt till deras situation utanför förskolan. De upplevelser, erfarenheter och kunskaper som barnen får ta del av måste ha sin grund i det som är nära och välbekant för barnen.

Området *natur* tar upp barnens ansvar för naturen och att de ska få erfarenheter och grundläggande kunskaper om: människan, livsloppet, växter och djur, klimat och miljö, naturfenomen, krafter och processer, teknik och matematik. Området *kultur* omfattar levnadssätt och traditioner, språk och litteratur, bild och form, sång och musik, rörelse och drama. Området

samhälle innehåller närsamhället, vardagsliv och övriga samhällsfrågor, fostran till demokrati, jämlikhet, solidaritet och ansvar.

1993 utvärderade Socialstyrelsen programmet. De slutsatser som då drogs var att ledningspersonalen tyckte att programmet var mycket centralt för målstyrning och ledning av verksamheten. Förskollärarnas bedömning var i stort densamma. De ansåg också att programmet hade betydelse som stöd för personalens pedagogiska arbete. I analysen framhålls olikheterna mellan det pedagogiska programmet och en traditionell läroplan så till vida att programmet i första hand vänder sig till ledningspersonalen i kommunerna, och att det kunde ses som en kompromiss som tillkommit i ett historiskt skede när den offentliga debatten om förskolan till stor del handlade om decentralisering och ledning av förskolan. Vidare menade utvärderarna att programmet främst fungerat som ett "administrativt dokument", som tydliggör innehållet för de personer som fattar beslut om ramar och resurser på kommunal nivå.

Privatisering, decentralisering och rationalisering

Högonkonjunkturen under 1980-talets slut, med den stora efterfrågan på daghemsplatser och den därmed sammanhängande personalbristen, innebar ett ökat tryck på att snabbt tillhandahålla platser i kommunerna. Föräldrarna började utöver den kommunala utbyggnaden ta egna initiativ och startade föräldrakooperativ med stöd av kommunala bidrag.

I och med regimskiftet 1991 genomförde den borgerliga regeringen "etableringsrätt för enskild barnomsorg" vilket innebar att det från 1992 utgick statsbidrag även till de av länsstyrelsen/kommunen godkända förskolor och fritidshem som drevs av exempelvis aktiebolag (Pysslingen), enskilda firmor eller ekonomiska föreningar såsom t.ex. personalkooperativ. År 1996 fanns det närmare 45 600 barn i enskilda daghem eller 12 procent av samtliga barn i daghem. Det var en ökning med 6 procent jämfört med 1995. Under 1997 ökade antalet till 46 500 barn.

1993 togs de öronmärkta statsbidragen bort och genom en ändring i socialtjänstlagen 1995 skärptes och preciserades kommunernas ansvar för barnomsorgen. All lagreglering om barnomsorgen är nu överförd till skollagen och gäller från 1 januari 1998. Den skärpning som kom 1995, och som fortfarande gäller, innebär att kommunerna blev skyldiga att tillhandahålla barnomsorg till förvärvsarbetande och studerande föräldrars barn och till barn som har ett eget behov av barnomsorg. Plats skall erbjudas utan oskäligt dröjsmål, vilket normalt betyder inom tre till fyra månader efter det att föräldrarna anmält behovet. Platsen skall erbjudas så nära hem och skola som möjligt.

För första gången kom nu också kvalitetskrav på verksamheten att regleras. Verksamheten skall utgå ifrån varje barns behov och det skall finnas personal med sådan utbildning eller erfarenhet att barnens behov av omsorg och god pedagogisk verksamhet kan tillgodoses. Barngrupperna skall ha en lämplig sammansättning och storlek och lokalerna skall vara ändamålsenliga.

En genomgripande förändring av hela barnomsorgen skedde när besparingarna inom den offentliga sektorn började få genomslag. Barnomsorgen hör till de sektorer som enligt Kommunförbundet gjort de största rationaliseringarna i början på 1990-talet. Trots den kraftiga utbyggnaden ökade inte de totala kostnaderna för barnomsorgen. (närmare 40 miljarder kronor år 1995). Barnomsorgen kostade i fasta priser t.o.m. något mindre 1995 än 1990, trots att antalet inskrivna barn ökade med nästan 30 procent under denna period.

De åtgärder som vidtogs av kommunerna var främst att: öka antalet barn i grupperna och därmed friställa lokaler som kunde läggas ner samt rationaliseringar och borttagande av tjänster för administrativ personal, föreståndare och vikarier. Integreringen av fritidshemmen och sexåringarnas verksamhet med skolan medförde också ökad kostnadseffektivitet.

Rationaliseringarna innebär att det pedagogiska arbetet måste förändras i daghemmen. Dels för att barngrupperna bestod av betydligt fler barn, dels för att genomsnittsåldern på barnen sjönk. I stället för ca 15-16 barn kunde det 1996 vara 20-22 barn mellan ett och fem år i en syskongrupp.

Gruppstorleken i daghem har ökat under hela 1990-talet. 1997 var det fler än 17 barn i 53 procent av daghemsgrupperna och var sjätte hade 21 eller fler barn. Antalet barn per årsarbetare ökade från i genomsnitt fyra per anställd till närmare sex. I genomsnitt omfattade barngrupperna 16,9 barn. Av de yngsta var 62,5 procent inskrivna i grupper om 16 eller fler barn.

Exempel på vad som inträffat i och med rationaliseringarna är verksamhetens ökade sårbarhet vid personalens sjukdom och ledigheter och färre tillfällen till fortbildning på dagtid, då det inte finns vikarier att tillgå. Eftersom det är svårare att klara stora åldersblandade grupper har många daghem övergått till åldershomogena grupper i stället för syskongrupper. Den åldershomogena gruppformen innebär ofta ett annorlunda pedagogiskt arbetssätt, som i sin tur kräver fortbildning. Tillfällen till att arbeta individuellt med barn blir också färre när det är fler barn i grupperna. Kontakterna med barnens föräldrar vid hämtning och lämning är svårare att få tid för, när en vuxen är ensam med barngruppen. Likaså har personalens tid för planering och uppföljning av verksamheten begränsats jämfört med tidigare. Det råder en relativt stor samstämmighet om vilka faktorer som är väsentliga för god kvalitet och vilka områden som är viktiga att bevaka när barnomsorgen skall utvärderas. Socialstyrelsen angav inom ramen för *Aktiv uppföljning* följande faktorer:

- barngruppernas storlek och sammansättning samt personaltätheten
- hög kompetens hos personal och ledning
- möjlighet till kompetensutveckling
- kontinuitet i barn- och personalgrupper
- samverkan med andra nivåer och organisationer.

Även sådana faktorer som lokaler, kost, hygien och barnsäkerhet ses som viktiga kvalitetsfaktorer.

Utbildningsnivån bland de anställda har höjts under hela 1990-talet. 1997 var 59 procent av alla årsarbetare i förskolor och fritidshem utbildade förskollärare eller fritidspedagoger, med-

an endast 2 procent saknade formell utbildning. År 1997 hade 72 procent av dagbarnvårdarna utbildning för arbete med barn vilket är en ökning med en procentenhet från föregående år.

Rationaliseringar och kostnadsminskningar behöver inte nödvändigtvis innebära försämrad kvalitet. Det finns flera studier som också visar att besparingskrav inom barnomsorgen fått positiva effekter genom att arbetet blivit mer planerat och målinriktat, menar Socialstyrelsen.

I statistiken över barnomsorgen från 1997 anger Skolverket att antalet barn i barnomsorgen fortsätter att öka. I slutet av 1997 fanns 72 procent av alla 1-5-åringar i förskolor eller familjedaghem. Det är en ökning med två procentenheter sedan 1996. Av de yngsta skolbarnen 7-9 år var 58 procent inskrivna i fritidshem eller familjedaghem.

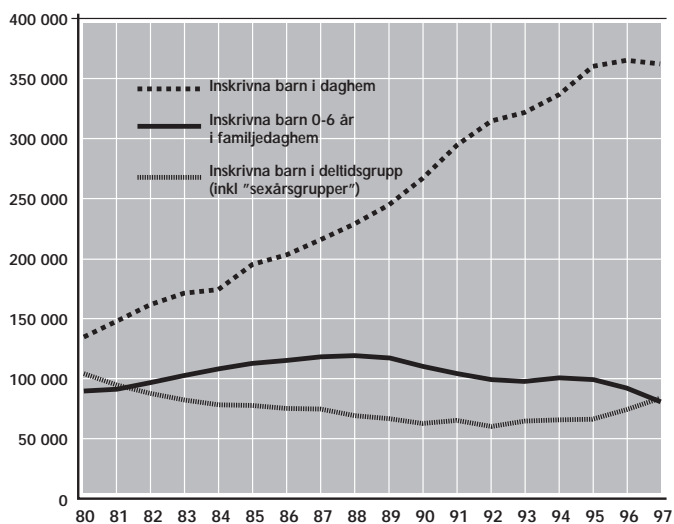
Sedan 1 januari 1998 är sexåringarnas verksamhet reglerad som en särskild skolform, förskoleklass. I stort sett är alla sexåringar i landet inskrivna i förskoleklass. För sexåringar med behov av heldagsomsorg kombineras oftast en plats i förskoleklass med plats i fritidshem. Detta har medfört att det totala antalet barn i daghem mellan 1996 och 1997 minskat för första gången sedan 60-talet.

Om man ser på hela 1990-talet har barnomsorgens utbyggnad varit mycket kraftig. I december 1997 fanns det i förskolor, fritidshem och familjedaghem 753.000 barn. Det är ca 180.000 fler än 1990. Fritidshemmen ökar mest bland annat beroende på sexåringarnas inflyttning. Mellan 1996 och 1997 ökade antalet fritidshemsbarn med 25. 000.

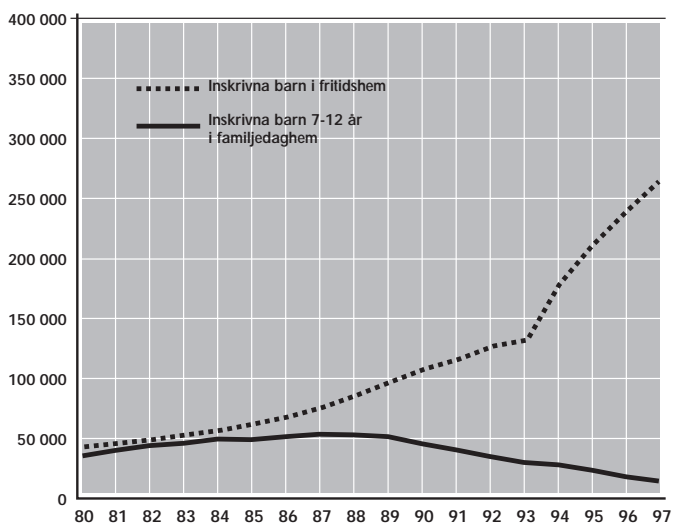
Vid slutet av 1997 fanns det 1.000 öppna förskolor, vilket är en minskning sedan 1990 då det fanns 1.600 öppna förskolor i landet.

Antalet barn i familjedaghem har minskat under 1990-talet. 1990 tog familjedaghemmen emot 156.000 barn jämfört med 96.000 år 1997. Mellan 1996 och 1997 uppgick minskningen till 14.000 barn.

Antal inskrivna barn 0-6 år i daghem, familjedaghem, deltidsgrupp och fritidshem 1980-1997



Antal inskrivna barn 7-12 år i fritidshem och familjedaghem 1980-1997



Integration förskola – skola – skolbarnsomsorg

Integrationen mellan förskola, skola och skolbarnsomsorg aviserades första gången i regeringsförklaringen i mars 1996. Centralt har överförandet av ansvaret för barnomsorgen från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet genomförts från den 1 juli 1996. Juridiska bestämmelser och överförande av regleringar från socialtjänstlagen till skollagen och överförandet av tillsynsansvaret från Socialstyrelsen till Skolverket trädde i kraft den 1 januari 1998.

Den första åtgärd, som regeringen vidtog, var att utreda integrering av förskola för sexåringar, grundskola och skolbarnsomsorg. Barnomsorg- och skolakommitténs uppdrag var att arbeta fram ett gemensamt måldokument för den pedagogiska verksamheten för barn och ungdom 6-16 år. Syftet var att få fram gemensamma mål och en gemensam syn på barns lärande, men även en utveckling mot arbetsformer där olika kompetenser nyttjas. Kommittén redovisade sitt förslag i betänkandet *Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år* i februari 1997. Samma månad fick kommittén genom tilläggsdirektiv i uppdrag att även utarbeta förslag till måldokument för den pedagogiska verksamheten i förskolan och göra en översyn av skollagen.

Regeringen anförde i sin skrivelse *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning, – Kvalitet och likvärdighet* att "den perspektivförskjutning som nu sker genom att förskole- och skolbarnsomsorgsverksamheten övergår från familjepolitik till utbildningspolitik, både är viktig och möjlig att göra, eftersom en så stor andel barn omfattas av denna". När det gäller förskolan sägs det att:

det är nödvändigt att nu vända blickarna mot förskolans inre arbete, dess betydelse för barns utveckling och lärande och hur verksamheten kan få sin berättigade plats i den samlade utbildningspolitiken. /.../Förskolan bör nu ges sin rättmätiga betydelse som den första grundstenen i utbildningssystemet.

Redan före införandet av förskoleklassen 1 januari 1998, hade många kommuner integrerat förskola för sexåringar med grund-

skolan och överfört fritidshemmen till skolans verksamhetsområde.

Omorganisationen har inneburit förändringar för skolan som inte tidigare haft ansvaret för heldagsomsorg och för verksamheter som är öppna under lov. Det har handlat såväl om att sammanjämka verksamheter med helt olika traditioner och förutsättningar som att hantera administrativa system med avgifter och kösystem.

För förskolan har nyordningen också varit omdanande i och med att de äldsta barnen d.v.s. sexåringarna gått över till skolan. Förskolans överlämnande av en hel åldersgrupp barn till skolans verksamhet har till viss del upplevts som en förlust för den egna verksamheten.

Den mest avgörande skillnaden för skolans och barnomsorgens professionella möten ligger i att de olika institutionsformerna inrymmer två olika traditioner.

Ett möte och en integration kräver gemensamma mål och en gemensam värdegrund. Förslaget till nytt måldokument som Barnomsorg- och skolakommittén gav i sitt betänkande svarar mot dessa krav. Ett måldokument för förskolan måste, om integrationen skall utvecklas, menade kommittén, foga in mot skolans läroplan och i den utveckling som redan kommit igång i många kommuner. Därför utarbetade kommittén i sitt slutbetänkande, *Att erövra omvärlden, Förslag till läroplan för förskolan*, en läroplan som till sin struktur och innehåll svarade mot förslaget om en läroplan för barn och unga 6-16 år.

I juni 1998 antog riksdagen förslagen från regeringen om en läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94, samt en läroplan för förskolan, Lpfö 98, vilka till såväl status som uppläggning och mål länkar i varandra. Båda läroplanerna gäller från den 1 augusti 1998. I och med detta läggs den andra grundstenen för en integration mellan verksamheterna för barn från 1-16 år. Enligt regeringens utvecklingsplan är avsikten med att stödja integrationen av förskolan, förskoleklassen, skolan och fritidshemmen att:

skapa de nödvändiga förutsättningarna för samverkan och gemensamma synsätt på barns och ungdomars utveckling och lärande. Detta innebär att lärandet mer ses som en obruten process i vilken både er-

farenheter från vardagslivet i familjen, bostadsområdet, bland kamraterna och den pedagogiska verksamheten i förskola, skola och fritidshem tas tillvara. Ett sådant synsätt på läroprocesser förutsätter ett nära samarbete med alla dem som har ansvaret för de olika miljöer och verksamheter som barn vistas i – hem, barnomsorg och skolan.

Barnen utanför förskolan

Att från tidig ålder få delta i förskolans verksamhet, är för de flesta barn en stor tillgång för deras växande och lärande. Redan 1985 framhölls att förskolan skulle vara tillgänglig för alla barn. Detta har ännu inte realiserats. Nuvarande regler om rätten till förskola för sexåringar härrör från 1975. Regeln om att barn i behov av särskilt stöd kan få plats före sex års ålder är från 1978. Många barn har inte och kan inte få plats i förskolan, på grund av att deras föräldrar är arbetslösa. Antingen har de aldrig fått börja eller så har de fått lämna förskolan på grund av föräldrarnas arbetslöshet. Det är också vanligt att barn som får syskon inte heller får vara kvar i förskola under den tid som föräldrarna har föräldraledighet.

I september 1996 stod ungefär 15 000 barn i åldrarna 1-5 år mot föräldrarnas vilja helt utanför barnomsorgen beroende på att en förälder var arbetslös. Därutöver fick drygt 10 000 barn med arbetslösa föräldrar gå kortare tid i daghem eller familjedaghem än föräldrarna önskade, vanligtvis tre timmar per dag. Flera studier, däribland FAST-projektet, som pågått sedan 1980-talet, har kunnat visa att tidig debut i daghem har en gynnsam effekt på barns utveckling och att barn som gått i daghem klarar sig bättre i skolan, än barn som inte gjort det. Denna studie, som är unik i sin långsiktiga uppföljning, har på senare år fått stöd av flera andra svenska undersökningar, som dock ännu inte hunnit lika långt i sina uppföljningar.

Alla pekar dock på att tidig start och många års vistelse i förskola påverkar barns utveckling i gynnsam riktning. I en intervjuundersökning i anslutning till FAST-projektet vid Lärarhögskolan i Stockholm och som beskrivs i avhandlingen *Jag är glad att jag gick på dagis* har 40 ungdomar i åldern 16-17 år fått beskriva vad de minns från sin daghemstid under 1970-talet.

Ungdomarna talar om hela sin barndom, hem och daghem, som ett, och inte som två separata system. Samtidigt gör de en existentiell bedömning kring vad som var bra och inte, under uppväxten. Daghemmet relateras framför allt till kamraterna och den lustfyllda leken. Ingen av de intervjuade vill växa upp bara hemma. De längtade till daghemmet och kamraterna, samtidigt som hemmet var den värld från vilket livet utgick.

Storstadskommittén, som undersökt förhållandena för förskolebarn i storstäderna, redovisar i sitt betänkande *Att växa bland betong och kojor* att betydligt färre barn i de utsatta stadsdelarna kommer i åtnjutande av barnomsorg jämfört med andra barn i storstäderna och landet i övrigt. Detta anser kommittén kommer att:

ge upphov till allvarliga konsekvenser när barnomsorgen i allt högre utsträckning skall ha en utbildningspolitisk betoning. I vår kartläggning har vi också kunnat visa att barn som går i förskola har mindre behov av undervisning i svenska språket som andraspråk när de börjar grundskolan, samt att förskolan har goda möjligheter att förbereda barnen för skolans krav och villkor.

Sammanfattning

Förskolans utveckling kom att bli en del av social- och familjepolitiken. Den kartläggning som Ellen Moberg företog 1936 av barnkrubbornas och barnträdgårdarnas väl och ve synes ha inneburit att små barns omsorg och fostran identifierades som en socialpolitisk fråga. Det var också under 1930-talet som den sociala välfärden började byggas upp.

Förskolans historia handlar om en pedagogik och ett förhållningssätt till barn och pedagogisk verksamhet med rötter i bildningsideal formade mot den fria människans danande och den nya pedagogiken eller progressivismen.

Den pedagogiska verksamheten har varit en del i en större helhet, där omsorgen om barnets utveckling utgjort ramen. Från början var det många gånger en fråga om skapa goda uppväxtvillkor för barn som kom ifrån utsatta familjeförhållanden. Denna historia har skapat bestämda perspektiv och sätt att förstå barns villkor och att arbeta med deras utveckling. Och inte

minst har det skapat ett bestämt språk; ett bestämt sätt att tala om barn och pedagogisk verksamhet.

Olika former kom att etableras, barnkrubbor, och senare daghem, för ensamstående mödrars barn liksom lekskolor för bättre bemedlade familjers barn. Att notera är att det inte blev lekskolemodellen som blev den mest eftersökta formen. Vad som blev avgörande för den svenska, och även den Skandinaviska förskolan, kan troligtvis förklaras av den utveckling som arbetsmarknads- och jämställdhetspolitiken tog under 1960-talet. Vilket inte minst återspeglades i direktiven till Barnstugeutredningen.

När kvinnorna på 1970-talet krävde daghem åt alla, var det inte bara de ensamstående mödrarna som visade sina krav och sina barnomsorgsbehov, utan även de välsituerade kvinnliga tjänstemännen och akademikerna som tog till orda. Daghemmen började få status och de var också den felande pusselbiten i kvinnornas frigörelse. Där passade inte familjedaghemmen in och därmed inte heller lekskolorna.

Det svenska förskolesystemet blev efterfrågat av föräldrarna. De flesta föräldrar väljer idag daghem därför att de omfattar både omvårdnad, omsorg, fostran och lärande. Daghemmen har en hög kvalitet även om de fått vidkännas stora nedskärningar. Personalen har hög kompetens, förskolecheferna har pedagogisk utbildning, är kunniga i budgetfrågor, vana att ta ansvar och har arbetat i arbetslag, vilket ökar deras kompetens i arbetsledning.

Den s.k. svenska förskolemodellen har också visats internationellt intresse. Framförallt lyfter man fram kopplingen mellan vård, omsorg och pedagogik, något som internationellt brukar beskrivas som "edu-care". Även den höga kvalitén omtalas internationellt av exempelvis Kamerman:

We can note that the child care services in Sweden offer the highest quality of out-of-home care available anywhere. Quality is stressed far more extensively than in most other countries. Standards of group size, staff/child ratios, care giver qualification are based on extensive research and are rigorously set and enforced.

Förskolan är emellertid ännu inte en "Förskola för alla barn." En av de viktigaste frågorna är hur förskolan skall kunna utgöra den grundsten i utbildningssystemet, som regeringen önskar att den skall bli, om inte alla barn kan delta.



2

Att erövra omvärlden

Ett barn växer in i världen genom att erövra den. Med sin kropp och alla sina sinnen griper barnet in i och utforskar sin omvärld. Så snart barnet är fött börjar det sin oupphörliga kommunikation med omvärlden. Till en början sker denna kommunikation i första hand genom rörelser, via kroppen. Så småningom vidgas och fördjupas den, bl a genom att barnet börjar formulera sig i tal. Att bilda begrepp är just att gripa något, att omfatta något, att införliva detta i sitt medvetande och benämna det och därmed också börja tala om den omvärld som erövrats. Barnet härmar, undersöker och leker för att pröva ut och för att finna sambandet mellan sig själv och sin omvärld. Barnet försöker på så sätt skapa mening i tillvaron. Dessa sökande och meningsskapande aktiviteter är kännetecknande för människan som en aktiv varelse som ständigt och gradvis, från födelsen upp i vuxen ålder, skapar ökad förståelse och kunskap om omvärlden.

Men ett barn kan inte ensamt erövra omvärlden. Först i samspelet, i samexistensen, med andra uppstår en gemensam mening, som uttrycks i gemensamma tecken eller uttryck. Tal, skriftspråk, bildspråk, musik osv. utgör alla sådana tecken som vi gemensamt fyller med innebörd och mening. Det är i kommunikationen, i mötet med andra människor, som vi skapar en gemensam relation till världen. Våra olika perspektiv smälter samman och vi existerar tillsammans i en gemensam värld av mening. Det är utifrån detta gemensamma meningsskapande som vi bygger vår kultur. Den värld som barnet växer in i och blir delaktig i är ett samhälle där människor delar språk, kunskaper, kultur och etiska värden.

Fostran och utbildning syftar till att förbereda barnen för ett samhälle som vi endast kan ana konturerna av. Ett barn som 1997 börjar förskolan vid tre års ålder kommer förmodligen

börja i förskoleklass år 2000, börja skolan året därpå för att år 2010 med all sannolikhet börja gymnasieskolan. Det troliga är en fortsatt utbildning på sannolikt 3 år, vilket skulle innebära att den som i dag börjar förskolan vid treårs ålder kommer ut i arbetslivet och därmed vuxenlivet tidigast år 2014. Detta arbets- och vuxenliv kommer troligen att innebära ett fortsatt livslångt lärande. Det är i detta tidsperspektiv inte möjligt att förutse vad som är väsentligt att lära. Innan dagens förskolebarn kommer ut i vuxenlivet kommer mycket att ske, ny teknologi utvecklas och ny kunskap kommer till. Det kulturella, sociala och politiska landskapet kommer att ändras. Produktionen kommer att förändras och därmed arbetslivet.

Att vara i fas med omvärlden och möta kraven på olika kompetenser, och samtidigt utgå från alla barns inneboende potentialer, utvecklingsmöjligheter och behov, är den stora utmaningen för dagens förskola och skola. En viktig kärna i all pedagogik är att utveckla varje barns förmågor; förmågan att lösa problem, kommunicera med hjälp av olika språk och uttrycksformer, ta egna initiativ och samarbeta, kunna reflektera och tänka kritiskt. Sådana förmågor och färdigheter är viktiga inte bara i arbets- utan också i vardagslivet.

För att kunna fungera som medborgare i ett demokratiskt samhälle måste man kunna läsa och uttrycka sig, man måste kunna granska och värdera information, hävda sina åsikter och utnyttja sin yttrandefrihet. Eftersom vi lever i ett samhälle som präglas av snabba och ständiga förändringar är det viktigt att barn känner att de själva kan påverka sin situation och bli delaktiga i förändringar. I ett media- och kommunikationssamhälle med nya koder, symboler och tolkningsmöjligheter är det viktigt att utveckla barns kommunikativa kompetens. Internationalisering och globalt tänkande ökar kraven på social kompetens, liksom kraven på att behärska olika språk.

Alternativ till traditionella könsroller och familjemönster förändrar samhällstraditioner och invanda synsätt. Möjligheterna att kunna integrera skilda erfarenheter, kulturer och bakgrunder, kan öka förståelsen för olikheter, mångfald och olika livsbetingelser. Att kunna röra sig i olika sammanhang och hantera olika möten, att kunna göra egna val och prioriteringar,

ger tryggare förutsättningar för skapandet av en egen identitet. Det är inte svårt att hitta flera exempel på kompetenser som dagens förskolebarn kan behöva utveckla för att kunna möta framtiden. För förskolans del handlar det framför allt om att barnen får möjlighet att utveckla en bred social och kommunikativ kompetens, om att lägga grunden för ett livslångt lärande och, inte minst, att barnen utvecklar en lust och tillit till sin egen förmåga att lära.

Lärande i förskolan

I den tidigare beskrivningen av förskolan och förskolepedagogikens historia lyfts några grundläggande drag fram i det idéarv förskolan inte bara förvaltats utan också byggt vidare på. Frøbels pedagogik kom länge att påverka förskolans utveckling. Med Fröbel finns också en anknytning till bildningsdiskussionerna under förra seklet – att dana den fria människan. Detta tänkande kom att utvecklas med den nya pedagogiken, som träder fram kring sekelskiftet med förgrundsgestalter som John Dewey och med företrädare som Elsa Köhler och Alva Myrdal. Den nya eller progressiva pedagogiken handlade om att utgå från barnet och barnets intressen, inte från en indelning i olika kunskapsområden. Men det var ingen fri och ansvarslös pedagogik som progressivisterna ville praktisera.

Vad som framträdde var en pedagogik byggd på ett vetenskapligt förhållningssätt till fostran och utbildning. Det var genom att tillämpa psykologin som vetenskap, det var genom observationer och dokumentation som kunskap kunde tillämpas och utvinnas ur praktiken. Dessa grundläggande drag har varit utmärkande för den svenska förskolepedagogiken. Det är som en konsekvens av ett sådant förhållningssätt som vissa utvecklingspsykologiska modeller och teorier fått en sådan framträdande plats. Förskolans pedagogik har utgått från barnet och barnets intressen, den har byggt på att tillämpa utvecklingspsykologisk teoribildning. Skolans pedagogik har utgått från skolämnena och vetenskaper och de pedagogiska frågeställningarna har handlat om urval av kunskap och didaktik. Därmed har

också olika språk utvecklats kring förskola och skola, där gemensamma termer fått täcka inte bara olika begrepp utan också olika begreppsliga sammanhang.

Det pedagogiska arbetet i förskolan skall utgå från att varje barn arbetar med att erövra omvärlden och att detta arbete skall ledas och stödjas i riktning mot de mål som läroplanen anger. I läroplanen anges förskolans mål och uppdrag samt förskolans och skolans gemensamma värdegrund. Förskolan har ett ansvarsfullt och betydelsefullt uppdrag. Det handlar om en pedagogisk verksamhet för barn från ett till och med fem års ålder; barn som befinner sig i en av de mest utvecklingsintensiva perioderna i människans liv. Målen i läroplanen anger förskolans viljeinriktning och ambitioner. Det är mål med utgångspunkt i det tidiga lärandet när kroppen, känslolivet, de sociala och kognitiva förmågorna växer och utvecklas som mest. En viktig fråga är därför hur barns växande och lärande i förskolan kan förstås. Målen anger en kvalitet men mål kräver också ett klart förhållningssätt; perspektiv och kunskaper om och för barn. Detta kapitel syftar till att ge ett sammanhang för läroplanen; ett sammanhang i vilket mål och riktlinjer skall förstås.

I direktiven till Barnomsorgs- och skolakommitténs framhålls bl a lekens och språkets betydelse för barnens lärande i förskolan. Vi har därför valt att särskilt beakta dessa aspekter av lärandet i de avsnitt som följer.

LEK OCH LÄRANDE

I förskolan har leken alltid haft en central plats, även om den inte alltid använts medvetet i pedagogiskt syfte. Förståelsen för barns lek var dock fundamental i Frøbels pedagogik. Barnet skulle *leka fritt* samtidigt som det skulle lära sig samarbeta med andra. Fröbel byggde sina pedagogiska teorier på antagandet om att utveckling sker utifrån barnets inre drift att vara aktiv och söka erfarenhet och inte enbart genom yttre stöd. Leken sågs som en väg till frihet och självständighet.

Under hela 1900-talet har det inom svensk förskola funnits en ambivalent inställning till barns lek. En bidragande orsak till detta kan vara att förskolepedagogiken vilat på utvecklingspsy-

kologiska teorier, frikopplade från sitt samhälleliga och kulturella sammanhang. En romantisk syn på lek, "den fria leken" i Frøbels anda, har levt kvar i förskolan sida vid sida med ett funktionellt synsätt. Inte sällan har man utgått dels från en föreställning om lek som en särskild aktivitet, där barnen får leka fritt, dels från en föreställning om pedagogik som en av vuxna styrd och organiserad aktivitet. Denna åtskillnad mellan lek och pedagogik har sannolikt fungerat som ett hinder för förskolepedagogikens utveckling. I stället för att se *lek och lekfullhet* som en betydelsefull dimension i allt lärande har leken i hög grad betraktats som barns självverksamhet, som en angelägenhet för barnen och som ett uttryck för barns naturliga utveckling. I förskolan har leken också haft en viktig roll ideologiskt, som en markering mot skolans ofta vuxenstyrda och inlärningsinriktade arbetsformer.

Det senaste decenniet har emellertid inneburit en renässans för leken och dess betydelse, inte bara i pedagogisk verksamhet för barn, utan också inom andra delar av samhällslivet. Ett exempel på detta är rollspelen som kanske är en av de största ungdomsrörelserna i vår tid. Ett annat exempel är att lekforskning börjat utvecklas som ett särskilt forskningsfält inom pedagogiken. Inom detta fält utvecklas olika teorier och tolkningar av hur och vad barn leker, vad den betyder för barnets fysiska och psykiska utveckling, tänkande och lärande och hur leken kan användas i pedagogiskt arbete

Såväl forskning som samlade erfarenheter visar att leken är central i barnens liv och hjälper dem att erövra omvärlden. I leken utforskar barnen sin omvärld, de bearbetar intryck och erfarenheter och kommunicerar med andra. I leken upptäcker barnet sina förmågor och intressen. Genom leken utvecklas barnen socialt, känslomässigt, motoriskt och intellektuellt.

Lek och lekfullhet är en viktig dimension i *barns lärande*. När barnen utforskar och försöker förstå sig själva och sin omvärld sker det oftast genom lek. Det går därför knappast att skilja lek från lärande. När barnen ägnar sig åt rollek, regellek, konstruktionslek eller annan lek utvecklar de tankar och hypoteser som de prövar själva och/eller ihop med andra. När barnen konstruerar med hjälp av olika material eller bygger sina lekmil-

jöer utvecklar de förståelse för en rad grundläggande funktioner. Att förstå rummets egenskaper är grundläggande för förståelsen av matematik och fysik. Närhet, avstånd, tyngd, balans, längre än, högre än, plant, snett, fysikaliska lagar som tyngdkraft och hävstångsprinciper, allt blir tydligt då man handskas med sand, vatten, klossar, bräder, stenar, kuddar för att göra olika konstruktioner eller då man bygger upp en värld att leka i. I barnens vardag finns många tillfällen som kan användas för att öka deras matematiska förståelse. Genom att på ett lekfullt sätt få barn att uppfatta och uttrycka antal, att ordna, sortera och jämföra efter storlek, vikt, volym och längd, att kunna skapa olika mönster, och enklare geometriska former, upptäcker barn matematiken. Genom att göra matematiska begrepp till en del av sin erfarenhetsvärld, utvecklar barn matematiken som språk.

I leken utvecklar barnen sin *kommunikativa kompetens*. I leken kommunicerar man genom ord, rörelser, gester, ljud, speciella tonfall, röstlägen eller andra signaler. Detta gäller såväl när barn leker själva som när de leker tillsammans med andra. I samspelet med andra barn kan leken utvecklas på olika sätt. Tillsammans med andra föds idéer och uppslag som ger lekan det dess speciella kännetecken och som gör att leken förändras och förs vidare. Barnen gör hela tiden tolkningar av varandras budskap, förhandlar med varandra och använder olika strategier för att pröva sina egna idéer. I leken kan barn med olika modersmål ha ett rikt utbyte av varandra fast de inte talar samma språk.

Genom leken utvecklar barnen också en *social kompetens*. När barn leker med varandra lär de sig att leva med andra människor, skratta med andra, bli arga utan att slåss, kompromissa, känna sympati och empati. Fantasi och inlevelseförmåga påverkar varandra. Barn som fått tillfälle att utveckla sin lekförmåga har visat sig kunna tänka och känna sig in i kamraternas situation. De utvecklar empati och medkänsla och visar respekt för varandras behov. I samspelet med kamraterna i en engagerande lek lär barnen känna varandra. De vet vad kamraten tycker är roligt och vad hon är rädd för. Man kommer varandra nära när man delar fantasier. Det ger trygghet och glädje.

I en lek med flera barn dyker det ideligen upp problem som måste lösas och konflikter som måste redas ut. För att leken skall fortgå krävs det att man följer vissa sociala lekregler. Genom att förstå och följa dessa regler utvecklar barnen en social kompetens. Barnen tvingas i leken också att behärska sin styrka och lära sig var gränserna går. I leken får de tillfälle till varierande rörelsemönster och lär sig att behärska sin kropp.

Barn med svårigheter har med stöd av förskollärare, som använt leken som pedagogisk metod, stimulerats i sin utveckling och i sitt lärande. Lek kan ibland vara ett nästan magiskt kommunikationsmedel när det gäller att nå barn. Med hjälp av lek kan man nå barn som dragit sig undan kontakt. Det finns exempel på utagerande barn som genom lek kunnat utveckla sin sociala kompetens. Genom att läraren deltar i leken, avstyr konfrontationer mellan barnen, och visar hur man kan ta sig in och ur olika situationer kan hon också verka som en förebild som barnet kan härma och ta efter. Exempelen på effekter av lek som pedagogisk och terapeutisk metod är legio: Barn med autism har kunnat få ett gott stöd och kunnat utvecklas socialt genom att vuxna använt leken som ett pedagogisk hjälpmedel; Barn med Downs syndrom har utvecklat sin kognitiva förmåga genom lek med klossar. Lekterapi är i dag en av de mest använda behandlingsmetoderna för barn på sjukhus.

I förskolan kan den vuxne ta vara på lekens språk och förstå vad som händer i kommunikationen mellan barnen genom att lyssna, observera och dokumentera olika leksituationer. Den vuxne kan också skaffa material och rekvisita samt, tillsammans med barnen, skapa miljöer som inspirerar till lek och utmanar barnens tänkande. Den vuxne kan ibland också bidra till att stödja och utveckla barnens lek- och läroprocesser genom att själv aktivt delta i leken.

SPRÅK OCH LÄRANDE

Barns användning av språket – det skriftliga och muntliga – växer fram och utvecklas i sociala situationer, i vardagliga sammanhang, i leken, med kamrater och vuxna. Det är som medlem av ett samhälle, av en kultur, som man växer upp till en talande och skrivande människa, där språket blir ett sätt att nyskapa, återska-

pa, och hålla fast vid det betydelsefulla. Det förutsätter att barnet möter och omges av vuxna som aktivt stödjer och underlättar barnets språkliga utveckling.

Den som inte kan uttrycka tankar och upplevelser i tal och skrift och den som inte kan läsa är på många sätt utestängd ifrån samhällsgemenskapen. Förskolans pedagogiska verksamhet har en stor betydelse för hur barnens tal stimuleras och utvecklas och för hur läs- och skrivutvecklingen grundläggs och framskrider.

Barnet är beroende av samspelet med omgivningen för att komma igång med och utveckla sitt *talspråk*. Redan under de första månaderna kommunicerar barnet med sin omgivning med miner och joller, skrik och gråt. Genom att föräldrar och andra personer i omgivningen talar med barnet och bemöter barnets uttryck som uttryck för kommunikation grundläggs ett språkligt självförtroende hos barnet som i sin tur blir en drivkraft för ett fortsatt och successivt lärande av ett rikligare och mer korrekt verbalt tal.

Den verbala fasen inleds ofta när barnet är omkring ett år med ett- ordsyttranden, där enstaka ord används som en hel fras som kan ha olika betydelse beroende på hur orden betonas eller i vilket sammanhang de yttras. Yttrandet "Mamma" kan t.ex. betyda "Mamma, jag är trött", "Mamma, jag vill bada" osv. Så småningom används tvåordsyttranden som sedan utökas till alltmer komplexa grammatiska strukturer. Mycket av den språkliga aktivitet barn deltar i handlar om att presentera en upplevelse av saker, personer, händelser osv. Men en mycket liten del av detta utgörs av ett mer avancerat berättande av händelsen. De olika formerna av det talade språket är inte bara till för att uttrycka tankar, idéer, önskemål, utan kan också vara till för språkets framväxt. Barnen får förebilder för hur man tar sig in i språket genom att delta i sammanhang där den vuxne tar initiativ och inbjuder barnen till att delta.

Genom att använda uttrycksformer som är i nivå med eller som ligger strax ovanför barnets egen uttrycksförmåga samt tala, läsa och skriva om sådant som barnet är intresserat av, skapas situationer som är meningsfulla för barnet.

Förmåga till kommunikation utvecklas också i olika former av lek på olika nivåer, där barnen lär sig förstå subtila signaler och att behärska det talade ordet. Barnen talar med olika röst och med olika tempus beroende på om de talar om vad de skall leka, om de talar i leken eller utanför leken. De får tillfälle att uttrycka tankar och känslor. Språkträningen blir aktiv i rolleken. När barnen leker låtsaslek tvingas de att använda det talade språket. De måste uttrycka sig så att andra förstår och de måste förstå vad andra säger. Orden knyts inte bara till verklighetens föremål och händelser, utan även till de inre bilderna av dessa.

Redan i tidig ålder tar barnet också egna initiativ som bidrar till deras språkliga utveckling. I en accepterande miljö sker ett sådant initiativtagande oftare och oftare ju äldre barnen blir. Ett sätt att ta sig in i språket är att *imitera* andra, exempelvis genom att repetera det som andra sagt. Detta förekommer framför allt i det tidiga lärandet. Andra exempel är att återge sånger, roliga historier och spökhistorier.

Besläktat med imitation är att lära sig mallar för hur en viss typ av språkanvändning går till och sedan fylla dessa mallar med eget innehåll. Barnen skapar ofta egna varianter av historier utifrån sådana mallar då de leker vardagsrollekar eller bearbetar och utvecklar sådant som de läst eller sett på TV, film eller video. Inom barn- och ungdomsgrupper blomstrar också med jämna mellanrum olika sätt att språka inom mycket strikt givna ramar i form av effektfulla ramsor som t.ex. *Alla barnen pratade rent och fint utom Hjalmar, han var från Kalmar*. Barnets talspråkliga resurser utvecklas således i olika sammanhang och på en mängd olika sätt. Genomgående är dock att det är i någon form av interaktion med andra som barnet med stigande ålder tar en alltmer aktiv roll.

Intresset för, och önskan om, att läsa och skriva grundläggs för många barn i gemensamma läs- och skrivupplevelser. En del barn har redan innan de fyllt ett år fått uppleva läsandet tillsammans med någon annan. Så småningom får de också vara med om gemensamma skrivstunder när någon t.ex. skriver deras namn på teckningar de gjort eller när man tillsammans författar brev eller vykort. I sådana läs- och skrivsituationer slussas barnen gradvis in i den skriftspråkliga kulturen. De får en mängd

förebilder för hur det går till att läsa och skriva, förebilder som oftast visar på läsandets och skrivandets möjligheter och glädjeämnen.

Det gemensamma läsandet och skrivandet ger upphov till att många barn redan i tidig ålder, ett och ett halvt till två år, försöker prova på egen hand. De första försöken består av att barnen utför en sorts låtsasläsning eller låtsasskrivning. Barnen återberättar vad som lästs för dem tidigare eller fantiserar helt fritt medan de samtidigt tittar i en bok. Och de skriver krumelurer, bokstavslänkande former eller bokstäver helt godtyckligt på ett papper. Barnen går in i rollen som läsare och skrivare och bygger upp en uppfattning om sig själva som läsare och skrivare om de hela tiden blir bemötta som kompetenta. Efter hand börjar de inse att vad som står skrivet följer bestämda mönster och sammanhang. De börjar läsa ord på skyltar, etiketter och liknande. De börjar kopiera ord och texter som de finner i sin omgivning. De skriver listor: "smör lego karin mamma pappa." De har börjat *situationsläsa och situationsskriva*.

I samspelet med andra får de snart upp ögonen för att det inte är sammanhanget som är avgörande för vad som kan läsas och skrivas utan själva texten. Står det "Åsa" kan man inte läsa "Mamma" fastän mamma heter Åsa. En del barn börjar så smått att jämföra ord som de inte kan läsa med ord som de är säkra på utifrån ett visst sammanhang. De utökar på så sätt sammanhangen för när de kan läsa och skriva orden. Efter hand kan de frigöra sig i sin läsning av isolerade ord och läsa dem i alla tänkbara sammanhang. Parallellt med det utvecklar en del barn sin säkerhet i att skriva av ord och kan i sinom tid skriva dem utan att ha någon förlaga. De visar nu allt oftare prov på att kunna *helhetsläsa och helhetsskriva enstaka ord*.

De blir så småningom skickliga i att känna igen och särskilja inte bara ord utan också hela textfraser. De börjar så smått läsa och skriva med flyt. Men vägen dit kan se olika ut för olika barn. En del barn lägger ned mycken möda och arbete på att bryta ned orden i sina beståndsdelar och lära sig använda ljudningsteknik. Andra barn behöver inte alls lägga ned lika stort arbete, då de förstår tekniken snabbare. I första hand lär de sig den genom att rimma och ramsa eller genom att ljuda när de

skriver. Den kunskap de erövrar på dessa sätt kan de så småningom överföra på läsandet genom ihopljudning. Barnen lär sig de olika momenten som ingår i förmågan att ljuda ut och ljuda ihop steg för steg.

Språkutvecklingen och identitetsutvecklingen går hand i hand. Ju tidigare ett barn har möjlighet att utveckla sitt modersmål, desto större möjligheter och förutsättningar ges för att erövra ytterligare ett språk. Barn som har ett utvecklat modersmål och som är trygga i sin identitet lär det nya språket enklare när de får lyssna, öva och pröva i lekfulla former. Införlivandet av det nya språket blir också mindre konfliktfyllt ju yngre barnet är, och när lärandet sker i naturliga, vardagliga sammanhang. Studier visar också att barn som går i förskola har mindre behov av undervisning i svenska som andraspråk när de börjar skolan. Det försprång som en del barn har genom att i tidiga åldrar, tillsammans med kamrater och vuxna, ha fått vara aktiva i språkliga sammanhang tycks vara bestående. Läs- och skrivinläring är inte något som påbörjas vid en speciell fas under uppväxten. Förmågan att läsa och skriva utvecklas under lång tid och är en del i den livslånga språk- och kunskapsutvecklingen.

Traditionellt har skolan setts som den institution där man skall lära sig läsa och skriva. Hemmet och förskolans roll har betraktats som enbart förberedande och stödjande i denna process. Undersökningar visar att barn som redan i förskoleåldrarna vet varför man skriver och har någorlunda klart för sig hur det går till, lyckas bättre med läsningen i skolan än de som inte har förstått detta.

För att stödja och stimulera barns språkanvändning krävs öppenhet inför deras nyfikenhet och lust att lära. När barnets eget intresse för *skriftspråket* visar sig i tankar, lek och intresse är det lämpligt att ta upp det på ett konkret och funktionellt sätt. Det viktiga är att det sker i meningsfulla sammanhang. Ibland kan den vuxne planera situationer som syftar till lärande, men oftast handlar det om att försöka fånga tillfället i flykten och möta barns språkliga nyfikenhet varhelst den visar sig. I dessa sammanhang har personalens språkliga medvetenhet och kompetens en avgörande betydelse.

Kunskap och lärande

Kunskap erövrar genom lärande, ett lärande som sker på olika sätt och i olika sammanhang: Det kan ske genom tal, skrift, läsande och handlande; det kan ske genom texter och bilder, men lärandet finns också i drama, i lek, i sång och musik. Det är inte bara med hjärnan vi lär, vi lär med hela kroppen. Och allt vi lär kan inte verbaliseras.

Vad kunskap är, är en av de grundläggande filosofiska frågeställningarna som kan ges många olika svar. Vad som räknas som kunskap varierar också över tid. I en pedagogisk verksamhet är det nödvändigt att ständigt problematisera, reflektera kring och levandegöra kunskapsbegreppet.

Läroplanskommittén behandlade begreppen *kunskap* och lärande i ett skolsammanhang med utgångspunkt i senare års forskning. Tre aspekter på kunskap lyftes därvid fram. För det första kunskap som ett sätt att göra världen begriplig och meningsfull, där kunskap inte bara är en avbild av världen. Detta är en *konstruktiv* aspekt på kunskap, där den enskilde ses som aktiv i skapandet av kunskap och där kunskap betraktas som det dynamiska samspelet mellan vad man vill nå för kunskap, den kunskap man redan äger, de problem man upplever och de erfarenheter man gör. För det andra kunskap som är beroende av ett sammanhang och som utgör den tysta grund mot vilken kunskapen blir begriplig. Detta är den *kontextuella* aspekten. Och för det tredje kunskap som är redskap för att bearbeta och hantera världen. Detta är kunskapens *instrumentella* aspekt.

Kunskap är en ständigt pågående konstruktion såväl social som kulturell till sin natur. Att se kunskap som en aktiv process – kunskapande – innebär att sammanhanget ses som en aktivt integrerande grund och en förutsättning för lärande. Läroplanskommittéen preciserade fyra olika former för kunskap: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet.

Faktakunskaper avser information, men också regler och konventioner. Genom fakta vet vi något, vi vet att något förhåller sig på ett visst sätt. Det är något vi kan formulera i ord och kan minnas och glömma. Det är något vi kan veta; ytligt eller djupt. Att förstå är att begripa och att uppfatta meningen med något.

Faktakunskap och *förståelsekunskap* är intimt bundna till varandra.

Så t.ex. avgör förståelsen vilka "fakta" vi kan se eller uppfatta. Fakta kan därför inte heller sägas vara en förutsättning för eller av mer grundläggande natur än förståelse. Samtidigt är fakta förståelsens byggstenar. Det är fakta, som vi med förståelse försöker se mening i. Det är inte heller så att förståelse är något som abstraheras "ur" fakta eller utgör ett komprimat av fakta.

Färdighetskunskap är en praktisk kunskapsform. Denna form av kunskap kommer till uttryck i handlingar och beteendemönster, som är välkända för utövaren men som inte enkelt kan uttryckas i ord. Även om färdighetskunskapen kan sägas vara en praktisk kunskapsform kan den vara sammanvävd med mer teoretiska former. Att skriva innebär inte bara att kunna forma ord, utan att också hålla och föra en penna eller använda ett tangentbord.

Dessa tre kunskapsformer fakta, förståelse och färdighet kan sägas vara synliga kunskapsformer. Den fjärde formen – *förtrogenetskunskap* – är mer osynlig. Den svarar mot sinnliga upplevelser; Vi kan "lukta" oss till något.

Genom att delta i praktiska verksamheter lär vi oss reglerna i dessa verksamheter. Förtrogenetskunskap innebär att man kan tillämpa dessa regler (för t. ex. hur begrepp kan användas) på olika sätt beroende på det unika i situationen.

Fakta måste göras tillgängliga och presenteras. För förståelse och insikt måste barn också ges möjligheter att utgå från tidigare erfarenheter och förkunskaper och ges möjligheter att utforska, bearbeta och reflektera. Färdigheter måste övas, prövas och gestaltas och kommuniceras. Barn måste också ges möjligheter att utveckla förtrogenhet. Detta innebär att varken lärandet eller kunskapen kan bindas i en form och att lärandet måste ske genom individens aktiva deltagande. Detta gäller barn i alla åldrar likaväl som vuxna.

Lärandet handlar om att internalisera något, att göra det till en del av en själv. För att lära och därmed införliva krävs någon form av prövning. Jag prövar det jag lär genom att använda det eller uttrycka det. Med andra ord är lärandet alltid

en del av ett sammanhang. Pedagogisk verksamhet är situationer och processer där det finns mål för vad som skall läras och ett sammanhang för att lära.

Det perspektiv på kunskap och lärande som här skisserats innebär att kunskap kan förstås som en process som förutsätter en aktiv interaktion med andra människor och fenomen i omvärlden. Kunskap och lärande blir i detta perspektiv inte endast relaterade till individen, som något som enskilda människor har eller besitter, utan något som skapas och definieras tillsammans med andra. I linje med detta sätt att se på kunskap ligger en syn på barnet som en aktiv medskapare av sin egen kunskap. Denna syn på barn och barns lärande bygger på en respekt för barnet som ett resursrikt och nyfiket barn, ett barn med egen kraft och lust att lära. I pedagogiskt arbete innebär detta att barnen själva och tillsammans med andra måste ges möjlighet att i ett utforskande och problemlösande arbete skapa mening och sammanhang. I förskolan kan detta ske bl. a. i projekt- och temarbeten, där barnens eget utforskande och egna frågeställningar bildar utgångspunkter för lärandet.

Det pedagogiska arbetet och den pedagogiska miljöns betydelse

Essensen i pedagogiskt arbete handlar om att aktivt arbeta med en process som möjliggör lärande i riktning mot givna mål och syften. För detta behövs kunskap om hur barn lär och utvecklas. Det krävs också en medvetenhet om pedagogens roll och den pedagogiska miljöns betydelse för lärandet.

Synen på barnet som medskapare av sin egen kunskap förutsätter en syn på den vuxne som medskapare av kunskap, där den vuxne går i dialog med barnet och intar en reflekterande hållning till den egna rollen och barnens läroprocesser. I pedagogiskt arbete består den vuxnes arbete till stor del i att kunna lyssna, se och lära sig av det som barnen säger och gör – att hålla barnens frågor, hypoteser, teorier och fantasier vid liv och följa hur de söker svar och skapar mening i sin tillvaro. Det handlar också om att vägleda, skapa situationer och utnyttja tillfällen som

kan utmana barnens tankar och teorier. Denna hållning förutsätter att pedagogen blir en *reflekterande praktiker* som, tillsammans med sina kolleger, kan skapa utrymme för en kontinuerlig och kritisk diskussion kring den pedagogiska praktiken och dess förutsättningar.

I förskolan finns goda möjligheter för detta i och med att man har lång erfarenhet av att arbeta tillsammans i arbetslag, där personalen gemensamt kan ta ansvar för och bidra till att det pedagogiska arbetet utvecklas och förnyas. På senare år har pedagogisk handledning av arbetslag blivit ett viktigt inslag i förskolans utvecklingsarbete. Denna form av handledning innebär att en utomstående person, t.ex. en kollega, söker få medlemmarna i arbetslaget att tillsammans reflektera över det pedagogiska arbetet genom att tillföra nya perspektiv och ställa frågor. I detta sammanhang, liksom i andra former av utvecklingsarbete, kan personalens observationer och dokumentation av det pedagogiska arbetet och barnens läroprocesser användas som utgångspunkt för gemensam reflektion. Pedagogisk dokumentation är inte bara ett värdefullt arbetsverktyg i det dagliga arbetet i förskolan, utan kan också användas som underlag för fortbildning, föräldrasamarbete och utvärdering.

Den *pedagogiska miljön* kan ses som en aktiv part i pedagogiskt arbete. Miljön i förskola och skola bär på traditioner och föreställningar om vad pedagogik är och bör vara. Den sänder också budskap om vad som förväntas ske i den pedagogiska verksamheten. Förskolan präglas inte sällan av en hemlik miljö. Denna signalerar att verksamheten skall likna den som äger rum hemma. En skolsal, där bänkarna står på rad vända mot katedern, signalerar att det handlar om en verksamhet där läraren förmedlar kunskaper till eleverna. Vid förändringar av skolmiljön finns det i dag en tendens att göra om skolorna till "kontorsskolor", i stället för att låta verkstaden, ateljén eller laboratoriet bli förebilder.

Genom att ändra i miljön förändrar man budskapet om sin pedagogik. Detta gör att såväl barn som vuxna ger miljön en annan mening och oftast handlar på ett annat sätt. För att verksamheten i förskolan skall kunna bedrivas i riktning mot

läroplanens mål är det viktigt att skapa miljöer, där barnens inspireras till olika typer av verksamheter och handlingar, till utforskande och upptäckande. Det är därför angeläget att den vuxne är medveten om den pedagogiska miljöns möjligheter och betydelse för det pedagogiska arbetet i förskolan.

Den syn på kunskap och lärande som vi tidigare skisserat, ställer krav på ett integrerat arbetssätt, där barns egna erfarenheter, intressen och kunskaper tas som utgångspunkt. Ett sätt att åstadkomma ett sådant arbetssätt är att arbeta temainriktat eller i projektform. I förskolans pedagogiska arbete har det temainriktade arbetssättet länge varit en av grundstenarna. På många förskolor finns det i dag en strävan att vidareutveckla och fördjupa denna arbetsform så att barnen görs mer delaktiga såväl i valet av teman som i hur arbetet fortskrider.

Ett gemensamt pedagogiskt synsätt

Barnet gör nya erövringar av sin omvärld varje dag. Genom lek, språk och lärande skaffar de kunskaper och färdigheter som är avgörande för livet. Förskolans och skolans medverkan och inflytande över hur barnets erövringar av omvärlden kommer att utveckla sig, har till mycket stor del att göra med hur de vuxna bemöter och bejakar barnet, och hur de utmanar barns tankar och teorier. Barn som möts av respekt och får positivt gensvar från sin omgivning utvecklar sitt självförtroende. Barn som får pröva sina tankar och teorier i ett utforskande arbete och upptäcka att de förstår vill lära sig mer. Genom att barnen får möjlighet att utveckla sitt självförtroende och sin lust att lära kan förskolan lägga en god grund för ett fortsatt livslångt lärande.

All pedagogisk verksamhet som syftar till att fostra och stödja barns och ungdomars utveckling och lärande skall integreras och ses som en helhet. Det är därför nödvändigt med en samsyn mellan förskola och skola. Förskolans roll och ansvar för att göra omvärlden begriplig för barn sker under den tid i livet när deras motivation, nyfikenhet och lust att lära är som störst. För att få ett gynnsamt växande och lärande för livet krävs ett medvetet pedagogiskt förhållningssätt bland alla som arbetar i

förskolan samt en kunskap om hur skolan arbetar. Skolan är mottagare av barn som är vana vid förskolans sätt att arbeta. Därmed är det angeläget att skolans och förskolans pedagogik utvecklas och närmas till varandra utifrån ett gemensamt pedagogiskt synsätt. Just detta faktum är för närvarande det som driver en stor del av det pedagogiska utvecklings- och förnyelsearbetet inom såväl förskola som skola.



3

Viktiga aspekter som grund för läroplansförslaget

Föräldrasamarbete och inflytande

I Barnomsorg- och skolakommitténs första betänkande pekades på att en värld med hög förändringstakt ställer stora krav på barn och vuxna. Under 1900-talet har det skett genomgripande förändringar inom alla livsområden som exempelvis utbildning, yrkesliv och familjemönster. Detta kommer sannolikt att fortsätta in i det kommande 2000-talet.

Även om samhället förändrats mycket under detta århundrade visar det sig att barn fortfarande oftast växer upp med sina biologiska föräldrar. Enligt Socialdepartementet lever 75 procent av alla barn i en traditionell familj med bägge sina föräldrar och om de har syskon så är det oftast helsyskon. Det har blivit allt vanligare att föräldrarna lever tillsammans som samboende utan att vara gifta när första barnet föds. Det har också blivit vanligare att vänta med att skaffa barn till ett senare skede i en relation. Separationer förekommer tre gånger så ofta bland sambor som bland gifta. Efter en separation är det vanligt att ingå i en ny relation och att nya familjemönster bildas, men antalet ensamföräldrar har också ökat. Det visar sig också att fäderna blir alltmer delaktiga i barnens liv.

Övergripande mål för samhällets ansvar för barnen finns angivna i många olika sammanhang. 1993 ratificerade Sverige FN:s Barnkonvention:

Konventionsstaterna skall göra sitt bästa för att säkerställa erkännandet av principen att båda föräldrarna har ett gemensamt ansvar för barnets

uppfostran och utveckling. Föräldrar eller i förekommande fall, vårdnadshavare har huvudansvaret för barnets uppfostran och utveckling. Barnets bästa skall för dem komma i främsta rummet. (Artikel 18)

I den svenska lagstiftningen inleds Föräldrabalkens bestämmelser med följande:

Barn har rätt till omvårdnad, trygghet och en god fostran. Barn skall behandlas med aktning för sin person och egenart och får inte utsättas för kroppslig bestraffning eller annan kränkande handling. (6 kap. 1§)
I Föräldrabalkens regleras även vårdnadshavarens ansvar för barnet. (6 kap. 2§)

Om vårdnadens utövande sägs i Föräldrabalken att:

Vårdnadshavaren har rätt och skyldighet att bestämma i frågor som rör barnets personliga angelägenheter.

Vårdnadshavaren skall därvid i takt med barnets stigande ålder och utveckling ta hänsyn till barnets synpunkter och önskemål. (6 kap. 11§)

I Pedagogiskt program för förskolan anges att förskolan skall vara ett komplement till hemmet och att förskolan skall ta hänsyn till barnens verklighet utanför förskolan. Förskolans arbete med barnen måste därför ske i nära samarbete med föräldrarna. Det är personalens ansvar att ta initiativ till och upprätthålla en nära kontakt med föräldrarna. Det åligger också personalen att överbygga eventuella svårigheter och hinder för kontinuerligt samarbete.

De övergripande målen utgår ifrån föräldrarnas yttersta ansvar för sina barn. I dag är emellertid rollen som vägledare för barn in i vuxenvärlden inte enbart förbehållen föräldrarna utan den delas med förskolan, skolan och skolbarnsomsorgen. Själva föräldraskapet har även det blivit allt mer offentligt. Förskolans betydelse som kompletterande funktion till föräldraansvaret blir allt viktigare under barnets tidigaste uppväxtår. Många barn börjar redan när de är ett år i daghem. Förskolan bedriver en omfattande verksamhet för 1-5 åringar.

Alla föräldrar förväntar sig, och med all rätt, att barnet skall få en god omsorg och kunna tillägna sig kunskaper och färdigheter i förskolan. Alla familjer är olika och varje familj har

sin egen kultur och tradition. Det krävs mycket av erfarenhet och kunskap hos förskolans personal för att kunna tolka och förmedla viktig information kring barnet som både familjen och personalen behöver för ett gott samarbete. Föräldrarnas och förskolepersonalens kontakt och samarbete har varit, och är, en viktig källa för forskning och utvecklingsarbete. Föräldrasamarbetet skall regelbundet utvärderas.

Pedagogen skall möta varje förälder med respekt och arbeta för att få deras förtroende. Föräldrarna skall kunna känna sig säkra på att deras barn tas väl omhand i förskolan. Barnet behöver känna att de vuxna kan samarbeta, lösa problem och skapa en god stämning tillsammans. Det innebär inte att man behöver tycka lika, men kravet på pedagogen är att möta alla föräldrar med respekt och en övertygelse om att de vill sina barns bästa även om de betar sig på ett annat sätt än vad man själv skulle önska.

FÖRSKOLAN, HEMMET OCH BARNET

Föräldrarna har huvudansvaret för sina barns fostran och uppväxt. Därför har alla föräldrar rätt att få veta hur förskolan arbetar. Föräldrarna behöver få så mycket information som är möjligt om verksamheten innan barnet börjar, så att de kan göra sig en föreställning om vad det innebär att ha sitt barn i förskola. Därefter skall informationen vara fortlöpande under hela tiden som barnet är kvar i verksamheten.

Det är också viktigt att personalen i förskolan känner till barnens vardagstillvaro i hemmet. I en undersökning om barns liv i förskolan och i hemmet visar det sig att föräldrarna gör stora insatser för att anpassa sig till vad de upplever som förskolans förväntningar på ett gott föräldraskap. Förskolan anstränger sig också för att till viss del återskapa en hemlik atmosfär runt barnet. Trots att hemmiljön och förskolemiljön i grunden är olika försöker de att anpassa sig till varandra. Utifrån de iakttagelser som forskarna gjort menar de att redan mycket små barn tydligt kan klara att särskilja och förhålla sig adekvat till olika sociala miljöer. I stället för att söka sudda ut skillnaderna mellan hem och skola vore det bättre att ta fram de konkreta olikheter som råder mellan föräldrarnas och personalens funktionsvillkor och roller visavi barnet. I föräldrarollen ligger att vara mot-

tagare av just det egna barnets känslor, och att möta dessa med egna känslor, normer och värderingar. I pedagogrollen ligger att ha ett empatiskt och professionellt pedagogiskt förhållningssätt gentemot både enskilda barn och barngruppen. Förskolans verksamhet erbjuder ett socialt samspel och pedagogisk stimulans, medan hemmet också erbjuder något annat.

Med en tillspetsad formulering kan man kanske säga att livsvillkoren i det moderna samhället kräver av människor att de utvecklar radarpsyken: av det uppväxande släktet kommer tillvaron att kräva stor förmåga till social flexibilitet. Den olikhet som kan råda mellan de olika socialisation-smiljöerna barnen färdas i behöver inte vara hotande för barnen – olikheterna kan tvärt om vara en givande och positiv resurs för deras utveckling.

Ett synsätt grundat på ett erkännande av de olikheter som finns öppnar för en dialog och en ökad förståelse för föräldrar och personals olika funktioner i barnets vardag. Barns sociala och kulturella villkor i förskolan har andra förtecken än de som råder i hemmet hos föräldrarna. Moderna uppväxtvillkor innebär en dubbelsocialisering för barn där förskola och hem måste både samverka och vara olika arenor, där olika roller tillåts och olika förutsättningar finns.

VIDGAD VÄRLD

När ett barn börjar i förskola utvidgas inte bara barnets, utan också föräldrarnas värld. Hela familjen påverkas av barnets vistelse i förskolan. Att alla föräldrar ges möjlighet till insyn, medverkan och inflytande i denna värld är förskolans ansvar. Formellt sett har föräldrainflytande i förskolan under lång tid förts fram som en viktig del i förskolans uppdrag.

Verkligheten har dock i varierande grad skilt sig från de formella ambitionerna. I olika undersökningar vittnar föräldrar om bristen på insyn i verksamheten. De upplever därför svårigheter både i att stödja och ifrågasätta förskolan. Andra undersökningar visar att det finns högt ställda ambitioner på samarbete mellan föräldrar och personal, men att osäkerhet råder kring vad och hur, i vilken omfattning och under vilka villkor. Många föräldrar upplever att de har ett begränsat inflytande, ett infly-

tande som mest rör trivselfrågor, såsom föräldraorganiserade utflykter, vissa miljöförändringar och erbjudanden att delta i redan uppgjorda aktiviteter. Föräldrainflytande på ett mer genomgripande sätt saknas och anledningarna till detta varierar. Begränsade möjligheter att delta i möten och träffar på grund av arbetsvillkor är en viktig faktor från föräldrarnas sida, liksom ömsesidig rädsla för konflikter både mellan personal och föräldrar och mellan föräldrar.

Det egentliga syftet med väl utvecklad samverkan föräldrar – förskola är att skapa goda uppväxtbetingelser för varje barn. Förskolan skall därvid vara ett komplement till bostadsmiljön. Eftersom människor har olika förmåga och olika behov, måste metoderna att åstadkomma samverkan vara många och skiftande.

SAMVERKAN OCH INFLYTANDE

Föräldrasamverkan är *all kontakt* mellan hemmet och förskolan, både den dagliga kontakten vid lämning och hämtning av barnet och den organiserade kontakten vid föräldrasamtal, föräldramöten och föräldramedverkan av olika slag i verksamheten. Den grundläggande kontakten mellan förskolan och hemmet byggs upp under barnets inväpningsperiod. Öppenhet och ömsesidig förståelse och respekt lägger grunden för en kontinuitet och utveckling av samverkan mellan hem och förskola. En viktig faktor vid föräldrasamverkan och inflytande är att förskolan och hemmet gemensamt kommit fram till vilka mål man har utifrån barnets bästa. Ett öppet klimat innebär att samtal kontinuerligt förs kring dessa mål och att föräldrar och personal kan identifiera det som försvårar eller fördröjer måluppfyllelse. Gemensamma mål mellan förskola och hem innebär inte en gemensam metod som kan anammas av alla föräldrar och alla barn. Olika barn, olika situationer och olika föräldrar kräver olika förhållningssätt från personalens sida.

FÖRSKOLAN OCH SKOLAN PÅVERKAR VARANDRA

Förskolans målsättning har alltid varit hög kring föräldrasamverkan och föräldrainflytande. Arbetet med små barn kräver god föräldrakontakt. Ett öppet arbetssätt och en kontinuerlig kontakt mellan personal och föräldrar är nödvändigt för att skapa

trygghet och ge god omsorg om barnet. Att vidareutveckla förskolans ambitionsnivå kring föräldrainflytande är nästa steg. Olika initiativ tas både på kommunal nivå och ute på enskilda förskolor för att öka föräldrainflytandet i förskolan. Integrationen mellan förskola och skola i exempelvis förskoleklassen kan ha gynnsamma effekter på föräldrainflytande för båda verksamheterna. De senaste årens ökning av antalet föräldradrivna kooperativ avspeglar också föräldrars vilja till inflytande och ansvar över sina barns förskolemiljö och verksamhet. Möjligheten att förskolan och skolan kan påverka varandras förhållningsätt kring olika former av utökat föräldrainflytande stärks ju närmare förskolan och skolan knyts till varandra.

Efter ett förslag från Skolkommittén tog riksdagen på våren 1996 beslut om att ge kommuner som så önskar möjlighet att starta försöksverksamhet i grundskolan med lokala styrelser med föräldramajoritet. Försöksverksamheten regleras i en särskild förordning (SFS 1996: 605). Vissa av de uppgifter som enligt gällande förordning åvilar styrelsen eller rektorn för en skola kan överlätas till en lokal styrelse med föräldramajoritet. Nämnden får inte avhända sig det övergripande ansvaret för verksamheten. Den lokala styrelsen får inte besluta i frågor som avser individuella fall. Sen möjligheten infördes har ett fyrtiotal skolor fram till 1997 börjat med försöksverksamheten. Skolverket har i särskilt uppdrag att följa försöksverksamheten. Efter som försöken ännu inte utvärderats helt ut finns det inga uppgifter som fastslår exakta utfall. Konstateras kan dock att föräldrainflytande ställts högt upp på dagordningen i de flesta kommuner och i enskilda skolor runt om i landet. Både lokala och regionala konferenser kring föräldrainflytande har genomförts på initiativ av olika organisationer. Kommunförbundet och Riksförbundet Hem och Skola har framställt material och initierat möten kring inflytandefrågor. Föräldrainflytande i skolan är en viktig del i en framtida utbildningspolitisk och pedagogisk debatt. Förskolan är i och med sin övergång från socialtjänsten till utbildningssektorn en viktig tillgång för skolan i detta arbete.

Sammanfattningsvis menar kommittén att föräldrarna har det yttersta ansvaret för sina barn. Men rollen som vägledare för barn in i vuxenvärlden delas idag mellan föräldrar, förskola,

skola och skolbarnsomsorg. Vikten av att förskola och föräldrar samarbetar och att föräldrarna har insyn och inflytande i förskolans verksamhet måste beaktas i allt högre grad. Idag råder en osäkerhet från både personal och föräldrar om hur och under vilka villkor föräldrasamverkan och föräldrainflytande på ett djupare plan kan utvecklas. Föräldrar har olika vardagsvillkor och olika möjligheter att delta i förskolans verksamhet. Insyn och inflytande är dock en demokratifråga som personalen har skyldighet att i största möjligaste mån främja. De försöksverksamheter som påbörjats med lokala styrelser bör även omfatta integrerade enheter, som innehåller både förskola, förskoleklass och skola.

Flickor och pojkar i förskolan

I Sverige används begreppet "jämslälldhet" för att beteckna könlens likaställning; kvinnor och män skall ha lika rätt att delta i samhället med samma skyldigheter och rättigheter, med lika värde och på lika villkor dela makt och ansvar på alla områden, både i arbets- och hemliv. Jämslälldhet i betydelsen lika rättigheter för kvinnor och män är fastställd i lag i Sverige.

I samspelet med andra människor formas barns upplevelse av vad det innebär att vara flicka och pojke. I förskolan pågår denna köns- eller genussocialiserande process varje dag och varje stund. Pojkar och flickor prövar och utforskar sätt att bete sig, handla och vara på. Utifrån de reaktioner och den respons barnet får från andra människor skapas tysta överenskommelser om vilka positioner som barn av bägge könen kan inta och vilka positioner som är lämpliga bara för flickor eller bara för pojkar. För att de jämslälldhetspolitiska mål samhället eftersträvar skall kunna uppnås, är det en viktig uppgift för förskolan att gå bortom traditionella förväntningar på vad som är pojk- eller flickbeteenden och egenskaper och skapa förutsättningar för varje individ att förverkliga sin unika potential oavsett biologiskt kön. I det pedagogiska programmet för förskolan anges till exempel följande värden som skall genomsyra förskolans verksamhet när det gäller jämslälldhet:

Förskolan skall aktivt verka för jämlikhet i levnadsvillkor och medverka till att barnen tillägnar sig kunskaper och värderingar som stöder principen för jämställdhet. Förskolan skall bidra till att flickor och pojkar får samma möjligheter att utveckla sina inneboende resurser. När det gäller dessa starkt kulturberoende frågor krävs lyhördhet och medvetenhet från personalens sida.

Genom att ge barn av bägge könen förutsättningar att pröva ett bredare register av möjliga "roller" och positioner påverkas också värderingar av vad som är "manligt" respektive "kvinnt" i riktning mot ett mer jämställt förhållande.

Förskolebarnets uppfattning om sig själv som pojke respektive flicka är flexibel och inte en färdigt formerad könsroll. Barnets öppenhet och stora lärandekapacitet ger gynnsamma förutsättningar för att bedriva medvetet jämställdhetsarbete under förskoleåldern. Principerna om "lika värde" och "lika ställning" är grundläggande värden inom förskolan. Liksom för andra värderingsfrågor är det attityderna hos dem som omger och arbetar tillsammans med barnen som i hög grad avgör vilken medveten och omedveten värdemässig påverkan barnen utsätts för. I förskolans arbete att ge lika möjligheter för pojkar och flickor innebär detta att förhållningssättet hos personalen måste stå i fokus. Det är personalens attityder, värderingar och agerande som formar barnens upplevelse av vad som är adekvat könsrolls-beteende.

KÖNSOMEN SOCIAL KONSTRUKTION

Synen på hur pojkar och flickor "skall vara" d.v.s. vad kön "är" varierar. I olika sociala, historiska och kulturella sammanhang skapas värderingar och överenskommelser både hur biologiskt kön skall betraktas, och vad som är lämpligt och användbart som kriterier för manliga respektive kvinnliga uppgifter och egenskaper. Tolkningen och värderingen av biologiska skillnader utgör grunden för utvecklingen av "genus-system". Antropologisk forskning har visat hur sådana genussystem varierar mellan olika kulturer. Tvärvetenskaplig forskning bidrar till ökad förståelse och kunskap om genus. Det är dock viktigt att vi är medvetna om att forskning är en produkt av sin tid. Den återspeglar den

sociala praxis som råder vid tillfället och får, om eller när den etableras som kunskap, en normativ status. I ständig växelverkan med utveckling och mönster i samhället i övrigt växer således olika diskurser om manligt-kvinnligt eller flickaktigt-pojkaktigt fram. En handling eller ett beteende tillmäts en viss betydelse och blir till ett sätt att tolka verkligheten – en kultur skapas. Förskolan är en social arena som på många sätt organiseras efter kön. Var personal och barn befinner sig, vilka aktiviteter de ägnar sig åt, hur de värderar dessa, liksom hur de bemöter varandra sammanhänger med deras syn på genus. Personalens medvetenhet om sina egna attityder är en av grunderna för att aktivt främja jämställdhetsarbetet i förskolan.

OMSORG OCH PEDAGOGIK

Sedan det pedagogiska programmet för förskolan kom har den svenska förskolan vunnit internationellt erkännande för sitt sätt att väva samman omsorg och pedagogik. Denna sammanvävning kan ses som en naturlig följd i den svenska förskolans historia. Under artonhundratalet dominerande två traditioner, barnkrubbans inriktning på tillsyn och vård och barnträdgårdens Fröbelinspirerade inriktning med barns utveckling och bildning i fokus. Ur ett jämställdhetsperspektiv möts två traditionellt könstypiska arenor – ”manlig pedagogik” och ”kvinnlighet” om-sorg”. Kunskapsområdet *pedagogik* är traditionellt en ”manlig” arena – forskning och teoribildning inom det pedagogiska området domineras av män, folkskolläraryrket var länge reserverat för män. Ett instrumentellt och prestationsinriktat sätt att betrakta inläring och inhämtning av segmenterat och ämnesindelad kunskapsstoff har funnits inom den pedagogiska traditionen och kan betraktas mycket stereotypiskt som ”manligt”. Den manliga arenans närvaro gör sig också påmind i benämningen av yrkesutövarna inom förskolan genom de maskulina ändelserna i – förskollärare, barnskötare och föreståndare. Kunskapsområdet *omsorg* är däremot av tradition en ”kvinnlighet” arena. Omsorgsyrken domineras av kvinnor och präglas av vår kulturs synsätt och värderingar av kvinnliga roller och positioner. Prototypen tycks vara ”den goda modern”; att sörja för någon annan, tillfredsställa andras behov, ta hand om och vårda. Dessa uttryck

stammar till vissa delar ur ett borgerligt kvinnligt ideal etablerat under 1800-talet och än idag förknippas de stereotypiskt som delar av "kvinnlighet". I benämningen daghem lyser den kvinnliga "omsorgens" närvaro igenom. Detta kan ge sig till känna som en alltför hemlik miljö, där den pedagogiska professionaliteten inte är lika tydlig. Men i det fruktbara mötet mellan "omsorgen" och "pedagogiken" skapas en pedagogisk miljö som på ett nyanserat sätt förhåller sig till barnet som ett subjekt.

AKTÖRERNA PÅ ARENAN

Förskolan är i stort en arbetsplats där majoriteten av personalen är kvinnor. Andelen manlig personal ligger trots stora ansträngningar att rekrytera och behålla fler män inom förskolan fortfarande kvar på en nivå kring knappt 3 procent 1997. I skolbarnsomsorgen är andelen män dock högre. Ungefär 17 procent av personalen på fritidshem är manlig. Självklart är det angeläget att verka för en högre andel manliga pedagoger i förskolan. Manliga och kvinnliga pedagoger har samma mål i sitt arbete men formulerar dem ofta på olika sätt och kan ha helt olika strategier för att uppnå dem. Att samma sak både kan förstås och göras på olika sätt öppnar för flexibilitet och tolerans, vilket gynnar barns lärande om sitt eget lärande. Dessutom mär både flickor och pojkar bra av att ha närvarande manliga och kvinnliga förebilder och uppleva hur vuxna män och kvinnor samarbetar.

Lika antal kvinnor och män i verksamheten garanterar inte i sig en mindre könsstereotyp miljö. Enbart närvaro av män leder inte självklart till förändring av barns könsrollsmönster. Ett traditionellt könsrollstänkande kan lika gärna bevaras och t.o.m. förstärkas i könsblandade arbetslag. Jämställdhet handlar inte om antal, utan snarare om hur individer av olika kön förhåller sig till varandra och hur de vuxna överför de värderingar och bärande demokratiska idéer som förändrar traditionella könspositioner.

Förskolan präglas av ett tänkande ur kvinnoperspektiv. Tankemönstren och handlingssätten som ingår i dess kultur kan betraktas som för-givet-tagna eller granskas och göras tydliga. I det pedagogiska programmet för förskolan lyfts detta fram:

Den sneda könsfördelningen bland personalen i förskolan innebär att man måste vara särskilt uppmärksam på hur man påverkar barnen som förebild och med egna värderingar.

Barn är aldrig passiva mottagare av vuxnas värderingar och normer. De prövar och utforskar aktivt de positioner som sammanhanget erbjuder. Barn påverkar varandra och är medskapande i processen och i miljön. Särskilt stor är barns påverkan på varandra under självvalda aktiviteter utan inblandning från vuxna, exempelvis i leken.

KÖNSSKILLNADER VARIERAR MED PEDAGOGISK MILJÖ

Lämnas barnen att klara sig på egen hand, som under fri lek, återskapar och upprepar de ofta roller och positioner som de känner igen från andra sammanhang. Men också i en pedagogisk miljö där de vuxna ger hög grad av struktur och vuxenkontroll kan tydliga stereotypa drag hos pojkar och flickor förstärkas. Pojkarna tar för sig under samling och andra prestationsinriktade, vuxenledda aktiviteter, medan flickorna skapar utrymme i relationsinriktade aktiviteter som lek. Under vuxenstyrda aktiviteter som exempelvis samling, skaffar sig flickor och pojkar utrymme i och inflytande över situationen på olika sätt. Pojkar väljer ofta att ta för sig genom att "störa ordningen" på olika sätt, medan flickorna väljer att liera sig med den vuxne och inta en roll av "fostrande hjälpfröken." Förskolan är på många sätt styrd av de normer och värdesystem som traditionellt betraktas som "kvinnliga," som hjälpsamhet, empati och omhändertagande, vilket gör att flickorna värdesätts utifrån sitt "kvinnliga" agerande, medan det för pojkarna blir viktigt att sätta gränser mot detta genom att bryta den "kvinnliga ordningen". I vuxenledda aktiviteter framträder möjligen förskolans grundvärdesystem tydligare och därför finns det viss risk att stereotypa rollbeteenden förstärks. Varken barnen eller de vuxna kan förändras utan att skapa nya diskurser, inom vilka de kan "läsa" varandras handlingar på ett nytt sätt, skapa utrymme att pröva andra handlingar, och uppleva sig själv som pojke respektive flicka på flera sätt. Förskolans tradition är att sätta barnet i centrum. Genom att betrakta varje barn förutsättningslöst läggs grunden för att främja jäm-

ställdhet på många skiftande sätt i barnets liv. Personalens medvetenhet utifrån könsperspektiv förstärker ytterligare barnens möjligheter att inte begränsas utifrån stereotypa könsrollsmönster.

IDENTITETSUTVECKLING UNDER FÖRSKOLEÅLDERN

Förskolan skall bidra till att barnen kan känna stolthet över att vara flicka respektive pojke, blivande kvinna eller man. Personalen bör vara medveten om vikten av att barnen får utveckla en trygg könsidentitet.

Ett traditionellt sätt att beskriva könsidentitet är att sammanfoga en serie stereotypa rollmönster. Om individen anpassar sig till denna statiska könsbild, talar vi ibland om en stabil könsidentitet, men utgår då ifrån en typifierad uppfattning.

Identitet kan ses som en individs upplevelse av sig själv. Den är inte en kärna som utvecklar sig opåverkad av den yttre omgivningen. Utveckling sker genom samhandling med andra – föräldrar, pedagoger eller barn. Detta är giltigt också när det gäller de aspekter av identitet som har med barnets upplevelse av att vara pojke eller flicka att göra. Den sker alltid i samklang med utveckling av känslor, språk, fantasi och tänkande. Med förskolans helhetssyn och pedagogiska tradition, där fokus ligger på jagutveckling, social kompetens, begreppsutveckling och kommunikation, ges barn rika tillfällen att utveckla sin kompetens och identitet. Det är i samspelet med andra som en individs identitet utvecklas. Individens uppfattning om sig själv som subjekt i olika situationer står i centrum. "Könsrollsocialisationen" är avhängig vilka möjligheter barnet får att uppfatta sig själv som ett subjekt, det vill säga vilken diskursiv praxis de inträder i som subjekt.

Sett ur det perspektivet kan vi diskutera hur flickor och pojkar kan stärkas i sin självtillit, självbild och självansvar. Hur förskolan som miljö kan bekräfta och hjälpa barnet att komma vidare i sin utveckling genom att få vidga sina möjliga handlings-sätt – att pröva olika positioner – blir en central fråga. En positiv upplevelse och utveckling av barnets identitet förutsätter att varje enskilt barn ges möjlighet till identifikation och bekräftelse, oavsett biologiskt kön.

JÄMSTÄLLDHET SOM EN PEDAGOGISK UPPGIFT

Under många år har utvecklingsarbeten kring jämställdhet varit ett område som prioriterats både lokalt och nationellt. På regeringens uppdrag har Socialstyrelsen under 1996-1998 fortsatt arbetet med jämställdhet i förskolan. Inriktningen i detta arbete är att lyfta fram jämställdhet som en pedagogisk utmaning och initiera till ett långsiktigt lärande om vad det egentligen innebär att arbeta jämställt med förskolebarn. Fokus inriktas på att öka medvetenheten om de vuxnas egen betydelse som förebild. För att komma bortom kön som organiserande princip är det nödvändigt att analysera verksamheten, inte bara ur ett socialt eller åldersperspektiv, utan också ur ett könsperspektiv. En vilja och förmåga hos de vuxna att reflektera över hur man själv som kulturbärare påverkar barnens könssocialisation krävs. Genom ett enkelt och direkt applicerbart observationsmaterial kan problematisering kring genusfrågan sättas igång, exempelvis kring den vuxnes eget kontaktmönster, hur mycket taltid varje barn ges, hur mycket uppmärksamhet och vilken kvalitet den har. Sådana konkreta observationer kan ligga till grund för en analys av hur den dagliga verksamheten lever upp till jämställdhetspolitiska mål och kan också inspirera till nytänkande och utprovande av nya former i val av aktiviteter, utformande av miljö, planering och förhållningssätt som bättre gynnar flickors och pojkars utveckling. Genom sådana arbetssätt öppnas möjligheter för att utforska och variera olika sätt att handla och vara på, pröva positioner i en mångfald som berikar och sätter individ före kön.

Sammanfattningsvis menar kommittén att varje flicka och pojke har rätt att få förverkliga sin potential utan begränsningar utifrån stereotypa könsrollstraditioner. Förskolan har en viktig uppgift i att ge barn av bägge könen förutsättningar till att utveckla och uttrycka sina inneboende resurser och behov. Hur vuxna i förskolan bedömer och bemöter barn har stor betydelse för barnens upplevelse av vad det innebär att vara pojke eller flicka. Personalens medvetenhet om hur eget agerande och samspel mellan kvinnor och män påverkar barngruppen är avgörande för att aktivt jämställdhetsarbete skall kunna förverkligas i förskolan.

Miljöarbete i förskolan

Under de senaste decennierna har den påverkan på natur och miljö som vårt levnadssätt medför alltmer synliggjorts för oss. Människans sätt att hantera jordens resurser hotar på sikt hennes egen existens och vår gemensamma framtid. Situationen är så allvarlig att genomgripande förändringar måste göras och ett ekologiskt helhetsperspektiv anammas i både nationell och global samhällsplanering. Våra kunskaper om de betingelser som gjorde liv möjligt och hur skiftande omgivande faktorer påverkar grunden för livets fortbestånd skall tas tillvara i arbetet för en hållbar ekologisk utveckling. Miljöfrågan är dock så komplex och sammanvävd med en mängd andra faktorer att en enkel gemensam lösning inte finns.

GEMENSAMMA PROBLEM – OLIKA FÖRUTSÄTTNINGAR.

Ojämlika ekonomiska villkor och orättvis uppdelning av jordens naturtillgångar, gör att förändringsarbetet måste ske på en mängd olika nivåer och med stor hänsyn till olika länders förutsättningar. Tjugo procent av världens befolkning bor i industriländer och förbrukar minst åttio procent av jordens tillgångar. Industriländernas höga materiella standard, överkonsumtion och stora energiförbrukning ger oss ett annat ansvar för den framtida samhällsutvecklingen, än de fattiga utvecklingsländerna.

De lösningar och förslag till miljöarbete som presenteras måste granskas utifrån ett etiskt och socialt utvecklingsperspektiv. Människors möjligheter till inflytande, försörjning och acceptabla livsvillkor är avgörande för att förändringar skall kunna förankras och få genomslag. Den orättvisa resursfördelningen mellan världens länder och folkgrupper omöjliggör i längden en hållbar utvecklingsförändring.

AGENDA 21

Under FN:s världskonferens om utveckling och miljö, som anordnades i Rio 1992, utarbetades olika dokument för fortsatt utvecklingsarbete.

Sverige har antagit handlingsprogrammet Agenda 21, vars målsättning är att skapa en hållbar utveckling, utrota fattigdom och undanröja hoten mot miljön. Agenda 21 är inte juridiskt bindande men anses vara moraliskt och politiskt förpliktigande. Miljövårdsdelegationen har som en del i sitt arbete sökt påverka landets kommuner att utarbeta egna Agendor där det lokala utvecklings- och miljöarbetet lyfts fram. Regeringens och riksdagens krav på lokalt ansvar och uppföljning av Agenda 21 ger en förstärkt status för dokumentet i kommunernas beslutsprocess. I Agenda 21 beskrivs olika grupper och samhällsinstitutioner som anses ha nyckelpositioner inför en kommande positiv utveckling. En av de viktigaste positionerna i dokumentet har utbildningssektorn.

FÖRSKOLANS NYCKELROLL – HITTA DET POSITIVT PÅVERKBARA
I förskolans verksamhet har kunskap om natur och miljö, klimat, naturfenomen, människors och djurs livslopp och samspel, alltid varit en viktig del. Arbetet med natur och miljö i förskolan innebär till stor del att starta en kunskapsprocess kring det ekologiska samspelet, att få barn att förundras över och ställa frågor kring detta. Ekologin är till viss del osynlig för barn och förblir så, om inte vuxna förmår att visa och vägleda barn i upptäckter kring ekologins sinnrika funktion och betydelse för allt levande. I takt med att förståelsen för sambanden mellan människa, samhälle och natur, både i lokalt och globalt perspektiv ökar, växer också behovet av att omsätta de ökade kunskaperna i förskolans verksamhet fram.

Ingen vuxen människa kan undandra sig sin del av ansvaret för vad som händer med miljön. Det betyder inte att alla människor har lika stort ansvar. Ansvaret står i proportion till vilka möjligheter man har att utöva makt och inflytande. Ett miljötänkande måste genomsyra all verksamhet i förskolan, en medveten miljöpedagogik ger barn exempel på hur vuxna gör något åt miljö- och resursproblemen inom ramen för sina möjligheter.

Det ökade informationsflödet i samhället gör att upplysningar och rapporter om miljöfrågor når fram till barn på ett kraftfullt

sätt. Den viktigaste byggstenen i förskolans miljöarbete är därför att förmedla att saker och ting är *positivt påverkbara*. Fördelningsproblem och miljöhot måste erkännas av vuxna, samtidigt som barn ser att vuxna *ständigt söker och tror på lösningar*. En viktig del i förskolans miljöarbete är att hitta och förankra det positivt påverkbara i barns vardag och närmiljö.

VANOR OCH OVANOR – VALMÖJLIGHETER

OCH BRIST PÅ VALMÖJLIGHETER

Mat, kläder, rekreation och gemenskap med andra, är grundläggande behov hos människan. Olika sociala och ekonomiska villkor har betydelse för hur dessa behov bemöts och formas i olika delar av världen. Miljöarbetet måste innebära att etiska, sociala och ekonomiska aspekter vägs in i en helhetssyn på människan och hennes roll i det ekologiska kretsloppet. Människan i förhållande till sina samlade livsvillkor är grunden i ett utvecklat miljötänkande. Det måste vara rimligt att få mänskliga basbehov tillgodosedda, och samtidigt kunna värna och dela jordens gemensamma resurser. Konsumtionsmönster och fritidsvanor är olika uttryck för möjligheterna att tillfredsställa mänskliga basbehov, samtidigt som de är betydelsefulla faktorer i all miljöpåverkan. Ökade kunskaper kring vilka vanor som formats i olika delar av världen och vilka konsekvenser det får att bryta eller hålla fast vid dem, är en del av utgångspunkterna för att belysa vilka valmöjligheter som finns för ett gemensamt miljöansvar. I förskolan är det personalens attityder och kunskaper som är grunden för miljöarbetet. Inköp av material och hanteringen av den gemensamma miljön är viktiga delar av miljötänkandet. Barns inlevelseförmåga i orättvisor och förståelse för andras utsatthet är en viktig aspekt att ta hänsyn till. Det är viktigt att dessa diskussioner förs på ett sådant sätt att barn inte upplever skuld och konflikter i förhållande till sina möjligheter att påverka.

BÖRJAN I DET NÄRA

Barns möjlighet att få vistas i naturen, att börja i det näraliggande och enkla, i den egna omgivningen, är en viktig del för att gradvis bli medveten om hur stort och litet är beroende av varandra. Att

få börja sin upptäckt av naturen i det lilla utforskandet, i leken, i utevistelse vid olika väderlekar, i funderingar kring mat, kropp och olika sinnesintryck är grundläggande i förståelsen av större samband och förlopp. Miljöarbete måste utgå från att alla barn ges möjlighet till egna upptäckter och utforskande av naturen utifrån sina förutsättningar och att barn tillsammans med vuxna får utveckla kunskaper om naturens och människans ömsesidiga beroende. Förskolans uppgift är att omsätta kunskaperna i praktik på ett för barn begripligt sätt. Att i vardagen hitta lösningar och förankra gemensamma vanor som överensstämmer med en ekologisk helhetssyn är aktivt miljöarbete.

FÖRSKOLANS KONTAKTNÄT

Miljöarbete är till stora delar en fråga om ändrade vanor. Kunskaper om hur vårt levnadssätt inverkar på miljö och det ekologiska kretsloppet finns väl dokumenterade. Viljan och möjligheten att ändra levnadsvanor är beroende av en mängd faktorer. Förskolans centrala roll i närsamhället öppnar för en rad påverkansmöjligheter som stärker och utvecklar miljöarbete i ett vidare perspektiv. Att inspirera till ett ökat miljötänkande och konkretisera genom tillämpad ekologisk helhetssyn i verksamheten, gör förskolans miljöarbete till en resurs som når långt utanför den egna dagliga verksamheten. Kontakten mellan förskolan och föräldrar, kontakter med andra verksamheter i närsamhället, utbyte av information och kunskap på olika nivåer i den närmaste omgivningen, ökar förutsättningen för ett integrerat miljötänkande och en ekologiskt hållbar utveckling. Barns möjlighet att uppleva hur ett aktivt miljötänkande omfattar alla delar av deras vardag stärker tilltron till att vuxna *vill, kan och tror* på en positiv miljöutveckling för framtiden.

Sammanfattningsvis menar kommittén att med våra ökade kunskaper om hur sambanden mellan människan, samhället och naturen påverkar det ekologiska kretsloppet, både lokalt och globalt, växer behovet fram av ett väl genomtänkt miljöarbete i förskolan. Det ökade informationsflödet i samhället gör att barn tidigt nås av olika budskap om miljöförstöring och ekologisk obalans. Barn behöver se och uppleva hur vuxna i deras omgivning på olika sätt uttrycker en vilja till förändring, och

tillsammans med vuxna få känna att saker och ting är positivt påverkbara. Genom att i förskolans vardag låta ett miljötänkande genomsyra all verksamhet och börja göra barn medvetna om ekologins häpnadsväckande finurligheter tar förskolan sitt miljöansvar. Förskolans roll i närsamhället är också en resurs för miljöarbete i ett vidare perspektiv, och öppnar för möjligheter till påverkan även utanför den egna verksamheten.

Förskolan i det mångkulturella samhället – likhet – olikhet – möjlighet

Sverige är ett mångkulturellt samhälle. Invandringen är ett av de tydligaste uttrycken för kulturell mångfald. Var femte invånare i Sverige har idag invandrarbakgrund. Likheter och olikheter öppnar nya möjligheter, men detta sker inte alltid med given automatik. Det finns inte en utstakad och enkel väg till ett samhälle där allas lika värde och rätt till olikhet är självklar. Förmåga till lyhördhet för varandras argument och uttryck, ömsesidig respekt, empati och inlevelseförmåga i varandras situation, är grundläggande för att kunna möta och se glädjen i kulturell mångfald. Traditionella roller och värderingar möter nya, omformas och omvärderas i en ständigt pågående process. Förskolan är en mötesplats för både barn och vuxna, den spelar därför en central roll för hur tolerans och solidaritet utvecklas mellan människor och är en viktig del i en levande demokrati.

Demokrati är rätten till olikhet, att låta barn få vara olika och få känna sig respekterade i sin olikhet vare sig den är kulturell eller individuell. Vår identitet formar vi inte endast av likheter med andra, utan också av de olikheter som gör oss synliga. Detta är ett arbete på lång sikt, som aldrig blir riktigt färdigt utan som vi ständigt måste träna oss i.

Över hela landet finns det bostadsområden eller delar av bostadsområden där en majoritet av invånarna är arbetslösa, biddragsberoende och lever under socialt tunga villkor. I dessa bostadsområden är andelen invandrare ofta markant. Eftersom närmare hälften av landets invandrare sökt sig till storstadsområdena i Stockholm, Göteborg och Malmö är den etniska segre-

gationen tydligast i dessa områden. Att söka sig till den grupp man känner sig mest hemma hos, i kultur, i religion, i språk, och i historia, är förstäeligt. Det skapar en trygghet och gemenskap i en oftast utsatt situation, samtidigt som det kan skapa grogrund för isolering och utanförskap. Risken finns att bristen på möten och kontakt mellan olika grupper leder till misstänksamhet och myter, rädsla och oförståelse för varandra. Stereotypa uppfattningar om hur en viss grupp lever eller vilka värderingar som styr gruppen, kan bara brytas genom aktiva insatser. En av förskolans viktigaste uppgifter är att använda sin möjlighet som socialt forum för att bekämpa alla sorters fördomar och diskriminering. Med målinriktat arbete medverkar förskolan till samhällets övergripande insatser mot trakasserier, våld och främlingsfientlighet.

DET FÖRSTA MÖTET

Att börja förskolan innebär något nytt för alla barn, men för många barn med invandrabakgrund kan förskolan också bli det första djupare mötet med svensk kultur. Även för föräldrar med invandrabakgrund kan förskolan bli ett första möte med det svenska språket och den svenska kulturen. Likaledes kan förskolestarten innebära det första mötet med barn från en annan kulturell bakgrund för svenska barn och deras föräldrar. Personalens medvetenhet om sin roll utifrån sin egen etniska bakgrund, och som kulturöverbryggare, samt hur ett mångkulturellt samhälle återspeglas i förskolans verksamhet och miljö, är alla delar i ett mångkulturellt arbetssätt.

Språket har en främmande melodi som inte inger samma känsla av trygghet som ens modersmål, maten smakar annorlunda, sättet att äta kan vara ett helt annat. Det är mycket som kan vara främmande och svårt. Om personalen med hjälp av kroppskontakt, närhet, värme och omsorg lyckas få kontakt med invandrabarn blir även svenskarna i förskolan positiva förebilder vid sidan av föräldrarna.

Etniskt och kulturellt blandade barngrupper har bidragit till att insikten ökat om hur barns individuella erfarenheter och sociala relationer inverkar på deras utveckling.

En grupp barn som kräver stor inlevelseförmåga och lyhördhet hos personalen är flyktingbarnen. Kunskaper om flyktingbarnets speciella trauma och utsatthet är en förutsättning för att kunna bedriva en meningsfull verksamhet.

Barns sociala samspel med andra, kamrater och vuxna, i större och mindre grupper, har stor betydelse för alla barn i förskolan. Hos barn i förskoleåldern finns en naturlig fördomsfrihet och nyfikenhet på varandra. Det är viktigt att ta tillvara och utveckla detta i verksamheten. Socialt samspel bygger på möjligheter till olika sorters kommunikation. En viktig del i kommunikationsarbete är barnets möjlighet till att använda språket. För att kunna förklara känslor, berätta om sig själv och dela gemensamma upplevelser är språket av avgörande betydelse, språket är en stor del av ett barns identitet och utveckling.

Förskolan har stor betydelse för alla barn, men inte minst för barn i behov av särskilt stöd för sin språkutveckling. Det gäller både barn med svenska som modersmål och barn med annat modersmål. En god språkutveckling grundläggs tidigt. Självklart underlättas den senare skolgången om barnen redan i förskolan får möjlighet att utveckla sina kunskaper både i svenska och i sitt modersmål.

Barn med ett annat modersmål än svenska, som tidigt ges möjlighet att utveckla båda sina språk, har goda förutsättningar att nå en kvalificerad tvåspråkighet längre fram i livet. Förskolebarnets vilja till lärande i olika former ger många möjligheter till att använda och utveckla språket.

Personalens roll som kulturöverbryggare mellan barnets bakgrund och hemmiljö, och det svenska samhället, är grunden för ett förtroendefullt och öppet förhållningssätt i mötet mellan olika kulturer. För många föräldrar med invandrabakgrund kan förskolan vara den enda kontakten med det svenska samhället och denna kontakt sker varje dag. Speciella kunskaper om olika nationaliteters historia och nutidsförhållanden är viktiga kunskaper hos personalen. Insikter om kulturella, religiösa och sociala särdrag kan underlätta förståelsen för barns och föräldrars samlade livsvillkor och vidga verksamheten på ett positivt sätt. Att vidga verksamheten är att låta både det svenska och det

mångkulturella i förskolan återspeglas i miljö och verksamhetsinnehåll.

Det skall märkas redan när man kommer innanför dörren när det är en förskola där det finns barn från olika kulturer. Barnens ursprung skall vara synliga inslag i form av väggdekorationer, anslag på olika språk och olika kulturella attribut. Barnen skall redan i miljön känna att de hör hemma i både sin egen och den svenska kulturen.

Men ett mångkulturellt arbetssätt har också många andra innebörder. Att se och lyfta fram andra olikheter än etnicitet mellan människor ingår också i ett mångkulturellt arbetssätt.

ALLAS OLIKHET – ALLAS TILLGÅNG

I grupper med barn med många olika etniska bakgrunder fokuseras ofta på likheter och olikheter utifrån etnicitet. Det är lika viktigt att se båda delarna. Problem uppstår när likhet eller olikhet ensidigt betonas. Vanliga exempel på detta är när barnens och föräldrarnas kulturella bakgrund lyfts fram vid speciella tillfällen, oftast i samband med vissa högtider, kulturevenemang och temadagar. Detta speglar en vilja att positivt stödja de kulturella särdragen och presentera olika kulturella bakgrunder för varandra. Trots den positiva grundtanken i detta finns det en risk för en "exotisering" där kulturella särdrag betonas vid utvalda tillfällen. För att sedan åter spela en underordnad roll i verksamheten.

Den motsatta situationen finns också. Barnens och föräldrarnas kulturella särdrag tonas ner, eller osynliggörs och istället fokuseras på att hitta gemensamma drag och likheter. Detta speglar en oro hos personalen. Rädslan för att olikheter leder till svårigheter och en oförmåga att skapa förståelse för varandras vanor och kultur gör att man väljer att släta över det som skiljer åt. Risken för att barn och föräldrar upplever en brist på identifikation och avspeglning i verksamheten är stor om olikhet alltför mycket upplevs som ett hot som måste begränsas.

Nya kunskaper och personalens ökade erfarenheter av arbete i mångkulturella barngrupper förändrar och stärker personalkompetensen. För att skapa förståelse och tolerans är

det viktigt att också lyfta fram *andra olikheter* mellan människor. Längd, vikt, hårfärg, familjeförhållanden, erfarenheter, intressen, eventuella handikapp, boendeförhållanden, är alla exempel på olikheter som kan diskuteras i en barngrupp. Barn som tidigt ser olikheter mellan sig själv och andra som naturliga och självklara, har en bättre beredskap att möta det som är annorlunda, oavsett om det är etnisk bakgrund, hudfärg, fysiskt eller psykiskt handikapp, som utgör olikheten. Att stärka barns inlärseförmåga och medkänsla är viktigt för att skapa ett klimat i förskolan där både likhet och olikhet bejakas. Omsorg om varandra, både mellan barn och barn, barn och vuxen, och mellan vuxna måste ingå på ett självklart sätt i förskolans vardag.

Sammanfattningsvis menar kommittén att den ökade rörligheten över nationsgränserna och den växande internationaliseringen ställer nya krav på oss alla. Förskolan är en mötesplats för både barn och vuxna, den har därför en stor möjlighet att fungera som en positiv kulturöverbryggare mellan människor med etniska, kulturella, sociala och religiösa olikheter. Den mångkulturella förskolan skall återspeglas i både verksamhet och miljö. Men förskolan har också ett ansvar att inte ensidigt fokusera på enbart etnisk olikhet mellan människor. Ett mångkulturellt arbetssätt kan också innefatta arbete utifrån exempelvis sociala, geografiska, fysiska, och familjemässiga likheter och olikheter. Barn som tidigt ser likheter och olikheter mellan människor som självklara, har större möjligheter att både möta kraven och se tillgången i kulturell mångfald. Det är viktigt att både likheter och olikheter görs till föremål för barns eget funderande och reflekterande. Ömsesidig respekt och lyhördhet för varandra är grundläggande för att de möjligheter som finns i ett mångkulturellt samhälle skall kunna utvecklas. För barns känsla av delaktighet och identitetsutveckling är språket av stor betydelse. Ju tidigare ett barns möjligheter till språklig kommunikation och användandet av språket i olika sammanhang börjar, ju större möjligheter finns till en god språkutveckling. För barn med annat modersmål än svenska, som ges möjlighet att utveckla sitt modersmål parallellt med svenskan, ökar möjligheterna till att utveckla två fullgoda språk.

Barn och kultur

Kultur är ett begrepp som väcker en mängd olika föreställningar och har olika betydelser för olika människor. En tolkning av begreppet kultur görs oftast med en socialantropologisk och samhällsvetenskaplig innebörd, kultur som ett gemensamt arv av språk, idéer, ritualer, normer och värden, beteendemönster och historia.

Inom antropologin beskrivs kultur i termer av samhällets organisation och rådande beteendemönster, samhällets livsform. Inom samhällsvetenskaperna talar man gärna om kultur som samhällets idéstruktur eller som ett kollektivt medvetande som sprids genom kommunikation.

För många är kultur dock förknippat med olika former av skapande, konstnärliga och estetiska uttrycksformer som kan anammas på olika sätt. Antingen genom att ta del av andras skapande, eller att uttrycka sig via eget skapande.

Ett annat sätt att definiera "kultur" är att låta ordet avse konstnärlig och estetisk verksamhet. Det täcker då aktiviteter inom de olika konstarterna – musik, dans, teater, bild och form, litteratur – ibland sammanfattande som skapande aktiviteter. Det rör sig här både om egen aktivitet och om att ta del av vad andra skapat. Det här kulturbegreppet är, till skillnad från antropologins kulturbegrepp, laddat med värderingar. Oftast räknas inte "masskultur" och "populärkultur" som kultur eller tilldelas i varje fall ett lägre värde.

Kulturbegreppet skiftar till sin innebörd beroende på vem tolkaren av begreppet är, och vilka omgivande faktorer tolkaren påverkas av. Det finns också en rörlighet och föränderlighet kring kulturbegreppet som utgår ifrån både formella och informella värderingsgrunder, skiftar från tid till tid och grupp till grupp och som berör olika människor olika starkt. Exempel på relativt nya "kulturformer" är de som uttrycks som "ungdomskultur" och "populärkultur." Begrepp som inte fanns för bara några generationer sedan. Således är kulturbegreppets innebörd en av de mest diskuterade frågorna i samhällsdebatten och någon gemensam, slutgiltigt definition på kultur finns inte. Att kultur är en form av process där idéer, uttryck, upplevelser,

värderingar, attityder och samhällspolitiska mål blandas och i olika grad samverkar, är ett sätt att försöka beskriva vad kultur är.

Genom att kulturprocessen väsentligen är en kommunikationsprocess kan vi urskilja tre huvudkomponenter. I centrum finns dess innehåll – diverse meningsbärare (texter, tal, bilder, byggnader, klanger, kläder, osv.) vilka förmedlar begrepp, idéer, värderingar och attityder. Dess budskap har ett upphov – en alstrare, skapare, eller sändare – som kan vara en enskild person men som allt oftare är en organisation eller ett företag. De på olika vis kodade budskapen når slutligen ut till och används av ett större eller mindre antal personer, mottagarna eller användarna, som då utgör det tredje huvudledet i kulturprocessen.

BARNEN, KULTUREN OCH KULTURPROCESSEN

Barnens roll i kulturprocessen kan vara både som aktiv skapare, "sändare" av ett "budskap" och som "mottagare", framförallt då utav den kultur som riktar sig direkt till barn, barnkulturen. Barnkultur är oftast gjord av vuxna, eller vuxna och barn tillsammans, och riktar sig till barn, eller barn och vuxna. Barnkultur utgör en egen plattform i kulturprocessen. Olika barnböcker, barnvisor, sagor, rim och ramsor, och berättelser, är exempel på en del av ett gemensamt kulturarv som överförs från generation till generation. Det finns anledning att särskilja begreppen barnkultur, och barnens kultur. Barnens kultur har större betoning på det barn skapar själva, i egen lek, i egna samtal, i egna teckningar och andra uttryck, där den vuxne mer eller mindre, eller inte alls deltar. Barnens kultur kan ha för vuxna dolda budskap och innebörder och också ha som primärt syfte att vara en barnens egna vuxenfria arena. Barnens roll i kulturprocessen omfattar således tre positioner, kultur *av* barn, kultur *med* barn och kultur *för* barn.

BARNEN, KULTUREN OCH FÖRSKOLANS VIKTIGA ROLL

Barns rätt till såväl eget skapande, som vikten av att få möta olika typer av kulturella uttryck och ta del av samhällets kulturutbud är fastlagt i Förenta Nationernas barnkonvention. Sverige undertecknade denna 1990.

Konventionsstaterna skall respektera och främja barnens rätt att till fullo delta i det kulturella och konstnärliga livet och uppmuntra tillhandahåll-

landet av lämpliga och lika möjligheter för kulturell och konstnärlig verksamhet samt för rekreations- och fritidsverksamhet.

I Förskolans pedagogiska program betonas kulturens centrala roll i verksamheten. Både i ett samhällsstrukturellt och antropologiskt perspektiv, som ett uttryck för livsåskådningar, traditioner, levnadsmönster, och som ett sätt att uttrycka känslor, kommunicera och få estetiska upplevelser.

Förskolan skall bidra till: att barnen får förståelse och respekt för egen och andras sociala och kulturella miljö, att levandegöra kulturarvet, att uppmärksamma och stödja barnens egen kultur.

Att barnen utvecklar sitt språk och sina andra uttrycksmedel. (*Språk och litteratur, Bild och form, Sång och musik, Rörelse samt Drama*).

För många barn blir förskolans verksamhet den plats där deras eget skapande och dess olika uttrycksformer tillåts, uppmuntras och synliggörs. Tillgång till material, vägledning och inspiration från personalen, och barngruppens gemensamma upplevelser, lek och idéer, är faktorer som utvecklar barns inneboende resurser och lustfyllda skapande och lärande. Att främja barnens eget skapande och se detta som ett viktigt sätt för barn att bearbeta intryck, och hitta egna uttryck för sina upplevelser, är en av förskolans viktigaste pedagogiska traditioner och uppdrag. Barns egen kultur, deras lekar och leksaker, måste mötas på ett lyhört sätt av personalen. Personalens värderingar får inte läggas på ett fördömande sätt på barnen. Det är viktigt att ta tillvara barnens egen kultur i ett pedagogiskt sammanhang. Symboler och metaforer för olika bild, sago- och läsupplevelser uttrycks exempelvis ofta i förskolebarnens egna bildskapande. Förskolans grundsyn är att barnen har rätt att utveckla alla sina uttrycksmedel, där bild och form, teknik, konstruktions- och bygglekar, gymnastik och idrottslekar, musik, sång, rytmik, dans, drama, och rörelse utgjort lika viktiga komponenter som kommunikation via språk eller text.

Den syn på estetiska verksamheters betydelse för barns utveckling som vi här betonar bör utgöra grunden för den verksamhet som bedrivs i förskolan. Förskolan kan på så vis bli en kulturell resurs av stor betydelse, för många barn kanske av avgörande betydelse. Att ta vara på barnens

spontana lust för kultur, att på ett lekfullt sätt bevara och förstärka de olika "språken", bör stå i centrum för innehållet i förskolan.

Det är också via förskolan som en stor del av barnens möte med olika kulturinstitutioner sker. Ungefär två tredjedelar av barnens besök på kulturinstitutioner sker i förskolan eller skolans regi. Det är en viktig rättviseaspekt att det oavsett barnens ekonomiska och sociala bakgrund finns möjlighet för barn i förskoleåldern att få möta olika kulturinstitutioner. Geografiska och regionala olikheter spelar givetvis in men en stor del av barnen i förskolan får idag stifta bekantskap med kulturutbudet i form av teater, museer, bibliotek eller göra konsertbesök under sin förskoletid. De senaste årens ekonomiska åtstramningar har påverkat vissa delar av kulturutbudet och förskolornas möjlighet att delta. Mycket tyder dock på att kulturverksamhet för förskolebarn fortfarande betraktas som viktig i många kommuner. Förskolorna själva uttrycker också höga ambitioner för kulturarbete i sin verksamhet.

Sammanfattningsvis menar kommittén att barns rätt till eget skapande och rätt att få ta del av samhällets kulturarv och kulturutbud måste säkras och utvecklas i förskolans verksamhet. Även under tider av samhällsekonomiskt knappa resurser bör detta ha hög prioritet. Det är viktigt att barn tidigt får se sig själv som skapande och kommunicerande individer med möjligheter att tolka och uttrycka egna idéer och upplevelser. Barns skapande är i viss mening också deras lärande, då det är samma tankeprocess som aktiveras när barn uttrycker sig exempelvis i bild eller drama, som när barn försöker skapa förståelse och lösa ett matematiskt problem. Att lära sig förstå något kräver ett skapande i barns tankevärld. Barns möjligheter till skapande är således också i viss mån deras möjligheter till lärande.

Barn med behov av särskilt stöd

Alla barn har lika värde men olika uppväxtvillkor. Förskolan har en unik möjlighet att arbeta för att utjämna barns uppväxtvillkor. För många barn är världen otrygg och svärbegriplig. Många växer upp med svåra separationer och omflyttningar som exem-

pelvis flyktingbarn. Andra barn far illa på grund av en splittrad och kaotisk familjesituation. Barn har också olika slag av fysiska och psykiska handikapp. Allt detta innebär att omvärlden måste tillföra sitt stöd så att barnet så långt det är möjligt kan fungera och leva som alla andra barn.

Kommunerna har ett särskilt ansvar för att ge plats i förskola till barn i behov av särskilt stöd. Begreppet "barn i behov av särskilt stöd" syftar inte på någon bestämd och avgränsad grupp, eller barn med vissa bestämda egenskaper, utan anger snarare att vissa barn tillfälligt eller varaktigt kan ha behov av mer stöd än andra. Dessa barn har alltid rätt till plats i förskola och fritidshem utifrån sitt eget behov, oavsett föräldrarnas situation. Rätten till plats gäller inte bara tillgången utan även en verksamhet av en sådan kvalitet att barnet får sina behov av särskilt stöd tillgodosett. Behovet av stöd kan även efter individuell prövning i vissa fall tillgodoses i kvalificerat familjedaghem eller genom barnomsorg i hemmet. Enligt Socialstyrelsen erbjuder dock förskola och fritidshem de bästa förutsättningarna. Vilka barn det kan handla om beskrivs på följande sätt.

Barn med funktionshinder av olika svårighetsgrad, t ex rörelsehinder, utvecklingsstörning, hörsel – eller synskador, är en förhållandevis liten del av samtliga barn med behov av särskilt stöd. En betydligt större grupp utgörs av de barn som har mer diffusa och svårtolkade problem. Det kan gälla barn med olika typer av lättare funktionsstörningar och utvecklingsavvikelser med biologisk bakgrund, exempelvis koncentrationssvårigheter och motorisk- perceptuella svårigheter, eller barn med språk- och talsvårigheter eller inlärningssvårigheter. Det kan också gälla barn med känslomässiga och/eller psykosociala svårigheter samt barn som far illa.

INTEGRATION FÖR JÄMLIKA UPPVÄXTVILLKOR

Barnomsorgen har sedan den stora uppbyggnaden som började under 70-talet genomgående arbetat med *att integrera barn med behov av särskilt stöd i de ordinarie barngrupperna i förskola och fritidshem*. Det naturliga förhållningssättet har varit att i stället för att i första hand söka särlösningar och/eller specialgrupper för barn med olika behov av särskilt stöd, alltid utgå ifrån att barnet kan delta i den ordinarie verksamheten och tillföras särskilt stöd

när så behövs. För många barn i behov av särskilt stöd är deltagande i verksamhet med en generellt god kvalitet tillräckligt. För vissa barn kan det behövas särskilda insatser som exempelvis personalförstärkning, konsultation eller handledning till personalen, eller någon form av anpassning av lokalerna. Behovet av stöd måste prövas från fall till fall och olika insatser behöver övervägas så att de svarar mot barnets behov. Om barnet bedöms tillhöra personkretsen för LSS (Lagen om stöd och service för vissa funktionshindrade) gäller rätten för personlig assistans enligt denna lag.

Den huvudregel som gäller för barn i behov av särskilt stöd är att barnet skall få möjlighet att gå i en ordinarie förskolegrupp. Det handlar om att se barnet och dess resurser i stället för att fixera sig vid vad det inte kan. Om inte verksamheten uppfyller det särskilda stöd som barnet behöver, prövas vilken form och hur det särskilda stödet skall ges. Är bedömningen den att särskilt stöd i en ordinarie barngrupp inte uppfyller kraven på barnets behov kan så kallad anpassad förskolegrupp vara alternativet. Anpassade förskolegrupper kan exempelvis vara liten grupp med personal som har särskilda kvalifikationer. Svårt fysiskt handikappade barn har även ofta behov av behandlingsinsatser av andra specialister som exempelvis kan ge behandlingen inom ramen för förskoleverksamheten. Barnstugeutredningen menade att barnom-sorgen skulle vara en socialpedagogisk resurs som bidrar till att utjämna uppväxtvillkoren. I kommitténs första betänkande ges bakgrunden till integrationsmålet:

Detta utgår ifrån ett tänkande som bygger på grundläggande mänskliga rättigheter, men framför allt för alla barns rättigheter att lära och utvecklas utifrån egna förutsättningar.

Målen utgår ifrån samma grundsyn när det gäller barn i behov av särskilt stöd och innebär en strävan mot så jämlika förutsättningar som möjligt för alla barn. Därför kan det krävas stöd såväl för den personliga vården som under olika arbetspass i förskola och skola. En del barn behöver också särskilt stöd i hemmet.

De senaste årens nedskärningar inom barnomsorg och skola vittnar allmänt om svårigheterna att uppfylla kraven på en

så god kvalitet i förskolegrupper och klasser att det går att hinna med och ge alla barn som behöver, särskilt stöd. Tidigare fanns möjlighet att ge särskilt stöd i ordinarie grupper när antalet barn var färre i förhållande till andelen vuxna. De stora barngrupperna innebär fler relationer och krav på att klara sig själv i större utsträckning. I en ny undersökning visar det sig att för barn i behov av särskilt stöd, är den generella kvalitén på barngruppens villkor särskilt viktig. Dessa barn tenderar att reagera starkare på förändrade villkor som exempelvis större grupper, minskad personal, mindre utrymme i den fysiska miljön, än andra barn, även om alla barn påverkas av dessa faktorer.

Erfarenheter visar ibland att skolans och förskolans bedömningar av barns behov av särskilt stöd kan vara mycket olika. Det är olyckligt om detta påverkar ansvarsfrågor och resursfördelning i respektive verksamhet på ett sådant sätt att den enskildes behov ej tillgodoses på bästa sätt. Ett gemensamt synsätt och en helhetssyn bör vara ett oavvisligt krav.

Sammanfattningsvis menar kommittén att rätten till förskola innebär inte endast en plats i verksamheten, utan även en verksamhet av sådan kvalitet att barnets behov av särskilt stöd tillgodoses på bästa möjliga sätt. För många barn är ett deltagande i en generellt god verksamhet tillräckligt stöd, för vissa barn måste dock särskilda insatser göras. Detta kan vara personalhandledning, lokalanpassning, förstärkning av personalstyrkan, eller annan form av insatser. Behovet av stöd och dess utformning måste prövas individuellt. Ett gemensamt synsätt i förskola och skola på hur barn i behov av särskilt stöd skall bemötas måste vara ett oavvisligt krav på verksamheterna.

Multimedia i förskolan

Multimedia är ett samlingsbegrepp för en mängd olika företeelser vars huvudkomponenter är telekommunikation, datateknik och media.

Multimedia är integrationen av text, ljud och alla slags bilder, stillbild, grafik, video, film i en digital omgivning. Presentationen av materialet är främst individuellt riktat och huvudsakligen interaktivt.

Multimedia är ett område vars utvecklingshastighet är hög. Ständigt ökade tekniska kunskaper gör att multimedia får ett allt större genomslag på en mängd områden. Framförallt inom kommunikations- och informationssektorn förutspås en utveckling som kommer att förändra vardagen på en rad olika sätt.

INFORMATIONSTEKNOLOGI – IT – EN RÄTTVISEFRÅGA

Med informationsteknikens utbredning kommer tillgången till information att öka. Detta innebär att kunskaper kring hur information skall sökas, tolkas och värderas blir allt viktigare. Förutom tillgången till tekniken, det vill säga datorer, databaser och nätverk, måste kunskaper om hur tekniken skall användas och informationen utnyttjas finnas hos den som skall bruka IT.

Internationell samverkan bör finnas för att främja universell tillgänglighet till IT-teknologin som respons på den framväxande informationsteknologiska infrastrukturen.

Möjligheten att använda informationsteknologin är en rättvise- och demokratifråga. För att undvika ojämlika villkor och kunskapsklyftor måste IT-tekniken göras tillgänglig på ett sådant sätt att den inte skapar nya skiktningar i samhället utifrån klass, kön och bostadsort.

Informationssamhället ger förutsättningar för en fördjupad demokrati och nya former av medborgerligt deltagande, men det innebär samtidigt risker för nya klyftor. Skolan och utbildningssystemet har en nyckelroll i arbetet för att skapa likvärdiga förutsättningar för ett aktivt deltagande i samhällslivet.

Sammanfattningsvis menar kommittén att multimedia är ett snabbt växande utvecklingsområde i samhället. Det är framförallt inom den databaserade kommunikations- och informationssektorn som en förändring skett de senaste åren. Tillgång till dator, databaser och nätverk, samt kunskaper om hur dessa skall utnyttjas, är en rättvise – och demokratifråga. För att inte skapa nya ojämlika villkor mellan grupper i samhället måste kunskaper

om och utnyttjandet av tekniken göras så tillgänglig som möjligt för alla barn. Barn som saknar tillgång till IT-teknik och datorer hemma bör ges extra hög prioritet. För många barn blir förskolans dator en viktig del i mötet med kommunikations- och informationsteknologin. Förskolepersonalens kunskaper och förtrogenhet med datorn som arbetsredskap är tillsammans med deras pedagogiska kompetens en förutsättning för att förskolebarnet gradvis kan fördjupa sina färdigheter och lust att använda dessa. För barn med funktionshinder kan datorn och informationsteknikens möjligheter öka förutsättningarna för ett aktivt deltagande i samhället.

Utvärdering och kvalitetsutveckling

Begreppet utvärdering avser en värdering av en process gentemot ett mål eller ett kriterium. Utvärdering är en central process i all form av undervisning och lärande. Att lära kräver i sig ingen undervisning, man kan lära på egen hand. Ett självständigt lärande innebär att själv göra en bedömning av det som lärs. I undervisning sker ständiga bedömningar, där den som lär kan få stöd och "feed-back" i sitt lärande. En viktig utgångspunkt för att utvärdera kvalitet i en pedagogisk verksamhet är att kvaliteten byggs i själva undervisningsprocessen. Den avgörs av hur mötet mellan lärare och elev gestaltas. Med detta perspektiv handlar utvärdering om att värdera det som sker i *undervisningsprocessen*.

Ordet utvärdering har kommit att användas först under 1900-talet. Ordet kommer från engelskans evaluation. Utvärdering började användas för att beteckna värdering av utbildningssystem och var en del av det pedagogiska nytänkande som växte fram i början av seklet. Kärnan i den nya eller progressiva pedagogiken var att läroplanen skulle utformas utifrån kunskapens nytta. Individens lärande skulle vara i centrum och undervisningen skulle bygga på psykologin som vetenskap. Utbildningssystemen skulle formas rationellt; genom utvärdering skulle resultaten värderas och mål och metoder förfinas. Det är här begreppet utvärdering vidgas till att också gälla kontrollen och utvecklingen av *utbildningen som system*.

I samband med decentraliseringen och den ökade målstyrningen har frågor kring utvärdering av utbildning fått förnyad aktualitet. 1991 genomfördes en förändring av den politiska styrningen av skolväsendet i Sverige. Den innebar att den statliga ekonomiska styrningen togs bort och en avreglering skedde. I ett nästa steg infördes nya läroplaner och kursplaner och ett nytt betygssystem. Skolöverstyrelsen och länskolnämnderna ersattes av Statens Skolverk vars uppdrag är att nationellt utveckla skolan utifrån uppföljning, utvärdering och tillsyn. Skolverket ansvarar för den nationella utvärderingen, kommunerna har att utvärdera det lokala skolväsendet och den enskilda skolan skall utvärdera sin verksamhet. På varje nivå finns måldokument. Läroplaner och kursplaner ger de nationella målen. Varje kommun har att forma en egen kommunal skolplan och målen skall på varje skolenhet uttryckas i en lokal arbetsplan. Det finns således ett omfattande system för utvärdering, vilket ännu inte tagit tydlig gestalt inom skolväsendet som helhet.

Begreppet utvärdering har i många stycken fått en vetenskaplig klang som till del har varit kontraproduktiv. Under nittioalet har termen kvalitetssäkring kommit att alltmer brukas mer eller mindre synonymt med termen utvärdering. I dag används ett brett spektrum av utvärderingsmodeller och metoder där olika perspektiv på utvärdering finns företrädade. Med tanke på utvärderingars styrande effekt finns det en uppenbar risk att de utvärderings- och mätinstrument som används i realiteten kommer att ersätta de mål som ställts upp för en viss verksamhet. Samtidigt är utvärdering ett styrinstrument som kan fungera interaktivt, dvs. inte enbart som styrande, utan som, rätt använt, också kan ge kunskap om hur en verksamhet fungerar och som kan användas för att förändra och utveckla verksamheten i fråga. För att detta skall bli möjligt inom förskola och skola är det viktigt att utvärderingsstrategier och utvärderingsmetoder utformas i samklang med fastlagda mål och med de grundläggande värden som verksamheterna skall vara bärare av. Vidare bör man ta ställning till i vad mån och på vilket sätt olika typer av utvärderingar bör fungera styrande för den verksamhet som utvärderas, vilken kunskap man vill få om verksamheten

och hur denna kunskap skall användas samt hur man vill att ansvaret för verksamheten, men också ansvaret för utvärderingar, skall utformas.

NÅGRA UTVÄRDERINGSANSATSER PÅ FÖRSKOLEOMRÅDET

Då förskolan inte har några fastställda kunskapsmål i samma bemärkelse som skolan, har begreppet utvärdering en något annorlunda idéhistoria i förskolans tradition. Inom förskolan har utvärdering historiskt sett delvis kommit att kopplas till och användas synonymt med observationer av barns interaktion med varandra och sin omgivning, där det främsta syftet varit att studera och klassificera barnens psykologiska utveckling. Under de senaste decennierna har även andra utvärderingsansatser utvecklats och använts i studier av pedagogisk verksamhet för barn i förskoleåldern. För att förstå varför vissa ansatser blivit dominerande måste man sätta in olika typer av utvärderingar i sitt sammanhang. Eftersom det på senare tid internationellt vuxit fram något av "en test- och utvärderingsindustri" finns det en uppenbar risk att man inom förskola och skola, precis som på många andra områden, relativt oreflekterat "importerar" olika utvärderingsmodeller och utvärderingsinstrument utan att klargöra vilket syfte olika utvärderingar haft, vilka frågor man sökt besvara och vilka problem man strävat efter att lösa.

Eftersom vi i detta sammanhang inte har möjlighet att närmare gå in på olika utvärderingsstudiers inriktning och resultat vill vi hänvisa till några av de översikter som gjorts inom förskoleområdet. Vi skall här emellertid ge exempel på några av de utvärderingsansatser som utvecklats inom förskoleområdet och använts inom svensk förskola på senare tid.

En typ av ansats som blivit allt vanligare under det senaste decenniet är utvärderingar av hur lärare tänker och agerar i sitt arbete. Framväxten av ett sådant utvärderingstänkande kan sättas i samband med decentraliseringen och det ökade professionella ansvaret för verksamhetens utveckling, där lärare fått i uppdrag att själva granska och värdera sina handlingar samt ta ansvar för den egna kompetensutvecklingen.

Sedan början av 1980-talet har man i USA utvecklat metoder för bedömning av kvalitet i förskolans pedagogiska verksamhet. I Sverige har en sådan skala, Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS), översatts och prövats i flera forskningsprojekt. Skalan fokuserar på såväl fysiska som pedagogiska betingelser i barnets inlärningsmiljö. Bedömningen omfattar ett antal "typsituationer" som anses ha betydelse för barns utveckling och inläring, t ex pedagogernas medvetenhet om vad hon/han vill uppnå, sätt att planera och organisera arbetet, samspelet med barnen osv. Typsituationerna bedöms med hjälp av kvalitetskriterier på en sjugradig skala. Skalan har använts i flera olika länder. I detta sammanhang har det diskuterats i vilken grad kulturella olikheter påverkar bedömningen av kvalitet. I Sverige har försök gjorts att anpassa skalan med hänsyn till den svenska förskolans mål och inriktning. ECERS har på senare tid också använts som ett instrument för att kartlägga eventuella variationer i kvalitet och göra jämförelser mellan förskolor i olika kommuner.

Försöken att utvärdera kvalitet utifrån standardiserade bedömningsmetoder har ifrågasatts av andra forskare, dels utifrån en etisk utgångspunkt eftersom de experter och forskare som utformat skalorna inte tydligt klargör vilka värderingar som ligger bakom de olika skalornas utformning, dels utifrån att de kvalitetskriterier som används inte alltid överensstämmer med de mål som gäller för verksamheten i fråga. Ytterligare en svårighet handlar om att bedömningarna i sig alltid utövar makt över och påverkar de som utför arbetet, ofta på ett icke önskvärt sätt.

En modell för utvärdering, "lägesbedömningsmetoden", utvecklades och prövades i början på 90-talet inom förskolan utifrån studier av daghemsklimat och barns beteende. Ett annat sätt att utvärdera utvecklades och prövades i den s.k. "Umeå-modellen", en form av kollegieutvärdering som använts inom både förskola och skola. Denna modell har en starkare fokusering på lärarens tänkande och den gemensamma reflektionens betydelse. Genom reflektion kring det egna arbetet, t ex dagboksskrivande, och diskussion med kolleger, skapas en grund för utvecklingsarbete och gemensam utvärdering.

Gemensamt för de ovan nämnda utvärderingsmodellerna är att personalen i förskolan, ofta tillsammans med utomstående observatörer, själva deltar i arbetet med att bedöma och värdera verksamhetens kvalitet. Resultaten av dessa bedömningar eller "självvärderingar" har sedan använts som utgångspunkt för reflektion över den egna praktiken och olika typer av fortbildningsinsatser. Ett annat gemensamt drag är att utvärderingsmodellerna till stor del innebär en fokusering på den pedagogiska miljön och/eller läraren och dennes handlingar, inte på barnens meningsskapande strategier och läroprocesser.

En annan typ av studier handlar om de långsiktiga effekterna av vistelse i daghem och förskola. Sådana longitudinella studier, där man följt barnet genom skolsystemet och i vissa fall även upp i vuxen ålder har bl a bidragit till att stärka förskolans legitimitet då de olika studierna kunnat visa att barn som genomgått pedagogiskt inriktade träningsprogram klarar sig bättre än andra, inte bara i skolan utan också senare i livet. I Sverige har undersökningar genomförts som visar att barn som börjat på daghem i tidig ålder ofta klarar sig bättre i skolan än andra barn, såväl socialt som kunskapsmässigt.

Utvärdering av förskoleverksamhet har ibland gjorts med utfallsmått på barns färdigheter och kompetens. Internationella erfarenheter tyder på att prestationer i en testsituation är obeständiga och situationsspecifika, speciellt vad gäller yngre barn. Detta har medfört att uppmärksamheten i allt högre grad börjat riktas mot barns motivation och betingelserna för inläring. Såväl forskningsresultat som lärarerfarenheter visar att barn lär när de vill lära, när de får vara aktiva och delaktiga, känner sig accepterade av lärare och kamrater och mår bra fysiskt och psykiskt. Genom att fokusera betingelserna för barns lärande har det emellertid funnits en tendens att uppmärksamheten riktas bort från vad som faktiskt sker i den pedagogiska processen, i mötet mellan läraren och barnet, och den i pedagogiska sammanhang grundläggande frågan "hur lär barn?".

Ett sätt att följa upp det pedagogiska arbetet i förskola och skola som ligger närmare själva lärandet är att dokumentera det pedagogiska arbetet med hjälp av s.k. portfolios eller "portfölj-

metodik". Dessa "portföljer" innehåller viktiga "produkter" eller annan dokumentation som på ett mer eller mindre systematiskt sätt ger en uppfattning om varje barns utveckling och lärande på olika områden. Portföljen kan innehålla dokumentation av barnets försök att behärska t ex bokstäver, skrivande, matematiska begrepp, bildframställning osv. från år till år. Innehållet i portfolion kan vara till hjälp inte bara som uppföljning och information till läraren på följande stadium utan även tjäna som information till föräldrar och slutligen utgöra ett minnesdokument för barnet själv när det slutar förskolan eller skolan.

Bland den omfattande forskning som bedrivits kring barns lärande finns också några studier av utvärderingskaraktär. Flera av dessa beskriver hur barns förståelse för sin omvärld utvecklas under förskoletiden. I en av dessa studier har man följt barn genom förskolan upp i skolan genom att beskriva och utvärdera barns möte med skolans värld. I denna och andra studier finns också en ambition att, utifrån erhållna resultat, observationer, videodokumentation m.m. följa upp och utveckla det pedagogiska arbetet i förskola och skola. Genom att videodokumentera och analysera kommunikation mellan barn och pedagoger har tydligt framträtt hur de vuxnas pedagogiska kompetens utvecklas. Att utveckla de vuxnas förmåga att ta barns perspektiv, är en viktig faktor i den pedagogiska kvalitetsutvecklingen.

Enligt den utvidgade Socialtjänstlagen som trädde i kraft 1995 skärptes kraven på kommunerna att utvärdera och följa upp verksamheten i de olika formerna av barnomsorg vad gäller såväl politiskt reglerbara förhållanden som organisation och kvalitet i det pedagogiska arbetet samt relationer mellan dessa. Hur dessa skyldigheter uppfylls i olika kommuner är ännu svårt att få någon uppfattning om. Det finns en tendens som tyder på att många kommuner har tagit över en marknadsmodell, där verksamheten främst ses som en service för föräldrarna, vilka ofta benämns "konsumenter", "kunder" eller "brukare". Dag-hemsavgifter får ibland formen av timtaxor och vistelsetider skärps och anpassas mer efter föräldrars än barns behov. Som ett led i denna utveckling genomför många kommuner enkätundersökningar där föräldrar får ange i vilken grad de är nöjda

med barnomsorgen. Vanligtvis finner man att de flesta föräldrar är nöjda och många kommuner ser detta som en bekräftelse på att kvaliteten i verksamheten är hög. I utvärderingar utförda oberoende av kommunintressen, finner man att de flesta visserligen uppger att de är nöjda men att variationen är stor när det gäller tillfredsställelse med personalkontakten, kunskap om vad som händer i arbetet med barnen samt förskolans roll och funktion för olika grupper av föräldrar.

Frågan om hur kvalitet påverkas av ekonomiska besparingar har inom kommunerna medfört ett ökat intresse för utvärdering av kvalitet i relation till kostnader. Modeller har därvid ofta tagits över från näringslivet. Metoder såsom Total Quality Management och instrument utarbetade av Institutet för kvalitetsutveckling (SIQ) har använts i syfte att mäta kvalitet i förskola och skola. Dessa metoder fokuserar huvudsakligen på personalens arbetsförhållanden, arbetsmiljön och ledningsaspekter av kvalitet. Gemensamt för dessa och liknande metoder för utvärdering är att de tar sin utgångspunkt i andra aspekter än verksamhetens pedagogiska uppdrag och mål.

I en utredning på uppdrag av Socialdepartementet i början av 90-talet systematiserades grundläggande frågor kring utvärdering av barnomsorg. Arbetet syftade bl.a. till att belysa på vilket sätt utvärdering kan fungera som styrinstrument i en decentraliserad och målstyrd verksamhet. En viktig slutsats var att utvärdering i detta sammanhang inte enbart eller i första hand bör användas som ett kontrollinstrument. Rätt använda kan utvärderingar också ge personalen ökad kunskap och kompetens samt ge föräldrar ökad insyn i verksamheten. Som ett viktigt inslag i utvärderingar, särskilt på lokal nivå, skisserades en idé om kontinuerlig dokumentation av den pedagogiska verksamheten som grund inte bara för utvärdering, utan också som ett redskap för lokal utveckling.

På senare år har ett internationellt samarbete kring nya sätt att arbeta med utvärderings- och kvalitetsfrågor inom förskoleområdet ägt rum under ledning av Peter Moss, ordförande i EU-kommissionens nätverk för barnomsorg. I detta sammanhang har från den ovan nämnda utredningen bl.a. en associativ

modell för styrning och utvärdering skisseraats, där gemensam reflektion och dialog kring pedagogisk dokumentation ses som ett av de mest centrala inslagen. Grundläggande för denna modell – till skillnad från t ex en marknadsmodell – är att förskola och skola ses som bärare av grundläggande sociala och kulturella värden, där frågor om kvalitet och utvärdering blir en angelägenhet såväl för politiker, ledning, personal och föräldrar som för en bredare allmänhet. Om förskola och skola skall kunna utvecklas kvalitetsmässigt och upprätthålla eller stärka sin legitimitet, måste den pedagogiska praktiken således bli synlig och bli en del i en reflexiv diskurs kring verksamheten, där olika grupper kan involveras. Liknande tankar kring hur kvalitet kan utvärderas och utvecklas har på senare tid förts fram av en rad andra forskare.

UTVÄRDERING OCH PEDAGOGISK DOKUMENTATION

Idén om att dokumentera och utvärdera det pedagogiska arbetet fanns levande bland företrädare för den pedagogiska progressivismen. Såväl John Dewey som Elsa Köhler förespråkade en reflekterande och problematiserande hållning till den pedagogiska verksamheten och med den sammanhängande frågeställningar. Båda hävdade också ett synsätt på barnet/eleven som utforskare av omvärlden och läraren som medforskare. Det låg i aktivitetspedagogikens arbetssätt, som satte kommunikationen, interaktionen och observationen i centrum, att den självreflekterande läraren utvecklade insikt om jagets formbarhet och verklighetens görbarhet i det pedagogiska rummet. I Köhlers pedagogik sågs lärarna som ett slags forskningsassistenter och under Elsa Köhlers verksamma tid innebar detta också att lärare, i sin strävan att närma forskning och praktik till varandra, relativt ofta gick vidare till akademiska studier. Vad som i våra dagar kommit att leva kvar av Köhlers idé om observation av s.k. pedagogiska fakta är framför allt barnobservationerna, vars syfte i första hand varit att observera och klassificera barnets psykologiska utveckling i relation till redan förutbestämda kategorier hämtade från utvecklingspsykologin. I ett sådant perspektiv ligger inte fokus på barnens läroprocesser i första hand, utan

mer på att klassificera och kategorisera de generella utvecklingsnivåer och stadier som barnet uppnått.

Detta vetenskapliggörande av de pedagogiska frågorna, framför allt med hjälp av psykologin, har inneburit att pedagogiken i stor utsträckning blivit liktydig med psykologi, men också att rötterna till pedagogisk filosofi och pedagogikens samhälleliga och värdemässiga förankring har kapats. Det har varit det vetenskapliggjorda barnet som trätt fram. Denna typ av generella klassifikationer blir i sin tur också produktiva i den pedagogiska praktiken. I stället för konkreta beskrivningar och reflektioner kring barns lärande och kring deras tankar, teorier och hypoteser om omvärlden hamnar man då lätt i klassificeringar av barnet, som t ex ”att barn i femårsåldern är på ett visst sätt”, vilket i sin tur kan leda till att man försöker förutbestämma vad barn bör kunna i en viss ålder. Genom att på så sätt upprätta abstrakta och till synes objektiva kartor över barnens liv finns det en uppenbar risk att man som lärare inte närmare lär känna det enskilda barnet och dess meningsskapande strategier.

En annan risk med sådana generella kartor är att de lätt blir ett redskap för uteslutning och inneslutning – för att avgöra vilka barn som fungerar bra och vilka som fungerar dåligt enligt ett generellt, objektifierande och normaliserande perspektiv. I förlängningen leder också olika stadie- och nivåbestämningar också lätt till kategoriseringar av vad som ses som normalt och icke normalt.

Genom dokumentation och analys av barns läroprocesser finns det en möjlighet att tillskapa ett sammanhang som kan synliggöra, men även överskrida dessa klassifikationssystem och konventioner, som graderar barnen och tingen efter förutbestämda värdeskalor. På så sätt finns det också möjligheter att lärare och elever/barn får makt över och rätt att själva värdera sin kunskapsproduktion. Vad det i grunden handlar om är en skillnad i förhållningssätt till pedagogiska processer – att via klassifikationer eller kartor *försöka reducera den komplexitet som präglar pedagogiskt arbete*, vilket ofta leder till konstateranden av att något är på ett visst sätt, eller att *försöka härbärgera komplexiteten*, vilket i sin tur kräver kontinuerlig problematisering av och

reflektion kring det pedagogiska arbetet. I det senare fallet krävs det mod att granska sina egna handlingar, att ha tilltro till den egna förmågan och inte minst att förstå de rika möjligheter som inryms i den mänskliga erfarenheten. Detta betyder i sin tur att komplexitet och mångfald, mångtydighet, olikhet och ovisshet ses som en tillgång och inte som ett hinder för utveckling.

I förändrings- och reformarbete inom skola och förskola har utvecklats ett generellt reformperspektiv som lättast kan beskrivas som ett "uppifrån-och-ned"-perspektiv. I ett sådant perspektiv finns det en klar arbetsfördelning mellan den politiska arenan, där besluten fattas, och de professionella, dvs. pedagogerna, som skall genomföra en viss verksamhet som följd av politiska beslut. Initiativet till och målen för förändringsarbete anges på central nivå, av politiker och experter och idéerna skall sedan implementeras och genomföras i en pedagogisk praktik. I den läroplansteoretiska forskningen brukar man skilja mellan *formuleringsnivån*, där program och läroplaner formuleras, och *realiseringsnivån*, där dessa realiseras. Man har länge utgått från idén att det är möjligt att på högsta nivå i en hierarki formulera mål som på lägsta nivå får konkret handling till följd. En hel del forskning har dock visat att det är oerhört svårt att genomföra reformer enligt denna modell i statliga och kommunala institutioner. Det har också visat sig att det på skolor och förskolor ofta skapats en mycket stark institutionell tradition, byggd på rutiner och handlingsmönster, som reglerar och begränsar handlingsutrymmet och så att säga blir förkroppsligade i pedagogen efter en tids arbete. Att förändringar initieras uppifrån och utifrån, av andra än pedagogerna själva, finns också inbyggt i traditionen och sättet att tänka. Trots decentraliseringen, som bl a inneburit att ansvaret för att utveckla verksamheten numera i hög grad ligger hos pedagogerna själva, är många fortfarande fångade i ett tänkande, där man förväntar sig att förändringar skall initieras av andra och där man inte ser och förmår utnyttja det utrymme som faktiskt finns.

I ett omfattande försök med 6-årsverksamhet i Norge gjordes ett försök att ta tillvara "det bästa" från förskolan och skolans praktik enligt ett fastställt program. Försöket medförde

emellertid knappast något pedagogiskt nytänkande i praktiken – det blev antingen traditionell skola eller traditionell förskola. I en utvärdering och sammanfattning av projektet drog Peder Haug slutsatsen att:

förändringar kräver att de som arbetar inom ramarna för verksamheten har förändrat grunden för sin förståelse eller grunden för sina föreställningar om vad arbetet egentligen handlar om/.../De måste göra sig andra föreställningar om vad som är viktigt och hur utbildning kan genomföras.

Detta hade inte hänt i experimentet med 6-åringarna och detta är förmodligen något av det svåraste i allt förändringsarbete. Inom förskola och skola finns det en tradition där barnen fortfarande i praktiken blir behandlade som objekt, trots att läroplaner och lärares föreställningar om verksamheten speglar ett annat pedagogiskt synsätt. Hur kan man då förändra grunden för sin förståelse av vad arbetet egentligen handlar om? Hur kan man som lärare förstå sina egna handlingar och handlingsmönster? För detta räcker det knappast med ett ökat ansvar eller en vilja att förändra. Det krävs också redskap för att genomföra de förändringar och den utveckling som man vill åstadkomma. Pedagogisk dokumentation kan vara *ett* redskap för att synliggöra och öppna för granskning av den egna praktiken. Pedagogisk dokumentation är ett kollektivt arbetsverktyg som bygger på ett gemensamt reflektionsarbete, där såväl lärare som elever/barn, föräldrar och andra kan delta. För att synliggöra praktiken krävs det dock att dokumentationen blir en naturlig och integrerad del av det dagliga pedagogiska arbetet och inte något som ligger vid sidan av. Detta förutsätter att man i arbetet kan skapa en kultur av samarbete, reflektion och kommunikation. Att bygga en sådan kultur, där pedagogiskt arbete och teoretisk förståelse integreras och berikar varann och där man kan skapa teori ur den egna praktiken, är ett omfattande arbete som kräver lång tid, en professionell inställning samt en vilja att granska sina egna handlingar och ställa sig i dialog med andra.

Ett intressant exempel på en reflekterande pedagogisk kultur är den kommunala förskoleverksamheten i den nordita-

lienska staden Reggio Emilia. Den pedagogiska filosofi som ligger till grund för verksamheten omfattar hela kommunen, alltifrån föräldrar och pedagoger till kommunpolitiker och stadens invånare och har tillskapats under många år av öppen och reflexiv dialog på olika arenor. Filosofin bygger på en djup respekt för barns rättigheter och potentialer och är starkt kopplad till ett vetenskapligt förhållningssätt och idén om barnet och pedagogerna som medkonstruktörer av kultur och kunskap "det medforskande barnet" och "den medforskande pedagogen". En reflekterande pedagogisk kultur förutsätter att det finns ett konkret material i form av t ex händelser, läroprocesser eller andra pedagogiska processer att reflektera över och som kan synliggöras för alla berörda. Det krävs således någon form av *pedagogisk dokumentation* som kan bilda utgångspunkt för gemensam reflektion.

I Reggio Emilia har man utvecklat ett sätt att tänka kring dokumentationen som en central och självklar del av det dagliga arbetet. Med hjälp av kamera och videokamera, bandupptagningar, skisser och anteckningar följer man barns och pedagogers arbete och läroprocesser. Dokumentationen synliggör arbetet och lärandet för pedagogerna, barnen, föräldrarna och allmänheten. Genom att på detta sätt göra arbetet synligt och offentligt, skapar man också förutsättningar för en dialog kring verksamheten, där många olika röster kan komma till tals och där nya tankar kan tänkas. Dokumentationen blir således ett viktigt redskap för att *kontinuerligt utveckla och utvärdera verksamheten* på varje förskola. Den används också i intern och extern fortbildning samt för mer övergripande diskussioner kring arbetet på daghemmen i kommunen. En av dokumentationens viktigaste funktioner är att bilda utgångspunkt för en gemensam reflektion bland pedagogerna. Dokumentationen och den gemensamma reflektionen öppnar för multipla perspektiv, där egna och andras tankar kommer till uttryck och blir synliga. Dokumentationen kan på så sätt leda fram till att man konstruerar en gemensam förståelse av barnens liv och läroprocesser. Genom att ständigt gå tillbaka och studera, analysera och diskutera det som dokumenterats får man möjlighet att ompröva sina

egna tolkningar tillsammans med andra, samtidigt som det kan födas nya tankar och idéer kring hur man kan gå vidare i arbetet. Detta sätt att tänka kan sammanfattas i uttrycket "man måste gå tillbaka för att kunna gå vidare," ett uttryck som ofta används i Reggio Emilia.

Dokumentation i form av texter, video, foton, diabilder och barnens egna alster har också betydelse för barnen genom att de får möjligheter att minnas, återbesöka, känna igen och reflektera kring sina egna läroprocesser. De blir på så sätt också synliga och sedda som subjekt. Föräldrarna får genom dokumentationen möjligheter att ta del av inte bara *vad* barnen gör, utan också *hur* barnen gör och *vilken innebörd* barnen ger till det som görs. På så sätt kan även föräldrarna bli delaktiga i en dialog och erfarenhetsutbyte kring barnens liv och lärande. Genom att dokumentera barnens tankar och handlingar blir det möjligt att få upp ögonen för barns utforskande arbete, att synliggöra deras förmågor och låta deras röster komma till uttryck. De dokument som skapas kan synliggöra sådant som annars skulle ha förblivit osynligt: kunskaper, läroprocesser, idéer, relationer och uttryck. Dokumentationen kan således också bidra till att ge barnen, pedagogerna och daghemmen en synlig identitet och historia.

Inom svensk förskola, liksom i övriga nordiska länder, har det på senare år vuxit fram ett stort intresse för pedagogisk dokumentation som arbetsredskap i det pedagogiska arbetet. I detta sammanhang har verksamheten i Reggio Emilia varit en viktig förebild och inspirationskälla. Erfarenheterna från projektet "Pedagogik i en föränderlig omvärld", där ett stort antal förskolor i en stadsdel i Stockholm medverkat i ett kombinerat forsknings- och utvecklingsarbete, har bl.a. visat på dokumentationens centrala betydelse för att utveckla och förnya förskolans pedagogik och synliggöra verksamheten och barns lärande för pedagoger, föräldrar, ledning och politiker. Genom att bygga nätverk där pedagoger från olika förskolor träffas och genom kollegial pedagogisk handledning där dokumentationen bildar utgångspunkt för gemensam reflektion, kan ett bredare erfarenhetsutbyte etablerats och bli en kraft i förnyelsen av förskolans pedagogik. En annan central funktion som dokumentationen

kan fylla är att den möjliggör en kvalitetsbedömning av förskolans verksamhet, där såväl pedagoger som andra grupper kan involveras.

Sammanfattningsvis menar kommittén att utvärdering oftast har en styrande effekt. Det finns därför en risk att de utvärderingsinstrument som används, i realiteten kommer att ersätta de mål som satts upp för verksamheten. Det är därför viktigt *att utveckla former för utvärdering som bidrar till en utveckling av arbetet i förskolan i den riktning som läroplanen anger.*

Utvärdering kan äga rum utifrån olika motiv och syften. För att kunna bidra till den enskilda förskolans utveckling är det angeläget att utveckla perspektiv och metoder för utvärdering och kvalitetsbedömning, där utvecklingsmotivet, snarare än kontrollmotivet är överordnat. Det handlar med andra ord om *att utveckla ett utvärderingstänkande, där utvärdering, kvalitetsbedömning och utveckling av pedagogisk verksamhet kan gå hand i hand.*

Utvärdering bör vara en del av förskolans offentlighet. För att möjliggöra insyn i, diskussion kring och bedömningar av verksamhetens kvalitet är det angeläget *att utveckla former för utvärdering, där det pedagogiska arbetet och barns lärande dokumenteras och synliggörs och där dokumentationen också kan öppna för en dialog med föräldrar, ledningsansvariga, politiker och andra.*



4

Nytt måldokument – Läroplan för förskolan

Vad är en läroplan

Läroplan avser, som ordet anger, en plan för lärande, dvs. en form av studieplan. Termen läroplan, som den används i svenskan, är svår att översätta. På engelska är curriculum det ord som torde komma närmast. Curriculum kommer från latinet och betyder ursprungligen löparbana. I pedagogisk facklitteratur avser begreppet curriculum en utbildnings grundläggande mål och inriktning.

Om begreppet läroplan används för att beteckna den pedagogiska inriktningen kan vi under historiens lopp se hur en rad termer används för olika aspekter på begreppet. Under medeltiden dominerade termerna studium eller ordo och senare användes ratio, formula eller institutio för att beteckna ordningsföljden i studierna. Under 1500- och 1600-talen användes termen curriculum för att indikera tidsföljd, det som upprepas, det som återkommer varje år. Under upplysningstiden ersattes curriculum av nya termer som t.ex. lehrplan i Tyskland, från vilket det svenska ordet läroplan härstammar. Det skedde också en förändring av innehållet i det att det framställdes konkreta dokument som beskrev kursplanen i detalj. Termen curriculum har åter igen börjat användas i såväl tysk som nordisk litteratur.

Statligt fastställda regler och mål har i stort sett alltid funnits för svensk skola. När folkskolan infördes 1842 angavs i folkskolestadgan ingen läroplan, men i 7 § anges kunskapsfordringarna. Där står, att det som fordrades av den lärare som antogs också var målet för undervisningen. I 6 § sägs att den som söker tjänst som lärare måste visa gudsfruktan och sedlig vandel. Vad

gäller kunskaperna specifikt angavs inom vilka områden den sökande skulle avlägga prov. År 1878 tillkom den första normalplanen. I den anges att varje skola skulle utarbeta en läroplan och en läsordning. Normalplanen angav statens krav, medan termen läroplan användes för att beteckna en lokal arbetsplan. Normalstudieplanen från 1878 omarbetades 1889. I den nya normalplanen garanterades en viss miniminivå på kunskaperna. År 1900 fastställdes en ny normalplan. Denna kom dock fort att uppfattas som omodern. År 1919 fastställdes en ny undervisningsplan för rikets folkskolor. Undervisningsplanen angav stoff som skulle förmedlas i de olika ämnena och skolan skulle också utarbeta sin egen lokala arbetsplan.

Med 1919 års undervisningsplan började en nationell läroplan ta form och få ett innehåll som kom att gälla fram till 1994 års läroplan. För lärdomsskolan fanns läroverksstadgan, som med tiden kom att utökas och få karaktären av en undervisningsplan.

Med grundskolereformen och gymnasiereformeringen under efterkrigstiden utvecklades den modell som formats med 1919 års undervisningsplan. Ordet läroplan kom nu att användas för att beteckna de av riksdag och regering fastställda nationella målen, kursplaner och timplaner.

Med förändringarna av huvudmannaskapet för skolan, 1991, ändrades också den statliga styrningen av skolan. Den tidigare styrningen via statsbidrag, regler och läroplaner förändrades. En tydlig mål- och resultatstyrning infördes.

I de läroplaner som fastställts anges vilka värderingar skolan som institution skall arbeta med och vilket uppdrag skolan har. Målen anges i mål att sträva mot och mål att uppnå. För grundskolan anges vilka krav som skall ha uppnåtts efter genomgången skolgång. I riktlinjerna sägs vad lärare och rektor skall göra. Timplanerna ingår inte i läroplanen. De är nu ramtimplaner, där eleven garanteras en viss undervisningstid under skoltiden. Inte heller kursplanerna ingår i läroplanerna.

Målstyrningen bygger på en deltagande mål- och resultatstyrning, vilket innebär att målen skall konkretiseras på varje skola i en lokal arbetsplan. Kommunen skall fastställa en kommunal skolplan. Såväl den kommunala skolplanen som den

lokala arbetsplanen skall utvärderas. Vidare skall också kommunerna kunna ge en kvalitetsredovisning. Hur denna konkret skall utformas är för närvarande föremål för utredning.

Den lokala arbetsplanen skall utifrån lokala behov och resurser tydliggöra den nationella läroplanen och de nationella kursplanerna. Kursplanerna följer samma modell som läroplanen och anger för varje ämne mål att sträva mot och mål som skall ha uppnåtts.

I barnomsorgen har det aldrig funnits läroplaner. Den första centrala målskrivningen för barnomsorgen finns i publikationen *Pedagogiska anvisningar, Socialstyrelsens Råd och Anvisningar nr 27, 1945*. Den anger att verksamheten i barnträdgårdar och daghem skulle "utveckla barnens sinnen, fantasi, skaparglädje, uppfinningsförmåga, samt en sund och självkritisk inställning". I målen angavs också att barnträdgårdarna och daghemmen skulle lägga grunden till "demokratisk samhällsförhållning" och ge "grundläggande samhällskunskaper". Eftersom verksamheten i lekskolor och daghem var av mycket skiftande karaktär och arbetade utifrån olika förutsättningar valde Socialstyrelsen att inte ge detaljstyrande anvisningar. Istället sammanställdes "allmänna riktlinjer" för den pedagogiska verksamheten med inriktning på de som arbetade ute i verksamheterna. År 1959 kom ytterligare anvisningar i publikationen *Den halvöppna barnavården, Socialstyrelsens Råd och Anvisningar nr 114, 1959*, som lyfte fram att psykologiska kunskaper skulle ligga till grund för synen på barnens utveckling till "självständighet och social anpassning". Även barnens behov av stöd för koncentration, ordning och reda, respekt, språkutveckling och en allmän skolförberedelse lyftes fram. Vikten av ett gott samarbete med föräldrar nämns också för första gången som en viktig del av verksamheten. Arbetsformen "intressecentrum" tas fram som ett viktigt pedagogiskt hjälpmedel.

1986 års Barnstugeutredning är den utredning som mest ingående behandlat förskolans mål, innehåll och arbetssätt. Arbetssättet kom dock att behandlas mer ingående än innehållet. Förslagen om ett dialogpedagogiskt arbetssätt som kopplades till personalens lagarbete väckte en efterlängtat pedagogisk debatt och kom att innebära stora förändringar av det inre ar-

betet i förskolan. Regeringen antog utredningens förslag och Socialstyrelsen fick i uppdrag att i en *vägledande arbetsplan* konkretisera innehåll och arbetssätt för förskolepersonalen. Under 70-talet utarbetades sex olika arbetsplaner.

Under slutet av 1970-talet och början av 1980-talet växte en diskussion fram om en större precisering av förskolans verksamhet. Tydligare innehåll, fastare struktur och en mer medveten planering och ledning av verksamheten var huvuddragen i diskussionen. I riksdagen väcktes i början av 1980-talet motioner av socialdemokraterna och vänsterpartiet kommunisterna med krav på tydligare mål och riktlinjer, respektive en läroplan för förskolan. Förskollärarnas intresseförening SFR, stod bakom kravet på en läroplan och hade själv sammanställt ett program för förskoleverksamheten. Socialstyrelsen påbörjade en satsning på förskolans vidareutveckling och en första åtgärd var att ge ut en ny arbetsplan; *Förskolans pedagogiska verksamhet – mål och inriktning 1981*. Arbetsplanen vände sig till kommunen och ville initiera ett ökat ansvar hos de kommunalt ansvariga för förskolans inre verksamhet och dess ekonomiska resurser. Arbetsplanen ledde till ytterligare diskussioner om förskolan i regering, socialutskott och Riksdag. Under våren 1982 lämnade Socialstyrelsen över *Utvecklingsplan för barnomsorgen* till regeringen, där förslag på insatser för att utveckla förskolans pedagogiska verksamhet presenterades.

1984 fick Socialstyrelsen regeringens uppdrag att sammanställa ett program för förskolan. Detta ledde fram till att *Pedagogiskt Program för förskolan*, utkom 1987. Pedagogiska programmet är uppbyggt i två delar, där del I behandlar förskolans pedagogiska verksamhet och del II kommunernas ansvar för genomförandet.

Läroplan för förskolan – kommitténs överväganden

Enligt direktiven har kommittén i uppdrag att utarbeta ett nytt måldokument för förskolan samt att pröva frågan om måldoku-

mentets formella status. Kommittén har utarbetat ett förslag till läroplan för förskolan och övervägt om läroplanen skall göras som en förordning eller ett allmänt råd.

Barnomsorg- och skolakommittén föreslog att läroplanen skulle antas som en förordning. Motivet för detta ställningstagande är att förskolans pedagogiska verksamhet, enligt kommitténs mening, skall tillmätas samma betydelse för barn i förskoleåldern som utbildningen i det offentliga skolväsendet har för barn och ungdom. Detta är viktigt med hänsyn till den perspektivförskjutning som nu sker genom att förskolan kommer att utgöra det första steget i ett sammanhållet utbildningssystem för barn och unga 1-16 år. Ett enhetligt regelsystem kommer också att ha betydelse för den integration som nu skall ske mellan förskola, grundskola och fritidshem. Att läroplanen har antagits som en förordning främjar dessutom möjligheterna att åstadkomma en verksamhet av jämn och god kvalitet i hela landet, dvs. en likvärdig förskola för alla barn som deltar.

På flera ställen i läroplanen talas om föräldrar istället för vårdnadshavare. Så är bl.a. fallet när det gäller föreskrifter om information rörande det enskilda barnets utveckling och lärande. Detta är en markering, som utgår från att båda föräldrarna har intresse för och omsorger om sina barn, även om det bara är den ena av dem som har den rättsliga vårdnaden, t.ex. efter en separation. Brister denna förutsättning helt kan föreskriften komma i konflikt med barnets bästa eller vårdnadshavarens rättigheter. I en sådan situation får förskolans/kommunens ansvar för barnets bästa ta över.



5

Två traditioner – en skola

Att integrera verksamheter handlar om att vidareutveckla men också om att förändra.

Hur ser traditionerna inom barnomsorgen och skolan ut, hur har de uppstått, förändrats, vad påverkar dem och inte minst hur kan de mötas och utvecklas i framtiden?

En konkret illustration av hur traditioner möts och verkar ger Haug i en omfattande analys av den försöksverksamhet med samverkan mellan förskola och skola som genomförts i Norge. Syftet med den norska försöksverksamheten var att förändra den existerande organisationen och den pedagogiska praktiken för 6-åringar genom en samverkan mellan förskola och skola. Detta skedde dels genom ett konkret samarbete mellan olika yrkeskategorier i tre försöksmodeller, dels genom framtagandet av en nationell läroplan, till vilken lokala läroplaner kopplades.

Följande modeller prövades

1. Förskolemodellen: 6-åringarna var kvar i den vanliga förskolan.
2. Skolmodellen: 6-åringarna befann sig som grupp inom skolan.
3. Den kombinerade modellen: Försöket skulle till sin helhet vara ett samarbete mellan förskola och skola, och 6-åringarna befann sig antingen i skolan eller i förskolans lokaler.

I alla modeller skulle ett överenskommet och för övrigt valfritt mått av samarbete mellan skola och förskola förekomma utifrån

gemensamt uppställda riktlinjer i en "läroplan" för 6-års verksamheten.

Av utvärderingens resultat framkommer med stor tydlighet att man under de 3-4 år som försöket pågick inte lyckades åstadkomma en sammansmältning av "det bästa" från respektive verksamhet till en ny pedagogisk praktik för försökets 6-åringar. Haug konstaterar:

"Förändringar kräver att de som arbetar inom ramarna för verksamheten har förändrat grunden för sin förståelse eller grunden för sina föreställningar om vad arbetet egentligen handlar om. De måste internalisera en annan tradition; de måste förvärva den underförstådda kunskapen i det ideologiska sammanhang där de skall fungera. De måste kunna tolka signalerna och ge dem mening på ett nytt sätt. De måste göra sig andra föreställningar om vad som är viktigt och hur utbildning kan genomföras. Detta har inte hänt i experimentet med 6-åringarna".

I det norska försöket fick den ideologiska styrningen, i form av en för de båda verksamheterna upprättad läroplan, inte den effekt man i experimentets inledning hade hoppats på. Däremot blev den föremål för mycket diskussion, det vill säga något att samlas kring och diskutera. Detta visar egentligen på, det vi alla redan vet, att förändringar i utbildningssystemet inte är enkla att genomföra. Analysen visar dock på ett antal faktorer som skapar svårigheter. Det finns ett *generellt reformperspektiv* som gäller i en rad länder. Utbildningsreformer har vanligtvis planerats utifrån ett "uppifrån-och-ned" perspektiv; och där *en klar arbetsfördelning* funnits mellan den politiska arenan, som sysslar med symboliskt och ideologiskt arbete och expertarenan där exempelvis lärare utför det praktiska arbete som en följd av politiska beslut.

I denna syn på hur förändring kan ske finns en tro på *intentionalitet*, dvs. att det är möjligt att formulera mål som är följda av handling, och en tro på att det också ska råda *konsensus* kring fattade beslut och påföljande handlingar.

Resultaten av de reformer som planerats utifrån dessa förutsättningar har dock visat sig vara behäftade med en rad problem. Ett avgörande problem är att reformen i realiteten inte utförts utifrån den uttryckta politiska intentionen. Detta beror

på att utbildning styrs och påverkas av ett mycket komplext system av sociala, politiska och ekonomiska faktorer. Reformerna följer inte heller de rationella principer och steg som det dominerande reformperspektivet förutsätter. De utvecklas enligt helt andra mönster. Enbart det faktum att i stort sett varje politiskt beslut är ett resultat av kompromisser, taktik, interna avtal eller strider gör att det egentligen aldrig kan handla om enkelt rationella beslut bakom en reform.

En av dessa svåridentifierade och komplicerade krafter, som alltid finns närvarande i samband med förändringsarbete, är traditionen. Alla samhällseliga institutioner etableras med ett syfte att utföra en uppgift. De som arbetar i en verksamhet utvecklar egna mål och metoder, vilket innebär att ett specifikt sätt att tänka och förstå omvärlden med tiden blir självklart, medan andra sätt att tänka slås bort. Därigenom formas en institutionell tradition som också medför ett inbyggt motstånd till förändring. Reformerna som innebär en alltför stor konflikt med rådande rutiner och värderingar och därmed med institutionens identitet, kommer därför att ha små chanser att lyckas.

En del forskare brukar i detta sammanhang tala om föreställningar som en generell strukturell princip, som utgör grunden för vår subjektiva förståelse av olika aspekter i tillvaron. Föreställningarna ger uttryck för människans sätt att tänka och styr hennes sätt att organisera, förstå och orientera sig i sin omvärld, och inte minst hennes sätt att välja, ta ställning och handla.

För att en förändring mot en integration barnomsorgskola-skolbarnsomsorg ska vara möjlig i praktiken krävs inte bara en medveten uppslutning kring gemensamma idéer och värden i varje tid, utan även mycket medvetna ställningstaganden gällande hur organisatoriska frågor kan och bör kopplas till dessa idéer och värden. Detta betyder att verksamhetens ramar och villkor, dvs. ekonomiska och organisatoriska frågor nog måste vägas mot idéerna om den miljö man vill skapa för barnens vardagsliv, deras kunskapskapande arbete och läroprocesser.

Traditioner som sociala konstruktioner

I barnomsorgens och skolans traditioner finns ett stort och avgörande idéarv som är gemensamt, men samtidigt träder tydliga skillnader fram som kan beskrivas i form av två sociala, av människan formade, konstruktioner; *barnet som natur och barnet som kultur- och kunskapsäterskapare*. Genom att få syn på det som är gemensamt och det som skiljer är det möjligt att öppna upp för ett samtal kring vilka gemensamma värden och vilken gemensam syn på kunskap och lärande som ska genomsyra barns fostran och utbildning. Konstruktionerna barnet som natur och barnet som kunskaps- och kulturäterskapare måste ses som läsanvisningar, eller "ingångsbegrepp", vilka är till för att fästa uppmärksamheten på viktiga drag i utvecklingen. Även om detta är en förenkling kan den tjäna som en utgångspunkt för att diskutera olika traditioner.

Den syn på barnet som vi här kallat *Barnet som natur* förefaller i större utsträckning finnas företrädd i förskolan, medan *Barnet som kultur- och kunskapsäterskapare* i större utsträckning synes vara mer företrädd i skolan. Detta uttrycker också makt och styrkeförhållanden mellan, men även inom, de pedagogiska fält som skolan och förskolan representerar. I detta styrkeförhållande har förskolan positionerat sig gentemot skolans konstruktion av barnet som kultur och kunskapsäterskapare, genom att konstruera och vidmakthålla en syn på barnet som natur.

Under hela barnomsorgens utveckling har frågorna; styrning kontra frihet; relationen till familjen och samhället, samt barnomsorgens starka förankring i barnpsykologin, som utgångspunkt för verksamhetens innehåll och utformning, intensivt diskuterats. Helhetssynen har genomsyrat verksamheten, men har under olika tidsperioder tagit sig olika uttryck. Värnandet om hela barnet har varit och är en markering mot skolans ämnesuppdelade och kognitivt inriktade verksamhet, som man från barnomsorgens sida alltid tydligt velat värja sig emot. Barn

omsorgens helhetssyn har inneburit en strävan att förmedla en förståelse av omvärlden. Helhetstänkandet fanns som en bärande idé hos Fröbel, och utvecklades vidare av Elsa Köhler, och återfinns i Barnstugeutredningens systemtänkande och dagens temabaserade arbetssätt, liksom i de pedagogiska programmen för förskolan och fritidshemmen, med dess inriktning mot natur, kultur och samhälle.

Som en viktig kärna i den svenska barnomsorgen ligger ännu idag den fria leken och det fria skapandet. Denna syn härrör ur upplysningstidens idé om frihetens potentialer; där principen om självreglering – att vilja göra det rätta och därigenom bli fri – stod i centrum. Denna princip fanns starkt förankrad hos Fröbel och innebar att lek och skapande verksamhet sågs som betydelsefullt för utvecklandet av fria och självständiga individer. *"Leken är det kommande livets hjärtblad, ty i leken visar sig människans djupaste anlag, hennes innersta väsen"*, skriver Fröbel. Denna frihetens idé, visserligen något omtolkad och med näring från Rousseaus romantiska idé om barndomen som den oskuldssfulla perioden i människans liv – den gyllene åldern – har utgjort en viktig grund för barnomsorgens pedagogiska praktik. Barn ska fritt få uttrycka sig själva, sina tankar och sina känslor. I denna frihet uttrycker barnet sin personlighet. Det handlar om barnets lust och att det ska vara roligt, i en här-och-nu förankring, som kan ses i motsats till skolans framtidsinriktning. I denna syn finns också en tydlig parallell till idén om, och senare myten om, "det fria skapandet", som blev den pedagogiska motsvarigheten till myten om den fria konstnären. Förenklat kan man säga att i konstruktionen av barnet som natur finns naturligt nedlagt i barnet – *"allt finns i barnet"*, och måste få frihet att uttryckas, bearbetas och utvecklas. Detta har inom barnomsorgen i många fall fått sitt uttryck i en terapeutisk inriktning på skapandeverksamheten, med en fokusering mot den känslomässiga bearbetningen. Själva upptäckten, lärande- och skapandeprocessen riskerar som en följd av detta att bli sekundär.

Värnandet av barnet som natur i likhet med värnandet om helhetssynen, är en pedagogisk grundsyn som format barnomsorgen. Samtidigt måste denna pedagogiska grundsyn, uppfat-

tas som en markering mot vad som upplevs som skolans traditionella pedagogik, med dess kunskapsmål och prestationkrav.

Det som händer i barnomsorgen idag måste förstås utifrån detta helhetstänkande där tonvikten lagts vid hela barnet och den totala aktiviteten, och där *integration och kontinuitet* löpt som en röd tråd genom verksamheten. Detta har också betytt att omsorg och daglig omvårdnad, hygien, god kost, värme, vila och avkoppling har haft samma värde som allt annat. Något som blivit ett signum för den svenska barnomsorgsmodellen, och som grundas på barnets behov av trygghet, kontinuitet och sammanhang i sin tillvaro – *en socialt förankrad pedagogisk syn*. Det har således handlat om en omsorg om *hela* barnet och om *alla* barn på lika villkor i en verksamhet med jämn kvalitet över *hela landet*. Denna tanke gick tillbaka till grundläggande mänskliga rättigheter men framför allt barns rättigheter att lära och utvecklas utifrån egna förutsättningar. Denna syn har också varit kopplad till idén om att knyta samman individen, familjen och samhället. Med barnstugeutredningen tydliggjordes detta komplicerade samspel mellan pedagogik, vård och omsorg. *Barnomsorgen* skulle vara en socialpedagogisk resurs, som kunde verka för att utjämna skillnader i barns uppväxtvillkor. Förtur skulle ges till barn med psykosociala problem. Samtidigt betonades integrationstanken starkt, vilket bl.a. innebar att barn med särskilda behov inte skulle särskiljas, utan att alla barn skulle få möjlighet att leva och lära tillsammans inom ramen för förskolan. Det handlade således om en omsorg om *hela* barnet, och om *alla* barn på lika villkor, i en verksamhet av jämn kvalitet över *hela landet*. Detta utgår ifrån ett tänkande som bygger på grundläggande mänskliga rättigheter, men framför allt utifrån *alla* barns rättigheter att lära och utvecklas utifrån egna förutsättningar.

Även i skolan finns ett ansvar för hela barnet och en strävan efter en social fostran och en intellektuell träning och utveckling. Inte minst kommer detta tydligt till uttryck i 1946-års Skolkommissions arbete, vilket gav grunden för efterkrigstidens skolreformer och som tydligt markerats i övergripande mål i alla läroplaner. Den svenska skolan framstår, och särskilt i ett internationellt perspektiv, som relativt barncentrerad. Barncentre

ringen i skolan yttrar sig dock på ett annat sätt än i förskolan. Om psykologin kan sägas vara utgångspunkt för en mycket stor del av verksamhetens innehåll och arbetssätt i förskolan, så har psykologin i skolan framför allt använts för att *anpassa stoffet och undervisningsmetodiken till barnets kunskaps- och utvecklingsnivå*. Ett omoget barn ska inte ställas inför lika svåra uppgifter som ett mer moget, och ska få mer handledning av läraren.

Läroplanskoden för skolan handlar i grunden om förmedling och återskapande av den rådande kulturen och det kunskapsstoff som samtiden anser som väsentligt för att samhällets produktion ska fungera och utvecklas. Det finns således en starkt pragmatisk aspekt på skolans arbete, i det att den ska vara till nytta för samhället. Framtidsinriktningen är således tydlig i skolans verksamhet. Denna framtidsinriktning innebär att skolan är närmare knuten till det produktiva livet. En följd av detta är att skolan står i centrum för en målrationalitet.

En annan mycket central aspekt av skolan är att den är ämnescentrerad, i den meningen att grunden för aktiviteten är länkad till inläring av konkret ämneskunskap. Detta sammanhänger med skolans tradition av ämnescentrering, med överföring av konkret och utvärderingsbar kunskap som mål. Ämnescentreringen innebär att det blir tydligt vad man ska göra. Vad som är rätt eller fel blir också synligare till skillnad mot i förskolan. Utmärkande för skolverksamheten är att ämnena till stor del bestämts och delats in av andra än barnen själva, i kontrast till förskolans tradition av barncentrering där idealet är att barnet i stor utsträckning bör välja innehåll och uttrycksform själv.

Traditioner i praktiken

I avhandlingen *"Förskollärare i tanke och handling"* studerade Henckel förekomsten av gemensamma och mer specifika föreställningar hos förskolepersonal under utbildningstiden och i praktiken, samt hur dessa överensstämde med det praktiska arbetet med barnen. Efter bl.a. ingående intervjuer fann hon att varje individuell förskollärare hade mycket olika föreställningar om sitt arbete och syftet med detta. Det fanns ingen gemensam

grundsyn hos personalen, varken bland dem som arbetat tillsammans många år, eller bland studerande i början respektive i slutet av sin utbildning. Däremot fanns starka gemensamma inslag som hade mer med det praktiska arbetet och förhållningssättet till barnen att göra hos de yrkesverksamma förskollärarna. När Henckel studerade praktiken fann hon nämligen att förskollärarna agerade mycket mer lika varandra än vad de givit uttryck för i intervjuerna, och att detta gällde i långt högre grad inom den enskilda avdelningen än mellan avdelningarna.

Det intressanta är att förskollärare i sitt praktiska arbete uppvisar ett arbetssätt och förhållningssätt som bär på många fler gemensamma inslag än vad de givit uttryck för i intervjuerna och samtidigt skiljer sig dessa föreställningar från de mål och intentioner som finns formulerade i centrala dokument för förskolan.

Haug kunde med utgångspunkt från det norska försöket konstatera att aktiviteterna i förskolan dock är mer vuxenstyrda och kontrollerade, än vad formuleringar i intervjuer och gemensamt upprättade läroplansdokument förleder oss att tro. Även om mycket tid avsätts för "fri lek", ägnas minst lika mycket tid till rutinaktiviteter och helt vuxenstyrda aktiviteter. På liknande sätt hade förskollärarna i Henckels studie uppgivit att de anser att leken är viktig för det fria uttrycket av personlighet och känslor, samt att leken även är ett viktigt sätt att lära. Trots detta respekterades leken dåligt i det praktiska arbetet. Leken avbröts och personalen meddelade att barnen snart skulle sluta eftersom det var dags att gå ut, eller att städerskan skulle komma, eller att det var tid för åldersindelade gruppaktiviteter, lunch eller någon annan schemalagd aktivitet. Det finns en konflikt hos förskolepersonalen mellan å ena sidan kraven på barncentrering, och det man menar att detta innebär av fria aktiviteter, och å andra sidan ett system för att hålla ordning på barnen i denna frihet. Det finns en ordning genom regler och utlovade sanktioner som gäller för varje aktivitet. Samtidigt som barnet i förskolan ska vara ett "naturligt" och "fritt barn", ska det således också vara ett anpassat barn, som klarar av vuxenstyrda och kontrollerade gruppaktiviteter av olika slag.

Undervisningens fråga-svars-mönster sitter mycket djupt i utbildningstraditionen. Denna tradition visar sig även i förskolan och framför allt under samlingarna och i sexårsträningen. Haug studerade inom ramen för det norska försöket hur förskollärarna faktiskt bar sig åt när de ägnar sig åt skolförberedande arbete. Både i Haugs egna och andras studier framkommer att förskollärare som kommer in i skolan undervisar, instruerar och berättar mer för barnen än vad lågstadielärare och mellanstadie-lärare gör när de undervisar. Förskolläraren synes överdriva det som de föreställer sig är skolans metoder, med en lärare längst fram i klassrummet som talar och elever som lyssnar. Fråga-svars-mönstret blir alltså tydligare, liksom viljan att hjälpa barnet att finna rätt svar.

Det är som om handlandet i den pedagogiska praktiken i skolan eller förskolan i stor utsträckning blir en vanehandling, en rutin som avlagrar sig i kroppen. Dessa vanebildningar och rutinmönster markerar identitet och tillhörighet samtidigt som de skapar trygghet i arbetet och i gruppen. Att lärare i sekel har möblerat klassrummet med sig själv i centrum måste ses som ett uttryck för en tradition, som i grund och botten handlar om möjligheten att upprätthålla social kontroll i klassrummet mellan lärare och elev. Inbyggd i förskoletraditionen eller skoltraditionen finns även andra mönster för auktoritetsförhållanden som graden av tillämplighet av "Jante-lagen", konfliktlösnings-mönster, i vilken utsträckning man eftersträvar minsta gemensamma nämnare och så vidare. Dessa komponenter i traditionerna, som handlar om människors relationer, och även om makt-relationer, är sannolikt av avgörande betydelse för den pedagogiska praktiken. Den pedagogiska praktiken styrs också av ramar och villkor av rent ekonomisk och materiell natur, som bidrar till att stötta eller förstärka dessa vanehandlingar och rutiner.

Avslutande diskussion

I den pågående försöksverksamheten kring samverkan mellan förskola och skola är det tydligt att det handlar om två olika

kulturer och traditioner. Samverkan syftar till att dessa båda kulturer ska komplettera varandra, i den bemärkelsen att förskollärare och lägstadielärare ömsesidigt bidrar med sitt eget professionella kunnande, sin kultur och sin tradition. Denna idé om att respektive lärargrupp ska tillföra varandra det som saknas i respektive institutionsform inrymmer många komplikationer. Är det överhuvudtaget möjligt att åstadkomma ett kulturmöte i reell mening under rådande förutsättningar, eller blir det så att förskolläraren tar hand om leken och barns sociala utveckling medan lägstadieläraren sköter det intellektuella? En ännu väsentligare fråga kanske är: Vad betyder det för ett barn att i ett pedagogiskt sammanhang alltid mötas av två eller flera skilda traditioner, och därmed också olika sätt att se på lärande och kunskap? I nästa steg kan man även fråga: Hur kan den enskilde pedagogen befästa och utveckla en egen professionell hållning i ett arbete som bygger på samverkan och samarbete?

För att uppnå en långsiktig utveckling av förskolans och skolans pedagogiska arbete måste ett förändringsarbete ta sin utgångspunkt i en gemensam syn på barnet, på kunskap och lärande. Ett sådant förändringsarbete förutsätter en medveten strävan efter att nå en verklig mötesplats. En mötesplats där förskola och skola omfattar en liknande syn på det lärande barnet, pedagogens roll och på det pedagogiska arbetet, och som bygger på en gemensam värdebas. Att på sikt uppnå ett sådant möte är fullt möjligt. Ett gemensamt måldokument till grund för den pedagogiska verksamheten i förskolan, skolan och fritidshemmet kan vara ett första steg i ett sådant utvecklingsarbete. Detta är dock inte nog, måldokumentet kräver ett levande samtal kring grundläggande centrala begrepp för verksamheten och hur dessa ska och kan ta gestalt i praktiken.

I samband med reformer och förändringar av förskola och skola uppstår en mängd frågor kring hur verksamheten ska organiseras i kommunerna. Vad som helt klart kan sägas är, att det som organisatoriskt görs alltid måste ha en nära koppling till den syn på barnet och den syn på kunskap och lärande som verksamheten ska verka för. För detta krävs en skola som lyckats

med att samlas kring en levande pedagogiskt värdebaserad och praktiskt tillämpad filosofi, som också tar sin näring från den moderna vetenskapen. En filosofi som har en bred uppslutning bland personal, föräldrar, ledningspersonal och politiker i kommunen. För att detta ska kunna ske är det alldeles nödvändigt att initiera ett samtal på ett offentligt "torg" där alla kan mötas i en fungerande offentlighet. Det handlar i grund och botten om ett bemyndigande, att människan är myndig när hon förmår styra sig själv. Människans förmåga att styra sig själv är nära sammankopplad med hur hon ser på sin egen rätt att tala och påverka sitt liv och sin egen praktik.

