Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare

Avhandlingen *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare – kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarutbildning* av Britt Tellgren är en publikation inom det av Vetenskapsrådet finansierade projektet ”När praktikgrundad kunskap möter högskolan – kontinuitet och förändring i lärarutbildning”.

Örebro Studies in Education 24

Britt Tellgren

Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare

Kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarutbildning

© Britt Tellgren, 2008

Titel: Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare – kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarutbildning.

Utgivare: Örebro universitet 2008
www.publications.oru.se

Redaktör: Maria Alsbjer
maria.alsbjer@oru.se

Tryck: Intellecta DocuSys, V Frölunda 11/2008

ISSN 1404-9570
ISBN 978-91-7668-638-6

Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen i pedagogik, framlagd vid Örebro universitet 2008.

Abstract

Tellgren, Britt (2008): Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare – kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarutbildning. (From Mother of Society to a Teacher Qualified for Post-graduate Studies – Continuity and Change in a Local Pre-school Education.) Örebro Studies in Education 24, 310 pp.

The aim of this thesis is to throw light upon the basic values and representations of knowledge within a local female teacher education tradition and identify what kind of expectations are held of a pre-school teacher over time. The main question concerns central values and notions in a local pre-school teacher education regarding what is expected of a recognised pre-school teacher between the beginning of the 20th century and the first decade of the 21st century. A key interest is how these underlying values and notions are maintained and how they are transformed over time. Another interest is how these values and notions are maintained and transformed when they meet other teacher education traditions and when they are confronted with traditional academic values. The pre-school teacher education is deeply rooted in a female tradition and the study presented here also focuses on the role that gender plays in the formation, changes and continuity of the central values in pre-school teacher education.

The empirical sources include in-depth-interviews with 22 lecturers and supervisors from a local pre-school education in addition to document studies of selected materials from the archives of the Department of Education at Örebro University and at the Örebro University Library. The historical context and the dimension of time have been analysed using James Wertsch's (2002) conception of *voices of collective remembering* in addition to the concepts of *knowledge cultures* (Englund & Linné 2005, Nerland 2008) and *communities of practice* (Lave and Wenger 2003).

The results presented in this dissertation indicate that major shifts have occurred in the collective memory of the local pre-school teacher education during the 20th century and the first years of the 21st century. I have distinguished seven historical periodic themes in the analysis. These are: *Mother of society – formation of a new female activity system (ca 1902–1942)*, *All-round kindergarten leader (ca 1942–1963), Personality development and child observation (ca 1963–1972), Developmental psychology and dialogue pedagogy (ca 1972–1977), Education in a university setting and a citizen of society (ca 1977–1983), Reflective child pedagogue (ca 1982–1993)* and *Teacher of younger children – qualified for a research tradition (ca 2001– 2007).*

Keywords: pre-school teacher education, female teacher education tradition, collective memory, knowledge culture, changes in pre-school teacher education.

Britt Tellgren, Department of Education,
Örebro University, SE-701 82 Örebro, Sweden, britt.tellgren@oru.se

Innehåll

FÖRORD 13

1. INLEDNING 15

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR 17
DISPOSITION 18

2. FRAMVÄXTEN AV EN BARNTRÄDGÅRDSTRADITION I SVERIGE 21

BENÄMNINGAR 21
TRADITIONEN FRÅN FRÖBEL 23
En kvinnligt grundad tradition 25
Kvinnans förändrade roller i Sverige under 1800-talet 25
Idén om ”samhällsmodern” och ”de andliga mödrarna” 26
Barnträdgårdsledarinnornas könsformering 27
Utbildning av kindergartenledarinnor i Berlin 28
BARNTRÄDGÅRDSPIONJÄRER I NORDEN 30
INFLUENSER FRÅN TIDIG BARNPSYKOLOGISK FORSKNING 32
ANNAN FORSKNING OM FÖRSKOLLÄRARUTBILDNING OCH FÖRSKOLLÄRARTRADITION 35
SAMMANFATTNING 39

3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH CENTRALA BEGREPP 41

ETT SOCIOKULTURELLT BETRAKTELSESÄTT 41
ATT FÖRSTÅ HISTORIEN SOM KOLLEKTIVT MINNE 43
Röster från kollektiva minnen 45
Tre varianter av kollektiva minnen 47
Likartade synsätt 48
KUNSKAPSKULTURER SOM RÖSTER I DET KOLLEKTIVA MINNET 50
PRAKTIKGEMENSKAPER SOM SOCIAL INRAMNING 52
ETT STRÅK AV LÄROPLANSTEORI 54
ETT PERSPEKTIV PÅ GENUS 55
SAMMANFATTNING 59

4. ATT TOLKA RÖSTER FRÅN DET FÖRFLUTNA BERÄTTADE I NUET 63

URVAL OCH BEARBETNING AV INTERVJUSAMTALEN 64
ATT VARA SAMTALSPARTNER 66
ATT FÖRSTÅ INTERVJUSAMTALEN 68
URVAL OCH BEARBETNING AV ARKIVTEXTER 70
ATT FÖRSTÅ ARKIVTEXTERNAS MENING 70

ATT SÖKA RÖSTER FRÅN KOLLEKTIVA MINNEN 72
ETISKA ÖVERVÄGANDEN 73
SAMMANFATTNING 74

5. SAMHÄLLSMODERN – FORMERING AV EN KVINNLIG VERKSAMHET 77

MARIA KJELLMARKS LEVNAD OCH UTBILDNING 77
ÖREBROS FÖRSTA KINDERGARTEN 79
TILLKOMSTEN AV ÖREBRO KINDERGARTENSEMINARIUM 80
ATT FORMA EN NY KVINNLIG VERKSAMHET 82
ATT LEGITIMERA EN NY VERKSAMHET 83
BÄRANDE VÄRDEN OCH FÖRESTÄLLNINGAR OM VAD EN FULLVÄRDIG BARNTRÄDGÅRDSLEDARINNA FÖRVÄNTADES VARA OCH KUNNA 87
Att arbeta för nationen och gudstron 89
Att inte likna skola 91
Lek är barnets arbete 93
Fostrare av barnens mödrar 94
Att följa sitt levnadskall 95
Sagotant och stor personlighet 97
SAMMANFATTANDE SLUTSATSER 98

6. ALLOMFATTANDE BARNTRÄDGÅRDSLEDARINNA 101

KONTEXTUALISERING 101
ÖREBRO SOCIALPEDAGOGISKA INSTITUT – ÖREBRO FÖRSKOLESEMINARIUM 103
HUR FÖRVÄNTAS EN FULLVÄRDIG BARNTRÄDGÅRDSLEDARINNA VARA? 106
Personlighetsdaning 106
Gåvor och förmågor 108
Den goda ledarinnan 110
Kreativitet och experimentlust 112
VAD FÖRVÄNTAS EN FULLVÄRDIG BARNTRÄDGÅRDSLEDARINNA KUNNA? 113
Starka röster från Fröbel 113
Att skapa en ”vi - grupp” 114
Intressecentra som övergripande ämne 115
Sparsamhet, inredning och materialtillverkning i det andra hemmet 116
NYA RÖSTER FRÅN BARNPSYKOLOGI MED MEDICINSK PROBLEMINRIKTNING 118
Vetenskapligt rationell kunskapskultur 118
Intelligensmätningar 120
Rytmik som nytt ämne 121
Dilemmat ”praktik och teori” 124
VARFÖR VALDE DE HÄR KVINNORNA BARNTRÄDGÅRDSLEDARYRKET? 126
SAMMANFATTANDE SLUTSATSER 128

7. PERSONLIGHETSUTVECKLING OCH BARNOBSERVATIONER 131

KONTEXTUALISERING 131
FÖRSKOLESEMINARIET I ÖREBRO 132
HUR FÖRVÄNTAS EN FULLVÄRDIG FÖRSKOLLÄRARE VARA? 133
Att utveckla sin personlighet 133
Studerandeinflytande och friare former 134
Ett mjukt, smidigt sätt och en god organisatör 136
VAD FÖRVÄNTAS EN FULLVÄRDIG FÖRSKOLLÄRARE KUNNA? 138
Utvecklingspsykologi 138
Barnobservationer 141
Medicinsk inriktning som personlighetsutveckling 146
Att stimulera fri lek och fritt skapande 147
Dagsmoment i förhållande till barnets åldrar 149
Föreståndarkunskap 150
Yrkesstolthet med ett praktiskt kunnande 151
SAMMANFATTANDE SLUTSATSER 153

8. UTVECKLINGSPSYKOLOGI OCH DIALOGPEDAGOGIK 157

KONTEXTUALISERING 157
BARNSTUGEUTREDNINGENS BETÄNKANDE 158
FÖRSKOLESEMINARIET I ÖREBRO 162
ATT FÖRVERKLIGA DIALOGPEDAGOGIKEN 162
VAD FÖRVÄNTAS EN FULLVÄRDIG FÖRSKOLLÄRARE KUNNA? 166
Att arbeta problemorienterat 166
I gränslandet mellan ”jättestyrt och flum” 167
Kunskaper i utvecklingspsykologi 171
Barnobservationer som kittet mellan teori och praktik 173
En vetenskapligt rationell kunskapskultur tar sig olika uttryck 174
De ”egna rummen” legitimeras som en pedagogisk verksamhet 176
HUR FÖRVÄNTAS EN FULLVÄRDIG FÖRSKOLLÄRARE VARA? 177
Förmåga till inlevelse och lagarbete 177
Allomfattande egenskaper med utvecklingspsykologiska inslag 178
Metodiklärares syn på hur en förskollärare förväntas vara 181
SAMMANFATTANDE SLUTSATSER 182

9. HÖGSKOLEUTBILDAD SAMHÄLLSMEDBORGARE 185

KONTEXTUALISERING 185
INTRÄDET I HÖGSKOLAN 186
ATT REALISERA HÖGSKOLELAGEN I FÖRSKOLLÄRARUTBILDNINGEN 188
INSTITUTIONEN FÖR FÖRSKOLLÄRAR- OCH FRITIDSPEDAGOGUTBILDNING 189

LÄRARUTBILDARES FARHÅGOR OCH MÖJLIGHETER INFÖR HÖGSKOLEINTRÄDET 190
NYA KUNSKAPSKULTURERS INTRÄDE PÅ ARENAN 191
HUR REALISERAS FORSKNINGSANKNYTNING FÖR LÄRARNA? 196
VAD FÖRVÄNTAS EN FULLVÄRDIG FÖRSKOLLÄRARE KUNNA? 200
Vetenskaplig skolning 200
Samhällsengagemang 201
Förståelse för barns uppväxtvillkor 204
Koppling mellan teoretiska moment och yrkeskunnande 205
HUR FÖRVÄNTAS EN FULLVÄRDIG FÖRSKOLLÄRARE VARA? 207
Att vara en viss sorts person med inlevelse och förståelse 207
SAMMANFATTANDE SLUTSATSER 209

10. REFLEKTERANDE BARNPEDAGOG 211

KONTEXTUALISERING 211
FRÅN FÖRSKOLESEMINARIUM TILL EN AKADEMISK LÄRARUTBILDNING 213
FLYTTEN TILL HÖGSKOLANS CAMPUS 214
PEDAGOGIKÄMNET FLYTTAR IN 217
METODIKLÄRARPROFESSIONEN FÖRSVINNER 219
DET GODA SEMINARIET 221
VAD FÖRVÄNTAS EN FULLVÄRDIG BARNPEDAGOG KUNNA? 223
Barns socialisation och lärande 223
Skapande ämnen 224
Naturvetenskaplig omvärldsorientering 225
Att arbeta med små barn i grupp 225
Ett vetenskapligt förhållningssätt med didaktisk kompetens 226
HUR FÖRVÄNTAS EN FULLVÄRDIG BARNPEDAGOG VARA? 227
En reflekterande hållning 227
Ett pedagogiskt handlag 228
ATT REALISERA KOPPLINGEN MELLAN ”TEORI OCH PRAKTIK” 229
SAMMANFATTANDE SLUTSATSER 232

11. FORSKARBEHÖRIG LÄRARE FÖR YNGRE ÅLDRAR 235

KONTEXTUALISERING 235
EN FÖRNYAD LÄRARUTBILDNING 236
EN FÖRNYAD LÄRARUTBILDNING PÅ DEN LOKALA ARENAN 238
VAD FÖRVÄNTAS EN FULLVÄRDIG FÖRSKOLLÄRARE KUNNA? 240
Demokrati och utbildning 240
Kommunikation och lärande 241
Natur och skapande 242
Språk, lek och dokumentation 245
Skolinriktning 246

Livslångt lärande med ett vetenskapligt förhållningssätt 247
Verksamhetsförlagd utbildning 249
HUR FÖRVÄNTAS EN LÄRARE FÖR DE YNGRE BARNEN VARA? 251
Från hur till vem 252
Att utvecklas till professionell förskollärare 253
En förändrad bildningstanke? 256
Från samhällsintresse till akademisering 257
Den allomfattande (förskol)läraren i ny form 258
SAMMANFATTANDE SLUTSATSER 259

12. EN SUMMERANDE DISKUSSION 261

TEORETISKA OCH METODOLOGISKA ÖVERVÄGANDEN 261
VILKA BÄRANDE VÄRDEN OCH FÖRESTÄLLNINGAR FÖRVÄNTAS EN BLIVANDE FÖRSKOLLÄRARE GESTALTA – EN SUMMERING 265
NÅGRA CENTRALA RÖSTER OCH DOMINERANDE DRAG 269
Att inte likna skola 269
Personlighetsdaning som bildning och livslångt lärande 269
I GRÄNSLANDET MELLAN YRKESUTBILDNING OCH AKADEMISK DISCIPLIN 271
Kopplingen ”teori och praktik” 271
Barnobservationer 272
En akademisk kunskapskultur 273
HUR FRAMTRÄDER GENUSSTRUKTURER I DET KOLLEKTIVA MINNET? 274
SLUTORD 277

SUMMARY 281

REFERENSER 291
BILAGOR 305

Förord

Nu när mina studier har mynnat ut i en avhandling och åren i forskarutbildning och med avhandlingsskrivande går mot sitt slut, går min tanke till alla dem som bidragit till att avhandlingen blivit genomförd. Det finns många personer som borde bli uppmärksammade här, vilket inte låter sig göras – endast de allra viktigaste kan lyftas fram.

Agneta Linné har varit min huvudhandledare som hela tiden har funnits till hands, aldrig givit upp, har gett mig mod att pröva nya vägar, har bland annat lärt mig hur ett historiskt arkiv skall hanteras samt alltid bistått med positiva och uppmuntrande kommentarer genom hela processen. Sangeeta Bagga-Gupta har varit min andrehandledare och funnits med sedan jag skrev D-uppsatsen och licentiatavhandlingen och som trott på mig, gett mig värdefulla kommentarer samt varit behjälplig med den engelska texten – ett stort tack till er båda.

Ett stort tack vill jag även rikta till alla de lärare och handledare som gett mig er tid både för intervjusamtal och för senare genomläsning av de avsnitt ni funnits med i. Tyvärr kan jag av etiska skäl inte nämna några namn men det var ovärderligt att få ta del av era synpunkter och rikhaltiga minnen.

Två forskningsmiljöer har varit till stor hjälp i mitt forskningsintresse. Alla deltagare i forskningsgruppen Kommunikation, Kultur Och Mångfald – Deaf Studies (KKOM-DS) som leds av Sangeeta Bagga-Gupta har både på ett forskningsmässigt och på ett personligt plan stöttat mig och mitt intresse. Tack alla ni! Särskilt har Lars-Åke Domfors läst och begrundat mina första trevande steg och bistått mig med material.

Då min licentiatuppsats om kamratrelationer med en etnografisk ingång var klar fanns en stor nyfikenhet kring frågor om förskolans traditionella grund. I det ögonblicket fick jag en förfrågan och den stora förmånen att knytas till det av Vetenskapsrådet finansierade forskningsprojektet *När praktikgrundad kunskap möter högskolan – kontinuitet och förändring i lärarutbildning,* i vilken denna avhandling ingår. Inom projektet undersöks föreställningar om kunskap och lärande i tre utbildningstraditioner, närmare bestämt textillärarutbildning, vårdlärarutbildning och förskollärarutbildning över tid (Forskningsansökan till Vetenskapsrådet 2003, s 1). Projektet är ett samarbetsprojekt mellan universiteten i Stockholm, Uppsala och Örebro där Agneta Linné och Boel Englund varit veten-

skapliga ledare. I projektgruppen har också Ingrid Heyman, Mariana Eriksson, Birgitta Sandström och Eva Trotzig ingått, liksom de två doktorandkollegorna Eva Eliasson och Annelie Holmberg. Det har alltid känts värdefullt att ta tåget till Stockholm eller Uppsala för att träffa er och jag vill framföra mitt stora tack för att ni alla har berikat våra diskussioner, gett mig nya infallsvinklar och en bredare syn på forskning. Ni har läst och kommenterat det jag skrivit och gett mig mod att fortsätta. Eva och Annelie har, trots det fysiska avståndet, funnits till hands när jag behövt er. Telefonen och mailen har använts frekvent. Jag vill tacka er alla för att jag fått lära känna er och jag hoppas på vidare samarbete med er alla.

Vid olika tillfällen har jag presenterat ofärdiga manuskript, varvid särskilt Lars-Åke Domfors, Ulrika Tornberg och Christina Björn har läst och gett mig värdefulla kommentarer. Johan Liljestrand och Ann-Kristin Göhl-Muigai har läst hela mitt manuskript och lämnat betydelsefulla kommentarer på ert kunniga sätt. Annica Löfdahl från Karlstad universitet var kommentator vid mitt slutseminarium och gav mig konstruktiva synpunkter. Tomas Englund har i arbetets slutskede bidragit med viktiga kommentarer på manuskriptet – ett stort tack till er alla.

Karin Broman och Ingeborg Rydin har hjälpt mig med korrekturläsning på ett proffsigt sätt. Björn Tolgfors och Patrik Tellgren har bistått med språkgranskning av min engelska sammanfattning. Monica Norr och Gunilla Hammarland på universitetsbiblioteket har bistått med att söka artiklar och att hitta i bibliotekets arkiv – ett stort tack till er.

Ni är många på institutionen som funnits till hands, speciellt Elisabeth Arnér som sett till att jag skrivit vidare – tack för ditt engagemang. Ingrid Johansson och Kerstin Skog-Östlin har stöttat mig med att få ihop arbetet på institutionen med doktorandtjänsten. Till alla doktorandkollegor, speciellt Marianne Skoog, Reidun Carlsson, Ulla Ohlsson, Marianne Öberg Tuleus, Karin Allard och alla ni andra på förutvarande Pedagogiska institutionen vill jag rikta ett varmt tack för att ni har gett mig många goda råd och ert stöd på många olika sätt.

Jag vill också nämna det generösa stipendium från Lärarförbundet som möjliggjorde en forskningsintensiv vecka i Åre som också gav ett rikt utbyte med andra doktorander.

Till sist en varm kram till hela min familj Hasse, Patrik och Mattias med sin familj Anna, Sofia och Edvin. Utan Hasse hade jag inte vågat satsa på en avhandling, utan Sofia och Edvin hade jag ägnat alldeles för mycket tid för avhandlingen – tack alla för ert stora stöd.

Hallsberg i oktober 2008

KAPITEL 1

Inledning

”O, vilken hög uppgift att vara uppfostrare!”
Jean-Jacques Rousseau

Att uppfostra barn – är det ett yrke? Behövs det någon utbildning för att leka med små barn? Som nyutbildad förskollärare på 1970-talet stötte jag på den typen av frågor och genom åren har det funnits allehanda åsikter om vad en förskollärare egentligen skall ha kunskap om för att ta hand om andra föräldrars barn. Efter att ha studerat barns kamratrelationer i förskolans pedagogiska sammanhang (Tellgren 2004) har mina frågor fördjupats. De kamratkulturer som skapas i förskolan är en del av dess kontext. Gunilla Dahlberg och Hillevi Lenz Taguchi skriver att ”synen på barnet i en viss tid också är resultatet av de val som görs när man organiserar och förverkligar de institutioner som barnen skall leva i” (1994, s 1). Som Kenneth Hultqvist (1990) beskriver det, medieras barns röster genom vuxenvärldens tal som ändrar karaktär med olika tider. Då vi talar om synen på lärande och synen på barn kan vi sålunda inte förbigå de förskollärare som leder förskolans verksamheter. Sven Persson (2008) skriver, med hänvisning till Dahlberg och Lenz Taguchi (1994), Ingrid Pramling Samuelsson och Sonja Sheridan (2003) med flera, att föreställningen om barnet som natur är inbäddad i förskolans historia och tradition. Vid intervjuer och samtal med förskollärare om den verksamhet de bedriver återkommer de, i de flesta fall, till sin egen förskollärarutbildning, dess värden och föreställningar. Det blir därför av värde att speciellt intressera sig för den utbildning förskollärare genomgått och som, enligt Boel Englund och Agneta Linné (2008), utgjort en viktig arena för lärares identitetsformering.

För att förstå dagens verksamhet i förskolan och det som med Bodil Ekholm och Anna Hedins (1993) flitigt använda metafor ”sitter i väggarna”, blev det intressant att studera hur en förskollärarutbildning har gestaltats i en historisk kontext. I boken *Barnträdgården, en handbok* från 1945 skriver Stina Sandels:

> När en förening eller kommun vill starta en barnträdgård, kan ingenting vara viktigare än att försöka få rätt person till ledarinna (Sandels 1945, s 192).

Hur har då denna ledarinna utbildats genom åren? Vilka värden och föreställningar har i olika tider framhållits som viktiga för en förskollärare att tillägna sig och hur har dessa värden och föreställningar förändrats över tid? Ett sätt att närma sig svaren på dessa frågor är att studera en lokal utbildning och hur den utbildningen har förmedlat vad som har varit viktigt att kunna för en blivande förskollärare och hur hon/han förväntas vara.

Såväl Skolverket som forskare har varnat för att den tradition som genomsyrar verksamheten i förskolan är på väg bort, liksom att det finns risker att barnen förlorar sina lekmöjligheter och att förskolan alltmer börjar likna skola (Haug 2003, Johansson 2004, Johansson & Pramling Samuelsson 2007, m.fl.). En fråga som då uppkommer blir vad som avses med *förskolans tradition*. Vad är det för tradition som eventuellt är på väg bort? Kan den traditionen medieras genom en förskollärarutbildning?

I den tidiga seminarieutbildningen till förskollärare var det till exempel metodikläraren som i samarbete med arbetslagen i förskolan stod för studenternas yrkessocialisering. I och med den förnyade lärarutbildningen, iscensatt 2001, skall yrkessocialiseringen till stor del ske i de arbetslag där studenterna gör sin verksamhetsförlagda utbildning (VFU) (Johansson 2004). Den fråga som uppkommer är om den seminarietradition som funnits inom förskollärarutbildningen har förlorats och slätats ut eller om den har utvecklats och stärkts i mötet med andra lärartraditioner inom den akademiska sfären.

Jan-Erik Johansson (1992) visar en tydlig skillnad mellan hur man på olika håll i landet har valt att forma de studerande till förskollärare, det vill säga hur den blivande förskolläraren skulle formas och vilka kunskaper som skulle betonas. Utbildning av förskollärare tycks i många delar ha sin egen lokala historia och dagens utbildningar genomförs på många olika sätt i landet. Den här studien ägnas därför förskollärarutbildningens historiska förändring på lokal nivå i en medelsvensk stad. Valet har fallit på förskollärarutbildningen i Örebro som var en av de första som grundades i Sverige, samtida med den i Norrköping, men som inte fått samma uppmärksamhet.

Att studera förskollärarutbildning – dess traditioner och värderingar – ur ett historiskt perspektiv är ett sätt att få en bild av vilka bärande värden och praktiker i förskolans kultur och tradition som förvaltas och vidareutvecklas idag. Agneta Linné (2007) skriver:

> Past and future are, so to speak, inscribed in the present. In such a perspective or theory of practice, time becomes a category other than a context somewhere outside, a category that transcends setting frames (Linné 2007, s 182).

Frågan inställer sig hur vi kan vidga vår blick med hjälp av historien för att få syn på meningsbärande aspekter inför framtiden och därigenom medverka till dess utformning. Vi behöver röra vid historien för att inte försumma nyanserna för hur vi ser på barn i dagens lärarutbildning och för att vi skall kunna värna om och utveckla de verksamhetsformer vi har idag. Sålunda behöver vi kunskaper om våra traditioner och värderingar från förfluten tid för att förstå hur vi skall handskas med det nuvarande och vår framtid (Gars 2002, Dahlberg 2003, Linné 2007).

Föreliggande studie handlar om utbildning av förskollärare i Örebro, dess bärande värden och föreställningar om vad som betraktats som giltig kunskap från 1900-talets början till några år in på 2000-talet. Den kan ses som en studie av den tid som vi har bakom oss, och som påverkar vår nuvarande situation och framtiden både i lärarutbildningen och i förskolans kontext. Då utbildningen av förskollärare vilar på en stark kvinnlig tradition är det en strävan att också förhålla sig till en diskussion om kön och genus. Eftersom genus är ett stort och svåröverskådligt kunskapsfält har jag inte ambitionen att forska om genusförhållanden som ett huvudsyfte utan mer som en dimension av auktoritet och makt.

Min avsikt har inte varit att skriva Örebro förskollärarutbildnings historia. Att belysa en hel utbildnings utformning och ”inre liv” under en lång och föränderlig tidsperiod skulle bli ett alltför övermäktigt projekt. Det blev därför nödvändigt att göra ett antal nedslag vid olika tidpunkter med utgångspunkt i mina frågor och utifrån mitt syfte. Dataunderlag har utgjorts av Pedagogiska institutionens arkivmaterial i Örebro, universitetsbibliotekets arkiv i Örebro samt berättelser jag erhållit från 22 lärare och handledare som verkat inom Örebro förskollärarutbildning under olika tider.

Syfte och frågeställningar

Avhandlingens syfte är att belysa och analysera bärande värden och föreställningar i en lokal förskollärarutbildning över en lång tidsperiod. Det görs genom att beskriva hur en förskollärare förväntas vara och vad hon/han förväntas kunna samt hur dessa bärande värden och föreställningar tar gestalt i olika praktikgemenskaper inom en förskollärarutbildnings kollektiva minne (se kapitel 3 om Te-

oretiska utgångspunkter och centrala begrepp). Dessa praktikgemenskaper präglas av olika kunskapsteoriska principer för handlande och kan sägas utgöra olika kunskapskulturer, där olika röster från kollektiva minnen talar och där olika kulturella verktyg används för att mediera dessa bärande värden och föreställningar. Tidsdimensionen rör sig från 1900-talets begynnelse till en bit in i 2000-talet. Genom att göra nedslag vid olika tidpunkter i dess historia vill jag närmare förstå vad som kan betraktas som den tradition som förskollärarutbildningen befunnit sig och befinner sig i. Det blir av särskilt intresse att identifiera vilka bärande värden och föreställningar som framträder, förändras och behålls inom en lokal förskollärarutbildning. Förskollärarutbildningen är dessutom förankrad i en kvinnligt grundad tradition och det finns en strävan att anlägga ett genusperspektiv på studien.

Med utgångspunkt från ovanstående syfte blir min centrala forskningsfråga följande:

- **Vilka bärande värden och föreställningar för att bli en fullvärdig förskollärare har förmedlats i en lokal förskollärarutbildning från 1900-talets början fram till några år in på 2000-talet?**

Följande underfrågor aktualiseras:

- Vilka bärande värden och föreställningar i en lokal förskollärarutbildning framträder och hur har de förändrats och behållits under 1900-talet och några år in på 2000-talet?
- Hur förändras och behålls dessa bärande värden i mötet med traditionellt akademiska värden och i mötet med andra lärarutbildningstraditioner?
- Vilken betydelse har genus och kön för dessa bärande värden, förändringar och kontinuitet i förskollärarutbildningen?

Utifrån ovanstående syfte och frågeställningar kommer jag, efter att ha tecknat en historisk kontextualiserande bakgrund, att precisera studiens teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp.

Disposition

I kapitlen 1–4 upparbetas och behandlas avhandlingens problem och dess teoretiska och metodologiska utgångspunkter. I kapitel 2 ges en kortare historisk beskrivning av barnträdgårdsledarinnornas utbildningstradition som en kontextualisering för studien. Traditionen från Fröbel och kvinnans förändrade roller och ställning under 1800-talet samt idén om samhällsmodern i samband med utbildning av barnträdgårdsledarinnor beskrivs. Kapitel 3 behandlar avhandlingens teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp, vilka tar sin utgångspunkt i ett

sociokulturellt perspektiv där begrepp som kollektivt minne, kunskapskulturer, praktikgemenskaper och genus diskuteras. Den metodologiska upparbetningen utifrån arkivmaterial, intervjusamtal samt etiska överväganden behandlas i kapitel 4.

Avhandlingens resultat med dess periodindelningar redovisas i kapitlen 5–11, varav kapitel 5 belyser "*Samhällsmodern – formering av en kvinnlig verksamhet*". Här är ambitionen att urskilja och förstå grundläggande bärande värden och föreställningar som har präglat den förskollärarutbildning som växte fram genom det pionjärarbete Maria Kjellmark genomförde då hon 1902 startade den första barnträdgården i Örebro. Samma år grundlade Maria Kjellmark en seminarieutbildning för blivande barnträdgårdsledarinnor. Perioden följer tillkomsten av seminariet ca 1902 fram till åren kring Marias Kjellmarks bortgång 1942.

Kapitel 6 innefattar tiden fram till förstatligandet av förskollärarutbildningen 1963, där en "*Allomfattande barnträdgårdsledarinna*" belyses ifråga om hur en blivande barnträdgårdsledarinna förväntas vara i fråga om gåvor och förmågor, samtidigt som nya röster framträder i en vetenskaplig rationell kunskapskultur med intelligensmätningar och tester.

Nästkommande kapitel 7 behandlar "*Personlighetsutveckling och barnobservationer*". Denna period sträcker sig från 1963 fram till barnstugeutredningens implementering kring 1972. Kapitlet behandlar förskoleseminariernas förstatligande och hur Mål och riktlinjer från 1964 förverkligas på den lokala arenan vad gäller en ny personlighetsutvecklande kunskapskultur. Nya ämnen som rytmik och barnobservationer behandlas. Därefter belyses hur ett fritt, självständigt studiesätt anmodas och hur det tas emot på den lokala arenan.

Kapitel 8 tar sin utgångspunkt i barnstugeutredningens implementering omkring 1972 och sträcker sig till åren kring 1977 och förskollärarutbildningens inträde i högskolan. Kapitlet benämns "*Utvecklingspsykologi och dialogpedagogik*". I kapitlet behandlas hur den dialogpedagogiska modellen får genomslag i utbildningen, hur utvecklingspsykologin förändras och förankras och hur den framträder i utbildningen.

Kapitel 9, "*Högskoleutbildad samhällsmedborgare*", belyser förskollärarutbildningens inträde i högskolan 1977 med dess föregående diskussioner. En fritidspedagogutbildning träder in på arenan och flera metodik- och psykologi/pedagogiklärare nyanställs. I kapitlet behandlas hur forskningsanknytning realiseras samt det innehåll av samhällsengagemang och kunskaper om barns uppväxtvillkor som dominerar i utbildningen.

Kapitel 10 benämns "*Reflekterande barnpedagog*" och handlar om 1993 års högskoleförordning och hur utbildningen till förskollärare införlivas i en ny lä-

rarutbildningsorganisation. Ett Barn- och ungdomspedagogiskt program arbetas fram inom den lärarutbildning som växer fram i Örebro. Förskollärarutbildningen flyttar till högskolans campus och alla ämnen utom ämnet pedagogik, som blir ett ämne inom lärarutbildningen, flyttar till högskolans olika ämnesinstitutioner. En ny seminariestruktur arbetas fram och av den studerande förväntas nu en vetenskapligt reflekterande pedagog med ett didaktiskt förhållningssätt.

Den sista perioden presenteras i kapitel 11 som behandlar åren från 2001 och belyser förskolläraren som *"Forskarbehörig lärare för yngre åldrar"*. Kapitlet tar sin utgångspunkt i "den nya lärarutbildningen" (2001) där blivande förskollärare läser samma kurser som övriga lärarstudenter den första terminen. Synen på en bra förskollärare på 2000-talet behandlas utifrån intervjusamtal och synen på utbildning idag jämfört med igår beskrivs. I kapitel 12 görs en diskuterande summering av avhandlingens huvudsakliga resultat utifrån syfte och frågeställningar.

KAPITEL 2

Framväxten av en barnträdgårdstradition i Sverige

För att förstå en del av rötterna till bärande värden och föreställningar i en lokalt framväxande lokal förskollärarutbildning tecknas i detta kapitel en övergripande bild av hur en barnträdgårdstradition tog form i Sverige. Bilden baseras på tidigare forskning. Inledningsvis ges en begreppsdefinition av de olika benämningar som användes om och av barnträdgårdspionjärerna och inom övrig barnomsorg. Eftersom förskollärarutbildningarna startades av barnträdgårdspionjärer, beskriver jag därefter den tradition från Friedrich Fröbel som förskolan anses vila på och som växte fram under 1800-talet i Tyskland. Därefter belyses kvinnans förändrade roller i Sverige och speciellt barnträdgårdspionjärernas könsformering samt hur utbildningen av barnträdgårdsledarinnor formades i Tyskland respektive i Norden. Delar av den tidiga barnforskningen i Sverige beskrivs och slutet av kapitlet ägnas åt tidigare forskning om förskollärarutbildning i ett historiskt perspektiv.

Benämningar

De olika benämningar angående förskola och barnomsorg som används i avhandlingen behöver få en förklaring. De första *privata barnträdgårdarna, Kindergarten*, öppnades i Stockholm från 1896 efter tysk modell, en benämning som till en början även användes i Sverige. Dessa privata barnträdgårdar, där barn fick vistas tre timmar om dagen, finansierades genom att föräldrarna betalade en slant för vistelsen. De så kallade *folkbarnträdgårdar* (Volkskindergarten) som sedermera växte fram hade två syften. Dels ett socialt syfte, vilket innebar att nå arbetarklassens barn och mödrar, dels ett pedagogiskt syfte att uppfostra och upplysa dem.

Benämningen *barnträdgårdspionjärer* avser både svenska och nordiska barnträdgårdsledarinnor, födda på 1800-talet. De initierade en verksamhet för barn som byggde på den s.k. folkbarnträdgårdsidén. En förändringsfas inträffade under 1930-talet, då det skedde en generationsväxling mellan den äldre generationen av barnträdgårdspionjärer och en yngre generation av barnträdgårdsledarinnor. På 1940-talet började benämningen *förskola* vinna terräng och användes sedan parallellt med barnträdgård under hela 1950-talet (Hatje 1999).

Under 1930-talet tog *Betänkandet angående barnkrubbor och sommarlovskolonier m.m.* (SOU 1938:20) upp namnfrågan, där en av de sakkunniga var Alva Myrdal, och föreslog enhetliga benämningar för barns dagvård. En sammanfattande benämning på samtliga institutioner blev *halvöppen barnavård* och för *heldagsvård* föreslogs benämningen *daghem* istället för det som tidigare gått under benämningen barnkrubba. För *halvdagsvården*, som tidigare kallats Kindergarten, ansåg kommissionen först att den svenska översättningen barnträdgård var missvisande och obegriplig och föreslog istället *lekskola,* sedermera *förskola.* Mot den benämningen vände sig de dåtida barnträdgårdsledarinnorna med stor skärpa och hävdade att benämningen barnträdgård var bättre. Med inspiration från Friedrich Fröbels syn på uppfostrans uppgift att stödja ett sunt växande inifrån barnet, istället för ett formande utifrån, tog barnträdgårdspionjärerna avstånd från den tidens formella skolundervisning. Eftersom de ville understryka skillnaden mellan barnträdgården och den klassiska skolan ville de undvika benämningen lekskola/förskola. Av det skälet ville de inte heller kalla sig lärarinnor utan föredrog att kalla sig *barnträdgårdsledarinnor*. Från fackligt håll ville man höja statusen på barnträdgården och benämningen *barnträdgårdslärarinnor* infördes. Benämningen *förskola* blev efterhand den officiella benämningen men åtföljdes under lång tid av beteckningen barnträdgård inom parentes. Barnträdgårdarna, sedermera lekskolor, innebar i regel att barnen vistades där 3-4 timmar per dag och betecknades som en pedagogisk verksamhet. Barnkrubborna, som i många fall övergick till att bli daghem, tog hand om barnen under hela dagar då båda föräldrarna arbetade och hade från början enbart en vårdande och fostrande inriktning (Hatje 1999, Johansson & Åstedt 1996, Nordin 1970).

På 1950-talet ersattes den officiella benämningen halvöppen barnavård av benämningen *barnstugor*. Benämningen *barnomsorg* kom i allmänt bruk under 1970-talet som en samlingsbenämning för daghem (barnkrubbor) och lekskolor (barnträdgårdar), det vill säga hel- respektive halvdagsvistelse för barn. Ju mer samhället tog över barnens vård och fostran, desto mer sluten betraktades den. Fullständig institutionsvistelse för barn på barnhem benämndes *sluten barnavård,* medan *öppen barnavård* var detsamma som barns fostran i familjer, antingen den egna familjen eller i fosterhem. De institutioner som tog hand om skolbarnen under den skolfria delen av dagen benämndes tidigare arbetsstugor eller barnavärn men beslöts av kommissionen att benämnas *eftermiddagshem,* sedermera *fritidshem* (Hatje 1999, Nordin 1969). På 1990-talet infördes den samlade benämningen *förskola* som ett samlingsbegrepp för daghem och lekskolor och för barnomsorg. Därmed markerades de pedagogiska syftena i all barnomsorg.

Traditionen från Fröbel

Friedrich Fröbel (1782–1852) anses allmänt vara den moderna småbarnspedagogikens grundare och den svenska barnträdgårdens andlige fader. Fröbel kan uppfattas både som filosof och som pedagog. Som filosof sökte han en enhetlig förklaring till hela världsförloppet och finner den i enheten mellan Gud, natur och mänsklighet som alla är förbundna genom ett enhetligt, gemensamt drag, trängtan till liv och gestaltande (Hatje 1999, Johansson 1992, Johansson & Åstedt 1996, Wallström 1992).

Fröbel upprättade den första barnträdgården i Tyskland, kallad Kindergarten. Namnet barnträdgård rymde vad Fröbel ville ge barnen och hur han såg på uppfostrans väsen och uppfostrarens funktion. Han ansåg att barnet bäst utvecklas om det får ske i enlighet med Guds lagar, och om det får ske i barnens speciella behov av uppväxtbetingelser. Barnet sågs som en människoplanta, och liknades vid allt växande i naturen. Den unga plantan behöver god omvårdnad, rätt behandling, varsamhet och näring och den bär i sig själv möjligheterna till tillväxt och utveckling. Benämningen barnträdgård beskriver sålunda ett synsätt på barnet, dess utveckling, pedagogikens syfte och metod samt på ledarinnans uppgift som trädgårdsmästare (Tallberg Broman 1991).

Fröbel gav ut ett flertal skrifter i uppfostringsfrågor. Det mest omtalade arbetet är *Die Menschenerziehung* där han fastställde sina idéer om självförverkligande och kamratfostran. Barnen skulle få utveckla hela sin personlighet i stor frihet genom lek och annan självverksamhet i kontakt med Gud och naturen. Fri lek, samling, fruktstund, trädgårdsarbete och en stark koppling till naturen är några av många inslag som kan hänföras till det som i dag kallas Fröbeltraditionen. Eftersom Fröbel ansåg att leken skulle vara den viktigaste byggstenen i all undervisning, måste också materialutbudet och läromedlen vara utformade så att de överensstämde med hans pedagogik (Johansson & Åstedt 1996).

Några vanligt förekommande citat som fångar centrala drag i Fröbelläran var: ”Kom låt oss leva för våra barn – låt dem leva med oss, så kommer vi genom dem vinna vad vi alla behöver.”, ”Börja där lärjungen befinner sig”, ”Barnlekarna äro hjärtebladen till hela det framtida livet” (Tallberg Broman 1991, s 72).

För Fröbel var materialet för barnets utveckling mycket viktigt och med handen som verktyg skulle barnet i lek och aktivitet kunna uttrycka sina föreställningar konkret. Han utgick hela tiden från sina observationer av hur barn lekte och dessa kunskaper omsattes sedan i hans utbildningsmaterial. Materialet skulle stimulera både känslor och intellekt och upplevelsen skulle omvandlas samt uttryckas i skapande. Fröbel kallade det fasta lekmaterialet för lekgåvor, *Spielgaben,* som skulle vara inspirerat och tillverkat av produkter från naturen. Aktivitetsmateria-

let, *Beschäftigungsmittel,* hämtades direkt från naturen såsom sand, lera, trä, ull, bär eller frukter. Naturen skulle användas året om och det skulle ge barnen en uppfattning om hur allting från början har skapats. Sång och rörelselekar skulle ingå i vardagsaktiviteterna och iakttagelser av olika djur kunde bearbetas i de olika sånglekar, springlekar, finmotoriska rörelselekar och fingerlekar som hade en given plats i programmet. Fröbel hade också ett stort intresse för geometri som starkt påverkade innehåll och uppläggning i barnträdgårdarnas program.

Fröbel influerades till stor del av Johann Heinrich Pestalozzi men kritiserade honom också för att utgå från delarna i en helhet. Fröbel ville snarare utgå från en helhetssyn där allt i livet skulle visa på ett kretslopp. Fröbelgåvornas[1] utformning utgick från hans helhetssyn och erbjöd samtidigt en variationsrikedom. Redan de små barnen skulle kunna undersöka klotets, kubens, cylinderns och konens egenskaper i lekfulla experiment. En viktig poäng var att alla delar efter användning skulle förvaras i ett sammanhållet system i form av kublådor som hade samma form som innehållet (Wallström 1992).

Fröbel skilde sig från andra samtida filosofer och pedagoger, såsom Immanuel Kant och Jean-Jacques Rousseau, på så sätt att han tillmätte kvinnorna stor betydelse som ”uppfostrarinnor” av den kommande generationen. Han blev en inspiratör och auktoritet för många borgerliga kvinnor, även de ogifta, som i den tiden saknade egen myndighet i samhället. Han framhöll att kvinnorna därför behövde utbildas för sin bestämmelse eller sitt kall som kvinnor och ”uppfostrarinnor” (Hatje 1999, s 65). Fröbel benämndes kindergartenrörelsens andlige fader, då hans idéer stod väl i samklang med den tidens tal om det andliga moderskapet, särartstänkandet och den borgerliga kvinnorörelsens mål att skapa ett mer demokratiskt samhälle, där även kvinnorna kunde delta i samhällsarbetet. Fröbel hade hoppats på ett genombrott för sina idéer i det tyska skolväsendet då 1848 års revolution bröt ut. Istället kritiserades hans verksamhet starkt och åren mellan 1851 och 1860 förbjöds kindergarten i Preussen och han dog desillusionerad år 1852 (Hatje 1999). Fröbel fick ingen direkt efterföljare och Johansson (1992) menar att de som sedermera spred hans pedagogik övergav de mest centrala delarna i hans tänkande och ersatte dem med annat. Enligt Johansson (1992) finns inte någon renlärig fröbelpedagogik utan en bredare tradition som

[1] Fröbelgåvorna eller lekgåvorna var sex till antalet och den första gåvan bestod av bollen, sedan kom klotet, cylindern, kuben och konen, alla gjorda i massivt trä. Därefter följde gåvor i form av olika klossar i trä som sedan blev mindre allt efter barnens utveckling. Klotsar, läggplattor i olika dimensioner samt läggstickor var avsedda att leka med, experimentera med och sedan plockas tillbaka i härför avpassade bygglådor. Vikning och klippning tillhörde också gåvorna liksom att trä pärlor på tråd med mera. En mer heltäckande beskrivning av lekgåvorna ges av Birgitta Wallström (1992). Se också Johansson (1992, s 46–50).

utgår från Fröbel och hans filosofi (Johansson 1992, s 33).[2] Ann-Katrin Hatje (1999) anser dock att ”Det löper en idéhistorisk tråd från den tyske naturfilosofen och pedagogen Friedrich Fröbels […] romantiskt metafysiska läror om barnuppfostran i början av 1800-talet till det moderna välfärdssamhällets barnomsorg” (s 32). Utifrån Johansson och Hatje kan ändå sägas att den viktiga förmedlande länken, till vilken jag återkommer, var den så kallade folkbarnträdgården som utvecklades av kvinnor ur de högre borgerliga samhällsskikten under 1800-talet senare hälft. Det kan också förstås som att Fröbels pedagogiska tankar fördes vidare och utvecklades av hans kvinnliga lärjungar, framförallt av hans släkting Henriette Schrader-Breymann.

En kvinnligt grundad tradition

Eftersom förskollärarutbildningarna grundades av kvinnor och till största delen företrädde av kvinnor vill jag här belysa hur barnträdgårdspionjärerna medverkade till att forma en ny kvinnlighet i sin undervisning och utbildning av unga kvinnor. Hatje (1999) visar på en attitydförändring av den nya kvinnligheten som skapades, framförallt hos barnträdgårdspionjärerna själva. Hon ger begreppet barnträdgård en professionell innebörd, knuten till det kvinnliga livsprojektet, vilket var att etablera ett nytt kvinnoyrke som barnträdgårdsledarinnor och därefter förskollärare i början av 1960-talet (Hatje 1999, s 25). Som grund för att belysa den kvinnligt grundade barnträdgårdstraditionen ger jag en bild av kvinnornas förändrade roller under 1800-talet.

Kvinnans förändrade roller i Sverige under 1800-talet

Under större delen av 1800-talet var Sverige ett agrarland och kvinnans arbetsuppgifter i bondesamhället var relativt väl bestämda. Familjen var den naturliga konsumtionsenheten där den kvinnliga arbetskraften var nödvändig och kvinnorna absorberades därför i hemmet och i jordbruksarbetet. Kvinnan var i första hand arbetskraft, hade inte samma arvsrätt som mannen och såväl gift som ogift kvinna var omyndig (Ambjörnsson 1991, s 267).

Det sker en stark folkökning i Sverige under den första hälften av 1800-talet och mot seklets mitt ökar den arbetsföra åldersgruppen markant. Ett växande kvinnoöverskott och en stigande äktenskapsålder gjorde att många kvinnor, framför allt i städerna, förblev ogifta. För kvinnorna ur de etablerade borgerliga skikten, dit bland annat barnträdgårdspionjärerna räknades, var äktenskaps- och försörjningsproblemen annorlunda än i de lägre klasserna (Hatje 1999). Möjligheter att

[2] Se även Berit Uddéns (2001) avhandling för en fördjupad analys av Fröbels filosofi.

gå ut som arbeterskor inom industrin eller ta tjänst som piga var för dem socialt orimliga. De tjänster som kunde komma ifråga var som hushållerska, guvernant eller sällskapsdam. Det är i det läget som kvinnofrågan börjar ta form som politisk fråga i Sverige. Den sjunkande äktenskapsfrekvensen, i förening med de ytterst långsamt ökande möjligheterna till socialt acceptabla yrken inom näringslivet, ställde den borgerliga medelklassens ogifta kvinnor inför uppgiften att söka sin utkomst på egen hand (Ambjörnsson 1991, s 268, Hatje 1999).

Från slutet av 1850-talet och några decennier framåt handlade kvinnofrågan i hög grad om att etablera nya tjänster för de ogifta kvinnorna inom denna klass. Den obligatoriska folkskolans tillkomst öppnade utkomstmöjligheter för dessa kvinnor. Från småskolans start 1858 bestod en stor del av småskollärarna av kvinnor. Under 1860-talet utgjorde kvinnorna en fjärdedel av folkskollärarkåren för att trettio år senare utgöra över hälften. Samtidigt med att lärarbanan öppnades för kvinnor började även post- och telegrafverken anställa kvinnor i lägre befattningar (Ambjörnsson 1991, s 269).

Under 1850–60-talen blev de privata flickskolorna en självklar inkörsport för den borgerliga kvinnans nya yrken. De ökade kraftigt i antal under perioden 1850-1900 och man efterfrågade i riksdagen ett statligt engagemang för kvinnans utbildningsmöjligheter. Ronny Ambjörnsson (1991) sammanfattar perioden:

> …den roll som tillföll kvinnan i den borgerliga familjen dikterades av hennes könsfunktion, antingen direkt genom reproduktionen eller indirekt genom uppgifter som var förknippade med vad som allmänt kan kallas integration och socialisation (Ambjörnsson 1991, s 280).

Kvinnans uppgift var således bestämd att reproducera egna barn eller ägna sig åt att vårda eller utbilda andras barn i eller utanför hemmet.

Idén om ”samhällsmodern” och ”de andliga mödrarna”

I de idéer om kvinnan och kvinnans ställning som växte fram i Europa under 1800-talet blev ”de vårdande och bildande uppgifterna särskilt framträdande” (Ambjörnsson 1991, s 280) och det löper som en röd tråd genom historien av särartstänkande om kvinnan (Hatje 1999, s 62). Fredrika Bremer talade om ”andliga mödrar” och Ellen Key talade om ”samhällsmodern”. I begreppet ”samhällsmoder” fann de ett lösenord som kunde lösa de problem som hänfördes till att dels ge en teoretisk legitimering av den nya roll den gifta kvinnan ställdes inför i den borgerliga familjen, dels utvidga försörjningsmöjligheterna för den ogifta kvinnan (Ambjörnsson 1991, s 280ff).

Kvinnan skulle inte längre vara underordnad mannen utan likvärdig – men som en särskild individ. Könen utgjordes här av två motsatta poler i en enhet där mannen var överlägsen kvinnan på det intellektuella planet och kvinnan var överlägsen mannen på det känslomässiga planet. Som verksam utanför familjen framhölls egenskaper som överblick, planering och logik som manliga. Hos kvinnan framhölls socialiserande egenskaper som vårdande, bildande, att ”dana seder”, ”hålla familjen samlad” och så vidare. Man började tala om att kvinnan har en ”naturlig höghet” som på vissa områden gör henne överlägsen mannen. De olika könen utgjorde två separata världar som behärskade var sin moral. Kvinna och man uppdelades mellan hem och samhälle samt mellan privat och offentligt. Mannen representerade således makt, pengar och egoism, medan kvinnan representerade kärlek, vård och oegennytta (Ambjörnsson 1991). Om man som Ambjörnsson (1991) analyserar det på det sättet blir dessa idéer till en ideologi framför allt för den gifta kvinnan, men kan också utvidgas till att gälla även den ogifta kvinnans yrkesverksamhet. De yrkesområden som då passade in för den roll som tilldelades kvinnor i de borgerliga familjerna, blev de som uppfattades som vårdande och uppfostrande då de utövade barntillsyn, sjukvård, undervisning och socialvård.

Barnträdgårdsledarinnornas könsformering

Barnträdgårdspionjärerna framhöll ofta sin moderlighet i barnträdgårdarnas grundidéer och menade att de var skapade för att fostra barn. Barnträdgårdarnas grundidéer vilar på just särartstänkandet och särskiljandet, vilket framhållits av Yvonne Hirdman (2001) och Ronny Ambjörnsson (1991). Särartstänkandet bidrog således kraftigt till att legitimera kvinnans underordning under mannen och har ofta enligt Hatje (1999) förknippats med en biologiskt essentialistisk linje, där kvinnans så kallade natur ansågs predestinera henne för barnafödande, vård och omsorg.

Friedrich Fröbels tankar om kvinnans betydelse i samhället återkommer i Ellen Keys bok *Missbrukad kvinnokraft* (1896/1981) i det att hon framhåller att kvinnan måste utbildas för sina kvinnliga uppgifter som maka, mor och husmor och att en sådan professionalisering av moderligheten och kvinnans moderskap skulle leda till en uppvärdering av kvinnan som samhällsmedborgare.

I tidningen *Tidskrift för Hemmet* 1859–1885 som vände sig till samhällets ”bildade klasser”, påpekades att kvinnan skulle bidra till ”arbetarfrågans lösning”, vilket innefattade att hon skulle dämpa den till ”öppet hat gränsande splittring som råder mellan samhällets tärande och närande klasser”(Ambjörnsson 1991, s 283). Den roll som tillföll kvinnan i den borgerliga familjen innebar den uppen-

bart svåra uppgiften att bidra till att integrera de olika samhällsklasserna och socialisera dem i en ”borgerlig anda”. Barnträdgårdsledarinnans ”levnadskall” betydde således att hon skulle se sig som ”samhällsmoder”. Det innebar att hon, förutom att fostra barnen i barnträdgården, också skulle fostra barnens mödrar som i sin tur förväntades fostra resten av familjen och i förlängningen hela samhället.[3]

Utbildning av kindergartenledarinnor i Berlin

Henriette Schrader-Breymann, som var släkt med Friedrich Fröbel, grundade på 1870-talet, tillsammans med sin man,[4] en utbildning av kindergartenledarinnor vid Pestalozzi-Fröbel-Haus i Berlin. Min tolkning är att hon spelade en stor och viktig roll i utformandet av kindergartenverksamheten och för utformandet av utbildning för kindergartenledarinnor i västvärlden, inbegripet de nordiska länderna. Anna Eklund, Maria Moberg och Maria Kjellmark var några av de första svenska pionjärer som fick sin utbildning i Berlin (Warne 1951, Schill 1973, Tallberg Broman 1991, Johansson 1992, Hatje 1999).

Henriette Schrader-Breymanns undervisningskoncept utgjordes av ”ett förståndsmässigt, intellektuellt och rationellt tänkande om kvinnor, barn, barnuppfostran och socialt arbete och om samhället i stort” (Hatje 1999, s 68). Hon betonade kvinnans huslighet och förmåga att skapa en harmonisk atmosfär i hemmet som var viktig för barnen. Denna hem- och familjeatmosfär sökte Schrader-Breymann också åstadkomma i folkkindergarten. Därför lades stor vikt vid husliga sysselsättningar som att städa, damma, laga mat och vattna blommor. Barnen fick hjälpa till efter förmåga och det krävdes disciplin och lydnad samtidigt som det fanns utrymme för lek och kreativt skapande (s 35). I seminarieutbildningen skulle teori och praktik varvas och undervisningen skulle präglas av professionalism och vetenskaplighet. Hennes utbildning skulle förbereda kvinnan för det moderna samhället och samtidigt förhindra att hon ställdes utanför det. Begreppet vetenskap ansågs i slutet av 1800-talet ge ett viktigt legitimitetsskapande värde och begreppet kultur sågs som synonymt med det moderna samhällets civilisation. Hon lade därför i sin undervisning stor vikt vid kunskaper om samhällets produktion, närings- och finansliv, om handel och naturvetenskap, samt om de senaste uppfinningarna (Hatje 1999).

Henriette Schrader-Breymann menade att kvinnans insatser och arbete skulle värdesättas lika mycket som mannens och betonade att kvinnan skulle vara mannens jämlike på alla viktiga samhällsområden. Dock sällade hon sig till Ellen Key

---

[3] Se vidare Ingegerd Tallberg Bromans avhandling *När arbetet var lönen* (1991).
[4] Juristen och finansmannen Karl Schrader.

och Fröbel i det att kvinnan inte skulle bli likadan som mannen och göra samma saker som han. Kvinnorna skulle tillföra samhället andra moraliska och etiska värden. Därför måste alla kvinnor först genomgå en husmoderlig utbildning, därefter kunde de välja yrkesutbildning och inte enbart fostras till husmor, maka och mor. Under samma tid förordar Ellen Key (1896/1981) en allmänbildande och samhällsnyttig utbildning för kvinnan för att därefter kunna bli medborgare och vinna sin makes respekt och sanna vänskap.

Henriette Schrader-Breymanns[5] idé var att kvinnornas nivå, till en början, skulle höjas genom utbildning och samtidigt göra dem till samhällsnyttiga medborgare. Därefter skulle de kunna göra anspråk på samma medborgerliga rättigheter som männen i juridiskt och politiskt hänseende. Denna riktning inom kvinnorörelsen betecknar Hatje (1999, s 69) som ”samhällsfeministisk” och kan förstås som en långsiktig strategi i sin tid.

Det fanns en viktig skillnad mellan Henriette Schrader-Breymanns och Ellen Keys föreställningar om moderlighet. Ellen Key ansåg att det förelåg biologiska skillnader mellan könen och att de därför skulle ha olika uppgifter i samhället. Hon kritiserade den borgerliga kvinnorörelsen för att den kvinnliga egenarten, särarten, kunde försvagas och kvinnan bli en sämre barnaföderska och moder, om man strävade efter likställighet med mannen. Ellen Key förankrade således moderligheten i kvinnans ”natur” och ”biologi”, medan Henriette Schrader-Breymann utgick från ett andligt religiöst tänkande och från föreställningen om ett av Gud givet förnuft som alla människor, oavsett kön, kunde ha mer eller mindre del av. Ellen Key och Henriette Schrader-Breymann hade dock ett essentialistiskt tänkande om moderligheten gemensamt som de sedan förankrade i olika föreställningar: Ellen Key i arv och biologi och Henriette Schrader-Breymann i ett allomfattande förnuft av gudomligt ursprung (Key 1896/1981, Hatje 1999).

Henriette Schrader-Breymann, liksom andra kvinnor ur den högre borgerligheten, spred uppfattningen om det kvinnliga andliga moderskapet under 1800-talet som kom att ses som en dynamisk kraft som blev gemensam för alla kvinnor, unga som gamla, gifta som ogifta, mödrar som barnlösa. Deras inflytande hade stor spridning över hela västvärlden. I USA spelade idén om det andliga moderskapet en mycket stor roll vid tiden runt 1900-talet (Hatje 1999).

---

[5] Henriette Goldschmidt hade också en viktig del i Henriette Schrader -Breymanns kvinnosyn. Henriette Goldschmidt var en av initiativtagarna till ”Allgemeiner deutscher Frauenverein” (Allmänna tyska kvinnoföreningen) 1865 och öppnade även ett Kindergartenseminarium i Leipzig. Hon menade, 1880, att Fröbel var den som hade visat på en lösning av de borgerliga kvinnornas försörjningsproblematik och samtidigt en lösning på kvinnofrågan genom att införa en rad nya yrkesområden (Hatje 1999, s 67).

Barnträdgårdspionjärer i Norden

Mot 1800-talets slut hade idén om folk-kindergarten fått internationell spridning och även funnit sin väg till Norden. Hanna Rothman (1856–1920) från Helsingfors var den första pionjären som öppnade den första folkbarnträdgården i Norden. I anslutning till sin första folkbarnträdgård, år 1888, inrättade hon ett seminarium[6] som hon kallade Fröbel-Anstalten. Vid hennes död 1920 togs hennes verksamhet över av Elisabeth Alander. Tillsammans med systrarna Anna (1874–1935) och Bertha (1877–1975) Wulff från Köpenhamn så räknas Ellen (1874–1955) och Maria (1877–1948) Moberg från Norrköping, som folkbarnträdgårdens pionjärer i Danmark och i Sverige. Dessa kvinnor kom att inta en ledarställning i ett nordiskt samarbete om barnträdgårdar och fröbelpedagogik under 1900-talets första decennier. I Norden lade dessa kvinnor grunden till en barnomsorg, vars organisationer och institutioner i någon form existerar än i dag. Barnträdgårdsrörelsen och i synnerhet folkbarnträdgårdarna var historiskt sett en reformpedagogisk reaktion mot tidigare former av barnomsorg som asyler, barnkrubbor eller småbarnsskolor[7] som fanns i de nordiska länderna (Hatje 1999, s 32–33).

Det första seminariet i Sverige som utbildade barnträdgårdsledarinnor grundlades av Anna Eklund och Signe Åkermark i Stockholm 1896 och hade utvecklats ur Anna Eklunds Kindergarten. Hon var en av de första svenskorna som utbildade sig vid Pestalozzi-Fröbel-Haus i Berlin. I början av 1900-talet blev seminariet

---

[6] Beteckningen seminarium används här som en skola för utbildning av barnträdgårdslärare. Ordet kommer ursprungligen från latinets semen, frö, och betyder ungefär plantskola, frömagasin (http://sv.wikipedia.org).

[7] Småbarnsskolorna var inspirerade av den engelske utopisten Robert Owens ”infant schools”. Dessa småbarnsinstitutioner drevs ofta inom ramen för det kristna församlingsarbetet som var inriktat på fattiga och nödlidande (Hatje 1999, s 33). En av småbarnsskolans huvudaktörer i Sverige var bl.a. Carl af Forsell. I Örebro startade Hedda Dahlgren, tillsammans med sin man Nils Göran Dahlgren, sammanslutningen ”Småbarnsskolans vänner” som från 1840 drev en småbarnsskola (Warne 1951). Lina Morgenstern utgav *Das Paradies der Kindheit* (1861) som var en utförlig handbok för mödrar och lärarinnor i barnträdgårdarna och som också fick stort inflytande på småbarnsskoleverksamheten i Sverige. En översättning av handboken var undertecknad N.M. Lindh och utkom i Örebro år 1867 med titeln *Barndomens paradis* (1861/1867). Albin Warne menar att det var Hedda Dahlgren, bosatt i Örebro, som skrev under pseudonymen N.M Lindh och anser att det var hon, som översatt boken (Warne 1951, s 109-111). Småbarnsskolan var en blandning av skola och lekskola men mer småskola än lekskola. Mindre bemedlade barn mellan 3–8 års ålder togs emot och förutom uppgiften att ta hand om de mindre barnen hade arbetet i hög grad karaktären av skolundervisning. Småbarnsskolan tjänstgjorde som en före-skola åt folkskolan och hängde samman med den tidens outvecklade skolförhållanden. Societeten stod bakom och betalade 2 riksdaler om året som skulle räcka till kläder och mat för de fattigaste av de 100 barn som årligen fick gå där. Verksamheten pågick fram till 1886 då den avvecklades på grund av ekonomiska svårigheter samt att det kommunala skolväsendet då hade utvecklats mer. ”Småbarnsskolans vänner” blev nu ”småbarnens vänner” och inrättade istället ett barnhem som drevs fram till 1924. Från 1881 inhystes på Nygatan ett småskoleseminarium som inrättats av Örebro läns landsting, men som lades ned 1932 efter 50 års verksamhet på grund av överskott på småskollärarinnor. Nedskrivet av Albin Warne, Historiska handlingar. FÖ, ÖI:2.

en del av Margaretaskolan i Stockholm som också startats av Anna Eklund; seminariet fanns kvar till 1939. Utbildningen anordnades till en början i form av kurser för unga flickor och under de första åren var det ännu inte fråga om en seminarieutbildning i vår mening utan närmast en praktisk tjänstgöring, där seminaristerna under arbetet fick råd och anvisningar vid sidan av, och i någon mån teoretisk undervisning (Schill 1973).

Det är ändå systrarna Ellen och Maria Moberg som räknas till de främsta förskolepionjärerna i Sverige. Efter praktik hos Anna Eklund och Signe Åkermark öppnade Maria och Ellen Moberg en privat kindergarten i sitt hem i Norrköping 1899. Det var i första hand Maria Moberg som svarade för den pedagogiska utbildningen, medan Ellen Moberg främst var organisatör.[8] I textil- och industriarbetarstaden Norrköping fanns ett stort behov av heldagsomsorg för barn till de många förvärvsarbetande kvinnorna.[9] Systrarna Moberg utvidgade vidare sin verksamhet och under storstrejkens år 1909 invigdes deras seminarium för blivande kindergartenledarinnor som fick namnet Fröbel-Institutet (Johansson 1992, Hatje 1999, s 40).

På 1930-talet tillkom två nya seminarier. Det ena förskoleseminariet öppnades av fil. lic. Carin Ulin 1934 och var knutet till Södra KFUK:s Pedagogiska institut i Stockholm. Det andra var Alva Myrdals Socialpedagogiska seminarium, också i Stockholm, som startades 1936 och var knutet till HSB (Johansson 1992, s 130; 136).

Ingegerd Tallberg Broman (1991) pekar på att barnträdgårdsrörelsen har varit och är en tydlig kvinnlig rörelse i en tämligen isolerad kvinnlig värld, fylld av kvinnliga attribut, kvinnospråk och kvinnovärden. Såväl barnomsorgsinstitutionerna som utbildningarna av de kvinnliga seminarieeleverna, skiljer sig markant från det allmänna skolväsendet och hon anser att män aktivt har hållits utanför. Barnträdgårdsrörelsen har såtillvida upprätthållit en könskonservativ hållning som har bevarat segregationen på flera plan. Eftersom männen har hållits utanför har också få försök gjorts att se förskolan som ett forskningsfält. Det återfinns få inslag av intresse från stat, skolorganisationer och ledning och från det vetenskapliga fältet att närma sig förskolan. Därför anser hon att teoriutveckling och forskning blev mycket begränsad inom förskolans område.

---

[8] År 1900 var Maria Moberg elev vid Pestalozzi-Fröbel-Haus i Berlin och 1904 besökte hon Sesame House och Froebel Educational Institute i London. Samma år på hösten öppnade systrarna Moberg en folkbarnträdgård, kallad Fröbelstugan, i Norrköping.

[9] Systrarna Moberg anpassade redan från början sin verksamhet efter kvinnornas behov. En spädbarnsavdelning, en barnkrubba för heldagsvistelse samt pojk- och flickklubbar för skolbarnen utgjorde ett alternativ till barnhemsvistelse och fosterhemsplacering av barnen.

Influenser från tidig barnpsykologisk forskning

En förgrundsfigur inom svensk Fröbelinspirerad förskolepedagogik under flera år var Elsa Köhler (1879–1940), småbarnspedagog och forskare från Wien, men välkänd i Sverige bland annat genom boken *Aktivitetspedagogik* (1936). Elsa Köhler var i sin tur influerad av den amerikanske pedagogen John Dewey som till många delar också byggde vidare på Fröbels pedagogik. Elsa Köhler arbetade en tid i Göteborg med aktivitetspedagogiska studier, föreläste vid Fröbelseminariet i Norrköping och studerade barnträdgårdarnas arbetsmetoder. Hon införde ”det fria skapandet” i verksamheten och hennes tanke var att innehållet inte skulle delas upp i olika ämnen utan hållas samman till tematiska helheter. Det gjordes genom att arbeta utifrån en ”arbetsmedelpunkt”, sedermera kallad ”intressecentrum” (Johansson 1992, s 63–66, Johansson och Åstedt 1996). Hon trodde mycket på den moderna forskningen för att trygga landets småbarnsfostran. I ett föredrag 1931 talar hon om barnets självutvecklingsdrift genom lek och gestaltande, som hon anser verkar positivt på människans andliga växande. Hon utmanar den föreskrivande, auktoritära pedagogiken då hon säger, att uppfostrarens arbete inte skall bestå i föreskrifter och tvång ”utan i att ge efter, överse och bevara, eljest skulle friheten till självbestämmelse, som ju är målet för all uppfostran gå förlorad” (s 6). Hon framhåller vidare att människans drift att skapa fritt skall utvecklas genom ”kärleksfulla mera beskyddande än föreskrivande omsorger, motsvarande åldersstadiet, vårdas så att den blivande människan kan utveckla sig fritt” (Köhler 1931, s 6).[10]

Den svenska forskningen om förskolebarn och förskola startade i Sverige med Carin Ulin (1886–1971) i slutet på 1930-talet. Hon hade bland annat varit elev vid Charlotte Bühlers Barn- och ungdomspedagogiska forskningsinstitut i Wien där också Elsa Köhler verkat. Hon hade också studerat vid Arnold Gesells klinik i USA, hos Jean Piaget samt vid flera andra forskningsinstitut i både USA och Europa. Hon ansåg redan på 1930-talet att den dåvarande barnträdgårdslärarinneutbildningen var alltför Fröbelinriktad och i alltför liten utsträckning relaterad till dåtidens forskning. Hennes nya utbildning vid Södra KFUK knöts till den barnpsykologiska forskning som byggde på exempel från barnobservationer. Carin Ulin poängterade att den bäst utbildade personalen behövdes mest för de yngsta barnen. Hon blev filosofie doktor i pedagogik och disputerade 1949 på avhandlingen *Handaktivitetens utveckling under förskoleåldern*. Hennes forskning utgick

[10] Föredraget av Elsa Köhler finns i ett särtryck ur Svenska Fröbelförundets tidskrift n:r 2, 1931 men finns också utgivet 1937.

från noggranna, systematiska observationer av barn som utmynnade i ett flertal böcker, bland annat *Från spädbarn till skolbarn – utvecklingspsykologiska studier i barnens egen miljö* (1946). Hon utarbetade också ett känt lekmaterial, ”Ulinmaterialet”, som främst var avsett att stimulera barns intellektuella utveckling och träna begreppsbildning och uthållighet (Johansson 1992, s 130–136, Johansson och Åstedt 1996).

Den som också haft stort inflytande på förskolans framväxt var Alva Myrdal (1902–1986) även om hon under 1930-talet hindrades att fortsätta sina akademiska studier i pedagogik eftersom hennes studieinriktning inte sammanföll med professor Anderbergs önskningar (Johansson 1992, s 136–142). Hon skrev dock boken *Stadsbarn* (1935), där också hon tog avstånd från den ensidigt Fröbelinspirerade barnträdgårdstraditionen med styrda sysselsättningar och lekmaterial som hon ansåg inte var ålderrelaterade. Hon framhöll emellertid att de pionjärer som fört barnträdgårdsrörelsen till Sverige har gjort storverk, men hon ifrågasätter den trofasta dyrkan ”av en gammal auktoritet” (s 158) och en ensidig inspiration från Friedrich Fröbel i Tyskland:

> Barnträdgårdsseminarierna ha varit ganska starkt Fröbel-inriktade. Egentligen är det en egendomlighet, som endast kan förstås på grund av landets kulturella isolering och starka beroende av Tyskland, att just denna form av barnträdgårdar blivit så gott som den enda odlade. […] Denna trofasta dyrkan av en gammal auktoritet karakteriserar själv den anda, varmed förskolefostran kommit att präglas i Sverige (Myrdal 1935, s 158).

Alva Myrdal förespråkade en pedagogik på den vetenskapligt rationella psykologin snarare än på den kristna filantropins grund och hon kritiserade bristen på intresse att följa den barnpsykologiska och barnpedagogiska forskningen.

Alva Myrdal framhöll allmänbildning för blivande småbarnsfostrarinnor och frågade sig varför man skulle kräva lägre allmänbildning av dem än av folkskolans lärare. I utbildning till barnuppfostrare ville hon ge en praktisk psykologisk, pedagogisk och hygienisk kunskap om utvecklingen inom alla dessa åldrar. Barnet förs sålunda, genom Alva Myrdal, in i psykologin och pedagogiken och hon ansåg att småbarns fostran hittills varit alltför auktoritär både i hemmen, i barnträdgårdar och i barnkrubbor och förespråkade den spontana aktiviteten och den fria leken. Målen för ”storbarnkammaren” och dess verksamhet skulle vara att stödja barnens personlighetsutveckling genom social fostran, fasta goda vanor och fria aktiviteter i en ljus, rymlig och tillåtande miljö. Hon, liksom Henriette Schreader-Breymann, ville verka för ett modernt samhälle, där inte bara män utan

också kvinnor kunde skaffa sig utbildning och ägna sig åt yrkesarbete (Myrdal 1935).

Alva Myrdal hänvisade till den så kallade progressiva pedagogiken i USA och så gjorde även Carin Ulin vid denna tidpunkt. De introducerade den amerikanske läkaren och psykologen Arnold Gesell (1880–1961), som utifrån sin forskning beskrev barns utveckling ur olika aspekter. Referenser till utvecklingspsykologisk teori gjordes frekvent och Alva Myrdal uppehöll sig mycket vid observationsmetoder, liksom det sattes stor tilltro till medicinska aspekter.

Under 1950-talet hade Ellen och Maria Moberg sedan cirka tio år låtit andra ta över sin verksamhet, Carin Ulin pensioneras och Alva Myrdal är nu verksam utomlands (Johansson 1992). Det var Stina Sandels (1908-1990), som en bit in på 1950-talet kom att ägna sig åt högre teoretiska studier. Hon var den första svenska förskollärare som disputerade (år 1956) med avhandlingen *Utvecklingspsykologiska beteendestudier hos barn i åldern 1 ½ - 8 ½ år*. Stina Sandels hade varit en flitig skribent i barnträdgårdslärarinnornas tidskrift och tillsammans med Maria Moberg i Norrköping skrev hon boken *Barnträdgården, en handbok* (1945). På hennes initiativ inrättades 1958 vid Stockholms högskola ”Barnpsykologiska forskningslaboratoriet”, där barns beteenden observerades och registrerades. Eftersom hon från början var barnträdgårdslärarinna kan hon ses som ett led i professionaliseringen av yrket. Som forskare i psykologi och pedagogik anslöt Stina Sandels sig till det naturvetenskapligt, positivistiskt präglade angreppssätt som var vanligt i den vetenskapliga sfären, där verkligheten uppfattades som styrd av en lagbundenhet, åtkomlig genom observationer, mätningar och kvantifieringar (Hatje 2000). Från år 1969 fram till pensioneringen 1971 innehade Stina Sandels en professur i utvecklingspsykologi och hon handledde en stor grupp unga forskare som kommit att betyda mycket för svensk förskoleforskning (Johansson 1992, s 128ff).

Under 50- och 60-talen efterlystes mer barnforskning i Sverige och en av anledningarna var att försöka nyansera debatten huruvida det var bra för barn att vistas på daghem eller inte. I 1962 års familjeberedning redovisades den lilla forskning som då pågick kring barnstugor i Sverige genom betänkandet *Barnstugor, barnavårdsmannaskap, barnolycksfall* (SOU 1967:8). En hel del skolforskning pågick även omkring samverkan mellan förskolan och skolan i slutet av 60-talet (Johansson och Åstedt 1996). Barnstugeutredningen bidrog till ett ökat intresse för förskoleforskning genom sin teorianknytning av förskolepedagogiken, till vilket jag återkommer i kapitel 8.

Annan forskning om förskollärarutbildning och förskollärartradition

Som avslutning av kapitlet ger jag en kortfattad översikt av annan relevant forskning som främst rör svensk förskollärarutbildning samt den svenska förskolans framväxt ur ett historiskt perspektiv.

En av de första svenska forskare som studerade svensk förskollärarutbildning och dess historia var Britta Schill (1973). I licentiatavhandlingen *Ideal och realitet i dagens förskollärarutbildning* ger hon en historisk översikt över förskoleseminariernas uppkomst och utveckling från 1899–1969 där Örebro Fröbelseminarium bland annat nämns.[11] Hon ger även en analys av de Mål och riktlinjer för förskollärarutbildningen som Skolöverstyrelsen utarbetat samt en utvärdering i vad mån dessa Mål och riktlinjer har kunnat realiseras.

Ett antal olika projekt har också ägnats studier av förskollärarutbildning och förskolläraryrket (se t.ex. Johansson & Linné 1979, Collin 1980–1981, Daun 1984, Ullman 1992). År 1992 publicerade Jan Erik Johansson den första avhandling i Sverige som behandlade förskollärarutbildning och metodikämnet med titeln *Metodikämnet i förskollärarutbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning*. Syftet med avhandlingen var att undersöka metodikämnet i förskollärarutbildning och inom vilken tradition ämnet växt fram i Sverige. Johansson fokuserar på Fröbel-Institutet i Norrköping, Södra KFUK och Socialpedagogiska seminariet, båda i Stockholm från 1930-talet till början av 1950-talet, för att ge en bild av den svenska förskollärarutbildningens uppkomst och utveckling. Den studien efterföljs av en intervjustudie av metodiklärares väg till sitt yrke och deras uppfattningar av metodikämnet och gör bland annat en jämförelse mellan metodikämnet och den akademiska disciplinen.

Sakta växer intresset för forskning om blivande förskollärare och Mia Maria Rosenqvist utkom år 2000 med avhandlingen *Undervisning i förskolan? En studie av förskollärarstuderandes föreställningar* utifrån intervjustudier med studerande i förskollärarutbildningar. Hon pekar på att trots att ett pedagogiskt program för förskolan har implementerats, har verksamheten ändå bedrivits utifrån ett arbetsmarknadsmässigt syfte, vilket medierats till de studerande under praktikperioderna och i utbildningen. Från samhällets sida har det ända till slutet av 1990-talet i första hand handlat om att tillgodose platsbehovet. De studerandes tänkande speglar snarare förskolans villkor än ett pedagogiskt tänkande.

---

[11] Britta Schill (1973) bygger sin framställning på Albin Warnes bok *Förskoleåldern som pedagogiskt problem* (1951).

Ifråga om förskolepedagogikens pionjärer skrev Gerda Simmons-Christenson (1991) boken *”Kom låt oss leva för våra barn”. Om den svenska förskolans pionjärer*. Boken presenterar de tidiga formerna av förskoleinstitutioner och de barnträdgårdspionjärer som skapat och utvecklat de tidiga barnträdgårdarna i Sverige. Gerda Simmons-Christenson ser Maria Kjellmark som den starkaste pionjären i sin tid, eftersom hon ensam byggde upp sitt verk utan någon personlig förmögenhet. Hon menar att Maria Kjellmark ofta kom i skymundan i förskolehistoriska sammanhang.

Då det gäller kvinnohistoriska studier, avseende barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare, skrev Ingegerd Tallberg Broman (1991) avhandlingen *När arbetet var lönen. En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare*. Hon har i ett hermeneutiskt perspektiv pekat på att barnträdgårdsrörelsen utnyttjade den dominerande särartsideologin för att själv kunna skapa lämpliga, accepterade kvinnouppgifter och yrken. Hon har analyserat barnträdgårdsrörelsens könskonservativa hållning som hon anser ha bidragit till att bevara segregationen mellan kvinnor och män på flera plan.

Kerstin Holmlund har, även i ett kvinnohistoriskt perspektiv, studerat barnkrubbor och förskolor under en drygt hundraårig period. I sin avhandling *Låt barnen komma till oss* (1996) skildrar hon en grupp kvinnor för vilka arbetet var en livsform utan reglerad fritid eller reglerad lön. Den kampen analyseras i termer av motsättningar mellan olika kulturella kapital, mellan olika professioners strävanden och mellan olika positioner i genussystemet. Arbetet betraktades som ett kall vilket medförde att de ekonomiska villkoren som utbildningskostnader och lön följaktligen var ett hinder för arbetarklassens döttrar som ville bli barnträdgårdsledarinnor.

Förutom ovan presenterade författare är även historikern Ann-Katrin Hatje den som har gett oss en djupare förståelse för de olika traditioner som har präglat framväxten av småbarnsinstitutionerna och deras yrkeskårer. Hon utkom 1999 med boken *Från treklang till triangeldrama. Barnträdgården som ett kvinnligt samhällsprojekt under 1880–1940-talen*. Hatje har liksom några av de andra en tydlig kvinnohistorisk inriktning. Hon utgår från sex nordiska barnträdgårdspionjärers agerande och hur deras agerande fördes vidare av nästa generation barnträdgårdslärarinnor på 1930–1940-talen. Bland annat analyserar hon barnträdgårdspionjärernas verksamhet utifrån samhällspolitiska perspektiv som hon ser som uttryck för en borgerlig harmoniseringspolitik respektive samhällsmoderlighet.

En annan författare som också knyter an till förskolans traditioner är Christina Gars (2002), vars syfte i avhandlingen *Delad vårdnad? Föräldraskap och förskol-*

läraruppgift i den offentliga barndomen var att, i ett hermeneutiskt perspektiv, studera perspektiv och samverkan mellan föräldrar och förskollärare. I studien intervjuas föräldrar och förskollärare om innehållet i förskolans föräldrasamtal. Hon vänder sig också till tre historiska texter för att förstå dagens möte mellan förskollärare och föräldrar; Alva Myrdals *Stadsbarn* (1935), Maria Mobergs och Stina Sandels *Barnträdgården* (1945) samt Gunilla Ladbergs (1973) avhandling *Barntillsyn eller barnmiljö? Om samarbete mellan hem och daghem*.

Utifrån läroplansteori och Foucaults diskursteori har Gunilla Dahlberg och Hillevi Lenz Taguchi i *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats* (1994) analyserat förskolans och skolans traditioner i ett socialhistoriskt perspektiv. De har analyserat kulturmötet mellan skola och förskola samt pedagogiska möjligheter och risker vid en sammansmältning mellan skolformerna. Två sociala konstruktioner av barnet framträder; *Barnet som natur* som i större utsträckning finns företrädd i förskolan medan *Barnet som kultur- och kunskapsåterskapare* i större utsträckning finns företrädd i skolan. De pekar bland annat på traditionernas makt och skisserar i studien en vision om en möjlig mötesplats där barnet istället konstrueras som *kultur- och kunskapsskapare*.

Ann-Christine Vallberg Roth har studerat hur kön behandlas i svenska förskolepedagogiska styrdokument på central, kommunal och lokal nivå samt historiska förskolepedagogiska texter från mitten av 1800-talet till 1990-talet i sin avhandling *Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter* (1998). Utifrån den studien har Vallberg Roth analyserat *De yngre barnens läroplanshistoria – från 1800-talets mitt till idag* (2002). Hon periodiserar läroplansmönstren i fyra diskurser[12] som relateras till samhällsomvandlingar, kunskapssyn och barnsyn under respektive period.

Ett historiskt och läroplansteoretiskt perspektiv har även anlagts av Ann-Kristin Göhl-Muigai (2004) i avhandlingen *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945–1998*. Hon har analyserat förskolans skriftliga styrdokument, under perioden 1945–1998, och fokuserat vilket språkbruk som använts för att ange mål och innehåll för de yngsta barnens fostran till *ansvar*.

I alla texter finns problematiserande ansatser men i följande texter finns även försök att omvärdera eller utmana förskolepedagogikens historia som skrivits fram under åren. Kenneth Hultqvist (1990) har till exempel i en nutidshistorisk, diskursteoretisk ansats studerat förskolebarnet och dess idéhistoria som han knutit till officiella dokument om förskolan i sin avhandling *Förskolebarnet. En kon-*

---

[12] Perioderna består av *Guds läroplan* (1830-1880), *Det goda hemmets och hembygdens läroplan* (ca 1890-1940), *Folkhemmets socialpsykologiska läroplan* (ca 1930/40-1970/80) samt *Det situerade världsbarnets läroplan* (ca 1985-2000).

struktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen. En nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan. Han har omdefinierat bilden av förskolepedagogiken i ett kritiskt perspektiv. Gunilla Dahlberg, Peter Moss och Alan Pence har gjort en omfattande internationell studie med utgångspunkt i England, Kanada och Sverige i boken *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care* (1999) med den svenska utgåvan *Från kvalitet till meningsskapande* (2001). De har studerat på vilka sätt man talar om den tidiga barndomen och dess institutioner och frågar sig varför man i en stor del av förskolevärlden väljer att tala en viss typ av språk, vad dess konsekvenser kan vara, vad det innebär för barn, föräldrar och andra, samt vilken praktik det leder till. De vill därmed problematisera försöken att definiera och mäta ”kvalitet” i förskolan och exemplen är till stor del hämtade från Reggio Emilia och Stockholmsprojektets förskolor. Gunilla Dahlberg och Peter Moss utmanar även i boken *Ethics and Politics in Early Childhood Education* (2005) den förhärskande debatten om förskollärarutbildningar och förskolor. Boken ger alternativa angreppssätt i synen på förskolor och förskollärarutbildningar genom att anlägga etik och politik som en utgångspunkt, eftersom förskola ses som en officiell arena som är full av oförutsägbara möjligheter. Författarna förenar teoretiska perspektiv med praktisk verksamhet genom en rad exempel från förskolors arbete i olika länder, mestadels från Reggio Emilia i norra Italien.

Johannes Westberg har i sin avhandling *Förskolepedagogikens framväxt. Pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835–1945* (2008), kritiskt granskat den gängse barnträdgårdsberättelsen och presenterat en förklaring till övergången från undervisning till förskolepedagogik som skiljer sig från den gängse uppfattningen. Han pekar på att den pedagogiska förändringen i småbarnsskolor, barnkrubbor och barnträdgårdar inte kan förklaras av allmänna samhälleliga eller ideologiska strukturer. Skälen har han istället funnit i mer konkreta och begränsade förutsättningar för småbarnsinstitutionernas verksamhet. Bland annat lyfter han fram att pedagogiska skeenden främst framstår som ett lokalt fenomen med lokala variationer som avgörs av de lokala förutsättningarna.

När det gäller den internationella forskningen, utöver nämnda arbeten, har jag i huvudsak begränsat mig till tidskriften *Early Childhood Teacher Education Journal* och där till forskning från 2000-talet som rör historisk förändring inom förskola och förskollärarutbildning. Några exempel presenteras härmed mycket kortfattat. Mary Ann Marcel och Karen M.S. Keenan (2005) har till exempel skrivit om tradition och förändring, Sharon Ryan och Susan Grieshaber (2005) har skrivit om skiftet från utvecklingspraktiker till postmoderna praktiker i förskollärarutbildning, Doris Pronin Fromberg (2006) har studerat USA:s Kindergar-

ten och förskollärarutbildning i ett historiskt perspektiv. I ett nutidsperspektiv frågar sig Leight M.O´Brien, Sue Novinger och Arlenen Leach-Bizari (2007) vad som menas med att vara en ”god” förskollärare, liksom Rachel Langford (2007) som gör en kritisk studie av skillnader i en professionell identifikation av vad som kan anses vara den goda förskolläraren. Carol E. Marxen, Kathy Ofstedal och Karen Danbom (2008) slutligen frågar sig om de tidigare högt kvalificerade förskollärarna har lämnats därhän eftersom utbildningarna har övergått till att enbart utbilda skolans lärare. De artiklar jag funnit är alla skrivna i USA utom en som är skriven i Kanada. Exemplen ovan gör inte anspråk på någon uttömmande beskrivning men kan ge en viss inblick i forskningsfältet.

Sammanfattning

Som en grund till att förstå och belysa några av de rötter till de bärande värden och föreställningar som en förskollärarutbildning vilar på har jag gjort en återkoppling till den barnträdgårdstradition som framträder i tidigare forskning. Friedrich Fröbel, vars idéer om barnets fostran spridit sig i västvärlden med hjälp av olika uttolkare, har tydligt framträtt genom sina tankar om att barn skall få utveckla sin personlighet i frihet genom lek och självverksamhet i kontakt med Gud och naturen. Fröbel kan även anses vara den som lade grunden till att kvinnor, även de ogifta, fick stor betydelse som ”uppfostrarinnor” av kommande generation och att de behövde utbildas för sitt ”kall”. Eftersom förskollärarutbildningarna grundades och formades av kvinnor har jag velat belysa hur kvinnans förändrade roller i Sverige växte fram under slutet av 1800-talet och hur barnträdgårdspionjärerna samtidigt formade en ny kvinnlighet och skapade nya utbildningar för kvinnor. Idén om samhällsmodern och de andliga mödrarna växte fram i de vårdande och uppfostrande yrkesområden som passade in i den roll som tilldelades kvinnor i de borgerliga familjerna. Barnträdgårdspionjärerna, som med egna medel startade de första privata barnträdgårdarna, framhöll ofta sin moderlighet i rörelsens grundidéer, vilka vilade på särartstänkande och särskiljande från mannen. Den roll som tilldelades barnträdgårdsledarinnan innebar att de skulle fostra barnen i barnträdgården men också att fostra barnens mödrar, som i förlängningen förväntades fostra familjen och därmed i slutändan hela samhället.

Henriette Schrader-Breymann var en viktig uttolkare av Fröbels läror och spelade en stor roll i utformandet av barnträdgårdsverksamheten. Hon grundade Pestalozzi-Fröbelhaus i Berlin, där de flesta nordiska barnträdgårdspionjärerna fick sin utbildning till barnträdgårdsledarinnor. Hon betonade kvinnans huslighet för att skapa en hem- och familjeatmosfär för barnen i folkkindergarten, samti-

digt som hon ansåg att kvinnans insatser skulle värdesättas lika mycket som mannens.

De främsta pionjärerna i Sverige, Maria och Ellen Moberg, har fått en kort presentation eftersom de var samtida med Örebros barnträdgårdspionjär Maria Kjellmark. Den förgrundsfigur i Sverige som barnträdgårdspionjärerna på 1930-talet influerades av var framförallt Elsa Köhler från Wien. Hon utmanade den föreskrivande, auktoritära pedagogiken och ville istället framhålla det fria skapandet och självverksamheten. Även Alva Myrdal har fått en betydande plats i historien eftersom hon hade inflytande över förskolan och dess framväxt, bland annat med sin bok *Stadsbarn* (1935). I Sverige fanns också Carin Ulin som studerat Gesells och Piagets forskning och Stina Sandels som kom att bedriva vidare forskning i utvecklingspsykologi. Carin Ulin och Alva Myrdal ville bryta med den alltför auktoritärt styrda Fröbelpedagogiken och förespråka fri lek och spontana aktiviteter. De ville knyta barnträdgårdslärarinnornas utbildning till den dåvarande barnpsykologiska forskning som, förutom en medicinsk inriktning och noggranna observationsmetoder, framförallt byggde på den amerikanske läkaren och psykologen Arnold Gesells (1880–1961) forskning som beskrev barns utveckling enligt ett visst schema. Jag återkommer till utvecklingspsykologins inriktningar med Arnold Gesell, Jean Piaget och Erik Homburger Erikson i resultatkapitlen.

KAPITEL 3

Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp

I detta kapitel presenteras föreliggande avhandlings teoretiska utgångspunkter. Studien tar sin teoretiska utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv, vilket innebär att jag förhåller mig till problemområdet på ett specifikt sätt men även är öppen för andra synvinklar. Ett sociokulturellt perspektiv har ett stort omfång med många infallsvinklar och det kan vara på sin plats att utreda vilka utgångspunkter och centrala begrepp som är användbara för min studie.

För att få grepp om tidsdimensionen i de arkivtexter och berättelser från lärare och handledare jag erhållit och hur värden och föreställningar har behållits eller förändrats, har James Wertsch (2002) begrepp *röster från kollektiva minnen* blivit användbart och presenteras i dess olika dimensioner i kapitlet. Begreppet *kunskapskultur* har i sammanhanget brukats för att strukturera arkiv- och intervjumaterialet som jag i kapitlet griper an från olika håll. För att analysera hur en fullvärdig förskollärare förväntas vara och vad hon förväntas kunna i en *praktikgemenskap* under olika tider, har Jean Laves och Etienne Wengers (2003) uttryck *Legitimate Peripheral Participation* använts och belyses härefter. Ett stråk av läroplansteori presenteras ifråga om att analysera kursplanetexter och andra föreskrivande texter. En ytterligare fråga som genomsyrar hela studien är vilken betydelse *kvinnliga och manliga strukturer* har för dessa bärande värden, förändringar och kontinuitet i den lokala förskollärarutbildningen, vars utgångspunkter presenteras i slutet av kapitlet.

Ett sociokulturellt betraktelsesätt

Centralt i en sociokulturell analys är att fokusera på relationen mellan mänsklig handling och kulturella, institutionella och historiska kontexter istället för att se dem som separata, isolerade processer (Wertsch 1998). Kontexter förstås här som en del av den dynamik som pågår i institutionella sammanhang och inte bara som en bakgrund mot vilken man ser eller förstår kommunikation (Evaldsson m fl 2001). Det innebär att kontext och mänskligt handlande endast existerar i relation till varandra och att kontext formas av aktörerna lika väl som den formar aktörernas handlande. Människor handlar således inom ramen för praktiska och

kulturella sammanhang, i direkt eller indirekt samspel med andra. Den sociala verkligheten konstitueras genom vardagliga handlingar och verkligheter ses som socialt konstruerade (Lave & Wenger 2003, Säljö 2000, Wertsch 1998).

Härmed blir det nödvändigt att resonera kring medierande redskap samt vad de kan innebära för förståelsen av de situationella villkor som framkommer i arkivtexter och berättelser. Kulturella redskap medierar lärande men har verkan enbart om aktören kan och vill nyttja dem. Av den anledningen blir det väsentligt att förhålla sig till spänningen mellan kulturella redskap och aktiva agenter. Antagandet är att vi människor samspelar med externa redskap när vi agerar i omvärlden, vilket vill säga att olika aktörer ser ett föremål eller en händelse *som* något och genom våra kulturella erfarenheter uppmärksammar vi olika saker. Den som är förtrogen med någon aktivitet – som att spela fotboll, att arbeta i en förskola eller att skriva avhandlingar – ser och känner andra egenskaper och kvaliteter än den som har mindre erfarenhet av dessa aktiviteter. Seendet medieras då av tidigare kunskaper och erfarenheter inom just det området och vi skapar mening och betydelse med hjälp av de medierande redskapen som hjälper oss att förstå omvärlden enligt vissa specifika mönster. Wertsch (1998) understryker att varje individ därvidlag har en egen utvecklingshistoria utifrån sina egna erfarenheter med sin egen specifika uppsättning av kulturella redskap:

> … I would note that each individual has a particular developmental history of experience with cultural tools, and the particular developmental history she has can provide fundamental insight into what sorts of skills and intelligence she has (Wertsch 1998, s 38).

Utifrån den insikten kan inte utveckling eller mognad hos en blivande förskollärare, eller ett barn, ses som utvecklingsfaser eller mognadsfaser som den oerfarne skall genomgå. Snarare kan mognad och utveckling ses som en förändring av kulturella redskap eller som tillägnandet av nya kulturella redskap. Bruket av kulturella redskap eller deras förändringar får med andra ord större betydelse för att förstå förändringar i tal, handlingar och ageranden än föreställningar om mognad. Användandet av ett nytt kulturellt redskap kan underlätta mänskliga handlingar medan befintliga kulturella redskap också kan begränsa och hålla kvar gamla föreställningar (Wertsch 1998, s 39).

Anledning till att vi kan bibehålla kunskaper och färdigheter över generationer är att de kulturella redskapen i stor utsträckning är materiella till sin karaktär. Bilder, skrifter, databaser och andra redskap består över tid genom att de kulturella redskapen finns kvar i en materiell form. Kulturella verktyg tjänar som en

medierande länk mellan ramverk, sociokulturella miljöer och dess aktörer (Wertsch 1998, 2002, Säljö 2005).

Följaktligen skapar vi mening eller innebörd genom att använda kulturella redskap, vilka hjälper oss att perspektivera omvärlden i enlighet med olika förutsättningar. På så sätt kan vi bygga upp erfarenheter som vägleder oss i framtida handlingar och vi kan även kommunicera dessa erfarenheter och bidra till skapandet av ett levande ”kollektivt minne” (Wertsch 2002, Säljö 2005). I spåren utifrån ovanstående resonemang, och för att förstå berättelser och arkivtexter från förgången tid, blir begreppet *kollektivt minne* användbart för avhandlingens studie.

Att förstå historien som kollektivt minne

Avhandlingsstudien grundar sig således dels på olikartade arkivtexter, dels på texter i form av berättelser från lärare och handledare som verkat i förskollärarutbildningen alltifrån 1950-talet och framöver. Det blir därmed betydelsefullt att få grepp om de kulturella redskap som fokuserar *tidsdimensionen* i de texter och berättelser jag erhållit. Ett av många sätt att förstå historiska texter och berättelser är att söka fånga deras komplexitet. Ett av de starkaste band som håller samman en större social grupp är medlemmarnas medvetande om en gemensam historia som visar hur gruppidentiteten har bevarats under skiftande villkor, vilket kan uttryckas som tradition, historiskt minne eller kollektivt medvetande med mera (Tosh 1994, s 139). John Tosh skriver:

> Historien är ett kollektivt minne, ett minnets förrådshus varigenom människorna utvecklar en känsla för sin sociala identitet och sina framtida möjligheter (Tosh 1994, s 11).

Om historien kan förstås som ett kollektivs ”minnets förrådshus” så blir begreppet ”kollektivt minne” av stort intresse i den här avhandlingen. Begreppet ”kollektivt minne” har genom tiderna uttryckts på många olika sätt och den som kan ses som upphovsmannen till studier av kollektivt minne är Maurice Halbwachs (1877–1945). Han var en av dem som fullföljde den Durkheimska traditionen som studerade kollektiv eller social psykologi, till skillnad från den då, och många år framöver, förhärskande individcentrerade psykologin. Med inspiration av Durkheims filosofi skrev Halbwachs bland annat boken *On Collective Memory* (1941) i slutet av sin levnad. Hans idéer angående kollektivt minne var på sin tid uppseendeväckande och han betonade att det är *individer i form av grupp-*

medlemmar som minns och att kollektivt minne är en socialt konstruerad idé (Halbwachs 1992, s 22). Följaktligen finns det lika många kollektiva minnen som det finns grupper och institutioner i olika sociala sammanhang. Sociala klasser, familjer, föreningar, yrkesgemenskaper med flera har alla särskilda minnen som deras medlemmar har konstruerat, ofta över lång tid. Det är, enligt Halbwachs, individer som minns, inte grupper eller institutioner, men dessa individer ingår i en specifik grupps kontext, och tar hjälp av den kontexten för att minnas eller rekonstruera det förgångna. Det är inte av största vikt att minnen från det förgångna är avgränsande i tid. De skall däremot ses som delar av sammanlagda tankar från den grupp individen har eller har haft relation till. Halbwachs skriver:

> What makes recent memories hang together is not that they are contiguous in time: it is rather that they are part of a totality of thoughts common to a group, the group of people with whom we have a relation at this moment, or with whom we have had a relation on the preceding day or days (Halbwachs 1992, s 52).

Kollektivt minne kan alltså ses som en grupps gemensamt samlade minnen. I förhållande till Durkheim som ville se historien som kontinuerlig så ser Halbwachs ett samhälles minne som en rekonstruktion av svunnen tid, men i ljuset av det nuvarande. James Wertsch har sedermera utvecklat Halbwachs resonemang ytterligare inom den sociokulturella sfären, vilket jag återkommer till strax.

Först vill jag presentera Peter Tullvistes analyser av historiska berättelser i Estland i artikeln *History Taught at School Versus History Discovered at Home: The Case of Estonia* (1994) som ger en komprimerad bild av hans och även Wertschs (2002) tankar bakom begreppet *kollektivt minne*. Tullviste[13] (1994) analyserade två versioner av Estlands historia under den sovjetiska tiden. Dels framträdde en officiell version som systematiskt lärdes ut i skolan, dels framträdde en inofficiell historisk version som var förbjuden. Den inofficiella versionen levde ändå kvar och uppdagades främst av barnen i Estland med hjälp av föräldrars och andra vuxnas berättelser, men även från familjealbum, från de böcker från 1920-30-talen som ännu inte blivit förstörda, samt andra tillgångar. Tullviste (1994) menar att en av de viktiga faktorer som gynnar en grupps existens är ”the common past” (s 122), det vill säga en delad, gemensam historia och en samlad bild av en svunnen tid. Mänskligt meningsskapande är inte bara en konstant process av ord

[13] Tullviste grundade sina analyser ifrån Wertschs *Voices of the Mind* (1991). Wertsch (2002) kombinerade och utvecklade i sin tur Tullvistes upptäckter med Michael Bakhtins och Lev Vygotskijs syn på människans tankar och meningar.

och föreställningar ”but of a rich collection and system of heterogenous ‘social language’” (Tullviste 1994, s 122). En viktig slutledning är att den text eller berättelse vi människor producerar och använder befinner sig utanför individen själv. Varje text eller berättelse finns alltid i interaktion med andra texter och berättelser. Utifrån dessa antaganden kan vi tänka oss att historiska texter interagerar med varandra och med många andra olika texter, vilket i sin tur har betydelse för formandet av identiteter. Dessa fenomen skulle kunna klargöras med begreppet *kollektivt minne*. Tullviste menar att begreppet höjer vår uppmärksamhet till en annan nivå och framhåller dynamiken i skeendet:

> … we have here a case where the dynamics of not only various sign systems but of cultural texts ‘written’ by means of these languages is given serious attention (Tullviste 1994, s 123).

Människor, utbildningar, organisationer och nationer samlar på sig erfarenheter och kunskaper som också kan ses som en ”kulturell text” där samlade meningar uppmärksammas. Genom att använda sig av arkivmaterial, dokumentation, protokoll, berättelser, texter, sånger, foton med mera bevaras gruppers kollektiva minnen (Wertsch 2002, s 18ff, Säljö 2005, s 13ff). Nya generationer tar del av dessa lärdomar utifrån erfarenheter på olika sätt och på skilda nivåer – individuella, organisatoriska och samhälleliga. Hur kunskaper, färdigheter och kollektiva minnen är organiserade i samhället har betydelse för hur vi lär, hur vi minns, hur vi löser problem samt vilka färdigheter vi utvecklar (Säljö 2005, s 13ff).

Röster från kollektiva minnen

Wertsch (2002) har gjort en liknande men mer omfångsrik studie liknande Tullvistes men utifrån Rysslands förvandling från Sovjet till post-Sovjettiden och hur det under den tiden skapades två olika sorters kollektiva minnen – ett officiellt och ett inofficiellt. I boken *Voices of Collective Remembering* (2002) har han utvecklat Halbwachs resonemang med hjälp av Michael Bakhtins och Lev Vygotskijs syn på människans föreställningar och meningar. Dock har han inte haft för avsikt att nå fram till en enhetlig definition av begreppet, utan målet är att gå vidare i begreppet och att reflektera omkring det begreppsmässiga området.

Röster från kollektiva minnen kan betraktas som en form av medierande handlingar och nyckeln finns i de textuella resurser som används av olika medlemmar i en grupp. Wertsch (2002) använder tre teman för att utreda begreppet.

Det första temat innebär att *collective remembering* är ett *aktivt* begrepp och skulle kunna översättas med *kollektiva ihågkommanden* eftersom ordet *remem-*

bering skall förstås som en form av aktivt handlande och speciellt en form av medierat handlande som sprids, å ena sidan mellan aktiva agenter, och å andra sidan av kulturella verktyg. Dock kommer jag för enkelhetens skull, i avhandlingen, att tala om *kollektivt minne*[14] eller *röster från kollektiva minnen*.

Det andra temat innehåller de utgångspunkter Halbwachs (1941/1992) utvecklar där det kollektiva minnet huvudsakligen är *socialt*. Wertsch har sedan, med hjälp av bland andra Bakhtin, utvecklat innebörden genom att argumentera för att det är textuella resurser vi tar i anspråk som hör samman med och även reflekterar en social kontext och dess historia. Speciellt framhålls innebörden hos *rösterna,* (the*) voices*, från kollektiva minnen:

> This is what lies behind the term *voices* in the title of the volume. It means that instead of being neutral, or asocial, the textual resources employed in collective remembering bring with them a social position and perspective (Wertsch 2002, s 172).

När en person berättar det hon kommer ihåg, så involveras i samma stund en inneboende social dimension. Det är alltså inte möjligt att minnas utan att involvera kulturella verktyg som reflekterar en social position.

Det tredje temat innebär att det kollektiva minnet ses som *dynamiskt* och genomgår förändringar, i kontrast till Halbwachs (1941/1992) som framställer det som varaktigt och beständigt. När Wertsch (2002) studerade den officiella historien så menar han att både dialogen och refererande funktioner hos narrativa texter kan innehålla förändring och att de finns i ett system som varierar från en kontext till en annan.

> Underlying my analysis of all these changes is the claim that collective remembering, at least of the sort dealt with in this book, is an inherently distributed phenomenon. It is defined by an irreducible tension between active agents and the textual resources they employ, especially narrative texts (Wertsch 2002, s 174–175).

Från det här perspektivet blir det då missvisande att söka kollektiva ihågkommanden i arkivtexter och i individers eller gruppers berättelser – isolerade från varandra. Det ställer också frågor om vem eller vilka som har eller hade makt och auktoritet att skapa dessa textuella resurser samt hur de behärskades (mastered) eller användes (appropriated) av medlemmarna i ett kollektiv, i deras egen tid.

[14] I enlighet med Säljös svenska översättning (2005).

Det finns följaktligen en tydlig maktdimension i begreppet *kollektivt minne* som inte får förglömmas. Den officiella historien om Estland utifrån Tullviste (1994) benämns av Wertsch (2002) som ”mastered”, medan den inofficiella historien benämns som ”appropriated”.

Tre varianter av kollektiva minnen

Wertsch (2002) betraktar begreppet *kollektivt minne* som ett distributivt fenomen, dvs. något som fördelas och som sprids på olika sätt. *Distribuerade kollektiva minnen* kan ses som ”textuellt medierade”, istället för att betraktas som grundade i direkta erfarenheter från skilda händelser. Dessa distribuerade kollektiva minnen är specifikt baserade på textuella resurser, skapade av människor. De berättelser som erhållits i intervjusamtal medieras således mellan händelser och *vår förståelse av berättelserna* och kan inte förstås enbart som ett minne av händelser som verkligen har erfarits. Vi kan därför tala om kollektiva minnen utan att halka in i en undran över vad som verkligen hände.

Ett textuellt samhälle är, enligt Wertsch (2002) ett kollektiv vars tankar och handlingar är grundade i skrivna texter, men för en del deltagare kan dessa tankar och handlingar vara indirekta. En person kan exempelvis tala om och diskutera en text, även om hon/han aldrig tagit del av själva textmaterialet. Den narrativa texten, som används som ett kollektivt minne, förstås därmed bäst som ett verktyg för att rekonstruera en berättelse om förfluten tid. När kollektivt minne analyseras från det perspektivet kan vi därmed förstå narrativa texter som kulturella redskap.

Wertsch (2002) skiljer på tre varianter av distribuerat kollektivt minne. Den enklaste varianten kallar han *homogent* distribuerad version av kollektivt minne (homogeneous, s 23) som utgår från att alla deltagare i en grupp delar samma föreställningar från en förfluten tid. Det är den vanligaste idén om kollektiva minnen men betraktas av Wertsch som den ovanligaste formen av distribuerat kollektivt minne.

En mer vanlig variant av distribuerat kollektivt minne benämns *komplementärt* (complementary) kollektivt minne. I det fallet har gruppmedlemmarna olika perspektiv och kommer ihåg olika saker, som ändå existerar i ett koordinerat system som komplementära delar. I det fallet har ingen medlem i gruppen tillgång till all den information som är inbakad i systemet (Wertsch 2002). Man kan således se det som en överlappning av minnen som formar ett mer generellt mönster.

En tredje form av distribuerade kollektiva minnen är den som mest har använts av historiker och av Wertsch själv och som benämns ”contested distribution”(s 23), *ifrågasatta, motstridiga eller motsägelsefulla* minnen. Liksom i det komple-

mentära minnet är olikartade perspektiv involverade men fungerar inte som komplementära delar:

> Competition and conflict characterize this sort of representation of the past. Instead of involving multiple perspectives that overlap or complement one another, the focus is on how these perspectives compete with or contradict one another. Indeed, in some cases, one perspective is designed specifically to rebut another (Wertsch 2002, s 24).

Representationer från förfluten tid kan fokuseras på hur olika perspektiv motsäger men också kompletterar varandra, istället för att överlappa varandra eller vara helt homogena. Kollektiva minnen från ett sådant perspektiv visar tydligare på motsägelser och kamper, men ger också ett mer fullödigt perspektiv än vad till exempel analyser av ett individuellt minne kan påvisa (Wertsch 2002). Det behöver alltså inte finnas en gemensam homogen tanke hos alla i en grupp för att analyseras som ett kollektivt minne. Det kan vara komplementärt men också visa på olikheter och strider inom en grupp.

Wertsch (2002) vill dock betona att som analysverktyg kan ett begrepp som kollektivt minne inte enbart förstås på en nivå, utan på flera olika nivåer. Dessa olika nivåer kan dock komplettera varandra. Min tanke är därför att använda mig av analysverktyget *röster från kollektiva minnen* på två plan. För det första, på ett övergripande, där jag försöker förstå det övergripande kollektiva minnet utifrån arkivmaterial och berättelser, vad dessa säger i stort om en förskollärarutbildning i en medelsvensk stad ur ett historiskt perspektiv. För det andra mer på mikronivå, där jag vill förstå hur skilda röster förändrar det kollektiva minnet, men också hur röster håller kvar och befäster delar av det kollektiva minnet.

I kontrast till Wertsch och Tullviste, som studerade olika staters officiella och inofficiella historia och hur de producerades av moderna stater, fokuserar jag förskollärarutbildningens berättelse om kontinuitet och förändring i Örebro. En berättelse mer på lokal nivå men som ändå kan ses som ett viktigt sammanhang ifråga om röster från kollektiva minnen.

Likartade synsätt

Det perspektiv som utvecklats av Ludwik Fleck (1935) har påfallande likheter med Wertsch begrepp kollektivt minne. Flecks begrepp *tankestil* och *tankekollektiv* presenterar han i boken *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum – Inledning till läran om tankestil och tankekollektiv* (1935/1997). Flecks liksom Wertsch begrepp ställer frågor om traditioners uppkomst och förändring.

Flecks begrepp ger dock en större tydlighet för förståelsen av tröghetstendenser och maktdimensioner.[15]

Wertsch talar om *schematiska mönster* som liksom medierande kulturella verktyg håller kvar gamla berättelser, som kan vara så djupt rotade att de kan överleva andra berättelser. Fleck (1935/1997) har, enligt min mening, utvecklat den tanken mer, då han påtalar den *tröghetstendens* som finns mot allt nytänkande i dessa tankekollektiv/kollektiva minnen som han kallar *slutna åsiktssystem*. Först när undantagen överträffar bevisen kan eventuellt en tankestil i ett tankekollektiv förändras. Därför är de flesta stora upptäckter förbundna med så kallade misstag och man måste misstolka, förneka och blunda för flera för-givet-tagna förhållanden för att upptäcka ett nytt förhållande. Han visar på hur tankekollektivet håller kvar föreställningar men också tar in nya. En tydlig maktdimension framträder i Flecks antaganden:

> Redan i språkets uppbyggnad finns en tvingande filosofi rotad i samhället, redan i enstaka ord finns invecklade teorier implicit givna. Vems är denna filosofi, vems är dessa teorier? (Fleck 1935/1997, s 51).

Det finns inga givna svar på dessa frågor eftersom kunskaper och tankar vandrar från individ till individ inom kollektivet och blir mer eller mindre avslipade, omformade, förstärkta eller försvagade samtidigt som de påverkar andra kunskaper, begreppsbildningar, uppfattningar och tankevanor. Efter en serie sådana vandringar finns många gånger inget kvar av det ursprungliga innehållet. Man kan då undra vems tanke det är som cirkulerar. Här menar Fleck att det är kollektivets tanke och inte någon enskild individs tanke.

Mycket av det som tidigare har skrivits utifrån kollektiva minnen kan sägas befinna sig på makronivå (se Botros 2006, Flothow 2007 m.fl.). David Middleton och Derek Edwards (1990/1997) har analyserat kollektivt minne på olika nivåer, även på mikronivå och ser kollektivt minne (collective remembering) som:

> … a shift from a predominant concern with individual memory, as process or content, to a direct consideration of remembering and forgetting as inherently social activities. Such an approach acknowledges the link between what people do as individuals and their socio-cultural heritage (Middleton & Edwards 1997, s 1).

De ser, liksom Wertsch och Fleck, ett skifte från en dominerande föreställning att förstå minnen individcentrerat till att förstå minnen och glömska som sociala ak-

[15] Se vidare Bengt Liliequists avhandling (2003): *Ludwik Flecks jämförande kunskapsteori.*

tiviteter. De anser vidare att studier som är länkade till individuella minnen inte kan vara oberoende av sociala, historiska och kulturella omständigheter (Middleton & Edwards 1997, s 6).

Det blir i denna studie viktigt att undersöka den sociokulturella kontexten vad gäller förskollärarutbildning och dess tradition. Förskollärarutbildningstraditionen har en lång historia av praktisk yrkesmässig kunskap och kan beskrivas som röster från kollektiva minnen. Vad som då förenar och skiljer dem som befann sig i en förskollärarutbildning under olika tider beträffande deras sätt att uppfatta, bedöma och beskriva bärande värden och föreställningar, för att bli en fullvärdig förskollärare, skulle kunna beskrivas med hjälp av begreppet *kunskapskultur*.

Kunskapskulturer som röster i det kollektiva minnet

De värden och föreställningar som medieras inom en förskollärarutbildning kan beskrivas med hjälp av de röster som ingår i det kollektiva minnet. Dessa röster kan ses som spår eller trådar som behöver samlas ihop till en väv för att bli synliga. För att gestalta denna väv har jag valt begreppet kunskapskultur som analysredskap.

En väg att förstå begreppet kunskapskultur är att gå via Clifford Geertz (1973/1993) antropologiska kulturbegrepp som innefattar människors arbete och vardag. I boken *The Interpretation of Cultures* har han definierat begreppet kultur som:

> … a system of inherited conceptions expressed in symbolic forms by means of which people communicate, perpetuate, and develop their knowledge about and attitudes toward life (Geertz 1973/1993, s 5).[16]

Begreppet kultur kan ses som en beskrivning i symbolisk form där människor kommunicerar, bevarar och utvecklar sina kunskaper och attityder med varandra och som ger mening till deras arbets- och vardagsliv. Geertz (1973/1993) menar att insikter som erhålls utifrån vardagliga samtal, filosofi och litterära analyser

[16] Geertz utvecklar begreppet vidare genom att mena att kulturbegreppet i grund och botten är ett semiotiskt begrepp: ”The concept of culture I espouse […]is essentially a semiotic one. Believing, with Max Weber, that man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning. It is explication I am after, construing social expressions on their surface enigmatical (Geertz 1973/1993, s 5).

blir betydelsebärande. Kultur kan då bestå av socialt etablerade meningsstrukturer[17] för att göra världen mer förståelig (Geertz 1973/1993).

Monica Nerland (2008) hänvisar till kunskapskulturer då det gäller lärande i praktiker och med hänvisning till sociologen Karin Knorr Cetina (2006) menar hon att kunskapskulturer relaterar till olika sätt att tänka, tro och agera. Hon framhåller också att aktörerna i deras olika praktiker är skapade genom och lärda att se världen genom kunskapskulturens linser. Hon relaterar kunskapskulturer till stilar av tänkande, tro och ageranden och citerar Knorr Cetina:

> By a knowledge culture I mean ... an "epistementality" of particular beliefs about for example, the correct distribution of knowledge, the naturalness of access to it, the particular ways knowledge should be handled and inserted into personal and organizational life. Such epistementailities also take form as particular organizational arrangements of roles and agencies (Knorr Cetina 2006, s 37, citerat i Nerland 2008, s 53).

Kunskapskulturer som "epistementalities" blir kollektiva meningar av vad som anses vara den riktiga kunskapen och hur den skall hanteras och organiseras.

Karen Jensen (2007) menar också med hänvisning till Knorr Cetina (2003) att kunskapskulturer skapar och säkerställer kunskap. Karen Jensen och Leif Lahn (2005) menar att kunskapsgemenskaper inte enbart utgörs av en samling experter eller några som höjer kunskapsflödet. Snarare handlar det om gemenskaper där kunskapskulturer väver samman delar till en helhet som är påverkad av hur vi tänker, känner och organiserar våra liv.:

> …but rather a society into which knowledge cultures have spilled and woven their tissues into society as a whole, affecting the way we think, feel and organize our lives (Jensen & Lahn 2005, s 308).

Englund och Linné (2005) använder också vävmetaforen och betraktar kunskapskulturer som en kontext av gemensamma delade meningar, värden och normer samt av gemensamma handlingar som skapas ur vävar av sociala relationer. Linné (2007) skriver:

> – a context of shared meanings, values and norms, but also of shared actions and technologies. This underlying web of common notions, actions and technologies – what characterises members of a group regarding their ways of apprehending, judg-

[17] Geertz (1973/1993) har en lång utläggning, dvs. en tjock beskrivning, om hur en blinkning kan analyseras och förstås på olika sätt i olika situationella sammanhang.

> ing and ascribing value concerning knowledge and learning – may be called a knowledge culture (Linné 2007, s 184).

Den kunskap som i en viss kunskapskultur betraktas som giltig har skapats och fått betydelse i en kulturell kontext (Englund & Linné 2005).

Sammanfattningsvis kan sägas att kunskapskulturer skapas i sociala relationer, att de är kollektivt delade och kan förstås som sammanflätade vävar av gemensamma meningar, värden, normer och föreställningar om kunskap och lärande samt att de medieras med hjälp av kulturella redskap (Geertz 1973/1993, s 14, Englund & Linné 2005, s 4). Det blir då av större vikt att förtydliga skillnader mellan vad som kan betraktas som giltig kunskap inom olika områden än att försöka precisera innebörden i kunskap för sig.

I avhandlingen prövar jag att förstå begreppet *kunskapskulturer* i ljuset av Wertsch (2002) begrepp *röster från kollektiva minnen*, eftersom jag ser en stark koppling mellan dem. Min tanke är att det kollektiva minnet består av ett antal olika röster. Dessa röster kan framträda som spår och trådar som formar olika vävar av kunskapskulturer, där flera röster har en gemensam syn på vad giltig kunskap är, eller skulle kunna vara, för att utbilda förskollärare under olika tider. Frågor som uppstår är hur de olika lokala kunskapskulturerna framträder inom förskollärarutbildningens kollektiva minne, då de olika lärarkategorierna som dåvarande metodiklärare, handledare, psykologi/pedagogiklärare samt andra ämneslärare talar om dem. Med antagandet att en social inramning är betydelsefull för kunskapskulturernas uppkomst, förändringar och kontinuitet kan begreppet ”communities of practice” (Wenger 2005) användas för att förstå de olika praktiker de studerande och lärarna i en förskollärarutbildning ingår i. Det blir även intressant att fundera över vad som förväntas av de studerande för att de skall bli fullvärdiga förskollärare och vilka värden och föreställningar de förväntas införliva.

Praktikgemenskaper som social inramning

En grundläggande utgångspunkt i sociokulturell tradition är att individen, den sociala praktiken och de kulturella redskapen hör samman och är alla lika nödvändiga för att förstå människors handlande i olika praktiker eftersom de konstituerar varandra. Kort uttryckt anses mänskligt handlande vara situerat i olika sociala praktiker (Lave & Wenger 2003, Säljö 2000). Eftersom handlingar och praktiker konstituerar varandra så innebär det att vi handlar utifrån våra egna kunskaper och erfarenheter, men också utifrån vad vi medvetet eller omedvetet uppfattar att omgivningen kräver av oss, vad vi tillåts göra eller vad som är möj-

ligt att göra i en viss verksamhet. Våra handlingar utmärks av en känslighet för situationella villkor och förutsättningar där en social inramning finns i varje situation. Med hjälp av tidigare erfarenheter vet vi ofta hur vi förväntas agera i en viss miljö och i en viss situation. Vi kan till exempel i de flesta miljöer följa etablerade rutiner som är förtolkade och medierar situationen, och då vi befunnit oss i en praktikgemenskap en tid så vet vi oftast vilken handling som är adekvat i just den situationen. Ju mer komplext ett samhälle är, desto fler ”situerade identiteter” behöver vi behärska (Wertsch 1998, Säljö 2005). Man kan med andra ord säga att den kunskap som används inom vissa områden är bunden till speciella praktiker som är situerade i sina kontexter. Handlingars sociala och kommunikativa inramningar är därför avgörande för hur människor förhåller sig till en viss uppgift (Lave & Wenger 2003, Säljö 2000). Lave och Wenger (2003) använder sig av uttrycket ”communities of practice” som definieras på följande sätt:

> A community of practice is a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice. A community of practice is an intrinsic condition for the existence of knowledge, not least because it provides the interpretive support necessary for making sense of its heritage (Lave & Wenger 2003, s 98).

Jag har valt att översätta ”communities of practice” till *praktikgemenskaper.*[18] Dessa ses inte bara som en uppsättning relationer bland människor utan involverar även deras aktiviteter och hela deras värld över tid, i relation till andra närliggande praktikgemenskaper. Det är den kollektiva konstruktionen av en lokal praktik som gör det möjligt att möta de krav som en institution ställer (Wenger 2005).

För att bli en fullvärdig, legitim förskollärare och för att få delta i en viss praktik, behöver den blivande förskolläraren lära sig behärska vissa kunskaper och färdigheter för att passa in i en praktikgemenskap. Med uttrycket ”legitimate peripheral participation” (LPP)[19] pekar Lave och Wenger (2003) på betydelsen av att studerande eller noviser å den ena sidan och experter eller mer erfarna å den andra, oundvikligen deltar i olika praktikgemenskaper:

> “Legitimate peripheral participation” provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artifacts, and communities of knowledge and practice (Lave & Wenger 2003, s 29).

---

[18] En annan svensk översättning är *tolkningsgemenskaper* (se Säljö 2005).
[19] Nielsen & Kvale (2000) översätter begreppet till *legitimt, perifert deltagande,* vilket jag även kommer att använda.

Nykomlingar eller lärlingar får börja med de enklaste kringsysslorna för att sedan arbeta sig in mot de mer centrala aktiviteterna. Det meningsfulla i att lära sig någonting, hör samman med den process där man vill bli en fullvärdig medlem i en sociokulturell praktik (Lave & Wenger 2003). Begreppet *praktikgemenskaper* och i dess spår *legitimt perifert deltagande*, gör det möjligt att tala om relationen mellan blivande förskollärares oerfarenhet och erfarenhet, liksom om deras handlingar, identiteter, artefakter och situerade praktiker. Deltagande i praktikgemenskapen kan också förstås som en kunskapsteoretisk princip för lärande och för att förstå kulturarvet, men där jag hellre vill tala om kunskapskulturer. Jag ser dock dessa två begrepp som kompletterande varandra för att få syn på rösterna från det kollektiva minnet.

Sammanfattningsvis kan sägas att i en praktikgemenskap ställs frågor hur en fullvärdig, ”legitim” förskollärare förväntas *vara* medan begreppet kunskapskultur utgår ifrån frågor vad som i olika tider anses som viktigt att *veta* och *kunna* för en blivande förskollärare. Frågor som kan ställas är också: Vilka kunskapskulturer förmedlas i olika praktikgemenskaper inom förskollärarutbildningens kollektiva minne för att utbilda fullvärdiga förskollärare?

Ett stråk av läroplansteori

Förutom de ovan angivna teoretiska utgångspunkterna har ett stråk av läroplansteori blivit till stöd främst ifråga om att analysera kursplanetexter och andra föreskrivande texter. Vallberg Roth (2001) skriver att ett läroplansbegrepp innesluter tankesätt, samlade principer och föreställningar som ligger bakom de aktuella texterna. Det handlar om vad det är som avgör och vilken kunskap och lärande som ses som den mest giltiga. Eftersom mitt intresse grundar sig i vilka värden och föreställningar som förmedlades under olika tidsperioder i förskollärarutbildningen, så blev det av betydelse att urskilja hur kunskap och vetande har valts ut, värderats och organiserats inom en lärarutbildning. Linné (1996) framhåller att läroplanen uttrycker och förmedlar en styrning och kontroll av den påverkansprocess som äger rum i utbildningen genom sina grundläggande principer. Läroplaner förmedlar även grundläggande värdeorientering och omvärldsuppfattning. Hon skriver vidare:

> Genom läroplanen förmedlas också föreställningar om arbete och arbetsliv, om maktförhållanden och sociala relationer i övrigt, jaguppfattning och självvärdering. Genom läroplanens grundläggande uppbyggnad och utformning uttrycks och gestaltas sociala relationer, maktförhållanden och social kontroll (Linné 1996, s 17).

Förutom ovan uppräknade påverkansprocesser och föreställningar så kan en läroplan även förmedlas genom *tid* (historia) *och rum* (lokalitet) (Linné 2007). I en utbildningsinstitution överskrids tidsdimensionen ”nu och då”, medan den rumsliga dimensionen överskrider spänningen mellan en lokal kunskapskultur och en nationell läroplan. Linné anser därför att en väg att utveckla läroplansteorin och studier av läroplanshistorien är att studera kunskapskulturer:

> Also, I believe that links have been established to a strand of curriculum thought that focus on the practical, on teachers´ life stories and personal knowledge, as well as on narrative inquiry (Linné 2007, s 188).

De intervjuade lärarnas berättelser om den praktiska verksamheten i förskollärarutbildningen vid olika tider, både i och utanför förskollärarutbildningen, kan ge bilder av dess läroplanshistoriska sammanhang. Praktiska frågor bör då fokusera på beprövad, personlig kunskap som kontextuellt och historiskt situerad. Den läroplansteoretiska traditionen är det perspektiv som inbjuder till och också fordrar ett historiskt perspektiv och att de dokument som studeras måste relateras till rådande tidsanda och samhälleliga förutsättningar.

Ett perspektiv på genus

Trots att identitetsfrågor är centrala i ett sociokulturellt perspektiv har varken Lave & Wenger (2003) eller Wertsch (2002) i sina studier hänvisat till något perspektiv på kön eller genus. Som framgått av kapitel 2 har förskollärarutbildningen, visserligen utifrån en mans, (Friedrich Fröbels) synsätt, i stort skapats och utvecklats av kvinnor. I rösterna från kollektiva minnen är mitt antagande att både kvinnor och män talar. Det blev därför inte möjligt att förbigå frågan om kön/genus.

Begreppen kön och genus är mångtydiga. Det finns till exempel inte en kvinnlighet eller en manlighet utan flera, och de behöver förstås i sina sammanhang och i sin tid. Tidigare kvinnohistoria begränsade sig till att dokumentera kvinnors historiska erfarenheter och prestationer och gick in för att återvinna en speciell kvinnovärld – en *herstory* i förhållande till en förhärskande *history*. Under 1970-talet började feministiska forskare hävda att det var dags för deras historia att övergå från hyllning till förklaring och att dominansens dynamik endast kunde förstås om man studerade båda könen (Tosh 1994).

Min utgångspunkt är att genus ses som en social konstruktion och en grundläggande princip för hur all mänsklig och social verksamhet organiseras (se också Hatje 1999, Hirdman 2001, 2004, Holmlund 1996, Johansson 1987, 2000, Tall-

berg Broman 1991, 2002, Thurén 2003, Vallberg Roth 1998, m.fl.). Det blir av stor vikt att konstruktion av kön också bör uppfattas som ett resultat av den historiska processen (Tosh 1994), samtidigt som begreppet kön skall förstås och analyseras i termer av makt och underordning.

Det *särartstänkande,* som jag hänvisat till vad gäller barnträdgårdsledarinnornas kontext, har kraftigt bidragit till att legitimera kvinnans underordning under mannen och slår därmed fast biologiska skillnader mellan könen i ett normerande syfte (Hatje 1999). Särskilt gäller det om sådana skillnader görs i syfte att begränsa och snäva in kvinnors handlingsutrymme i samhället, såsom det skedde vid tiden runt sekelskiftet 1900.

Den borgerliga kvinnan kunde accepteras, även som ogift, om hon gick ut i arbetslivet till, *de egna rummen*. Sammanflätat med den tanken är särskildheten, att skapa något eget, att inreda. De barnträdgårdar som startade vid 1900-talets början kan ses som sådana *egna rum*. Ett extra rum är ett tillägg till en ”normal” manlig verksamhet. Skillnaden mellan ett extra rum och ett eget rum är att detta är just ett tillägg till en ”normal” verksamhet, en manlig verksamhet. Ett eget rum däremot har inte och bör inte ha en manlig bild/pendang. Hirdman menar att det här lurar en paradox. Professionaliseringen av kvinnosysslor – vårdandet, hushållningen – in i yrken, som kräver utbildning, innebär att man lånar hela modellen från manliga yrken. Det blir ett slags imitation, eller översättningar, där det manliga ändå blir den yttersta förebilden för hur det egna rummet ska inredas, vilket visar på ännu en konkretion av den manliga normens styrka (Hirdman 2001). Hirdman (2001) anser att även under de senaste trettio åren har de flesta kvinnor som gått över tröskeln, ut i arbetslivet, gått till de egna rummen. I de egna rummen fanns och finns en idealisk situation, en enkönssituation där kvinnor talar fram en riktig kvinna/husmor/mamma/maka som kan sina saker, som att baka bullar och, som Hirdman uttrycker det, ”frysa in halva älgar i portionsförpackningar” (Hirdman 2001, s 179). Britt-Marie Thurén (2003) menar att kvinnors underordning på 2000-talet inte är lika särartad som för hundra år sedan, men att maktordningen tar sig uttryck på olika sätt om än mer subtilt och otydligt. Det behöver därför ställas nya frågor om hur man kan känna igen maktfenomen och hur en reflexiv ansats kan utvecklas.

De bägge begreppen *kön* och *genus* skulle kunna stå för samma teoretiska utgångspunkter och antaganden. Det finns nackdelar med båda begreppen, vilket främst har med det svenska språket att göra eftersom det saknas en motsvarighet till engelskans ”gender”. Hatje (1999) använder i sin bok *Från treklang till tri-*

angeldrama[20] begreppet *kön,* då hon anser att kön är en grundläggande kategori som starkt påverkar varje samhälles organisering och kollektiva tankestrukturer. Pierre Bourdieu (1999) använder i boken *Den manliga dominansen* begreppet *genus* och betonar att de två genus bara kan existera relationellt. Vart och ett av dem är produkten av både det teoretiska och det praktiska konstruktionsarbetet. Bourdieu uttrycker det så att dominansstrukturerna är historiska och är resultat av ett oavbrutet, historiskt reproduktionsarbete, till vilket enskilda agenter, och institutioner såsom familjen, kyrkan, skolan och staten, bidrar. Det är inte de synliga skillnaderna mellan den manliga och kvinnliga kroppen som utgör grunden för denna världsbild, utan det är världsbilden som är organiserad enligt uppdelningen i relationella genus, manligt och kvinnligt. Det handlar då mer om det ena könets makt över det andra och om männens herradöme. Han menar också att kvinnorna ser på världen och på de maktrelationer som de är offer för med ögon som är färgade av den manliga principens överhöghet (Bourdieu 1999). Barnomsorg, vård och skola har hört till de arbeten som av tradition har ansetts passa kvinnor, eftersom de utgör en förlängning av arbete inom en privat sfär och stämmer väl med den manliga blickens syn på det kvinnliga som mjukt, vårdande, lågt (Englund 2001). Bourdieu skriver att den ”manliga ordningens styrka märks på att den inte behöver rättfärdigas: det andocentriska synsättet etableras som neutralt och behöver inte utsägas i legitimerande diskurser” (s 21).

Thurén (2003) menar att termen genus pekar på att det är hela samhället, och hela det mänskliga livet, man studerar. Denna helhet har Thurén (2003) med hänvisning till Connell (1987) kallat *genusordning*. I själva ordet genus finns ett antagande om att här finns ett mänskligt fenomen att undersöka, en aspekt på mänskligt liv som forskaren vill förstå. Genusforskningen handlar både om individer och kollektiv, både om symboler och materiella resurser. De mest intressan-

[20] Ann-Katrin Hatje (1999) urskiljer en harmoniseringstanke – treklangen som barnträdgårdspionjärerna ofta gav uttryck åt och som i många delar liknade Ellen Keys tankar. Treklangen bestod av mor, barn och hem som skulle ljuda samstämmigt i det stora strängaspelet, dvs. mänskligheten. Det strängaspelet skulle bestå av mannens/hemmets, kvinnans och barnets oktav, som alla måste vara i harmoni med varandra och bli samspelta. Hon anser att både Ellen Key och barnträdgårdspionjärerna framhöll att såväl kvinnans moderlighet som ett hem behövdes för att barnets oktav skulle blir välklingande (s 260). I konflikt med den tanken uppstod triangeldramat som kom att stå mellan mor, barn och industri. Triangeldramat hade enligt Hatje kunnat få en upplösning som hade medfört att könsförhållandena hade förändrats avsevärt efter andra världskriget, men där en mer traditionell könsideologi ändå segrade. Det fanns alltså en splittring i synen på kvinnan och hennes arbete såväl hos statsmakterna som bland kvinnorna. Konflikten handlade om kvinnans moderskap och hur det kom på kollisionskurs med andra intressen som kvinnans egna, barnets, mannens, familjens, arbetslivets, samhällets etc. Folkbarnträdgården var ett sätt att möta och lösa denna konflikt som ”…i hög grad låg och fortfarande ligger i skärningspunkten mellan samhällets reproduktion och produktion” (Hatje 1999, s 17).

ta mönstren framkommer dock i relationerna mellan genusförhållanden inom olika ”sfärer” eller på olika ”nivåer” skriver Thurén (2003), därför blir ”genusordning” det centrala begreppet. Sålunda gäller det att se med en kritisk blick på sitt eget ämnes traditioner, och analysera deras konsekvenser. Genusordning består av idéer om kvinnligt och manligt, vad det för med sig för vem som gör vad, vem som kan bestämma vad, hur vi uppfattar oss själva och varandra, kollektivt och individuellt. Genusordningen påverkar förhållanden, till exempel vem som sitter i riksdagen, vem som bestämmer om hur barn skall uppfostras, hur vi ser på oss själva och hur vi relaterar till andra. Genusforskningen studerar hur ”genus påverkas av allt möjligt annat och allt möjligt annat påverkas av genus” (Thurén 2003, s 98).

Hirdman (2001) bygger in maktordningen i begreppet ”genuskontrakt” där hon beskriver genussystemet som byggd på två principer, den manliga normens primat och isärhållandets princip. Denna genusordning karakteriseras av mäns dominans och tolkningsföreträde, och upprätthålls genom att genuskategorierna noggrant hålls isär och görs på många olika sätt. Kvinnor kan dock ha mer makt än män på några arenor.

Thurén (2003) talar om mansdominans men inte om mansdominansen, om patriarkat men inte om det universella patriarkatet. Hon anser att den rådande genusordningen återskapas ”automatiskt” genom att diskurser och praktiker tas för givna.

Sammanfattningsvis handlar genus och kön om sociala och kulturella fenomen där föreställningar och värden ligger inbäddade. Vidare handlar det om individer och om kollektiv men att det är i relationen mellan genusförhållanden inom olika ”sfärer” som de mest intressanta mönstren framträder. Genus bör i det här sammanhanget framförallt förstås som uttryck för historiska processer, inte som en fråga om kvinnlig eller manlig natur.

Genus är ett stort och svåröverskådligt kunskapsfält. Jag har inte ambitionen att forska om genus eller att genusförhållanden blir mitt huvudsyfte i denna studie. Däremot finns en strävan att anlägga ett genusperspektiv på studien, att ta med genusstrukturer i beräkningen.

I studien vill jag rikta blicken mot manliga och kvinnliga strukturer som påverkar samhällets organisering och kollektiva minnen i form av skilda kunskapskulturer. Frågan är exempelvis om rösterna från kollektiva minnen och kunskapskulturerna utgår från en ”normal manlig” verksamhet eller om det fanns/finns kvinnligt dominerande kunskapskulturer som kan åtskiljas från manligt dominerande kunskapskulturer. Ytterligare frågor som kan ställas är om vissa kunskaps-

kulturer kan ses som mindre värda än andra och hur genus och kön genomsyrar rösterna från kollektiva minnen i en förskollärarutbildning.

Sammanfattning

I förhållande till studiens syfte, studeras vilka bärande värden och föreställningar som förmedlas i en lokal förskollärarutbildning för att utbilda en fullvärdig förskollärare under 1900-talet och fram till början av 2000-talet. Studien berör även hur dessa bärande värden och föreställningar behålls och förändras i mötet med traditionellt akademiska värden och i mötet med andra lärarutbildningstraditioner. Jag har till stor del använt mig av olika verktyg som befinner sig inom det sociokulturella fältet men har förhållit mig till andra inriktningar som utökar förståelsen.

Min utgångspunkt är att varje individ har en egen utvecklingshistoria utifrån sina egna erfarenheter med sin egen specifika uppsättning av kulturella redskap. Eftersom jag använder arkivtexter från hela 1900-talet och en del av de intervjuade har varit verksamma ända från 1950-talet blev det betydelsefullt att få grepp om de kulturella redskap som fokuserar *tidsdimensionen* i de texter jag vaskat fram och de berättelser jag erhållit,

De historiska texterna och berättelserna från en svunnen tid belyser jag med hjälp av Wertsch (2002) begrepp *röster från kollektiva minnen*. *Röster från kollektiva minnen* betraktas som en form av medierande handlingar som gestaltas av berättelser, arkivmaterial och annan dokumentation som beskrivs som textuella resurser, vilka används av olika medlemmar i en grupp. *Röster från kollektiva minnen* är ett aktivt och socialt begrepp och har en inneboende social dimension. Det är alltså inte möjligt att minnas utan att involvera kulturella verktyg som reflekterar en social position. Rösterna från kollektiva minnen är samtidigt *dynamiska* och genomgår förändringar. De berättelser som erhålls i intervjusamtalen medieras således mellan händelser och *vår förståelse* av dessa händelser och kan inte förstås enbart som ett minne av händelser som verkligen har erfarits.

Kollektiva minnen kan även förstås på ett makroplan som tre olika varianter. För det första som en *homogent* distribuerad variant av kollektivt minne där gruppmedlemmar kommer ihåg samma saker. För det andra som en *komplementär* variant där de minns olika saker, men som ändå existerar i ett koordinerat system som komplementära delar. Den tredje varianten formulerar Wertsch (2002) som ”contested distribution” och översätts som *motstridiga eller motsägelsefulla* minnen. Olikartade perspektiv är involverade och fungerar inte som komplementära delar men ger en mer fullödig bild än vad till exempel analyser av

ett individuellt minne kan påvisa. Jag använder mig av analysverktyget *röster från kollektiva minnen* på två plan. För det första från ett övergripande plan där jag i stora drag försöker förstå kollektiva minnen utifrån arkivmaterial och de berättelser jag erhållit om en förskollärarutbildning ur ett historiskt perspektiv. För det andra på mikronivå, där jag vill förstå hur skilda röster och kunskapskulturer förändrar eller håller kvar röster från kollektiva minnen. Med hjälp av Flecks (1935) uttryck *tröghetstendens,* kan studeras hur kunskapskulturer håller kvar värden och föreställningar.

De röster som ingår i det kollektiva minnet kan ses som spår eller trådar som behöver samlas ihop till en väv för att bli synliga. Sådana vävar betraktar jag med hjälp av analysverktyget *kunskapskultur*. Kunskapskulturer präglas av vilken kunskap som anses giltig vid olika tider, där olika röster från kollektiva minnen talar och där olika kulturella verktyg brukas för att mediera bärande värden och föreställningar. Den sociala inramningen definierar jag med hjälp av Lave & Wengers (2003) begrepp ”communities of practice” som här översätts med ordet *praktikgemenskaper*. För att få delta i en viss praktik, och för att bli en med Lave och Wengers (2003) uttryck *legitim, fullvärdig förskollärare* behöver den blivande förskolläraren lära sig behärska vissa kunskaper och färdigheter för att passa in i en viss praktikgemenskap.

Det har också varit värdefullt att urskilja hur kunskap och vetande väljs ut, värderas och organiseras inom en lärarutbildning. Ett stråk av läroplansteori används på så sätt att *tid* (historia) *och rum* (lokalitet) blir till stöd för analys av styrdokument och vägledande texter i en förskollärarutbildning.

Då förskollärarutbildningen är skapad och formad av kvinnor behöver rösterna, förutom frågor om makt, även förstås med hjälp av frågor om perspektiv på genus. Genus bör i denna studie förstås som uttryck för historiska processer, inte som en fråga om kvinnlig eller manlig natur. Min utgångspunkt är att genus har del i rösterna från det kollektiva minnet och i skilda kunskapskulturer. En fråga inställer sig om rösterna från kollektiva minnen och kunskapskulturerna utgår från en ”normal manlig” norm eller om det fanns/finns kvinnliga kunskapskulturer som kan åtskiljas från männens kunskapskulturer.

Jag vill således pröva begreppet *kunskapskultur* i ljuset av Wertsch (2002) begrepp *röster från kollektiva minnen*. I avhandlingen är antagandet att förskollärarutbildningens kollektiva minne består av ett antal olika röster. Dessa röster framträder som spår och trådar som formar olika vävar av kunskapskulturer där olika röster har olika syn på vad giltig kunskap är eller skulle kunna vara för att utbilda förskollärare under olika tider. Frågor som uppstår är hur de olika lokala kunskapskulturerna framträder inom förskollärarutbildningens kollektiva minne,

då de olika lärarkategorierna talar om dem. Hur framträder kunskapskulturerna inom förskollärarutbildningens kollektiva minne? Vilka kulturella verktyg används för att utbilda de studerande till fullvärdiga förskollärare?

KAPITEL 4

Att tolka röster från det förflutna berättade i nuet

I avhandlingen studerar jag förskollärarutbildning i ett historiskt perspektiv, hur föreställningar och värden framträder i utbildningens olika tider utifrån studiens teoretiska perspektiv. Jag har använt mig av två olika typer av källmaterial. Dels har jag erhållit berättelser som utarbetats från intervjuer som gjordes i nuet men berörde det förflutna, dels har jag bearbetat skriftliga dokument från Pedagogiska institutionens arkiv samt universitetsbibliotekets arkiv. Intervjumaterialet har jag tillsammans med arkivmaterialet, och med hjälp av mina teoretiska grundantaganden, betraktat som röster från det förflutna, men berättade och tolkade i nuet, och som sedan analyserats som ”röster från det kollektiva minnet.”

För att få en struktur för min redogörelse av det empiriska materialet, redovisar jag inledningsvis det intervjumaterial och de berättelser som skapats för att efter det beskriva det arkivmaterial jag använt. Jag diskuterar i samband med redogörelsen frågor om hur man kan förstå och tolka texter och berättelser som berör förfluten tid samt min egen inverkan på dem. Därefter belyses mina strategier för analys och tolkning. Slutligen diskuteras forskningsetiska överväganden. Allra först några tankar om hur jag i det här arbetet vill betrakta en historisk studie.

Historia är en föränderlig vetenskap som de senaste decennierna har genomgått stora förändringar. Det handlar inte heller om att odelat lära av det förflutna eller att ge den enda sanna bilden av vad som tidigare hänt (Tosh 1994). John Tosh (1994) argumenterar för att vi alltför lite beaktar distinktionen mellan de två betydelserna av ordet ”historia”. Historia kan betraktas som det som verkligen har hänt och historia kan betraktas som kollektiva representationer av vad som hände. Det handlar således om olika slags principer att hantera ett historiskt material och jag förhåller mig till den kollektiva representationen, vilket jag länkar till mina teoretiska resonemang om *röster från kollektiva minnen*.

En princip är, enligt Tosh (1994), att historikern tar en källa eller källgrupp som faller inom det allmänna intresseområdet och låter källornas innehåll bestämma forskningens karaktär. Den andra mer problemorienterade ansatsen är att en specifik historisk fråga formuleras och studeras utifrån arkivmaterialet. I

denna studie har en problemorienterande ansats först och främst använts, genom att frågor formulerats utifrån intervjumaterialet för att sedan studeras vidare med hjälp av arkivmaterialet. Samtidigt har arkivmaterialet visat andra intressanta texter och områden som fått större utrymme än vad som först var tänkt.

Min strategi för att periodisera[21] materialet var att utgå från intervjumaterialet i kombination med arkivmaterialet där brott på den lokala arenan har kunnat urskiljas i det som jag kallar ”förskollärarutbildningens kollektiva minne”. De flesta brotten sker emellertid inte vid ett speciellt år utan har en övergångsperiod före och efter en stor reform som exempelvis barnstugeutredningen och högskoleinträdet.[22]

I likhet med Tosh (1994) och Wertsch (2002) är min hållning att det inte går att tala om analysers giltighet eller tillförlitlighet i en objektiv bemärkelse. Ambitionen är ändå inte att ge avkall på kvalitet, trovärdighet och rimlighet. Göran Bergström och Kristina Boréus (2000) diskuterar problemet validitet och reliabilitet och anser att om en forskare ökar medvetenheten om sin egen förförståelse och lär sig mer om den sociala kontext i vilken studien äger rum, så ökar möjligheten till god validitet. För reliabilitetsaspekten handlar det mer om strävanden efter tydlighet, noggrannhet och att inta en kritisk blick för sitt källmaterial. Jag har vid resultatkapitlens början kortfattat presenterat en del av periodens samhälleliga och historiska kontext, mest inom förskolans område, för att ge kapitlet en bredare inramning. Min ambition är också att studien skall utmärkas av genomskinlighet, vilket jag försökt att underbygga med citat och referat av texter.

Urval och bearbetning av intervjusamtalen

För att besvara mina frågor baseras studien på intervjuer för att sedan gå till arkivets material. Två pilotintervjuer genomfördes med en förskollärare som arbe-

---

[21] ”Periodisering är uppdelningen av historiska skeden i perioder eller epoker. Uppdelningen kan göras enligt många olika kriterier och i fråga om mänsklig historia kan den ofta ha en betydande inverkan på historiesynen. Antiken, medeltiden och den moderna perioden är traditionella uppdelningar av Europas historia som baserar sig främst på humanistiska värderingar som definierades under den tidiga renässansen. Inom arkeologin, där skriftliga källor oftast saknas, sker indelningen efter materiella förhållanden i t.ex. stenålder, bronsålder och järnålder. Inom exempelvis kinesisk historieskrivning sker indelningen traditionellt på politiska grunder efter de härskardynastier som styrde Kina från ca 1500 f.Kr. till början av 1900-talet”. http://sv.wikipedia.org/wiki/Periodisering(historia), hämtad 0804007.

[22] Som exempel kan nämnas Lars-Åke Domfors (2000, s 48) som har gjort sitt historiska urval utifrån arkivmaterialets information om när nya styrdokument och reglementen införts i dövlärarutbildningen. Vallberg Roth (2002) har gjort en periodindelning med utgångspunkt i förskolans olika riktlinjer och läroplanstexter. Lars Erikson (2004) har med hjälp av litteraturstudier identifierat fyra principer för relationen mellan föräldrar och skola.

tat tjugo år samt en nyutexaminerad förskollärare. Båda hade erfarenheter som handledare. Jag sökte sedan nyckelpersoner som varit med, byggt upp och befunnit sig i den lokala förskollärarutbildningen från 1950-talet och framöver. Urvalet som resulterade i 22 lärare och handledare har gjorts i syfte att åstadkomma så stor spridning som möjligt, dels tidsmässigt, dels med avseende på olika lärarkategorier som har ingått i utbildningen. Det visade sig ganska snart att jag blev tvingad att begränsa urvalet på den lokala arenan. Jag bestämde mig därför att utgå från de namn som fanns i en slumpartat utvald lärarkatalog från 1970-talet. De personer som inte var med i den lärarkatalogen har jag således fått välja bort. Intervjupersonerna bestod av sex tidigare benämnda metodiklärare, fyra pedagogik- och psykologilärare samt fem ämneslärare vars ämnen länge kallades kommunikationsämnen.[23] Förskollärarutbildning består inte enbart av den högskoleförlagda delen utan även den praktiska verksamheten med dess handledare. Med hjälp av några intervjupersoner fick jag också kontakt med fyra pensionerade handledare, varav två av dem varit involverade i förskollärarutbildningen så tidigt som på 1950-talet. Jag kompletterade sedan mina intervjupersoner med tre handledare som varit involverade i utbildningen på 2000-talet. En förskollärarutbildning består också av studenter, som är en viktig del i sammanhanget. Det var dock inte mitt syfte att ta reda på hur utbildningens värden och föreställningar togs emot av studenter och hur de uppfattat sin studietid. Mitt syfte var att studera vilka värden och föreställningar som *förväntades* förmedlas i en förskollärarutbildning under olika tider. Av det skälet inkluderades inte studenter i urvalet.

Analys av kvalitativa intervjuer är inte något som sker i slutet av forskningsprocessen utan pågår kontinuerligt. Analysen sker under samtalet där jag som forskare tar emot, bearbetar och försöker förstå och reagera på den information den intervjuade lämnar, den pågår också i samband med utskriften och redigeringen av det som sägs. Transkriptionen av en intervju bygger alltid på tolkning och förståelse av det som sagts (Perez Prieto 1998). Eftersom jag ställt frågor till materialet är det också vissa dimensioner av talet som återges. Samtidigt fryser och fixerar transkriptionerna det muntliga samtalet till skriven text (Kvale 1996). Analysen fortsätter under en intensiv period vid inläsning av transkriptionerna och vid lyssnandet av intervjuerna för att försöka finna och förstå det specifika i varje enskild berättelse. Sammanfattningsvis handlar det om min egen rekonstruktion av lärarnas och handledarnas berättelser (Perez Prieto 1998).

Alla intervjusamtal pågick mellan en och två timmar. De har audiobandats och sedan transkriberats i sin helhet. Emellertid har jag inte haft samma strategier i

[23] De ämnen som under 1980-1990-talen benämndes kommunikationsämnen var ämnena musik, bild- och form, dramatiskt skapande, rytmik, naturorientering, slöjd och svenska.

utskrifterna som inför licentiatuppsatsen (Tellgren 2004), där jag utifrån videoinspelningar använde ”Conversation Analysis”[24] som transkriptionsredskap. I den analysen var det av intresse att få med pauser, betoningar, emfatiska uttryck, överlappande tal, skratt och så vidare. I föreliggande resultatkapitel har jag inte ägnat mig åt samtalsanalytiska utskrifter, eftersom det inte var förenligt med mitt syfte och inte gav någon utökad förståelse för föreliggande material. Vid osäkerhet har jag dock återvänt till banden för att höra hur ”det verkligen lät” för att göra analysen rättvisa. Citaten har redigerats så att de i skriftlig form blir mer läsvänliga. Det betyder framförallt att omtagningar och en del talspråksmässiga småord som ”ju” och ”va” har strukits, ”å” har omvandlats till ”och” och så vidare.

Utifrån det intervjumaterial jag använt, har jag gett de olika personerna namn för att materialet skall bli mer läsbart. För att läsaren skall få en inblick i de olika praktikgemenskaperna och för att läsaren också skall kunna göra sina egna tolkningar så har de sex handledarna fått namn på H dvs. Hilda, Hanna, Harriet och Hjördis för de äldre handledarna samt Helena, Henrika och Hillevi för de tre yngre handledarna. De tidigare metodiklärarna har fått namn på M dvs. Maria, Marika, Moa osv., lärare inom psykologi/pedagogik får heta Paula, Peter, Per osv., de som tidigare kallades kommunikationslärare kallar jag Karin, Kaj osv. och de blivande förskollärarna har i citat från omdömesformulär fått namn utifrån en studeranderoll exempelvis Solveig, Sara, Sven och så vidare.

Att vara samtalspartner

Hur skulle jag nu gå tillväga? Vilken position skulle jag som intervjuare eller samtalspartner inta? Hur skulle jag förhålla mig? Jag tog personlig kontakt med de olika lärarna för att avtala tid och plats för intervjun. Jag skickade, sedan de tillfrågats, ett underlag i form av mitt syfte med studien samt en samtalsguide med relativt öppna frågor (se bilaga 1). Intervjupersonerna fick själva bestämma var samtalet skulle äga rum. De flesta intervjuerna genomfördes i olika enskilda rum på campus. De personer som gått i pension ville att jag skulle komma till deras hem, där jag i många fall fick ta del av deras sparade arbetsmaterial. Det kunde vara i form av texter de själva skrivit, böcker som de flitigt använt, sångböcker som de använt i barngrupperna samt olika pussel och spel som de själva tillverkat.

[24] Förkortas CA och har utvecklats främst av Sacks, Schegloff & Jefferson (1974).

Jag vill med hänvisning till Steinar Kvale (2005) och Ulrika Tornberg (2006) kalla intervjuerna eller samtalen för *intervjusamtal,* eftersom de har varit så öppna som möjligt men ändå strukturerade. Elliot G. Mishler (1991) beskriver denna slags intervju som ”the joint construction of the discourse by interviewees and interviewers” (s 137). Det blev relevant att se den intervjuade och sig själv som samtalspartners som skapar en berättelse tillsammans, i vilken båda har delaktighet. Den slutliga berättelsen blir då ett resultat av det ursprungliga mötet, i vilket båda är delaktiga (Mishler 1991, Tornberg 2006). Det behöver dock betonas att berättelserna i stor utsträckning är forskarens verk, eftersom det är forskaren som får intervjupersonen att berätta. Det är inte heller den berättelsen som sedan återberättas utan forskarens konstruktion som återges, vilket kräver en stor medvetenhet från forskarens sida (Tornberg 2006).

Hur skall man då gå tillväga som samtalspartner? Plummers (2001) uppfattning är klar:

> The first thing I'd say to any interviewer is…'Listen.' It's the second thing I'd say too, and the third and the fourth … 'Listen … listen… listen…listen' (Plummer 2001, s 139).

Att enbart lyssna är inte en lätt uppgift. Jag trodde jag var en ganska god lyssnare men i allt för många fall undrar jag, då jag lyssnat på banden, varför jag måste vara med i samtalet *så mycket*. Även om det skulle vara ett samtal så hade jag, i transkriptionsögonblicket, i vissa fall önskat att få höra mer vad den intervjuade hade att säga om saken. För att få ut så mycket av samtalet som möjligt behöver forskaren samtidigt ha en kritisk uppmärksamhet. Plummer menar då, med hänvisning till Studs Terkel, att själva nyckeln är att lyssna och samtidigt behålla nyfikenheten:

> It's exciting-and it's scary, it frightens you. Remember there aren’t any rules. You do it your own way. You experiment. You try this, you try that. With one person one way's the best, with another person, another. Stay loose, stay flexible (Studs Terkel 1996 i Plummer 2001, s 139).

Det kan konstateras att Plummer vill framhålla en avspänd hållning i intervjusamtalen. Att lyssna och att behålla nyfikenheten ser jag som en central del i samtalen. Det var för min del av vikt att *inte* tro att jag visste allt vad som pågått i förskollärarutbildningen, även om jag befunnit mig i den en tid. Det visade sig att jag inte gjorde så heller. Jag hade ingen karta, det förstod jag tidigt, och jag fick helt nya insikter om en utbildnings uppbyggnad och förändring. Även om inte

mitt intresse var den unika personen i intervjusamtalen, utan mer av en förskollärarutbildning, så blev ändå själva personerna och deras berättelser om förskollärarutbildningen, viktiga vid analyserna.

Det finns andra inställningar till hur öppet ett samtal eller en intervju bör vara. Kvale (2005) menar att vi ibland ställer för få vinklade och ledande intervjufrågor och menar att en senare analys av intervjuerna då försvåras. Han anser att en forskningsintervju måste vara ledande, åtminstone i formell mening, eftersom intervjuaren då kan leda in intervjupersonerna till att tala om bestämda teman och få möjlighet att få en viss inriktning i samtalet. I motsats till det och i likhet med Plummer anser Ehn och Klein (1994) att det ställs krav på intervjuaren att vara öppen för andra spörsmål än de man själv ställt frågor om. Det finns annars en fara i att man inte får reda på det som man från början inte visste.

Min ambition låg någonstans mellan att följa bestämda teman och att vara öppen för andra spörsmål. Jag skickade en samtalsguide (bilaga 1) men jag hade inte för avsikt att slaviskt följa den. I samtalsguiden informerade jag om att jag även var intresserad av andra frågor av betydelse och att samtalsguiden inte fick blir styrande. Emellertid gav samtalsguiden en indikation på vad jag ville med intervjun och de flesta hade också funderat över de frågor jag ställt innan vi träffades och det blev en bra grund för intervjusamtalen. Det hände också att vi hamnade utanför guiden och kom att samtala utifrån andra frågor som ändå rörde utbildningen, dess värden och förändringar. En av de intervjuade utbrast vid slutet av samtalet: ”Det här var väldigt intressant, det hade jag ingen aning om att det var det här jag skulle säga.”

Att förstå intervjusamtalen

Eftersom intervjusamtalen transkriberades från en ljudbandinspelning, redigerad och kategoriserad, har läsaren inte tillgång till de rumsliga, tidsmässiga och sociala dimensionerna av samtalet. Texten kan ses som en utskrift ”frusen i tiden och abstraherad från sin grund i ett socialt samspel” (Kvale 1997, s 152)). Utskriften förvandlas från en berättarform till en annan berättarform, från en muntlig till en skriftlig text. Med hänvisning till mina teoretiska utgångspunkter kan berättelserna ses som röster från kollektiva minnen. Det har således mindre betydelse om personerna har glömt alla delar av ”vad som egentligen hände”. Störst betydelse har vad som medierats om den lokala förskollärarutbildning som studeras, vilka röster som framträder om hur en fullvärdig förskollärare förväntas vara under olika tider.

Jag har, i de flesta fall, benämnt utfallen av intervjusamtalen som berättelser. En berättelse kännetecknas av att den har en början och ett slut (Polkinghorne 1995, Mishler 1991, 1995, Öberg Tuleus 2008, m.fl.) Jag har dock inte skapat någon livsberättelse, utan berättelsen är den som framträder ur intervjusamtalen. För att den historien ska kunna berättas, har intervjusamtalen tillsammans med avhandlingens syften, till många delar, pekat ut vilka slags teman och fenomen jag ska leta efter i arkivmaterialet. Dock har andra mönster och teman tillkommit också från arkivmaterialet. Teorierna och analysverktygen har tillskapats efter hand som arkivmaterialet och intervjusamtalen har genomarbetats, vilket gör att resultaten inte har blivit förutbestämda av en teoretisk utgångspunkt.

Jag har sett det som betydelsefullt att pendla mellan närhet till materialet och en kritisk distans i analysen. I flera omgångar har jag därför lyssnat på banden och läst igenom intervjuutskrifterna. I analysarbetet har jag så ställt frågor till materialet och därigenom tolkat de olika utsagorna utifrån mina frågor. Vidare tolkar jag som forskare sedan innebörden i vad som sagts under intervjusamtalen. De tolkningarna ligger ibland relativt nära utsagorna, men analysen kräver att jag söker en mening bortom orden, vilket gör att en ny historia konstrueras med de intervjuades berättelser och arkivmaterialet som grund.

Det har visat sig svårt att få med *alla* intervjupersoners utsagor i lika stor omfattning i resultatkapitlen. Några av de intervjuade framträder mer än andra. Det är dock inte enbart deras egna röster som finns med i materialet utan de har även fått ge röst åt vad andra säger och vill framhålla. Citaten har använts för att ge tydligare bilder av de röster som förstås som den lokala förskollärarutbildningens kollektiva minne.

En intressant notering var att metodiklärare och handledare i de flesta fall gör jämförelser mellan den utbildning som de berättar om, och den utbildning de själva gick, för att bli förskollärare eller fritidspedagoger. Då psykologi/ pedagogiklärare berättar om förändringar i utbildningen så jämför de, i de flesta fall, sin nuvarande syn på utbildning med vad de kommer ihåg från den tid när de själva startade sin yrkesbana som psykologilärare eller ämneslärare. För samtliga psykologi-/pedagogiklärare var det på 1970-talet, då de fick sin anställning vid Förskoleseminariet i Örebro. Det gör att jag i flera fall har fått en dubbel berättelse om hur de uppfattar sin egen utbildning och hur de uppfattat den under den tid de arbetat inom förskollärarutbildningen.

Man kan fråga sig vilken plats den muntliga berättelsen har i historikernas praktik. Tosh (1994) vill betona att de muntliga källorna förtjänar mer uppmärksamhet än de tidigare har fått men framhåller också att de kräver en kritisk värdering och att den måste göras i kombination med alla andra tillgängliga källor.

Intervjumaterialet delar ändå många av de skriftliga källornas starka och svaga sidor. Jag har dock haft stor hjälp av intervjusamtalen för att förstå vad arkivmaterialet säger i samma stund som jag också fick hjälp av arkivmaterialet för att förstå intervjusamtalen.

Urval och bearbetning av arkivtexter

Det arkivmaterial som finns tillgängligt i pedagogiska institutionens arkiv i Örebro, samt i Örebro universitetsbiblioteks arkiv, har efter hand fått lika stor plats som intervjusamtalen i min studie. Jag hade ursprungligen som ambition att göra nedslag i arkivets texter kring speciellt framträdande år utifrån intervjusamtalen. Tidigt upptäckte jag dock att allting inte arkiverades i den ordningen. Ett exempel är att det som avhandlades om 1977 års högskoleinträde, också diskuterades flera år innan högskoleinträdet och dess implikationer kan inte utläsas förrän åren efter. På det sättet fick mina ”nedslag” bli mer av en inventering kring åren 1977 ifråga om vad som fanns av intresse utifrån mina frågeställningar. I arkivet fanns också ett rikt material med rubriken ”Historiska handlingar (Maria Kjellmarks) m.m.” (se kapitel 5), som fångade mitt intresse utöver mitt ursprungliga syfte.

Arkiverade källor har bestått av styrdokument på både lokal och central nivå, årsredogörelser, verksamhetsberättelser, brev, dagböcker, protokoll och handlingar, korrespondens angående tim- och schemaplanering, statsbidragsärenden, protokoll från handledar- och klasskonferenser och betygskollegium, praktikomdömen, institutionsprotokoll, kursplaner, intelligensmätningar, scheman, litteraturlistor, specialarbeten och C-uppsatser. Källorna har också bestått av ”exemplarisk” litteratur som flitigt använts samt oarkiverat material som en av lärarna har samlat i en låda märkt ”Förskolehistoriskt material”. Därtill har material tillkommit från universitetsbibliotekets arkiv, där bland annat tidningarna *Solöga* och *Tomteklockan* finns, böcker som använts i utbildningen samt annat material som Maria Kjellmark själv har skrivit och samlat från sina resor i Europa.

Eftersom den största delen av arkivmaterialet kommer från Pedagogiska institutionens arkiv, benämns det i not med arkiv, volymnummer eller den text det är katalogiserat under. Det förskolehistoriska material som finns samlat i lådan benämns just ”Förskolehistoriskt material” och det material som kommer från Örebro universitetsbiblioteks magasin har i noten särskilt benämnts med ”Öub”.

Att förstå arkivtexternas mening

Den första tiden i undersökningsprocessen upptogs av att få kännedom om det lokala arkivets idé och vad som fanns var. Det var dock fortfarande svårt att på

förhand veta vilka arkivkällor som var relevanta. Många historiker har ofta karakteriserat sitt möte med källornas språk som en dialog. En forskare skall i dialogen ha viljan att lyssna till dokumentets formuleringar och låta sig styras av alla dess ”uttryck och mummel” för att kunna höra vad som egentligen sägs (Tosh 1994, s 96). Som jag förstår det, gäller det att ge och ta i relationen mellan forskaren och källorna och i många fall visar verkligen källorna vägen. I andra fall var de inte lika tillmötesgående, speciellt då jag försökte snabba på processen. Det framkom dock många källor som var belysande och det framkom texter som jag tidigare inte visste fanns, som blev av större intresse än jag tidigare hade tänkt. En kritisk inställning till källorna infann sig därefter, då vissa texter visade sig vara högt svindlande idéer och tankar som aldrig genomfördes i den lokala förskollärarutbildningen, medan andra idéer och tankar i texterna genomfördes. För mig blev ändå de högt svindlande idéerna också av intresse för vad som *inte* togs emot av kollektivet.

Det blev av intresse att förhålla sig till hur jag avvinner texters mening det vill säga, att vara medveten hur arkivtexterna skall tolkas och begripas. Hur detaljerad en historisk berättelse än må vara och hur man än försöker återskapa det förflutna talar fakta aldrig för sig själva. ”Fakta är aldrig givna, de är valda” säger Tosh (1994, s 145). Frågor, om vilken inverkan jag som läsare har på texterna, hur kön konstrueras i texterna, i vilka genrer texterna är skrivna samt normer för vad som är en text, aktualiseras. Boel Englund (1994) skriver:

> Språket bygger broar, men det fungerar också särskiljande. Det språk vi använder formas av den sociala grupp vi tillhört och tillhör. Inte bara så att vi använder olika ord och uttryckssätt, utan vi skiljer oss åt också ifråga om den innebörd vi ger det vi säger och hör (Englund 1994, s 4).

Det språk som används kan tolkas mycket olika av människor med skilda bakgrunder och språkvanor (Englund 1994). De olika lärarkategorierna inom förskollärarutbildningen har olika bakgrund och det kan till viss del tolkas som att det finns människor från olika praktikgemenskaper med olika kunskapskulturer som har eller skall tolka olika texter. Texter hör hemma inom sociala praktiker och verksamheter och de är med andra ord beroende av genrer och av kulturellt skapade handlingar och handlingsmönster (Ledin & Selander 2003, s 106). Oavsett hur man väljer att analysera en text och oavsett hur man väljer att närma sig den, måste texten tolkas. Vad finns i en text när man börjar ”skrapa lite på ytan” (Bergström & Boréus 2000, s 83). Bergström och Boréus (2000) använder ordet ”tolkning” i två betydelser:

> Dels med innebörden att texter måste tolkas – de måste avvinnas mening, betydelse. Dels använder vi termen för att beteckna det steg i forskningsprocessen som tar vid efter själva textanalysen, när resultaten ska tolkas, alltså att resultatens betydelse för de studerade samhällsvetenskapliga problemen ska begripas (Bergström & Boréus 2000 s 24).

Det blir därför av vikt att vara reflexiv, vilket innebär att vara medveten om sin egen medvetenhet. Det gäller således att ta ett steg åt sidan och betrakta sig själv, men också sin egen självmedvetenhet. Mötet med intervjumaterialet och arkivmaterialet borde betraktas som en existentiell erfarenhet och inte bara som ”datainsamling” (Ehn & Klein 1994, Bagga-Gupta 2003). I enlighet med den tanken ser jag fältarbeten, dialoger, konfrontationer, konflikter som konstruktioner och representationer snarare än uppteckningar och ensidiga observationer. Forskaren är således en del av det som studeras, inte bara en distanserad åskådare. Medvetenheten om att jag själv har en lång bakgrund som förskollärare, och har befunnit mig inom lärarutbildningen till och från under de senaste åtta åren, bör därför framhållas i förhållande till mina analyser. Det har i den meningen varit en kamp att ställa sig en bit utanför de texter som tillhört mitt eget förflutna – som blivande förskollärare på tidigt 1970-tal, som förskollärare fram till mitten av 1990-talet, och sedan som gymnasielärare och lärarutbildare.

Allt eftersom jag kommit allt närmare nutiden har det också blivit svårare att avgöra vad som skall väljas ut av det alltmer digra materialet. Det blev då av betydelse att utifrån en sociokulturell analys av historiska texter lägga tonvikten vid den kollektiva aktiviteten. Det skall inte ses som ett förnekande av människans egen identitet men jag ser det som att det är gruppen som gör historien. Den tanken har fört mig vidare till idén om röster från kollektiva minnen, där Halbwachs (1992) talar om ett samhälles minne som en rekonstruktion av svunnen tid, men i ljuset av det nuvarande.

Att söka röster från kollektiva minnen

Som jag hänvisat till i kapitel tre blev det av betydelse att få grepp om de kulturella redskap som fokuserar tidsdimensionen i de arkivtexter och berättelser jag erhållit, eftersom en del av texterna härrör ända från 1900-talets början och en del av de intervjuade har varit verksamma ända från 1950-talet. Ett sätt att förstå historiska texter och berättelser var att söka fånga deras komplexitet. Det blev då, som jag i det teoretiska avsnittet påpekat, missvisande att söka röster från kollektiva minnen i individers eller gruppers berättelser – isolerade från varandra. Jag fann det även svårt att analysera arkivmaterialets berättelser och intervjuma-

terialets berättelser isolerade från varandra. De kommer därför att berättas i sitt sammanhang.

Med hänvisning till min licentiatuppsats *Förskolan som mötesplats* (2004), i fallet med Jakob, ökade förståelsen för att videoobservationer kan analyseras på helt olika sätt, det vill säga utifrån ett individcentrerat eller ett interaktionistiskt betraktelsesätt. På samma sätt ser jag intervjuer och arkivmaterial som också kan betraktas utifrån olika synsätt. Ett sätt är att se de intervjuade som individuella personer med egna individuella minnen, vilket då kan betraktas som en livsberättelse. Ett annat sätt är att förstå de intervjuade som ingår i en specifik kulturell och social kontext och se deras utsagor som *röster från kollektiva minnen* (Wertsch 2002). Min ambition är att använda de samlade berättelserna från intervjusamtal och arkivmaterial och kan såsom *röster från kollektiva minnen* hjälpa till att hantera dåtid, nutid och framtid tillsammans.

Jag har i kommande resultatkapitel kategoriserat och strukturerat texterna utifrån bärande värden och föreställningar hos de röster som hörs från det kollektiva minnet när det gäller vad som betraktas som giltig kunskap för att bli en fullvärdig förskollärare, hur genusstrukturer framträder och hur rösterna från kollektiva minnet förändras eller hålls kvar.

Mitt syfte var från början att studera tidsperioden från 1950-talet till en bit in på 2000-talet. Eftersom studien handlar om en lokal förskollärarutbildning, blev jag genom intervjusamtalen och det rika arkivmaterialet, intresserad av Maria Kjellmark och hennes pionjärarbete i början av 1900-talet fram till 1942 då hon gick bort. Då min teoretiska ansats växte fram under arbetets gång, blev det av än större vikt att ta del av de röster som kommer till tals i förskollärarutbildningens kollektiva minne och som ledde mig till Maria Kjellmarks tid. Det material jag funnit har inte använts i någon större utsträckning.[25] Därför har studien fått en längre tidsperiod än det från början var tänkt och i det första resultatkapitlet redovisar jag tiden från förskollärarutbildningens start 1902 till tiden för Maria Kjellmarks bortgång 1942.

Etiska överväganden

I resultatredovisningen kommer läsaren att möta intervjupersonerna genom många citat. Det är därför nödvändigt att diskutera anonymiteten i förhållande till de bandade samtalen med utgångspunkt i *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, utgivna av vetenskapsrådet

[25] Både Britta Schill (1973) och Katarina Larsson (2004) skriver att det inte finns något material bevarat, rörande tillkomsten av Örebro Kindergartenseminarium fram till 1918.

(www.vr.se). Det var av betydelse att få intervjupersonernas medgivande till intervjusamtalen och en tydlighet för vad deltagandet sedan kunde innebära för dem. Alla tillfrågade har ”ställt upp” utom en person som tyckte att det gått för lång tid sedan hon/han befann sig i utbildningen. Eftersom många av de intervjuade befinner sig i den lokala sfären har jag ägnat extra möda åt att skydda de inblandades identitet. De uppträder i materialet med fingerade namn (se under rubriken ”Urval och bearbetning av intervjusamtalen” i detta kapitel) och de namn på t.ex. lärare eller kollegor som nämns i deras berättelser är också ändrade för att undvika identifiering, liksom de namn som figurerar i arkivmaterialet. Ord och uttryck skulle eventuellt kunna härledas till bestämda personer och många intervjuutsagor visar tydligt vem som sagt vad. De har därför snyggats till eller uteslutits, inte bara för att förbättra läsbarheten utan också ur forskningsetisk ståndpunkt. Jag har också låtit alla intervjupersoner, som finns med i materialet, ta del av de resultatkapitel där de är inblandade för att ha möjlighet att få citat eller berättelser strukna. I de flesta fall har de inblandade gett sitt odelade samtycke till texterna. I två fall ville intervjupersonerna ge några förtydliganden av sina citat. Jag ändrade då citaten efter deras förtydliganden eftersom de inte i något fall ändrade på innehållet och min egen tolkning av det. Rytmikläraren Greta Hause gav en lång berättelse om sin tid på förskollärarutbildningen. Hon anges med namn eftersom hon själv för publicering godkänt den berättelse jag skrivit och som lästes upp för henne det sista året hon levde. En sammanställning av hennes berättelse finns återgivet som bilaga 2.

Sammanfattning

Avhandlingen intar ett historiskt perspektiv i bemärkelsen att centrala värden och föreställningar, deras förändringar och kontinuitet över tid studerats. Två olika typer av källmaterial har använts, dels berättelser från intervjusamtal med 22 lärare och handledare från förskollärarutbildningen i olika tidsperioder, dels skriftliga dokument från Pedagogiska institutionens arkivmaterial i Örebro universitet samt universitetsbiblioteket i Örebro. Det blev centralt att få grepp om de kulturella redskap som fokuserar *tidsdimensionen* i de arkivtexter jag letat fram och berättelser jag erhållit, eftersom en del av texterna härrör ända från 1900-talets början och en del av de intervjuade har varit verksamma ända från 1950-talet. I resultatredogörelsen har jag därför belyst och analyserat intervjumaterialet och arkivmaterialet tillsammans. De samlade berättelserna från intervjusamtal och arkivmaterial kan såsom *röster från kollektiva minnen* hjälpa till att hantera dåtid, nutid och framtid tillsammans.

En problemorienterande ansats har använts genom att frågor formulerats utifrån intervjumaterialet för att sedan studeras vidare med hjälp av arkivmaterialet. Vid valet av tidsperioder utgick jag från intervjumaterialet i kombination med arkivmaterialet, där brott har kunnat urskiljas i förskollärarutbildningens kollektiva minne. Brotten kan dock, i de flesta fall, inte urskiljas vid något speciellt år utan har en övergångsperiod före och efter en stor reform.

Det blev nödvändigt att diskutera etiska frågor och fundera över anonymiteten genom de forskningsetiska principerna från vetenskapsrådet (www.vr.se) eftersom resultatet redovisar många citat från intervjusamtal och arkivmaterial. Jag har därför arbetat med fingerade namn och låtit de intervjuade ta del av materialet innan det delges en allmänhet.

Med avstamp i de teoretiska perspektiven och från metoddiskussionen är min ambition i de följande kapitlen att ge bilder av värden och föreställningar och att förstå kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarutbildning fram till 2000-talet. För att förstå den grund som förskollärarutbildningen i Örebro vilar på, vilka röster från kollektiva minnen som behålls eller förändras, blev det av vikt att ge en beskrivning av förskollärarutbildningens föregångare och de värden som föregår 1950-talet. Inom periodindelningarna varvar jag de intervjuades röster med röster från lokala och centrala dokument för att på så sätt få en bättre helhetsbild.

KAPITEL 5

Samhällsmodern – formering av en kvinnlig verksamhet

I föreliggande kapitel är ambitionen att urskilja och förstå bärande värden och föreställningar som präglade den förskollärarutbildning som växte fram genom Maria Kjellmarks pionjärarbete. Kapitlet ger en kort summering av Maria Kjellmarks levnad och utbildning för att sedan ge en bild av Örebros första kindergarten, och i dess spår, Örebro Kindergartenseminariums tillkomst och verksamhet. Det följs av en belysning av Maria Kjellmarks arbete för att forma en ny kvinnlig verksamhet och hur denna verksamhet legitimerades. Därefter beskrivs vad som betraktades som giltig kunskap för att bli en, med Lave och Wengers (2003) benämning, fullvärdig, legitim barnträdgårdsledarinna, samt vilka kunskapskulturer som kan urskiljas i rösterna från seminarieutbildningens kollektiva minne. Perioden följer tillkomsten av seminariet ca 1902 fram till åren kring Marias Kjellmark bortgång 1942.

Inför kapitlet har jag studerat Maria Kjellmarks skrifter *Solöga* och *Tomteklockan* från 1912 till 1942,[26] som kan visa på de värden som hon ville framhålla för den verksamhet som hon formade och drev. Årsberättelser, protokoll och de broschyrer om Fröbelseminariet som Kjellmark lät trycka inför nya elevantagningar varje år har studerats, liksom Maria Kjellmarks nedskrivna föreläsningar, brev från tidigare elever samt minnen från en av hennes systrar som Siv Tjerneld-Pettersson samlade in inför framställandet av jubileumsskriften *Solöga* 1979.

Maria Kjellmarks levnad och utbildning

Maria Kjellmark föddes i Mariefred 1863 och var dotter till komministern fil.dr Bernard Agathon Kjellmark.[27] Då Maria var 18 år blev fadern kontraktsprost vid Axbergs prostgård i Närke där familjen levde fram till faderns död 1896. Maria var näst äldst av nio syskon, varav fem var flickor. Två av de fyra bröderna ryck-

[26] Åren 1912–1922 hette tidningarna *Barnträdgårdens vårtidning* och *Barnträdgårdens jultidning*.
[27] Några barndomsminnen från Ärnäs prästgård, Gerda Kjellmark-Forss. Historiska handlingar, FÖ, ÖI:3; Bouppteckning efter Hildegard Kjellmark, mapp 12. Historiska handlingar, FÖ, ÖI:1.

tes bort som barn i en difteriepidemi. Sju barn växte upp, sex av dem bildade egna familjer, medan Maria förblev ogift, och alla levde till relativt hög ålder. Flickorna i familjen uppfostrades med guvernant och pojkarna sändes till skolor och universitet. En av Maria Kjellmarks systrar beskriver sin barndom som en ljus barndom med gott om utrymmen, natursköna omgivningar och glada lekar. Hemmet synes varit ”ljust och lyckligt med mycket sång och musik, grannsämja och lantliv”.[28]

Maria Kjellmark gick på Åmåls Elementarskola för flickor varifrån hon efterlämnar betyg bland annat i franska, tyska och engelska.[29] Hon undervisade senare privatelever i hemmet i ”alla ämnen, som tillhöra elementarläroverk för flickor i Örebro intill sjette klassen, äfvensom i pianospelning…”[30] Dödsboet efter fadern uppvisade större skulder än tillgångar och Maria Kjellmark fick söka sig en egen utkomst. Efter faderns död reste hon till Margaretaskolan i Stockholm, den utbildning för kindergartenlärarinnor som inrättats av Anna Eklund och Signe Åkermark.[31] Maria Kjellmark vittnar om att hon där fann ett levnadskall och en ersättning för sitt förlorade föräldrahem, då hon i sin tidskrift *Solöga* från 1942 skriver om sin tid vid denna skola och den kindergarten som hon praktiserade på:

> Här är en doft av vår. Du kära, kära lilla Kindergarten. Hur väl jag minnes de första timmarna här! Jag kom så spörjande, litet missmodig kanske, ty det gällde ju att söka sig ett eget levnadskall, sedan det goda, kära föräldrahemmet var upplöst för alltid. Jag hoppades finna en verksamhet som skulle giva mig ersättning för det förlorade. Ett levnadskall, som skulle giva icke allenast bröd, utan giva något att leva för. Jag kom och fann mycket mer än jag sökte. Jag fann glädje och lycka, fann ungdomsdrömmar och de varmaste önskningar förverkligade. Det var om hösten 1901 […] Hav tack, Anna och Signe, ni Sveriges första Kingergarten-ledarinnor för edert livsverk![32]

Från den 31 maj 1902 återfinns ett betyg från Signe Åkermark och Anna Eklund att Maria Kjellmark ”genomgått fullständig Kindergartenkurs, omfattande föredrag i Skol- och Barnhygien, praktiska öfningar i Kindergarten samt utförande af

---

[28] Brev från systerdotter Eva Billow, Stockholm den 12 april 1979, Historiska handlingar, FÖ, ÖI:3.
[29] Maria Kjellmark läste ämnen som katekes, kyrkohistoria, svensk historia, allmän historia, geografi, zoologi, aritmetik, svensk, fransk, tysk och engelsk grammatik samt litteraturhistoria; Intyg från lärarinnan Ingrid Köhlin, f. Lundgren, 10 aug. 1886, mapp 28, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.
[30] Intyg från PE. Anderson, Stadsfiskal Örebro 21 september 1886, mapp 28, Fröken Maria Kjellmark, FÖ, ÖI:2.
[31] Betyg för Maria Kjellmark, mapp 28, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.
[32] Maria Kjellmark i *Solöga* 1942, s 3, Öub.

alla till småbarnsslöjd hörande arbete och modeller". Hon får betyget Berömlig i: Kindergartens teori, Undervisningsskicklighet, Ordning och Noggrannhet.[33] Maria Kjellmark, liksom Maria Moberg från Norrköping, kompletterade under sommarmånaderna 1902 sin utbildning med slöjdstudier vid Beskowska skolan samt med kurser i pedagogik och slöjd för barn vid Nääs Slöjdseminarium.[34]

Örebros första kindergarten

På hösten 1902 öppnar Maria Kjellmark Örebros första kindergarten vid Oskarsparken 7 där hon höll till ända fram till sin död 1942. Den skapades för "betalande barn ur mera bemedlade familjer" och benämndes "privat barnträdgård". En av hennes seminarister skriver:

> Men så kommo föräldrar, som inte hade råd att betala någon avgift och bönföllo om platser för sina barn. Ibland betalade de ett par kronor var månad men för det mesta ingenting.[35]

Det fanns följaktligen ett stort behov för denna verksamhet och efter en studieresa i Tyskland 1904 startade hon så ytterligare en barnträdgård. Den här gången för de mindre bemedlade barnen med den tyska folkbarnträdgården som förebild och som kom att kallas Örebro Barnträdgårdar eller Folkbarnträdgårdar. Maria Kjellmark fick kämpa för sitt levnadskall. Den första lokalen för folkbarnträdgården blev skolhuset vid Trädgårdsgatan, som fick disponeras gratis på eftermiddagarna. Hon menade dock att det inte var lämpligt för barnen med sådant eftermiddagsarbete, och det blev stundom trångt med ända upp till ett 60-tal barn i lokalen. Maria lyckades slutligen erhålla en mer lämplig lokal i en nybyggd fastighet på Rudbecksgatan 47, där en lägenhet inreddes.[36]

Man kan till en början inte se någon expansiv tillväxt av barnträdgårdarna i Örebro. 1923 kom dock två nya barnträdgårdsavdelningar till stånd och efter hand två till. De fick namn som Tomtebo, Gullebo, Barnabo och Lillebo, vilket speglar Kjellmarks syn på dem som ombonade hem för små barn. De båda barnträdgårdarna tillkom efter starka påtryckningar från mödrar som ville sända sina

---

[33]Betyg den 31 maj 1902 underskrivet Signe Åkermark och Anna Eklund. Mapp 28, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.

[34] Intyg från Beskowska skolan, 9 sept. 1902 samt Betyg från Nääs slöjdlärarinneseminarium, 9 sept., mapp 28, Historiska handlingar, ÖI:2. Av ett intyg 1908 framgår också att hon dagligen i 5 veckor åhört professor Frans von Schéeles föreläsningar i pedagogik på Nääs, Intyg 29 juli 1908, mapp 28, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.

[35] Fröken Maria Kjellmark, avskrift från osignerat brev, Historiska handlingar ÖI:3.

[36] *Örebro Dagblad* 10 nov 1934, Dokument av Emma Gilmark, mapp 20, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.

barn till barnträdgårdarna men samtidigt ville ha dem nära hemmet.[37] Så småningom utökades verksamheten med hjälp av understöd från Örebro stad. 1919 omfattas Örebro Fröbel-Seminariums verksamhet av Örebro Kindergarten för barn från mer bemedlade hem, besöks av i medeltal 30 elever, Örebro Barnträdgård för barn från mindre bemedlade hem besöks av 40 elever, understöds av Örebro stad och Barnträdgården i ”Småbarnens vänners barnhem”(kostnadsfri) vid Nygatan med 10-12 barn.[38]

Tillkomsten av Örebro Kindergartenseminarium

Det råder oklarhet om startpunkten för Örebros första förskollärarutbildning. Maria Kjellmark har själv benämnt åren 1902, 1904 och 1907, i olika dokument och skrifter, för Örebro Kindergartenseminariums tillkomst. Hon nämner 1904 i en årsberättelse 1919[39] som startpunkten. I ett annat dokument nämner hon, liksom Albin Warne[40] (1951), år 1907 som seminariets tillkomst, eftersom en seminariestyrelse[41] då inrättades, som därmed gjorde att seminariet fick en fastare form. Emellertid skriver hon i sitt sista nummer av *Solöga* att Maria Kjellmark ämnar fira Fröbelseminariets 40-årsjubileum år 1942:

> Med den första Barnträdgården kommo ock av sig själv de första Fröbeleleverna. Så kommer också Örebro Fröbelseminariums historia att samtidigt skrivas och firas.[42]

Därmed räknade hon i slutet av sin levnad året 1902 som starten för Fröbelseminariet. Det finns inte mycket nedtecknat från den första tiden från Kindergarten-Seminariet vars namn ändrades till Örebro Fröbel-Seminarium 1918. Utifrån en redogörelse för Örebro Fröbel-Seminarium från den 12 augusti 1923, undertecknad Maria Kjellmark, framgår att seminariet växte fram i lokalen vid Oskarsparken 7. Ändamålet var ”Utbildandet av ledarinnor och uppfostrarinnor i barn-

---

[37] *Örebro Dagblad* 10 nov 1934, Dokument av Emma Gilmark, mapp 20, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.
[38] Örebro Fröbel-Seminarium, Årsberättelse underskrivet Örebro i aug.1919, Maria Kjellmark, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.
[39] Örebro Fröbel-Seminarium, Årsberättelse, underskrivet Örebro i augusti 1919, Maria Kjellmark, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.
[40] Albin Warne var folkskoleinspektör först i Stockholm, sedan i Örebro, sedermera studierektor vid Fröbelseminariet i Örebro efter Maria Kjellmark. Han har i boken *Förskoleåldern som pedagogiskt problem* (1951) beskrivit uppkomsten av småbarnsskoleverksamheterna och barnträdgårdsverksamheterna i Sverige.
[41]Den första styrelsen utgjordes av disponent Levi Malm, inspektör Carl Axner, fru Lena Holmström, fru Lydia Tegner samt fröken Maria Kjellmark. *Örebro Dagblad* 10 nov 1934, Dokument av Emma Gilmark, mapp 20, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.
[42] Maria Kjellmark i tidskriften *Solöga* 1942, och *Solöga* 1979, s 21. Öub.

trädgårdar, barnhem, barnkrubbor samt i hem".[43] Den yttre organisationen bestod av en styrelse[44] där Maria Kjellmark var sekreterare och kassaförvaltare. Örebro Fröbel-Seminarium växte fram parallellt med kindergartenverksamheten och kan sägas vara grundad i samma praktik. Seminariets verksamhet och den första kindergarten låg således på samma adress men hade samtidigt ett nära samarbete med folkbarnträdgården och barnhemmet vid Nygatan.[45] Från en årsberättelse från 1938–1939 kan man läsa att seminariets elevantal var 28 stycken och kom från olika delar av landet; från Kiruna, Skellefteå, Borgafjäll i norr till Skåne och Blekinge i söder.[46]

Fröbelseminariet fick, enligt ett osignerat brev till Albin Warne, ett gott rykte ute i landet och seminaristerna fick bra anställningar.[47] I sin verksamhetsberättelse skriver Kjellmark att Örebro Fröbel-Seminarium erhöll silvermedalj vid Örebro-utställningen 1911 samt erhöll den Baltiska utställningens minnesmedalj 1914 då Fröbelseminariet fick representera barnträdgårdarna i Sverige.[48]

Maria Kjellmark var fullt verksam i seminarieverksamheten ända fram till sin död. Under hösten 1942 skulle seminariets och kindergartens 40-års-jubileum firas med en stor fest och hon skulle skriva seminariets historia. I det sista numret av den tidskrift *Solöga,* som Maria Kjellmark återkommande gav ut, skrev hon:

> […] någon historik över verksamheten skrives inte nu. Den skrives i höst då vi också skola försöka värdigt fira 40-årsdagen med utställning, jubileumsfest samt i saga och sång (Kjellmark 1942, i *Solöga* 1979, s 11)

Men Maria Kjellmark dog i augusti 1942 och Siv Tjerneld-Pettersson, metodiklärare vid Örebro Förskoleseminarium, skrev den historiken 37 år senare, i jubileumstidskriften *Solöga* 1979, i Maria Kjellmarks ställe, eftersom hon "stupade som en soldat på sin post, in i det sista fylld av arbetsglädje och intensiv energi i

---

[43] Örebro Fröbel-Seminarium, Årsberättelse för 1923, underskrivet Maria Kellmark, Örebro 12 aug. 1923, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.
[44] Styrelse: Lektor Tage Koraen (ordförande), Herr Karl Axner (v ordförande), Fröken Maria Kjellmark (sekreterare och kassaförvaltare), Fru Lydia Tegner och Fru Emma Gillmark, Årsberättelse för 1923, underskrivet Maria Kellmark, Örebro 12 aug. 1923, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.
[45] Örebro Fröbel-Seminarium, Årsberättelse för 1923, Örebro 12 aug. 1923, underskrivet Maria Kjellmark, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.
[46] Årsberättelse över Örebro Fröbel-Seminariums organisation och verksamhet. 1938–1939. Mapp 27, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.
[47]Fröken Maria Kjellmark, avskrift från osignerat brev, FÖ, ÖI:3. Platser erhållna av utexaminerade vid Örebro Fröbel-Seminarium. Mapp 21, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.
[48] Örebro Fröbel-Seminarium, Årsberättelse för 1923, Örebro 12 augusti 1923, underskrivet Maria Kjellmark, FÖ, ÖI:2; Intyg, mapp 28, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.

de förberedelser som gjorts för att i höst fira barnträdgårdarnas 40-årsjubileum" (Tjerneld–Pettersson i *Solöga* 1979, s 11).

Att forma en ny kvinnlig verksamhet

Maria Kjellmark framställs som en stark pionjär och idealist som enligt Simmons-Christenson (1991), kommit i skymundan i förskolehistoriska sammanhang. Maria Kjellmark byggde ensam upp sitt verk i Örebro, utan någon personlig förmögenhet bakom sig, som flera av de andra pionjärerna i landet, exempelvis systrarna Moberg i Norrköping, hade. Det kapital, i Bourdieus (1995) mening, som Maria Kjellmark dock innehade, var ett kulturellt kapital i form av en boklig familjebakgrund. Hon fick och skaffade sig en ganska omfattande utbildning för att vara kvinna av sin tid. Men för att forma en verksamhet som inte tidigare funnits i staden behövde hon förkovra sig och utöka sina kunskaper. Somrarna ägnades ständigt till vidareutbildning. Eftersom hon behärskade engelska och tyska kunde och vågade hon ge sig ut i Europa för att förkovra sig inom barnträdgårdsverksamhet och verksamheter för ungdomar. Dock behövde hon ekonomiska bidrag till dessa resor. Som kvinna behövde hon därför skaffa sig vitsord från manliga auktoriteter för att söka reseunderstöd och stipendier.

Våren 1904 skriver till exempel Maria Kjellmark till kungen och söker reseunderstöd om fyrahundra kronor för att under sommaren studera arbetssättet vid flera kindergarten i Tyskland, "där denna i pedagogiskt afseende så betydelsefulla idé vunnit så stor tillslutning och omfattning". Enligt brevkorrespondens fick hon i samband med det möjlighet att få studera några veckor vid Henriette Schrader-Breymanns berömda Pestalozzi-Fröbel-Haus i Berlin.[49] Reseunderstödet bifalles med orden:

> … att under minst fyra veckor år 1904 studera anordningen af arbetssättet vid en och annan större "Kindergarten" i Tyskland, särskildt vid Pestalozzi Fröbelhaus i Berlin äfvensom i Dresden; åliggande det Hedvig Maria Sofia Kjellmark att senast inom fyra månader efter återkomsten till fäderneslandet till Kungl. ecklesiastikdepartementet afgifva berättelse om de af henne under resan gjorda iakttagelser… Stockholm den 8 april 1904, Carl von Friesen. [50]

---

[49] Brev från Berlin, Königl. Schwedisch-Norwegische Gesandtschaft den 3 juni 1904, underskrivet av Grf Taube som rekommenderar Maria Kjellmark att få studera vid Pestalozzi-Fröbel-Haus, Maria Kjellmarks äldre korrespondens, mapp 28, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.

[50] Brev till Kungl. Majt befallningshafvande i Örebro län, underskrivet Carl von Friesen, 8 april 1904. Se också brev 21 maj 1904 från E. Cousser, Berliner Verein, Volkserziehung (Pestalozzi-Fröbel-Haus) och intyg från Clara Richter, ledarinna (Leiterin) vid Pestalozzi-Fröbel-Haus som bekräftar att Maria Kjellmark hospiterat med intresse och iver i teoretisk undervisning och i kin-

Hon söker fler stipendier och får skriftliga vitsord från U.L.Ullman, biskop i Strängnäs stift. För att ge vitsorden mer tyngd framhålls först Maria Kjellmarks familjebakgrund som dotter till en präst – därefter framkommer vad hon själv uträttat:

> Fröken Maria Kjellmark, dotter af framlidne prosten dr. B.A. Kjellmark, har i Örebro stad inrättat och förestår där en s.k. Kindergarten samt har genom sin hängifna och skickliga verksamhet på detta område uträttat mycket gott. Då hon nu begifver sig på resa för att i Tyskland ytterligare studera liknande anstalter, så rekommenderas hon varmt å deras välvilja, med hvilka hon under sin vistelse i utlandet kommer i beröring. Örebro den 30 maj 1904[51]

Även Örebro stads folkskoleinspektör Matts Nordell skriver rekommendationsbrev för Maria Kjellmarks reseunderstöd.[52] Under åren 1902–1914 studerade hon även barnträdgårds- och barnavårdsanstalter på flera andra platser i Tyskland[53] med hjälp av kungligt resestipendium men också på egen bekostnad.[54] Sista gången hon gjorde en sådan resa var 1937 vid 74 års ålder (Simmons-Christenson 1991). Förutom att forma en ny verksamhet behövde hon inte bara utbildning, den nya verksamheten behövde också legitimeras. En möjlig och ibland nödvändig strategi var att utöva inflytande genom mannen, och använda honom som legitimering för sin verksamhet. Enligt Holmlund (1996) var det här Fröbel kom till användning för barnträdgårdsledarinnorna som en legitim grundare av verksamheten.

Att legitimera en ny verksamhet

Från början av 1900-talet visade de svenska statsmakterna, till skillnad från många andra länder, inte något större intresse för att stödja småbarnsinstitutioner för hel- eller halvdagsomsorg. Det ansågs länge vara en angelägenhet för den

---

dergarten 1 juni – 8 juli 1904. Maria Kjellmarks äldre korrespondens, mapp 28, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.

[51] Brev från U.L. Ullman, biskop i Strängnäs stift, 30 maj 1904. Brevet skrevs även på tyska. Maria Kjellmarks äldre korrespondens mapp 28, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.

[52] Brev från M Nordell 13 april 1907. Intyg för ansökan om Stina Qvints resestipendium för att studera ”nöjeslitteratur för barn, särskildt folkets barn”. Maria Kjellmarks äldre korrespondens, mapp 28, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.

[53] i Berlin, Kassel, Eisenach, Frankfurt am Main, Heidelberg, Basel, Zürich, Bern och München, föreståndarinnans kompetens, Örebro Fröbel-Seminarium, Årsberättelse 1923 (koncept), i Maria Kjellmarks äldre korrespondens 1886-1914, mapp 28, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.

[54] Föreståndarinnans kompetens, Maria Kjellmarks äldre korrespondens, mapp 28, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.

kommunala fattigvården eller för frivilliga, ideella organisationer och privat välgörenhet (Hatje 1999, s 31). *Befolkningskommissionen* 1935–1938 undersökte så småningom frågan om dagvård för små barn och presenterade ett förslag[55] till statsbidrag till småbarnsinstitutionerna (Göhl-Muigai 2004). På grund av krigsutbrottet och ett ansträngt statsfinansiellt läge uppsköts dock frågan.

Maria Kjellmark utkämpade många strider men hon fick också hjälp av myndighetspersoner som skrev brev och motioner. Utifrån Örebro stadsfullmäktiges protokoll och handlingar 1913–1916 förstår man att det tidigt gjordes försök att få bidrag till barnträdgårdsverksamheten. Den var omdiskuterad och det kunde på lokal nivå vara svårt att få legitimitet för en verksamhet, skapad på privata, kvinnliga initiativ för yngre barn. Det togs för givet att mödrarna själva skulle ta hand om sina barn i hemmen eller så skulle en verksamhet uppbyggd på privata, kvinnliga initiativ förbli en filantropisk verksamhet, beroende av gåvor. Maria Kjellmark behövde därför använda sig av ett antal olika strategier för att få förtroendevalda, föräldrar och andra samhällsmedborgare att tro på hennes verksamhet. Hon får hjälp av ledamoten av stadsfullmäktige fru Hanna Béen, som skriver en motion till stadsfullmäktige med anhållan om stöd till barnträdgården vid Rudbecksgatan, avsedd för barn från arbetarehem. I beredningsarbetet 1913 var man inledningsvis tveksam:

> Härigenom ifrågasättes, att kommunalt bidrag skall lämnas till en ny skolform, som hittills icke i Örebro åtnjutit anslag af allmänna medel. [56]

Örebro folkskolestyrelse som anmodats yttra sig över motionen ställer sig emellertid positiv:

> Styrelsen anser sig äfven böra påpeka, att en barnträdgårds verksamhet på tvåfaldigt sätt kan befrämja barnens kommande undervisning i små- och folkskolan. Å ena sidan lägges genom den handledning barnen få i barnträdgården en god grund, som sedan småskolans och folkskolans undervisning kan bygga på. Å andra sidan kunna de erfarenheter och rön, som gjorts vid barnträdgårdsundervisningen, och de nya försök, som där tillämpats, i psykologiskt, pedagogiskt och metodiskt hänseende bli fruktbringande för den undervisning, som skall meddelas i öfriga barndomsskolor. Detta sistnämnda har särskildt visat sig vara fallet i Nordamerikas Förenta stater,

---

[55] Befolkningskommissionen föreslog 1938 att lekskolor inrättades främst för trångbodda, syskonlösa och ”svåruppfostrade barn” och daghem för förvärvsarbetande mödrar. Ingen egentlig utbyggnadsplan angavs (SOU 1938:20).

[56] Örebro stadsfullmäktiges Protokoll och handlingar från 1913. Serien B N:o 170, Anslag till barnträdgården. Historiska handlingar FÖ, ÖI:3.

där undervisningen på barndomsstadiet i allmänhet tagit bestämmande intryck af den åskådning och den praxis, som framträdt inom de Fröbelska anstalterna.[57]

Barnträdgårdsverksamheten framhålls som en förberedelse för skolan att bygga vidare på. Barnträdgårdsledarinnan framställs här mer som handledare än lärare och barnträdgårdsidén framhålls som en framåtsträvande, rationell idé som kan framstå som modell för övriga skolor. Nya influenser från USA plockas fram som legitimitet och redskap för att få ekonomiskt tillskott till barnträdgårdsverksamheten. Barnträdgårdsidén och en ny kunskapskultur anammades på den lokala arenan och motionen bifölls härmed.[58]

Ett sätt att legitimera sin nyformade verksamhet var också att skriva skrifter av olika slag samt ge kurser och föreläsningar för att sprida sina kunskaper och sin övertygelse om barnträdgårdens förträfflighet. Maria Kjellmark gav exempelvis kurser i barnträdgårdens teori och praktik vid ett folkskoleseminarium,[59] hon gav arbetsövningskurser i Örebro, Karlskoga och Ekshärad[60] och hon gav ut broschyrer och uppsatser över ”Barnträdgårdens betydelse i uppfostringsfrågan sedan 1914”.[61] Hon var även med när Svenska Fröbelförbundet startade 1918 och var redaktör för tidningen *Barnträdgården* det första året. Hon höll ett flertal föredrag inom förbundet och vid ett möte talade hon över ”Arbetsmedelpunkten i barnträdgården” och vid ett annat om de ”Fröbelska sysselsättningarna och hur de är grundade på naturens färger och former”.[62]

Viktiga redskap för att sprida sin övertygelse, vad en kindergarten skulle innehålla, var att skriva sagor, dikter och sånger. Maria Kjellmark gav 1919 ut boken *Sagor, visor och lekar för de små* (Kjellmark 1919) med egenhändigt skrivna sagor, visor och lekar som var avpassade till de *arbetsmedelpunkter* hon ofta hänvisade till.[63] Från och med 1912 fram till sin död 1942 utgav och redigerade hon

---

[57] Örebro stadsfullmäktiges Protokoll och handlingar 1914. Serien B N:o 138. Fru H. Béens motion om anslag till barnträdgården, s 2. För Örebro folkskolestyrelse: K.E. Edlund. Historiska handlingar FÖ, ÖI:3.

[58] Örebro stadsfullmäktiges Protokoll och handlingar 1914. Serien B N:o 155. Fru H. Béens motion om anslag till barnträdgården i Örebro. För fjärde beredningsavdelningen: M. Nordell. Historiska handlingar FÖ, ÖI:3.

[59] Hagaströms mindre folkskoleseminarium i Gestrikland, 1911–1914.

[60] Föreståndarinnans kompetens. Örebro Fröbel-Seminarium, Årsberättelse för 1923, Örebro 12 aug. 1923, underskrivet Maria Kjellmark, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.

[61] Föreståndarinnans kompetens. Örebro Fröbel-Seminarium, Årsberättelse för 1923, Örebro 12 aug. 1923, underskrivet Maria Kjellmark, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.

[62] Tjerneld-Pettersson 1979 i jubileumsskriften *Solöga*. Förskolehistoriskt material.

[63] Begreppet *arbetsmedelpunkt* kan främst härledas från Fröbel och hans uttolkare och i synnerhet Henriette Schrader-Breymann som startade Pestalozzi-Fröbel-Haus i Berlin. Arbetsmedelpunkt utgjordes av ett ämne eller företeelse, hämtat från barnens närmaste omgivning, såsom en växt, ett djur, en årstid eller ett element som vind och vatten. Till arbetsmedelpunkten skall barnens alla sysselsättningar, liksom lekar och sånger, anknytas.

dessutom två tidskrifter per år; *Solöga* barnträdgårdens vår- och sommartidning samt *Tomteklockan* som var barnträdgårdens jultidning, tidigare *Barnträdgårdens jultidning*. För att finansiera tidskrifterna, barnträdgårdarna och seminarieverksamheten innehöll tidskrifterna ett stort antal annonser från Örebros handel.[64]

Det innehåll som dessa tidskrifter genomsyrades av, präglade också Maria Kjellmarks seminarieutbildning. De båda tidskrifterna innehöll korta aktuella meddelanden, om kindergarten, om Friedrich Fröbel och hans idéer. Främst innehöll de planeringsunderlag för olika fröbelska arbetsmedelpunkter med tillhörande sagor, sånger, aktiviteter och lekar som till största delen var skrivna av Maria Kjellmark själv. Utifrån kända melodier skrev hon nya texter som skulle passa till arbetsmedelpunkterna. Hon översatte också många sagor och dikter fritt från tyska och engelska. Dessa tidskrifter kan sägas vara viktiga kulturella redskap för formeringen av hennes verksamhet och för att sätta agendan för vad en kindergarten skulle innehålla både på ett teoretiskt och på ett mer konkret plan.

Maria Kjellmark ville också visa vad hennes seminarister lärde sig vid seminariet och vad barnen gjorde i kindergarten, samtidigt som hon samlade in pengar till sina verksamheter. Det ordnades därför utställningar, basarer och lotterier med teaterpjäser och tablåer vid soarékvällar två gånger om året, vilka var mycket uppskattade och välbesökta. Dessa traditioner fortsatte under hela Maria Kjellmarks verksamma tid.[65] Sist i årsberättelsen 1941 tackar sekreteraren Maria Kjellmark och Carl Axner för bidrag till verksamheten från Örebro läns landsting:

> Under förhoppning att seminariet lyckats fylla sin krävande och betydelsefulla uppgift, den att dana goda, väl utdanade unga krafter i uppfostrans tjänst, frambäres härmed vårt varma tack för det ekonomiska högt värderade stöd, som Örebro Fröbelseminariet under det gångna året haft av Örebro läns Landsting.[66]

En ny privat verksamhet skapad av kvinnor för att dana kvinnor att i sin tur ta hand om och dana andra kvinnors barn fick så småningom ekonomiskt stöd från olika håll, även från länets landsting.

Hatje (1999) lyfter fram barnträdgårdspionjärerna som politiska och fackliga aktörer och visar därigenom på deras betydande förankring i samhällslivet. Hon

---

[64] *Solöga* och *Tomteklockan* 1912–1941, Öub.
[65] Årsberättelse över Örebro Fröbelseminariums organisation och verksamhet under arbetsåret 15 september 1938–28 maj 1939. mapp 27, Historiska handlingar, FÖ, ÖI:2.
[66] Årsberättelse över Örebro Fröbelseminariums organisation och verksamhet under arbetsåret 16 september 1940–29 maj 1941, mapp 7, Historiska handlingar, FÖ, ÖI:1.

pekar samtidigt på ett tydligt motstånd eller ointresse i Sverige så snart det gällde ett mer omfattande nationellt stöd till deras verksamhet. Även på den lokala arenan upptog kindergartenverksamheten till en början inget större intresse från myndigheter och den lokala stadens fullmäktige. Det var ett idogt arbete att motivera och legitimera verksamheten samt att varje år söka bidrag och samla in medel till barnträdgårdarna. Maria Kjellmarks strategi var att ta hjälp av manliga personer när det gällde stipendier för sin vidareutbildning. En annan strategi var att sprida idén om barnträdgården med egna skrifter och föreläsningar. Att främja barns fortsatta skolgång och positiva erfarenheter från USA kunde också ge högre status och legitimitet till de nya verksamheterna. De småbarnsinstitutioner och folkbarnträdgårdar som barnträdgårdspionjärerna grundade, framhölls, även i Sverige, vara ett sätt att möta och att lösa många av den tidens samhällsproblem utifrån barnträdgårdspionjärernas borgerliga medelklassperspektiv.

Bärande värden och föreställningar om vad en fullvärdig barnträdgårdsledarinna förväntades vara och kunna

Vägledande texter för det pedagogiska arbetet i barnträdgårdsverksamheten utformades under början av 1900-talet främst på en central seminarienivå av de kvinnliga barnträdgårdspionjärerna själva. Sedermera kom *Svenska Fröbelförbundets* tidskrift *Barnträdgården*[67] att, med flera namnförändringar, vara sin tids styrdokument för barnträdgårdsverksamheterna (Tallberg Broman 1991). Vad Maria Kjellmark och hennes medarbetare styrdes av kan naturligtvis inte helt bestämmas. Hon hade själv varit redaktör för tidskriften *Barnträdgården* som säkerligen även i fortsättningen gav henne nya influenser. Emellertid framstår hennes tidskrifter *Solöga* och *Tomteklockan* som måldokument på den lokala arenan.

Maria Kjellmark hänvisar i de flesta sammanhang till Fröbel som ställde stora krav på de kvinnor som skulle arbeta i barnträdgården och därmed på den utbildning de skulle följa. För att bli antagen till seminariets kurs som ”ledarinna”, krävdes i regel genomgången elementarskola eller motsvarande bestyrkta kunskaper, dock antogs även till elev sökande med goda avgångsbetyg från real- eller

[67] Tallberg Broman gör en djupgående redogörelse och analys av denna tidskrift i sin avhandling *När arbetet var lönen* (1991) på sidorna 171–185.

folkhögskola.[68] 1923 utbildades även ”uppfostrarinnor” på barnhem eller barnkrubba, de som senare kom att kallas barnskötare.[69]

I en verksamhetsberättelse för Fröbelseminariet skrev Maria Kjellmark 1923 att utbildningen inte enbart skulle framstå som en praktisk utbildning utan skulle även innehålla teoretiska ämnen. Kurs I, vars utbildning var ettårig, utbildade barnträdgårdsledarinnor och dess undervisningsämnen var: barnträdgårds- och uppfostringslära, medborgarkunskap och socialt arbete, barnpsykologi, barnhygien och barnavård, teckning och målningmetodik, uppsatser i naturkunnighet och kulturhistoria, fröbelska sysselsättningar, småbarnsgymnastik, småbarnsslöjd, handarbeten för barn, sång- och rörelselekar samt trädgårdsskötsel. De blivande barnträdgårdsledarinnorna skulle också kunna behärska sitt modersmål, spela piano, sjunga, teckna, sy, slöjda med mera, vilket skulle göra dem skickliga att rätt vårda och leda småbarnens såväl kroppsliga som andliga vård och utveckling. Dagligen hade man praktik i de olika barnträdgårdsavdelningarna från 9.30 till 13.00. Tiden från 14.00–15.00 bestod av teoretiska och praktiska lektioner och om eftermiddagarna hade seminaristerna hemuppgifter.[70]

1930-talet anses av Johansson (1992) vara en viktig period i förskollärarutbildningens utveckling. Intresset för barnpedagogik och barnomsorg kommer inte enbart från Fröbel-Förbundet utan även från statligt håll. Nya utbildningar tillkommer då Carin Ulin och Alva Myrdal startar sina förskollärarutbildningar i Stockholm (Johansson 1992, s 123 ff.). Trots stora förändringar på det centrala planet med Alva Myrdals kulturradikala, icke-konfessionella och anti-auktoritära pedagogik och Carin Ulins forskning (Hatje 1999), kan det inte skönjas någon större förändring i Maria Kjellmarks tankar om barns fostran i tidskrifterna *Solöga* och *Tomteklockan* under 1930-talet. Maria Kjellmark märker förändringarna i samhället men skriver att barnen är desamma, liksom leken är densamma. Emellertid utökas innehållet i utbildningen hela tiden med nya kurser.[71]

För inträde till kursen för barnträdgårdsledarinnor fordrades 1938 genomgången högre flickskola eller motsvarande, vilket enbart kunde gälla de bättre bemedlade döttrarna. Terminsavgiften var 175 kronor förutom litteratur, annat material plus boende. Det var således ganska kostsamt att gå utbildningen, och det var

---

[68] Örebro Fröbel-Seminarium, Årsberättelse för 1923, Örebro 12 augusti 1923, underskrivet Maria Kjellmark, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.
[69] Örebro Fröbel-Seminarium, Årsberättelse för 1923, Örebro 12 augusti 1923, underskrivet Maria Kjellmark, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.
[70] Örebro Fröbel-Seminarium, Årsberättelse för 1923, Örebro 12 augusti 1923, underskrivet Maria Kjellmark, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.
[71] Broschyr från Örebro Fröbel-seminarium Barnträdgårdsledarinne- och uppfostrarinneseminarium. underskrivet Maria Kjellmark. Tryckt av Länstidningens tryckeri, Örebro 1933. Historiska handlingar FÖ, ÖI:3 samt Förskolehistoriskt material.

mestadels kvinnor från borgerliga hem som hade dessa ekonomiska resurser. Maria Kjellmark lyckades ändå få fram några friplatser varje år, vilket innebar att ett antal seminarister fick terminsavgiften betald av landstinget.[72]

En stor förändring skedde i och med att den ettåriga utbildningen till barnträdgårdsledarinnor 1938 utökas till att bli tvåårig. Nya ämnen tillkom såsom huslig ekonomi, hem och anstaltsvård samt träslöjd och förfärdigande av hemmagjorda leksaker. Ämnen som psykologi, psykisk hälsovård, pedagogik, barnhygien och barnavård, hemmets hälso- och sjukvård, samaritkurs, social verksamhet[73] infördes. Inträdesåldern ökades från 18 år till 20 år under den här perioden och Fröbelseminariet var inte bara till för att utbilda barnträdgårdsledarinnor. Det fanns även kurser för dem som skulle arbeta i parklek, i eftermiddagshem för skolbarn samt för ”sysselsättandet av barn på sjukhus och vanföreanstalter”. Den utökades också med en två terminers utbildning för ”Uppfostrarinnekallet i hem, barnhem, barnkrubba m.fl. anstalter för barn”.[74]

Det sades att Kjellmark inte var så imponerad av de nya psykologiska rönen[75] men den litteratur som fanns kvar från Maria Kjellmarks tid, och som sedan skänktes till Socialpedagogiska seminariet, visar att hon hade ett intresse att förkovra sig i psykologisk och pedagogisk litteratur som fanns i Sverige men även i Tyskland. Hon använde på 1930-talet till exempel Charlotte Bühlers *Utvecklingspsykologi*, litteratur om svåruppfostrade barn och om taltekniska övningar. Hon efterlämnade en del psykologisk och pedagogisk litteratur skriven på tyska, böcker om Maria Montessoris uppfostringsmetoder samt Elsa Köhlers bok *Småbarnsfostran*. Hon efterlämnade också ett stort antal barnböcker, många av dem skrivna på engelska, andra på tyska. Dessutom fanns småskrifter om fingerlekar, sagolekar, barnrim och sånglekar från Nääs samt tyska handledningsböcker i småslöjd (1912–1936).[76]

Att arbeta för nationen och gudstron

De centrala värden som är synliga men också underförstådda i de flesta av Maria Kjellmarks skrifter, sagor, sånger och föredrag var att betona och förorda *nationen* och *gudstron*. Nationen och gudstron skulle sätta sin prägel på all verksam-

---

[72] Avskrift av brev till Konungen i juli 1941. Mapp 26, samt avskrift av Årsberättelse över Örebro Fröbelseminariums organisation och verksamhet arbetsåret 15 september 1938–28 maj 1939. Mapp 27, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.

[73] Avskrift från Årsberättelse över Örebro Fröbelseminariums organisation och verksamhet under arbetsåret 15 september 1938 – 28 maj 1939. Mapp 27, Historiska handlingar FÖ, ÖI:2.

[74] Broschyr från Örebro Fröbel-seminarium (Barnträdgårdledarinne- och uppfostrarinneseminarium) underskrivet Maria Kjellmark. Tryckt av Länstidningens tryckeri, Örebro 1933. Förskolehistoriskt material.

[75] Siv Tjerneld-Pettersson i *Solöga* 1979. Förskolehistoriskt material.

[76] Böcker skänkta 1944 från Maria Kjellmarks seminarium till Socialpedagogiska seminariet. Öub.

het i barnträdgårdarna. Tidskrifternas innehåll vittnar om hennes religiösa övertygelse och genom sina dikter och sånger hyllade hon fosterlandet. Hon skriver till exempel om det svenska fosterlandet som ”fruktar Gud och ärar kung”.[77]

Nationen får en högst symbolisk betydelse i det hon skriver i anslutning till en verksamhet som hon kallar ”Tomteringen”.[78] Hon skriver 1922:

> Lys *Solöga* och ring *Tomteklocka,* så vi alla lär oss älska det goda!
> Vi har fått en *tomtering* i år. Och *tomteringen* omsluter de av våra små, som börjat lässkolan. *Tomteringen* växer och växer, *tomteringen* blir vidare och vidare. *O, mitt Sverige!* Den dag som *tomteringen* från de *svenska barnträdgårdarne* omsluter alla *svenska barn*, den dag blir en lyckodag för dig, en lyckodag för oss, som kämpat för de små, kämpat för den svenska barnträdgården. *Om Sverige bara visste!* [79]

Samtidigt som hon kämpar för de små barnen så kämpar hon också för nationen. Hon vittnade, liksom många andra barnträdgårdspionjärer under den här tiden, om en stark övertygelse, vilket innebar att om bara barnen skulle få en fullkomlig och harmonisk utveckling så skulle nästan alla brister i det svenska samhället elimineras, och de svårigheter som dåtidens lärare då upplevde skulle avlägsnas, liksom all ungdomsbrottslighet och andra företeelser som skrämde.[80] Maria Kjellmark såg således barnträdgårdarna som redskap för Sverige och nationen att forma framtidens barn.

Maria Kjellmark hänvisar till en samhällsmoders andlighet i enlighet med Ellen Key (1896/1981) då hon betonar att den utbildning som skall utbilda barnträdgårdsledarinnorna skall följa uppfostrans gyllene regler som bör vara ”tålamod, kärlek, sanning och förtroende”.[81] Barnträdgårdarna skall framstå som ett gott hem och barnträdgårdsledarinnan som en god moder. Hennes utbildning skulle därför vara god och grundlig då den skulle omfatta andlig och kroppslig barnavård, sång, lek och leksysselsättning, husliga sysslor, trädgårdsskötsel, vård om växter och djur, gymnastik och rytmiska övningar.[82]

---

[77] Kjellmark i *Solöga* 1913. Öub.
[78] De barn som slutat kindergarten fick komma till Tomteringen några gånger per termin. Den blev mycket populär och kan ses som en form av arbetsstuga, sedermera vår tids fritidshem. Kjellmark i *Tomteklockan* 1927, Öub.
[79] Kjellmark citerad i *Solöga* 1922, s 1, Öub.
[80] Kjellmark i *Solöga* 1979, Förskolehistoriskt material.
[81] *Solöga* 1941, s 11 Öub.
[82] *Solöga* 1941, s 11 Öub.

Att inte likna skola

Hanna var den av handledarna som gick det första året av sin utbildning för Maria Kjellmark. Hon berättar:

> …mycket av den gamla traditionen kommer från Fröbel som Kjellmark tog hit …hon var i utlandet och i Stockholm och fick nya idéer och hon undervisade själv i trädgårdsskötsel och hon var mycket påverkad av Fröbels idéer men det var ganska strängt… inmarsch och utmarsch var viktiga inslag. Arbetsmedelpunkt talade Kjellmark ofta om. Man sjöng saker som barnen kunde lära sig utav. Man skaffade bilder på djur och natur som intresserade mig också och att vara rädd om naturen.

Det framkom tydligt för Maria Kjellmarks seminarister att hon var inspirerad av Fröbel och hans naturintresse. Arkivmaterialet visar på en verksamhet som skulle vara fri från auktoritet och stränghet. En annan bild får jag av Hanna som berättar att då hon själv gick på seminariet så började dagen med morgonmarsch i barnträdgården och avslutade dagen med avslutningsmarsch, vilket med nutidens ögon framstår som en sträng utbildning. Hanna citerar Maria Kjellmark som i sin tur citerade Fröbel med orden att ”Barnen skall växa upp som plantor och få vård och ans”. Citatet återkommer ofta i Kjellmarks tal och skrifter, vilket kan tolkas på många olika sätt. Fröbel såg barnen som plantor i en trädgård, vilket bevisligen genomsyrar hela utbildningen den här perioden. De små plantorna skulle, för att senare blomma, få vård som ger tankar om omsorg, medan ans kan betyda olika saker. Att ansa barn kan betyda tukta och disciplinera men också en tanke om en pedagogisk verksamhet där barnen skall socialiseras in i en gemenskap. Som en illustration till hur Maria Kjellmark tänkte sig en dag i barnträdgården vill jag ge följande exempel från tidskriften *Tomteklockan* 1927:

> Arbetet med barnen börjar kl 10 varvid man har sk ”fri lek” en halvtimme. Halv 11 blir det morgonbön samt sång- och rörelselekar samt skilda slags sysselsättningar. Mellan halv 12 och 12 äter man frukost då barnen får exempelvis choklad till sin medhavda matsäck. En dryg del av dagens arbetstimmar är anslagen till vistelse i det fria, lek eller andra sysselsättningar. För att få arbetet uppdelat och mer koncentrerat, finns särskilda så kallade arbetsmedelpunkter uppsatta. Vårterminens arbetsmedelpunkter var följande: hästen, videt, lärkan och solen. Höstens arbetsmedelpunkter: blåbär, lingon, kissekatt och hemmet. Ledarinnorna gör därigenom barnen uppmärksamma på livet omkring dem samt söka väcka barnens intresse för och kärlek till naturen. Sysselsättningar bestå av vikning av papper för bokomslag, fröpåsar,

> papper och kuvert samt diverse lekföremål. Vidare är det klippning av papper till fruktservietter och bordsprydnader, dockor och lekdjur. Barnen få också viss handledning i synålens skötsel och få knåpa ihop små dockor av tygbitar och annat, varjämte färgkritan och färglådan begagnas för att göra arbete så mycket mera lustigt och omväxlande. Barnen få lära sig sköta hammare och spik, vilket dock sker under ledarinnornas stränga uppsikt, så det förfärdigas både bussar och lokomotiv och bilar av lämpliga träklotsar. En viktig sysselsättning är modellering i lera som omfattar så skilda saker som vanliga små runda kulor och fågelbon med påskägg och kycklingar. Även en del små husliga göromål förekomma såsom ordnandet av det gemensamma frukostbordet, diskning efter frukosten, docktvätt, bakning till mammornas samkväm och till julbaket samt städning av lekvrån eller lekrummet. […] Örebro barnträdgård har egen kolonitäppa där barnen bibringas en del praktiska färdigheter, som givetvis äro av stort värde för framtiden. De få vara med om rensning kring bärbuskar och fruktträd, grävning av lister för blommor, sådd av blom och köksväxtfrö, skörd av trädgårdsalster och mycket annat sådant. Men i varje barnträdgård finnes en riktig fönsterträdgård av blommor som varje dag blir föremål för barnens speciella omvårdnad och skötsel.[83]

Dagsprogrammet utgick från ett strikt schema där influenserna från Fröbeltraditionen är tydliga. Det var av vikt, liksom för Fröbel (Wallström 1992) att utgå från och uppmärksamma livet omkring barnen samt att väcka deras intresse för naturen, trädgården och växtligheten. Även ”fri lek” liksom det stora antalet sysselsättningar som vikning, träslöjd, syslöjd och modellering visar på en inriktning att inte likna skola.

Ytterligare röster från Fröbel hörs i Maria Kjellmarks föredrag ”Kindergarten, dess ändamål, uppkomst, utveckling, dess betydelse i uppfostringsfrågan och för samhället” som hölls vid Örebro läns 10:e folkskollärareméte 1911.[84] Kjellmark inleder sitt tal med att barnens tidigaste levnadsår har allra störst betydelse för deras uppfostran och fortsatta liv. Det viktigaste i uppfostran är enligt Maria att ”tidigt föra barnet till eftertanke”[85] och ändamålet med barnträdgården är att:

---

[83] Maria Kjellmark i *Tomteklockan* 1927, s 19, Öub.
[84] Föredraget 1911 skrevs ut i något omarbetad form av Maria själv och gavs sedan ut av Lindhska boktryckeriet 1914, Historiska handlingar FÖ, ÖI:3.
[85] Föredrag av Maria Kjellmark 1911, s 3. Historiska handlingar FÖ, ÖI:3.

> …komma de små barnens verksamhetsbehov till mötes, och att sysselsätta dem på ett för deras ålder naturligt sätt samt att hos dem väcka och utveckla de slumrande goda anlagen.[86]

Barnen skall inte styras utan mötas utifrån sina egna förutsättningar och ”slumrande anlag”. Hon betonar i samband med det att kindergarten aldrig får vara skola och skall så mycket som möjligt söka efterlikna det goda hemmet där barnen får leka sjunga, gymnastisera och arbeta allt efter ålder och utvecklingsförmåga. De Fröbelska sysselsättningarna, som består av små arbeten såsom pappersflätning, kontursöm, sömnad av bollar, att rita, måla, modellera, bygga, vika och klippa av papper samt lägga figurer av stickor, pappbitar m.m., innehåller enligt Maria Kjellmark så gott som alla möjligheter till en sund utveckling.[87]

Lek är barnets arbete

Maria Kjellmark förhåller sig till de förändringar och den stora tillväxt som är i antågande inom barnomsorgsområdet. Hon gör i sin tidskrift *Solöga* 1941 en summering av sina tankar om barnen och den verksamhet hon skapat till dem:

> Allt mera har man insett småbarnsårens betydelse. Barnavårdsinstitutioner växa nu i städer och samhällen. Namn och metoder växla – barnträdgårdar, daghem, lekstugor, barnstugor, storbarnkammare och allt vad de heta. Namn och metoder växla – ändamålet är dock alltid detsamma. Barnträdgården har ägnat sig åt just den så kallade lekåldern och har därvid låtit barnet självt visa vägen. Under de år, som föregå skolans är leken den bästa läromästaren. – I barnets lek ligger ofta en djup, oanad betydelse. Leken är barnets första arbete. Ett barn som leker duktigt och ihärdigt till det blir kroppsligen uttröttat blir säkert en duglig, ihärdig, och till uppoffring skicklig människa. Leken är hela det framtida livets hjärteblad - [88]

Trots insikter om förändringar inom området så poängterar hon sin ursprungsidé att se på barn och på deras lek. Barnet skall visa vägen genom lek, men lek skall för barnet vara ett arbete och genom det arbetet sker ett lärande inför framtiden för att bli en fullvärdig, legitim samhällsmedlem. Sysselsättningarna skulle vara ändamålsenliga och Maria Kjellmark benämner även barnens sysselsättningar och göromål i barnträdgården som arbete. För att förstärka den tanken så koncentre-

---

[86] Föredrag av Maria Kjellmark 1911, s 4. Historiska handlingar FÖ, ÖI:3.
[87] Föredrag av Maria Kjellmark 1911, s 4. Historiska handlingar FÖ, ÖI:3.
[88] *Solöga* 1941, s 11, Öub.

rades arbetet i arbetsmedelpunkter som också kan betraktas som mål och riktlinjer som ställdes upp av barnträdgårdsledarinnorna själva.

Fostrare av barnens mödrar

De husliga sysselsättningarna var ett led i andra pionjärers uttolkningar från Fröbel och ett led i att likna barnträdgården vid ett hem som skulle stå som förebild för barnen och för deras mammor – följaktligen med det borgerliga hemmet som förebild.

Som samhällsmoder såg Maria Kjellmark det som synnerligen viktigt att hålla en fortgående kontakt med mödrarna och hemmet.[89] Genom samkväm och ibland genom hembesök skulle mödrarna, och även övriga för verksamheten intresserade, få kännedom om hur arbetet med de små barnen skulle bedrivas, även i hemmet. Därigenom skulle även det ömsesidiga förtroendet stärkas. De ofta förekommande samkvämen, som kallades mammamöten, innehöll uppvisningar av barnens dagliga lekar och sysselsättningar. De innehöll berättelser och samspråk om det som rörde hemmet och barnen samt barnträdgårdarnas verksamhet.[90] Mammamöten hade också som mål att odla kontakten mellan ledarinnorna och mammorna och mellan mammorna. Maria Kjellmark framhåller även barnträdgårdens ”förädlande” verkan på hemmen, då barnen förväntades förmedla de värden som framhölls i barnträdgården till det egna hemmet.

Det fanns två huvudsyften som angavs för legitimerandet av folkbarnträdgårdarnas verksamhet. Det ena var ett socialt syfte, vilket innebar att nå arbetarklassens barn och mödrar, det andra ett pedagogiskt syfte att uppfostra och upplysa dem. Barnträdgårdsledarinnorna framhöll av pedagogiska skäl halvdagsvistelse medan de många ensamstående, förvärvsarbetande mödrarna hade behov av heldagstillsyn för sina barn. I praktiken valdes ofta en linje som innebar att de barn som behövde mer tillsyn fick återvända till barnträdgården även på eftermiddagarna. Maria Kjellmarks texter vittnar om en tvehågsenhet som inte var ovanlig bland barnträdgårdspionjärerna under perioden (se Hatje 1999). Dels framhåller Kjellmark att ett gott hem och en god moder är den bästa jordmånen för ett barn att växa upp i. Dock behöver dessa mödrar hjälp med sin uppfostrargärning:

> Det goda hemmet är den bästa jordmånen för den lilla människoplantans utveckling men en mor kan ej alltid så som hon önskar leda och hon har

---

[89] Tallberg Broman (1991) skriver om mammamöten på 1940-talet som den vanligaste formen för kontakt mellan hem och institution. Innehållet var en form av modersuppfostran där barnträdgårdsledarinnorna kom med råd och kunskaper kring hemmet, familjen, barnet och barnuppfostran (s 144).

[90] Kjellmark i *Tomteklockan* 1927, s 2, Öub.

> många olika plikter att fylla och hon måste kanske tom bidraga till hemmets försörjning, vilket allt hämmar hennes uppfostrargärning i hemmet.[91]

Dels framhåller hon att grunden för ett fortsatt gott liv är att de yngre barnen, innan skolåldern, skall stimuleras och att deras förmåga och kompetens skall tas tillvara och utvecklas, vilket bäst görs i en barnträdgård:

> Ändamålen med barnträdgården är att taga hand om barnen i den kritiska åldern, som föregår skolan. De intryck människan får under sina tidigaste år, då hon fått förmågan att minnas och även i viss mån tänka, äro ofta grundläggande för hela livet. Numera har dock en förskjutning ägt rum ifråga om barnen och deras möjlighet att inhämta kunskaper, och att ett barn lär mycket före sitt sjunde år, därom äro alla uppfostrare ense.[92]

Den tvehågsenhet som här framkommer är starkt framträdande i rösterna från det kollektiva minnet. Kvinnans roll hör ihop med vad som är bra för barn och denna kluvenhet svänger, allteftersom forskning och andra undersökningar kommer fram till om förskolan är bra för barn eller inte. Att se sig som en moder för samhällets barn, en samhällsmoder, kunde eventuellt vara legitimerande och ta stöd i båda ideologierna.

Att följa sitt levnadskall

Som tidigare framgått ser Maria Kjellmark sin roll som barnträdgårdsledarinna som ett levnadskall som också gav henne tillbaka något av det trygga, förlorade familjehemmet. Arbetet med yngre barn sågs även i samhället som ett levnadskall och en kvinnlig, filantropisk verksamhet. Maria Kjellmark kallar det för uppfostrarinnekallet och ledarinnekallet.

Enligt tidigare seminarister[93] framstår Maria Kjellmark också som en stor idealist och hon ville att hennes seminarister skulle utveckla en förmåga att se, upptäcka och uppskatta allt gott, vackert och spännande i omvärlden. Hon betonade kraftfullt tacksamhet och hennes seminarister skulle lära sig att uppskatta dygder som hjälpsamhet, i vilket hon själv var en god förebild. En av hennes seminarieelever[94] skriver:

---

[91] Kjellmark i *Solöga* 1938, s, 12, Öub.
[92] Kjellmark i *Solöga* 1938, s 13, Öub.
[93] Siv Tjerneld-Pettersson samlade in brev från Maria Kjellmarks tidigare elever samt minne från en av hennes systrar till jubileumsskriften *Solöga* 1979. Historiska handlingar FÖ, ÖI:3.
[94] Enligt de intervjuade fick de som gick seminariet inte kallas lärarkandidater förrän på 1960-talet, de kallades elever eller seminarister.

> Många barn voro från mycket fattiga hem och till dessa barn sydde vi kläder varje vår och höst. Ja, ibland fick Marias trotjänarinna Elsa koka stora grytor mat som sändes till en del mycket fattiga hem. Maria försakade och försakade själv för att hjälpa andra. Många, många välsigna hennes minne.[95]

En annan före detta seminarieelev som kallar sig ”Fröbelstuderande” verkar vara influerad av Kjellmarks tal om barnträdgårdsledarinnornas levnadskall. Hon ger en återblick på gångna studieåret 1936 vid Örebro Fröbel-Seminarium i tidningen *Solöga* 1937:

> Höstterminen 1936 började den 10 september med några s. k. ”studiedagar”, huvudsakligen tillbringade i det fria. Ändamålet med dessa dagar var att lärare, elever och kamrater omedelbart skulle få komma i närmare kontakt med varandra samt med en undervisning under friare former, än vad eljest kan ske inom ramen av en skolplan. Efter uppropet foro vi med buss ut till Hjälmarebaden […] Doktor E. Broddesson höll därpå ett mycket intressant föredrag, som vi alla varmt uppskattade. […] Nästa studiedag var anordnad en vandraretur med orientering fram över ”reträtten” och till Adolfsberg […] vår tredje studiedag företogs en bussresa till Bergslagen för att där studera barnhem och andra sociala anstalter för barn […] Våra sista psykologi- och pedagogiktimmar hölls ute i Oskarsparken under blommande hägg. Nere i stadsparken hade vi även friluftslekar och föredrag om fysisk fostran o.s.v. Vi har varit många kamrater men sammanhållningen har varit god. […]Men vi få leva och arbeta för och bland barnen. Kan man välja ett skönare levnadskall än en barnträdgårdslärarinnas? Knappast.[96]

Maria Kjellmark poängterade ofta sammanhållningen bland seminarieeleverna och såg det som ett led i att vara enade i sina gärningar. För att uppmuntra den gemenskapen återkom inslag av utflykter, vandringsturer, studieresor och studiebesök. Seminarister och lärare besökte olika barnavårdsanstalter i Örebro med omnejd.[97]

Maria Kjellmark krävde även av sina seminarister frivilligt arbete utanför den ordinarie utbildningen. Det var också Maria Kjellmarks idé att hennes seminarieelever även skulle kunna arbeta på sjukhus med de barn som behövde stimulans under sin vistelse där[98] och det noterades i årsberättelsen att några av A-kursens

---

[95] Fröken Maria Kjellmark, avskrift av osignerat brev, s 2. Historiska handlingar FÖ, ÖI:3.
[96] *Solöga* 1937, s 10–11. Öub.
[97] Vårterminen 1941 företog de en studieresa till Stockholm och dess barnavårdsanstalter såsom barnträdgårdar, barnkrubbor, daghem, upptagningshem, mödrahem, Eastmaninstitutet, nya Karolinska sjukhuset, vanföreanstalten, Stockholms barnbibliotek, lekplatser osv. Solöga 1941, Öub.
[98] Fröken Maria Kjellmark, s 2. Avskrift av osignerat brev, Historiska handlingar, FÖ, ÖI:3.

seminarieelever frivilligt sysselsatte barnen ett par timmar om dagen på Örebro länslasaretts barnavdelningar. Alla seminarister förväntades också göra sommarpraktik vid olika sommarkolonier och lekparker. Frivilligarbetet uppmuntrades sålunda och det togs för givet att seminarieeleverna skulle ställa upp på sin fritid både som arrangörer vid insamlingsarrangemang och med materialtillverkning för den barnträdgård de praktiserade i.[99]

Ett levnadskall kan innehålla många olika områden och Maria Kjellmark hade också nya idéer inför sitt levnadskall. Hon ordnade exempelvis koloniverksamhet för mindre bemedlade barn i ett hus på landet under somrarna. Hon ordnade gemensamma fester och utfärder med den privata barnträdgården vid Oskarsparken och de övriga folkbarnträdgårdarna. Hon tog även emot icke betalande barn vid Oskarsparken och det gjordes minst ett försök att integrera ett utvecklingsstört barn i gruppen, vilket kunde anses som mycket ovanligt vid den tiden. Ytterligare ett initiativ var att sammanföra seminarieeleverna med flyktingar.[100]

Barnträdgårdspionjärer, som Maria Kjellmark, fortsätter att vara mödrar även om de inte var det i de egna hemmen och föreställningarna om kvinnornas predispositioner för hem och barn vidgades till att gälla halvoffentliga hem, det vill säga barnträdgårdar och barnkrubbor som inkluderade alla barn. De blir ”andliga mödrar, samhällsmödrar samt fria och suveräna i sitt nya hem” (Tallberg Broman 1991, s 246). Barnträdgårdarna blev således ett fält för ogifta borgerliga kvinnor som sökte sig till verksamheter utanför familjen (Holmlund 1996). Kanske kan man säga att de blivande barnträdgårdsledarinnorna inte bara gick till de egna rummen utan också förstärkte de egna rummen i barnträdgården genom de husliga sysselsättningar som de borgerliga kvinnorna egentligen inte var vana vid (Ambjörnsson 1991).

Sagotant och stor personlighet

Som pionjär sågs inte Maria Kjellmark som någon stor samhällsomstörtare eller samhällskritiker. Några av hennes seminarieelever uttrycker dock att hon var en stor personlighet, att de lärde sig otroligt mycket om livet, att de blev orädda och att de framförallt fick lära sig att ”en barnarbetare måste kunna stå på barrikaderna och kämpa”.[101] Hon sågs också som en stor pedagog och skicklig lärarinna, men då hon hade en stor förmåga och även intresse av att skriva dikter, sånger och sagor sågs hon också som en sagotant. En av hennes seminarieelever skriver:

---

[99] Årsberättelse över Örebro Fröbelseminariums organisation och verksamhet under arbetsåret 16 september 1940 – 29 maj 1941, mapp 7, Historiska handlingar FÖ, ÖI:1.
[100] Tjerneld-Pettersson i *Solöga* 1979, Förskolehistoriskt material.
[101] Fröken Maria Kjellmark. Avskrift av osignerat brev, s1. Historiska handlingar, FÖ, ÖI:3.

> Maria var en stor pedagog och skicklig lärarinna. Det var som om hon alltid gick omkring med en trollstav, och allt hon rörde vid blev saga och sång.[102]

Hennes sätt att uttrycka sig kunde emellanåt leda till att somliga såg hennes texter som överdrivna. En okänd brevskrivare skrev till Albin Warne att: ”Maria var en stor, fin och ädel konstnärsjäl, men som mycket, ja kanske litet för mycket ‘levde i det blå´”.[103] Maria Kjellmark framstår som stor pedagog, skicklig lärarinna och som sagotant men också som en sagotant levde ”i det blå”. Hon verkade ha en idé om att barnen skulle uppfostras och lära sig genom sagor, dikter och sånger. Hanna som var seminarieelev hos Maria Kjellmark berättar att de ”sjöng saker som barnen kunde lära sig utav”. Min tolkning är att hon tänkte sig att förutom barnen skulle även de vuxna ta till sig hennes visioner och lärdomar genom hennes sagor, dikter och sånger. På så sätt kan de betraktas som kulturella redskap för Maria Kjellmark för att sprida sin övertygelse.

Sammanfattande slutsatser

Begreppet *samhällsmoder* kan användas som en samlad beteckning för periodens röster från kollektiva minnen. Maria Kjellmark tog som sitt levnadskall att utforma en ny verksamhet för små barn. Förutom att forma en helt ny barnverksamhet skapade Maria Kjellmark och hennes medarbetare även en ny kvinnlighet i en ny seminarieutbildning. Som kvinna i början på 1900-talet, i särartstänkandets tidevarv, var det i stort sett omöjligt att gå till något annat än, med Yvonne Hirdmans (2001) benämning, ”de egna rummen” för att finna en utkomst som för en pionjär som Maria Kjellmark också blev en livsstil. Det ”egna rummet” skulle liknas vid ett hem, dock utifrån en idé om det goda hemmet, vilket innebar ett borgerligt hem.

Som borgerlig kvinna fick Maria Kjellmark en gedigen utbildning som gjorde att hon hade med sig ett kulturellt och socialt kapital, i Bourdieus (1995) mening, något som innebar att hon både hade mod och möjligheter att förkovra sig. Hon ägde inget ekonomiskt kapital, till skillnad från flera andra barnträdgårdspionjärer. Hon hade dock ett socialt kapital, då hon visste vilka manliga auktoriteter hon kunde vända sig till för att få reseunderstöd för sina resor ut i Europa. Seminarieeleverna förväntades utföra frivilligt arbete och lärde sig samla in gåvor på

---

[102] Fröken Maria Kjellmark. Avskrift av osignerat brev, s 1. Historiska handlingar, FÖ, ÖI:3.
[103] Fröken Maria Kjellmark. Avskrift av osignerat brev, s 1. Historiska handlingar, FÖ, ÖI:3.

olika sätt, samtidigt som Maria Kjellmark uppmuntrade dem att stå på barrikaderna och agitera för sin sak.

För de styrande i staden var barnträdgårdsverksamheten med dess seminarium en ny verksamhet som var svår att föreställa sig. I brev och motioner framhölls verksamheten av Maria Kjellmark och hennes medarbetare som viktig för att befrämja de yngre barnens kommande skolgång men också som ett redskap för att eliminera svårigheter och brister i samhället.

De röster som kan skönjas ur Maria Kjellmarks texter präglas främst av *barnen, nationen* samt *gudstron* där influenserna från Fröbelläran genomsyrar hela hennes framtoning. Här framstår en pedagogik, med hänvisning till Fröbel, där barnen själva lär sig genom lek och sysselsättningar. Leken framhålls som en väg att få ny kunskap och nya begrepp men också som ett arbete och som medel för att lära sig bli en god samhällsmedlem. För att förstärka den tanken så koncentrerades arbetet i arbetsmedelpunkter som kan förstås som den tidens riktlinjer och mål för en verksamhet där barnträdgårdsledarinnan hade en handledande funktion. Tanken om den samhälleliga modern innefattade också en förebild för barnen och deras mödrar som i sin tur förde dessa (borgerliga) värden vidare ut i samhället via familjen. Således tillföll det kvinnans levnadskall att integrera de olika samhällsklasserna och socialisera dem i en borgerlig anda.

På riksplanet sker det på 1930-talet stora förändringar. Trots Alva Myrdals kulturradikala pedagogik och Carin Ulins forskning (Hatje 1999) kan det dock inte skönjas någon större förändring i Maria Kjellmarks syn på seminarieutbildningen under de senare åren av hennes liv. Den förändring som kan urskiljas är att det tillkommer mer litteratur, främst inom psykologi. Maria Kjellmark reste till Tyskland och Schweiz för att söka ny litteratur och innehållet till hennes arbetsmedelpunkter, sagor, sånger och lekar hämtades från dessa länder.

Folkbarnträdgården stod för en positiv syn på barnet och dess behov av lek och rörelse, glädje, fantasi, känslor och kreativitet. Istället för aga, som var en vanlig och allmänt accepterad uppfostringsmetod, använde Maria Kjellmark sina ramsor, sagor, sånger och dikter som socialiserande metoder. Utifrån intervjuutsagorna rådde det samtidigt en sträng anda med inmarsch och utmarsch som visar på den tidens auktoritära praktiker. Maria Kjellmark sågs som en stor pedagog och skicklig lärarinna men också sagotant. En slutsats kan vara att de sagor, dikter och sånger Maria Kjellmark översatte, och själv skrev, kan förstås som kulturella redskap i den meningen att de förmedlade olika budskap till de barn och de föräldrar som läste, sjöng eller hörde dem.

Maria Kjellmark byggde med små medel upp en egen kvinnlig verksamhet, ett matriarkat, men fick ändå förhålla sig till patriarkala värden för att utveckla vad

hon trodde på. Särartsteorin, i Ellen Keys (1896/1981) och Fröbels anda, gör sig således gällande i den omsorgspedagogik som omfattar barnträdgårdarna och Fröbelseminariet i Örebro. Maria Kjellmark skapade utifrån sin utbildning tillsammans med sina medarbetare en ny kunskapskultur för hur en barnträdgårdsledarinna förväntades vara och vad hon skulle kunna och hon behöll de fröbelska rösterna ända fram till sin bortgång 1942.

KAPITEL 6

Allomfattande barnträdgårdsledarinna

Det här kapitlet handlar om perioden från Maria Kjellmarks bortgång 1942 till tiden för förstatligandet av förskollärarutbildningen 1963. Utifrån protokoll, kursplaner, scheman och övrigt arkivmaterial samt från de berättelser jag erhållit från perioden har jag sökt förstå vad som förväntades av en blivande förskollärare under perioden. Kapitlet belyser hur Örebro förskoleseminarium växer fram och hur ”den allomfattande barnträdgårdslärarinnan” förväntas vara samt vad hon förväntas kunna i form av inslag i gamla och nya kunskapskulturer. Sist i kapitlet belyses varför kvinnorna valde sitt yrke som barnträdgårdslärarinna. Som inledning till kapitlet vill jag först ge en beskrivning av periodens historiska och samhälleliga kontext.

Kontextualisering

Industrialismens genombrott och uppkomsten av det moderna statssamhället har satt allt djupare spår i familjernas liv. Familjen är inte längre en självförsörjande produktionsenhet. Mannen har i regel sitt arbete förlagt utanför hemmet och kvinnorna, gifta såväl som ogifta, involveras i stigande omfattning i förvärvsarbete utanför hemmet (Hatje 1999). Hemmafruidealet är dock starkt förhärskande men det finns till exempel många nåtlerskor i skostaden Örebro, som behöver tillsyn för sina barn, och nyttan av barnstugor börjar på allvar diskuteras.[104]

Riksdagen vänder sig 1949 med kraft emot en daghemsutbyggnad och ett opinionsläge som höll sig kvar under hela 1950-talet löd: ”daghem ger inget ekonomiskt tillskott och hotar barnens kroppsliga och själsliga hälsa” (Johansson 1992, s 99). Därmed sker inte heller någon större utbyggnad av förskollärarutbildningarna i landet under perioden. Det förekom många påtryckningar och initiativ från barnträdgårdspionjärerna med början på 1930- och 1940-talen, att barnstugorna behövde kommunalt och statligt stöd och inte längre kunde vara en privatfinansierad institution. I Örebro kunde man 1943 se en försiktig förändring i synen på

[104] Enligt intervjusamtal med Hanna.

barntillsyn för de yngsta barnen då en av ledamöterna i Örebro stadsfullmäktige skriver:

> Motivet är ej längre rent socialt hjälpbehov, utan man har kommit till insikt om nödvändigheten av att på ett bättre sätt än hittills skett taga hand om storstädernas växande barnskaror under den i uppfostringshänseende viktiga övergångstiden före skolåldern. Därvid har man särskilt uppmärksammat de förvärvsarbetande mödrarnas barn. […] en nödvändig förutsättning är emellertid att barnen kunna beredas tillsyn och vård under den tid, då modern måste vara borta från hemmet.[105]

Örebro skildras som en växande stad och det fanns en viss insikt om behovet att ta hand om de växande barnaskarorna i staden. Motivet för att ge bidrag till barnträdgårdar utökades från ett rent socialt hjälpbehov till ett förebyggande uppfostringsbehov för övergången till skolan. Barnträdgårdarna kunde då vara till nytta för hemmavarande barn. I samma stund vill fullmäktige främst uppmärksamma de mödrar som med nödvändighet måste vara borta från hemmet och det betonas återigen att hjälpbehovet skall gälla ”de trångbodda barnen, de syskonlösa barnen och de svåruppfostrade barnen”.[106] Betraktelsesättet förändras dock snabbt i och med statsbidragets införande då en annan ledamot i fullmäktige samma år skriver:

> Det av befolkningsutredningen här framlagda förslaget om statsbidrag till daghem, lekskolor och eftermiddagshem – i förslaget med ett gemensamt namn benämnda anstalter för halvöppen barnavård – måste alltså hälsas med största tillfredsställelse.[107]

Förslaget hade förmodligen sin grund i 1941 års befolkningsutredning (SOU 1943:9) som föreslagit att ett statsbidrag skulle inrättas i form av ett lönebidrag, som knöts till utbildad personal i barnstugan. Med utbildad personal avsågs då tvåårigt utbildade förskollärare. År 1943 fattade så riksdagen beslut om statsbidrag till småbarnsinstitutionerna. Socialstyrelsen fick då i uppdrag att som statlig

---

[105] Örebro stadsfullmäktiges Protokoll och handlingar från 1943. Harald Åkerberg Serien A Nr 143 a 1943, s 3, Historiska handlingar, FÖ, ÖI:3.
[106] Örebro stadsfullmäktiges Protokoll och handlingar från 1943. Harald Åkerberg Serien A Nr 143 a 1943, s 3. Historiska handlingar, FÖ, ÖI:3. Samma förslag finns i Befolkningskommissionen 1938 (SOU 1938:20).
[107] Örebro stadsfullmäktiges Protokoll och handlingar från 1943. 1943 nr 44: Erik Werner. Historiska handlingar, FÖ, ÖI:3.

myndighet utöva tillsyn över den halvöppna barnavården, även i pedagogiskt hänseende. Statsbidraget var emellertid lågt och ledde inte till någon större utbyggnad av förskollärarutbildningen, trots den stora bristen på kvinnlig arbetskraft (Göhl-Muigai 2004, s 112).

Förskoleverksamheten fick sålunda statsbidrag och ställdes under statlig tillsyn 1945 men Kungliga Socialstyrelsen menade att institutionerna inom den halvöppna barnavården[108] fortfarande ”arbetade under synnerligen ojämna förhållanden” och fortfarande ”befann sig på ett försöksstadium” (Kungliga Socialstyrelsen 1945a, s 1, i Göhl-Muigai 2004, s 112).

Några år senare kom ett betänkande om barnstugor och barntillsyn avgivet av 1946 års kommitté för den halvöppna barnavården, benämnt *Daghem och förskolor* (SOU 1951:15) där det föreslogs att kommunala utbyggnadsplaner skulle utarbetas. Kommittén ersatte nu benämningen ”barnträdgård” med ”förskola” eller ”lekskola” och benämningen ”halvöppen barnavård” med ”barnstugor”. Lekskolorna byggdes ut under 1950-talet däremot inte daghemmen i någon större utsträckning (Johansson & Åstedt 1996). Alva Myrdal satt med i kommittén för *Daghem och förskolor* (SOU 1951:15) som berörde både barnstugeverksamheten och seminarieutbildningen till förskollärare. I betänkandet betonades att man inte har velat stöpa samtliga förskoleseminarier i samma form och seminarierna får stor frihet att lägga upp arbetet på varierande sätt.

Titeln *barnträdgårdsledarinna* övergick till att, med ett visst motstånd, bli *barnträdgårdslärarinna* då man från fackligt håll ville framhålla dess legitimitet. Under slutet av 1950-talet övergick titeln barnträdgårdslärarinna till att benämnas förskollärare. Den vanliga benämningen, enligt de intervjuade, var ändå barnträdgårdslärarinna eftersom barnträdgården sakta övergick till att kallas förskola eller lekskola.[109]

Örebro socialpedagogiska institut – Örebro förskoleseminarium

Efter Maria Kjellmarks död, 1942, dröjde det över ett år innan det kom ett bemyndigande från folkskolestyrelsen att ”försöksvis övertaga Örebro barnträdgår-

---

[108] Den halvöppna barnavården innefattade lekskolor (barnträdgårdar), daghem och eftermiddagshem (fritidshem).

[109] Benämningarna skiftar under perioden och jag kommer att parallellt med barnträdgårdsledarinna också använda titeln barnträdgårdsledarinna. På seminariet var det, enligt intervjusamtalen, en strid om att få kalla sig lärarkandidat under slutet på 50-talet, de studerande benämndes ofta elever eller seminarister både på seminariet och av handledarna. Benämningen elev kan dock blandas ihop med barn. Därför kommer jag att använda benämningar som seminarister, seminarieelever, lärarkandidater eller studerande för de blivande förskollärarna beroende på vad jag uppfattar som vanligt i den tid det gäller.

dars verksamhet samt seminariet för utbildning av barnträdgårdslärarinnor".[110] Vid Kjellmarks död fanns det i Örebro fem barnträdgårdar i olika distrikt. Margit Palmær-Waldén,[111] som i egen regi, startat det första daghemmet i Örebro 1943, hade arbetat tillsammans med Maria Kjellmark och undervisat på Fröbelseminariet som psykologilärare. Det blev hon som drev Fröbelseminariet vidare under ett helt år på det villkoret att staden sedan skulle överta det. Fröbelseminariet lades ändå ned, men Margit Palmær-Waldén tog kontakt med folkskoleinspektör Albin Warne i Stockholm och år 1944 övertog så folkskolestyrelsen seminarieverksamheten.[112] Seminariet fick namnet *Örebro socialpedagogiska institut*[113] och flyttades 1946 till Kungsgatan 15 och 17, för att år 1947 flytta in i den, för dess behov, nybyggda fastigheten vid Trädgårdsgatan 14, vilket sågs som en stor framgång för seminariets status.[114]

I Margit Palmær-Waldéns ställe förordades Albin Warne till studierektor för seminariet, ett uppdrag som han sedan innehade fram till 1952. Någon rektor vid seminariet fanns inte, däremot en föreståndarinna vid namn Sigrid Hedström. Hon undervisade i modersmål, pedagogik, psykologi och metodik. Ofta var föreståndarinnorna också barnträdgårdslärarinnor.

Liksom Maria Kjellmark tidigare gjort, togs lärare och andra personer in som experter i sitt ämne, mestadels från Örebro stad med omnejd. Som exempel undervisade 1945 en läroverksadjunkt i medborgarkunskap och social barnavård, en överläkare undervisade i medicinsk barnavård, en lektor i naturkännedom, en instruktionssköterska i hälso- och sjukvård, en danspedagog undervisade i rytmik, en sånglärare från Örebro folkskolor hade sång, en småskollärarinna undervisade i instrumentalmusik, sång och metodik, en folkskollärare handledde tillverkningen av lek- och undervisningsmateriel och en skolkökslärarinna undervisade i huslig ekonomi.[115] Utöver det fanns grupphandledare som handledde lärarkandidaterna på fem barnträdgårdar, en lekskola, två daghem, en barnkrubba

---

[110] Protokoll och handlingar 1943, Serien A nr 143b. Historiska handlingar, FÖ, ÖI:3. Enligt en informant såldes seminariet till en barnträdgårdslärarinna men som inte drev det vidare.

[111] Margit Palmær-Waldén som sedermera blev känd journalist, skribent och debattör (Larsson 2004, Hatje 1999) startade bland annat friluftsbarnträdgårdar i staden. Hon var en eldsjäl och en kvinnokämpe och startade även det första daghemmet som hon kallade för "Utpressningsdaghemmet" som drevs privat ett helt år tills Göta Rosén stoppade det och det lades ned. Det medförde dock att Örebro stad övertog ansvaret att bygga ett daghem, tack vare kvinnornas initiativ (enligt intervjusamtal, urklipp från *Nerikes Allehanda* fredagen den 20 september 1968 samt i *Solöga* 1979). Mer om Margit Palmær-Waldéns kamp i skostaden Örebro kan med fördel läsas i Katarina Larssons avhandling *Andrahandskontrakt i folkhemmet. Närmiljö och kvinnors förändringsstrategier* (2004).

[112] Örebro stadsfullmäktiges Protokoll och handlingar 1943, Serien A nr 143b. Historiska handlingar, FÖ, ÖI:3.

[113] I enlighet med Alva Myrdal Socialpedagogiska institut i Stockholm.

[114] Tjerneld-Pettersson i *Solöga* 1979. Förskolehistoriskt material.

[115] Örebro socialpedagogiska institut. Katalog för läsåret 1945–1946, FÖ, DIa:1.

och ett eftermiddagshem. Ofta undervisade grupphandledarna även på seminariet i småslöjd eller metodik.[116] Några fasta tjänster hade hittills inte förekommit vid förskoleseminarierna och kommittén för *Daghem och förskolor* (1951) ser det som en fördel att seminarierna härigenom har kunnat tillkalla experter för kortare eller längre föreläsnings- eller lektionsserier. Samtidigt skriver kommittén att det har verkat avskräckande med dessa osäkra anställningsförhållanden.

År 1951 blev fil. mag. Karin Lind[117] seminariets första ordinarie rektor fram till år 1958 efter att Albin Warne lämnade sin tjänst.[118] Från år 1952 ägdes seminariet av Örebro stad och Örebro stads barnavårdsnämnd blev styrelse för seminariet. Från att ha hetat *Örebro Socialpedagogiska institut* övergick det nu till att heta *Örebro Förskoleseminarium*. Karin Lind undervisade då i etik, pedagogikens historia, psykologi och språkbehandling.[119]

Fil.kand. Birgit Söderlind övertog rektorstiteln år 1958 och undervisade i pedagogikens historia, psykologi och språkbehandling.[120] Starka influenser från Stockholm fanns en period då Ulla-Britta Bruun undervisade i psykologi på seminariet. Två barnträdgårdslärare hade då tjänst som seminarielärare och undervisade i tillämpad pedagogik.[121]

Utbildningen till barnträdgårdslärarinnor är nu tvåårig och bedrivs vid förskoleseminarierna i Norrköping, Uppsala, Göteborg, Örebro samt vid de två förskoleseminarierna i Stockholm. Folkskolestyrelsen utgör styrelse för seminariet och 1950 fanns i Örebro 55 seminarister.[122] För att få inträde till förskoleseminarierna skall den sökande ha fyllt 20 men inte 30 år. Den sökande skall vara fri från sjukdom enligt läkarintyg, ha betyg från realexamen eller högre examen, högre folkskola, folkhögskola eller på annat sätt ha inhämtat motsvarande kunskaper. Hon skall dessutom ha intyg från ”tillfredställande förutbildning i barnavård samt bevis om praktik vid barnstuga eller barnhem”.[123] Förkunskapskrav som inträde till utbildningen i form av så kallad förpraktik, krävdes från 1940-talet och fram till 1977. Det innebar att man minst skulle ha en termins praktik på institution och minst en månads praktik i familj. Det var dock vanligt, enligt de

---

[116] Örebro socialpedagogiska institut. Katalog för läsåret 1946-1947, Kataloger 1945-1977, FÖ, DIa:1.
[117] sedermera Karin Strömberg-Lind.
[118] Utdrag av protokoll fört vid sammanträde med folkskolestyrelsen, 14 mars 1952. Korrespondens med socialstyrelsen 1944-1955. FÖ, E IIIb:1.
[119] Örebro förskoleseminarium, Katalog för läsåret 1953–1954, Kataloger 1945–1977, FÖ, DIa:1.
[120] Örebro förskoleseminarium. Katalog för läsåret 1958–1959, Kataloger 1945–1977, FÖ, DIa:1.
[121] Det som sedermera kom att kallas metodik.
[122] SOU 1951:15 *Daghem och förskolor*, ett betänkande om barnstugor och barntillsyn avgivet av 1946 års kommitté för den halvöppna barnavården, s 337.
[123] SOU 1951:15 *Daghem och förskolor*, ett betänkande om barnstugor och barntillsyn avgivet av 1946 års kommitté för den halvöppna barnavården, s 337.

intervjuade, att de allra minst hade praktiserat i familj, hade en barnskötarutbildning och gått på hushållsskola innan de kom in på utbildningen. Innehållet i schemat från år 1957 vittnar om långa dagar i den seminarieförlagda tiden. Ofta varade lektionerna från 8.30 på morgonen till 19.00 på kvällen. På lördagar pågick lektionerna till cirka 11.00.[124] Vad förväntades då av en fullvärdig barnträdgårdslärarinna?

Hur förväntas en fullvärdig barnträdgårdsledarinna vara?

Personlighetsdaning

Allmänbildning och personlighetsdaning verkar i perioden höra till rösterna från det kollektiva minnet. Den barnträdgårdsledarinna som skulle ta hand om barnen och arbeta i en lekskola befann sig inte längre i en privat sfär utan i en allt mer offentlig sfär där hon sågs som en förebild. Hon förväntades därför vara en bildad kvinna som tålde offentlighetens granskning. Ämnen som psykologi, psykopatologi och mentalhygien ses som viktiga för kvinnans personlighetsdaning. En del skönlitteratur lästes samt sagolitteratur. Ämnet rytmik införs som framförallt förväntas utveckla både barns och de vuxnas personliga mognad och självförtroende, vilket jag återkommer till. Ämnen som medborgarkunskap och fackföreningar, social barnavård liksom studieteknik var viktiga bidrag till allmänbildandet. [125]

Boken *Barnträdgården, en handbok* (1945), skriven av Maria Moberg och Stina Sandels, har enligt de tre äldsta informanterna använts flitigt i Örebros seminarieutbildning. Den verkar ha haft en styrande funktion och barnträdgårdsledarinnans önskvärda egenskaper beskrivs sålunda:

> … skall hon äga en ängels tålamod, en Rafaels och en Michelangelos konstnärsanlag, en Rousseaus pedagogiska blick, en Andersens berättartalang, en Jules Vernes fantasi, en Edisons uppfinnargeni samt en jättes kraft och hälsa (Sandels 1945, s 193).

En gränslöst, allomfattande ledarinna framträder i boken som skall klara av det mesta i form av praktiska handlag, tålamod, fantasi med mera. Enligt Sandels (1945) räcker dock inte det: ”…hon måste först och främst vara en levande, varm

---

[124] Schema för kurs 2 vid Örebro Förskoleseminarium 1957, se även scheman för åren 1952–1956. Korrespondens ang. schemaplanering samt statbidragsärenden 1948-1963, FÖ, EVIa:1.
[125] Scheman, timplaner och lektioner läsåret 1953/54, 1956/57, 1957/58, 1958/59, 1959/60. Korrespondens ang. schemaplanering samt statbidragsärenden 1948-1963, FÖ, EVIa:1.

människa, som har valt sitt yrke därför att hon älskar barn och ser sin glädje i samlivet med dem" (Sandels 1945, s194).

Nya röster träder dock in på arenan i och med betänkandet *Daghem och förskolor* (1951) som visar fram en gemensam hållning att det nu skall läggas allt större vikt vid lärarkandidaternas personlighetsutveckling och deras personliga mognad. Det förklaras med att förskolläraren, till större del än andra lärarinnor, kommer i närmare kontakt även med barnens föräldrar. Därför skall inträdesåldern om 20 år bibehållas och värdet av en relativt lång förpraktik betonas.[126]

Barnträdgårdsledarinnan skulle också kunna "föra sig" utifrån en borgerlig tradition. Det ställdes krav på att de blivande barnträdgårdsledarinnorna skulle kunna sjunga och spela piano då det i musikämnet ingick pianospel, tonbildning och notläsning.[127] Ett piano skulle finnas i varje barnträdgård, vilket kan härröra från den tid då de borgerliga kvinnorna fick sin bildning i hemmet. Det ställdes också stora krav på muntlig framställning och stil samt övning i att berätta sagor. Att vårda sin röst och sitt tal ansågs som viktigt och blev till det egna ämnet Röst och talvård. Harriet, som utbildades under senare delen av perioden och blev handledare, berättar en episod från den tiden:

> Hon [rektorn på seminariet] var lite formell av sig, otroligt formell och hon gillade inte dialekter. Så hon sa till mig: vad skönt att du talar rikssvenska […] men jag kände en flicka från Värmland som skulle hålla ett föredrag och hon ville att jag som handledare skulle komma och lyssna. Och hon höll ett fantastiskt fint föredrag och det var ingen dialekt i det och rektorn tackade henne och sa att det var bra och då säger hon så här: "Å dä va möe rolit". Jag kommer så väl ihåg, det var som att dra ner en rullgardin. Flickan sa: Å varför skulle jag säga det här. Hon [rektorn] var benhård på det här med dialekter.

Förebilden var rikssvenska och en föredömlig barnträdgårdsledarinna skulle ha ett vårdat tal där ingen dialekt ingick. I bedömningar från den praktiska verksamheten skrivs tydligt fram att seminaristen skulle ha ett vårdat tal, vilket sågs som viktigt eftersom barnen annars skulle "imitera" barnträdgårdsledarinnan och lära sig "fel". Handledarna noterar ofta, i sina omdömen, att seminaristen som exempel "skall tänka på att inte driva upp språkhastigheten så mycket" eller att "skånedialekten ett handicap här i upp-Sverige"[128], möjligen med seminariets dåvarande rektor som föredöme.

---

[126] SOU 1951:15 *Daghem och förskolor*, s 337.
[127] Från dagböcker 1944–1955, FÖ, DIf.
[128] Protokoll, kollegium, Handledar och klasskonferenser, betygskollegium m.m. 1944-1958, FÖ, A IV:1.

Gåvor och förmågor

En med Lave och Wengers (2003) uttryck, legitim, fullvärdig barnträdgårdsledarinna skulle besitta gåvor och förmågor och ha ett gott självförtroende. Många kvällar användes till handledar- och klasskonferenser vid seminariet, där seminaristernas omdömen diskuterades. Protokollen från dessa handledarkonferenser skrevs ut mycket detaljerat och seminaristerna bedömdes utifrån förmågor som fallenhet, intresse, anpassning, omdöme och beteende, praktisk handledning, arbetstempo och noggrannhet, organisationsförmåga och självständighet.[129]

Återkommande i bedömningarna är att lärarkandidaterna skall visa sig intresserade av sina uppgifter och förbereda dem väl. I samband med förmågor och intresse så skriver handledarna ofta i bedömningarna om ”lågt självförtroende” och att seminaristen Sara behöver ”uppmuntran”:

> Behöver uppmuntran är osjälvständig och ängslig. Skall vara gladare bland barnen. Är ambitiös. Öva sig i att få bättre överblick.[130]

En förmåga att ta till sig kritik från föregående år framhålls som en viktig förmåga. I bedömningarna framkommer humor som en positiv förmåga men samtidigt skall lärarkandidaten inte vara allt för pratig eller bullrig. Exempel på vad som inte är önskvärt är:

> [Sigrid] har förmåga, organisatör men slarvig, pratig och bullrig, slafsig, bör vara mjukare bland barnen, dämpa sig, dåligt omdöme, har svårt med problembarn.[131]

Det framkommer i bedömningarna att den blivande barnträdgårdsledarinnan skall kunna ingå i en viss praktikgemenskap och företräda en tänkt kunskapskultur. Därför skall hon putsas av, dämpa sig och snabba på sina göromål. Många av handledarna tror på uppmuntran för att den blivande barnträdgårdsledarinnan skall passa in i mönstret. Motsägande krav kan skönjas då hon å ena sidan skall visa mer säkerhet och å andra sidan vara medveten om att hon är i en elevsituation och inte skall visa för mycket ”självrådighet”:

---

[129] Protokoll kollegium, Handledar och klasskonferenser, betygskollegium m.m. 1944–1958, FÖ, A IV:1.
[130] Protokoll fört vid handledarkollegium, månd. d. 10/12 1956. Kurs 1. Protokoll, Kollegium, Handledar och klasskonferenser, betygskollegium m.m. 1944–1958, FÖ, A IV:1.
[131] Protokoll fört vid handledarkollegium på förskoleseminariet tisdagen den 7/12-54, kl. 19.30. Protokoll Kollegium, Handledar och klasskonferenser, betygskollegium m.m. 1944–1958, FÖ, A IV:1.

> [Sigbritt] bör försöka tillgodogöra sig den pedagogiska handledning handledarna ger och anpassa sig till elev-situationen.[132]

Den blivande barnträdgårdsledarinnan får således vara aktiv i speciella situationer som i barnarbetet, men i samarbetet med föräldrarna förväntas hon vara passiv och inte alltför självsäker. Vi skall här komma ihåg att dessa seminarister har flera års utbildning bakom sig i form av hushållsskola, barnskötarutbildning samt praktik både i familj och i institutioner som barnträdgårdar och daghem. Det ställs emellertid stora krav på yrket och man ville inte skicka ut vilka barnträdgårdsledarinnor som helst i landet.

Handledaren Hilda som, förutom Hanna, utbildades under perioden, har en mycket bestämd uppfattning om vad som förväntades av henne främst som kvinna men också som barnträdgårdsledarinna i slutet på 1940-talet. Hon säger: ”På min tid skulle man vara glad och ung och vara vacker”. Samtidigt skulle hon uppträda diskret och inte vara för färgstark. Man skulle ”vara lite gråare” säger Hilda. Hon berättar som exempel att ett av barnen hade sagt till sin mamma att fröken hade så tråkiga kläder. Då Hilda fick höra det, gick hon emot konventionen och köpte samma eftermiddag en blommig, färgglad rock på EPA som hon sedan använde till barnens förtjusning.

Hanna, liksom Hilda, framhåller tålamod som den viktigaste gåva en blivande barnträdgårdsledarinna förväntades ha. Seminarieeleverna skulle ha en vilja att lära känna varje enskilt barn, hur varje barn fungerar och att se de positiva sidorna hos det enskilda barnet. Hildas förväntningar är tydliga och vittnar, liksom Sandels (1945) och ovanstående omdömen, om en stark övertygelse ifråga om humorns betydelse, samtidigt som hon återkommer till ung och frisk och gladtemat:

> Ja man kan ju inte ge dom det (humor) så det är en gåva man har eller inte […] men vad alla kunde vara det var att man kunde vara glad fast man kanske inte alltid var glad, man skulle le och man skulle vara ung och frisk och glad skulle man vara och ren och hel det var sånt som alla kunde vara.

Humor framställs som en gåva i Sandels (1945) mening, som är svår att lära sig. Däremot kan barnträdgårdsledarinnan visa sig glad även om hon inte är det för stunden. Dock framkommer förväntningar, kanske från det omgivande samhället, att en kvinna skall vara ung, frisk och glad. Det kommer ett nytt förslag 1958 om

---

[132] Protokoll fört vid kollegium lördagen den 26/5 -56. Protokoll kollegium, Handledar och klasskonferenser, betygskollegium m.m. 1944–1958, FÖ, A IV:1.

fallenhetsbetyg på avgångsdiplomet där även *samarbetsförmåga* skall redovisas. Det diskuterades livligt om samarbetsförmåga kan bli alltför kategoriskt och många vill inte att det skall ingå i avgångsbetyget.[133]

Sammanfattningsvis talar handledarna om ”gåvor” som sådant som redan finns inuti människan, denna ”oidentifierbara egenskap” (Sandels 1945, s 193) som man inte kunde utbildas till. De intervjuade återkommer i sina berättelser till gåvor och egenskaper som att vara glad, att ha humor och ett stort tålamod. Som en fullvärdig, legitim barnträdgårdsledarinna, i Lave och Wengers (2003) mening, framträder en kvinna med ett jämnt, mjukt och behagligt ”sätt” som har god kontakt med barnen, god överblick i barngruppen, har ett gott arbetstempo, är noggrann och självständig. Den blivande barnträdgårdsledarinnan får ha humor men inte vara alltför bullrig. Hon skall emellertid ta initiativ och behöver i de flesta fall få uppmuntran för att få ett bättre självförtroende. Samtidigt skall hon inte visa sig för självsäker och självrådig för att passa in i en viss praktikgemenskap. I barngruppen skall hon vara aktiv men i föräldrasamarbetet skall hon vara mer passiv.

Den goda ledarinnan

Som tidigare påpekats var det viktigt att *inte* knyta an till en instrumentell förmedlingsmodell i Fröbels anda – att inte vara skola. I boken *Barnträdgården* framhåller Sandels (1945) att en ledarinna är att föredra framför en lärarinna och ville med den formuleringen visa på sin syn på förhållandet mellan skolans och barnträdgårdens arbetssätt. De lärdomar som barnen skulle få i barnträdgården skulle inte läras in ”skolmässigt” utan barnen skulle leka in kunskaper och begrepp. Hanna säger:

> Men jag tror det var en del med det gamla som inte får komma bort, det här att lära genom lek, det tror jag är viktigt för dom här små barnen för att dom skall inte behöva gå i skola från det dom är två, tre år. Jag blir ledsen när jag ser om sådana där underbarn som […] det skall gå in ändå utan att dom vet av att dom lär sig.

Hanna har svårt att tänka sig läroplaner för små barn eftersom hon menar att det inte går att förutsäga vad som händer och hur lång tid saker och ting tar med dem. Att arbeta efter en arbetsmedelpunkt ser hon som en kursplan där man gör en planering termin för termin:

---

[133] Protokoll vid handledarsammanträde på btg. Trädgårdsgat. 14, den 29.1.58, kl. 19.30. Protokoll Kollegium, Handledar och klasskonferenser, betygskollegium m.m. 1944-1958, FÖ, A IV:1.

> … ja att inlärningen är på ett annat sätt än vad som blir i skolan […] men att just det här att man har en tanke bakom fast det blir en lek utav det […] det går inte till så att man skall ha en arbetsplan eller kursplan på det sättet för det går inte på det sättet med små barn […] man vet aldrig hur lång tid olika saker tar. Om dom inte är intresserade då kan det gå väldigt fort men det här med arbetsmedelpunkt som Maria Kjellmark kallade det […] det har ju funnits i alla år och det är ju ett slags, det gjorde man ju upp termin för termin ungefär men man kan ju inte gå direkt efter det heller ... men något mål måste man ha …

Att organisera och planera verksamheten är viktiga delar, liksom att vara beredd på att ändra planeringen om den är olämplig att genomföra.

Vid handledar- och klasskonferenser visar sig också att en barnträdgårdsledarinna inte skall ta till sig skolans tradition, till exempel i följande omdömen:

> Tendenser att dominera/dikterande bland barn och kamrater, tar ej hänsyn/ skolmässig bland barnen. Bör tänka på att vara lite mjukare. [134]

> [Siri] har lätt att falla in i ett undervisande sätt, som ej passar på förskolestadiet. Hon bör vidare försöka att inte undervärdera det praktiska arbetet, därför att hon själv har vissa svårigheter på detta område.[135]

Det praktiska arbetet förmedlas som viktigare än ett undervisande sätt. Omdömena vittnar också om att orden ”lyhördhet” och ”god överblick”, ses som viktiga begrepp, vilket jag även återkommer till i kapitel åtta. Handledarna skriver exempelvis att seminaristen ”bör rätta sig mer efter barnen” eller ”är inte tillräckligt lyhörd för barnen, har t.ex. svårt att ändra ett planerat program, om det visar sig att det är olämpligt att genomföra”.[136]

Sålunda framhölls egenskaper som nyfikenhet, lyhördhet, flexibilitet och fantasi som viktiga egenskaper och förmågor. Att den blivande barnträdgårdsledarinnan skulle ha fantasi var viktigt men Hanna säger samtidigt att man inte skall vara *för* duktig, hon menar att det är *barnen* som skall måla, snickra och modellera, inte förskollärarna. Hanna framhåller också med bestämdhet att mängden ämneskun-

---

[134] Protokoll fört vid kollegium, lördagen den 26/5 -56. Protokoll, Kollegium, Handledar och klasskonferenser, betygskollegium m.m. 1944–1958, FÖ, A IV:1.
[135] Protokoll fört vid kollegium, lördagen den 26/5 -56. Protokoll, Kollegium, Handledar och klasskonferenser, betygskollegium m.m. 1944–1958, FÖ, A IV:1.
[136] Protokoll kollegium, Handledar och klasskonferenser, betygskollegium m.m. 1944–1958, FÖ, A IV:1.

skaper som är fastställda och färdiga att förmedla inte är det viktigaste. Det allra viktigaste för en blivande barnträdgårdsledarinna är att hon tillsammans med barnen är nyfiken och tar reda på svar på de frågor som uppkommer under dagen, vilket kan jämföras med Sandels (1945) tankar om ledarinnans handledande funktion.

Kreativitet och experimentlust

Skaparförmågan var stor och användes på olika sätt. Ibland var barnträdgårdsledarinnan av nöden tvungen att vara kreativ och i lekens tecken organisera arbetet med barnen. Hilda berättar:

> Det första var väl en tvårumslägenhet som jag hade och den var inte så tokig, men det var en ganska trång tambur och 20 ungar skulle klä på sig på vintern när man skall gå ut eller hem. Men så gjorde jag så att vi hittade på en liten ramsa. Tröjan, långbyxorna och det man har på fötterna det gick var och en och tog in och så satt de i stora lekrummet och tog på sig så mycket dom kunde själva utav det.

Barnträdgårdsledarinnan förväntas även vara nyfiken och inte vara rädd för allt nytt som kommer och förhärliga allt gammalt. Hanna säger:

> Man fick ha egna idéer och pröva sig fram. Jag lät barnen måla med fingerfärg på fönstren, det hade ingen annan gjort. Vi hade en stor sandlåda mitt i rummet, det var bra. Så småningom fick vi ett rum med vattenlek.

Att ”pröva sig fram” och att experimentera med olika material tillhörde rösterna från Fröbel men skulle samtidigt passa in i en vetenskaplig kunskapskultur. Hilda säger:

> … vi hade vattenlek minns jag också en balja som stod uppställd och en liten unge det var en tös […] hon stod en timma och händerna var som russin, men hon ville så gärna leka med det där, det hade hon väl aldrig fått göra förstås. Jag hade baljan i ett lekrum, och så mätte de och de öste och de gjorde alla möjliga experiment med vatten och färger och blandade färger det var vackert.

Hilda var handledare men undervisade också på seminariet i småslöjd. Hon tar med sig sina kunskaper och sin kreativitet till seminaristerna på seminariet. Vad allt kan man till exempel göra med en tapetbok?

> … och sen fick vi material från en tapetaffär med tapetböcker och flickorna [de blivande barnträdgårdsledarinnorna] kunde hålla på och prata en hel timme […] om vad man gör med tapetboken och sist så tog vi pärmarna och åkte kana på. Vi använde allt material man kunde få …ja och allt material man kunde göra.

Kreativitet och skaparförmåga förmedlades till de blivande barnträdgårdsledarinnorna både på seminariet och i den praktiska verksamheten. Handledarna var förebilder i den kunskapskulturen och prövandet och experimenterandet, liksom att ha egna idéer utan att följa styrande kursplaner, hörde till rösterna från Fröbel.

Vad förväntas en fullvärdig barnträdgårdsledarinna kunna?

Starka röster från Fröbel

De röster som hittills har genomsyrat periodens kollektiva minnen är rösterna från Fröbel och hans uttolkare. Albin Warne som drev seminariet vidare efter Maria Kjellmark var en av dem som i perioden ivrade mest för Friedrich Fröbels tankar om utbildning av barnträdgårdsledarinnor. Hilda säger:

> Albin Warne han puffade mycket för förskolan och han skrev böcker och han höll på oss, och det var faktiskt inte så vanligt.

Warne skrev 1951 boken *Förskoleåldern som pedagogiskt problem* där han, utifrån sin tolkning av Fröbel, bland annat ser barnträdgårdsledarinnorna som folkbildare. Han menar att barnträdgårdens uppgift inte endast var att tjäna socialt behövande familjer utan också vara ett första led i en rationellt ordnad folkbildning. Likaså framhåller han barnens lek, som en bildningsfaktor:

> Den främsta bildningsfaktorn vid arbetet i barnträdgården skulle vara leken, av vilken det ännu icke skolpliktiga barnet enligt Fröbels mening helt behärskas (Warne 1951, s 69).

Det var därför angeläget att barnets ”lekdrift” skulle ställas under sakkunnig ledning så att ”den kunde främja den naturliga utvecklingen av de i barnet liksom slumrande anlagen” (s 69). I enlighet med den uppfattningen lade han stor vikt vid utbildningen av barnträdgårdsledarinnor. Pedagogik och psykologi var för honom självklara ämnen men utbildningen skulle också ge andra kvaliteter som fantasi och känsla för barnen och deras behov:

> Den kvinna, som skulle ägna sig åt arbetet i barnträdgården, borde äga icke blott god pedagogisk och psykologisk utbildning utan även äga nog fantasi och känsla för att kunna sätta sig in i barnasjälen och tillfredsställa dess anspråk (Warne 1951, s 69).

Albin Warne höll fast vid Fröbels bildningstanke i förhållande till sin tids nytillkomna röster inom den barnpsykologiska forskningen (se nedan). Hanna framhåller starkt röster från Fröbel då hon menar att en barnträdgårdsledarinna skulle vara intresserad av djur och natur, bild och form, slöjd och rytmik. Ett av de kulturella redskap som återkommer i handledarnas uttalanden är Fröbels gåvor.[137] Hilda vittnar om sin kreativitet i sitt användande av en av Fröbels gåvor, dvs. ”den sjätte gåvan”:

> Det kom ju en del från Fröbeltraditionen […] ja det var ju de här byggklossarna, vi hade ju en sort som hette sjätte gåvan. Det var en liten fyrkantig trälåda […]det var tre olika sorters klossar och det skulle vara lika roligt och plocka in dom där lådorna som när man tog ut dom ... men inte tyckte ungarna det inte, så jag tog alla sjätte gåvan och tog bort alla lådor och hade en stor låda för alltihopa och sen kunde dom ju bygga fantastiska saker av det där.

Fröbels gåvor var väl kända av handledare och lärare i Örebro och ett tydligt inslag i praktikgemenskapen och kunskapskulturen. Det fanns en viss logik i att plocka ur klossarna och framförallt att plocka i dem i lådorna igen. Fröbels grundläggande idé med gåvorna övergavs dock då Hilda anger att hon använde sin fantasi och lät barnen använda materialet från sin egen logik. Röster från Fröbel är alltjämt starka och håller sig kvar hos studierektorn Albin Warne och i den praktiska verksamheten – dock i Hildas fall i en modifierad form.

Att skapa en ”vi - grupp”

Det första syftet med barnträdgårdarna var att de barn som kom till förskolan skulle anpassa sig till en grupp med andra barn. Det tydligaste kravet som ställdes på en barnträdgårdsledarinna var därför, enligt handledarna, att hon skulle kunna klara av en grupp på 20 stycken barn, att hon skulle finnas till hands hela tiden och se till så att barnen trivdes, att de mådde bra och hade det trevligt, i en-

[137] Fröbels gåvor finns beskrivna under rubriken ”Traditionen från Fröbel”.

lighet med boken *Barnträdgården*. Då vi talar om vilka mål de hade med verksamheten säger till exempel Hanna:

> … något mål måste man ha men, och det viktigaste som jag har tyckt har varit roligt också när det gäller lekskola det har varit det att få dom här 15-20 barnen som är individer när dom kommer, att få dom att fungera i grupp det är det som är så spännande och så roligt och det är det som jag tycker skall vara färdigt när dom kommer till skolan.

Det stora målet i förskolan var att få barnen att socialiseras in i en grupp med andra barn. Flera av handledarna benämner det att skapa en ”*vi-grupp*” av barngruppen, det vill säga, att få barnen att fungera och trivas tillsammans med varandra i grupp.

Intressecentra som övergripande ämne

Den handledande funktionen framkommer även i arbete med *Intressecentra*, vilket handledarna talade om som ett ämne. Hilda berättar:

> Intressecentra som vi sa som vi liksom hade som ämne […] vi hade väl husdjur, hästen och så gick vi ut för att se om vi möter någon häst och vagn här borta men vi såg ju ingenting. Då sa en av pojkarna – Hördu om du går ut tidigt på morgnarna fröken så kan du nog få se hästar. Han trodde det bara var jag som ville se hästarna […] jag hade en katt som kom in, han hoppa in genom fönstret så han fanns när de kom och den katten han var i den där docksängen och han var lite överallt.

Arbetsmedelpunkterna har nu övergått till att kallas intressecentra i och med att Elsa Köhler kritiserat arbetsmedelpunkterna som hon menade passiviserade barnen. Hon ville förespråka aktiviteten i intressecentrat och att det som för tillfället intresserade barnen skulle aktualiseras (Köhler 1931). I likhet med Hilda berättar Hanna att de byggde upp olika intressecentra som ämnen och i Elsa Köhlers anda följde hon vad som försiggick i det vardagliga livet i närsamhället och vad barnen kunde vara intresserade av:

> Intressecentra byggde man upp men det var så mycket som gjorde sig självt för man följde ju årstiderna och sen gick man ut ifrån det egna vardagliga och lite annat, jag minns vi ritade kartor över var vi var och sedan på ett stort papper på golvet, var dom bodde, hur skall du gå för att komma hem till dig, sa vi och sådana saker tyckte dom också var roligt, kartor över hu-

> vud taget - jordgloben - vi reste, och sedan kunde man samla sig i en liten grupp

Ledarinnans handledande funktion visar sig på olika sätt. Att skapa en vi-grupp krävde en handledande funktion. Att arbeta med intressecentra sågs som ett ämne och tanken var att, med Hannas ord, ”tillsammans med barnen upptäcka och ta reda på hur saker och ting förhåller sig”. Intressecentrat får då en annan inriktning utifrån vad barnen eller vad barnträdgårdsledarinnan anser att barnen är intresserade av – årstidernas växlingar verkade dock inget barn kunna rubba.

Sparsamhet, inredning och materialtillverkning i det andra hemmet

Av ekonomiska skäl, men också i spåren av sitt levnadskall, lärde sig dessa barnträdgårdsledarinnor att vara sparsamma i sitt så kallade ”andra hem”. Samtidigt som det öppnade för kreativitet och flexibilitet. Hilda tillägger:

> Vad var det för rullar jag fick, det var någon sorts pappersrullar, det var hårt tjockt papp stora och runda så här, från föräldrar, och dom där målade jag med vackra färger och sen byggde de [barnen] med dom där och gjorde allt möjligt och hade så roligt med dom och då var det inget dyrt. Så jag har samlat skräp i alla tider.

I förra perioden framställdes Maria Kjellmark som både kreativ och fantasifull. Hon lärde också sina seminarister att tigga, vara sparsamma och ta vara på det material som gavs. Hilda och Hanna har tydligt influerats av dessa röster:

> […] men att man kan ju inte bara köpa allt färdigt fabrikat […] så vi lade ju fram sådant och så fick ungarna ta […]för vi måste ha sådant som inte kostar också […] jag samlade automatiskt var jag var , jag hade en dricka och så tog jag den där runda korken och stoppa i fickan och det visste dom att den tog jag. Vid snickarbänken passade det bra.

Att anskaffa material med egna medel fanns också i barnträdgårdsledarinnornas kunskapskultur. Hanna köpte till exempel in många sångböcker på egen bekostnad:

> Det fanns inte så mycket, det fanns Alice Tegnér och dom är ganska svåra och så fanns det dom här. Det här är Alf Pröysens sånger som jag har köpt själv när jag har behövt nåt. Den här har jag använt på avslutningar som ungarna har sjungit dom är så roliga […] jag har gjort en egen översättning […] ja jag fick lov och göra det, den är så rolig.

Hanna hittade inga sångböcker som hon tyckte passade barnen så hon översatte, i Maria Kjellmarks spår, sångerna från norska till svenska. Det som hänger intimt ihop med sparsamheten var att själv kunna tillverka barnträdgårdens material. Det tillhörde kunskapskulturen och Hilda säger:

> När jag kom ut som förskollärare fanns det ju inte så mycket grejer å då gjorde man ju mycket själv och [...] man lärde sig saker och ting som förskollärare man skulle ju snickra man skulle ju sticka och virka och allt vad det var ...

Hilda hade ett stort intresse av träslöjd som hon också fick utlopp för i sin utbildning och i sin vidare gärning som barnträdgårdsledarinna. Hon gjorde t.ex. en docksäng på seminariet utifrån en docka hon hade. Dockan och docksängen fick sedan komma till hennes ”egen” lekskola:

> På seminariet fick man tillverka saker och det tyckte jag var roligt, vi skojade och sa att kan vi inte få bli förskollärare så kan vi ta plats som snickare för vi hade så mycket träslöjd och jag undervisade i något som hette småslöjd en tid på världen för jag har alltid tyckt om att jobba med mina händer och hitta på saker och så många pussel jag har gjort i mina dar det kan jag inte säga. Mina barn dom snickrade mycket, jag hade en riktig snickarbänk, fast jag inskärpte ju att med hammaren slog man bara med i snickarrummet.

I ämnet småslöjd kan anas att träslöjd stod högst på agendan där den blivande barnträdgårdsledarinnan fick göra spel och pussel som passade för barnens olika åldrar och de tillverkades även sinnesspel, där lukt, känsel och hörsel stimulerades. Det var av stor vikt att materialet presenterades på ett intresseväckande sätt för barnen och att det var avpassat efter ålder. Det byttes därför ut med jämna mellanrum enligt Harriet:

> Det var viktigt att materialet var avpassat till ålder och att det byttes ut. Jag bytte material mellan grupperna under lunchen och bytte sedan ut det kontinuerligt så att det inte blev långtråkigt. Från början gjorde jag allt materiel själv plus det som jag själv hade haft som barn.

Sedan skulle materialet och det ”andra hemmet” vårdas. Hanna säger:

> Materialvård det hade vi i fjorton dar efter vårterminen slut och då skulle vi skura alla klossar och så fernissa man det som skulle fernissas och måla det

som skulle målas och sy och tvätta och sköta om gardiner och sånt där. Det var mycket jobb med det…

Det togs således för givet att kvinnorna i barnträdgården skulle ”göra roliga saker av ingenting” (Sandels 1945, s 195) och att genom flexibilitet och kreativitet skapa, tigga och vara sparsamma eller skaffa material på egen bekostnad. Det kan förstås i ljuset av det kvinnliga levnadskall som en samhällsmoder och en allomfattande barnträdgårdsledarinna hade att följa.

Nya röster från barnpsykologi med medicinsk probleminriktning

Då Karin Lind tillträder som rektor 1951 tar sig nya röster in i det kollektiva minnet. Influenser från barnpsykologi och medicinsk inriktning har sedan 1930-talet funnits i Sverige, bland annat med Alva Myrdal och Carin Ulin, men har hittills inte haft något större inflytande i det lokala seminariets kollektiva minne.

Den barnpsykologiska forskningen framhålls kraftfullt av kommittén för *Daghem och förskolor* (SOU 1951:15) och ser samtidigt den medicinska inriktningen som betydelsefull. Kommittén betonar att verksamheten skall se till barns harmoniska anpassning, men att de som arbetar med barn också skall få ingående kännedom om de psykiska problem som sammanhänger med förskoleåldern. Det talas allt mer om att ”förebygga snedvridningar, vilka eljest – kanske på ett långt senare stadium – måste botas på ett för alla parter dyrbart och tidsödande sätt”.[138]

Vetenskapligt rationell kunskapskultur

Litteraturen i den lokala seminarieutbildningen får en allt starkare medicinsk inriktning där ämnen som medicinsk barnavård, psykopatologi och mentalhygien, barnavård och barnsjukvård får allt större plats.[139] Karin Lind tillkallade bland annat en läkare från lasarettet i Karlstad som i två dagar skulle hålla föreläsningar i psykopatologi. Hon föreslår att han skall tala om ”Barnpsykopatologiens nuvarande åsikter om orsaker till uppfostringssvårigheter och anpassningssvårigheter hos barn och ungdom”, om barnhemsklientelets psykopatologi samt ”Mål och medel i arbetet bland missanpassade barn och ungdomar”.[140]

Litteraturen under denna tid var även inriktad på inlärningspsykologi, Arnold Gesells mognadslära och socialpsykologi. Lärarkandidaterna läste *Handbok för*

---

[138] SOU 1951:15 *Daghem och förskolor*, s 373.
[139] Korrespondens ang. schemaplanering samt statbidragsärenden, 1948–1963, FÖ, E VI a:1.
[140] Brev 2 mars 1954 till överläkare dr Torsten Thysell, Lasarettet, Karlstad underskrivet Karin Lind, Korrespondens ang. schemaplanering samt statbidragsärenden, 1948–1963, FÖ, E VI a:1.

föräldrar samt boken *Riktiga leksaker,* [141] som skrevs av Alva Myrdal (1936), och kan även betraktas som uttryck för kvarvarande röster från Maria Kjellmarks tid om mammautbildning. Utbildningen framstår som bred och innehåller många olika teorier och moment. Ämnet psykologi och tillämpad metodik har stort timantal men innehåller också många olika moment och det är svårt att se någon fördjupning förutom eventuellt ett examensarbete.

Praktikhandledarna utbildades kontinuerligt tillsammans med metodiklärarna. Från en sommarkurs 1949 fokuserades samhälls- och familjeproblem samt svårigheter att skapa den ideala uppväxtmiljön för barn. Neuroslära och motoriska utvecklingsrubbningar behandlades och studiebesök gjordes hos chefsläkaren Gustav Jonsson i Skå-Edeby som redogjorde för olika barnneuroser.[142] Stina Sandels föreläste om Jean Piagets forskning och handledarna opponerar sig i redogörelsen för Piagets undersökningar att endast uppmärksamma enstaka barn för att sedan anpassa sitt arbete i gruppen efter det.[143]

Den kluvenhet och motsättning, som framkommer från perioden Samhällsmodern, mellan att vara hemarbetande och yrkesarbetande kvinna, visar sig tydligt i redogörelsen för denna sommarkurs. Legitimeringen av barnträdgården för hemarbetande kvinnor är central och frågan vidgas i talet om samhällets behov av yrkesarbetande kvinnor och behovet av daghem. Dock skildras föräldrarna till daghemsbarn som problemföräldrar i de föreläsningar som ges av skilsmässoadvokat Valborg Lundgren och abortkurator Lis Asklund som skildrade ”stympade, snedvridna och tyvärr långtifrån ovanliga hemförhållanden”.[144] Barnträdgårdsledarinnans uppgift blev härvidlag att hantera dessa barns föräldrar.

Ytterligare röster från vetenskapligt rationella kunskapskulturer framkommer i samtalsintervjuerna då handledarna hänvisar till Carin Ulins forskning om finmotorik och grovmotorik med medföljande övningar. Hanna framhåller Carin Ulins material som en viktig del i utbildningen:

---

[141] Korrespondens ang. schemaplanering samt statbidragsärenden, 1948–1963, FÖ, E VI a:1.
[142] Redogörelse för socialstyrelsens kurs för praktikhandledare vid förskoleseminarierna den 18 juli – den 13 augusti 1949, Korrespondens med socialstyrelsen 1944–1953, FÖ, E III b:1.
[143] Redogörelse för socialstyrelsens kurs för praktikhandledare vid förskoleseminarierna den 18 juli – den 13 augusti 1949, Korrespondens med socialstyrelsen 1944–1953, FÖ, E III b:1. Här skrivs också: ”Det förekom emellertid också en hel del opposition mot, att de resultat, som speciellt den schweiziske psykologen Piaget kommit fram till, skulle gälla även svenska barn. […] det ligger en mycket stor fara i att man som pedagog endast uppmärksammar enstaka barns prestationer och intellektuella förmåga och sedan anpassa gruppens arbete efter detta, men i själva verket den för en viss åldersgrupp normala förmågan kanske ligger på ett helt annat plan”,(s 3).
[144] Redogörelse för socialstyrelsens kurs för praktikhandledare vid förskoleseminarierna den 18 juli – den 13 augusti 1949, s 5, Korrespondens med socialstyrelsen 1944–1953, FÖ, E III b:1.

> … sen om man tittar på Carin Ulin till exempel, hon hade ju ett brett material som var uppbyggt på lådor med olika flanellogram och dom förekom ju, man gjorde ju egna [...] å rita och måla det var ju en viktig del både i utbildningen och i Fröbelutbildningen.

Hanna menar att hon läste allt hon kom över och framhåller att hon tog till sig av det som hon tyckte var bra för barnen. Hilda framstår som misstänksam till det nya som tillsammans med andra handledare ibland bestämmer sig för att inte ändra sitt arbetssätt:

> Psykologin – det kom ju en bok […] och vi skulle läsa den där och vi sa det där är ju inget nytt, det där är ju sådant som vi alltid har gjort sa vi så vi fortsätter väl som vanligt."

Hilda framhåller Alva Myrdals inflytande men kritiserar också hennes radikala, icke-konfessionella framtoning:

> Hon tog bort en hel del som vi tyckte – så skulle man inte göra och så skulle man inte göra […] någon religion ville hon inte ha … när vi skulle sjunga julsånger då var det en lärarkandidat jag hade och jag hade en julkrubba som jag själv hade gjort. Hon sa – nej, ska du ta fram sånt där? - Varför inte det då sa jag, men då frågade jag på föräldramötet här om vi inte skall sjunga dom här sångerna och föräldrar de trodde inte jag var klok. Men det gick en lista runt att vi inte fick ha någon religiös påverkan på barnen men till mig kom det aldrig någon, så jag sjöng mina julsånger i alla fall.

Hanna och Harriet har liknande berättelser från den här tiden då traditionerna skulle raderas ut och en alltmer vetenskapligt, rationell kunskapskultur skulle anammas. I samma stund menar de att de "sög åt sig allting från kurser och sådant", liksom den litteratur som fanns att tillgå.

Intelligensmätningar

Rektor Karin Lind var, liksom många andra på 1940–50-talet, inspirerad av ett rationellt, naturvetenskapligt präglat angreppssätt både i sin undervisning och i sin begynnande forskning. Karin Lind genomförde, tillsammans med andra personer åren 1947–1957, 300 intelligensmätningar på barn mellan ca 2 och 10 år.[145]

[145] Intelligensmätningar 1947–57, FÖ, FII:2 – FII:7 samt Klassliggare (Elever), 1959–1960, DIg:9.

Det framkommer att Karin Lind använde ett standardiserat formulär utifrån ”Terman och Merills intelligensmätning”.[146] Barnen som testades kom från olika barnträdgårdar,[147] men de flesta barn kom från Barnträdgården, Trädgårdsgatan 14 invid Örebro Förskoleseminarium. Enligt intervjusamtalen fanns där inbyggda boxar med glasfönster där Karin Lind ofta satt och observerade. I testformuläret fanns rubriker som ”Allmänt uppträdande vid testningen”, som delas upp i *villighet*, *självförtroende, social inställning* och *uppmärksamhet*. Två test per år skulle genomföras under barnens första tre år och de fick som exempel benämna föremål vid namn, peka ut föremål samt benämna dess användning. Vidare skulle barnen beskriva likheter och skillnader, vika papper som en triangel och så vidare. Tanken var att få fram ett IQ-värde som kunde förändras om barnet gjort framsteg i skolan och kunde då bli högre än vad som förväntades i en viss ålder. En treårig flicka bedömdes exempelvis ha en intelligensålder på 4,5 år.[148]

Ett syfte med testerna var att undersöka förhållandet mellan intelligensålder och framsteg i skolarbetet eller vistelsen i barnträdgården. Ett annat syfte var att forskningsmässigt jämföra två olika testprofiler och se om de sammanföll eller inte. Testmaterialet användes i psykologiämnet där Karin Lind var lärare, och hon hade stora förväntningar på att seminaristerna skulle läsa en mängd litteratur om skolväsendet i USA, inlärningen under förskoleåldern, skolmognaden, förskoleålderns psykologi och intelligenstestning av olika slag.[149]

Rytmik som nytt ämne

Vid sidan om den rationella kunskapskulturen tillkom ämnet rytmik i förskollärarutbildningen under perioden då personlighetsutveckling och personlig mognad började föreskrivas även från statligt håll.[150] Handledarna talar om rytmik som ett

---

[146] ”Protokoll – Form L, till den omarbetade Stanford-Binet-skalan enligt Terman och Merrill, Intelligensmätning”, svensk översättning och bearbetning av Alice Hellström. Intelligensmätningar 1947–57, FÖ, F II:2 – F II:7.
Rosa Katz hade en liten forskaravdelning i barnpsykologi i Stockholm. Hon hade tillsammans med sin man bland annat intresse för testningar och avdelningens mest kända arbete blev en standardisering av ”Terman-Merills” skala som utfördes på 1 1/2 -6 åringar (Johansson 1992, s 127). Christian Lundahl (2006) har visat hur professionalisering av folkskollärarkåren bidrog till att ämnet psykologi stärktes med hjälp av testmetodik och experiment.
[147] KFUM:s barnträdgård, Hemmet, Barnträdgården Kungsg.1, Btg Rynningegatan 41, Örebro Daghem, Daghemmet Ullavigat., Btg Nygatan 4, Btg Örnsro.
[148] Testprotokoll på barn. Intelligensmätningar 1947–57. FÖ, FII:2 – FII:7.
[149] Karin Lind föreslog att de studerande under höstterminen skulle läsa: skolväsendet i USA, inlärningen under förskoleåldern, skolmognaden, förskoleålderns psykologi, intelligenstestning med historik och teori, praktisk användning och statistik, grupptest, testkriterier, praktiska övningar och grupptestning, intelligensteori, demonstration av testmaterialet, övningstestning m.m. Klassliggare (Elever) 1959–1960, FÖ, DIg:9.
[150] SOU 1951:15 *Daghem och förskolor*.

viktigt ämne för att förmedla känslor men också för att skapa självförtroende. Hilda var inspirerad av det nya ämnet rytmik och rörelse och berättar:

> … och så har jag alltid varit mycket för å röra på mig och leka så ja lärde dom (barnen) väldigt mycket lekar så dom sen kunde leka själva både ute och inne. Det var sånglekar och att barn tycker om att springa […] å musiken, musik och gymnastik och rörelser och men också avkoppling för vi låg på golvet lite då och då och slappna av och det tyckte dom var skönt och vi hade väldigt mycket övningar av alla de slag. Sinnesövningar och vi kunde ligga på golvet och blunda och så kunde jag gå med nåt instrument av något slag som vi hade och smyga mig omkring och så peka dom varifrån de hörde ljudet komma och så där vidare.

Det nya ämnet rytmik med sina rörelser, musik och sinnesövningar kunde å ena sidan ses som en alldeles ny röst i det kollektiva minnet, å andra sidan smälte den bra in i influenserna från Maria Kjellmark och Fröbel med uttolkare.

Rektor Karin Lind kallade till sig Greta Hause som hade sin ”Gymngård” i närheten av seminariet på Trädgårdsgatan och frågade om hon inte kunde ha timmar i rytmik för seminarieeleverna. Hilda berättar om Greta Hauses rytmik:

> … så startade hon sin gymnastikgård och hon frågade om jag ville komma som provgrupp. Ja, sa jag det vill jag, så att jag tog efter mycket av henne, hela hennes rytmik och rörelser […] hon satt bak och fram och spelade sådana där låtar, jag tog och körde in några bitar som jag kunde utantill och tog bort stolarna och så använde jag pianot mycket med högre och lägre toner, både hela gruppen och ett par stycken, så pianot användes, det var också mycket rytmik och musik på handledarkurserna.

Från ett samtal med Greta Hause[151] erhöll jag en hel livsberättelse från hennes egen utbildning i ”rytmisk gymnastik” till utbildandet av förskollärare i ämnet rytmik (den berättelsen har samlats i bilaga 2). Ämnet blev en unik företeelse just för förskollärarutbildningarna i och med betänkandet *Daghem och förskolor*. Ämnet kom dock att se olika ut på det lokala planet. Jag vill därför kort med hjälp av Greta Hauses berättelse redogöra för vad ämnet rytmik kunde innehålla vid Örebro förskoleseminarium.

Som gymnastikdirektör hade Greta Hause en Lingutbildning i grunden som, enligt henne, var mycket föreskrivande och alltför stel. Efter Lingutbildningen

---

[151] Greta Hause intervjuades 2005 och fick sedan den berättelse jag skrivit utifrån intervjun uppläst av Ulla Winroth som fick ett jakande svar till publicering i min avhandling. Greta Hause gick bort i februari 2008.

åkte hon till Tyskland för att utbilda sig i rytmisk gymnastik. Begreppet rytmik skall, enligt Greta Hause, uppfattas som hela den pedagogiska uppbyggnaden som Dalcroze arbetade fram på musikhögskolan i Stuttgart, det vill säga hela synen på kombinationen rörelse och musik.

I Örebro kallar Greta Hause sitt ämne för ”rytmisk gymnastik” där ledning av barnrytmik ingick med grundläggande rytmik med taktövningar av olika slag, avlyssnande och återgivning av rytmer, gestaltning av rytmer i rörelse. I ämnet ingick även en del som benämndes som personlig rytmik, varvid seminaristernas egen fantasi och uppfinningsrikedom fick komma till uttryck.[152] Greta Hause anser att en förskollärare skall förmedla sin kreativitet och skapa atmosfär kring det man gör. Att främja den skapande lusten och förmågan hos barnet menar hon är en viktig egenskap hos de blivande lärarna. Rörelsen betyder också mycket när det gäller språk och språkutveckling, menar hon. Hon berättar att hon spelade och improviserade på pianot och tillsammans med barngrupper gjorde de ofta små visor och pratvisor där hon tog upp barnens spontansånger och byggde vidare på dem. De samlade stenar och pinnar och jobbade med vackra chiffongscarfar i olika färger. Greta Hause menar att barn inte får bli programmerade och deras tid inrutad: ”rytmiken har sin roll då barnen själva skall få hitta vägar för sysselsättningar och för lek”. Greta Hause framhåller att en förskollärare skall kunna ”väldigt, väldigt mycket” och hon efterlyser mer sinnesträning i arbetet med barn, så att vi inte ”slår ner och dödar så mycket av inlevelse och känslighet”. Sinnesträningen var viktig då hon arbetade med synen, med hörseln, med känseln, med kroppsuppfattningen och så vidare.

Rytmisk gymnastik var ett ganska okänt ämne i Sverige och Greta Hause hade därför inte helt lätt att få gehör för sina nya idéer i Örebro. Det var många som inspirerades av henne men vi kan ana att rytmik och rytmisk gymnastik kunde te sig främmande i förskoleseminariets kollektiva minne. Karin Lind gav Greta Hause litteratur att läsa om barns motoriska utveckling, inlärningspsykologi med mera och hon såg till att vidareutbilda sig. Hon anser dock att hon använde sina egna sinnen och jobbade enligt dem. Enligt några av de intervjuade handledarna tedde sig Greta Hauses rytmik som mycket kravfull och, som hon själv säger, var det många som blev ”helgalna” inför hennes ordnade oordning. Att tänka själv ingick inte i många av periodens kunskapskulturer. Därför kunde oordning, frihet och improvisation uppfattats som mycket kravfyllt och komplicerat. Greta Hause kom till Örebro med en ny kunskapskultur som det inte fanns tillstymmelse till i Lings tidevarv. Emellertid kan man säga att hon kom i en tid då seminarierna

[152] Schema för rytmik, 2:dra årskursen ht 55, FÖ, E VI a:1.

genom *Daghem och förskolor* skulle utbilda människor att få större självförtroende och en större personlig mognad och rytmiken kunde vara ett viktigt redskap i den inriktningen.

Dilemmat "praktik och teori"

Föreställningen att de teoretiska ämnena och det praktiska arbetet skall "gå ihop" var stark hos både handledare och metodiklärare. Kommittén för *Daghem och förskolor* skriver att det är av avgörande betydelse att förskoleseminarierna grundligt kan förena den teoretiska undervisningen med den praktiska utbildningen. Det kräver dock ett gott samarbete mellan de lärare som svarar för den "teoretiska delen" och dem som har hand om den "praktiska utbildningen".[153]

Den barnträdgårds- eller daghemsförlagda delen som benämndes "praktik" värderades fortfarande högt och det praktiska arbetet vidarebefordrade yrkesinnehåll och yrkeskultur till de blivande förskollärarna. Läsåret 1952–1953 uppdelades teori – och praktikperioder så att halva terminen var teoriperiod och andra halvan praktikperiod. Under praktikperioderna praktiserade seminaristerna under hela veckorna i barnträdgård, daghem, eftermiddagshem, stadsbibliotekets ungdomsavdelning och lasarettets barnavdelning. En dag per vecka samlades seminaristerna på respektive praktikställen för att tillsammans med praktikhandledaren teoretiskt behandla frågor rörande barngrupperna och seminaristernas tjänstgöring.[154]

De äldre intervjuade handledarna, som också hade en del av sina tjänster på seminariet, beskrev rektor Karin Lind som en förebild som också ställde krav på lärarna och handledarna. Hilda säger:

> Vi var ju handledare en hel hög för det behövdes ju, vi samarbetade mycket med förskoleseminariet på Karin Linds tid det var en väldigt aktiv tid … vi var på seminariet kväll efter kväll … det var inget att fundera på någon fritid, vi satte ju betyg och det blev ganska långdraget.

Även om verksamheten inte längre var privat så var det fortfarande en kvinnlig verksamhet som byggde på levnadskallet att ställa upp för sitt arbete kväll efter kväll. På lördagsförmiddagarna, berättar handledarna, hade de teori med sina seminarister. Då hann de utvärdera veckan som varit och planera nästkommande vecka. Hilda berättar att de lärde sina seminarister praktiska göromål och att de

---

[153] SOU 1951:15 *Daghem och förskolor*, s 345.
[154] Redogörelse för socialstyrelsens kurs för praktikhandledare vid förskoleseminarierna den 18 juli – den 13 augusti 1949. 1944–1953, FÖ, E IIIb:1.

ofta hade i uppgift att iaktta vissa barn och skriva om dem. Hanna och Hilda anser att handledarna hade väldigt stor inverkan på utbildningen av förskollärare, om det blev ”dåliga förskollärare” så menar de att det var deras fel.

Seminariet anordnade kurser för handledarna som innehöll rytmik och musik som de sedan förväntades förmedla till seminarister och barn. Hanna tycker att hon i sin egen förskollärarutbildning på seminariet i Örebro lärde sig det praktiska medan hon lärde sig det teoretiska under handledartiden, då de en kväll i veckan träffades och gick utbildning på seminariet i Örebro.

Som färdig förskollärare skall man enligt Hilda förstå ”att psykologi och pedagogik och vanligt arbete skall gå ihop och att man kan klara av det”. Genom att handledarna också undervisade på seminariet så kan man eventuellt påstå att seminariet var grundat i den praktiska verksamheten. Emellertid var det ändå en pågående diskussion om kopplingen mellan ”teori och praktik”. Det diskuteras på en av handledarkonferenserna att utbildningen måste bli en enhet för seminaristerna och att den inte får sönderfalla i olika delar som seminaristerna inte har möjlighet att foga samman. I Örebro föreslås att praktik- och teorifrågan skulle kunna lösas genom att ordna ämneskonferenser, där teorilärarna redogör för sin planering av ämnet för handledarna vid handledarkonferenserna.[155]
Hanna funderar:

> [...]men vem kontrollerar att man har teorierna i bakhuvudet när man arbetar med barn då? För det är inte så enkelt att ta ihop teorierna i...verkligheten.

Dilemmat ”praktik och teori”[156] diskuterades, men skulle lösas genom ett idogt samarbete och genom att handledarna fick mycket utbildning på seminariet som de i sin tur skulle förmedla till sina seminarister. Det kunde uppfattas som en stor börda för handledarna, men eftersom de såg sig själva som viktiga för utbildningen så behövde de fortsatt förkovran och utbildning. Hanna tyckte att hon lärde sig teorin som handledare, vilket möjligen visar att den vetenskapligt, rationella kunskapskulturen nu tar mer plats i utbildningen. Hon undrar dock hur man egentligen kan kontrollera om teorierna finns med i arbetet bland barnen.

---

[155] Redogörelse för socialstyrelsens kurs för praktikhandledare vid förskoleseminarierna den 18 juli – den 13 augusti 1949, s 3. 1944- 1953, FÖ, E III b:1.

[156] Enligt Kallós (1992) avser praktik i lärarutbildningar det som är direkt erfarenhetsrelaterat och /eller förmedlar olika kunskaper och tillvägagångssätt, vilka sägs vara direkt tillämpbara i lärargärningen.

I berättelserna talar Hilda, Hanna och Harriet mycket om sin egen yrkesutbildning och hur det kom sig att de valde yrket som barnträdgårdsledarinna. Frågan uppkommer varför dessa kvinnor valde förskolläraryrket.

Varför valde de här kvinnorna barnträdgårdsledaryrket?

Kvinnans plats var i hemmet och hon uppfattades främst som mor, husmor eller hemmafru. Den uppfattningen gick hand i hand med den negativa inställningen till daghem. Hatje (1999) hänvisar till det ”triangeldrama”, det vill säga spänningen mellan mor, barn och industri som utspelar sig i efterkrigstidens samhälle. Hon pekar på att det dramats upplösning kom i och med hemmafruidealets genomslag under 1950-talet. Hur kom det sig då att en del kvinnor ändå valde att arbeta utanför hemmet och varför valde de då att bli barnträdgårdsledarinnor?

De intervjuade handledarna, som utbildade sig på 1940–50-talet, vittnar om att det inte fanns någon större förståelse från omgivningen då de ville utbilda sig till barnträdgårdsledarinnor eller förskollärare. Det var heller inte så enkelt för en kvinna att flytta från sin hemort för att utbilda sig under lång tid. Harriet berättar:

> Min pappa var bonde och tyckte hellre jag skulle bli lärare. De ville ju helst att jag skulle bli folkskollärare […] jag sökte både till Skara till småskollärare och här i Örebro och jag kom in på båda ställena och valde att jag skulle vara här i Örebro och jag är barnsköterska först och sen hade jag praktik […] någon sa, och du tänker bli förskollärare? Du har aldrig tänkt på att bli kurator? Det tror jag du skulle passa till men det var lång utbildning så det blev förskollärare[…] pappa kunde inte förstå det här att leka med barn. Det fanns inget sånt i samhället, lärare visste han precis vad det var. Inte förrän jag blev handledare – han satt i nämnder, då tyckte han att jag gjorde något nyttigt.

Det var fädernas önskan i val av yrke som skulle följas. De föreslår det yrke de ansåg som möjligt för en kvinna att utbilda sig till. Barnträdgårdsledarinna var inget yrke som gemene man kände till, dessutom gav det sämre status än att bli folkskollärare.

> Min pappa som var ganska gammal när han fick mig. Han ville att jag skulle ha ett ordentligt yrke. Mina fastrar var småskollärare så det tyckte han att jag också skulle bli. Mina fastrar hade gått på småskollärarseminariet i Örebro på Maria Kjellmarks tid och de lånade ofta material från Kjellmark då de gick seminariet …men som sedan försvann från stan. Jag tyckte det verkade

för svårt att komma in på småskollärarseminariet, dessutom fanns inget i Örebro på 40-talet så jag gjorde min förpraktik, blev barnsköterska och sökte sedan in på förskolseminariet. Min pappa var inte glad åt det men jag tyckte bättre om de yngre barnen.

Det är fäderna som föreslår att deras flickor skall ha ”ett ordentlig yrke”, men om de nu skall gå ”över tröskeln” ut i arbetslivet så föreslår fäderna att de går, med Hirdmans uttryck, ”till de egna rummen” – men inte med för låg status. Självförtroendet sviktar dock och kanske också ekonomin ifråga om att klara av en småskollärarutbildning, liksom att flytta från hemmet. För döttrarna i familjen var det naturligt att sörja för sina föräldrar. Hildas far som var änkeman behövde hjälp i hemmet och hon berättar om sitt val att bli förskollärare:

… ja vet du det var nästan mer av en slump för vi hade ju småskoleseminarium här i stan men det upphörde […] min syster gick där men sen var det slut med det, så då hade jag väl hamnat där kanske. Det var med barn jag ville arbeta, men att det var många år i skollovskolonin, det hade vi mycket här i Örebro, där var jag på somrarna sen var jag på Barnens Ö […]min mor dog så tidigt och vi var tvungna att ha någon hemma så vi hade hushållerskor i omgångar men ibland så tröttnade vi och så var jag hemma, det bara blev så, vi var tre flickor. En var lärarinna och den andra var tandsköterska i stan – hon hade också hand om barn […] jag var gammal då, för jag hade varit på skollovskolonier på somrarna och så jobbade jag på mottagning på halvtid och så skötte jag hushållet hemma. Pappa var lokförare och åkte iväg och skulle ha matsäck och allt, så det var tvunget att finnas någon hemma helt enkelt och sen så tänkte jag att jag skulle ha ett riktigt jobb.

Intresset för barn är gemensamt för Harriets, Hannas och Hildas val att bli barnträdgårdsledare/förskollärare. Alla tre hade velat bli småskollärare men de valde ofta den utbildning som fanns i närheten av hemmet och som ändå var legitim. Alternativet för dessa kvinnor var att gå till något annat av ”de egna rummen”, som att bli sjuksköterska eller kurator. För Moa som något senare utbildade sig till förskollärare var det ett målmedvetet förarbete att bli förskollärare. Hon berättar om den långa vägen dit:

När jag var sexton efter realexamen var jag inriktad på att bli förskollärare. För att bli det så visste jag vägen. Först måste man gå en husmoderskurs, sen gjorde man praktik i familj sen gick man en barnskötarutbildning när jag hade åldern inne. Och sedan hade jag praktik i förskola och jobbade på daghem för jag var ju barnskötare. Sedan gjorde jag praktik på lasarett hos lek-

> systrarna på lekterapin. Varje sommar från 1958 jobbade jag på koloni i 10 veckor, fem somrar. Hade jag något ledigt?

Trots en tydlig inriktning mot yrket, var det en lång väg att gå, med flera utbildningar bakom sig, innan en blivande barnträdgårdsledarinna kunde söka sig till seminariet. Frågan uppstod hur hon skulle få arbete på 1940-talet, då yrket inte var särskilt utbrett, åtminstone inte på landsbygden? Hanna berättar:

> Jag fick inget jobb i Örebro på de barnträdgårdar som fanns så jag flyttade till Hallsberg. Jag sökte upp dåvarande kyrkoherden Yngve Åkesson som var en nytänkare och han undrade om jag inte kunde starta en barnträdgård i Hallsberg, det här var 1943. Det inrättades då en interimsstyrelse och jag fick vara i Västra skolans matsal för- och eftermiddag, utom på fredagar då var vi hemma hos mig i min lilla enrummare eller i Frälsningsarméns lokaler. Det första året kom 53 barn som jag hade själv i två grupper. Jag spelade piano, det var man tvungen att kunna, och jag sjöng med barnen och gjorde framträdanden hos Frälsningsarmén som blev en sådan succé så vi fick ta betalt per framträdande. Jag sydde kläder till barnen i crepepapper, hur hann man – men det var roligt, man hade tid.

Pionjärtiden för barnträdgårdsledarinnorna startade i början på 1900-talet. Ändå kan sägas att pionjärtiden fortsatte långt in på 1940-talet då många nyutbildade barnträdgårdsledarinnor fick bli banbrytande och nydanande. Det var inte alltid fullt accepterat att utbilda sig till barnträdgårdsledarinna/lärare. Dessutom var barnträdgårdar, lekskolor och daghem inte vanliga på landsbygden och ofta fick nyutbildade förskollärare vara med att bygga upp nya verksamheter utifrån egna initiativ, med små medel och ofta efter eget huvud.

Sammanfattande slutsatser

Hemmafruidealet når sin höjdpunkt och modern och hennes barn skall enligt tidens röster befinna sig i hemmet. Kvinnornas samhällsuppgift byggde på särartsfeminismens röster som såg kvinnans moderlighet som en viktig kraft i samhället. Skulle kvinnorna utbilda sig inom något område så kunde det vara att till exempel uppfostra barn. Barnträdgårdsledarinneyrket var dock inte väl känt på landsbygden och handledarna vittnar om ett motstånd ifråga om att välja det yrke som, speciellt fäderna, tyckte hade för låg status. Yrket kunde sägas ligga för nära kvinnornas ”egna rum”, med hänvisning till Hirdman (2001) och Ambjörnsson (1991).

Den allomfattande barnträdgårdsledarinnan framträder tydligt i de intervjuades berättelser och arkivets dokument. Det ställdes mycket höga krav och förväntningar på vad en förskollärare skulle vara och vad hon skulle kunna. Föreställningen om en allvetande allkonstnär förmedlas av de intervjuade, som berättar om alla de gåvor, egenskaper och kunnanden som en barnträdgårdsledarinna skulle inneha och som inte skiljer sig nämnvärt från den första perioden om samhällsmodern.

De blivande barnträdgårdsledarinnornas personlighet skulle danas och enligt handledare behövde hon ofta putsas av och slipas för att blir en fullvärdig bildad kvinna och passa in i praktikgemenskapen. Hon skulle exempelvis ha ett vårdat språk och arbeta bort sin utpräglade dialekt, hon skulle vårda sin röst, kunna sjunga och spela piano, hon skulle inte ha för utmanande kläder och hon skulle ha ett jämnt, mjukt och behagligt sätt. Förebilden var även i denna period en borgerligt bildad kvinna med gåvor och förmågor som framställs främst som moderliga, mjuka och kvinnliga, med Bourdieus (1999) sätt att uttrycka det. Albin Warne (1951) såg samtidigt de blivande barnträdgårdsledarinnorna som folkbildare och beskrev barnträdgården som ett första led i en ”rationellt ordnad folkbildning” och framhåller även barnens lek som en viktig bildningsfaktor.

Enligt Wertsch (2002) är rösterna från det kollektiva minnet dynamiska och man kan se att de håller på att sakta förändras under perioden. Föreställningen om en privatfinansierad, filantropisk verksamhet med starka röster från Fröbel börjar alltmer tunnas ut till förmån för ett rationellt, naturvetenskapligt tänkesätt. Fröbelrörelsen kritiserades alltmer och för att höja statusen och legitimera förskollärarutbildningen behövde den vetenskapliggöras. Man plockar upp intelligensmätningar och testningar som verktyg för att vetenskapliggöra utbildningen till förskollärare och för att vetenskapliggöra barnet. Man intresserar sig alltmer för lärarrollen och förskollärarens personliga daning eftersom en förskollärare, förutom kontakter med barnen, även skall ha bra kontakter med dess föräldrar. Ämnen som psykologi, psykopatologi och mentalhygien blir allt viktigare. Den naturvetenskapligt, medicinska inriktningen löper parallellt med Fröbels kunskapskulturer. Barnträdgårdsledarinnornas arbete betraktas som redskap för att förebygga sjukdomar och ”snedvridningar”.

Ämnet rytmik kommer in i utbildningen som ett redskap för blivande förskollärare att ”våga mer”, att få större självförtroende och vara personlighetsutvecklande med sina fria rörelser, musik och sinnesövningar. Rytmiken med sina fria improvisationer sågs av många som en ny kunskapskultur som var skrämmande för dem som inte var vana vid annat än Linggymnastikens ”raka led” och en föreskrivande undervisning. Greta Hauses ”rytmiska gymnastik” hade ännu inte

tagit plats i det kollektiva minnet i Örebro, men verkade ändå passa in hos de fröbelska rösterna som var starkt grundade i den lokala arenan.

Som jag tidigare skrivit medierar det kollektiva minnet kulturella redskap som med Flecks (1935) uttryck innehar en tröghetstendens och håller kvar föreställningar och värden, trots nya influenser. Genom böcker såsom *Barnträdgården* av Sandels och Moberg behålls barnträdgårdsledarinnekallet till stora delar, trots nya röster från vetenskapligt rationella kunskapskulturer. Den kvinnliga oegennyttiga mentaliteten återkommer i handledarnas uttalanden om att klara allt själv, alltifrån anskaffande av billigt material till att själv veta vad som är bäst för barnen. Handledarna befann sig i gränslandet mellan privat och offentligt men befann sig samtidigt kvar i ”de egna rummen”. Handledarnas berättelser kan förstås utifrån synen att uppvärdera kvinnan som samhällsmedborgare i det att de blivande förskollärarna förväntades tänka själva, sovra bland intrycken och ta egna beslut i vad som var bäst i sin egen verksamhet för de barn som befann sig där.

Den allomfattande barnträdgårdsledarinnan förväntades inneha en ledarstil som, liksom under förra perioden, inte får vara förmedlande och instrumentell. Hon skall vara den goda handledaren som är nyfiken, kreativ och experimenterande och som tillsammans med barnen tar reda på svaren på de frågor som uppkommer under dagen. Mängden ämneskunskaper som är bestämda och färdiga att förmedla är inte det viktigaste. I dess spår var det viktigt att förmedla känslan av en ”vi-grupp” och att socialiseras in i förskolans kultur.

Föreställningen är att de teoretiska ämnena och det praktiska arbetet skall ”gå ihop” och det krävs av lärare och handledare att förmedla denna koppling mellan ”teori” och ”praktik” för seminaristerna. Handledarna är involverade i småbarnsslöjd och omdömeskonferenser och får samtidigt en gedigen vidareutbildning. I rösterna från det lokala förskoleseminariet finns Fröbels läror med uttolkningar av Maria Kjellmark i gott kollektivt minne. Det kollektiva minnet är dock, enligt Wertsch (2002), dynamiskt och förändras med nya röster och utvecklingspsykologiska kunskapskulturer som mer tydligt framträder i nästa period.

KAPITEL 7

Personlighetsutveckling och barnobservationer

Perioden tar sin utgångspunkt vid året för förstatligandet av förskoleseminarierna 1963 fram till barnstugeutredningens implementering kring 1972. Kapitlet behandlar förskoleseminariernas förstatligande och hur Mål och riktlinjer från 1964 förverkligas i de flesta ämnen på den lokala arenan. Samtidigt analyseras hur en förskollärare förväntas vara och kunna i föreliggande period. Därefter behandlas hur ett fritt, självständigt studiesätt anmodas och hur det tas emot på den lokala arenan. Kapitlet visar exempel på hur ämnet utvecklingspsykologi framträder i utbildningen tillsammans med ämnet barnobservationer. Uttrycket yrkesstolthet diskuteras så sist i kapitlet.

Kontextualisering

Efter mer än tio års tvekan förstatligas samtliga förskoleseminarier i landet år 1963 och seminarierna ställs direkt under Skolöverstyrelsens tillsyn (Johansson 1992). Beslutet fattades av riksdagen år 1962 på förslag av 1958 års förskollärarutredning (SOU 1960:33). I och med förstatligandet kom året efter en första läroplan, *Mål och riktlinjer* (1964), med bestämmelser om hur utbildningen vid samtliga förskoleseminarier i landet skulle bedrivas. Utbildningen skulle syfta till att göra de blivande lärarna väl medvetna om förskolepedagogikens mål, innehåll och arbetsformer ”samt hos dem väcka insikt om betydelsen av ständig förkovran och förnyelse” (Mål och riktlinjer, s 1). I riktlinjerna beskrivs inte bara de blivande förskollärarnas utbildning. Här beskrivs också ganska detaljerat hur arbetet i lekskolor och daghem skulle utföras.

Samlingsbegreppet för daghem, fritidshem och lekskolor blev nu begreppet *barnstuga*. Begreppet *barnomsorg* användes fortfarande och innefattade daghem, fritidshem och dagmammor. Titeln förskollärare antogs 1955 vid ett ombudsmöte i kårorganisationen SBR, Sveriges Barnträdgårdars Riksförbund, och benämningen barnträdgårdsledarinna/ barnträdgårdslärare försvinner så sakteliga (Vallberg Roth 2002). Seminarister och elever benämns i Mål och riktlinjer från 1964 som lärarkandidater.

I Socialstyrelsens råd och anvisningar för 1965 var motiven för daghemsverksamheten knutna till föräldrarnas förvärvsarbete utanför hemmet (Kungliga Socialstyrelsen 1965, nr 184, s 9). Det blev stor brist på förskollärare och Skolöverstyrelsen föreslår en fortsatt utbyggnad av förskoleseminarierna. Fortbildning av förskollärare anordnas i form av sommarkurser och behovet av handledarkurser är stort.[157] Namnfrågan för seminarierna aktualiserades i och med förstatligandet och samtliga seminarier i landet skulle benämnas ”förskoleseminariet i” och den ort där seminarierna låg. Örebro Förskoleseminarium fick då namnet *Förskoleseminariet i Örebro*.

Förskoleseminariet i Örebro

Förskoleseminariet i Örebro bestod i mitten av 1960-talet av rektor Birgit Söderlind (fil kand), fyra seminarielärare, två kontorister och en bibliotekarie. Tjugofem lärare var anställda för olika ämnen, de flesta av dem med timanställning, [158] samt trettiofyra praktikhandledare som ingick i de så kallade övningsinstitutionerna. Utbildningen var, liksom i förra perioden, tvåårig och det fanns tvåparallellklasser med sammanlagt 122 seminarister.[159] Som i föregående period ägnas hälften av varje termin till seminarieförlagd teori och hälften av terminen till den praktiska utbildningen som är förlagd till Örebro stads barnträdgårdar, daghem och eftermiddagshem, centrallasarettets barnavdelning och stadsbibliotekets ungdomsavdelning. Den teoretiska undervisningen ges i form av föreläsningar, lektioner, seminarieövningar och självständiga studier med redovisningsskyldighet. Under sista terminen utarbetas en examensuppgift individuellt eller i grupp.[160]

För att komma in på seminariet behövdes som skolunderbyggnad realexamen, enhetsskolans linje 9 g[161] eller folkhögskola. Det krävdes också förpraktik i form av utbildning i spädbarnsvård minst fyra månader, helst barnsköterskeexamen och minst en termins praktik på barnträdgård eller daghem bland ”normala barn i förskoleåldern under en utbildad förskollärares ledning”. Meriterande praktik

---

[157] Maskinskrivet papper från SÖ, odaterat, Förskolehistoriskt material.
[158] Timanställningar i rytmik, naturstudier, mentalhygien, social barnavård, dramatiskt skapande, musik- och instrumentalmusik, AV-metodik, slöjd, samhällsorientering, barnpsykiatri, etik, tal- och röstvård, målning och modellering m.fl. Katalog från förskoleseminariet i Örebro, läsåret 1965–66, Kataloger 1945-1977, FÖ, DIa:1.
[159] Läsåret 1965–1966, läsåret 1967–1968 knöts en e.o. adjunkt till seminariet. Katalog från förskoleseminariet i Örebro, märkt Kataloger 1945–1977, FÖ, DIa:1.
[160] Broschyr för Örebro förskoleseminarium. Daterad 1960, s 3, Förskolehistoriskt material.
[161] En gymnasieförberedande linje i grundskolan.

var barnsjukvård, tjänstgöring på koloni eller barnhem, ungdomsarbete o. dyl.[162] Flera av de intervjuade hade även gått hushållsskola och arbetat i familj.

I och med att utbildningen förstatligas och genom Mål och riktlinjer från 1964 inträder en ny tid i förskollärarutbildningen. Många röster från det kollektiva minnet har tagits tillvara i de statliga riktlinjerna men nya, annorlunda röster och synsätt på utbildningen inträder. Den första provisoriska läroplanen för seminarierna skall förankras på det lokala planet och förslagen skall diskuteras. Det sker bland annat genom att rektor kallar alla ämnesföreträdare till sig, och går noggrant genom vart ämne i förhållande till riktlinjerna. Med hjälp av protokoll från ämneskonferenser under perioden kan utläsas, att dåvarande rektor och lärare har försökt anpassa sitt innehåll efter riktlinjerna, men har också kritiska synpunkter på dem.

Hur förväntas en fullvärdig förskollärare vara?

Att utveckla sin personlighet

Det mest markanta i perioden är att en personlighetsutvecklande kunskapskultur skall implementeras i så många ämnen som möjligt. Ämnet mentalhygien och etik skall exempelvis ses som ett stöd för lärarkandidaten i hennes personlighetsutveckling och medverka till ökad respekt för andras uppfattningar. Ämnet svenska skall utveckla en förmåga att uttrycka sig naturligt, klart och korrekt och uttrycksmöjligheter i ämnena musik, rörelse, bild och plastisk form skall utvecklas.[163] Ämnet rytmik betraktas som en av de viktigare delarna i den personlighetsutvecklande utbildningen i Örebro. Här föreslås lydelser i mål och riktlinjer att ”inlevelseförmåga och fantasi bör övas genom att barnet stimuleras att gestalta utan dirigerande påverkan utifrån” och ”att möjlighet att improvisera i rörelse grundas bl.a. på kroppens naturliga förmåga att anpassa sig till skiftande förutsättningar”.[164]

Det ämne som var nytt och som enligt mål och riktlinjerna allra mest skulle syfta till att utveckla lärarkandidatens personlighet var ämnet *dramatiskt skapande verksamhet*. Improvisationer och dramatiseringar skulle underlätta lärarkan-

---

[162] Broschyr för Örebro förskoleseminarium. Daterad 1960, s 3, Förskolehistoriskt material.
[163] Protkoll fört vid ämneskonferens i svenska 24/4 1964, 1-63/4 samt i skapande verksamhet 20/4 1966. Protokoll, ämneskonferenser 1963–1975, FÖ, AIII:1.
[164] Mål och riktlinjer, Rytmik, (17,18), s 3. Schema och kursplaner ca 1960-1976, FV:1 samt Protokoll i ämnet rytmik, 2-65/66. Protokoll, ämneskonferenser 1963–1975, FÖ, AIII:1.

didatens möjligheter till samarbete med andra.[165] I Örebro ansågs ämnet dramatiskt skapande som ett värdefullt inslag i lärarkandidaternas utbildning, men eftersom det inte fanns någon lärare i ämnet att tillgå, anknöts det till undervisningen i svenska och fick ingå som en integrerande del i muntlig framställning.[166] Ämnet diskuterades åter året därpå som ett diagnostiskt och terapeutiskt hjälpmedel men fortfarande inom svenskämnet.[167]

Ämnet tal- och röstvård[168] skulle ge lärarkandidaterna ett naturligt och avspänt tal som skulle skona rösten, befrämja klar och distinkt röst med tydlig artikulation samt korrigera uttalsfel som läspning. Ämnet musik skulle frigöra lärarkandidaternas möjligheter till personlig musikupplevelse och här framhålls en personlig kontakt mellan seminarielärare och lärarkandidater, eftersom det anses att många lärarkandidater känner sig osäkra och otillräckliga inför ämnet.[169] I ämnet slöjd förväntas lärarkandidaten ”odla en god form- och smakuppfattning, stimulera fantasi och uppfinningsförmåga.”[170]

Den tanke som fanns på Maria Kjellmarks tid, om att det man själv är med om i utbildningen, tar man också med sig till barnen i barngruppen, återfinns genomgående i Mål och riktlinjer och framkommer också i de lokala ämneskonferenserna.

Studerandeinflytande och friare former

Det går mot friare former i utbildningen i kontrast till den disciplinerande inställning som tidigare funnits. I Mål och riktlinjer framhålls att lärarkandidaternas självverksamhet bör stimuleras. De skall ges rika möjligheter att uttrycka egna meningar och önskningar, ta eget ansvar och förverkliga sina idéer:

> Ett fritt och självständigt studiesätt bör praktiseras och arbetet resultera i en individualiserad undervisning, där lärarkandidaten själv utifrån sina förutsättningar söker sig till kunskap, enskilt eller i samarbete med andra i studiegruppen.[171]

---

[165] Mål och riktlinjer, (17,18), dramatiskt skapande verksamhet, MÅL. Schema och kursplaner ca 1960-1976, FÖ, FV:1. Det tas här för givet att lärarkandidaterna består av kvinnor, då det i instruktionerna ges exempel på improvisationer som att prova hattar, vårrengöring etc.
[166] Protokoll vid sammanträde ang. ämnet dramatiskt skapande verksamhet 16/9 1964, 1-64/65. Protokoll, ämneskonferenser 1963–1975, FÖ, AIII: 1.
[167] Protokoll ämneskonferens i dramatiskt skapande 28/10 1965. 1-65/66. FÖ, AIII: 1.
[168] Sedermera benämnt röst- och talvård.
[169] Mål och riktlinjer; (15/16) Musik, s 4, Schema och kursplaner ca 1960–1976 FÖ, FV:1.
[170] Mål och riktlinjer; (19/20), Slöjd, s 3, Schema och kursplaner ca 1960–1976 FÖ, FV:1.
[171] Mål och riktlinjer – övergripande, s 3, Schema och kursplaner ca 1960–1976 FÖ, FV:1.

Seminarielärarens uppgift blir härmed att skapa så gynnsamma förutsättningar som möjligt för lärarkandidatens arbete och att genom diskussioner stimulera dem till att själva se vad de vill uppnå och till att sedan arbeta mot dessa mål. En fri atmosfär skall uppnås utan överdrivna anspråk där varje lärarkandidat känner sig accepterad och omtyckt. Planläggningen av studiearbetet liksom val och utformning av studieuppgifterna skall, enligt riktlinjerna, i största möjliga utsträckning ske som ett samarbete mellan lärare och lärarkandidater. Ett exempel på hur det arbetssättet skall förverkligas är genom det *specialarbete* som nu anmodades. Det skall lämpligast ske i form av ett grupparbete som ger möjlighet till fördjupade studier i det valda ämnet. I samband med redovisningen mot slutet av utbildningstiden skall specialarbetet ge ”dem övning i att inför ett större auditorium framlägga och motivera sina synpunkter, vilket främjar en mera fri och självständig form av kunskapsinhämtande och kunskapsredovisning”.[172] Det betonas även att seminariet skall ha en elevkår som har till uppgift att främja ett aktivt samarbete med seminariets rektor, lärare och övrig personal.[173] I riktlinjerna framkommer farhågor för att hämma lärarkandidatens aktiviteter och lärarens uppgift blir att ”skapa en atmosfär, som är fri, vänlig och utan överdrivna anspråk, där det inte existerar någon rädsla för negativ kritik och där varje lärarkandidat känner sig accepterad och omtyckt.”[174]

På det lokala planet tas det fria arbetssättet upp i ämnet etik där läraren är kritisk till att undervisningen kan urarta i ”allmänt tyckande” eller att man nöjer sig med alltför ytliga synpunkter på problemen.[175] Det fria arbetssättet tas även upp i ämnet rytmik, där det framhålls att individen inte är betjänt av kritik som enbart tar upp de positiva sidorna. Konferensen anser att ett visst mått av arbetsdisciplin ändå måste finnas och att allt inte motståndslöst accepteras. Det betonas att lärarkandidaterna behöver ledning, undervisning samt övning i tekniker för att kunna skapa. Seminarielärarna kritiserar starkt formuleringen att man kan ”överlåta åt henne själv att avgöra hur mycket hon vill arbeta”. Här menar ämneskonferensen att om en lärarkandidat inte själv upplever alla sidor i en skapande verksamhet, måste hon i sin kommande yrkesutövning också komma att begränsa barnens möjligheter till skapande.[176] Då ämneskonferensen diskuterade anvisningar för specialarbeten 1964 anser de att specialarbetet inte får bli för omfat-

---

[172] Mål och riktlinjer – övergripande, s 3, Schema och kursplaner ca 1960–1976, FÖ, FV:1.
[173] Mål och riktlinjer – övergripande, s 5, Schema och kursplaner ca 1960–1976, FÖ, FV:1.
[174] Mål och riktlinjer – övergripande, s 3, Schema och kursplaner ca 1960–1976, FÖ, FV:1.
[175] Protokoll fört vid ämneskonferens i etik 20 april 1964, 1-63/64. Protokoll Ämneskonferenser 1963–1975, FÖ, AIII: 1.
[176] Protokoll fört vid ämneskonferens i skapande verksamhet 19/4 1967, 4-66/67 , Protokoll Ämneskonferenser 1963–1975, FÖ, AIII: 1.

tande och bör kunna läggas upp mer i enlighet med de gymnasiala skolformerna.[177]

Ett ökat inflytande gillas heller inte av den läkare som undervisar i mentalhygien; denne anser att det har visat sig svårt att låta lärarkandidaterna själva, genom deras egna just då aktuella problem, bestämma hur omfattande de olika områdena skall undersökas. Då fria diskussioner rekommenderas såsom huvudsaklig undervisningsform, ifrågasätter konferensen det realistiska i det förslaget och menar att lärarkandidaterna inte har dessa möjligheter ”genom sin relativt låga genomsnittsålder icke heller tillräcklig mognad och tidigare erfarenheter för att själva kunna lämna material till en allsidig diskussion”.[178]

Vid några enstaka ämneskonferenser i Örebro från slutet av 1960-talet finns lärarkandidaters uttalanden med i protokollen. 1969 skrivs att elevrepresentanter framförde önskemål om fler små skriftliga övningar med efterföljande genomgång än en stor skriftlig övning. Andra var negativa till ”längre muntliga anföranden”, dock gav rektor motiv för vikten av ”denna träning”. Lärarkandidaterna framförde också att de vill träna mer sammanträdesteknik, men rektor förklarar då att tiden var begränsad och att alla moment i muntlig framställning måste tränas.[179]

Ett fritt och självständigt studiesätt anmodas således i de nya riktlinjerna, där diskussioner och samarbete mellan lärarkandidaterna och seminarielärarna föreslås. Det visar sig en stor oro bland de flesta lärarna i den lokala utbildningen för att förlora kontrollen av innehållet och att alla moment inte ska hinnas med. Den auktoritära kunskapskulturen är starkt förankrad i seminarieutbildningens kollektiva minne och nya röster om friare former har inte helt lätt att tas sig in och förankras.

Ett mjukt, smidigt sätt och en god organisatör

Med hjälp av skriftliga omdömen från periodens nya benämning *institutionsbaserad praktik*, framkommer vad som förväntas av en legitim, fullvärdig förskollärare. De blivande förskollärarna fick fyra skriftliga bedömningar från fyra olika handledare under sin utbildningstid samt en sammanfattande slutbedömning. Bedömningsformulären innehåller samma förmågor som föregående period på 1950-talet med intresse för arbetet, personlig fallenhet för arbete bland barn, förmåga att få kontakt med barn och vuxna. Den förmåga som kritiserades under

---

[177] Protokoll fört vid konferens angående specialarbeten 17 april 1964 1-63/64. Protokoll, Ämneskonferenser 1963–1975, FÖ, A III:1.
[178] Ämneskonferens i ämnet mentalhygien, 14 oktober 1965, 1-64/65. Protokoll, ämneskonferenser 1963–1975, FÖ, A III:1.
[179] Protokoll fört vid ämneskonferens i svenska 11.9.1969, 1-69/70. Protokoll, ämneskonferenser 1963–1975, FÖ, A III: 1.

förra perioden, förmågan till samarbete med övrig personal, har nu blivit accepterad. Förmågor som ansvarskänsla, förmåga att ta kritik, ordning och noggrannhet, organisationsförmåga samt praktiskt handlag håller sig kvar. Nytt är att arbetstempot bedömdes liksom självförtroende, som bedömdes utifrån termerna; överdrivet svagt – normalt (sunt) – överdrivet starkt. Härefter angavs om lärarkandidaterna spelade något instrument och om hon kunde sjunga.

De självständiga uppgifterna får en större betydelse i perioden samt att ha överblick och vara påpasslig, vilket betyder att lärarkandidaten ser vad barnen gör och vad som skall göras utan påpekanden. Ett nytt sätt att se på lärarkandidaten är att hänvisa till ett åldersbetingat arbetssätt utifrån barnpsykologi:

> [Sigrid] har på ett mjukt och smidigt sätt uppnått mycket god kontakt med barnen. Har på rätt sätt uppfattat ålderns beteende, både individen och barnen i grupp samt tagit egna initiativ.

I tiden för personlighetsutveckling passar uttrycket idérikedom in som emellertid, i enlighet med riktlinjerna, skulle kunna hämmas av handledaren:

> Idérik och mycket positiv till arbetet. Mycket bra planerade självständiga uppgifter och fint material till detta. Är lite hämmad av att tänka på ”Vad handledaren tycker och tänker”. Spelar inte ut sig själv riktigt och fullt, törs kanske inte vara sig själv.

Ett ökat självförtroendet uppmanas av Mål och riktlinjerna. Lokalt anses däremot ett ”alltför självsäkert uppträdande” inte vara ”sunt”. Sara behöver exempelvis ”putsas av”, för att passa in i praktikgemenskapen:

> [Sara] har bra kontakt med barnen. Självsäkert uppträdande. Egocentrisk, kunde vara gladare. Förbereder och organiserar sina uppgifter tillfredsställande. Har visat sig vara idérik. Kan Saras anpassning, omdöme och beteende ”putsas” tror jag hon kan bli en bra förskollärare. Mot oss vuxna på institutionen tycker jag hon använder en överlägsen och nonchalant attityd. Jag tycker även hon är nyckfull till sättet.[180]

Organisationsförmåga har även i denna period en stor plats i bedömningarna. Att ”hålla disciplin på ett naturligt, mjukt och trevligt sätt” kan anses motsägelsefullt,

[180] Bedömning av lärarkandidat 1967. Omdömen B 1967–1969, FÖ, F I a:15.

men kan också visa på motstridigheter mellan auktoritära och antiauktoritära kunskapskulturer. Signe anses vara på följande vis:

> God organisatör, håller disciplin på ett naturligt sätt, mjukt och trevligt sätt. Väl förberett sina uppgifter och genomfört dem bra. Arbetsvillig, punklig och prydlig. Lite väl självsäker och har en något överlägsen attityd. Rätt fordrande o kräver klara besked av förskolläraren, har talat med henne. Dagbok rätt knapphändig.[181]

Punktlighet, prydlighet och hjälpsamhet är förmågor som passar in i praktikgemenskapen och kan till och med uppväga den alltför överlägsna attityden. Dock är den självsäkra attityden något som handledarna har svårt att se som en positiv förmåga, kanske på grund av att den inte stämmer med idealet som kvinna och i den situerade praktikgemenskapen. Dialekten passar inte heller för en fullvärdig förskollärare i den här perioden utifrån en borgerlig, kvinnlig förebild.

> Punktlig, prydlig, hjälpsam och arbetsvillig. Talar tydligt och lugnt med barnen (men den skånska dialekten lite svår ibland). Lite väl självsäker och något överlägsen attityd. (Rätt fordrande mot handledare), vill ha klara besked.[182]

Att skapa ordning och arbetsdisciplin anses som en stor tillgång för en blivande förskollärare för att kunna tillhöra praktikgemenskapen. En stor fördel om hon också är punktlig och ordningsam samt spelar piano och sjunger bra. Alla lärarkandidater är på det lokala planet kvinnor och det som av handledarna anses som positivt är till största delen mjukt, prydligt, hjälpsamt, lugnt, glatt, trevligt, det vill säga kvinnliga förmågor som passar väl in i den kvinnliga praktikgemenskapen. Att vara alltför självsäker, överlägsen och fordrande är förmågor som tillhör en manlig sfär. De gillas inte och dessa röster anses inte passa in i den kvinnliga praktikgemenskapen.

Vad förväntas en fullvärdig förskollärare kunna?

Utvecklingspsykologi

Enligt min tolkning vilade många delar av undervisningen i Örebro Förskoleseminarium i början på 1960-talet på den traditionella grund som Maria Kjellmark byggt. Alltmer inträder emellertid ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. De ve-

[181] Bedömning av lärarkandidat 1969. Omdömen B 1967–1969, FÖ, F I a:15.
[182] Bedömning av lärarkandidat 1969. Omdömen B 1967–1969, FÖ, FI a:15.

tenskapligt rationella rösterna, som enligt Hatje (1999) startade redan på 1920-30-talet, tycks i denna period fått ett större genomslag på den lokala arenan. Ämnet utvecklingspsykologi blev genom Mål och riktlinjer ett eget ämne där det förväntas:

> …att tillföra lärarkandidaten fakta och kunskaper som gör henne skickad att ge barn i olika åldrar en mot deras utveckling och behov svarande fostran samt utvecklande och åldersriktiga verksamhetsformer samt att ge lärarkandidaten en uppfattning om sin egen roll bland barn, föräldrar och personal.[183]

Faktakunskap och förståelse av det enskilda barnets utveckling i olika åldrar skall ligga till grund för uppfostran samt för hur verksamheten skall planeras för de olika åldrarna. En allmän inledande bildning anmodas, då det framhålls att undervisningen bör inledas med en kortfattad grundkurs i allmän psykologi och en relativt omfattande orientering i studieteknik.

På den lokala arenan anser ämneskonferensen i psykologi 1964 att målsättningen för förslaget är alltför snäv och har fått en ensidig inriktning på förskollärarens roll i arbetet bland barnen. Vuxenpsykologi efterfrågas för att de blivande förskollärarna skall klara av kontakten med barnens föräldrar. Dessutom anser konferensen att det sker en alltför ensidig betoning av utvecklingspsykologin och att de allmänna kunskaperna i psykologi saknas: ”Det vore för övrigt anmärkningsvärt, om förskollärare skulle få väsentligt mindre orientering i psykologi än eleverna i fackskolan”.[184] Det ter sig också för konferensen omöjligt att gå in på utvecklingspsykologi utan att först ha gått igenom de mänskliga reaktionsmekanismerna, psykoanalysen och individualpsykologin.[185] Konferensen saknar även ärftlighetslärans grunder[186] och större uppmärksamhet åt barnets första levnadsår anmodas då de skriver: ”Då flertalet lärarkandidater numera saknar särskild kurs i spädbarnsvård, måste förskoleseminarierna ägna särskild uppmärksamhet åt barnets första levnadsår”.[187] Ulla-Britta Berg[188] och rektor Birgit Söderlind delade på ämnet psykologi 1966 och påtalar Lennart Nilssons film ”Ett barn blir till” som ett viktigt studiematerial.[189] Det är många moment som ämneskonferensen

---

[183] Mål och riktlinjer, Psykologi, s 1, Schema och kursplaner ca 1960–1976 FÖ, FV :1.
[184] Protokoll ämneskonferens i psykologi 25/4 1964, 1-63/64. Protokoll, ämneskonferenser, 1963–1975, FÖ,A III:1.
[185] Protokoll ämneskonferens i psykologi 25/4 1964, 2- 63/64, FÖ, A III:1.
[186] Protokoll ämneskonferens i psykologi 25/4 1966, 2-65/66, FÖ, A III:1.
[187] Protokoll, ämneskonferens i psykologi 25/4 1966, 2-65/66, FÖ, A III:1.
[188] Sedermera Ulla-Brita Bruun.
[189] Protokoll ämneskonferens i psykologi 13/10 1966, 3-66/67, FÖ, A III:1.

vill infoga och det råder en viss oenighet och osäkerhet vad som skall infogas i ämnet psykologi.[190] 1967 föreslås att undervisningen i psykologi i åk I skall behandla barns utveckling i form av längdsnittöversikter, men året därefter beslutas att undervisningen skall ges i form av tvärsnittsöversikter med fördjupningar inom vissa utvecklingsområden, särskilt inom det socialt-emotionella området.[191]

Psykologi betraktas alltmer på den lokala arenan som den stora giltiga kunskapen. Tongivande blir Arnold Gesells mognadsteori liksom Charlotte Bühler, som fäste stor vikt vid barns biologiska mognad. De båda betonade att det inte lönade sig att tidigt träna barn eftersom det gav ringa effekt. Förskolan skulle istället genom sin allmänt stimulerande miljö bidra till barns utveckling och förskollärare skulle förhålla sig positivt avvaktande och iakttagande i sitt arbete. Gesells populärvetenskapliga böcker översattes till svenska och användes som kurslitteratur inom förskollärarutbildningen. Gesells mognadstänkande betraktades dock efterhand som alltför statiskt och Ulla Britta Bruuns bok (1967) *Förskoleålderns psykologi* antogs istället som grundbok.[192]

Vid den lokala ämneskonferensen för allmänpedagogik föreslås samverkan mellan ämnena pedagogik, psykologi och förskolepedagogik med metodik. Metodikämnet fick släppa ifrån sig vissa moment till psykologi/pedagogiklärarna och till svensklärarna.[193] Även i pedagogikämnet skulle ett stort antal olika moment ingå. Undervisningens och uppfostrans historia, barnkrubbans och förskolans historia skulle behandlas samt personer som Rousseau, Pestalozzi, Maria Montessori och John Dewey. Wienskolans småbarnspedagogik bearbetades i form av texter från Charlotte Bühler och Elsa Köhler. Personligheter av väsentlig betydelse för ut-

---

[190] De föreslår kort översikt över psykologins olika grenar och forskningsområden, nervsystemets byggnad och funktion, spädbarnåret, förskolebarnets fysiska utveckling, längdsnittsutvecklingen i motoriskt, socialt, emotionell och intellektuellt hänseende, barns språkliga utveckling osv. De ämnar även i ämnet involvera: hur barn lär, barnets tänkande, lek, fantasi och verklighet, den prenatala utvecklingen, fördjupade studier i utvecklingen av de emotionella, sociala och intellektuella funktionerna. Arv kontra miljö skall behandlas och i samband härmed fördjupad insikt om barndomsupplevelsernas betydelse för individens senare utveckling. Protokoll ämneskonferens i psykologi 25/4 1966, 2-65/66, FÖ, A III:1.

[191] Protokoll fört vid ämneskonferens i psykologi 17 mars 1967, 6-66/67. Protokoll, ämneskonferenser 1963–1975, FÖ, A III:1.

[192] Litteraturen bestod bl.a. av Arnold Gesell: *Barnets värld och vår*, Charlotte Bühler: *Utvecklingspsykologi,* Dahlgren: *Studieteknik*, Freuds *Orientering i psykoanalysen*, Husén: *Psykologi, Människokunskap*, Jersild: *Barnpsykologi*, Carin Ulin: *Från spädbarn till skolbarn*, Horney: *Våra inre konflikter*, Bratt: *Karaktärsutveckling hos barn och ungdom*. 1969 tillkom: Ulla Britta Bruuns bok: *Förskoleålderns psykologi* och Egidius: *Praktisk psykologi*, Wikare-Nyander: *Utvecklingen under barndomen.* 1969 beslutades att Gesells: *Barnets värld och vår* skulle utgå och bli bredvidläsningslitteratur liksom Egidius: *Termlexikon*. Wikare-Nyander som var en gymnasiebok användes i början åk I för att: "i viss mån kompensera de nyintagna lärarkandidaternas starkt varierade teoretiska bakgrund" Protokoll och ämneskonferens i psykologi 28/8 1967, 5/6 1968, 22/8 1969, FÖ, A IIII:1.

[193] Protokoll ämneskonferens i pedagogik 1965/66–1968/69, FÖ, A III:1

vecklingen av barnkrubbor, småbarnsskolor och förskolor såsom Oberlin, Owen, Wilderspin, Fröbel, Montessori, Decroly och Ellen Key skulle behandlas.[194]

Barnobservationer

I Mål och riktlinjer finns en medvetenhet om att det som diskuteras i den teoretiska utbildningen inte helt enkelt tas in i den praktiska verksamheten. Motsättningen ”praktik och teori” skall lösas genom integration mellan olika ämnen och med den praktiska utbildningen. Handledarkonferenser spelar en viktig roll för samordningen liksom att handledarna ”kontinuerligt informeras om vad undervisningen i olika ämnen omfattar”.[195]

I förra perioden handlade handledarkonferenserna om utbildning av handledare och omdömen om lärarkandidater. I denna period blir handledarna starkt involverade i ämnet barnobservationer som i och med riktlinjerna blir ett eget ämne och betraktas som ett nytt viktigt redskap för att föra de olika teoretiska och praktiska verksamheterna samman.

Observationer av barn har funnits under lång tid i förskollärarnas arbete, dock på olika sätt och med många olika syften. Stina Sandels skrev i boken *Barnträdgården* (1945) att det länge varit aktuellt att skriva ned sina iakttagelser över varje barn i barnträdgården:

> …de hjälper en att följa barnens utveckling och innebär därför en omistlig kontroll över ens eget arbete. Och de underlättar i mycket hög grad samarbetet med alla nyss nämnda institutioner, som tack vare dem får koncisa uppgifter om varje barn i stället för de vaga omdömen, vilka eljest är det enda man kan ge (Sandels 1945, s 200).

Det var också ett sätt att legitimera verksamheten och få en viss kontroll över arbetet i barnträdgården. Skolan satte betyg på barnen och i barnträdgården kunde istället dagboksskrivande och nedskrivna observationer vara till hjälp för att belysa barnträdgårdens och ledarinnans arbete inför andra instanser. Karin Linds intelligensmätningar kan även ses som en kvantitativ föregångare till ämnet barnobservationer (se föregående kapitel).

Barnobservationer som ämne blev ett unikt ämne för förskollärarutbildningarna i Sverige. Ämnet har sina rötter bland annat i Charlotte Bühlers och Gesells arbeten, som sedan fördes vidare till Sverige av Elsa Köhler, Alva Myrdal och Carin Ulin. Från Södra KFUK:s Pedagogiska Institut fördes ämnet vidare till Örebro

---

[194] Protokoll ämneskonferens i pedagogik 1965/66–1968/69, FÖ, A III:1
[195] Mål och riktlinjer 1964, s 4, Schema och kursplaner ca 1960-1976, FÖ, FV:1.

bland annat genom metodiklärarna Ulla-Britta Bruun och Signe Jansson (Johansson 1992).

Signe Jansson, som var seminarielärare vid förskoleseminariet och undervisade i metodik, har skrivit en tabell med dagsmoment som är daterat Örebro 1963. Dagsmomenten består här av fri lek, samling, gruppsysselsättning och utevistelse och under var rubrik finns observationsunderlag som antagligen har använts av lärarkandidaterna i deras institutionspraktik. I fri lek skall exempelvis lärarkandidaten observera barnens egen målsättning, egen tidsbestämning, det vill säga, rätt att byta lek, kamrater och material och eget val av aktiviteter. I samlingen skall lärarkandidaterna observera förskolläraren som här kallas för ledare, vilket är värt att notera. Lärarkandidaterna skall vidare observera ledarnas och barnens målsättningar och val i olika aktiviteter.[196]

Vid Carin Ulins Södra KFUK:s pedagogiska institut byggdes observationsboxar[197] tvärs genom hela huset (Johansson 1992, s 159). I Örebro fick man, liksom i Norrköping, tillgång till några övningsinstitutioner med observationsboxar, där barnen kunde iakttas utan att de själva kunde se det. En av dessa låg på Trädgårdsgatan vägg i vägg med förskollärarseminariet. Enligt de intervjuade var det rektor Karin Lind som använde den flitigast. Handledaren Hanna berättar:

> …ja vi hade barnobservationer uppe på, det var väl rektorns rum, sen hade dom som ett fönster och så var det ett rum intill där barnen kunde vara och så kunde man observera genom det och sen kunde man observera genom tv när det kom senare. Det var rektorn, Karin Lind, hon gjorde många barnobservationer där.

Vid ämneskonferenserna i Örebro år 1964 och 1965 finns till en början ett visst motstånd hos några av lärarna som hänvisar till svårigheter med observationer, eftersom de är störande i barngruppen. De hänvisar också till att endast tre av samtliga institutioner i Örebro är utrustade med observationsbox. Ämneskonferensen enas dock i att lärarkandidaterna skall inrikta sig på ett par observationsmetoder i taget och träna dessa grundligt. Ämnena psykologi, barnobservation och förskolepedagogik med metodik integreras genom att samtidigt behandla samma områden i de olika ämnena.[198]

---

[196] Skrivet papper daterat 1963, underskrivet Signe Jansson, Förskolehistoriskt material, se även kataloger från förskoleseminariet i Örebro läsåren 1963/64 – 1969/70, FÖ, DIa:1.
[197] Observationsboxarna gjorde det möjligt för en iakttagare att observera barn och förskollärare, utan att själv bli synlig.
[198] Protokoll ämneskonferens i barnobservationer 18/4 1964 och 23/9 1965, FÖ, AIII:1.

I Örebro fick man influenser från andra håll, framförallt från Stockholm med Carin Ulin och Stina Sandels. Ämnet anammades i olika former och fick efter hand allt starkare ställning i förskollärarutbildningen under många år. Moa berättar om sin egen utbildning vid Trädgårdsgatan:

> … i barnträdgården i seminariehuset på nedre botten, det var där det sattes in kameror så småningom till barnobservationerna när Tomas Arvidsson satte igång med det. Då kunde man observera barnen i barnträdgården från rummet ovanför. Signe Jansson som jag hade som seminarielärare hon hade ju jobbat tillsammans med Carin Ulin i Stockholm så att vi lärde oss ju väldigt mycket om Carin Ulin och hennes material och Stina Sandels forskning.

År 1966 betraktas ämnet barnobservationer på den lokala arenan som den naturliga förbindelselänken mellan den teoretiska undervisningen i psykologi och förskolepedagogik och det pedagogiska arbetet bland barnen. Barnobservationer skall också utveckla förskollärarens egna kunskaper om barn och utveckla hennes planering av arbetet. Barnobservationerna anses också lämpliga att användas för föräldraupplysning, när det gäller att konkret redogöra för hur arbetet på förskoleinstitutionerna bedrivs samt när det gäller att ge utlåtanden om barn.[199]

De praktiska uppgifterna skall 1966 omfatta berättande observationer och lärarkandidaterna instrueras att så noggrant som möjligt registrera barnets beteenden i tidsföljd. Observationsperioderna skulle hållas korta, cirka 5 minuter, och det ansågs lämpligt att flera observatörer samtidigt iakttar samma barn. Lärarkandidaterna skulle även få undervisning om hur och under vilka betingelser en skattningsskala kunde användas. Det ansågs viktigt med tanke på att denna teknik användes i skolmognadsformulär som också behandlades.[200]

Ämneskonferensen vill senare på året införa så kallade ”musei-observationer” där lärarkandidaterna observerar en fast station, till exempel ”i toalettrummet” eller ”vid en uteleksak” och registrerar allt beteende kring denna station. Med utgångspunkt i barnens aktivitet kring olika material och lokalutrymmen har lärarkandidaterna möjlighet att i grupp diskutera planering av lokalerna, placering av material och materialtillgång med hänsyn till barnens åldrar. Handledarna måste dock få samma noggranna information om barnobservationer som lärar-

---

[199] Anvisningar och kommentarer i förhållande till kursplan, Protokoll, ämneskonferenser i barnobservationer 19/4 1966, 4ff-65/66, FÖ, A III:1.
[200] Anvisningar och kommentarer i förhållande till kursplan, Protokoll, ämneskonferenser ämnet barnobservationer 19/4 1966, 4-65/66, FÖ, A III:1.

kandidaterna, ”så att motsägande uppfattningar beträffande metodikfrågor undvikes”.[201]

Rektor Birgit Söderlind betonade i ett protokoll 1971 vikten av att lärarkandidaterna får en tidig orientering i ämnet. Ett nytt kompendium, som utarbetats av den dåvarande psykologiläraren Tomas Arvidsson, används. I barnobservationsarbetet skall ett analyserande orsakstänkande vid umgänget med barn inövas, vilket vill säga att se vad barnen gör och att försöka förstå varför barnen gör det de gör. De löpande protokollen[202] skall nu omfatta tre minuter och en så kallad ”enkätmetodik” skall ingå, liksom att intervjua ett barn, ”skattning”, ”statusschema”, att rita ett sociogram över en grupp barn, att föra loggbok över tre barn, att rita aktivitetsschema och att göra miljöobservationer.[203]

År 1972–73 betonas det att teori skall ges i anslutning till de olika observationsmetoderna. Det ställs krav på att observationerna efter varje periods slut skall vara renskrivna och bearbetade. En observationsuppgift kunde i början på 1970-talet också vara en långtidsobservation av ett barn. Det normala skulle skiljas från det ”udda”:

> Barnet väljes i samråd med handledaren och kan vara ett ”vanligt” eller ett ”udda” barn. Över detta barn skrives ett utlåtande så utförligt som möjligt. Även om utlåtandet bör belysa samtliga sidor hos barnet, så bör särskild uppmärksamhet ägnas åt barnets sociala beteende. Utlåtandet tänkes ställt till en barnavårdsnämnd.[204]

Tomas Arvidsson, som var den första fast anställda läraren i ämnet psykologi i Örebro fram till 1971, skrev en bok med titeln *Barnobservationer i förskolan* (1972).[205] Den användes flitigt i förskollärarutbildningarna ute i landet under 1970-talet. Arvidsson (1972) skriver att förskolläraren behöver lära känna barnen för att nå målet för sitt arbete. Det gäller för förskolläraren att kunna identifiera avvikelser medan avvikelserna ännu är små. Hon skall också kunna skilja ut ”normala” beteendevariationer från verkliga avvikelser och hon måste framför

---

[201] Anvisningar och kommentarer i förhållande till kursplan, Protokoll, ämneskonferenser ämnet barnobservationer, 19/4 1966, 7-65/66, FÖ, A III:1.
[202] Ett löpande protokoll skall innehålla: observation av språket, totalobservation, aktivitetsschema, grovmotorik och finmotorik
[203] Protokoll, ämneskonferens i pedagogik, metodik. Preliminär plan för barnobservationsarbeten vårterminen 1971, FÖ, A III: 1,
[204] Protokoll, ämneskonferenser i pedagogik, metodik. Preliminära uppgifter i barnobservation v. 35- 43 för T2 ht–72. bil 5, 1-3-72/73, FÖ, A III: 1.
[205] Många seminarielärare från Örebro läste bokens manuskript, såsom Signe Jansson, Ingegerd Norén, förra rektorn Karin Strömberg-Lind och dåvarande rektor Birgit Söderling samt Siv Tjerneld-Pettersson.

allt kunna modifiera sin metodik och pedagogik efter barnens beteende, efter deras utvecklingsnivå, personlighet och behov (s 5). Boken ger exempel på en rad olika tekniker, allt från tester, skattningar, intervjuer, enkäter, beteendeobservationer och löpande protokoll, samt för- och nackdelar med dem. Med hjälp av dessa olika tekniker skall förskolläraren kunna modifiera sin metodik, kunna ge utlåtanden om barnen i förskolegruppen, få ett gott samarbete med barnens föräldrar samt fortbilda sig. Allt för övertydliga tolkningar av exempelvis barnens lek skall dock tonas ned (Arvidsson 1972).

År 1974 ersätts Arvidssons bok med Brenner m.fl: *Barnobservationer* som tar fasta på ämnets konkretisering av den teoretiska undervisningen. Ämneskonferensen citerar Mål och riktlinjer och betonar att den blivande förskolläraren skall se barnobservationer som en nödvändig del av sitt pedagogiska arbete och grundlägga goda vanor för att observera barn. Det skall göras för förskollärarens egen del men också för att kunna ge utlåtanden om barnen.

Ämnet barnobservationer har sålunda haft flera olika syften genom åren och teknikerna har skiftat väsentligt. Berättelser från intervjusamtalen visar att ämnet har upplevts på olika sätt av olika personer i olika tider. Hanna menar att det var till fördel då hon ville se det enskilda barnet, men som ensam förskollärare anser hon att det var svårt att genomföra en barnobservation:

> … jag tror det var bra till en del men ... det liksom kunde bli lite onödigt mycket ibland och sen var man ju inte …det var bra så till vida att man kanske upptäckte det enskilda barnet på ett annat sätt, men att det var ju inte alltid som dom som satt och gjorde observationer, när eleverna skulle sitta och göra det, dom var väl inte så vana vid det …men jag tror att det är bra med barnobservationer när man vill se ett speciellt barn, det tror jag … och sedan kanske man kan göra det för att se hur gruppen fungerar men då måste det ju vara en människa som sitter och gör det, det går ju inte för en förskollärare om hon är ensam.

Observationsmetoderna under perioden verkar befinna sig i mellanrummet mellan en praktisk kunskapskultur och nya rationella, positivistiska kunskapskulturer. Det viktigaste kravet utvecklade sig till att observationerna skulle vara så objektiva som möjligt och att om man bara tog hjälp av så många olika metoder som möjligt så kom man närmare objektiveringskravet. Per säger:

> … det skulle vara objektivt, tillförlitligt inte störa barn och personal och objektivitetsfrågan var viktig, trötthetsfaktorn, man kunde inte sitta och observera för länge, avprickningsformulär. Första dagen, som vi då kallade prak-

> tiken, så skulle dom ju bli bekanta med barnen och då hörde man ju en del barn som undrade om det här är såna som kommer att sitta och skriva eller sådana som leker.

Per berättar om de löpande protokollen och nämner kamerorna i taket som, enligt honom, inte användes så mycket. Synen på ämnet observationer förändrades enligt Per på det sättet att man så småningom inte bara skulle sitta i ett hörn och titta på. Lärarkandidaterna skulle ha en systematisk fråga och kunna vara lite vässade i observationerna. Barnobservationer blev enligt Per alltmer kopplade till barnen och till psykologin.

Sammanfattningsvis kan sägas att den lokala utbildningen gick från intelligensmätningar till barnobservationer med Karin Lind, Signe Jansson och Tomas Arvidsson i spetsen. Att observera barnen sågs som ett sätt att legitimera förskollärarens arbete och att kunna kontrollera framsteg och utveckling utifrån krav från föräldrar och förvaltningar. Ämnet kan skönjas som en viktig förbindelse mellan utbildningens olika delar. I och med utvecklingspsykologins intåg så inträdde en så kallad ”vetenskaplig objektivering” av barnen enligt de intervjuade. Johansson (1992) ser det ”som ett sätt att föra den beprövade erfarenheten vidare på ett strängt, kontrollerat sätt, där man sökte undvika det tillfälliga och oplanerade i lärarnas utbildning” (s 152). De intervjuade handledarna talar mycket om barnobservationer men har en ambivalent inställning till dem. Teknikifieringen av barnobservationer blev alltmer påtaglig. Emellertid sågs ämnet som en hjälp att redogöra för hur arbetet på förskoleinstitutionerna bedrevs, att upptäcka det enskilda barnet och för att ge utlåtanden om något speciellt barn. Handledarna tycker dock att det blev svårt när någon lärarkandidat, som inte kände till barnen och de situationella villkoren, skulle bedöma barn som de inte kände. Enligt handledarna fanns heller inte praktiskt möjligt att som ensam förskollärare sätta sig ned och observera sin barngrupp.

Medicinsk inriktning som personlighetsutveckling

Den medicinska inriktningen är fortfarande stark, även om den inte dominerar i jämförelse med den tidigare perioden. I de statliga riktlinjerna hänvisas till ämnet hygien och medicinsk barnavård som skall ge lärarkandidaterna elementära medicinska kunskaper för att kunna medverka till ”institutionens hälsovårdande verksamhet”.[206] Stor vikt läggs även vid renlighetsfostran, mat- och sovvanor. Man menar att vårdsituationerna påverkar den personliga utvecklingen och fost-

[206] Mål och riktlinjer; Hygien och medicinsk barnavård, s1. Scheman och kursplaner ca 1960–1976 FÖ, FV: 1.

ran till självständighet. I Mål och riktlinjer framträder röster från den tid då barnträdgårdslärarinnorna också skall fostra barnens föräldrar. Den blivande förskolläraren skall kunna ge barn och föräldrar enklare råd och upplysningar i hygieniska frågor samt om barnsjukdomar.

Barnläkarnas ställning var stark under denna period och långt in på 1970-talet. En av de intervjuade berättar om regelbundna besök i barnträdgården av en läkare som hade synpunkter på fruktstunderna som fick tas bort eftersom de skulle förstöra barnens tänder.

De medicinska ämnena beskrivs dock i riktlinjerna som mer personlighetsinriktade. Ett exempel är ämnet barnpsykiatri som skall ge elementär insikt i olikartade psykiska störningar och kännedom om behandling och hjälp. Här skall vanföreställningar motverkas samt ”att reducera känslan av främlingskap inför psykiskt avvikande människor”,[207] att få en förståelse för de psykiskt avvikande barnen och deras anhöriga.

Den medicinska kunskapskulturen har också hög status på den lokala arenan och verkar ha inflytande i utbildningen på många sätt. En gemensam ämneskonferens i ämnena hygien och medicinsk barnavård, barnpsykiatri, mentalhygien och etik genomförs år 1966 där, förutom rektor, en sjuksköterska, två överläkare, en lektor och en adjunkt deltog. De understryker att genetik borde ingå i medicinsk barnavård och barnpsykiatri för att hos lärarkandidaterna eliminera vanföreställningar. De beklagade att avsnittet om ärftliga sjukdomar strukits i läroplanen och en överläkare rekommenderar en bok om barnsjukdomar. Konferensen ansåg att Mål och riktlinjerna borde omarbetas, helst av medicinsk sakkunskap och att undervisningen skall ske utifrån lärarnas initiativ.[208]

Att stimulera fri lek och fritt skapande

I Mål och riktlinjer skrivs inte mycket om fostran av barn, i förhållande till tidigare perioder, inte heller om inlärning utan mer om stimulans och upplevelser för barnen. Barnen förväntas själva erövra kunskaper med hjälp av material och direkta upplevelser i form av studiebesök och utflykter för att själva successivt upptäcka hur samhället och naturen fungerar. Det förväntas komma till spontana uttryck i fritt skapande och andra aktiviteter, varigenom inlärningen förväntas bli effektiv. Barnets gradvisa införande i en gruppgemenskap utanför familjens sammanhang, av de intervjuade kallad vi-grupp, skall även nu underlättas. Barnens fria lek och skapande verksamhet, vilket Elsa Köhler under lång tid framhållit,

---

[207] Mål och riktlinjer; Barnpsykiatri, s1; Scheman och kursplaner ca 1960–1976, FÖ, FV:1.
[208] Protokoll fört vid gemensam ämneskonferens i hygien och medicinsk barnvård m.m. 31 mars 1966, 3-67/68, FÖ, A III:1.

betonas extra i riktlinjerna som dominerande aktivitetsformer. Självvalda uppgifter skall växla med förelagda uppgifter och samarbete med kamrater eller vuxna skall varieras med aktiviteter på egen hand.[209]

Mycket av ovanstående innehåll i Mål och riktlinjer anses, av den lokala ämneskonferensen för ämnet förskolepedagogik med metodik, redan vara etablerat i deras ämne. De skriver dock att ordet lydnadsfostran bör kompletteras med ordet självständighetsfostran för att ge en bättre täckning för begreppet i ”vår tid”.[210]

Signe Jansson skrev år 1963 en lokal målbeskrivning som har stora likheter med Mål och riktlinjer 1964. Hon hänvisar till orientering i samhället, komplement till hemmet och självständighetstanken. Hon lägger tonvikt på goda ändamålsenliga lokaler som bjuder möjligheter för all slags aktivitet, både inom- och utomhus. Hon skriver att förskolan skall ge barnet tillfälle till fritt skapande med ett rikhaltigt och stimulerande material där barnet skall ges tillfälle att ge uttryck för sina upplevelser. Materialet skall ålders- och mognadsanpassas och skall stödja barnet i dess utveckling.[211] Signe Jansson ser förskolan som ett komplement till hemmet där barnet skall anpassas till samhället och samtidigt utvecklas till en självständig individ:

> Förskolan vill bjuda barnet en omgivning som tillgodoser dess behov och möjligheter som ger möjligeter till kontakt, anpassning och orientering i samhället. Som komplement till hemmet bereda barnet en sådan miljö som ger möjligheter för barnet att utvecklas till en självständig individ, en god samhällsmedlem.[212]

Det är det enskilda barnet som sätts i centrum och som skall anpassa och orientera sig i samhället. Som exempel föreslår Signe Jansson rubriker för nya kurser som *Barnet i familjen, Barnet i institutionen,* med flera. Med påtaglig inspiration från Gesell skall lokaler och material anpassas till mognadsstadierna och en atmosfär som i komplement till hemmet ger barnet möjligheter att utvecklas till en självständig individ.

Ämnen som slöjd, bild och form och musik tillhör de stora ämnena med skapande verksamhet och många tillfällen för körsång och transponeringar.[213] Tidsandan var det fria skapandet och handledaren Hilda ger sin syn på 1960-talet:

---

[209] Mål och riktlinjer - övergripande, s 1-8. Scheman och kursplaner ca 1960–1976 FÖ, FV:1.
[210] Protokoll, ämneskonferens i förskolemetodik med metodik, 13/4 1966, 3-65/66, FÖ, AIII: 1.
[211] Skrivet papper daterat 1963, underskrivet Signe Jansson, Förskolehistoriskt material, se även kataloger från förskoleseminariet i Örebro läsåren 1963/64–1969/70, FÖ, DIa:1.
[212] Skrivet papper daterat 1963, underskrivet Signe Jansson, Förskolehistoriskt material, se även kataloger från förskoleseminariet i Örebro läsåren 1963/64–1969/70, FÖ, DIa:1.
[213] Klassliggare Kurs I, 1959–1960, FÖ, DI g:9.

> Jag sydde dockkläder och dom (barnen) fick vara med och rita upp efter mallar, det var ju väldigt omodernt, det skulle vara fritt så vi skapade så mycket fritt så…snickarbänken den var bra den.

Nya röster om det fria skapandet börjar alltmer ge gehör även om den kunskapskulturen inte är helt ny, den fanns också ifrån rösterna hos Fröbel som menade att barnträdgårdsledarinnan i barnträdgården inte skulle skapa kopior av barnen utan original. Från starka röster om lydnadsfostran för barn och lärarkandidater så rekommenderar riktlinjerna stimulans, fri lek och fritt skapande. I centrum kommer alltmer det enskilda barnet som skall stimuleras att bli självständigt och göra egna upptäckter.

Dagsmoment i förhållande till barnets åldrar

Grundämnet i förskollärarutbildningen var enligt riktlinjerna ämnet Förskolepedagogik med metodik som skulle syfta till att ge insikter hur barn i förskoleåldern bör få utvecklingsmässigt motiverad stimulans. Alla moment i förskolans dagliga arbete skall, liksom tidigare, behandlas men nu med hänsyn till barns olika utvecklingsnivåer.[214]

De praktiska inslagen i den lokala utbildningen har, enligt dagböcker, liksom i de tidigare perioderna, det största utrymmet. Husliga sysselsättningar har bytts ut till förmån för ämnet tillämpad pedagogik. I tillämpad pedagogik och institutionskunskap skall varje litet moment i barnträdgården och daghemmet behandlas och diskuteras.[215] Momenten består bland annat av samling, intressecentrum, saga, föräldrasamarbete, metodik, lekformer, lek och arbetsmateriel, gruppsysselsättning, småbarnslitteratur, utevistelsens metodik och trafikundervisning. Signe Jansson framhåller kolonimetodik, skolbarnsysselsättning, klubbverksamhet och barnteaterverksamhet,[216] verksamheter som tydliga röster från Maria Kjellmarks kunskapskulturer. Ämneskonferensen i förskolepedagogik med metodik följer Mål och riktlinjers föreskrivande moment i förhållande till barnens olika åldrar, undervisning om material, förvaring och arkivering för barnens fria skapande. Innehåll som målning, modellering, teater, dockteater och nytillverkning av material med pedagogisk motivering, t.ex. pekbok, instruktiva spel, flanellogram och

---

[214] Mål och riktlinjer 1964, s 4, Scheman och kursplaner ca 1960–1976, FÖ, FV:1.
[215] Klassliggare Kurs I, 1959–1960, FÖ, DIg: 9.
[216] Skrivet papper daterat 1963, underskrivet Signe Jansson, Förskolehistoriskt material, se även kataloger från förskoleseminariet i Örebro läsåren 1963/64–1969/70, FÖ, DIa:1.

kasperdockor, framhålls.[217] Konferensen bestämde att studiebesök i daghem, fritidshem, lekskola, parklek, lekskola och skola för hörselskadade, skola för cp-skadade, synskadade och utvecklingsstörda skulle genomföras.[218]

Samtidigt som Mål och riktlinjer skriver att förskolläraren själv skall utveckla sitt arbetssätt efter de villkor där barnet förväntas vara i centrum ”före hur man gör”, så beskrivs ändå barnstugans alla moment i detalj. På den lokala arenan är också den föreskrivande kunskapskulturen starkt förankrad. Lärarkandidaterna skall dock skriva en examensuppgift i slutet av utbildningen och bibliotekskunskap införs som ett nytt ämne som skall syfta till att stimulera lärarkandidaterna att utnyttja bibliotekets resurser. Ämnet handhavande av tekniska hjälpmedel införs som nytt ämne som skall ge grundläggande kunskaper om aktuella hjälpmedel och göra lärarkandidaterna förtrogna med hur den tekniska apparaturen skall hanteras. 1966 vill seminarielärarna att det införskaffas en overheadprojektor till seminariet men anskaffandet av en sådan är inte aktuellt på grund av ekonomiska skäl. Seminariet skall istället få central TV-anläggning och ytterligare en bandspelare.[219] I november samma år köps ändå en overheadapparat in samt en Tandberg bandspelare för att ge lärarkandidaterna kunskap om sätten för framställning av ”enklare media”.[220]

Föreståndarkunskap

I barnträdgårdarna, sedermera lekskolor, och i daghemmen, var förskolläraren också föreståndarinna och ämnen som huslig ekonomi, institutionskunskap och social barnavård ingick, liksom olika lagstiftningar, ekonomi, journalföring, bokföring, rationell hushållning, inredningar och underhåll av lokaler, möbler osv. Det togs även nu för givet att lärarkandidaterna skulle ha en viss underbyggd kunskap i födoämneslära och människokroppens organ eftersom man tänker sig en kort repetition för att sedan fördjupa ämnet. Lärarkandidaten skulle således ha en viss kunskap i det mesta som ingår i ett hem samt vad som ingår i ett föreståndarskap för en större institution.[221]

Från protokoll 1964 på den lokala arenan beklagar de tre seminarielärarna i ämnet institutionskunskap att momentet födoämneslära inte beaktats och de menar att för dem som får sin tjänstgöring på daghem är det betydelsefullt att ha

---

[217] Protokoll, ämneskonferens i förskolepedagogik med metodik, 26/8 1966, 1-66/67, FÖ, AIII: 1.
[218] Protokoll, ämneskonferens förskolepedagogik med metodik 19/8 1969, 3-68/69, FÖ, AIII: 1.
[219] Protokoll, ämneskonferenser 1963–1975, 6/4 1966 FÖ, A III:1.
[220] Protokoll, ämneskonferenser AV-hjälpmedel, 27/10 1965 samt 23/11 1966, 1- 65/66–1-66/67, samt, FÖ, A III:1.
[221] Mål och riktlinjer Institutionskunskap, Scheman och kursplaner ca 1960–1976, FÖ, FV:1.

insikter i både födoämneslära och barnmatsedlar.[222] 1965 beslöts att som grupparbete skulle lärarkandidaterna få utarbeta planerings- och inredningsförslag samt kostnadsberäkning för en förskola där de främst använde Albin Warnes bok *Förskoleåldern som pedagogiskt problem* (1951), Sandels-Mobergs bok *Barnträdgården* (1945) samt *Daghem och förskolor* (SOU 1951:15). ”Den allomfattande barnträdgårdsledarinnan” träder fram i det här ämnet mycket tydligt med en stark Fröbelinriktning.

Yrkesstolthet med ett praktiskt kunnande

Det finns således starka inslag av föreskrivande metodik både på den centrala och på den lokala arenan då Mål och riktlinjer betonar att en förskollärare skall har en god praktisk grund att stå på i början av sin karriär, för att efter det första året våga pröva nya former och idéer:

> Lärarkandidaten bör undervisas om hur en förskollärare börjar sitt yrkesarbete och samtidigt inriktas på att fördjupa och utveckla sitt arbetssätt när de första årens praktiska arbetsproblem inte längre kräver så stort engagemang. Arbetssättet måste ta sikte på den aktuella arbetssituationen, samtidigt som möjligheterna att genomföra nya uppslag och försök måste prövas, för att barn skall få den fostran och vård som motsvarar deras behov.[223]

Flera handledare och metodiklärare talar i liknande termer. Då de berättar om sina yrken så hänvisar de i de flesta fall till sin egen utbildning då de menar att den påverkat dem mycket under årens lopp. Jag tolkar det som att de som utbildades till förskollärare på 1960-talet, vittnar om en stark känsla av yrkesstolthet och en självkänsla att behärska ett yrke. Deras självkänsla gjorde att de efter en tid i sitt yrke också kunde ”börja tänka själva” och utgå från barnen i sin barngrupp och inte enbart utifrån vad de tidigare lärt. Den yrkesstoltheten och det självförtroendet ville de på olika sätt förmedla till sina lärarkandidater.

Moa och Maud utbildades till förskollärare på 60-talet och var anställda som förskollärare under förevarande period. När de berättar om vad en förskollärare skall kunna, så backar de i sin beskrivning hela tiden tillbaka till sin egen utbildning. Moa säger:

---

[222] Protokoll, ämneskonferens Institutionskunskap, 17 april 1964, 1-63/64, FÖ, AIII: 1
[223] Mål och riktlinjer, Förskolepedagogik med metodik, s 4, Scheman och kursplaner ca 1960–1976. FÖ, FV:1.

> … men den har ju påverkat mig hela tiden [...] jag måste ju ha haft en stark känsla av att jag hade ett yrke [...] jag gick ut och så nu sätter jag igång [...] men första året var ju jobbigt på det viset att jag gjorde ju slut med allt jag kunde under höstterminen […] sen fick jag börja tänka själv […] man liksom startar med lingon och blåbär ungefär, det här att man upprepar till viss del det man har varit med om [...] men det tog ju slut ungefär till jul när vi hade Lucia, sen måste jag börja utgå från barnen och den grupp jag hade och inte ifrån det jag hade läst.

Moas tankar följer idéerna från Mål och riktlinjerna. Hon talar om att hon som nyutbildad förskollärare hade en ”livlina” med sig som sa ”hur man gör – i början åtminstone”. Den livlinan släppte hon dock efter ett halvår:

> … ja jag var ju förskollärare så jag måste ju, jag kunde ju, eftersom jag hade ett yrke och litade på mig själv, jag hade yrkesstolthet, jag trodde på det jag gjorde, jag litade på att jag skulle klara utav det och gjorde det också.

När blir man då en legitim förskollärare i Lave och Wengers (2003) termer? Följer det yrkesstoltheten och känslan att bemästra alla moment i yrket, eller infaller det när man approprierat kunskapskulturen och praktikgemenskapen efter en tid i yrket? Metodikläraren Maud hänvisar till sitt självförtroende som stärktes under hennes utbildningstid, vilket gjorde att hon kände sig rustad för sitt arbete. Hon säger:

> … jag ansåg att man fick en väldigt gedigen syn på förskolläraryrket, verkligen […] man lärde sig uppfatta vad som var bra och vad som var dåligt jag tyckte att jag var rustad till förskollärare […] så min självkänsla den steg ju jag upptäckte att jag kunde och jag var någonting. Jag kände mig rustad och jag visste precis att så här kommer jag inte att arbeta som jag gjorde på det och det stället men det här tog jag till mig och så vidare.

Både Moa och Maud talar utifrån den tidigare periodens allomfattande förskollärare, då de betonar den breda erfarenhet de fick under sin egen utbildning. De hänvisar till ett ”praktiskt kunnande” från sin egen utbildning, inte minst från den skapande verksamhet som var en grundstomme i verksamheten. Maud talar exempelvis om att hon i sin utbildning fick sy dockutstyrslar samt tillverka pussel och spel som skulle visas upp och passa barn från 0 år och upp i åldrarna.

Ämnen som slöjd, bild och form och musik tillhörde de stora ämnena och sågs också som viktiga. Maud hänvisar till personlig rytmik som var avsedd för att få utlopp för den kreativa sidan hos de blivande förskollärarna. De estetiska ämnena

var också avsedda att utveckla den blivande förskolläraren som människa men också som ett sätt att förvärva en förmåga att handleda barn och att organisera arbetet. Moa visar en stolthet över den kunskap och den kreativitet som hon erhållit i sin utbildning:

> Jag var faktiskt ganska bra, jag gjorde långa sagor tillsammans med barnen massor utav språkliga roliga grejor, som inte var rubricerade utan det bara var så att så gör man. Man läser, man berättar, man hittar på, man gör ritsagor, flanellogram. Ungarna hade ju egna flanellogram och berätta sagor för varann så det braka om det... språkstimulans verkligen.

Hon anser att det var en praktisk handlingskunskap som hon hade med sig och som hela tiden var ett erbjudande till barnen.

> … jag litade på att jag skulle klara utav det och gjorde det också. Jag kände ju att jag hade väldigt mycket med mig ifrån utbildningen, inte minst då all skapande verksamhet, för det var ju en grundstomme i verksamheten. Träslöjd, målning, fingermålning, lera, modellera och alla dom här pussel och spel som man kunde göra och förnya.

För att bli en fullvärdig förskollärare och ingå i en ny kunskapskultur behövde lärarkandidaten lära sig de olika rösterna som ingick i verksamhetens kollektiva minne, med Moas ord, ”det bara var så att så gör man”, för att kunna ingå i en praktikgemenskap. Moa tar till vara de situationella villkoren och utformar en verksamhet som hon och barnen är tillfreds med.

Sammanfattande slutsatser

Perioden utmärks av att kvinnor alltmer går ut i förvärvsarbete utanför hemmet och daghemmen knyts till uppgiften att ta hand om förvärvsarbetande kvinnors barn. Alla förskollärarseminarier i landet förstatligas och seminarierna fick en första läroplan i form av Mål och riktlinjer 1964 i linje med förändringarna i samhället. Den privata verksamheten har nu helt övergått till att vara en offentlig angelägenhet. Emellertid är det fortfarande en kvinnlig verksamhet för kvinnor och deras barn. På det sättet befinner sig förskollärarna själva mitt emellan det privata och det offentliga rummet.

De centrala värden som framkommer i perioden är att i alla ämnen öka lärarkandidaternas självförtroende, uttrycksmöjligheter, inlevelseförmåga och fantasi och att de skall kunna samarbeta med andra. Lärarkandidaterna skall ha ett na-

turligt och avspänt tal, god form- och smakuppfattning och de skall aldrig tvingas till att uppvisa alster, vilket kan hämma dem i deras fantasi och uppfinningsförmåga.

De flesta ämnen ses i den här perioden som redskap för att förmedla den personliga utvecklingen och personliga mognaden på olika sätt. Utbildningen genomsyras av att utveckla lärarkandidaternas personlighet och att deras självständighet skall stimuleras. Ämnet rytmik har etablerats sig och förväntas förstärka personlighetsutvecklingen samtidigt som Mål och riktlinjer vill införa ämnet dramatiskt skapande. Personlig mognad och självförtroende ses sålunda som viktiga medierande redskap för att förskolläraren efter en tid i sitt yrke skall våga tänka själv och med yrkesstolthet finna nya former i sitt arbete.

Min tolkning är att den nya kvinnligheten som barnträdgårdspionjärerna medverkade till, på flera sätt omvandlas under den här perioden. Bildning skall exempelvis ges med hjälp av litteratur, grundläggande psykologi och studieteknik. Framförallt skall det låga, kvinnliga självförtroendet stärkas på alla plan. I samma stund finns motstridiga röster i handledarnas omdömesformulär som frammanar en ”sund” självsäkerhet. Det vill säga, för att få ingå i praktikgemenskapen skall hon inte vara för självsäker, inte för ifrågasättande utan kvinnligt mild, lugn och fostrad.

I kontrast till det auktoritära tankesättet vill Mål och riktlinjer framhålla ett friare förhållningssätt där fri lek i förskolan tydligare skall införas. Röster om lärarkandidataktivitet på seminariet kommer till tals och det förväntas att lärarkandidaterna skall få ta initiativ till uppgifter och metoder i de olika ämnena. Kraven skall anpassas efter barnens mognad liksom kraven skall anpassas efter lärarkandidaternas mognad och utgångspunkter. Lärarna på det lokala planet är dock inte riktigt förberedda på dessa nya röster och har i de flesta fall motargument. Det odlas sålunda röster som säger att förskolläraren som yrkesförberedelse först skall veta ”hur man gör” i varje moment, för att efter en tid i yrkeslivet själv utveckla sitt arbetssätt efter de situationella villkor där barnen förväntas vara i centrum.

Nya starka röster uppkommer sålunda genom de statliga riktlinjerna lika för alla förskollärarutbildningar i hela landet. Riktlinjerna skilde sig inte särskilt mycket ifråga om de praktiska delarna i utbildningen. Rösterna från psykologin var inte helt nya i samhället. De hade hörts alltifrån 1930-talet men trädde nu fram i form av ämnet utvecklingspsykologi tillsammans med ämnet barnobservationer. Då ämnet barnobservationer övergick till att bli ett redskap för ämnet utvecklingspsykologi, förvandlades barnobservationer till ett tekniskt medel för att göra barnet till ett vetenskapligt objekt, vilket inte verkar vara meningen från

början. Att behärska olika tekniker inom ämnet barnobservationer betraktas i hög grad som ett giltigt redskap för att kunna använda utvecklingspsykologiska kunskaper i verksamheten med barnen. Kajsa Ohrlander (1992) pekar på att barnläkarnas ställning fortfarande var stark under denna tid och den medicinska inriktningen på den lokala arenan verkar ha haft stort inflytande på kunskapskulturerna.

Man skulle kunna förvänta sig att finna två olika berättelser i likhet med Tullvistes (1994) och Wertsch (2002) officiella och inofficiella berättelser om ett lands historia. En officiell berättelse utifrån de Mål och riktlinjer från 1964 som kom i och med förstatligandet, en annan berättelse utifrån de protokoll från ämneskonferenserna där riktlinjerna bearbetades. Ett flertal röster från Mål och riktlinjer verkade ha sammanfallit med det innehåll som redan fanns i den lokala utbildningen. Det framkommer dock röster som visar på motstridigheter, stor oro och kritik när det gäller de nya antiauktoritära rösterna och riktlinjernas anmodan om ett fritt och självständigt arbetssätt. Lärarna uttrycker en oro för att ett ökat inflytande skall urarta i ”allmänt tyckande och ytliga synpunkter” och hänvisar till lärarkandidaternas otillräckliga mognad och menar att ett visst mått av arbetsdisciplin ändå måste finnas. Ordet lydnadsfostran kompletteras dock med ordet självständighetsfostran för att passa in i riktlinjerna. Fröbels röster håller sig kvar med hjälp av kulturella verktyg som material, inredning och människors handlande.

Åter framträder det matriarkat som grundades av Maria Kjellmark men nu med två kvinnliga rektorer som styr utbildningen med relativt hård hand. Det lyser fram, liksom i den förra perioden, en stark disciplinering av den blivande ”legitima” förskolläraren som förväntas ”föra sig” utifrån en borgerlig ståndpunkt och inneha en mellansvensk dialekt. Efter 1963 kommer emellertid riktlinjer för ett friare arbetssätt på seminariet och förskollärarnas personliga utveckling och självkänsla skall betonas för deras beredskap för förnyelse och förändringar. Samtidigt träder en mognadspsykologisk kunskapskultur in, där en individinriktad objektivering av det enskilda barnet tar form tillsammans med försök att vetenskapliggöra förskollärarens arbete, genom användandet av skilda tekniker för att observera barnen på ett objektivt sätt. Det sker en ökad normalisering genom de utvecklingspsykologiska och medicinska rösterna och normaliteten definieras i förhållande till det avvikande också med hjälp av ämnet barnobservationer.

KAPITEL 8

Utvecklingspsykologi och dialogpedagogik

En av de största förändringarna inom förskolan och följaktligen inom förskollärarutbildningarna kom i och med *1968 års barnstugeutredning* (SOU 1972:26 och 27, SOU 1975:76) och dess arbete. Perioden tar sålunda sin utgångspunkt i barnstugeutredningens implementering omkring 1972 och sträcker sig till åren kring 1977 vid förskollärarutbildningens inträde i högskolan. Det här kapitlet handlar om de bärande värden och föreställningar som ligger till grund för att utbilda förskollärare på en lokal arena i ljuset av barnstugeutredningen. I kapitlet belyses vilka kunskapskulturer som får genomslag i utbildningen, hur utvecklingspsykologin förändras och förankras och hur ”de egna rummen” legitimeras. Eftersom en förskollärares kunnande får större genomslag i perioden än tidigare behandlas först vad en fullvärdig förskollärare förväntas kunna, med hjälp av begreppet kunskapskultur, för att efter det belysa hur en fullvärdig förskollärare förväntas vara.

Kontextualisering

Efter 1960-talets stora expansion på arbetsmarknaden blev barnomsorgen och förskolan föremål för en betydande utbyggnad in i 1970-talet som innebar stora förändringar inom förskollärarutbildningarna. Det följde en tid av vänsterrörelser, ungdomsrevolter, kårhusockupation och föräldrars alltmer uttalade krav på daghem. Paroller som ”Ropen skalla daghem åt alla” samt ”Daghem vill vi ha och dom ska vara bra” avlöste varandra i demonstrationstågen (Johansson 1992, Persson 1998). Det skedde en kraftig expansion av förskola och bidragande orsaker kan härledas till samverkande ekonomiska och sociala utvecklingskrafter, tillsammans med ekonomins allt större anspråk på kvinnors deltagande i lönearbete och kvinnorörelsens framflyttade positioner (Persson 1998, Linné 2006).

Intresset för barnomsorg ökade således, vilket i sin tur ledde till att 1968 års *barnstugeutredning* tillsattes. Det första betänkandet var *Förskolan* 1 och 2 (SOU 1972:26 och 27). Konsekvenserna för utformningen av förskollärar- och fritidspedagogutbildningarna framlades år 1975 med betänkandet *Utbildning i samspel*

(SOU 1975:76) som kom att få stor betydelse för dessa utbildningar i landet (Johansson 1992, Persson 1998).

Den första lagstiftningen på området kom med Förskolelagen (Proposition 1975/76:92 om utbyggnad av barnomsorgen), som innebar att alla sexåringar fick rätt till tre timmars daglig verksamhet i det som då kallades daghem eller deltidsförskola. Det skulle ske en planmässig utbyggnad av förskoleverksamheten i varje kommun för barn med förvärvsarbetande eller studerande föräldrar samt ges förtur till plats för, som det då benämndes, barn i behov av särskilt stöd (Johansson 1992). Personalens arbete skulle demokratiseras genom att all personal, oberoende av utbildningsnivå, skulle arbeta tillsammans i arbetslag. Ingen skulle vara förmer än någon annan oavsett om man var förskollärare, barnskötare, städpersonal, föreståndare eller liknande, vilket sedermera enligt Johansson (1992) medförde stora konsekvenser för förskollärarnas status.

Socialstyrelsen fick uppgiften att implementera barnstugeutredningens nya idéer och en omfattande försöksverksamhet startades på regeringens uppdrag. En vidareutbildningsinsats genomfördes där alla som arbetade i förskolan fick 40 timmars fortbildning och ett omfattande informationsmaterial utarbetades (Martin Korpi 2006).

Barnstugeutredningens betänkande

Barnstugeutredningens betänkande kom att bli en mastodontutredning där *Förskolan* del 1 och 2 (SOU 1972:26 och 27) ses som en milstolpe i den offentliga barnomsorgens historia och som anses genomsyra den svenska förskolan än i dag (se Hultqvist 1990, Evaldsson 1995, Johansson 1992, Persson 1998, Gars 2002 m.fl.).

Förskolan del 1 (SOU 1972:26) redovisade förslag till ett nytt pedagogiskt inriktat program för förskolan,[224] som till största delen bestod av ett teoretiskt underlag utifrån utvecklingspsykologiska teorier, där intresset inriktades på verksamheter för 5-6-åringar och barn med behov av särskilt stöd. Därefter följde *Förskolan* del 2 som innehöll riktlinjer för daghem och kommunal barnomsorgsplanering (SOU 1972:27).[225] En av anledningarna till betänkandets uppkomst

[224] Utredningen föreslår att *förskola* skall användas som enhetlig benämning på det som tidigare kallas daghem och lekskola.

[225] *Förskolan* del 1 och 2 följdes av skrifter som: *Vår förskola. En introduktion till förskolans pedagogiska arbete* (1975), *Vi lär av varandra. Om samspel och planering i förskolan* (1975), *Vi upptäcker och utforskar- om naturvetenskap i förskolan,* (1975) som gav en innehållslig beskrivning av hur den pedagogiska verksamheten skulle genomföras.

grundade sig på den debatt som betonat nödvändigheten av att bryta auktoritära uppfostringsmönster och istället fostra barn till människor med en demokratisk grundsyn. Enligt Johansson (1992) och Persson (1998) saknades diskussioner om samhällets ansvar samt hur sociala mekanismer vidmakthåller gamla mönster och förhindrar att barnet får den grundläggande demokratiska fostran som önskades (Johansson 1992, Persson 1998).

Arnold Gesells utvecklingsteori hade tidigare setts som ett redskap för att bryta upp gamla auktoritetsmönster i uppfostran. Som alternativ hänvisas i betänkandet till Jean Piagets betoning på en "neurologisk mognad, social miljö, fysisk miljö och en inre kognitiv reorganisation som gemensamt verkande utvecklingskomponenter" (SOU 1972:26, s 43). Jean Piaget (1896–1980) var biolog och utvecklingspsykologisk forskare som förde fram en teori om de olika faserna i barns kognitiva utveckling. I *Förskolan* del 1 lades tonvikten på Piagets stadiestruktur av barns utveckling där utvecklingen anses ske stegvis enligt ett visst mönster som i stort finns förutbestämt i människans organism. Utvecklingen karakteriseras av tre grundläggande processer nämligen mognad, socialt samspel och aktivitet. Mognad definieras som en process som är förbunden med ett genetiskt system som i sin tur är förbundet med organismens utveckling och som utgör en funktion av tid och ålder. Betänkandet beskriver sedan Piagets teori i olika stadier.[226] Piagets kognitiva teorier omvandlades således till ett pedagogiskt tänkande som skulle utmynna i olika föreskrivande modeller ifråga om alla moment som kan ingå i förskolornas fortsatta arbete (SOU 1972:26).

Jämförbara med Piagets teorier ansågs Erik Homburger Eriksons teorier vara, som också formats i stadier. Erik Homburger Erikson (1902–1994) grundade sina antaganden på en psykosocial teori, utifrån Freud, om hur barns sociala och känslomässiga utveckling formas i relation till andra människor. Utveckling betraktas även hos Homburger Erikson som en biologisk process men beskrivs som kritiska (sensitiva) perioder, som kan följas av deprivation där barnet hämmas i sin utveckling om det har gått miste om något som det behöver för att utvecklas (SOU 1972:26).

I *Förskolan* del 1 framhålls det att förskolans pedagogik inte skall baseras på en enstaka utvecklingspsykologisk teorikonstruktion. Då kommittén skriver att de inte lyckats hitta någon heltäckande teori som stämmer överens med för dem tidigare kända data, så drar de slutsatsen att dessa två teorier kan komplettera varandra. De skriver:

---

[226] Piagets stadier innehåller *det sensomotoriska stadiet* (ca 0-1 ½ -2 år), *det symboliska tänkandets stadium* (ca 1 ½ - 2 -4 år), *det åskådliga tänkandets stadium* (ca 4-7-8 år), *de konkreta tankeoperationernas stadium* (ca 8-11-12 år) samt det *formella stadiet* (äldre än 12 år).

> I avvaktan på att nya forskningsdata av både längdsnitts- och tvärsnittstyp skall bli tillgängliga och ge bättre möjligheter, får andra lösningar tillgripas. Det förefaller nödvändigt att söka sammankoppla flera teorier, som kan komplettera varandra till en någorlunda fungerande helhetsbild av utvecklingsprocessen (SOU 1972:26, s 38).

Dessa, som jag ser det, ”mixade” teorier blev ganska snart ledstjärnor för förskollärarutbildningarna och för dem som arbetade i förskolan under lång tid framöver. Genom utredningens förslag skulle förskolans program förankras i ett vetenskapligt tänkande men också omvandla det vetenskapliga tänkandet till ett pedagogiskt tänkande, som säger ”hur man gör”. Den ideologi som också framfördes, i *Förskolan* 1, knyter an till de tidigare Mål och riktlinjerna i det att varje barn i förskolan skall stödjas och stimuleras utifrån sina speciella förutsättningar samt att förskolan fortsättningsvis skall vara fri från traditionella undervisningsformer, kursplaner och prestationskrav på barnet. Barnets fostran till *samhällsvarelse* betonas och skall sättas in i sitt sammanhang och hur den unga människan kan relateras till sitt samhälle. I samband med förskolans övergripande mål framhålls tre delmål att arbeta med under förskoletiden, *jaguppfattning, begreppsbildning* och *kommunikationsförmåga.* Dessa områden förväntas ta form genom såväl inre som yttre dialog mellan barn och pedagoger (SOU 1972:26).

Tre olika inriktningar i förskolans pedagogik presenteras i *Förskolan* del 1: *förmedlingsmodellen*, *den utvecklingspsykologiska modellen* och *den dialogpedagogiska modellen.*[227] *Förmedlingsmodellen* beskrivs i negativa ordalag som alltför auktoritär och ger för ”litet utrymme för barnet att lära känna sig själv och bli en i grunden självständig människa” (s 45). Den *utvecklingspedagogiska modellen,* som kan sägas ha rötter i Gesells tankegångar, kritiseras för att den vuxne framstår som alltför passiv och ”anonymiserar sig” (s 45). *Den dialogpedagogiska modellen* presenteras som den ”goda modellen”, vilken utgår från:

> … 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 i fråga om känslor, upplevelser och kunskaper (SOU 1972:26, s 46).

---

[227] Den dialogpedagogiska modellen har, enligt Johansson (1992) en yttre likhet med Paulo Freires (1972) tankar som i sin tur var inspirerade av Hegel och Freinet. Freires arbeten var dock okända för utredningen 1972 som istället hävdade sin grund i Piaget och Erikson. Detta visas också tydligt i Staffan Selanders avhandling som behandlar Freire och dialogpedagogiken i Sverige (Selander 1984, s 134ff.).

Den dialogpedagogiska modellen framhålls således som den modell som förskolans personal skall arbeta efter. Den knyts till såväl kognitiv som psykodynamisk teori, där utgångspunkten är att individen är aktiv och vill söka sig erfarenheter och kunskaper i konfrontation med miljön och i ömsesidig relation mellan aktiva pedagoger och barn. Den är byggd på respekt för barnet, att se barnet och ha tilltro till barnets förmåga, nyfikenhet och lust att lära. Det dialogpedagogiska arbetssättet skulle alltså förstås som ett antiauktoritärt men inte för passivt utan ett ömsesidigt förhållande i form av en gemensam dialog mellan barnet och den vuxne. Genom att personalen observerade barnets allsidiga utveckling skulle de också i dialog med barnet kunna avhjälpa dess behov och brister.

Betänkandet *Utbildning i samspel* (SOU 1975:67) presenterade konsekvenserna för utformningen av personalutbildningar[228] utifrån 1968 års barnstugeutredning där *samspel* och *samverkan* var grundläggande begrepp. Lagarbete och integration av teori och praktik föreslås, samt att bygga på de studerandes[229] tidigare erfarenheter som utgångspunkter för problemorienterade studier.

Många ämnen tas bort, andra får nya beteckningar och några utökas. Betänkandet föreslår tre block: *kommunikation*, *omvärldsorientering* och *pedagogik* som skall kopplas till varandra. I *kommunikationsblocket* förordas ämnen som språk och litteratur, pedagogiskt drama, bild och form, musik samt rörelse. Dessa ämnen anses, liksom i föregående period, som betydelsefulla för personlighetsutvecklingen men utökas till att också utveckla förmåga till kommunikation. I *omvärldsorienteringsblocket* ryms samhällskunskap, arbetslivsorientering, livsåskådningsfrågor samt naturvetenskaplig orientering. Det sociala inslaget börjar alltmer betonas för att ge insikter om andras levnadsvillkor samt förståelse för den egna rollen under olika samhälleliga förhållanden (SOU 1975:67, s 13). I *pedagogikblocket* föreslås att psykologi, pedagogik och praktik skall ingå. Kunskaper om utvecklingsprocesser, pedagogiska processer och sociologiska sammanhang ses som grundläggande i utbildningen.

Den medicinska inriktningen verkar hamna i bakgrunden då ämnet barnpsykiatri inte längre finns med som särskilt ämne. Det framhålls dock som angeläget att ”barn och ungdomar med särskilda behov av omsorg och stöd och stimulans” integreras i utbildningens olika delar (SOU 1975:67, s 90).

---

[228] I *Utbildning i samspel* fanns en ambition att sammanföra de olika utbildningarna till barnskötare, förskollärare och metodiklärare.

[229] Lärarkandidater och blivande förskollärare kallas i betänkandet för studerande. Dock lever benämningen lärarkandidater kvar under lång tid i Örebroutbildningen.

Förskoleseminariet i Örebro

Efter förskoleseminariernas förstatligande 1963 skedde en utökning av utbildningen i Örebro och lokalerna vid Trädgårdsgatan 12 – 14 visade sig vara för små. Vid årsskiftet 1972/73 flyttade förskoleseminariet in i före detta Engelbrektskolan på Mogatan 4 – 6, en folkskolebyggnad från mitten av 1920-talet, allmänt kallad *Mogatan*. ”Skolan har helt renoverats och förskoleseminariet har äntligen fått tillräckliga utrymmen”, skriver rektor Birgit Söderlind.[230]

Personalstyrkan utökas och år 1971 finns vid Förskoleseminariet i Örebro förutom rektor en adjunkt i pedagogik samt tre seminarielärare i metodik, en lärare i rytmik, samt senare en adjunkt i musik. År 1975 fanns sex seminarielärare i metodik samt tre adjunkter som blev anställa i kombinationen pedagogik, psykologi och social omvärldsorientering.[231] De tillfälligt anställda lärarna finns kvar med en överläkare i barnpsykiatri, en advokat i social barnavård, en talpedagog i röst- och talvård, med flera.[232]

1975 är Ludvig Lundgren tillförordnad rektor och från och med hösten 1976 utökas antagningen till förskollärarutbildningen från 60 studerande till 90 studerande per termin. En tvåårig fritidspedagogutbildning flyttar in i huset med antagning av 60 studeranden varje hösttermin.[233] Lärargruppen utökas drastiskt vid slutet av perioden och in i nästa period, vilket jag återkommer till i nästa kapitel.

Att förverkliga dialogpedagogiken

Rektor Ludvig Lundgren var tydligt inspirerad av dialogpedagogiken och skriver i en verksamhetsberättelse att förskollärar- och fritidspedagogutbildningen i Örebro i stor utsträckning är ett förverkligande av barnstugeutredningens idéer, som även styr förändringar inom förskollärarutbildningen med inriktning på problemorienterade studier och lagarbete.[234]

Perioden vid mitten av 1970-talet upplevs av alla de intervjuade som utbildningsmässigt turbulent och de anser att det var svårt att riktigt förstå vad dialogpedagogiken kom att stå för.

---

[230] Birgit Söderlind. Kompendium. Förskoleseminariet i Örebro. Information till nyintagna studerande, ht-76, s1. Scheman och kursplaner 1976–1977, FÖ FV:2.
[231] Fortsättningsvis kommer jag att benämna de lärare som var anställda i en kombination av ämnet pedagogik, psykologi och social omvärldsorientering för psykologi/pedagogiklärare eftersom de intervjuade kallar dem ömsom för pedagogiklärare, ömsom för psykologilärare.
[232] Kataloger 1945–1976, Katalog Ht 1971, FÖ, Dla:1.
[233] Förskoleseminariets relation till Fritidspedagogutbildningen behandlas i nästa kapitel. Birgit Söderlind. Kompendium. Förskoleseminariet i Örebro. Information till nyintagna studerande, ht-76, s1. Scheman och kursplaner 1976–1977 FÖ, FV:2.
[234] Verksamhetsberättelse 1975–76. AIV:4, FÖ,

Psykologi/pedagogikläraren Peter som nyanställdes i slutet av perioden menar att det inte fanns någon genomarbetad teoretisk grund för dem som arbetade på förskollärar- och fritidspedagogutbildningen som skulle ha gjort det möjligt för lärarna att driva ett dialogiskt, pedagogiskt utbildningsprojekt. När Peter fick tjänsten så gjorde han som många andra, läste in sig på barnstugeutredningen och andra dokument som var lämpliga att kunna:

> … och då visade det sig att jag hittade Freire igen och dialogpedagogik var det som gällde och det var ju det som vi hade pysslat med som en rebellrörelse på gymnasiet där jag tidigare jobbat, här var det plötsligt en uppifrån föreskriven politik och det var jag lite förundrad över…

Peter hade tidigare brottats med frågor utifrån Freire och den dialogpedagogiska modellen men på ett annat sätt och i ett annat sammanhang än vad han nu kom i kontakt med. Inom barnstugeutredningen utarbetades en rad olika skrifter och det kunde vara olika vilka som lästes av vem. Förskollärare läste främst *Förskolan* del 1 och i viss mån *Förskolan* del 2 med efterföljande skrifter som var av normativ art. Psykologiläraren Paula anser att huvuduppgiften för psykologilärarna, utifrån barnstugeutredningen, var att arbeta med Homburger Eriksons och Piagets teorier på ett föreskrivande sätt. Hon säger:

> … om jag ser på det efteråt … jag vill inte påstå att man var normativ, om man menar att man vet precis hur man skall göra, men att det fanns en norm, att så skall du lära ut, precis som att lära sig läsa och skriva, men man var väldigt följsam, man var lite fångad av barnstugeutredningens tankar och idéer och det var det första som kom och det var bra texter och de var politiskt i tiden ...

Barnstugeutredningen med sin dialogpedagogik sågs således som bärare av den giltiga kunskapen men utifrån en statligt föreskriven politik. Även om dialogen var en av grundstenarna präglades barnstugeutredningen ändå av ett individualpsykologiskt perspektiv eftersom det kan sägas att den dialogpedagogiska modellen vilade på en neurofysiologisk och en utvecklingspsykologisk, individcentrerad grund.

Handledarna såg barnstugeutredningen som en bekräftelse på att förskolan var något värd och Hanna säger att ”den var inte bara för att leka med barnen i”. *Förskolan* del 1 och 2 fick även i utbildningen ett kraftigt genomslag då den enligt de intervjuade lästes från pärm till pärm. Per säger:

> Den läste man ju som bibeln ungefär och vi hade den som kurslitteratur och fram och tillbaka. Vi tittade i den och man skulle ju hitta tre samverkande teorier, Erikson och Piaget och så spetsa den med Mead har jag för mig.

För att befrämja det dialogpedagogiska arbetssättet förordades genom *Förskolan* del 1 att arbeta med ”aktivitetsområden”. Det kan förstås som en utveckling av Fröbels idé om ”arbetsmedelpunkter” som sedermera utvecklades av Elsa Köhler till ”intresseområden”. Skillnaden var dock att arbetet med barnen nu skulle ske i små grupper. Det enskilda barnet skulle vara i centrum för förskollärarnas insatser och förskolläraren skulle inte som tidigare arbeta med hela barngruppen (SOU 1972:27). Det fanns kritiska röster till dessa aktivitetsstationer och metodiklärare Mona anser att aktivitetsstationerna skapade mycket oreda. I verksamheterna konkretiserades påbudet med aktivitetsområden med att förskollärarna delade upp barnens aktiviteter i stationssystem istället för att ha dem på sin egen avdelning. Mona säger:

> Det skulle vara målning på en avdelning och snickring på en annan avdelning och så trodde man att barnen skulle gå till de här stationerna utan sina fröknar och utan sina kompisar och det gjorde dom ju inte, sen skulle man ha stormöten[235] och det fungerade inte heller och det var då det här systemet började, du och du och du, ni fem ni får gå till snickarrummet idag, oavsett om barnen ville det eller inte. För barnen blev det ett tvång fast de inte hade lust och så delade man upp alla barnen…

Aktivitetsstationer realiserades utifrån en dialogpedagogisk modell som i vissa fall organiserades så att de fick motsatt verkan och blev mer till tvång för barn och personal än frihet och dialog. Det framstår som det inte fanns en teoretisk, historisk förankring i det nya demokratiska tänkesättet, som aktivitetsstationerna skulle utveckla.

Kommunikationsläraren Kajsa beskriver barnstugeutredningen som en förändring i musikämnet då det döptes om till ljud. Tillsammans med en psykologi/pedagogiklärare gjorde hon under 1980-talet en undersökning där de kom fram till att musik och sång i stort sett upphörde under barnstugeutredningens inflytande eftersom samling i förskolan inte längre var föreskrivet. Emellertid menar hon att alla förskollärare inte gick med på nyordningen utan arbetade vidare som förut.

---

[235] Stormöten innebar att alla, barn och vuxna, från hela barnstugan samlades för sång, teater etc.

I intervjuerna framkommer också att barnstugeutredningen upplevdes skada den yrkesglädje och yrkesstolthet, som handledare och metodiklärare i tidigare perioder berättat om. Mona säger:

> Tidigare när man gick ut som förskollärare kände man sig så högtidlig och ansvarsfull och så full av stimulans. Den här yrkesstoltheten förstördes för förskollärarna. Den här yrkesstoltheten har vi tagit tillbaka till några procent […]om man försöker ingjuta i de blivande förskollärarna att man har den här utbildningen som inte kan jämställas med en barnskötare exempelvis. Den problematiken skapade barnstugeutredningen – harmonimodellen – att man skulle vara jämlika.

I samtidens intentioner om klassutjämningar anammades det inom barnstugorna att alla, oavsett utbildning, skulle göra samma arbete, vilket enligt Mona kom att benämnas harmonimodellen[236] och som enligt henne gjorde att yrkesstoltheten mattades av.

Metodikläraren Moa menar att barnstugeutredningen innebar stora förändringar i förskollärarutbildningen då tidigare traditioner bröts samt att den ”objektifierade” både barn och personal utan någon sociohistorisk koppling. Hon säger:

> Dialogpedagogiken den klippte av en del av historien och drog kanske upp rötter som borde ha funnits kvar. Bland annat så kom det in en viss nedvärdering av det arbete som utfördes i förskolan, inte så lite heller i vissa fall. Jag tror på förändring gjord på välgrundad analys inifrån verksamheten.

Det kom också kritik som förskollärarutbildningen lyssnade på. Malena hänvisar till Daniel Kallós (1978)[237] kritik av barnstugeutredningen och hon menar att det möjligen fanns för lite kritisk hållning till den dialogpedagogiska modellen.

> … på så sätt var det [den dialogpedagogiska modellen] lite svagare underbyggt kanske, eller det var personer som inte hade den ställningen och statu-

---

[236] Även Johansson (1992) hänvisar till en så kallad ”harmonimodell” där all personal i en förskola, oavsett utbildning, skulle vara jämställda.

[237] I boken *Den nya pedagogiken. En analys av den s.k. dialogpedagogiken som svenskt samhällsfenomen* gav Daniel Kallós (1978) en utförlig beskrivning av BU:s arbete och ifrågasatte det progressiva i dialogpedagogiken och menade att den främst svarade mot den nya medelklassens behov och livsvillkor som hade små möjligheter att förverkligas i praktiskt arbete. Han såg istället barncentreringen som en förklädnad för en i grunden borgerlig och auktoritär inställning (Kallós 1978).

> sen och kraften att argumentera eller sätta det i sammanhang, det var ju en otrolig kritik mot dialogpedagogiken.

Kritiken var således hård och kom från en manlig auktoritet. Kanske kan man se det såsom Malena, att kvinnorna inte hade ställning, status eller kraft att diskutera eller argumentera för vad dialogpedagogik skulle kunna vara i en förskolepraktik. Det kan också anas att diskussionerna om dialogpedagogiken befann sig på andra nivåer än i förskolans praktik.

Genomförandet av den dialogpedagogiska modellen i förskolor och förskollärarutbildningen kan förstås i termer av Flecks (1935) tröghetssystem på det sättet att då den dialogpedagogiska modellen skall göra sitt intåg, har förskollärare och utbildare just tagit till sig röster från Gesell och hans mognadsteori, som verkar ha tolkats in i den dialogpedagogiska modellen. Den kontinuerliga dialogen mellan den vuxna och barnet var egentligen inget nytt i tidigare röster från förskolans kollektiva minne, men inte på ett individualpsykologiskt sätt. Dialogpedagogiken och utvecklingspsykologin kom dock i en tid då samhället var i opposition mot ”det gamla” och individualpsykologin kunde ge förskolan en ny, vetenskaplig legitimitet.

Vad förväntas en fullvärdig förskollärare kunna?

Att arbeta problemorienterat

Utbildning i samspel (SOU 1975:67) betonar de studerandes inflytande i utbildningen. Planeringen av de blivande förskollärarnas studier skulle utgöras av ett nära samarbete mellan lärare och studerande. De studerande förväntades själva, i nära samarbete med lärarna, formulera frågor och problemområden. Problemen skulle vara reella och verkliga med anknytning till det framtida arbetet som förskollärare. Studierna skulle organiseras i projekt med starka inslag av fältstudier som sedan skulle bearbetas från ”olika tänkbara praktiska och teoretiska synvinklar samt innefatta värderingsaspekter”(SOU 1975:67, s 24). Hur arbetade de på det lokala planet med det problemorienterade arbetssättet?

På det lokala planet verkar den föreskrivande pedagogiken vara dominerande. De nya psykologi/pedagogiklärare som successivt anställdes till utbildningen kom från andra kunskapskulturer och hade läst beteendevetenskap, socialkunskap och/eller samhällskunskap på universitet och högskolor i slutet på 1960-talet och i början på 1970-talet. Några hade arbetat i den nya gymnasieskolan med dess olika kunskapskulturer. Då Paul kom till förskoleseminariet i Örebro upplevde han ett annat sätt att förhålla sig till utbildning:

> Det var här en väldigt föreskriftsorienterad kultur som bodde i huset där jag började jobba, det var min bild av det [...] samtidigt var alla väldigt öppna, intresserade och engagerade i det här men det var ett helt annat sätt att förhålla sig till det, det var inte ett undersökande, prövande förhållningssätt utan det var en föreskriftsorienterad pedagogik vi skulle ägna oss åt, det var mitt möte vad jag har kommit att uppfatta som förskollärartraditionen i Örebro.

Den lokala förskollärartraditionen uppfattas av Paul, och flera andra, som en föreskriftsorienterad tradition. Peter anser emellertid att det som ”satt i väggarna” dock inte var en enhetlig tradition utan att det fanns olika uttolkningar och en underliggande kamp om hur den ”rätta förskollärarutbildningen” skulle vara.

Det probleminriktade arbetet letade sig så småningom in i förskollärarutbildningen och Paula berättar att det fanns mycket pengar i utbildningen och att lärarna i förskollärar- och fritidspedagogutbildningen hade, under de här åren, mycket undervisningstid:

> Det var modernt med projektarbete och problembaserat och studenterna planerade mycket kurser själva, man satt i timmar, dagar med sådant och grupparbeten, man gick mellan grupper, mycket ineffektivt utnyttjande [...] lärare som for omkring i det där hela tiden.

Lärarkandidaterna planerade kurser själva och lärarna använde mycket tid till planering av projektarbeten och problembaserade grupparbeten. Den mesta tiden arbetade metodiklärare och pedagogiklärare tillsammans och ibland delade de grupperna. De olika lärargrupperna hade att söka en handledande roll som kan kännas igen mer från barnträdgårdarnas intentioner än från seminariets kunskapskulturer.

I gränslandet mellan ”jättestyrt och flum”

Det utkommer alltmer tydliga riktlinjer från statligt håll om studenternas inflytande och ansvar. 1974 skulle ämneskonferensen i metodik och pedagogik yttra sig över ett förslag rörande revidering av den reguljära förskollärarutbildningens utbildningsplan och hänvisar till texten: ”Lärarkandidaterna ansvarar för sin egen inlärning, lärarna ansvarar för att denna inlärning underlättas och kommer till stånd” samt att fältstudier skall införas. Det framkommer en tydlig osäkerhet och rådvillhet i ämneskonferenserna över hur det annorlunda och nya arbetssättet skall genomföras och ämneskonferensen skjuter upp starten med de nya studie-

planerna till höstterminen 1975.[238] Ett år senare påtalar lärare svårigheter då lärarkandidaterna anmodas att, ”på ett så tidigt stadium som under inskolningen, precisera sina egna mål för utbildningen”. Andra lärare uttrycker att det är nödvändigt att tvinga dem till det, ”då det bör vara grunden för den fortsatta planeringen av studierna”. Lärarna i metodik skriver att de i stort sett har följt den uppgjorda grovplaneringen med utrymme för lärarkandidaternas intentioner och flera av metodiktimmarna skall användas till studier i form av temadagar och en studieresa. Lärarna skriver att lärarkandidaterna har upplevt de nya arbetsformerna positivt, men att de har haft svårt att hitta en linje att gå efter vid egen planering av innehållet i ämnet metodik.[239]

Studentrepresentanter syns alltmer i ämneskonferenserna och det är inte alltid negativ kritik som framförs. 1975 framför exempelvis lärarkandidaterna sitt gillande till de ”inskolningsdagar” de deltagit i med gemensam samling i rörelsesalen med kontaktövningar och uppdelning i hemgrupper med rundvandringar och gruppövningar.[240] Det uppkommer dock delade meningar mellan studerande och lärare i andra ämneskonferenser. Ett exempel är då lärarkandidaterna vill göra handdockor på ett enklare och mer varierat sätt än vad som hittills skett.[241] Vid konferensen för ämnet samhällsorientering anser lärarkandidaterna att den kommunala förvaltningen borde fokuseras mer i ämnet istället för att lägga tonvikten vid u-landfrågor.[242] De studerande är vidare kritiska mot den muntliga framställningen i svenska och röst- och talvård som de anser, liksom också i föregående period, har beretts alltför stor plats. Lärarkandidaterna framför önskemål att anförandena i större utsträckning skall bytas ut mot smågruppsdiskussioner för att ”motverka den nervositet som många erfar inför klassanförandena”. De hänvisar till att oförberedda anföranden även förekommer i psykologi och metodik och istället föreslår de gruppdiskussioner där klassen får möjlighet att tala inför en mindre grupp. Rektor Birgit Söderlind vidhåller dock att det redan finns för få tillfällen för lärarkandidaterna att öva sig i att uppträda inför en större publik. Rektor, som också undervisar i ämnet svenska, betonar starkt och ofta förskollärarnas roll som språkvårdare och att lärarkandidaterna bör komma till insikt om betydelsen av ”ett riksspråk och en vårdad dialekt och att utpräglade dialektord,

---

[238] Protokoll fört vid ämneskonferens i metodik och pedagogik 1974-10-14, 2-74/75. Protokoll, ämneskonferenser 1963–1975, FÖ, A III: 1.
[239] Protokoll fört vid ämneskonferens i metodik och pedagogik 1975-06-03, 7-8-74/75. FÖ, AIII: 1.
[240] Protokoll fört vid ämneskonferens i metodik och pedagogik, 1975-06-03, 7-74/75, FÖ, AIII: 1.
[241] Protokoll, ämneskonferenser metodik och målning och modellering1972-09-20, FÖ, AIII: 1.
[242] Protokoll, ämneskonferenser, samhällsorientering och social barnavård, 1973-12-05, 3-73/74, FÖ, AIII:1.

bortfall av ändelser med mera, kan leda till skriv- och lässvårigheter för ett barn eller till och med mobbning av ett barn".[243]

Enligt intervjusamtalen styrdes förskollärarutbildningen med fast hand under 1960- och i början på 1970-talet. Maud minns att när hon kom till utbildningen 1972 så styrdes utbildningen hårt av den dåvarande rektorn:

> … då var det jättestyrt, rektorn som vi hade ansåg att vi inte fick ställa om bänkarna. De skulle stå där de stod och hon var inne och lyssnade på mig och studenterna var ju så lojala för de förstod var det var frågan om, dom var som ljus. Det var viktigt hur man disponerade hela svarta tavlan när man skrev och så skulle det vara på ett speciellt sätt.

Rektorn såg metodiklärarna som den stabila staben omkring sig. Mona säger:

> … hon hade ju alltid metodiklärarna runt omkring sig, hon hade konferens varje tisdag mellan fyra och sex och då var det bara metodiklärarna för då var vi staben kring henne.

Så småningom inträdde under en del av perioden (ca 1976–78), som Paul säger, "en relativt omfattande löslighet i utbildningsorganisationen som sedan ebbade ut". Många av lärarna talar om perioden i mitten av 1970-talet som en "flumperiod" och Peter menar att det blev "en herrans massa varianter" eftersom det var så många olika saker som skulle finnas i utbildningen. Studenterna skulle ha ett stort inflytande över innehåll och litteratur i sin egen utbildning och han säger att "det var inte så att vi bara satt och stirrade på dem och väntade att nåt skulle hända men det var ändå mycket lösliga grunder". Karin påminner sig om den allmänna trenden då man fick säga till studenterna: "nä men hallå res er nu" och Maud berättar hur lärarna skulle provocera lärarkandidaterna:

> … man skulle komma in i utbildningen och så skulle man säga: Nå va vill ni göra? Och så skulle man sitta där tills dom kom på någonting varpå alla jobbade med "Barn i Kina"…

Det var starka krafter som drev och Paul menar att undervisningen på 70-talet var inne i en sorts svacka där han fick byta lärarroll:

> …jag som lärare i gymnasiet övergick ifrån att ha varit en förhållandevis styrande, förhållandevis auktoritär person till att vara den samordnande ordfö-

[243] Protokoll, ämneskonferenser i ämnet svenska, 74-02-04, 1-73/74, FÖ, AIII:1.

> rande under 70-talet för att vara , vad vill ni? [...]och sen samordnade jag det och förnekade min egen praktiska bakgrund.

Då Paul kom till den statliga förskollärarutbildningen fick han anta som han säger ”en tredje skepnad som lärare”, att förhålla sig till målen och kursplanerna och få en handledande funktion. Maria berättar om då hon som vikarie kom till utbildningen och mötte en annan värld som för henne var chockerande. De studenter hon handlett i sin förskoleverksamhet var inte desamma när hon sedan mötte dem på seminariet:

> Jag jobbade idogt och sen när jag började på utbildningen då kom jag till en värld som var totalt chockerande, för hos mig [i förskolan] hade alla lärarkandidater jobbat bra men när jag kom till utbildningen [...]det kunde sitta 30 – 35 personer runt ett bord och på min allra första dag så presenterade jag mig och talade om vad jag hade tänkt göra. Men då är det en tjej som räcker upp handen och säger – men det hade inte vi tänkt. Det hade då utvecklats en sån kultur att där skulle man inte som lärare bestämma utan där skulle lärarkandidaterna vara med om allting och det var ju för mig en totalt turbulent tid. [...] jag blev väldigt upprörd första gången när den här flickan reser sig upp, och då gick jag i försvar direkt och sa - jag har förberett mig i tre dagar för att komma hit idag, vad har du gjort? Men det var inte så bra ändå att säga det, det var inte i tiden. Jag tappade lite greppet om min yrkesidentitet, det som man hade tagit så för givet, det föll pladask, för här skulle ingen komma och säga hur det skulle vara, utan det fick man se hur det kunde bli.

Lärarkandidaterna hade anammat den nya kunskapskulturen med fritt arbetssätt och fria ramar på seminariet. Däremot gällde den kunskapskulturen inte alltid i den praktiska verksamheten. Att som vikarie komma in i utbildningen uppfattades som att komma in i en annan värld med helt andra kunskapskulturer. Handledaren Harriet berättar också att lärarkandidater kunde säga att de inte ”kände” för att utföra en given arbetsuppgift de hade med sig från seminariet. Frihetsbegreppet tolkades på olika sätt och flera av handledarna menar att det fria handlandet gick till överdrift och de var negativa till lärarkandidaternas passivitet i barngrupperna. Hilda vill mena att de som förskollärare var öppna för nya sätt att tänka och att handla. Samtidigt var det svårt att hitta ett fungerande förhållningssätt i det praktiska arbetet med barnen utifrån, som de själva tolkar det, barnstugeutredningens intentioner:

> Ja det var väl så att vi hängde med på allt, det var ju att man inte skulle hindra barnen till någonting, det skulle bli fritt allting [...]men då höll jag på att bli galen för de slog ut på golvet, allting men de fick faktiskt ta upp det själva. Jag hade en lärarkandidat som var hopplös hon lät barnen göra vad som helst, hon bara log och tittade på. Jag sa – så kan du inte hålla på om du får en egen grupp.

Det verkar som att den så kallade ”fria pedagogiken” och den ”fria uppfostran” i förskolan och förskollärarutbildningen formades av uttolkade röster från Arnold Gesells utbildningsideologi redan på 1960-talet, men inte togs upp till handling förrän efter barnstugeutredningens och dialogpedagogikens inträde. Här kan även uttolkningar av Freire ha fått betydelse. Den så kallade fria pedagogiken tar sig ändå in i både förskolans och förskoleutbildningens verksamheter och blir till handling trots intentioner från barnstugeutredningen att föra pendeln tillbaka ett snäpp och tona ned de vuxnas passivitet.

Barnstugeutredningen med dess många skrifter och dess nya språkbruk kan förstås i Wertsch (1998) termer av införandet av nya kulturella redskap, tänkta att bryta auktoritära uppfostringsmönster och för att fostra barn till en demokratisk grundsyn. Kunskapen om utvecklingsteorier kan betraktas som medierande kulturella verktyg för att återigen legitimera förskolan som en pedagogisk verksamhet och förskollärarutbildningen som en bra utbildning. Wertsch (1998) menar även att nya begrepp kan introducera sig själva och det framstår som att lärare och handledare tog för givet att den dialogpedagogiska modellen var lika med den så kallade ”fria pedagogen,” där de vuxna skulle inta en passiv hållning i förhållande till barn och studerande, vilket jag samtidigt tolkar som inslag av samtidens intentioner.

Kunskaper i utvecklingspsykologi

Kunnandet i utvecklingspsykologi betraktades som ett starkt teoretiskt redskap som sedan skulle kopplas till den konkreta, praktiska verksamheten. Handledarna menar att det fanns mycket i barnstugeutredningen som de tog till sig och de minns speciellt Piaget som sin ledstjärna och att det gällde att koppla ihop de psykologiska teorierna med verksamheten.

Förskolan del 1, och till en början del 2, lästes som grundläggande kurslitteratur som inkluderade Piagets och Homburger-Eriksons stadieteorier.[244] Uttrycken *jaguppfattning, kommunikation och begreppsbildning* upplevdes av de intervjua-

[244] Se också Evaldsson (1995) i antologin *Korsvägar*. Protokoll, ämneskonferens i pedagogik och metodik, 1972-12-05, 4-72/73, bilaga 1; 74-03-14, 7-73/74, FÖ, A III:1.

de som lättare att konkretisera. Innehållet i ämnet psykologi innehöll i början av perioden (1972/73) i stort sett samma moment som under 1960-talet. Skolmognad, pubertet och vuxenpsykologi behandlades och efter varje moment skulle kunskapskontroll genomföras.[245]

Ulla-Britta Bruuns bok *Förskoleålderns psykologi* (1969,1971,1979) trycktes upp i nya upplagor och användes i utbildningen långt efter att *Förskolan* del 1 hade kommit och sågs möjligen som ett komplement till ovanstående teorier. Boken användes både i ämnet psykologi och metodik och kräver därför en kort beskrivning. I boken beskrivs barns utveckling utförligt först med spädbarnsperioden månadsvis och sedan i 1-årsperioder fram till 6-7 årsåldern, utifrån motorisk utveckling, adaptivt beteende,[246] språkligt beteende och personligt-socialt beteende. Författaren hänvisar till studier av barns utveckling utifrån två linjer varav den ena benämns *tvärsnittsstudier*[247] och den andra *längdsnittstudier*.[248] Bruun betonar dock att beskrivningarna av olika åldrars karakteristiska utveckling är ”genomsnittsvärden, som inte kan vara karakteristiska för varje enskilt barn” (Bruun 1971, s 7). Hon inspireras av en blandning från Gesells, Homburger-Eriksons och Piagets teorier då hon hänvisar till att både tvär- och längdsnittsstudierna visar att utvecklingen hos barnet sker i vissa sekvenser eller mognadsperioder och att var utvecklingssekvens måste vara avslutad innan nästa kan börja. Sekvens följer på sekvens enligt ett visst mönster och i en viss ordning. En grundlig kunskap om fosterutvecklingen och de olika åldrarna var således viktigt att ha, där barnet delades upp i motorisk, emotionell och språklig utveckling samt perception och tänkande. Inlärningen förklaras i boken med hjälp av Robert Gagnés (1965) teorier.[249]

Vid ämneskonferensen i metodik och pedagogik 1974 framkommer synpunkter på att viss omarbetning av målen behöver genomföras för att stämma överens med barnstugeutredningens mål. Som exempel skall termen *gruppdynamiska övningar* införas under momentet socialpsykologi. Med tanke på barnstugeutredningens krav på lagarbete som arbetsform framhålls i ämneskonferensen att lärarna önskar mer utrymme för vuxenpsykologi.[250] Det fanns också många inslag

---

[245] Protokoll, ämneskonferens i pedagogik och metodik, bilaga 1: 4-8-72/73, FÖ, A III:1.
[246] Adaptivt beteende betecknar barnets anpassning på olika områden, till exempel hur det utnyttjar tidigare erfarenheter i nya situationer. Detta avsnitt behandlar också tänkande, fantasi osv. (Bruun 1971, s 8).
[247] Tvärsnittstudier innebär att ett stort antal barn i samma ålder undersöks samtidigt. På så sätt kan man genom statistisk bearbetning få fram medelvärden för hur 1-åringar, 2-åringar, 3-åringar osv. beter sig på olika områden.
[248] I Längdsnittstudier följs utvecklingen hos samma grupp barn under en längre tid, tex. under förskoleåldern.
[249] Robert Gagné har skrivit *The Conditions of Learning* (1965).
[250] Protokoll, ämneskonferens i pedagogik och metodik 1974-02-01,3-73/74, FÖ, A III: 1.

av gruppdynamik och Arne Sjölunds bok *Gruppsykologi* (1968, 1974) börjar flitigt användas.[251]

Således fann man i föreliggande period en modell för ett tänkt ”normalt” barn, med inspiration av föregående periods införande av utvecklingspsykologi som späddes på av nya psykologiska utvecklings- och stadieteorier utifrån tolkningar från Piaget och Homburger-Erikson. De blivande förskollärarnas kunskaper om de olika ålderstadierna och kunskaper i psykologi kan förstås som kulturella redskap för att legitimera förskolan och dess kunskapsbas.

Barnobservationer som kittet mellan teori och praktik

Ämnet barnobservationer sågs i *Förskolan* del 1 som en viktig del i arbetet. Utredningen ser det som att det är det enskilda barnets beteende, med tanke på motorisk utveckling, språkutveckling och tankemässig stimulans som skall behandlas. Ämnet barnobservationer kritiseras dock starkt av Göran von Euler[252] som ett positivistiskt, kvantitativt inslag. Ämnet behålls ändå och föreslås ingå i pedagogikblocket (SOU 1975:67).

Det trycks nu mer på att teori skall ges i anslutning till de olika observationsmetoderna (se avsnittet om barnobservationer i föregående kapitel).[253] Ämnet barnobservationer tillhörde till en början ämnet metodik under större delen av 1970-talet för att sedan övergå till ämnet psykologi. Barnobservationer var således ett stort ämne, vilket framhålls av Paula:

> …ett sådant otroligt stort ämne och studenterna, dom skulle göra observationsscheman i det oändliga, och jag visste aldrig riktigt vad vi skulle göra av dem […]de gjorde scheman på barns motoriska utveckling i oändlighet, och dom fick inte bedöma, samtidigt skulle dom bedöma om barnen var sena, vad dom skulle sätta in för åtgärder, även språkutvecklingen det var ju mycket den typen och dom skrev och dom skrev och jag tyckte det var svårt att strukturera detta..

Det ställdes höga krav på att lärarkandidaterna skulle lära sig observera barns finmotorik, grovmotorik och språk. Paula fann det svårt att strukturera ämnet och kände ingen större motivation för ämnet eftersom det också var ett nytt ämne

---

[251] Protokoll, ämneskonferens i pedagogik och metodik 1973-09-03, 1-73/74, 1974-12-16. 5-74/75, 1975-06-03, 7- 74/75, bilaga 3-5, 7-9 -74/75, FÖ, A III: 1.

[252] Göran von Euler menar att huvudinriktningen istället bör vara att studera dialogen mellan barn, mellan barn och vuxna och mellan vuxna i förhållande till sin kontext. Från en bilaga till i *Utbildning i samspel* (SOU 1975:67, s 335-348)

[253] Protokoll, ämneskonferens Pedagogik/metodik, 1971-01-13, 4-70/71 – 1975-06-03, 8-74/75, FÖ, A III:1.

för henne. I sin egen utbildning hade hon studerat psykoterapi och psykodynamiska relationsteorier. Peter var av liknande uppfattning och ämnet ansågs svårt och diffust utifrån barnstugeutredningens intentioner. Det ansågs av honom lättare att observera barn utifrån traditionellt utvecklingspsykologiska mönster där det kunde fastställas hur väl utvecklat ett barn var. Han säger att barnobservationerna:

> …fick en framskjuten plats i barnstugeutredningen men samtidigt var de ju mycket mer diffusa än vad dom var när dom var kopplade till en traditionell utvecklingspsykologi för då skulle man genom observationerna kunna fastställa hur väl utvecklat barnet var i olika avseenden men med BU blev det mycket grumligare.

Ämnet förändrades således från en utvecklingspsykologisk inriktning till vad som uppfattades som barnstugeutredningens mer diffusa intentioner. Emellertid sågs ämnet som det verkliga ”kittet mellan teori och praktik” och Paula berättar att man ofta arbetade så att lärarna först gick igenom olika moment och sedan fick lärarkandidaterna uppgifter som att gå ut och studera ”ackommodationsprocesser” och ”associationsprocesser”, i enlighet med Piaget, och försöka utskilja dem och ge exempel. Paula säger:

> …och Piaget var ju svår att gå igenom och vad man fick kämpa med det som lärare för att göra det begripligt. Teori och praktik … det var ju uppgiftsbetonat, man skaffade uppgifter som utgick från teorin och så skulle dom ut och studera det här och sen på metodiken skulle dom omsätta någon idé om att jobba utifrån det, ta hänsyn till det dom hade sett och kommit fram till. Gjorde dom då studier utifrån finmotoriken/grovmotoriken så skulle man samla barngruppen och tillämpa det.

Lärarkandidaterna skulle tillsammans med psykologiläraren tolka Piagets svårbegripliga teorier, vilka sedan skulle konkretiseras och tillämpas som ren handlingskunskap. Enligt Paula förlorades då andra viktiga delar i utbildningen: ”Jag tror säkert vi tappade en del av det lilla som faktiskt också kan vara viktigt, livet är ju inte så där svart och vitt.”

En vetenskapligt rationell kunskapskultur tar sig olika uttryck

Det kan noteras att den vetenskapligt, rationella strömningen började göra sitt intåg på den samhälleliga arenan redan på 1930-talet men i förskollärarutbildningarna först på 1960-talet med Mål och riktlinjer. I handledarnas berättelser

visar sig den rationella strömningen allra tydligast först under 1970-talet i och med barnstugeutredningen. Den tog sig dock uttryck på olika sätt i lärarutbildningens praktik. Den kristna tradition som var utmärkande för perioden för *samhällsmodern* börjar som exempel starkt ifrågasättas i utbildningen och i förskoleverksamheterna. Hanna berättar om en episod hon minns som kännetecknande för 1970-talets förändrade influenser:

> Jag minns en episod där det var en pappa som absolut inte ville ha med något om kristendomen. Det var i början på 70-talet det här också. Hans barn skulle inte få vara med då Berit, Beda och Barbro [tre barnsköterskor i Örebro] läste bordsbön. Det skulle hans barn inte få vara med på - så antingen skulle dom få gå ut i hallen eller också skulle dom inte få läsa bordsbönen, för barnen skulle inte bli påverkade. Men då sa Margareta (föreståndaren min anm.), hon hade ju pondus, - jag kommer aldrig att förbjuda Berit, Beda och Barbro att be bordsbön för det är en ramsa för barnen och jag tror inte att dom blir påverkade och förresten så är det så duktiga barnsköterskor så jag vill ha dom kvar. Och barnen läste ”Gud välsigne maten” och de hade en kokerska som hette Signe så barnen kopplade ju det till Signe.

Barnen skulle inte påverkas av ovetenskapliga, irrationella inslag som kristendom eller gammaldags folksagor som inte längre ansågs relevanta. Istället skulle förskollärarna läsa realistiska faktaböcker för barnen. Hjördis berättar:

> I slutet på 60-talet och över hela 70-talet skulle man läsa sagor som Anders farfar är död, Lasse Larsson åker ambulans, Petras mamma och pappa är skilda och på 50-talet när vi läste Tomtebobarnen fick vi inte visa trollet i sagan utan vi fick hoppa över den sidan.

Sagorna skulle följa en realistisk kunskapskultur. Likadant var det med sångerna. Hanna berättar att de nya sångerna också bejakade känslorna och framhöll likheter och olikheter:

> … men samtidigt bejakade de ju känslorna, Detta är jag och detta är du, det här med att vara lika och olika, det är viktigt att man får i förskoleåldern tycker jag.

Hon anser att hon tog till sig av det nya som hon tyckte var bra för barnen. ”Samlingar tyckte jag var bra, men ibland hade man grupper där man hellre delade upp dem i smågrupper och hade småsamlingar” som också anmodades i barnstugeutredningen. Storsamling i slutet av dagen fortsatte hon emellertid med

för att barnen skulle få varva ned och hon läste varje dag en sagobok utan bilder. Parallellt med de vetenskapligt rationella strömningarna finns ändå många röster från Fröbel kvar i det kollektiva minnet. Hanna säger om 1970-talet:

> Ja man tänkte väl inte på barnen som blommor i en trädgård längre, även om det kunde vara bra ibland att tänka så att man får hjälpa till och forma dom och sköta dom så gott man kan.

Många starka röster i form av kristna inslag, folksagor och folksånger får till viss del ge vika då rationella, vetenskapliga röster får genomslag och etablerar sig i förskollärarutbildningens så kallade kollektiva minne.

De ”egna rummen” legitimeras som en pedagogisk verksamhet

Från början var det tänkt att barnstugeutredningens betänkande enbart skulle handla om lekskolor och barnträdgårdar. Nu skulle det även handla om barnomsorg i form av daghem och om små barn från halvåret och uppåt i en pedagogisk miljö. Det var det nya som inte riktigt hörde ihop med den tidigare så starkt inriktade barnträdgårdstraditionen. Enligt intervjusamtalen var det inte självklart för 1970-talets kvinnor att lämna barnen till en offentlig verksamhet istället för att lämna dem hos dagmamma, som då mer sågs som en ställföreträdande mamma. Paula anser att det på 1970-talet var mer dramatiskt var man skulle placera sina barn när man yrkesarbetade. Att bli förskollärare eller lågstadielärare var därför ganska praktiskt för kvinnor, eftersom de inte hade så långa dagar och att det var ”jobb näst intill att vara mamma på något sätt” och ett accepterat arbete som låg nära hemmafruarbetet. ”De egna rummen” i Hirdmans (2001) mening legitimeras fortfarande då det gällde var barn skulle placeras. Dock blev det viktigt att med barnstugeutredningen framhålla omsorgsverksamheten som en pedagogisk verksamhet. Paula säger:

> … med BU kom ju den här betoningen på att det skulle vara en pedagogisk verksamhet och en betoning på att det betydde någonting vad man gjorde på daghemmet […] och visserligen måste man byta blöjor och så men det var en väldig nedtoning på det. Och sedan gjordes allt vardagligt om till pedagogisk verksamhet, måltiden gjordes till pedagogisk verksamhet, all tamburverksamhet var pedagogisk […] och man skulle sätta barnen i centrum. Dom [barnen] fick egentligen lära sig någonting men man fick inte använda sig av det uttrycket, det var förbjudet, men det var egentligen det som det handlade om, att lära sig bra saker men framförallt inte skolsaker, det var inget viktigt men däremot att lära sig utveckla språk och utveckla kamratskap men att

> hålla på med skolgrejer, att organisera det, det var ju förbjudet, att sitta och läsa och skriva så men däremot lekte man ju mycket med det här.

All vardaglig verksamhet betonades med barnstugeutredningen som pedagogisk verksamhet med barnen i centrum. I rösterna från förskolepedagogikens kunskapskulturer sägs att förskola inte skall vara skola. De rösterna finns även nu starkt förankrade i barnstugeutredningen och enligt Paula även i verksamheten. Här visar sig ytterligare en kluvenhet utöver den Hatje (1999) framhåller, det vill säga om daghem är bra för barn eller om det goda hemmet är det bästa för barn att vistas i. Kluvenheten i barnstugeutredningen utgår från att legitimera förskolans omsorg som en *pedagogisk verksamhet,* samtidigt som den inte får framstå som *skola*.

Hirdman (2001, s 169) ser det som fascinerande fenomen att de (barnträdgårds) institutioner som byggdes upp för att rekonstruera ett stereotypt genuskontrakt under de tidigare decennierna, i tiden för den kraftiga daghemsutbyggnaden blir förutsättningen för dess motsats. Nu kan kvinnorna med statens hjälp frigöra sig från mannen och börja röra sig i världen, trots barn – dock till speciellt kvinnliga lönearbeten. Med Vallberg Roths (2002) terminologi, nedtonades ”hemmet som idyll och förebild” och kvinnorna steg ut i det ”offentliga rummet”. Hon benämner det som en glidning från hemmet till samhällsrummet/folkhemmet. Såtillvida steg kvinnorna ut i det offentliga rummet med hjälp av kvinnorna (och en del män) *i förskolan*. De blivande förskollärarna steg också ut i det offentliga rummet, på samma gång som de även befann sig inom de ”egna rummen” med att uppfostra andras barn. De hamnade på något sätt mitt emellan de olika rummen och det kunde vara svårt att legitimera den verksamhet de bedrev.

Hur förväntas en fullvärdig förskollärare vara?

Förmåga till inlevelse och lagarbete

Tänkesättet att de studerandes egna upplevelser av sin studietid skall påverka deras eget sätt att arbeta med barnen lever kvar i rösterna från det kollektiva minnet och påtalas nu allt tydligare. *Utbildning i samspel* (SOU 1975:67) skriver att studierna skall syfta till att:

> … de studerande utifrån egna upplevelser av ett dialogpedagogiskt arbetssätt i den totala studiesituationen skall kunna överföra detta till arbete bland barn i förskol- och fritidsverksamhet (SOU 1975:67, s 199).

Egna upplevelser av ett dialogpedagogiskt arbetssätt skall ge barnen i förskolan samma förutsättningar. Den personlighetsutvecklande kunskapskulturen som genomsyrade den tidigare periodens Mål- och riktlinjer följer med in i denna period. Dock skall den inte genomsyra alla ämnen utan får mest betonas inom Kommunikationsblocket och de estetiska ämnena.

På den lokala arenan har ämnet rytmik bytt namn till rörelse och en lärare i ämnet dramatiskt skapande har nu anställts som framför önskemål om en särskild sal för dessa lektioner. En studiegång i dramatiskt skapande presenteras där kontakt och tillitsövningar ingår liksom avspännings- och koncentrationsövningar, sinnesmedvetande, inre bildskapande, improvisationer, observation, tolkning, tema och lagarbete, förmedlande gestaltning, relationer i grupp och inlevelse.[254]

Inom det Pedagogiska blocket förväntas de studerande få stöd i sin bearbetning av den egna personligheten för att utveckla förståelse för andra och uppöva sin inlevelseförmåga och därtill bearbeta ”gruppdynamiska förmågor” (SOU 1975:67, s 199). Utbildningen skall således ge de studerande ett instrument för utvecklingen av den studerandes egen personlighet istället för att ta del av ”på förhand av andra i detalj bestämd kunskapsmängd” (SOU 1975:67, s 24). I förhållande till den handledande barnträdgårdsledarinnan vill nu utredningen dra konsekvenserna av de demokratiska, politiska och pedagogiska mål som ställts upp. ”Det handlar om en förändrad lärarroll/vuxenroll i vid bemärkelse” och det handlar om att utveckla den enskilda individen samtidigt som en gemenskapstanke, om lagarbete som bygger på *kompanjonlärarskapsprincipen* (SOU 1975:67, s 50). Den föreskrivande kunskapskulturen bekämpas och tyngdpunkten läggs på lagarbete utifrån ett grupporienterat arbetssätt.

Allomfattande egenskaper med utvecklingspsykologiska inslag

Omdömen från handledarna inom perioden, skrivna i Örebro år 1974,[255] har fått visa hur en blivande förskollärare förväntas omvandlas från novis till erfaren förskollärare i Lave och Wengers (2003) termer. Utifrån handledarnas omdömen skall en ”mycket lämplig elev” självständigt kunna planera arbetet med barnen på ett innehållsrikt och varierande sätt med bra material som skall vara anpassat efter barnens mognad. De skall kunna omvandla sina pedagogiska kunskaper till praktiskt arbete på ett medryckande sätt. Lärarkandidaterna[256] skall lära sig uppmärksamma barnens reaktioner och ha förmåga att ge enskilda barn hjälp och

---

[254] Protokoll fört vid ämneskonferens i musik, rytmik, dramatiskt skapande 1972.09.20, bilaga 3, 1-3-72/73 samt Protokoll för skapande ämnen 1973.11.21, 7-72/73; bilaga 3/7-11-72/73, FÖ, A III: 1.
[255] Förskoleseminariet i Örebro, Omdömesformulär, 1973-1975, FÖ, FI a:21
[256] I materialet finns i en årskull 1974 sex manliga och 52 kvinnliga blivande förskollärare.

uppmuntran samt vara trygg och inspirerande att samarbeta med i lagarbetet. Det påtalas ett individinriktat arbetssätt i det att en blivande förskollärare skall klara av att leda arbetet med barnen såväl individuellt som i grupp. Lärarkandidaten Sofie får till exempel beröm för sin förmåga att skapa en lugn atmosfär omkring sig:

> [Sofie] har förmåga att skapa en lugn atmosfär omkring sig. Hon har en positiv inställning till barn och arbete och på ett lugnt och naturligt sätt leder hon individuellt arbete och gruppverksamhet. Hon har lett övningar som främjar olika utvecklingsområden hos barn ofta individuellt t.ex. genom samtal, spel, lekar m.m. [257]

Att inneha initiativkraft samt att ha ett mjukt och vänligt sätt samtidigt med att vara bestämd är återkommande förmågor. Den ansvarskännande, omdömesgilla och punktliga blivande förskolläraren med självkontroll premieras och begreppet överblick blir alltmer ett honnörsord i en ansvarskännande förskollärares praktik, möjligen i samband med den fria lekens intåg.

Begrepp som återkommer är att kunna stimulera till självständigt arbete, att ha förskolans mål klart för sig och att skapa en god arbetsmiljö. I enlighet med *Förskolan* del 1 (SOU 1972:26) skall förskolläraren även stimulera barnet till självständigt arbete och barnets utveckling delas upp i motorisk, social och emotionell utveckling varefter förskolläraren skall anpassa sin verksamhet:

> [Sanna] skapar en god arbetsmiljö, visar förmåga att leda individuellt och gruppverksamhet, genomför övningar för motorisk, intellektuell, social och emotionell utveckling hos barnen som har varit väl förberedda men ibland något ”livliga” vid genomförandet. Saknar realupplevelse av husdjuren.[258]

Maria Kjellmark menade att det var en viktig upplevelse för barnen att göra studiebesök för att till exempel se riktiga kor i bondgården, snarare än att se dem i en bok, vilket nu benämns *realupplevelse* och återfinns i förskollärarutbildningens språk. Att leva sig in i sin yrkesroll är en återkommande kommentar, liksom att ändra sitt arbetssätt efter situationen:

---

[257] Förskoleseminariet i Örebro, Omdömesformulär, 19-08- t.o.m. 12/10-74. Omdömen, 1973–1975, FÖ, FI a:21

[258] Förskoleseminariet i Örebro, Omdömesformulär 21/10 – 20/12 -74, Omdömen, 1973–1975, FÖ, FI a:21.

> [Sven] får fin kontakt med barn, bemöter barnens frågor och reaktioner fint, tar på sig ansvar och lever sig in i förskollärarens roll. Kan ändra arbetssätt om något inte fallit väl ut.[259]

En humoristisk personlighet premieras återkommande. I samma stund noteras lärarkandidatens utpräglade dialekt, vilket framstår, även i denna period av nytänkande, inte som helt tillfredställande för en blivande förskollärare.

> [Sol-Britt] har ett välvårdat och korrekt uppträdande och hon har en ärlig, vänlig, sprudlande glad och humoristisk personlighet. Hon har en ganska utpräglad dialekt. Hon är punktlig, ordentlig och har visat stor ansvarskänsla. Hon är lyhörd för barnens egna initiativ och alltid uppmärksammat utsända signaler.[260]

I enlighet med tidigare perioder förväntas lärarkandidaten tala ett tydligt och välvårdat språk i lagom tempo, vara punktlig, ha ett utpräglat ordningssinne, vara mogen och ansvarsfull, verka lugn och säker, trevlig att samarbeta med, samt ha ett glatt sinne.[261]

Sammantaget förväntas den blivande förskolläraren, även i denna period, inneha samma allomfattande, gränslösa, kvinnliga *egenskaper* som på 1950-talet samtidigt som hon dessutom förväntas omvandla sina utvecklingspsykologiska *kunskaper* i verksamheten. I de omdömen som skrevs under de två tidigare perioderna, från 1950- och 1960-talen, var dock de personliga dragen med självförtroende och personlig fallenhet mer framträdande än vad som här visar sig. Blicken riktas mot det enskilda barnet, i mindre mån barngruppen, och hur kandidaten lyckas stimulera barnet i förhållande till åldersstadier och uppdelningen motorisk, intellektuell, emotionell och social utveckling. Mognadstanken är inarbetad i enlighet med Gesell men också uppgiften att få barnen kreativt aktiva, vilket kan förstås utifrån Piagets teorier. Det som också håller sig kvar från tidigare röster är att en blivande förskollärare skall kunna skapa en trivsam och positiv arbetsmiljö och kunna omvandla sina pedagogiska kunskaper till praktiskt arbete. Det är fortfarande viktigt hos många handledare att en lärarkandidat har intressanta samlingar och har planerat sina dagsmoment och sina självständiga veckor noggrant. En annan notering är att det har blivit glesare med negativa kommentarer och att det skrivs mer positiva utlåtanden än tidigare. Det kan möjligen uppfattas

---

[259] Förskoleseminariet i Örebro, Omdömesformulär, 14/10 – 20/12-74, Omdömen, 1973–1975 FÖ, FI a:21.
[260] Förskoleseminariet i Örebro, Omdömesformulär 14/10 – 20/12-74, Omdömen, 1973–1975 FÖ, FIa:21.
[261] Omdömesformulär, 1973–1975, FÖ, FIa: 21.

som en följd av förra periodens mål- och riktlinjer, där handledarna inte skulle kritisera och hämma lärarkandidaterna i deras kreativa utveckling.

Metodiklärares syn på hur en förskollärare förväntas vara

Röster från metodiklärare som speglar hur en fullvärdig förskollärare förväntas vara, visar att förväntningarna var varierande även i den gruppen. Maud berättar att Rita Liljeström[262] var populär på 1970-talet och vid en av hennes föreläsningar i Örebro frågade Maud henne vad hon tycker kriteriet på en bra förskollärare skulle vara:

> …och då svarade hon: människokärlek, engagemang och samhällsvidd det var dom tre begreppen. Det har jag ju funderat mycket över …

Maud betonar att hon utifrån dessa tre ord funnit fler faktorer som hon ansåg, och anser fortfarande, vara viktiga i yrkesrollen. För henne var det orden: engagemang, uthållighet, kreativitet, klarhet och tydlighet.

> Jag har alltid sagt att man måste vara klar som en spegel gentemot ungarna, dom ska kunna spegla sig i mig men när jag gick ut på 50-talet då skulle man […] inte ha någon bestämd åsikt om någonting och man fick aldrig uttala sig om någonting.

Mona framställer sitt arbete med barnen som ett drag av samhällsmoderns levnadskall:

> Jag hade nästan ett kall, jag har alltid tyckt det har varit så roligt och intressant med barn så det har ju drivit mig att få jobba med barn, och det trodde jag aldrig skulle driva mig bort, så att jag jobbade på utbildningen så länge utan bara några år och sedan gå tillbaka till barngruppen, men då trodde man att man kunde påverka mer.

Trots barnstugeutredningens inträde och initiativet att göra förskollärarutbildningarna så lika som möjligt, så har de olika metodiklärarna olika syn på vilka värden och föreställningar som skall ligga till grund för en förskollärarutbildning. Psykologi/pedagogiklärarna som kom från andra kunskapskulturer verkar ha en mer samlad syn på vad som anses vara viktig kunskap för blivande förskollärare

---

[262] Sociologen Rita Liljeström var en av de tidiga pionjärer som fick sin personliga professur, den första i Norden med inriktning mot kvinnoforskning.

än metodiklärarna. De flesta kom från en beteendevetenskaplig, sociologisk inriktning och verkade samlas kring en sociologisk inriktad kunskapskultur. Dock uppfattar jag att de också påverkades av metodiklärarna, eftersom dessa var bärare av förskoleverksamhetens kunskapskulturer.

Även om influenserna från Fröbel nu definitivt skulle ersättas med något nytt så fanns ändå rösterna från den allomfattande förskolläraren kvar i verksamheterna, samtidigt som en progressiv kunskapskultur växer fram i den seminarieförlagda utbildningen.

Sammanfattande slutsatser

Det som en gång varit Maria Kjellmarks Fröbelseminarium omfattas under perioden av en landsomfattande förskolereform, förberedd av 1968 års barnstugeutredning. Barnen i förskolan skulle uppfostras till självständigt tänkande individer, studenter i förskollärarutbildningen skulle likaså ha inflytande över sin egen utbildning (SOU 1975:67).

Genom 1968 år barnstugeutredning formades en ny förskola och en ny förskollärarutbildning. Jean Piagets kognitiva teorier och Erik Homburger Eriksons psykosociala teorier skulle bryta passiva uppfostringsmönster och omvandlas till en ny pedagogik i lekskolor och daghem som nu fick det gemensamma namnet *förskola* (SOU 1972:26 och 27).

Barnstugeutredningen sågs av handledare och lärarutbildare som en bekräftelse på att förskolan var något värd samtidigt som den Fröbelska barnträdgårdstraditionen definitivt skulle sopas undan, vilket också sågs som en kritik av vad förskolan genom tiderna stått för. De blivande förskollärarna fick emellertid återigen en betydelsefull position som fostrare av nästa generation och förskolan framställs som ett med Wertsch (1998) uttryck ”kulturellt redskap” för att bryta oönskade sociala mönster och dessutom nå demokrati.

Hur skulle då en fullvärdig förskollärare vara i det offentliga rummet? Ett sätt var att ha en vetenskaplig utbildning i bagaget, vara inläst på psykologiska teorier och bli expert på barns utveckling, deras mognad och deras olika åldersstadier i motoriskt, emotionellt, språkligt och socialt hänseende. Piagets kognitiva teorier tolkades för att sedan omvandlas till konkreta handlingar som skulle tillämpas i barngruppen. Den blivande förskolläraren skulle också kunna beskriva och tillämpa teorin i verksamheten genom att ge varje barn stöd och stimulans utifrån dess speciella förutsättningar. Barnobservationer fick förflytta sig från det direkta tillämpandet av utvecklingspsykologin till att försöka upptäcka situationer utifrån en tänkt åldersmässig utveckling och användes som redskap för att signalera av-

vikelse i förhållande till ett påstått normalt barn utifrån utvecklingspsykologin. Aktiviteter, övningar och material skulle ålderanpassas. Det blev i det sammanhanget och i och med barnstugeutredningen samtidigt viktigt att framhålla omsorgsverksamheten som en pedagogisk verksamhet för att få behålla dess plats i det offentliga rummet. En kluvenhet framskymtar mellan att legitimera förskolans omsorg som en pedagogisk verksamhet samtidigt som den kunskapskulturen inte skulle framstå som skola.

Den allomfattande ledarinnan gör sig dock påmind i det kollektiva minnet. Det ställs olika situationella förväntningar på lärarkandidaterna beroende på om de är i den praktiska verksamheten eller i den seminarieförlagda verksamheten. Bildning för handledarna innebär att den blivande förskolläraren, liksom i de två tidigare perioderna, har ett välvårdat språk, talar i lagom tempo, är lugn och säker och kan uppträda inför en större publik.

En dialogpedagogisk modell skulle utifrån barnstugeutredningen tolkas och tillämpas utifrån sina olika kontexter. Genom Piagets och Eriksons teorier slog ett individinriktat tänkande igenom trots att den dialogpedagogiska modellen var tänkt som en ett samspel mellan barnet och den vuxne. Det utvecklingspsykologiska stadietänkandet utifrån det enskilda barnet utvecklades således samtidigt med den dialogpedagogiska modellen, vilket kunde göra det svårt att i den tiden definiera vad dialogpedagogik skulle kunna vara i en verksamhet.

Vid mitten av perioden övergår den lokala utbildningen från en starkt föreskrivande pedagogik till en antiauktoritär problembaserad pedagogik, där studenter tillsammans med lärare skall styra innehållet i sin utbildning. Två helt olika kunskapskulturer stångas mot varandra, vilket medför många svårigheter och en del rådvillhet hos lärarna. Lärarnas roller ter sig under perioden som diffusa och odefinierade och det framträder i materialet en stor variation av meningar om vad som skall betraktas som giltig kunskap för en blivande förskollärare. Enligt Hultqvist (1990) var den dialogpedagogiska modellen tänkt som ett mellanting mellan en auktoritär förmedlingsmodell och den fria uppfostranspedagogiken. För förskollärarutbildarna framstod den dialogpedagogiska modellen som progressiv där studenterna själva skulle utforma sin utbildning. Den togs emot på olika sätt och kritiserades skarpt i efterhand. Pendeln verkar ha slagit över och det verkar mer som att den dialogpedagogiska modellen tolkas som den fria pedagogikens modell. Det framstår också som att dialogpedagogiken i många fall organiserades som en föreskrivande pedagogik i förskoleverksamheten och som en annan, mer progressiv, pedagogik i den seminarieförlagda förskollärarutbildningen.

KAPITEL 9

Högskoleutbildad samhällsmedborgare

Föreliggande period tar sin utgångspunkt i förskollärarutbildningens inträde till högskolan i och med 1977 års högskolereform med föregående diskussioner. Perioden sträcker sig fram till åren kring 1993 då en ny högskoleförordning skall implementeras och förskollärarutbildningen övergår till att bli en barn- och ungdomspedagogisk utbildning. Kapitlet belyser inträdet i högskolan med lärarutbildares framtidstro och farhågor och det framkommer hur högskolelagen och forskningsanknytning realiseras i utbildningen samt hur nya röster förändrar den lokala arenans kollektiva minne. Vidare belyses vad en blivande förskollärare förväntas kunna och hur hon skall vara i perioden för högskoleinträdet. Yrkeskunnande behandlas samt kopplingen mellan praktiska och teoretiska moment i utbildningen.

Kontextualisering

Barnomsorgen kom på 1980-talet att uppfattas som en samhällelig uppgift, trots försök att få kvinnorna tillbaka till hemmet och barnen i samband med uppfattningen att daghem inte var bra för barn (Göhl-Muigai 2004). Den lagstadgade allmänna förskolan för sexåringar infördes. Den stora frågan var utbyggnaden av barnomsorgen till full behovstäckning för barn till förvärvsarbetande och studerande föräldrar. En framgång för förskolan och dess ledning var regeringens proposition 1984/85:209 *Om förskola för alla barn*, där innebörden var att barnomsorgen för alla barn från ett och ett halvt års ålder skulle vara fullt utbyggd senast år 1991. En förändring i synen på barnomsorg framskymtar då det uttrycks att förskolan inte endast skall knytas till föräldrars behov av barnomsorg utan ses som en rättighet för barnet självt. Då det, i samband med propositionen, förutses en kraftig utbyggnad av den kommunala barnomsorgen inkommer UHÄ med ett förslag om förändrad förskollärar- och fritidspedagogutbildning.[263]

Förskola och barnomsorg tillhör fortfarande Socialstyrelsen och i mitten av 1980-talet fick den ett uppdrag av regeringen att utarbeta *Pedagogiskt program*

[263] Översyn av fritidspedagog- och förskollärarutbildning. Remiss, C5:3, 1985. UHÄ. Reg nr 410-739-85. Handlingar ordnade efter diarie/dossierplan 1985, HÖFF, F1:19.

för förskolan (Allmänna råd från socialstyrelsen 1987:3) som nu skulle bilda ramen för förskolans pedagogiska verksamhet. Det sågs som ett vägledande material och vände sig i första hand till de ledningsansvariga i kommunerna, förvaltningspersonal och föreståndare men också till förskolans personal. De pedagogiska riktlinjerna grundade sig på Socialtjänstlagens (SoL) första paragraf som anger den ideologi, den människosyn och samhällssyn som socialtjänsten och därmed också förskolan skulle omfatta. I Pedagogiska programmet (1987:3) lyfts återigen förskolans traditionella grund fram och omvårdnad får en återupprättelse men nu i stark förening med förskolans pedagogiska uppgifter. Det betonas att det är den pedagogiskt verksamma personalen i förskolan som har till uppgift att utforma den konkreta verksamheten, utifrån de övergripande målen, i samråd med föräldrarna. Det utvecklingspsykologiska perspektivet nedtonas till förmån för barns uppväxtvillkor. I enlighet med socialtjänstlagens femtonde paragraf skall de barn, som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling, anvisas plats i förskola före sex års ålder. En normativ inställning behålls dock då det förväntas att personalen i förskolan skall kunna uppmärksamma när ett barn eller en grupp barn avviker från det normala utvecklingsmönstret och kan behöva särskilt stöd för sin utveckling. Barnskötare och förskollärare jämställs i stort sett och kallas för personal samtidigt som det framhålls att personalen bör ha förskolepedagogisk utbildning (Pedagogiska programmet 1987:3).

Inträdet i högskolan

1977 års högskolereform var den reform som innebar en mycket stor förändring för förskollärarutbildningarna, liksom för andra medellånga lärarutbildningar och vårdutbildningar. I och med högskolereformen övergick de från att vara gymnasiala eller postgymnasiala utbildningar till att bli högskoleutbildningar organiserade i ett linjesystem. Högskolelagen och högskoleförordningen skulle nu reglera de övergripande ramarna för förskollärarutbildningen. Ett betydande ansvar för utbildningens konkreta utformning och innehåll flyttades från ett centralt ämbetsverk till de enskilda högskolorna i och med att dessa skulle utarbeta lokala planer och kursplaner (Johansson & Linné 1979). Utbildning till förskollärare och fritidspedagoger skall utgöras av en allmän utbildningslinje inom sektorn för utbildning för undervisningsyrken. I högskolelagen (SFS 1977:218) uttalas bland annat följande inriktning:

> 1 § Inom högskolan skall bedrivas utbildning, forskning och utvecklingsarbete.

> 2 § Utbildningen inom högskolan skall bygga på vetenskaplig grund. Utbildningen skall anordnas så att de studerande förvärvar kunskaper och färdigheter samt utvecklar sin förmåga att kritiskt bedöma färdigheter samt utvecklar sin förmåga att kritiskt bedöma företeelser av skilda slag. Utbildningen skall främja att de studerande förbereder sig för skilda yrken eller vidareutvecklar sig inom yrken som de redan utövar. Inom utbildningen skall kunskaper och färdigheter som vunnits inom arbets- och samhällslivet i övrigt tas till vara. All utbildning skall främja de studerandes personliga utveckling. Som ett allmänt mål för utbildningen gäller att den skall främja förståelsen för andra länder och för internationella förhållanden.

I högskolelagen tydliggörs att även en yrkesutbildning skall vila på vetenskaplig grund och den förmåga som starkt efterfrågas är att kritiskt bedöma de färdigheter och kunskaper som förvärvas samt företeelser av skilda slag. Kunskaper och färdigheter som tidigare vunnits inom arbets- och samhällslivet skall även fortsättningsvis tas till vara då de studerande skall förberedas för sitt nya yrke. Tanken om personlighetsutveckling nedtonas kraftigt men finns med som en allmän tanke inom *all* akademisk utbildning men inte specifikt för studerande vid en lärarutbildning. Internationalisering ses som ett allmänt mål för att främja attityder och värderingar. En vetenskaplig grund skall utvinnas genom forskning, medan utvecklingsarbete framhålls som en väg att främja utvecklingen inom det konstnärliga området eller, som man skriver, ”av annan karaktär”.

Betoningen ligger emellertid på sambandet mellan utbildning, forskning och utvecklingsarbete och i det sammanhanget införs begreppet *forskningsanknytning*. Högskolereformen kan betraktas som ingången till ett möte mellan två skilda kunskapskulturer, en praktisk, handlingsinriktad och en vetenskaplig, akademisk. Det gäller särskilt för de nytillkomna yrkesinriktade utbildningarna inom vård och omsorg, liksom för flera av lärarutbildningarna. Den nya reformens skärpta krav på akademisering[264] och högskolemässighet medförde bland annat att utbildningen skulle organiseras i ämnesområden med såväl ämnesmässigt djup som bredd. Högskolereformen skulle ge studenterna möjligheter att förutom en yrkesexamen också kunna erhålla akademiska examina inom det egna kunskapsområdet. De motsatsförhållanden som tidigare hade funnits mellan yrkesmässig och akademisk skolning skulle därmed elimineras (SFS 1977:218).

---

[264] Med begreppet akademisering avses i det här sammanhanget att ett yrke och dess utbildningsinstitutioner får direkta relationer till högskolor och universitet både då det gäller utbildning och didaktisk och annan forskning. Akademisering kan, men behöver inte innefatta vetenskapliggörande (Daun 1984, s 30).

Att realisera högskolelagen i förskollärarutbildningen

Utifrån högskolereformen skrevs en utbildningsplan centralt för förskollärarlinjen 1977 som i stort låg i linje med utredningen *Utbildning i samspel* (SOU 1975:67). De olika ämnesområdena, det aktiva kunskapssökandet och det problemorienterade arbetssättet med anknytning till lagarbete och den framtida yrkesverksamheten sågs som ämnesövergripande projekt. Ämnen som social omvärldsorientering och naturvetenskaplig omvärldsorientering får nu utökade resurser. Ämnet pedagogik-metodik införs där psykologi, barnpsykiatri, pedagogik och metodik ingår. Studieplanerna delas upp i block varav Kommunikationsblocket består av ämnet svenska språket tillsammans med drama, bild och form, musik och rörelse. En helhetssyn på barn och barns utveckling påtalas, hur olika utvecklingsfunktioner påverkar och är beroende av varandra samt hur förskolans innehåll och arbetsformer skall främja och stimulera barns utveckling. Den allsidiga utbildningstanken för förskolläraryrket behålls och de kunskaper och färdigheter som framhålls är att kunna möta barns spontana nyfikenhet och stimulera deras vetgirighet.[265]

UHÄ kommer 1985 med ett nytt förslag där de skriver att de vill motarbeta den nuvarande ämnessplittringen och gå mot en högskolemässig arbetsform genom att ge de blivande förskollärarna ökat utrymme för självstudier både enskilt och i grupp. Den skapande verksamheten liksom lek och arbete i vardagssituationer framhålls dock men kopplas till en ”naturlig inlärning i förskolan”, vilket kan tolkas som att de skapande ämnena i högskolan inte prioriteras. Kunskaper om barns och ungdomars livsvillkor och utveckling skall fördjupas och UHÄ anser att näringslära och kostfrågor är moment som tidigare försummats i utbildningen och nu bör uppmärksammas.[266] Samma år kommer UHÄ med en ändrad lydelse av högskolelagens 2§ som nu tydligare vill understryka skapande fantasi och kreativitet för att de studerande skall få möjlighet att formulera ”fruktbara nya problemställningar och hypoteser”.[267]

På det lokala planet framtonar i utsagorna en strid kring vad vetenskapsbegreppet kunde innehålla och vad vetenskap skulle kunna vara i den lokala förskollärarutbildningen. Det framtonar även en kamp om vad forskningsanknytning skulle stå för i förhållande till yrkesförberedelse. En av de intervjuades berättelser handlar om när lärare med olika tillhörighet, dvs. en metodiklärare i förskolans metodik, en lärare i fritidshemmets metodik och en psykologilärare och några till,

---

[265] Universitets- och högskoleämbetet UHÄ 1977-03-30. Utbildningsplan för förskollärarlinje, F2AB:1 samt Linjenämnden för förskollärar- och fritidspedagogutbildningens protokoll Bilaga 4, 16-76/77 i Vt 1977 Lå 77/78, HÖFF, A2:1.

[266] Översyn av fritidspedagog- och förskollärarutbildningarna. Remiss 1985-03-29, s109. C5:3, HÖFF, F1:19.

[267] Ändrad lydelse av 2§ högskolelagen (1977: 219), 1985-11-26. C5:4 1985, HÖFF, F1:19.

skulle utveckla en kurs med socialisationsinriktning. En del av lärarna ville ta ett steg bort från den individualpsykologiska, barnpsykologiska orienteringen mot att det mer skulle handla om barns socialisation och jämnårigsocialisation. I efterhand framkom mycket stark kritik mot den gruppens enade förslag och enligt intervjusamtalen kan det förstås som att konflikten handlade om hur de olika lärarna hade uppfattat vetenskapsbegreppet.

Den individ- och utvecklingspsykologiska kunskapskulturen verkar även i den här perioden ha en stark position i förskollärarutbildningens kollektiva minne. Det uppkommer nya begrepp och nya innebörder efter högskoleinträdet och, med Wertsch (1998) terminologi, tar det tid att appropiera dessa begrepp och innebörder genom att bringa samklang mellan ordens innebörd och egna intentioner. Även om nya vetenskapliga begrepp behärskas så tar det tid att ta till sig dem inom de olika kunskapskulturerna och i de olika praktikgemenskaperna.

Institutionen för förskollärar- och fritidspedagogutbildning

Förskollärarutbildningen blir sålunda under perioden en allmän högskolelinje i Örebro knuten till en institution; *Institutionen för förskollärar- och fritidspedagogutbildning*. Den omfattar 100 poäng om fem terminer för dem som har allmän behörighet för högskolestudier eller 80 poäng för dem som genomgått tvåårig vårdlinje för barn- och ungdom eller 50 poäng för barnskötare som arbetat minst fyra år i förskoleverksamhet.[268]

Efter högskoleinträdet behövde förskollärarutbildningen i Örebro utökas och det anställdes ett flertal nya lärare. Den tradition som funnits från Maria Kjellmarks tid att anställa en föreståndarinna och sedermera metodiklärare för att sedan ta in tillfälliga kompetenser från olika håll i staden var nu till stora delar avslutad. Fritidspedagogutbildningen övergick från att bli en gymnasieutbildning till att bli högskoleutbildning och införlivades efter hand i förskollärarutbildningen i Örebro.

I april år 1983 firades 80-årsjubileet för förskollärarutbildningen i Örebro med ett antal utställningar och historiska tillbakablickar samt tankar om framtiden av Karin Strömberg-Lind, före detta rektor, och av Siv Tjerneld-Pettersson, ordförande i linjenämnden.[269] Under 1980-talet genomfördes gradvisa förskjutningar mellan ämnena och under året 83/84 skedde en minskning av årsstudieplatserna

[268] Utbildningsbeskrivning 1986/87, HÖFF, F2AB:1.
[269] Ur broschyr från 80-årsjubileet. Förskolehistoriskt material.

och nedbantning av resurser som tillsammans med förändrad tjänstgöringsskyldighet för lärare sänkte undervisningstiden och 1985 fortsätter besparingarna.[270]

Lärarutbildares farhågor och möjligheter inför högskoleinträdet

Högskolelagen kom inte som en överraskning för de inblandade i Örebro. Förändringen skedde successivt och Utbildningsutredningen 1968, även kallad U68 (SOU 1973:2), var en förberedelse för högskoleinträdet. Moa kopplar förändringen till revolter på universiteten och protester från studentkårerna:

> U- 68 - alltså en föregångare till högskolereformen 1977. Det är det här med kontinuitet för att man förstår inte riktigt vad det är som pågår men det handlar ju om seminariernas införande i högskolan så det var ju inget som hände 1977 utan besluten fattades innan, resonemangen, remisserna det var ju då U-68 åstadkom 68-ornas revolt på universiteten t.ex. det var mycket som handlade om det här med utbildningsförändringen. Protesterna, studentkårsockupationen [...] förskollärarutbildning har ju inte levt vid sidan av världen utan hela tiden ingått i den och varit beroende av samhällsförändringarna och som ett svar på samhällsförändringarna har ju också förändringarna av utbildningen kommit.

Jag har letat och funnit remissvar utifrån U-68 från förskoleseminariets linjenämnd i Örebro med dåvarande rektor Ludvig Lundgren som ordförande. Arbetsgruppen instämmer i stort med de grundläggande tankegångarna att högre utbildning även bör ha en inriktning mot yrkesområden och ett starkt samband med skolväsendet totalt. Emellertid vill arbetsgruppen understryka vikten av att förskollärarutbildningens särskilda *profil* inte får suddas ut i den nya högskoleorganisationen och behovet av pedagogiskt utbildad ledning med särskild inriktning på förskoleområdet poängteras för de kommande förskollärarlinjerna. Arbetsgruppen protesterar mot att U 68 framhåller inhämtande av kunskaper och färdigheter framför ett personlighetsutvecklande syfte, vilket de anser vara klart nödvändigt inom förskollärar- och övrig lärarutbildning.[271]

Arbetsgruppen har inget emot att införa högskolans poängsystem där studiepoängen motsvarar 40 poäng heltidsstudier per läsår. Däremot vill de inte gå med

---

[270] Till Rektorsämbetet 1985-12-30, A 1985, A:1 samt Verksamhetsberättelse lå 1983/84, HÖFF, A2:7.
[271] Arbetsgruppens förslag till yttrande: Yttrande över 1968 års utbildningsutrednings betänkande U 68 ”Högskolan” U-SOU 1973:2, s 1, Förskolehistoriskt material.

på den föreslagna tregradiga betygsskalan[272] utan anser att betygsgraden Godkänd borde vara fullt tillräckligt.[273]

Att förskollärarutbildningen blev en högskoleutbildning menar Moa var en bekräftelse på en strävan som sedan länge funnits. Samtidigt ställer hon sig frågan om det också blev en underkastelse och en risk för nedvärdering av det som tidigare gjorts. Det som drabbar utbildningen drabbar också dem som tidigare förde fram traditionerna. Hon säger att i en förändring måste en utbildning visa fram något annat än tidigare för att duga och hon vill framhålla att förskollärarutbildningen tidigare dugt mycket bra och fört förskolan framåt. Psykologiläraren Per menar att en del metodiklärare såg övergången till högskolan som en slags motsättning mellan den så kallade praktiska kunskapen som fick stå tillbaka för den så kallade akademiska kunskapen. Det var emellertid inte alla som upplevde några större förändringar i och med högskoleinträdet. Möjligtvis ökade intresset för forskningsbaserad litteratur. Mona säger:

> … ingen speciell förändring, det tyckte jag inte, vi höll oss till de gamla traditionerna med kommunikationsämnen, lekens betydelse, respekten för barnen, den traditionen den låg och när vi kom in 77, det enda som jag kan tänka mig att vi blev mer intresserade av mer forskningsrelaterad litteratur genom Siv Tjerneld-Pettersson. Det var det hon luskade upp om det fanns någonting – det fanns inte speciellt mycket …

Det rådde sålunda delade meningar om högskoleinträdets betydelse. Samtidigt som den sågs som en bekräftelse för utbildningen fanns en oro över att förskollärarutbildningens särskilda profil skulle suddas ut. I och med en förändring måste en institution, enligt Moa, visa fram något annat än tidigare för att duga och en oro verkar finnas att dess kunskapskultur innehållande den erfarenhetsgrundade kunskapen inte skulle passa in i en akademisk kunskapskultur.

Nya kunskapskulturers inträde på arenan

Lärarkåren utvidgades således kraftigt och inom loppet av tre år, från 1975–1978, anställdes två lärare i förskolans metodik, tre lärare i fritidshemmets metodik, fyra psykologi/pedagogik/sociologilärare,[274] en dramalärare, en naturkun-

---

[272] med betygen Underkänd – Godkänd – Väl godkänd.
[273] Arbetsgruppens förslag till yttrande: Yttrande över 1968 års utbildningsutrednings betänkande U 68 ”Högskolan” U-SOU 1973:2, s 2-6; Förskolehistoriskt material.
[274] Som jag för enkelhetens skull hädanefter kallar psykologi/pedagogiklärare.

skapslärare samt en bild- och formlärare. Efter hand anställdes ytterligare två psykologi/pedagogiklärare. Peter uttrycker den perioden med orden:

> …då kom vi instövlande då ett stort gäng av nya människor som inte var delaktig i någon av dom här […] och det kom in en gökunge som kallades fritidspedagogutbildning […] jag tror man kan säga att förskoleseminariet blev sig aldrig mer likt.

En av psykologi/pedagogiklärarna urskiljer i sin berättelse tre olika grupperingar av lärare: metodiklärare, psykologi/pedagogiklärare och de som efter barnstugeutredningen kom att kallas kommunikationslärare.[275] Det är således många nya röster med rötter i andra kunskapskulturer och från andra praktikgemenskaper som träder in i förskollärarutbildningens kollektiva minne.

Det fanns redan innan, enligt intervjusamtalen, starka och tongivande metodiklärare i utbildningen och de sågs hela tiden som ”jätteviktiga” för utbildningen. Miriam är en av dem som träder in på scenen med den nya fritidspedagogutbildningen. Hon berättar om det första mötet:

> Det var en annan kultur som mötte en, kollegialt i förhållande till oss som var lite ”flummigare”. Jag hade ju mött elever med olika sociala skäl och man skulle jobba inom alla områden – så man har ju sett allt, fängelserna i Kumla, Hinseberg.

Fritidspedagogutbildningen kom med nya kunskapskulturer från andra kollektiva minnen som skulle passas in i det kollektiva minne förskollärarutbildningen vilade i. Malena tror inte att det fanns så stora möjligheter för den nya fritidspedagogutbildningen att påverka förskollärarutbildningen. Hon tror heller inte att förskollärarutbildningen tilläts påverka fritidspedagogutbildningen. Metodiklärarna på fritidspedagogutbildningen menar att de var ganska klara över vad de ville göra och gjorde det också. Dock har det betydelse i vilken praktikgemenskap, i Wengers (2005) mening, man hamnar i. Malena säger:

> Men vi kom ju till ett ärofullt seminarium det var ju så. En sån sak som rörelse, det var ju Greta Hause hon var ju lite som en legend och jätteduktig och allt så här men dom som skulle bli fritidspedagoger det var ju inte riktigt det. Då var det ju mera ”sport” och slöjden till exempel det var ju en annan typ av grejer man höll på med så att det utökades med personal på utbildningen som var mera inriktade på dom här fritidspedagogerna.

---

[275] Lärarna i musik, drama, rytmik, bild- och form, naturkunskap och svenska.

De nytillkomna lärarna var unga, entusiastiska och många. Några av dem ansåg att de inte fullt ut behövde inordna sig i det rådande systemet. Samtidigt menade de att det också uppstod ett gott samarbete mellan de olika nya lärarkategorierna. Tidsandan var tillåtande för nya satsningar och det uppstod nya praktikgemenskaper. Marika säger:

> Jag uppfattade det som att vi hade ett större samarbete än vad som kanske hade varit vanligt, det kan ju mer bero på att vi var ett gäng som kom samtidigt som hade likartade ambitioner och att vi hittade varandra i det. Jag tror att det betyder väldigt mycket att vi var ett gäng till skillnad om man bara kommer ensam och man har någon idé då är det väldigt svårare och då får man ju i större utsträckning inordna sig, samtidigt kanske man också skall säga att det fanns öppningar, alltså tidsandan som sådan och reformmässigt…

Marika ser det som att förskollärarutbildningen hade en fördel av och en styrka i att vara etablerad och innehade en högre status som inte fritidspedagogutbildningen hade. Förskollärarutbildningen gav en god stabilitet för fritidspedagogutbildningen och stramade upp och stabiliserade utbildningen genom alla de olika reformer som kom samtidigt, eftersom det redan fanns en stabil grund. På frågan om vilken skillnad som kunde skönjas mellan förskollärarutbildningen och fritidspedagogutbildningen så menar både Marika och Malena att de lärare som i mitten på 1970-talet fanns inom fritidspedagogutbildningen var mer politiskt orienterade. Förskollärarutbildningen uppfattades av de nytillkomna lärarna som en mycket styrd verksamhet ”det fanns inbyggt att förskollärare skulle kunna vissa saker och vara på ett visst sätt”. I fritidspedagogutbildningen ville man ge barnen mer frihet men de nya lärarna ansåg sig inte ”tillräckligt mogna eller välartikulerade för att kunna sätta ord på det” när de kom.

Det framkommer ifrån fler av lärarna att det uppstod konfrontationer mellan de nytillkomna rösterna och de etablerade rösterna. Själva konfrontationen mellan dem var inte enbart till nackdel. De kunde vara till stor hjälp i etablerandet av en ny fritidspedagogutbildning. Marika säger:

> Jag tror också att det var ganska nyttigt med den där konfrontationen, jag tror inte det hade varit lyckat att det hade utvecklats till en egen utbildning med helt sina egna villkor utan jag kan också se att det finns en poäng i att konfronteras och mötas i de här olika traditionerna och synsätten och att man faktiskt får argumentera för det ena och det andra…

Kommunikationsläraren Karin kunde utifrån sin horisont också urskilja motsättningar och konfrontationer emellan de två grupperna metodiklärare och pedagog/psykologilärare men även inom grupperna:

> … eftersom jag själv kommer från en slags akademisk tradition så har jag ju inget emot dem som så [psykologilärargruppen] för jag vet ju hur mycket diskussioner det har varit under årens lopp […] men jag gav ju metodiklärarna rätt i väldigt mycket för det var ju motsättningar i diskussionerna som var ganska höga mellan pedagogiklärargruppen och metodiklärargruppen sen var man väl inte enig bland metodiklärarna heller utan det var väl också grupperingar där som drog åt olika håll.

Olika röster framträder även inom metodiklärargruppen och enligt de intervjuade sågs några av metodiklärarna som ”lekskoleorienterade” med en stark barnträdgårdstradition och företrädde en handlingsorienterad, normativt föreskrivande idé. Andra uppfattades som mer ”daghemsorienterade” med en omvårdnadsinriktning som mer fjärmade sig från den föreskrivande tanken och försökte mer få studenter att formulera sig och diskutera.

Kraven på forskningsanknytning drevs på olika sätt inom metodiklärargruppen. En del drev starkt dessa krav medan andra ville behålla den traditionella, praktiska orienteringen och var till en början avvisande mot ny forskning. Under perioden sker dock stora omsvängningar i dessa frågor.

En av psykologi/pedagogiklärarna kallade sin grupp för ”inkräktargruppen”, vilket kan, med min teoretiska ansats, förstås som en känsla av att komma in i andras praktikgemenskap, innehållande en kunskapskultur, som har arbetats fram mestadels av seminarie/metodiklärare under mycket lång tid. Den skall nu omskapas tillsammans med andra lärargrupper från andra praktikgemenskaper. I den konfrontationen framskymtar en uppfattning om mindre respekt för den kunskapskultur som var etablerad. Maud anser att många av de nya lärarna som kom var drivande men utan känsla och förståelse för förskollärarutbildningens kultur. Hon säger:

> Dom som jag tycker har gått in och petat och inte respekterat den här förskollärarkulturen det är ju dom här akademikerna, dom som inte har förskollärarbakgrund som inte förstår […] folk som kom in och kalla sig för pedagogiklärare och trodde och visste och kunde som inte hade förskolans historia och så var de lite tongivande för dom var ju faktiskt akademiker, vi andra som satt med yrkeskunskapen, många slutade ju rätt så snabbt.

Den praktiska delen av utbildningen uppfattades efter högskoleinträdet som underordnad i jämförelse med den akademiska disciplinen. En mindervärdeskänsla och en känsla av underlägsenhet infann sig uppenbarligen mellan de olika praktikgemenskaperna. Maria säger:

> …men den här känslan från psykologilärarblocket att man inte dög det var inte heller så roligt, var man inte psykologilärare hade man inte förstått så mycket, då var man ju *bara* metodiklärare då var man liksom ingenting.

Andra metodiklärare såg de nytillkomna psykologi/pedagogiklärarna som bra komplement i utbildningen. Mona säger:

> …pedagogiklärarna när dom kom in med sin kunskap om barn och så, det tyckte jag var jättebra för den kunskapen har inte seminarielärarna på samma sätt, vi har en erfarenhetskunskap och så den kunskap vi fick från utbildningen, så dom kom in för att höja kunskapen om hur barn fungerar rent vetenskapligt.

En av lösningarna på att föra de olika lärargrupperna och deras kunskap samman var att utöva kompanjonlärarskap, vilket hade föreslagits i en av barnstugeutredningens texter *Utbildning i samspel* (SOU 1975:67). Idén med kompanjonlärarskap var att en metodiklärare och en pedagogiklärare arbetade i par där den ena läraren kunde starta dagen och den andra avsluta den eller så delade de på arbetet i klassen. Det verkade fungera mycket bra och var enligt Maud omtyckt.

> …en period av kompanjonlärarskap och det var ju rätt så intressant, en pedagogik och en metodik så man vinklade på det sättet och det beror ju på då vem man jobbade med, Paula och jag, vi jobbade ihop en längre period och det var jättebra […], så då ordnade jag så att t.ex. Paula och jag och studenterna träffades och så diskuterade vi vad som hade hänt ute, hur är det ute, vad kan man förändra och så tog jag ämne för ämne för ämne. Så man betade av praktikupplevelserna ihop med ämneslärarna och det tyckte jag var ganska bra och jag tror studenterna tyckte det också.

Kompanjonlärarskap uttrycks som mycket positivt från alla grupper. Till en början kunde det dock hända, utifrån psykologi/pedagogiklärares synvinkel, att de uppfattade sig själva som delar av metodiklärargruppens projekt. Per tillägger: ”Om man inte hade ordentligt på fötterna själv som psykologilärare så blev man nog lätt en lärarassistent till de metodiklärare som fanns där innan och ibland kunde man som psykologilärare betraktas som ett hinder”. Det framstår som det

till en början var metodiklärargruppens kunskapskultur som gällde och det fanns en yrkesstolthet hos metodiklärarna att ”de kunde jobbet”. Moa säger att metodiklärarna var den enda lärarutbildargrupp som var utbildade för att utbilda lärare: ”Vi hade ju en lärarutbildning för det jobbet men alla andra fick ju göra sina egna misstag.”

Förhållandet mellan psykologi/pedagogiklärare och metodiklärare framträder på olika sätt genom berättelserna. Trots att flera olika kunskapskulturer och praktikgemenskaper stöts och blöts mot varandra under perioden, sågs det i stort av alla lärarkategorierna som mycket fördelaktigt att arbeta tillsammans med andra lärare från andra kunskapskulturer. Det verkade dock som att kampen om utrymmet i vissa fall kunde förhindra utvecklingen av samarbete mellan dem.

Hur realiseras forskningsanknytning för lärarna?

Enligt högskolereformen (SFS 1977:218) skulle utbildningen vila på vetenskaplig grund och vara forskningsanknuten. Hur arbetade de då på den lokala arenan med uttrycken ”vila på vetenskaplig grund” och ”forskningsanknytning” efter högskoleinträdet? Enligt den lokala planen för 1984 skall utbildningen ha sin utgångspunkt i vetenskapliga teorier, ge kunskaper om olika teorier och förklaringsmodeller, ge kunskaper om forsknings- och utvecklingsarbete samt initiera till deltagande i utvecklingsarbete inom barnomsorgen.[276]

Lärarutbildarna i psykologi/pedagogik hade liksom kommunikationslärarna en akademisk utbildning i ett eller flera ämnen. För metodiklärarnas del börjar ledningsansvariga strax efter högskoleinträdet uppfatta att det finns en alltför liten chans för metodiklärare och förskollärare/fritidspedagoger att komma in på en forskarutbildning inom rimlig tid. Dåvarande rektor Ludvig Lundgren betonar i en skrivelse att eftersom metodiklärarnas yrkesutbildning inte givit några akademiska poäng behöver de läsa in minst 60 poäng i ett *nytt* ämne innan det finns en chans att komma in på en forskarutbildning. Rektor framhåller ”problem i utbildningarnas bredd, mångsyssleri på djupets bekostnad, variationer i fördjupningsgrad, stora områden utan forskningstradition, praktisk-pedagogiska erfarenheter utan förankring i forskning”. Det bestäms därför att en ”överbryggande utbildning skall utvecklas för att överbrygga gapet mellan grundutbildning i högskolan och forskarutbildning”.[277]

---

[276] Lokal plan med kursplaner, vårterminen 1984, s 3, HÖFF, F2AB:1.
[277] Överbryggande utbildning. 1981-05-08. Högskolan i Örebro. Institutionen för förskollärar- och fritidspedagogutbildning. L Lundgren, s 1, HÖFF, A2:4.

Det saknas också ett forskningsämne att läsa vidare i och rektor frågar sig vad det är för vetenskapligt belagda kunskaper som förskollärar- fritidspedagogutbildningen behöver. Ämnet barnomsorgsforskning föreslås som gemensamt ämne och Ludvig Lundgren skriver:

> Barnomsorgsforskningen bör enligt min mening gälla hela det komplex av yrkeserfarenhet som verkligen är ett paradigm men som inte har samlats, belagts och kommit ut i tryck. Ett stort arbete. [278]

Ämnet får emellertid inget större genomslag i Örebro. Det sker dock en successiv kompetensuppbyggnad inom lärarkåren, dels genom det interna arbetet inom högskolan, dels genom lärarnas egna privata studieverksamhet.

Från statligt håll utgår forskningsanknytningsmedel och de används exempelvis som extern hjälp då ledningsansvariga skall skriva en egen lokal utbildningsplan utifrån högskolelagen 1977.[279] Andra delar av dessa medel används till seminarier och gästföreläsare, där forskare som anknyter till verksamheten bjudits in. Ofta kombinerades en föreläsning för studenter med en senare sittning med enbart lärarna på institutionen. År 1985 är bland annat Ingrid Pramling och Billy Ehn gästföreläsare och samma år anordnas en landsomfattande konferens i Örebro inom ämnesområdet Utbildning om forskning.[280]

I redovisningen hänvisas till att lärarna på utbildningen i liten utsträckning har deltagit i seminarier och konferenser på annan ort, vilket anses bero på:

> ...att våra lärare i de allra flesta fall befinner sig utanför ”forskarsamhället” – de driver inte egna projekt, deltar inte i och är inte heller på annat sätt anknutna till andras projekt och saknar forskarutbildning – vilket gör att de oftast inte får kännedom om relevanta seminarier och konferenser resp inte känner sig tillhöra den ”utvalda gruppen”. [281]

Anknytning och tillhörighet till forskarsamhället är således inte etablerad. Projekt startas dock alltmer under perioden med mer verksamhetsnära utvecklingssats-

---

[278] Överbryggande utbildning. 1981-05-08. Högskolan i Örebro. Institutionen för förskollärar- och fritidspedagogutbildning. L Lundgren, s 2, HÖFF, A2:4.

[279] Minnesanteckningar från sammanträde med arbetsgruppen för förskollärarutbildningens utbildningsplaner 1977-10-19, s. 2. HÖFF, F2AB:1.

[280] Verksamhetsberättelse avseende budgetåret 1984/85, 1985-11-08, s 4, A 1985, HÖFF, A1:8, F1:19.

[281] Redovisning av forskningsanknytningsmedel 1984/85, 1985-12-05, Till FOU-gruppen, HÖFF, A1:8, F1:19.

ningar.[282] Blivande förskollärare med dövhet eller hörselskada finns nu i utbildningen och under året 1985 har institutionen fått särskilda medel från UHÄ för projektet ”Döva studerandes studiegång i förskollärar- och fritidspedagogutbildning”.[283]

Ledningsansvariga vill emellertid utöka forskningsanknytningen och inför ansökningen 1985 är man medveten om det dilemma som uppstår när en postgymnasial yrkesutbildning skall kvalificera sig till att bli en högskoleutbildning:

> Förskollärar- och fritidspedagogutbildningen befinner sig, liksom andra postgymnasiala utbildningar som genom högskolereformen, ”över en natt” blev högskoleutbildningar, i en speciell situation när det gäller forsknings- och forskningsanknytningsfrågor. Utöver de generella forskningsanknytningsproblemen i vårt högskolesystem har vi också den situationen att våra utbildningar
> – vilar på en i huvudsak icke akademisk tradition
> – saknar en etablerad forskningsinriktning
> – saknar ett etablerat forskningsområde.[284]

De hinder som kan skönjas, för forskningsanknytning på det lokala planet, var således att det vid förskollärarutbildningen inte fanns någon akademisk tradition att knyta an till, ingen etablerad forskningsinriktning och inte heller något forskningsområde. Dessutom fanns svårigheter att finna ett specifikt ämne att knyta an till då metodikämnena inte ansågs ha något djup utan var alltför allomfattande. Ett annat hinder var att förskollärarutbildningen i Örebro var fysiskt isolerad från universitetskulturen och den organisatoriska tillhörigheten som var Uppsala universitet, vilket minskade möjligheterna till naturligt personliga och institutionella kontaktnät med vetenskapssamhället och akademin. Att barnomsorgsverksamheten hade sin förankring i Socialstyrelsen, där den omsorgsbaserade kunskapen mer betonades, och inte i Skolöverstyrelsen, kan också ses som en förklaring.[285]

---

[282] som exempelvis handlar om ”Ljud och rörelse i förskolan”, ”Praktikens roll i utbildningen” och ”Kommunikationsämnenas roll och funktion i utbildningen”.
[283] Verksamhetsberättelse avseende budgetåret 1984/85, 1985-11-08, s 3, A1:2, samt Till Rektorsämbetet 1985-11-08, s3, HÖFF, A1, F1:19.
[284] Till FOU-gruppen 1985-12-06, Ansökan om medel för forskningsanknytning budgetåret 1986/87 för Institutionen för förskollärar- och fritidspedagogutbildning. HÖFF, A1:5, F1:19.
[285] Se Eliasson, Eva, Holmberg, Annelie & Tellgren, Britt (2008): *Research Based Education in Three Teacher Training Traditions 1977–1987*. NFPF-bidrag.

Det saknas dock fortfarande forskning om verksamhetsområdet barnomsorg samt en överblick över vad som pågår.[286] Till att börja med söker ledningsansvariga medel för uppbyggnad av ett rapportbibliotek som kan ge lärarna en orientering i forskarvärlden. De söker också medel för resor för att bygga upp ett personligt kontaktnät med forskare på andra institutioner.[287]

Den fortbildning som metodiklärarna, och även många av de andra lärarna, företrädesvis ansågs ha behov av, var vetenskapsteori och forskningsmetodik som främst syftade till att kunna undervisa och handleda de studerande i deras specialarbeten och en beredskap för forskningsanknuten undervisning. 1985 startade en ämnesöverbryggande didaktisk utbildning som skulle leda till forskarbehörighet där många metodiklärare deltog. Miriam säger:

> Då svängde det och man började tala om didaktik istället för metodik, vi var nog ganska tidigt ute här i stan […] det var fler från musikhögskolan, från GIH och ett gäng från oss som läste didaktik som ett led i att övergå till pedagogik med didaktisk inriktning.

Med inspiration från de nytillkomna psykologi-/pedagogiklärarna läser metodiklärarna didaktik och så småningom även in andra ämnen som sociologi och pedagogik. Metodikläraren Maria säger:

> Vi gick ju och läste, jag har väl gjort det under hela min yrkestid, den allra första sociologikursen gick nog vi metodiklärare allihop […] det där var ju en ovana vid att man skulle in i det här systemet eftersom man var utbildad utanför själv även om man hade läst om forskning och så, så var man ju väldigt långt ifrån forskningsmiljöerna.

Maria ger en inblick i ovanan att tillhöra högskolesystemet och forskningsmiljöerna som kan ses som en för dem annorlunda praktikgemenskap med annorlunda kunskapskulturer.

Sammanfattningsvis hade lärarutbildarna i psykologi/pedagogik, liksom kommunikationslärarna en akademisk utbildning i ett eller flera ämnen. Metodiklärarna som alla var kvinnor hade även de en gedigen utbildning bakom sig, men i form av hushållningsskolor, barnskötarexamen, förskollärarexamen och så småningom även metodiklärarexamen samt ofta en längre erfarenhetsutbildning i den praktiska verksam-

---

[286] Till FOU-gruppen 1985-12-06, Ansökan om medel för forskningsanknytning budgetåret 1986/87 för Institutionen för förskollärar- och fritidspedagogutbildning. HÖFF, A1:5, F1:19.
[287]Till FOU-gruppen 1985-12-06, Ansökan om medel för forskningsanknytning budgetåret 1986/87 för Institutionen för förskollärar- och fritidspedagogutbildning. HÖFF, A1:5, F1:19.

heten. All denna utbildning gav emellertid inga akademiska poäng, hade inget djup och metodiklärarna får nu se sin utbildning som mindre värd inom högskolan.

Vad förväntas en fullvärdig förskollärare kunna?

Vetenskaplig skolning

Efter högskoleinträdet ökar kurslitteraturen betydligt i omfång i förhållande till föregående period och skall nu omfatta ca 2000 sidor text per terminskurs som skall vara vald i samråd mellan de studerande och de lärare som undervisar i kursen. Tiden i den praktiska verksamheten förkortas och metodik- och psykologiämnena innehar nu samma timtal som de sammanlagda kommunikationsämnena.[288] Den lärarledda undervisningen minskar kraftigt till förmån för självstudier och projektarbeten.

Begrepp som *kritiskt bedöma* och *analysera* har nu blivit allmänt förekommande i de lokala kursplanerna. Utbildningen skall, enligt den lokala kursplanen, ha sin utgångspunkt i vetenskapliga teorier samt ge kunskaper om olika teorier och förklaringsmodeller, ge kunskaper om forsknings- och utvecklingsarbete, möjliggöra kunskapssökande genom eget undersökande arbete samt initiera till deltagande i utvecklingsarbete inom barnomsorgen.[289]

De *projektarbeten* och de *fördjupningar* som skall genomföras av de studerande, med psykologi- och metodiklärare som handledare, skall föra mot en vetenskaplig förankring, då uppgiften är att kritiskt bedöma och granska aktuella resultat från forskningsarbeten inom barnomsorgen, samt att göra jämförelser mellan barnomsorgens och skolans teoretiska grund och det praktiska genomförandet. Uppsatsarbetet skall utgå från frågeställningar som den studerande önskar fördjupa sitt kunnande i och som hon/han kan pröva under praktikperioden. Uppsatsarbetet betraktas samtidigt som en fördjupning i undersökningsmetod och den studerande skall relatera sitt arbete till aktuellt forskningsarbete inom området.[290]

Diskussionen om vad vetenskaplighet är fortsätter och ger lite olika signaler till lärarna och de studerande. I en bilaga till institutionsnämnden har den dåvarande prefekten skrivit ned vad som menas med högskoleutbildning. Prefekten anser att

---

[288] Förskollärarlinjen 80/100 poäng. Utbildningsbeskrivning – Högskolan i Örebro 1984. HÖFF, F2 AB:1.

[289] Individuella yrkesfördjupningsuppgifter Pärm: Praktik Ht 81, Förskolehistoriskt material.

[290] Exempel på individuella yrkesfördjupningsuppgifter vt 81 är: Barns rädsla, Hur stimulerar jag språkutvecklingen hos små barn? Hur använder och behärskar barn från 0-3 år sin kropp? Hur skapar man bra föräldrakontakt? Vilka faktorer påverkar barns tecknande och teckningar på dagis? Hur kan ett dövt barn få samma möjligheter till språkutveckling genom ömsesidig förståelse som ett hörande barn? Bör förskolan ha en egen läroplan och vad bör i så fall dess innehåll vara? Hur påverkar barn varandra på dagis? Vad lär barn av varandra på dagis? Hur fungerar barns fin- och grovmotorik i 6-årsåldern? Individuella yrkesfördjupningsuppgifter vt 81 (prel. formulering), Pärm: Praktik 81, Förskolehistoriskt material.

utbildningen skall belysas av forskningen i Sverige, Norden och internationellt. Utbildningen skall vara välstrukturerad, beskrivande samt undersökande och diskussioner i utbildningen skall vara problematiserande och analyserande. Gängse vetenskapliga metoder, främst av kvalitativt slag, skall användas i lärarutbildningen med hänsyn till användbarheten i det kommande yrket. Skriftliga arbeten skall följa den internationella konventionen med frågeställning, metod och resultat med en ”riktig” rapportuppställning. Litteraturen skall innehålla minst en kortare artikel på vardera norska och/eller danska samt en artikel på engelska som kan vara av ett något större omfång.[291]

Samhällsengagemang

Enligt *Utbildning i samspel* (SOU 1975:67) skall utbildningen ge en mer fördjupad samhällsinriktning istället för att som tidigare ge lärarkandidaterna en allmänt bildande kunskap om samhället och dess funktioner. Lärarkandidaterna skall få förståelse för den egna rollen och få djupare insikter om andra människors levnadsvillkor. Det knyts i utredningen många samhälleliga förhoppningar till förskolor och förskollärarutbildningarna i landet. Kommittén för *Utbildning i samspel* anser att klyftan mellan samhällets ideal och verklighet fortfarande är markant och de försöker här förklara sin grundtanke med sina utmanande mål:

> Det handlar om att överföra *nya* sociala mönster till nästa generation, mönster som de vuxna ännu inte riktigt lever i, men som är allmänt accepterade som ett ideal, ett mål för samspelet i ett demokratiskt samhälle (SOU 1975:67, s 48).

En samhällsinriktning som bestod av politiskt demokratiska ideal skulle genomsyra utbildningen, där de blivande förskollärarna fick en betydelsefull position som fostrare av nästa generation. Förskolan framstår återigen som ett språkligt kulturellt redskap för att bryta oönskade sociala mönster, vilket kan jämföras med perioden för Samhällsmodern där Maria Kjellmark framhåller barnträdgårdens ”förädlande inverkan”. Möjligen framträder i den här perioden ett tydligare önskemål att förskolan skall framstå som ett redskap för att också nå demokrati i samhället.

Även UHÄ 1977 lägger mycket stor vikt vid att de studerande i förskollärarutbildningen skall se en koppling mellan sitt kommande yrke och samhället i övrigt, samt de livsvillkor som människor lever under. UHÄ framhåller vidare att de studerande

---

[291] Institutionsnämndens protokoll. Vad menas med högskoleutbildning? (utan datum) Skriven mellan 1981–1985 av dåvarande prefekt Katrine Käller. Bil 12. HÖFF, A1:3.

”skall bli väl förtrogna med samhällets mål för förskolan och med de överväganden som lett till dessa mål”.[292]

På den lokala arenan infann sig ett tydligt samhällsengagemang, möjligen i samband med den nytillkomna lärargruppen. Marika menar att det var många av lärarna som var politiskt engagerade och att ”det fanns en slags politisk ambition mer eller mindre uttalad, men stundtals så var den nog ganska uttalad misstänker jag.” Det fanns en föreställning om att man skulle förändra världen, och de lärare som kom nya till utbildningen kom att finnas i det politiska engagemanget och det i sin tur bröt i många delar mot den etablerade seminarietraditionen. Marika säger:

> … det kan också handla om att det var en generationsfråga i stora stycken. Jag kan tänka mig att i andra delar av landet var det inte så stora skillnader, det fanns ju flera faktorer antar jag som inverkar på det och politiska engagemang tog sig nog uttryck i att vi tyckte det var viktigt att studenterna blev medvetna om olika samhällsvillkor och att människor lever under olika förutsättningar och att det var skillnad på barn ur arbetarklass och medelklass.

De blivande förskollärarna förväntades få en medvetenhet om samhällsvillkoren och i den lokala planen accentueras att arbetet inom barnomsorgen måste ha den föreliggande verkligheten som utgångspunkt. De studerande förväntas därför göra en beskrivning och en analys av verksamheten i förskolan och i samband med det introduceras teorier om utveckling utifrån socialpsykologisk och pedagogisk synvinkel. Debatten i massmedia skall följas när den är angelägen för utbildningens syften och de studerande skall ges träning i att beskriva och analysera hur samhället är uppbyggt, hur det förändras samt drivkrafterna bakom förändringarna.[293] Barns medborgarskap och kamratskap kommer alltmer på agendan och Paula menar att ”vi ville ju att dom skulle bidra till barns medborgarskap att dom blir goda medborgare, goda kamrater”.

De olika kurserna inriktar sig i perioden alltmer mot barns och ungas socialisation. Handledaren Henrika liksom metodikläraren Marika uttrycker att det var många politiska diskussioner efter 70-talet, ”det hette ju inte värdegrund då utan värderingar”. Som student på 1980-talet kom Henrika in i en värld där hon helt plötsligt var tvungen att börja reflektera omkring sig själv och sina egna värderingar. Samhällsmålen diskuterades i det Pedagogiska programmet, vilket gjorde

---

[292] Universitets- och högskoleämbetet UHÄ 1977-03-30. Utbildningsplan för förskollärarlinje, s 2.
[293] Lokal plan med kursplaner. Förskollärarlinjen, Fritidspedagoglinjen, 1981, s 1, HÖFF, F2AB:1.

att de blivande förskollärarna fick ifrågasätta sig själva och reflektera. Henrika säger:

> ...man fick ju lyfta väldigt mycket, det var ju solidaritet, trygghet och demokrati, jämlikhet och ansvar och utifrån det diskuterade vi jättemycket och då är man ju tvungen att blotta sig och ifrågasätta sig själv och jag tycker det var en reflekterande utbildning.

Politiska diskussioner pågick och en tydlig samhällsinriktning framträder också i terminskursen Människan i samhället (20p) som behandlar barnomsorgens framväxt och förhållande till samhället. Fältstudier, områdesundersökningar, projektarbete och litteraturstudier skall ge träning i undersökningsmetod och kritisk granskning samt värdering av insamlade data i egen och andras rapportering.[294] Det införs två veckors samhällsinriktad praktik med en social inriktning där de studerande följer en socialsekreterare, fältassistent eller liknande i dennes arbete. Den samhällsinriktade praktiken skall även ”ge inblick i och kunskap om ”vanliga” föräldrars arbetssituation och arbetsvillkor och hur dessa påverkar deras möjligheter att ta hand om sina barn”.[295]

Samverkan mellan grundskolans verksamhet och barnomsorgen får stort utrymme och betonas i kursen Grundskolans verksamhet och samverkan barnomsorg - grundskola, 10 p med fyra veckors praktik i grundskola. I kursen skall den studerande tränas i att beskriva och analysera grundskolans verksamhet samt få kunskaper om metoder för läs- och skriv- samt matematikinlärning.[296]

De flesta lärare i utbildningen hade under perioden möjlighet att gå ut i yrkespraktik.[297] Psykologi/pedagogiklärargruppen, som i de flesta fall hade en socialpsykologisk grund i sina utbildningar, utvecklade en kurs med socialpsykologisk inriktning i samarbete med Socialhögskolan.

Ett samhällsengagemang sågs som viktig kunskap och de politiska diskussionerna kan utläsas som livliga under perioden. Samhällspraktik tog sig flera ut-

---

[294] Lokal plan med kursplaner. Förskollärarlinjen, Fritidspedagoglinjen, 1984-05-28, reviderad 1985, 1986, s 8-9. HÖFF, F2AB: 1.
[295] Samhällsinriktad praktik HT 79 för F81 och F10, s 2. Pärm: Praktik HT-81, Förskolehistoriskt material.
[296] Lokal plan med kursplaner. Förskollärarlinjen, Fritidspedagoglinjen. 1984-05-28, reviderad 1985, 1986, s15-18, HÖFF, F2AB: 1.
[297] En av metodiklärarna ansöker om yrkespraktik på daghem med motiveringen att arbetet metodiken i förskolan förändrats, en annan lärare vill ha sin yrkespraktik i ett årskurslöst lågstadium, en tredje vill ha sin praktik hos en socialsekreterare som motiveras med att samverkan mellan förskollärar- och fritidspedagogutbildningen och sociala linjen är under uppbyggnad. HÖFF, Bilaga 7, Tjänstledigheter för studier/yrkespraktik lå 1984/85 samt Linjenämnden för kännedom, bilaga 6, LN fö/fr, 1985-04-22, HÖFF, A2:7.

tryck under perioden och genomfördes både för blivande förskollärare och för lärarna.

Förståelse för barns uppväxtvillkor

I samband med detta samhällsengagemang betonades en förståelse för barns och ungas uppväxtvillkor med en mer sociologisk inriktning snarare än en utvecklingspsykologisk inriktning. Enligt Tomas Englund (1990, 1996b) har de psykologiska inriktningarna utmanats av de sociologiska perspektiven under 1970–80-talen. De sociologiska perspektiven har också i större utsträckning utmanats i förskollärarutbildningen än i lärarutbildningen (Säfström 1996). Som allmänt mål från UHÄ betonas 1977 att ”all utbildning skall främja förståelsen för andra länder och för internationella förhållanden”.[298]

På den lokala arenan skall kopplingen till ”den konkreta verkligheten” tydliggöras.[299] Rita Liljeströms bok *Uppväxtvillkor* (1973, 1992) används flitigt under lång tid i utbildningen. Boken är en studie i familjerelationer, sedda ur ett sociologiskt och psykodynamiskt perspektiv. Frågor som vilka konsekvenser förändringar i familjers yttre miljö har för familjers inre miljö och tvärtom är huvudtemat i boken. Familjen som en förmedlande institution mellan samhälle och individ betonas i ett socialisationsperspektiv där relationer mellan människor har betydelse för barns uppväxt. Den förändrade familjen med två förvärvsarbetande föräldrar och dess förändrade könsroller uppmärksammas och diskuteras i förhållande till barnomsorg och skola (Liljeström 1973).[300]

Inte bara en arbetskraftsinvandring utan också en flyktingström från alltmer avlägsna delar av världen anländer till Sverige och barnomsorgen. Det läggs därför allt större vikt vid invandrarfrågor och man vill utveckla en interkulturell kompetens bland högskolans lärare och studerande med kunskap om såväl andra kulturer som den egna samt förmåga till inlevelse i andra kulturella världar. Inom grundutbudet förekommer internationaliseringsinslag i form av studier av invandrarfrågor, livsmedelsförsörjningen i världen, barnomsorgsverksamhet i andra län-

---

[298] Universitets- och högskoleämbetet UHÄ 1977-03-30. Utbildningsplan för förskollärarlinje, HÖFF, F2AB:1.

[299] Universitets- och högskoleämbetet UHÄ Utbildningsplan för förskollärarlinje, 1977-03-30, s 4, HÖFF, F2AB:1.

[300] Liljeströms bok *Uppväxtvillkor* (1973) var ursprungligen skriven för 1968 års barnstugeutredning och författarens uppdrag var att analysera hur samhällsförändringar påverkade familjen och därmed barns livsvillkor.

der. 1985 gjorde exempelvis studerandegrupper studieresor till andra länder[301] för att studera barnomsorg och barnomsorgsutbildning.[302]

Kurser som Barn med behov av särskilt stöd 10p får större utrymme och innehåller två veckors praktik på specialinstitution. Den medicinska inriktningen har fått ge vika för kunskaper om olika erfarenheter av barn med behov av särskilt stöd.[303]

År 1984 fordras av de studerande att både utveckla sin uttrycksförmåga estetiskt, tankemässikt och emotionellt. De skall samtidigt utveckla en inlevelseförmåga i barns och deras familjers situation samt möta barns existentiella problematik. Det skall även göras på ett mer ”vetenskapligt” sätt då bearbetningen skall ske genom litteratur, egna undersökningar, egna erfarenheter och egna värderingar samt i praktiskt arbete ”där studier av probleminriktad art möjliggörs”.[304]

Utvecklingspsykologin, med det individuella barnet i fokus, tonas alltmer ned men finns ändå kvar som eget ämne. Emellertid överförs fokus alltmer på barnens uppväxtvillkor i förhållande till familjers yttre och inre miljöer i ett samhälleligt perspektiv.

Koppling mellan teoretiska moment och yrkeskunnande

Den estetiska verksamheten i förskollärarutbildningen framstår inte annorlunda efter högskoleinträdet men den legitimeras annorlunda med att beskrivas i förhållande till högskolan och en vetenskaplig verksamhet. I kursplaneskrivningarna ser det ut som om föreskriftsorienteringen skall brytas och för att få en högre vetenskaplig status söker lärarna febrilt efter litteratur för ämnen som rörelse, bild- och form[305], liksom ämnet naturorientering. De nytillkomna lärarna uppfattade i slutet av 1970-talet en mycket handlingsinriktad verksamhet där det enligt berättelserna ”fanns inbyggt att förskollärare skulle kunna vissa saker och vara på ett visst sätt”. Då Maria talar om hur man arbetade med de blivande förskollärarna vid tiden efter högskoleinträdet säger hon:

---

[301] Inom Norden som Danmark och Norge men också till Reggio Emilia i Italien.

[302] Remiss: Handlingsprogram beträffande internationalisering. Bilaga till ansökan om internationaliseringsmedel 1985-12-30 FÖ/FR, s 1-13. A1:2, F1:19 samt Verksamhetsberättelse lå 1983/84, s 1, HÖFF, A2:7.

[303] Lokal plan med kursplaner, Förskollärarlinjen, Fritidspedagoglinjen. 1984-05-28, reviderad 1985, 1986, s 17-18. HÖFF, F2AB:1.

[304] Lokal plan med kursplaner, Förskollärarlinjen, Fritidspedagoglinjen. 1984-05-28, s 2, HÖFF, F2AB: 1.

[305] Två bildlärare och två metodiklärare skrev dock 1986 ett kompendium; *Bild och formarbete med 1-3-åringar*, byggt på ett utvecklingsarbete utfört vid Institutionen för förskollärar- och fritidspedagogutbildning vid Högskolan i Örebro. Innehållet var konkreta praktiska förslag som användes flitigt långt in i 1990-talet.

> Det var ju mycket mera metod, vi var ju metodiklärare, vi använde oss av mer material, ja vi jobbade på ett helt annat sätt och då berodde det ju givetvis på att vi trodde att det var bra, det blev ju nästan en praktikplats inne på seminariet. Att det var lite så att nu gör vi det här, vi testar det så kan ni prova det när ni kommer ut sen.

Det talas också mycket om *yrkeskunnande* som dels skall förvärvas i form av en ”relativt omfattande praktik”, dels skall erhållas genom beprövad erfarenhet där ett vetenskapligt förhållningssätt skall prägla både innehåll och arbetsformer.[306]

Observationer finns inom terminskurserna men inte längre som ämne och kallas inte längre barnobservationer utan har en bredare inriktning. Observationerna skall nu, liksom på 1940-talet, ligga till grund för utvecklingen av det egna arbetssättet och för analys och utvärdering av det genomförda arbetet i barngruppen istället för att sätta fokus på barnets utveckling.[307]

I lokala planen för 1984 fokuserar kursen Förskolans inre arbete (20p) starkt frågan om hur teori och praktik förhåller sig till varandra. Institutionella förutsättningar betonas och en betoning ligger nu i hur de studerande skall tränas i att analysera och utvärdera, tränas i att se vilka behov och erfarenheter som finns hos barngruppen, träning i att praktiskt genomföra, söka kunskaper och träna färdigheter i alla ämnesområden samt söka kunskap om hur barn utvecklas osv.[308] Ett studerandearbete i grupp ingår som kallas ”utåtriktad kulturverksamhet” med exempelvis musikteater, sagospel eller handdocksteater, där kommunikationslärarna ansvarar för handledningen.[309]

Omdömen från handledare finns inte längre att tillgå i arkivet. Jag har dock funnit ett ”Förslag på betygsättning under den praktiska verksamheten 1981”, där den allomfattande förskolläraren tonar fram men med en mer utvecklingspsykologisk inriktning än i förra perioden. Tillskottet är dock ett socialpsykologiskt innehåll, där en insikt om uppväxtvillkor och förståelse för sin egen arbetsinsats i förhållande till samhällets utveckling skall finnas med.[310]

Metodikläraren har ända fram till slutet av 1980-talet haft största ansvaret för kontakten mellan högskolan och praktikplatsen där hon skulle ansvara för att

---

[306] Lokal plan med kursplaner. Förskollärarlinjen, Fritidspedagoglinjen. 1984-05-28, reviderad 1985, 1986, s10-11, HÖFF, F2AB: 1.
[307] Lokal plan med kursplaner. Förskollärarlinjen, Fritidspedagoglinjen. 1984-05-28, reviderad 1985, 1986, s10-11, HÖFF, F2AB: 1.
[308] Lokal plan med kursplaner. Förskollärarlinjen, Fritidspedagoglinjen. 1984-05-28, reviderad 1985, 1986, s10-11, HÖFF, F2AB: 1.
[309] Lokal plan med kursplaner. Förskollärarlinjen, Fritidspedagoglinjen. 1984-05-28, reviderad 1985, 1986, s 23-24. HÖFF, F2AB: 1.
[310] Förslag på betygsättning under praktik. Institutionen för förskol- och fritidspedagogutbildning, 1981. I pärmen: Praktik HT-81, Förskolehistoriskt material.

praktikseminarier, konferenser och fortbildning av kontaktpersoner kommer till stånd. Det är i första hand hon som fortlöpande har besökt de studerande under den praktiska utbildningen. Metodikläraren har haft ansvaret att samordna teori och praktik, att se den studerande i det praktiska arbetet med barnen, att diskutera den studerandes arbete samt tillsammans med kontaktpersonen bedöma den studerandes insats. Den praktiska utbildningen skärs nu ned och de studerande protesterar mot det och de ifrågasätter om de ”i ännu högre grad skall bli teoretiker?”[311]

Hur förväntas en fullvärdig förskollärare vara?

Att vara en viss sorts person med inlevelse och förståelse

Trots att UHÄ fortfarande anser att de studerande skall få stöd för sin personlighetsutveckling under hela utbildningstiden,[312] så har den till många delar tonats ned. Den blivande förskolläraren skall nu på ett mer insiktsfullt sätt bearbeta attityder och värderingar och skapa en ökad tilltro till den egna förmågan att påverka sin yrkessituation. I första terminskursen 1984 introduceras på den lokala arenan de studerande i ämnena musik, rörelse, pedagogiskt drama, bild och form samt språk och litteratur i form av ”kommunikationsdagar” med syfte att inleda ”den träning i egen uttrycksförmåga som kontinuerligt skall pågå under hela utbildningen.”[313]

Den blivande förskolläraren förväntas även inneha inlevelseförmåga i barns och deras familjers situation samt en förmåga att möta barns existentiella problematik. Karin framhåller inlevelseförmågan som personlighetsutvecklande i ämnet dramatiskt skapande då hon berättar att hennes intention var att de blivande förskollärarna skulle finna ett redskap att stärka sig själva för att kunna arbeta nära barnen, föräldrarna och i arbetslaget. Hon säger:

> …och det som jag ser som den största skillnaden mellan en traditionell lärare i skolan och dom här [förskollärarna] det är att dom är nära barnen och dom arbetar alltid i team och även den här nära kontakten med föräldrarna, jag menar det är ju mycket grupper som de skall fungera i och har de det som en slags redskap så smittar det ju av sig på barnen.

---

[311] Remissvar över praktikens innehåll. I pärmen: Praktik HT-81, Förskolehistoriskt material.
[312] Universitets- och högskoleämbetet UHÄ 1977-03-30. Utbildningsplan för förskollärarlinje, s 4. HÖFF, F2AB:1.
[313] Högskolan i Örebro. Lokal plan med kursplaner. Förskollärarlinjen, fritidspedagoglinjen, 1984 -05-25, reviderad 1985, 1986, s 7 HÖFF, F2AB:1.

Det fanns, enligt Karin, vid denna tid, utrymme och tid för den studerande att lära sig ett antal övningar utantill för att ha med sig i sin ”ryggsäck” ut i arbetslivet. Inlevelseförmågan utvecklades med hjälp av rollspel, ibland tillsammans med metodiklärarna, där olika vardagliga situationer som samling, måltidstunder, lämnings- och hämtningssituationer och så vidare, spelades upp. De lokala och centrala kursplanerna har i tidigare perioder sett ämnena drama och rörelse främst som redskap för att utveckla den personliga utvecklingen. Efter högskoleinträdet skall ämnena även användas för att attityder och värderingar skall bearbetas, lagarbete utvecklas, liksom för att ge en beredskap för utveckling och förändring av arbetssätt. Utifrån scheman och utsagor gjordes inga genomgripande förändringar förutom att rollspelens innehåll ändrades.[314]

Flera av de intervjuade handledarna framhåller att även om ett levnadskall var på väg bort så fanns ändå en tradition av stolthet kvar, att förskollärarryrket var ett viktigt yrke och att det också var viktigt vem man var. Det handlade om att vara en speciell sorts person mer än att vara bärare av en viss sorts kunskap. Henrika beskriver sin egen förskollärarutbildning, vid mitten av 1980-talet, som en mycket rolig och bra utbildning. Hon anser att hon tog stort intryck sina lärare men vill också hävda att hon fick en stor del av sin utbildning från sina kurskamrater eftersom de ofta fick tillfälle att ventilera sina olika åsikter med varandra. Utbildningen byggde på långa sammanhang och i och med att de gick i en och samma klass genom hela utbildningen, kunde deras relationer och dialoger utvecklas:

> … i och med att allting byggde på inre reflektioner och dialog så hade man ju möjlighet att utveckla relationerna och dialogerna så att man lärde känna varandra.

Hon säger att ”även om det var mycket praktiska moment så tycker jag ändå att det var en utbildning där man fick lära sig att reflektera”. Hon ser det som en nära koppling mellan teori och praktik ”det var som en hantverksutbildning nästan också” med färdigheter i musik, i bild och form samt i slöjd ”som jag anser att jag hade jättestor nytta när jag började arbeta”. I kontrast till den yrkesstolthet som framkommer i tidigare perioder framhåller emellertid Henrika att hon inte hade någon yrkeskunskap då hon skulle börja sitt arbete:

[314] De studerande fick till exempel i uppgift att spela situationer där en förälder kom hem berusad.

> …sen när man skulle börja jobba så tyckte man inte att man kunde någonting men efteråt så upptäckte man att vi kunde mycket och sen tycker jag genom åren så vet man inte vad som är utbildning och vad som är arbetslivserfarenhet längre.

Att bli en fullvärdig förskollärare innebar i perioden, till skillnad från den tidigare modellinlärningen, att få större inlevelse i barns, föräldrars och andra människors situationer. Emellertid förväntades de blivande förskollärarna vara stolta över sitt yrke, att kunna uttrycka sig i olika kommunikativa uttrycksformer men med en kritisk, analyserande blick.

Sammanfattande slutsatser

I perioden för ”Den högskoleutbildade samhällsmedborgaren” sker förändringar som har betydelse för förskollärarutbildningen. Politiskt sett anses inte längre barnomsorg enbart som en rättighet för föräldrar utan även som en rättighet för barnen. Nya riktlinjer efter barnstugeutredningen skrivs i form av *Pedagogiskt program för förskolan* som vill tona ned det utvecklingspsykologiska perspektivet till förmån för ett mer samhällsinriktat perspektiv. Förskollärarutbildningen blir en högskoleutbildning 1977 som nu skall vila på vetenskaplig grund och begrepp som forskningsanknytning införs. Seminarieutbildningen blir en högskoleutbildning som skall ge akademiska examina.

Det kollektiva minnet utökas med röster från nya praktikgemenskaper innehållande nya kunskapskulturer. Förskollärarutbildningen i Örebro har utökats kraftigt och det tillkommer i början av perioden en hel grupp nya lärare i form av psykologi/pedagogiklärare och ämneslärare med akademisk utbildning samt en mindre grupp nya metodiklärare med en lång praktisk lärarutbildning bakom sig.

De nytillkomna lärarna var unga, entusiastiska och många och det rådde en tidsanda som uppmuntrade till nytänkande, samtidigt som de skulle inordna sig i ett rådande system inom förskollärarutbildningens kollektiva minne. Genom införandet av kompanjonlärarskap uppstod konfrontationer mellan kunskapskulturerna både i positiv och i negativ mening. Det framkommer både i arkivdokument och i utsagorna en innehållsstrid kring vetenskapsbegreppet och vad forskningsanknytning skulle vara i den lokala förskollärar- och fritidspedagogutbildningen.

Tillhörigheten till högskolan sågs som en tillgång men samtidigt som en fara för att den lokala förskollärarutbildningens särskilda profil skulle suddas ut. En förväntan och tilltro blandades med en känsla av underordning och en förminskning av de praktiska kunskaper som seminariet framhållit som sin giltiga kunskap.

De hinder som kan skönjas för metodiklärarna var att seminarieutbildningen vilade på en bred och allomfattande grund utan något djup eller ett speciellt ämne att knyta an till och som gick att läsa vidare i. Ett betydande hinder var också det fysiska, organisatoriska avståndet och isoleringen från forskarsamhället. Trots sin långa utbildning blir ändå metodiklärarna den grupp som behöver mest kompetensutveckling för att passa in i forskarsamhället. Intresset för den praktikbaserade kvinnliga kunskapen inom akademin fick under perioden se sig som mindervärdigt i relation till den manliga sfär som utgjordes av den traditionella akademiska kunskapen, byggd på förnuft och rationellt tänkande. Grundläggande i förskollärarutbildningens kollektiva minne låg att förskolläraren skulle fortsätta att förkovra sig och utveckla det personliga handlaget tillsammans med barn under hela sitt yrkesliv men sådana yrken verkade dock inte ha någon plats inom akademin. I det kollektiva minnet framträder en stark seminarietradition att utbilda en allmänkunnig, kreativt hantverkskunnig och handlande person snarare än att den blivande förskolläraren skulle fördjupa sig i ett speciellt akademiskt ämne.

För att bli en fullvärdig förskollärare var det nu viktigare att få en *vetenskaplig skolning* med träning i att kritiskt bedöma och analysera det som tidigare tagits som sant. Projektarbeten utvecklades och det gavs allt mindre lärarledda lektioner. Ett *samhällsengagemang* påkallades både från den centrala och lokala nivån. En tydlig politisk samhällsinriktad kunskapskultur påverkade utbildningen och de studerande. I samband med samtidens samhällsengagemang skulle en förståelse för barns och ungas *uppväxtvillkor* betonas. Människors livsvillkor skulle analyseras och bearbetas i olika ämnen och de studerande gick ut på samhällspraktik och gjorde fältstudier i det egna praktikområdet. I människors livsvillkor ingick också internationella förhållanden, mottagande av flyktingar liksom barn med behov av särskilt stöd.

Från att i perioden för *Personlighetsutveckling och barnobservationer* ha definierat alla ämnen i ett personlighetsutvecklande perspektiv skall de lokala planerna skrivas utifrån en vetenskaplig, högskolemässig utgångspunkt med en tydlig samhällskritisk socialisationsinriktning. Det gällde att legitimera ämnen som metodikämnet och de estetiska ämnena eftersom de inte hade en naturligt vetenskaplig förankring. Det utvecklingspsykologiska perspektivet började ifrågasättas från slutet av 1970-talet men har fortfarande en förankring i utbildningen. Observationsmetoderna riktar sig nu mot den vuxne, det vill säga mot förskollärarens arbetssätt i barngruppen och kallas inte längre barnobservationer. Det kan sägas att förskollärarutbildningen i perioden är på väg bort från en utvecklingspsykologisk kunskapskultur till en mer sociologisk inriktning.

KAPITEL 10

Reflekterande barnpedagog

I förra kapitlet kunde vi följa hur det traditionella förskollärarseminariet övergår till att bli en högskoleutbildning i samarbete med en fritidspedagogutbildning. Föreliggande kapitel handlar om hur förskollärarutbildningen införlivas i en ny lärarutbildningsorganisation. Den studerade perioden omfattar åren kring 1993, då en ny högskoleförordning införs, fram till 2001 med införandet av en ”Förnyad lärarutbildning”. Högskoleförordningen 1993 omvandlar förskollärarutbildningen till en gren inom den framväxande lärarutbildningen som benämns *Barn- och ungdomspedagogiska programmet*, vilket kan anses som ett av de större brotten i förskollärarutbildningens kollektiva minne. De radikala förändringar som sker både på det centrala och på det lokala planet belyses och diskuteras i kapitlet. De bärande värden jag urskiljer som röster från det kollektiva minnet och som kunskapskulturer belyses därefter med hänsyn till vad barnpedagoger förväntas vara och kunna.

Kontextualisering

Under 1990-talet genomgick det svenska utbildningsväsendet omvälvande förändringar. Ansvaret för förskolan, skolan och vuxenutbildningen decentraliserades genom en förskjutning av ansvarsfördelningen mellan stat och kommun. De pedagogiska besluten skulle i högre grad än tidigare fattas av lärare och skolledare. Decentraliseringen följdes av nya ramverk i form av läroplaner, kursplaner och betygssystem. Förskolan, skolan och vuxenutbildningen hade genom den inrättade *mål- och resultatstyrningen*, i förhållande till den tidigare regelstyrningen, fått förändrade förutsättningar men också tydligare krav på sig vad gäller kvalitet och måluppfyllelse (Martin Korpi 2006).

Mot slutet av 1980-talet steg födelsetalen kraftigt men med 1990-talets ekonomiska kris med hög arbetslöshet så minskade också barnafödandet, vilket innebar att barnomsorgen inte längre var ett högprioriterat område. Personaltätheten minskade drastiskt och barngrupperna blev större. Dock ökade andelen förskollärare i daghemmen då många av barnskötarna blev arbetslösa. Skillnaderna mellan

kommuner, kommundelar och förskolor ökade markant vad gäller ekonomi och intresset för barnomsorg (Martin Korpi 2006).

Lärarförbundet, som företräder förskollärarna, hade länge varit pådrivande för att göra förskolan och fritidshemmet till en del av utbildningsväsendet istället för att tillhöra socialtjänsten. Skolministern uttalar sig om att förskolepedagogiken skall flytta in i skolan och att skolan har något att lära av förskolans arbetssätt. ”Flexibel skolstart” för 6-åringar införs 1997 och förskoleklassen kommer att tillhöra grundskolans läroplan (Lpo 94) utan att vara obligatorisk. I samband med det ges ett förslag till läroplan anpassad för sexårsverksamheten och förskoleklassen med namnet *Växa i lärande* (SOU 1997:21). 1998 flyttas så barnomsorgen från socialtjänstlagen till skollagen och Skolverket tar över myndighetsansvaret för barnomsorgen från Socialstyrelsen (Martin Korpi 2006).

Strax därefter läggs ett förslag till en första *Läroplan för förskolan* Lpfö 98 som innefattar de yngsta barnen i förskolan i det som tidigare kallades daghem.[315] Lpfö 98 var förskolans första bindande förordning för det pedagogiska innehållet. Lpfö 98 får en gemensam värdegrund med skolan men att den, liksom skolan, skall ha mål att uppnå för det enskilda barnets lärande är dock inte förenligt med den förskolpedagogiska traditionen. Istället blir Lpfö 98 ett förhållandevis kortfattat, men precist, dokument med mål och riktlinjer för den pedagogiska verksamheten att *sträva* mot. Läroplanen vänder sig till hela arbetslaget och den lämnar åt den professionella personalen att själva utforma verksamheten utifrån ett uppdrag, en värdegrund och en demokratisk syn på barns utveckling och lärande. En av de centrala tankarna är att förskolans verksamhet skall präglas av en pedagogik där omvårdnad, omsorg, fostran och lärande bildar en helhet och där leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet skall tas till vara och stärka barnets intresse för att lära. Barns inflytande betonas liksom samarbetet mellan förskola och hem (Lpfö 98, s 12-15). Det förslag som föregick läroplanen var betänkandet *Att erövra omvärlden* (SOU 1997:157)[316] som hänvisade till en Reggio Emilia – inspirerad pedagogik.[317]

Forskning om de yngre barnen börjar nu ta fart. I anslutning till forskningspolitiska propositionen 1990/91 beslutas om medel till två professurer med inriktning

---

[315] Daghem och deltidsgrupp försvinner helt som begrepp. Daghem ersätts med förskola och deltidsgrupp ersätts med sexårsgrupp eller förskoleklass.
[316] I detta arbete spelade professor Gunilla Dahlberg en viktig roll.
[317] Reggio Emilia är en ort i norra Italien där Loris Malaguzzi (1922-1994), utvecklade en filosofi och pedagogik som blivit en viktig och utbredd inspirationskälla för svensk förskola. Många grundläggande drag kan också återfinnas i den svenska förskoletraditionen – barnet som ett aktivt, kompetent och medforskande barn, det projekt- och temaorienterade arbetssättet och det demokratiska perspektivet på barns kunskapande och lärande (Dahlberg, Moss & Pence 2001, s 183ff).

på barn- och familjepolitisk forskning, en vid Tema-institutionen i Linköping, en annan vid institutionen för socialt arbete i Göteborg.[318](Socialstyrelsens FoU, 1990/1991, s 327).

Från förskoleseminarium till en akademisk lärarutbildning

En ny högskolelag (SFS 1992:1434) trädde i kraft 1993, där också lärarutbildningarna reformerades. Den centrala tanken var att lärare i skolans olika stadier skall besitta gedigna ämneskunskaper, vilka bör utgöra grunden för lärargärningen. Dessa ämneskunskaper skulle sedan kompletteras med praktisk-pedagogiska kunskaper och färdigheter. I propositionen *Universitet och högskolor – frihet för kvalitet* (Prop.1992/93:1) föreslogs långtgående förändringar i regelverket för de statliga universiteten och högskolorna. De grundläggande principerna bakom dessa förändringar var att skapa frihet för universitet och högskolor samt att besluta om innehåll i och institutionella ramar för sin verksamhet.[319] Den decentraliseringsprocess som pågått har med 1993 års högskolereform utvecklats till att beslut om delar av högskolans verksamhet återigen har förts till lokal nivå.

Förskollärarutbildningen i Örebro går nu, enligt de intervjuade, ”i graven” då den införlivas i *Institutionen för lärarutbildning* som etableras 1993. Det sker genom en sammanslagning av de tidigare enheterna Institutionen för förskollärar- och fritidspedagogutbildning, Skolledarhögskolan och Centrum för skol- och barnomsorgsutveckling samt en inkorporering av de nya grundskollärar- och gymnasielärarutbildningsprogrammen.[320] Det var således fyra, tidigare skilda verksamheter, som nu skulle samlas under en enhet. En ny examensordning tillkom som resulterade i en *Barn- och ungdomspedagogisk examen* för blivande förskollärare och fritidspedagoger innehållande sammanlagt 120 poäng. Den byggdes i stor utsträckning efter samma principer som de nya inrättade, lärarutbildningsprogrammen. Det nya upplägget kom att innebära en uppdelning i en ämnesdel med ämneskurser och en praktisk-pedagogisk del, även kallad PPU (Praktisk pedagogisk utbildning).[321] Utbildningens struktur förändrades således helt och hållet, vilket kan förstås som ytterligare en av de större förändringarna i förskollärarutbildningen.

---

[318] 1996 utnämndes Ingrid Pramling vid Göteborgs universitet som den första professorn med inriktning mot förskolepedagogik.
[319] Dessa principer godkändes av riksdagen i december 1992 (bet. 1992/93: UbU3, rskr. 1992/93: 103).
[320] Tidigare hade Högskolan i Örebro fått examensrätt för att utbilda 4-9-lärare och fick under perioden också examensrätt för 1-7-utbildningen.
[321] Institutionen för lärarutbildning. Verksamhetsberättelse 1995/96, HÖILU, A1:6.

Uppdraget var att göra förskollärarutbildningen mer lik lärarutbildningsprogrammen utifrån ett strikt system med delkurser. Eftersom institutionen sedan en tid haft en variant av grundskollärarutbildningen mot årskurs 4-9,[322] där de studerande läst ämnen och pedagogik var för sig, så ville utbildningsledningen också göra de andra lärarutbildningarna snarlika men med en tydlig ambition att behålla den tidigare förskollärar- och fritidspedagogutbildningens profil. Det innebar dock en förändring för de olika ämnen som tidigare ingått i förskollärarutbildningen.

Flytten till högskolans campus

Institutionen för lärarutbildning flyttar så 1995 från Mogatan 4-6 i centrala Örebro till paviljonger på högskolans campus. Bytet av den fysiska miljön tycks till en början ha varit skrämmande och oförutsägbar. Miriam säger:

> När man flyttar så blir det markörer för förändring. När vi kom hit också då blev det ännu mer Pedagogiska institutionen. Var hamnar vi i det här? Vi måste försvara vår kultur. Så att inte de här pedagogerna kommer att ta över. Fast det har väl gått ganska bra. Jag tänkte igår när vi satt i möte att vi är ju rätt många och idag är det ju också dom som tidigare har representerat pedagogikämnet som också finns med i lärarutbildningen.

En fysisk flytt kan som Miriam säger vara ”markörer för förändring”. Risker finns att flera röster i förskollärarutbildningens kollektiva minne suddas ut. Det sker med en viss skepsis för några men för andra tar det en oväntad vändning. Maria berättar om miljöbytet:

> ...ja och då störs den bilden när man byter miljö, när man då lämnar Mogatan där alla vi fick vara ifred med våra väl och ve och kom hit upp till en paviljong vid högskolan så blev det ju kris och utveckling kan man säga … ja för då blev det ju att man fick kontakter över gränser på olika sätt. För min del började jag ju mer och mer gå in i det som jag var intresserad av. Jag minns att Monica och jag från och med att vi började här uppe, då tog vi kommandot över det som vi ville...

Kampen mellan olika röster i det kollektiva minnet kan förändras och vändas till samarbete och utbyte på olika sätt. Maria vittnar om att kriser kan utvecklas till

[322] Den variant som man i den tiden kallade Unckel-utbildning efter utbildningsminister Per Unckel(m) som genomförde förslaget om en parallell 4-9-utbildning, där studenterna först läste ett ämne och i efterhand läste en praktisk, pedagogisk inriktning.

det positiva vid en fysisk förändring av miljön. Hon menar vidare att samtalsklimatet var öppet men att den tidigare miljön på Mogatan kunde uppfattas som hindrande på så sätt att det fanns en annan tradition än den vetenskapliga och hon anser att det i den miljön var svårigheter att ta steget över till det vetenskapliga området. Det verkade ändå finnas möjligheter att bryta ny mark även inom den yrkesmässiga hållningen. Maria säger:

> …men vi utförde väldigt mycket kompetensutbildning med folk från fältet det hade dom andra metodiklärarna också men vi hade ofta gemensamma grupper och det var då både barnskötarkompetensutbildning och förskollärare och där började vi bryta mark på allvar för att komma tillbaka till den yrkesmässiga hållningen och det passade oss och det fick vi också möjlighet att göra.

Rösterna från det kollektiva minnet följer med, trots en fysisk flytt och förändrade förhållanden. Det verkar ändock som om nya röster kan få chans att göra sig hörda i en ny konstellation och i en ny praktikgemenskap, som i en tidigare praktikgemenskap har uppfattats som hindrande.

I och med flytten till campus och den nya examensordningen för Barn- och ungdomspedagogiska programmet blev de tidigare nämnda kommunikationsämnena flyttade till olika ämnesinstitutioner. Malena som var med om att bygga upp det Barn- och ungdomspedagogiska programmet berättar om den, enligt henne, dramatiska förändringen:

> Då det skulle bli en pedagogisk institution då skulle man ju inte ha dom här ämnena kvar … utan då skulle det bli ämnesfördjupning i det och då skulle man flytta rörelse till idrott och hälsa och musikämnet till musikinstitutionen för att man skulle få ämnesdjup i det och samtidigt skars ju utbildningen ner ganska kraftigt […] så blev det ju så att man först läste ämnena och så kom man och läste pedagogik på Pedagogiska institutionen och då ville vi göra den utbildningen snarlik och […] det tror jag var en jättedramatisk förändring för förskollärarutbildningen och fritidspedagogutbildningen också.

Den samlade förskollärarutbildningen splittrades och på den lokala arenan uppfattades förändringen följaktligen som mycket dramatisk.

Flytten innebar således en stor förändring för lärare och studenter både lokalmässigt och innehållsmässigt. De tidigare så kallade kommunikationsämnena skiljdes åt och fördelen för de studerande var att de exempelvis skulle kunna läsa ämnen som bild och musik var för sig och fördjupa ämneskompetensen. Ma-

lena ser just denna förändring som en genomgripande förflyttning från seminarietraditionen till en högskoleutbildning. I ämnesstrukturen utifrån högskolans kultur skulle inte förskollärarna isoleras som en egen grupp:

> ... man var tvungen att luta sig emot de här institutionerna och varför skulle man inte göra det med förskollärarna, man kunde ju inte behålla dem som en isolerad del…

För en del lärare var förändringen till fördel och för andra var det en förändring till det sämre. Paula säger:

> ... för en del var det här oproblematiskt, man såg det som en fördel att komma till en institution där det fanns en ämnesmiljö då man tidigare varit ensam i sitt ämne. För andra var detta väldigt besvärligt då man såg sin egen förankring inom pedagogik/psykologi och det var inte självklart var man hade sin ämnestillhörighet […] de större ämnena fick en bättre överlevnad och på det sättet blev ju exempelvis bild ett stort ämne som plötsligt etablerade sig med tjugo-poängskurser och musik fick ju sin plats inom musikutbildningen […] och naturvetenskapen fick ju en bra bas på den nya institutionen och där har vi idag den stora inriktningen natur och skapande det är ju de mest sökta linjerna vi har.

I och med överflyttningen till andra institutioner inom högskolan, vittnar en del av ämneslärarna att de kände sig mer hemmastadda inom exempelvis pedagogik/psykologiämnet medan andra kände sig hemmastadda inom sitt eget ämne i ”sin” ämnesinstitution. Möjligtvis kan det förstås i termer av situerade praktikgemenskaper (Wenger 2005), där ett ämne från början byggts upp inom en specifik praktikgemenskap, i det här fallet den lokala förskollärarutbildningen, med en viss kunskapskultur för att sedan flytta över till en annan praktikgemenskap. Trots samma ämne och eventuellt samma kunskapskultur, det vill säga vad som betraktas som giltig kunskap, finns det en risk att det inträder slitningar där rösterna i den nya praktikgemenskapen krockar, eftersom de kan sägas tillhöra röster från olika kollektiva minnen.

De tidigare seminarieutbildningarna,[323] och speciellt förskollärarutbildningen med sin mångämnesutbildning framställs i och med förändringen som ett bekymmer, eftersom flera av ämnena inte så enkelt låter sig inordnas i ett kurssy-

[323] Dvs. inom den dåvarande förskollärar- och fritidspedagogutbildningen, idrottslärarutbildningen, musiklärarutbildningen, den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen samt inom grundskollärarutbildningen 1–7.

stem baserat på ämnesstudier. I förslaget framkommer att metodikämnet har setts ”som innehållande starka inslag av instruktionsmoment” och det föreslås istället att ämnet skall fokusera på de didaktiska frågorna, vilket nu skulle innebära hur man på olika sätt kan förhålla sig till undervisningens vad-, hur-, och varför-frågor.[324]

Av ovanstående kan utläsas att det är högskolans kunskapskulturer och de ekonomiska ramarna som får tolkningsföreträde och den lokala arbetsgruppen har en komplicerad uppgift att finna en väg att inordna en mångämnesutbildning som förskollärarutbildningen i den ämnesstruktur som är etablerad inom högskolans struktur. En förutsättning var att institutionen flyttade till högskolans campus och all ämnen, som tidigare befunnit sig inom förskollärarutbildningens ram, fick nya tillhörigheter.

Pedagogikämnet flyttar in

Genom en sammanslagning av Institutionen för lärarutbildning och ämnet pedagogik som tidigare tillhört Samhällsvetenskapliga institutionen etablerades 1997 *Pedagogiska institutionen*. I verksamhetsplanen för 1997 skrivs att denna sammanslagning skall ge förutsättningar för att skapa en kunskaps- och forskningsmiljö som tar till vara, såväl den akademiska disciplinens som yrkesverksamhetens fördelar. Pedagogiklärare som tidigare har ingått i institutionen för samhällsvetenskap skall nu involveras i den nya lärarutbildningsinstitutionen.[325]

Pedagogiska institutionen blev en ämnesinstitution med samhällsvetenskaplig inriktning. Ur den aspekten blev Pedagogiska institutionen, så som den utformades i Örebro, unik eftersom den förutom ämnesdisciplinen också kom att omfatta yrkesinriktade, programbaserade utbildningar för olika lärarutbildningar. Den svarade då för en av de större utbildningarna jämfört med högskolan i övrigt.[326] Denna förändring innebar också att ämnesstrukturen i högskolans institutionella organisation alltmer förstärktes och renodlades. Lärarutbildningspedagogiken blev samtidigt ekvivalerbar med den akademiska pedagogiken, vilket gjorde det möjligt för lärarstudenter att gå vidare i traditionella pedagogikstudier samt för yrkesverksamma lärare, förskollärare och fritidspedagoger att kvalificera sig inom pedagogikområdet.[327]

---

[324] Förslag till förändrad institutionell organisation inom lärarutbildningsområdet vid högskolan i Örebro. 1992-09-30. HÖFF, A1:3.
[325] Pedagogiska institutionen. Handlingar till Institutionsnämndens sammanträde, 21/8 1997. Verksamhetsplan 1997, Protokoll och handlingar ht 1997, HÖPI, A1:2.
[326] Institutionsnämndens protokoll, kursplaner 1995, s 22. HÖILU, A1:3.
[327] Ändrad institutionsindelning och institutionstillhörighet, 19 augusti 1996. HÖILU, A1:6.

Vid övergången till en Pedagogisk institution blir nu dess huvuduppgifter tydligt framskrivna – att bedriva utbildning och forskning. 1996 var en professor och sju lektorer i pedagogik anknutna till institutionen.[328] Merparten av lärarna är dock adjunkter och det pågår individuella kompletterande grundutbildningar och forskarutbildning i stor skala för institutionens lärare och många hade, som tidigare påtalats, redan 1985 börjat läsa didaktik och pedagogik på olika nivåer.[329]

Överförandet av pedagogikämnet till den lokala lärarutbildningen och Pedagogiska institutionen ifrågasätts till en början av både pedagogiklärare och lärare från den förra förskollärarutbildningen. Ett exempel som pekar på det är då en av institutionens lärare skriver: ”Jag tror det ytterligare behöver klargöras för alla på institutionen varför forskning i pedagogik är viktig för institutionen och dess utbildningsverksamhet”.[330]

Sammanfattningsvis kan sägas att från att under tidigt 1970-tal ha sökt efter en ämnesdisciplin för förskolepedagogiken, enas man i Örebro om ämnet pedagogik, vilket inte alla ställer sig positiva till. Relevansen för lärarutbildningen hos delar av den pedagogiska forskningen ifrågasattes på den centrala arenan och pedagogikämnet har, enligt Skog-Östlin (1984), haft en tvetydig ställning mellan universitetsämnet pedagogik och de tidigare seminarieutbildningarnas pedagogikämne eftersom det inte hade en akademisk prägel. Pedagogikämnet har således värderats lågt inom lärarutbildningarna, enligt Englund (1996a), vilket har att göra med att innehållsperspektivet under lång tid saknades. Så småningom framträdde ämnet didaktik som ett redskap som skulle kunna föra yrkesutbildningen till en mer akademisk form än vad metodikämnet kunde. Det didaktiska kunskapsområdet kan på samma gång förstås som ett nytillskott och som en ersättning för alla de olika mixer av metodik och pedagogik som tidigare funnits. Den pedagogisk-didaktiska forskningen som tog form under 1980-talet, kan även ses som en protest mot de ofta reducerande psykologiska och sociologiska forskningsperspektiven inom ämnet pedagogik. De didaktiska forskningssträvandena kan emellertid summeras som ”ett intresse för innehållet och en problematisering av detsamma som lärande- respektive undervisningsinnehåll” (Englund 1996a, s 28).

I *en* kunskapskultur kan det följaktligen vara helt naturligt, utifrån ett historiskt perspektiv, att förstå varför forskning i pedagogik är viktigt i en yrkesutbildning medan ämnet betraktas annorlunda i en annan kunskapskultur. Frågan kan dock

---

[328] Institutionen för lärarutbildning. Verksamhetsberättelse 1995/96, HÖILU, A1:6.
[329] Pedagogiska institutionen. Handlingar till Institutionsnämndens sammanträde, 21/8 1997. Verksamhetsplan 1997, Protokoll och handlingar ht 1997, HÖPI, A1:2.
[330] Pedagogiska institutionen. Protokoll 9/97. Institutionsnämnden 1997-11-19. HÖPI, A1:2.

ställas om någon särskild kunskapskultur har stått som förebild eller varit mer tongivande än andra.

Metodiklärarprofessionen försvinner

Redan i Barnstugeutredningens *Utbildning i samspel* (SOU 1975:67, s 26) föreslås att metodikämnena bör integreras med ämnet pedagogik. Som tidigare nämnts genomfördes det förslaget i sin helhet på den lokala arenan, i mitten på 1990-talet, då gränserna mellan metodik och pedagogik löstes upp. Paula vittnar om en odramatisk övergång eftersom de flesta metodiklärare hade vidareutbildat sig i akademiska ämnen som pedagogik, didaktik och/eller sociologi:

> … sen hade i stort sett alla metodiklärare läst upp sig […] de hade lika mycket på fötterna rent akademiskt som dom traditionella psykologilärarna, så på det sättet var det okomplicerat och så tog vi bort den gamla terminologin … det var då vi började använda seminarieledarbegreppet för att tona ner de tidigare beteckningarna pedagogik respektive metodiklärare, men det akademiska ämnet pedagogik var basen i utbildningen och anställningen övergick så småningom till adjunkt eller lektor i pedagogik.

Tidigare diskussioner och smärre kamper mellan metodiklärare och pedagogik/psykologilärare skall nu lösas på det sättet att alla lärare på Pedagogiska institutionen blir adjunkter eller lektorer i pedagogik.

Utifrån protokoll och från berättelserna framkommer en ton av underlägsenhetskänsla från flera av metodiklärarna. Det blev viktigare att ha högskolepoäng i pedagogik än en verksamhetsbaserad lärarerfarenhet. Det uppfattades av de intervjuade som en smärre kamp. Den kampen gällde dock inte, enligt berättelserna, de poäng som ändå de flesta metodiklärare hade tillskansat sig. Kampen gällde heller inte åldrar på människor utan mer om vilka traditioner som skulle bevaras. Kampen mellan den erfarenhetsgrundade kunskapskulturen och den akademiskt grundade kunskapskulturen var ojämn men heller inte renodlad mellan metodiklärare och psykologi/pedagogiklärare. Paula berättar:

> ... eftersom vi sökte examensrätt för 1–7 utbildning och visste då att på 1–7 skulle vi prövas direkt och därför var vi extremt noga och då var det ju det här just med vetenskapligheten som var prioritet nummer ett, och det var lite grann kring det som kampen kanske låg mellan den traditionella metodikingången kontra den vetenskapliga.

Kravet på forskningsanknytning utökas och det blir viktigare att lärare också skall bedriva egen forskning. Internationella kontakter med universitet i andra länder och anknytning till internationella nätverk påbjuds. Kravet att undervisning och forskning skall vila på vetenskaplig grund framskrivs med följande mening: ”det som görs skall vara föremål för en i positiv mening kritisk granskning utifrån krav som vetenskapssamhället ställer upp”.[331]

Institutionen svarar för en internutbildning i pedagogik,[332] de akademiska poängtalen räknades och ett nytt vetenskapligt språk skulle förstås och användas. Maria menar:

> ... det blev mer och mer att man räknade hur mycket poäng man hade […] och då kom ju det här med högre seminarier och alla gick ju och jag tyckte det var väldigt besvärligt och gå på dom här kurserna ... man kunde ju inte alls det här vetenskapliga språket och det var väldigt motigt tyckte jag. Och det här att läsa engelska, vi hade engelsklektion en gång i veckan för alla som ville och tanken med den var ju att vi skulle skola in oss i engelska... men annars så tror jag att vi knagglade oss fram mer eller mindre framgångsrikt allihop.

Den praktikgrundade kunskapen får underordna sig en akademisk kunskapskultur som nu visar sig mycket mer värd än den erfarenhetsgrundade kunskapskulturen, varmed den kvinnligt grundade metodikprofessionen försvinner.

Det utfördes en mindre studie av några lärare vid pedagogiska institutionen vid slutet av 1990-talet där kritik riktas mot den akademiska kulturen. Studien handlade om kvinnors syn på den lokala högskolans kultur och visade att begreppet *konkurrens* framträder tydligare före begreppet *samarbete* mellan lärare i den akademiska sfären. Undersökningsgruppen vill därmed mena att den vision om demokrati som högskolan vill framhålla som den självklara utgångspunkten ”har kommit i kläm”.[333] Sammanfattningsvis kan des sägas att det förs en kamp mellan kvinnliga och manliga värden och maktområden i det kollektiva minnet. Det kan förstås som att manliga värden, i form av akademiska poäng och *konkurens*, får företräde framför kvinnliga värden i form av praktiskt kunnande och *samarbete*.

---

[331] Institutionsnämndens protokoll, kursplaner 1995, s 23, HÖILU, A1:3.
[332] Institutionen för lärarutbildning. Verksamhetsberättelse 1995/96, HÖILU, A1:6.
[333] Institutionsnämndens protokoll, 9/97, 1997-11-19, s 5. HÖPI, A1:2.

Det goda seminariet

I och med den nya strukturen med Barn- och ungdomspedagogisk examen verkar den gamla förskollärarseminarietraditionen nu helt ha övergivits. Ett stråk kan dock skönjas från barnstugeutredningens idé om dialogen och samtalet i den lokala lärarutbildningen. En vision framträder om att bygga de praktisk-pedagogiska delarna utifrån *forskning, offentligt samtal* och *läroprocess* som vägledande begrepp. Det ledde till en utbildningskonstruktion med fast sammansatta seminariegrupper som kollektiv bearbetningsplats. Seminariegruppsarbetet skall dock inte förväxlas med den seminarietradition som tidigare funnits i förskollärarutbildningen. *Samtalet* sågs som det främsta verktyget i den nya utbildningskonstruktionen.[334] Den inledande texten i verksamhetsplanen för 1994 visar de grundläggande motiven till seminarieformen:

> Samhället kräver människor som har förmåga att leva med förändringar och som är beredda på att livet igenom välja olika vägar, ompröva sina ställningstaganden och kreativt finna lösningar på problem på alla tänkbara nivåer.[335]

I den nyskapade lärarutbildningen i Örebro ses ”det goda seminariet” som ett medel för de blivande lärarna att nå framtida förändringsförmåga, kreativitet och ställningstaganden. För att uppnå största möjliga kreativitet, gemenskap och resursanvändning så organiseras arbetet i nätverk med heterogent sammansatta grupper i en seminarieform. I seminariegruppen skall litteratur, föreläsningar, praktikerfarenheter och de studerandes egna undersökningar behandlas och bearbetas.[336]

Studenterna indelas i fasta seminariegrupper om tolv studenter med en fast seminarieledare.[337] Seminariestrukturen förväntas ställa helt andra krav på de blivande lärarna för att få igång kvalificerade samtal och för att kunna hantera andra processer i seminariegruppen än i den traditionella 30-gruppen. Seminarieledarna beskrivs vara i *skärningspunkten* mellan teori och praktik och skall därför ha en god teoretisk skolning.[338] Seminarieledarnas uppdrag är att leda seminariegruppen, vilket också innebär att stödja och handleda de studerande i deras

---

[334] Se en utförlig beskrivning i Gunnar Handals utvärdering av lärarutbildningen i Örebro: Handal, Gunnar (1996): *Laererutdanning ved Högskolan i Örebro. Kommentarer til deler av utdanningen fra en ”kritisk venn”*.
[335] Verksamhetsplan för Institutionen för lärarutbildning, 1994, s 2. HÖILU, A1:6.
[336] Institutionen för lärarutbildning. Verksamhetsberättelse 1995/96, s 33, HÖILU, A1:6.
[337] En seminarieledare innefattar här en adjunkt, lektor eller docent i pedagogik.
[338] Institutionen för lärarutbildning. Verksamhetsberättelse 1995/96, s 33, HÖILU, A1:6.

studier, att examinera litteratur och studerandeuppgifter samt att utvärdera kursen tillsammans med dem.

Lärarutbildningens uppgift är, enligt Owe Lindberg (1995)[339] att göra de studerande förberedda på att fatta kloka beslut och vidta kloka handlingar.[340] Det kvalificerade samtalet betraktas som en kunskapande process där de studerande kan pröva olika perspektiv såväl i skolan/förskolan som i forskning för att sedan kunna möta kravet på det offentliga samtalet i arbetet som lärare.

En av de viktigaste avsikterna med seminariet är att det ska bidra till en ökad reflektionsförmåga bland de blivande lärarna eftersom seminariet skall fungera som ett öppet samtal som bidrar till att forma reflekterande, forskande och kritiskt tänkande lärare. Christer Åström (1995) ser det goda seminariet som:

> …ett sonderande samtal som gör att deltagarna med hjälp av varandra kommer fram till nya upptäckter, att världen så att säga sakta ändrar karaktär framför deltagarnas ögon, och att det sker en horisontsammansmältning mellan seminarieledaren och seminariedeltagarna (Åström 1995, s 7)

Seminariet skall således inte värderas som konversation, läxförhör eller ett terapeutiskt samtal utan som ett sonderande samtal. Ett sonderande samtal kräver en demokratisk atmosfär där de blivande lärarna skall tillägna sig ett reflekterande förhållningssätt till skolans[341] värld och till sitt eget framtida arbete (Åström 1995).

Förskollärarutbildningens seminarietradition har således övergått till att bli en högskoleutbildning med seminariegruppsarbete. Enligt intervjusamtalen var det inte något större motstånd i lärargruppen att pröva en seminariestruktur och utveckla *det goda samtalet*. Möjligen kan sägas att grundidén också fanns i förskollärarutbildningens kollektiva minne och passade in i de olika kunskapskulturer som genomkorsade den framväxande lärarutbildningen. Maud ser dock arbetet med seminarieformen som krävande och det gäller att hitta sin roll i den:

> Seminariegruppsformen är krävande och man vet aldrig om man gör ett bra jobb som seminarieledare eller ej. Balansgången mellan att stå på och kräva

---

[339] Owe Lindberg (1995) har i texten *En möjlig lärarutbildning* skrivit en vision om det goda seminariet och Christer Åström (1995) har gett sin mer konkreta syn på *Seminariet som ideal och verklighet*. Senare utgåva om seminariet finns i *Text och samtal* (2001) av Eva Hagström och Guy Karnung som har beskrivit Pedagogiska institutionens syn på lärande. Nämnda texter har i olika tider ingått som obligatorisk litteratur i utbildningarna och har sedan dess varit grunden för kunskapsutveckling som skett kring samtalets betydelse i utbildning från förskola till forskarutbildning vid denna institution.

[340] Kan jämföras med kunskapsformen fronesis som jag i kapitel 6 har hänvisat till.

[341] Förskola och fritidshem ingår i benämningen skola.

och samtidigt ge studenterna sitt eget space […] jag känner att det krävs av mig en god förmåga och lyhördhet att försöka skapa ett klimat i seminariegruppen som ger studenterna möjlighet att växa […] och då försöker jag att vara arbetsledare istället för polis...

Det goda samtalet kräver balansgång mellan krav och lyhördhet, vilket kan förstås som en igenkännande tanke från förskollärarutbildningens kollektiva minne med tankar om den handledande ledarinnan, lyhördheten, flexibiliteten och förmågan att ge barn möjlighet att växa. Möjligen är det även som Paula säger att seminarieformen härrör mer från idén om förskolan och den dialogpedagogik som framhölls i barnstugeutredningens olika texter, än från själva förskollärarutbildningsidén.

Vad förväntas en fullvärdig barnpedagog kunna?

I det barn- och ungdomspedagogiska programmet delades terminerna upp i mindre och mer högskolelika kurser om 5-10 poäng. Innehållet bestod i stora drag av Barns och ungas socialisation som ges stort utrymme, av Utvecklingspsykologiska teorier och Naturvetenskaplig omvärldsorientering som får ett något mindre utrymme medan Kommunikation och skapande tillsammans med Kultur och skapande för och med barn, får lite större utrymme. De studerande förväntas också skriva ett specialarbete benämnd Fördjupningskurs om 5p.[342]

Barns socialisation och lärande

Kursplanernas litteraturlistor utökas under perioden i snabb takt och de revideras i stort varje år. De förut så viktiga utvecklingspsykologiska teorierna tonas i kursplanerna ned och ersätts med socialisation och lärande. Dock finns flera spår kvar där exempelvis Espen Jerlangs bok (1992) *Barnets utveckling – en helhet* med psykologins historia och gruppsykologi, används flitigt i flera olika kurser, främst inom de estetiska ämnena. 1997 har Dion Sommers bok kommit ut med titeln *Barndomspsykologi – utveckling i en förändrad värld* och ansågs ge en alternativ bild till det förutvarande stadie- och utvecklingstänkandet om barns uppväxt.

I kursplanen för 1997 inriktas innehållet i stora delar mot människors livsvillkor i ett samhälleligt perspektiv men nu med ett mer historiskt perspektiv utifrån

[342] Kursplan för praktisk pedagogisk utbildning, barn och ungdomspedagoger 120p, grundkurs 20 poäng ht 1997. HÖPI, F 2AB:5.

samhälleliga och institutionella förutsättningar.[343] Barns liv i förskolan, barns olika världar i förskolan och hemma, skolbarnsomsorgen och skolans institutioner studeras med deras möjligheter och begränsningar för kommunikation och utveckling. Särskild vikt läggs vid studier av lekens betydelse för utveckling, socialisation och lärande. Frågor om barns och ungas liv som könssocialisation ur ett genusperspektiv samt medias betydelse i barns liv bearbetas och FN:s Barnkonvention aktualiseras.[344]

I kursen Social omvärldsorientering 10p från 1994 studeras några grundläggande ekonomiska, sociala och politiska drag samt utvecklingstendenser i det svenska samhället. Barnomsorg och skola placeras i ett samhälleligt sammanhang för att förstå de snabba förändringarna inom dessa områden. En övergripande tanke är att förena den ”stora” och ”lilla” historien, det vill säga vad den samhälleliga utvecklingen får för konsekvenser för individens livssituation och möjligheter och i vilken utsträckning individen kan påverka samhällsutvecklingen.[345] I slutet av perioden införs föreläsningar utifrån två olika perspektiv på lärande, ett fenomenografiskt perspektiv och ett sociokulturellt perspektiv. [346]

Obligatorisk kurs är i början av perioden Barn, unga och familjer med behov av särskilt stöd 8p som sedermera minskas ned. Kursen innehåller inslag av problemorienterad socialisation med bland annat attityder, värderingar, normer, kunskapssyn, normalisering, integrering, främlingsfientlighet, fördomar och psykosociala svårigheter.[347]

Skapande ämnen

Kommunikationsämnen övergår till att benämnas *kulturämnen* i och med övergången till Barn- och ungdomspedagogiska programmet. De olika kulturämnena får nu inte underlag för hela kurser utan behöver samarbeta. Musik, pedagogiskt drama, svenska och bild- och formämnena har slagits ihop till 10 poäng i kursen Kultur och skapande för och med barn. Den personlighetsutvecklande tanken har kokats ned till att de studerande skall vidareutveckla det kreativa tänkandet och ge större kunskap om deras betydelse i arbetet med barnen. De olika ämnena har samma innehåll som tidigare perioder förutom att ett stråk av det förutvarande

---

[343] Kursplan för praktisk pedagogisk utbildning, barn och ungdomspedagoger 120p, grundkurs 20 poäng PPU, ht 1997, s1, HÖPI, F 2AB:5.
[344] Kursplan för praktisk pedagogisk utbildning, barn och ungdomspedagoger 120p, grundkurs 20 poäng ht 1997. HÖPI, F 2AB:5.
[345] Kursplan, Social omvärldsorientering, 10p grundkurs. 1995-08-24, HÖIOU, F2AB: 5.
[346] Kursplan för praktisk pedagogisk utbildning, barn och ungdomspedagoger 120p, 20 poäng PPU, ht 1997, s 1. HÖPI, F 2AB:5.
[347] Scheman ht 1993–ht 1996. HÖILU, F2B1.

ämnet röst- och talvård finns i svenskämnet, där det uttrycks att den egna rösten som verktyg ägnas uppmärksamhet.[348]

Ämnet rörelse i kombination med idrott har 1998 fått en annorlunda inriktning då den innehåller historiska och kulturella aspekter på rörelse och idrott samt dess betydelse för barns och ungas motoriska utveckling och socialisation. Hälsoaspekter behandlas samt praktiska och teoretiska studier av rörelse och idrottsaktiviteter för barn och ungdomar i förhållande till olika åldrar, miljöer och årstider. Kursen innehåller fler föreläsningar, lektioner, litteraturseminarier och grupparbeten än tidigare. Lägervistelse finns dock fortfarande.[349]

Kursen Dockor och dockspel i pedagogiskt arbete med förskole- och skolbarn, som funnits med sedan 1950-talet, håller sig kvar men som fristående kurs 1994 och är ett samarbete mellan en bildlärare och en metodiklärare där dockor tillverkas och används. Ämnet Slöjd, som innefattar träslöjd och viss metallslöjd, har under lång tid hållit sig kvar inom utbildningen i jämförelse med andra förskollärarutbildningar. 1994 finns ämnet inte längre med som fördjupningskurs och dess lärare och några studenter protesterar högljutt mot denna indragning. [350]

Naturvetenskaplig omvärldsorientering

Utifrån schemaläsningar och kursplaner framkommer att ämnet naturvetenskaplig omvärldsorientering, teknik och miljö får en allt större plats under perioden för de blivande förskollärarna där en naturkunskapslärare, en träslöjdslärare och en psykologilärare samarbetar. Natur och miljö framträder också där naturämnet, bild och form samt rörelse samarbetar innehållande läger, exkursioner, ekologi samt en utomhusuppgift. Ett samarbete med bild och formämnet initierades i förra perioden och finns kvar i kursen Tema teknik- bild och form, där former i naturen uppmärksammas, studiebesök görs hos konstnärer och geologer, miljön problematiseras, kreativ teknik görs med Tom Tits trix med mera. Didaktiska diskussioner förekommer i liten del enligt de scheman och kursplaner jag studerat men utökas i schemat för 1994. [351]

Att arbeta med små barn i grupp

Många inriktningar i Barn- och ungdomspedagogiska programmet görs för att också passa in i de andra lärarutbildningarna. Den kurs som speciellt inriktas mot

---

[348] Kurserna och sambandet dem emellan, Termin1, s 5, Kursplaner och linjer, vt 93, HÖILU, F2 AB:5.
[349] Kursplan för rörelse - idrott, 10 poäng, 1996-08-2–1998-08-18, HÖPI, F2AB:5.
[350] Kursplaner, 1994. Dockor och dockspel, Slöjd, HÖILU, F2B: 2.
[351] Kursplan för naturvetenskap och teknik, grundkurs 01, 20p, ht 1988 HÖFF, A2:10 samt schema för naturvetenskaplig omvärldsorientering, moment natur 1993, HÖILU, F2B:1.

förskolans arbete är kursen Arbetssättet i småbarnsgrupp som handlar om de yngsta barnen upp till 4 år. Kursen innehåller fältstudier och videoobservationer, där boken *Titta här! – En bok om barns uppmärksamhet* av Ulla Fischer och Bent Leicht Madsen (1994), används under många år. Boken utgår från ett utvecklingsarbete med videoinspelningar och observationer från danska daghem. Den belyser temaarbeten utifrån olika utgångspunkter med betoning på barnens uppmärksamhet och engagemang. Barns uppmärksamhet, nyfikenhet och intressen belyses i förhållande till den konstruktivistiska skolan utifrån Piaget och den kulturhistoriska skolan utifrån Vygotskij. Annan litteratur som används med inriktning mot förskolan är boken *Att erövra omvärlden* (SOU 1997: 157), som är det nya förslaget för den nya läroplanen för förskolan och har en tydlig Reggio Emilia - inriktning.[352]

Ämnet barnobservationer är borta från agendan men förutom videoobservationer så ges metoder för intervjuer och observationer genom litteratur som *Observera mera* (Rubinstein Reich & Wesén 1986). I boken betraktas observationer främst som ett sätt att utvärdera och utveckla arbetet och inriktas på samspelet vuxna - barn, hela barngruppen, miljö och material istället för på det enskilda barnet. Observationerna ses, liksom tidigare, som ett informationsunderlag för föräldrasamtal och i kontakt med psykolog eller sociala myndigheter. Den bärande tekniken liknar barnobservationerna på 1970-talet med löpande protokoll på fem till tio minuter och att följa ett enskilt barn (Rubinstein Reich & Wesén 1986).

Ett vetenskapligt förhållningssätt med didaktisk kompetens

Det läggs alltmer tid på specialarbeten och deras innehåll inriktas mot förskolans praktik.[353] Specialarbetet byts senare ut mot en kursplan för Uppsatsarbete på B-nivå, 5 p, som utökas med vetenskapsskolning där vetenskapsteori och metodfrågor behandlas. Den vetenskapliga skolningen framställs både som en akademisk kvalificering och som en väg att befrämja en reflekterande hållning.

Benämningen didaktik börjar genomsyra utbildningens idé både i den allmänna diskussionen och i kursutbud med kurser som Allmän didaktik 1 och 2, kursen Didaktiska perspektiv på kommunikationsämnena och så vidare. Under perioden

---

[352] Kursplan: Arbetssättet i småbarnsgrupp, tillvalskurs 5 p, fastställd 1991-12-19. Institutionen för förskollärar- och fritidspedagogutbildning samt Scheman ht 1993- ht 1996, HÖILU, F2B:1.

[353] Exempel på titlar för specialarbeten är: Hur fungerar den sociala samvaron mellan barn och personal på dagis? Handdockan som pedagogiskt hjälpmedel, Hur arbetar man med bild och formverksamhet i 6-årsgrupp?, Montessoripedagogiken, Varför har barn låtsaskompisar?, Naturdagis osv. Kursplan för uppsatsarbete 5 poäng, fortsättningskurs, 1995, HÖILU, A1:3.

har kopplingen mellan ämnet pedagogik och didaktik alltmer framträtt och temat har starkt utvecklats till att handla om utbildning i förhållande till demokrati.[354]

En ny dimension är också att de studerande skall ges möjlighet att utveckla en förmåga att använda datorer och kritiskt granska datoranvändningen ur ett didaktiskt perspektiv.[355] Dator- och IT-användningen i Barn- och ungdomspedagogiska programmets samtliga kurser tas även upp som en viktig del i forskningsanknytningsdiskussionen.[356]

Hur förväntas en fullvärdig barnpedagog vara?

En reflekterande hållning

Uttrycket ”en reflekterande hållning” börjar användas frekvent från och med den lokala planen 1991 och får en alltmer framträdande plats. De studerande förväntas utveckla en reflekterande hållning till det egna arbetet med aktiva studier och reflektion över livet på praktikinstitutionerna som en grund för yrket. I förhållande till tidigare formuleringar, där de studerande framställts som passiva objekt som utbildningen skall utveckla och fylla med kunskap, vill man nu förespråka ett aktivt förhållningssätt och ett samspel mellan olika kunskapsområden i utbildningen:

> Det är genom samspelet mellan det egna aktiva arbetet – med litteraturen, med konstnärligt skapande verksamheter, med uppgifter i barnomsorgen, med undersökningar – och lärarnas undervisning som den önskvärda kunskaps- och färdighetsutvecklingen skapas.[357]

Det åläggs sålunda att den studerande aktivt skall föra samman de olika delar utbildningen ger, och reflektera över dem. Den reflekterande pedagogen används som en förebild och behandlas företrädesvis i seminariesamtalen med hjälp av Bengt Molanders bok *Kunskap i handling* (1993).[358]

---

[354] Här kan en anknytning skönjas till tidskriften *Utbildning och demokrati*, som under perioden börjar ges ut från Pedagogiska institutionen.
[355] Högskolan i Örebro. Pedagogiska institutionen, Verksamhetsförlagda studier PPU 3, Ht 98, 1998-09-02, Förskolehistoriskt material.
[356] Högskolan i Örebro, Pedagogiska institutionen. Handlingar till Institutionsnämndens sammanträde, 21/8-1997. Verksamhetsplan 96/97, s 7. HÖPI, A1:2.
[357] Högskolan i Örebro, Förskollärarlinjen, fritidspedagoglinjen. Lokal plan 1991-06-04, s 14, HÖFF, F2AB:1.
[358] Molander (1993) bygger på Donald Schöns bok *The reflective practitioner* (1983). För Molander är reflektion att ta ett steg tillbaka för att se och tänka över sig själv och vad man gör, för att få perspektiv på olika situationer. Praktiskt kunnande ses som en form av problemlösning och han

Kraven att de studerande skall fördjupa sin yrkesidentitet, yrkeskompetens och yrkesetik är inte nya men för att utvecklas till en kvalificerad pedagog ställs det ytterligare krav att de studerande i sin verksamhetsförlagda utbildning också skall *synliggöra* och *värdera* sina handlingar och sin yrkesidentitet samt *reflektera* över sin egen utveckling av kunskap och pedagogiska grundsyn. Hon/han skall också lära sig problematisera och reflektera i sitt pedagogiska arbete samt bearbeta och fördjupa sin förmåga att planera och bedriva pedagogiskt arbete. I den sista delen av utbildningen framgår att den studerande skall ha fördjupat den kunskap hon/han fick de två första terminerna och skall då, förutom att hon/han skall bedriva pedagogiskt arbete, reflektera över den pedagogiska verksamheten som helhet och sin egen pedagogiska insats.[359]

En barnpedagog skall som fullvärdig förskollärare således ha en identitet som reflekterande praktiker. Den skall utvecklas i studerandet av litteratur, i de verksamhetsförlagda studierna samt att de blivande barnpedagogerna själva skall sammanställa dessa reflektioner i seminariesamtalen samt i skrift.

Ett pedagogiskt handlag

Inte heller i denna period finns omdömen från handledare att tillgå i arkivet som underlag för vad som förväntas av de studerande i den verksamhetsförlagda utbildningen. De krav och förväntningar som ställs på de studerande tydliggörs istället från en sammanställning av synpunkter från två handledargrupper i början av perioden. Här finner jag inte någon skillnad i förhållande till det som handledare, från barnstugeutredningens tid, krävde av sina lärarkandidater, det vill säga en förmåga att leda barn, få bra kontakt med barn och vuxna, vara en i arbetslaget, ta initiativ i arbetet och att finna nya lösningar. Kravet att förstå och använda sig av kritik, ställa frågor och söka nya kunskaper är krav som har återuppstått från tidigare perioder. Konceptet att ”vara en vuxen och vara medveten om att hon/han som vuxen utgör en förebild för de barn man möter under sin praktik”[360] kan möjligen jämföras med att ha utvecklat sin personlighet och vara en bildad person. Även nu ställs krav att den studerande skall kunna presentera sig, passa tider och tänka på sitt uppförande. Trots att den blivande förskollärare skall vara en i arbetslaget, så skall hon/han på samma gång på ett självstän-

---

ser universiteten som ett åsidosättande av ”en praktisk kompetens och professionell konst” (s 140) och är därmed kritisk till att forskning och utvecklingsarbete sätts före den praktiska kunskapstraditionen.

[359] Högskolan i Örebro. Pedagogiska institutionen, Verksamhetsförlagda studier PPU 3, Ht 98, 98.09.02, Förskolehistoriskt material.

[360] Utvärdering av handledarutbildning. HT -90. Synpunkter från båda grupperna handledare v 44, 47, s 3. Förskolehistoriskt material.

digt sätt planera, genomföra och utvärdera barnarbetet. Hon/han skall dessutom kunna fånga barnens intresse, se barnens olikheter och planera utifrån barngruppen. Tudelningen mellan ”praktik och teori” behålls i handledarnas berättelser då de betonar att de studerande skall kunna ”jämföra teorin med praktiken, kunna omsätta teorier och observationer i praktik, kunna överföra teori till praktiskt handling och omsätta teori i praktiken”.[361] Den större förändring i synen på den verksamhetsförlagda delen som kan skönjas är att de blivande förskollärarna förväntas kunna beskriva sitt arbete i text och sedan reflektera över den.

De begrepp som återkommer markant den här perioden är begreppen *lyhördhet* och *överblick*. Anne-Marie Wallman (1990) har i en studie[362] intervjuat handledare, metodiklärare, psykologilärare och kommunikationslärare i den lokala förskollärarutbildningen om förskollärares yrkesspråk. En kortfattad slutsats är att begreppen lyhördhet och överblick uppfattas olika av olika lärargrupper inom utbildningen. Begreppen lyhördhet och överblick ses som kompetensbegrepp som ställer krav på förskollärarens personlighet, inlevelseförmåga och engagemang. Med den utgångspunkten blir det, enligt Anne-Marie Wallman (1990), möjligt att lära sig vara lyhörd och att lära sig ha överblick.

Att realisera kopplingen mellan ”teori och praktik”

Diskussionen om kopplingen mellan ”teori och praktik” fortgår och intensifieras i och med att Barn- och ungdomspedagogprogrammet skall likställas med andra lärarprogram. I 1991 års kursplaner skrivs det om att sammanbinda yrkesvärlden och vetenskapsvärlden. Det påtalas i de aktuella kursplanerna att ”praktik” inte bara skall vara tillämpad ”teori” och att pedagogers praktiska arbete skall vara utgångspunkt för teoretisering och kunskapsbildning.[363]

Begreppen praktik och teori framställs av både studerande och lärare även längre fram i perioden som motsatser. Klagomål från studenter framkommer att ”det är för teoretiskt” och att ”teorin inget har med verkligheten att göra”. Den praktiska kunskapen betraktas av studenter som mer självklar och användbar än teorin.[364]

Nya former av praktikorganisationer prövas och 1999 skall en helt ny praktikorganisation ta form. Inför den omorganisationen diskuteras kopplingen ”teori-

---

[361] Utvärdering av handledarutbildning. HT -90. Synpunkter från båda grupperna handledare v 44 o v 47. Förskolehistoriskt material.
[362] Från en uppsats i sociologi *Lyhördhet och överblick* (1990) där Anne-Marie Wallmans frågeställning utgår från mötet med handledares återkommande omdömen om studenter.
[363] Högskolan i Örebro, Förskollärarlinjen, fritidspedagoglinjen. Lokal plan 1991-06-04, HÖFF, F2AB:1.
[364] Utvärderingar, 1991, HÖFF, F2H1.

praktik" mellan representanter från kommuner och representanter från Pedagogiska institutionen. Sammanfattningsvis menar gruppen att genom handledning ska studenten få tillfällen att skaffa sig ett *"pedagogiskt handlag"* där erfarenhetsutbyte mellan handledare och mellan handledare och seminarieledare ses som värdefullt. [365]

I jämförelse med 1960-talets handledarträffar, där det undervisades om nya teorier om barn samt nya tips och idéer för arbetet med barn inom rytmik, slöjd, bild- och form med mera, så består handledarutbildningarnas innehåll i denna period av att utveckla sin förmåga att observera och reflektera över sin egen lärargärning och att utveckla sin kompetens som handledare och lärare för de studerande. Ansvaret läggs mer på handledarna som skulle klargöra för de studerande vad deras yrkesroll innebär i förhållande till barn, föräldrar och arbetskamrater samt i förhållande till samhället, dess ramar, krav och förutsättningar. Handledarna själva anser att de också skall visa sin yrkesstolthet och arbetsglädje i yrkesrollen.[366]

Den högskoleförlagda delen är nu lagd parallellt med den verksamhetsförlagda utbildningen för att de två "skall bli varandras reflektionsgrunder", vilket vill säga att de studerande går ut i verksamheterna under småperioder och varvar med den högskoleförlagda delen. Tanken är att de studerande skall kunna förstå erfarenheterna från den skolförlagda delen i ljuset av litteratur, föreläsningar och vice versa. Den kontakt med handledarna som metodiklärarna tidigare var ålagda, sköts nu med utsedda kontaktpersoner, en för skolområdet och en från högskolan. Praktikhandledaren ses nu som den ende som kan fungera som bedömare av den praktiska delen.[367]

Den omorganisation som nu genomförs verkar inte vara förankrad hos alla i personalgruppen och några känner sig förbigångna. Maria har funderat en del kring metodiksamtalen med handledarna:

> Sedan slutade vi att åka ut […] jag vet att jag tänkte att dom här samtalen vi brukade ha dom var alltid väldigt spännande […] jag tror ju inte heller att alla praktiksamtal var gynnsamma, det tror jag inte och det var ju många som var väldigt rädda för vissa lärare, och säkert var jag också en sån som man kunde va det för, men jag gick in för att försöka avdramatisera det och jag lyckades väl ibland men jag vet att förskolefolket ute tyckte det var jätte-

[365] Utvärdering av handledarutbildning. HT -90. Synpunkter från båda grupperna handledare v 44 o v 47. Förskolehistoriskt material.
[366] Utvärdering av handledarutbildning. HT -90. Synpunkter från båda grupperna handledare v 44 o v 47. Förskolehistoriskt material.
[367] Örebro universitet. Ht 99:2. Om verksamhetsförlagda studier i den praktisk pedagogiska utbildningen september 1999, ÖUPI, A1:2.

> konstigt att vi kom ut och hade synpunkter på det som vi inte kunde ha någon aning om. Men det handlar ju i sin tur om att de [handledarna] inte heller hade någon tradition att läsa in teori eller vetenskap och de tyckte att så här gör vi på det här stället och att göra det var att kunna […] att tänka vetenskapligt det var ju inte alls bra, det var något okunnigt med det, då förstod man inte hur det var i verkligheten...

Metodiksamtalen framhålls av tidigare metodiklärare både som spännande, uppmuntrande och positiva. De kunde samtidigt betraktas som en skrämmande situation för de studerande och en besynnerlig situation för lärare att, som representant för högskolan, dyka upp i en verksamhet och ha synpunkter på en kontext som man inte vet så mycket om. En negativ inställning till ”vetenskaplighet” kan skönjas från den verksamhetsförlagda delen.

I samband med övergången till att lärarna slutade med praktikbesöken fick två metodiklärare i uppdrag att skriva en så kallad praktika där de skrev ned vad som skulle förväntas av lärarkandidaterna när de var ute i den verksamhetsförlagda delen. En av dem berättar att det kunde handla om att måla med barnen, ha gymnastik, att läsa saga, ha träslöjd, spela piano och så vidare. Det skulle synas att de studerande behövde arbeta med de olika skapande ämnena i barngruppen. Praktikan kan förstås som en nedtonande länk i den stora förändringen som samtidigt betonar tolkningsföreträdet från högskolan.

Metodiklärarnas stora uppgift var sålunda, i tidigare perioder, att vara en länk mellan ”teori och praktik”. Nu skall det organiseras på ett annat sätt och det kan vara svårt för nyblivna handledare att förstå studenternas uppdrag och intentioner med sin verksamhetsförlagda utbildning. Helena som kommit in i utbildningen under förra perioden som handledare vittnar om det tolkningsföreträde som kan uttryckas genom studenterna. Helena berättar från ett handledarmöte tillsammans med studenter på högskolan:

> …runt [19] 95 var jag inne på seminariet och studenterna skulle komma ut och observera och då råkade jag säga så här att ja när studenterna kommer ut så är det klart att jag har ju förväntningar på dom att dom ska vara som vilken annan människa som helst som kommer in i barngruppen, det skulle jag aldrig ha sagt, dom vart ju galna studenterna, man skulle inte ha några förväntningar på dom för dom skulle ut och forska och då tänkte jag att här kan inte jag vara, det är ingenting för mig. Det är ju det här praktiska handlaget, det förväntar man sig ju av studenterna när de kommer ut och det blir ju jättesvårt om de inte har det.

En summering från ovanstående är att tudelningen mellan den verksamhetsförlagda delen och den högskoleförlagda delen av en yrkesutbildning består, trots välformulerade mål och kursplaner. Bakom alla formuleringar verkar rösterna från förskollärarutbildningens kollektiva minnen glida isär och tala olika språk där praktikgemenskaperna i och med högskoleinträdet utvecklas åt olika håll. När den nya praktikorganisationen skall formas för studenter och handledare från olika praktikgemenskaper får rösterna stångas mot varandra då de skall försöka skapa en gemensam kunskapskultur.

Förskollärarutbildningen har en lång tradition av att basera sina antaganden i den praktiska verksamheten utifrån olika slags teoretiska utgångspunkter. Ämnesutbildningar vid högskolor och universitet har inte samma erfarenheter av att diskutera och realisera koppling mellan ”teori och praktik”, men trots det får den teoretiska delen i båda leden tolkningsföreträde som den enda vetenskapliga verksamheten. Tudelningen kan också ses som att förskollärarutbildningens kollektiva minne, där rösterna till stor del vilat på en erfarenhetsgrundad kunskapskultur, nu behöver ingå i två alltmer olika praktikgemenskaper, den högskoleförlagda- och den verksamhetsförlagda delen, med ett antal olika röster som blir alltmer sammansatta av olika influenser och tolkningsföreträden.

Sammanfattande slutsatser

En ny högskolelag (SFS 1992:1434) infördes och trädde i kraft 1993 och förskollärarutbildningen involverades i den nybildade Institutionen för lärarutbildning och den nya examensordningen resulterade i en *Barn- och ungdomspedagogisk examen*. Tanken var att skapa ett program utifrån både en praktikgrundad seminarietradition och en akademisk tradition. Ämneskunskaperna får dock större tyngd och den tidigare mångämnesutbildningen inordnas i ett kurssystem baserat på ämnesstudier. Förändringen under denna period visar tydligt att det är högskolans struktur i samspel med ekonomiska ramar som styr utvecklingen.

Lärarutbildningen flyttar 1995 från Mogatan i centrala Örebro till högskolans campus. Bytet av fysisk miljö verkar få betydelse för rösterna från det kollektiva minnet i bemärkelsen att några lärare får möjligheter att bryta sig loss från tidigare dominerande röster. Genom en sammanslagning mellan Institutionen för lärarutbildning och ämnet pedagogik etablerades 1997 *Pedagogiska institutionen*. Införandet av ämnet pedagogik i den lokala lärarutbildningen kan betraktas som ett redskap för att legitimera utbildningen samt ge en ämnestillhörighet och möjlighet för de blivande lärarna och studerande att studera vidare och kvalificera sig inom ett ämne.

Olika kamper kan skönjas mellan olika grupper av lärare som dock inte alltid grupperar sig ämnesinriktat. Det kan förstås i termer av praktikgemenskaper (Wenger 2005) på det sättet att det ämne som företräds också innebär deltagande i en speciell praktikgemenskap. Enligt min tolkning följer inte gruppkonstellationerna, och kampen mellan grupperna praktikgemenskapen. Snarare kan det förstås som att lärarna följer kunskapskulturerna om vad som anses vara giltig kunskap, som sedan skall förmedlas till blivande förskollärare.

Kampen tydliggörs även mellan en erfarenhetsgrundad och en akademisk kunskapskultur där den akademiska kunskapskulturen får tolkningsföreträde. Den tidigare förskollärarutbildningen går från en mångämnesutbildning till ämnesfördjupning. De tidigare benämnda kommunikationsämnena delas upp på olika ämnesinstitutioner och det var inte helt lätt att finna en hemvist för de ämnen som under lång tid byggts upp inom förskollärarutbildningens kollektiva minne. Tillhörigheten skulle kunna förstås såtillvida att om ett ämne byggs upp inom ett kollektivt minne med en viss slags historia så blir det annorlunda om samma ämne skall anpassa sig inom ett annat kollektivt minne med en annan historia.

Kunskapskulturerna och praktikgemenskaperna inom de tidigare lärarutbildningarna har heller inte sin grund i akademiska kunskapskulturer. I och med den nya strukturen med Barn- och ungdomspedagogisk examen kan det betraktas som att förskollärarutbildningens kunskapskulturer får anpassa sig till de övriga lärarutbildningarnas samt högskolans kunskapskulturer. Ett stråk från barnstugeutredningens idé om dialogmodellen framträder dock i den seminariestruktur[368] som mejslades fram med pedagogik som ämnesbas. Seminariestrukturen kan även ses som ett redskap för att hålla samman spännvidden mellan lärarutbildningarnas och högskolans kunskapskulturer i och med periodens tanke om reflektion, samtal och eget kunskapssökande. Grundidén verkade finnas i rösterna från det kollektiva minnet och passade in i de olika kunskapskulturer som genomkorsade den framväxande lärarutbildningen. Metodiklärarprofessionen upphör formellt att existera då gränserna mellan metodik, psykologi och pedagogik löstes upp och alla olika lärarkategorier blir lärare i pedagogik.

Kampen mellan röster från en erfarenhetsgrundad kunskapskultur och röster från en akademisk kunskapskultur fortsatte dock till viss del. Status, konkurrenskraft och jämförbarhet med andra institutioner diskuteras livligt på Pedagogiska institutionen. Den praktikgrundade kunskapen verkar ha fått underordna sig en akademisk kultur som nu visar sig vara mer värd. På kort tid har både personalsituationer och arbetsuppgifter förändrats där samarbete och erfarenhetsgrundade

[368] Seminarieformen skall inte förväxlas med seminarietraditionen. Begreppet seminarieledare myntades där ämnesbasen var pedagogik.

kunskapskulturer kontra konkurrens och vetenskapsbaserade kunskapskulturer kan ses som exempel på kvinnliga respektive manliga värden i enlighet med Bourdieu (1999).

Utifrån de bärande värden jag urskiljer som röster från det kollektiva minnet framträder en student som är aktiv, kunskapssökande, forskande och framförallt *reflekterande*. Uttrycket *den reflekterande praktikern* tonar fram i gränslandet mellan yrkesutbildning och vetenskaplig skolning där en *reflekterande hållning* blir ledord för att bli en fullvärdig förskollärare med en akademisk kvalificering. Den förmåga som framhålls är att leva med förändringar, att vara beredd att ompröva sina ställningstaganden och kreativt finna lösningar på problem på alla tänkbara nivåer.

En helt ny praktikorganisation utformades under perioden för lärare, studenter och handledare. Kraven och förväntningarna från handledarna är emellertid i stort desamma som i tidigare perioder men uttrycks som att den blivande förskolläraren förväntas ”ha ett pedagogiskt handlag” där uttryck som ”lyhördhet” och ”överblick” används frekvent. Här gör sig bildningstanken påmind på två olika sätt. Dels förväntas en med Lave & Wengers (2003) legitim, fullvärdig förskollärare vara presentabel inför föräldrar och en allmänhet. Dels skall hon/han skolas in i högskolans kunskapskultur som en legitim högskolestuderande. Utbildningen skall inte enbart handla om det kommande yrket eftersom det i texterna framhålls att högskolans utbildningar skall vara ”något mer än rena yrkesutbildningar”.

KAPITEL 11

Forskarbehörig lärare för yngre åldrar

År 2000 fattar riksdagen ett beslut om en ”förnyad lärarutbildning” (Prop.1999/2000:135) som skulle implementeras 2001, vilket innebar en stor förändring för alla lärarutbildningar i landet. Kapitlet tar sin utgångspunkt i upprättandet av *Den förnyade lärarutbildningen* 2001, vad den innebar för den lokala utbildningen till förskollärare och de närmaste åren därefter. Den lokala högskolan blev 1999 universitet och i kapitlet belyses vilka kunskapskulturer som framträder samt vad en fullvärdig förskollärare förväntas vara och kunna i och med den förnyade lärarutbildningen på det lokala universitetet. Kapitlet belyser även vad arkivdokument och intervjusamtal uttrycker om det nuvarande i ljuset av det dåvarande, det vill säga hur lärarutbildningen betraktades i början på 2000-talet i förhållande till hur den har betraktats i tidigare perioder.

Kontextualisering

På 1960-talet växte högskolan i Örebro fram som ett ungt lärosäte som filial till Uppsala universitet. I januari 1999 övergick högskolan i Örebro till att bli Örebro universitet och en vision växte så småningom fram om ”det unga universitetet för växande människor” med ledord som kvalitet, kreativitet, öppenhet och djärvhet. Samtidigt fanns visionen att den skulle vila på den utbildningstradition som de äldre universiteten förvaltar.[369]

Strax efter att den förnyade lärarutbildningen, som jag återkommer till, sjösattes lämnade Skollagskommittén ett betänkande 2002 om *Skollag för kvalitet och likvärdighet* (SOU 2002:12). Den skulle integrera förskolan i skollagen med en, till stora delar gemensam, lagstiftning för alla skolformer inklusive förskolan. I betänkandet användes en terminologi sprungen ur skolan, snarare än förskolan, med ord som skolform, elev, undervisning, rektor med mera. Ett särskilt arbete lades ned på att reda ut hur lagstiftningen kring de olika personalkategorierna i

[369] Örebro universitet. Kurser och program 2007-08, s 9.

förskolan borde utformas och det fastslogs att det måste finnas förskollärare i alla förskolor och att de skall har ett övergripande ansvar för det pedagogiska arbetet. Frågor om jämställdhet och mångkultur blev särskilt föremål för åtgärder i förskolan. År 2004 överlämnade så förskoleministern en principproposition till riksdagen benämnd *Kvalitet i förskolan* (prop. 2004/05:11) där regeringen tog ställning till på vilket sätt ett särskilt statsbidrag till kommunerna för personalförstärkningar i förskolan skulle fördelas. Kommunerna fick öronmärkta pengar för personalförstärkningar i förskolan för att till viss del försöka återta 1980-talets mindre barngrupper. Det ställdes samtidigt krav att förskoleverksamheten och skolbarnsomsorgen i likhet med skolan årligen skulle kvalitetsredovisas (Martin Korpi 2006).

En förnyad lärarutbildning

De lokala lärarutbildningarna finns nu inom universitets väggar. En ny ledningsorganisation införs under 2001 i enlighet med regeringens proposition om ”en förnyad lärarutbildning” (Prop.1999/2000:135). Det anges många olika skäl till upprättandet av en förnyad lärarutbildning. Ett av skälen anges vara det pågående talet om livslångt lärande med kunskapskrav som problemlösningsförmåga, kreativitet och flexibilitet, krav som inte är helt nya för förskollärarutbildningarna:

> Arbetslivet efterfrågar problemlösningsförmåga, kreativitet och flexibilitet samt ställer stora krav på människors kunskap och samarbetsförmåga. Begreppet livslångt lärande indikerar ett nytt förhållningssätt till utbildning. Det handlar bland annat om att kunna verka i ett lärande samhälle där medborgarna har olika förkunskaper och väljer olika vägar för att utbilda sig. Lärandet blir centralt både som social och pedagogisk process. När utbildning skall organiseras i nya och mångskiftande sammanhang medför det också nya och annorlunda uppgifter för framtidens lärare (Prop.1999/2000:135, s 8).

Då lärandet betraktas både som en social och pedagogisk process innebär det livslånga lärandet nya och annorlunda uppgifter för den framtida läraren. I propositionen (Prop.1999/2000:135) framhålls att förskola, fritidshem och skola har knutits allt närmare varandra av pedagogiska men också av ekonomiska skäl. Integrationen mellan skolformerna innebär alltmer av samarbete i arbetslag och mellan berörda lärarkategorier. Det ses som väsentligt att alla lärare har en

gemensam kompetens som lägger grunden för samarbete i den kommande lärargärningen. I förhållande till tidigare perioder, då barnträdgårdarna framstod som en förberedelse för barns fortsatta skolgång, så framstår förskolan i propositionen som ett viktigt verktyg för det *första steget* i det livslånga lärandet men skall nu även ingå i utbildningssystemet:

> Att förskolan nu utgör en del av samhällets samlade utbildningssystem innebär att personalen i förskolan skall arbeta i enlighet med läroplanen för förskolans mål och riktlinjer (Lpfö 98) vilket kommer att öka barnens elevernas möjligheter att nå målen i grundskolan (Prop. 1999/2000:135, s 7).

I och med samhällets snabba förändringar, såväl nationellt som internationellt anses möjligheterna minska att förutsäga vad som är nödvändig och central kunskap för en blivande lärare. Det krävs därför stor förmåga hos den enskilde studenten att lära nytt och såväl förskollärare som andra lärare måste, enligt propositionen, själva ta del i ett livslångt lärande. Som i tidigare perioder, ända från efterkrigstiden, framhålls ett fritt samhälle med respekt för grundläggande demokratiska värden, liksom att läraren skall stimulera till kreativitet, fantasi och nyfikenhet. Det nya innehållet är att dessa kompetenser framhålls som beroende av sammanhang och situation (Prop.1999/2000:135).

Således träder ett nytt ramverk i kraft med början höstterminen 2001. En ny lärarexamen skall ersätta åtta av de befintliga lärarexamina. Den nya lärarutbildningens struktur skall bestå av tre väl integrerade utbildningsområden. Ett *allmänt utbildningsområde* om 60 poäng, varav minst 10 p skall vara verksamhetsförlagda. Utbildningsområdet bör dels innehålla centrala kunskapsområden för läraryrket, dels tvärvetenskapliga ämnesstudier. Ett *utbildningsområde med inriktningar* mot ämnen eller ämnesområden om 40 poäng varav minst 10 är verksamhetsförlagda. Inriktningarna bör knyta an till de åldrar eller de elevkategorier lärarstudenten inriktar sin utbildning mot. Till sist ett *utbildningsområde med specialiseringar*, om minst 20 poäng som avser fördjupning, breddning, komplettering eller nya perspektiv på de kunskaper som studenten tidigare har hämtat in. Inom de tre utbildningsområdenas ram bör studenten även redovisa ett examensarbete om 10 poäng (Prop.1999/2000:135, s 12).

Utbildningen till förskollärare och fritidspedagoger blir förlängd med 20 poäng och skall nu omfatta minst 140 poäng, det vill säga lika många poäng som för lärare i grundskolans tidigare årskurser. Den studerande skall ha möjlighet att välja sin lärarinriktning under utbildningens gång eller välja ett program med en bestämd inriktning redan från början. I propositionen framhålls tydligt att utbildningens närmare innehåll och uppläggning i fråga om kurser, program och

studieorganisation skall, liksom för annan högskoleutbildning, bestämmas av varje lärosäte mot bakgrund av det som står i examensordningen (Prop.1999/2000:135). Det blir alltså inte en lärarutbildning över hela landet utan många lokala lösningar och varianter.[370]

En förnyad lärarutbildning på den lokala arenan

Pedagogiska institutionen fanns tidigare i provisoriska byggnader på campus sedan 1995 men flyttade under sommaren 2001 in i ett nybyggt hus, där lokalerna var avpassade för den seminariestruktur, som upparbetats under 1990-talet, med ett flertal mindre salar med plats för 18 studenter och bord placerade i cirkelform.

Pedagogiska institutionen ställs nu inför ännu en utmanande uppgift att inom det nya universitetet utforma den förnyade lärarutbildningsreformens intentioner och ramverk. Den nyligen ombildade pedagogiska institutionens olika lärarutbildningar, innehållande det i förra perioden uppbyggda Barn- och ungdomspedagogiska programmet inom högskolans ramar, skall omvandlas och tolkas inom den nya statliga reformen. Den tolkning som görs på den lokala arenan är att främst stärka två sidor, den *forskningsmässiga* och den *verksamhetsmässiga* basen.[371] Det ställs nu många och motstridiga krav på lärarutbildningen och i utvecklingsuppdraget konstateras det en aning uppgivet:

> … om man summerar de krav som på legitima grunder kan ställas på dagens lärare och lade dem till grund för konstruktionen av ett nytt lärarutbildningsprogram så skulle man få en utbildning som omfattade 13-14 års heltidsstudier. Tanken om initial specialisering och livslång utbildning får därför genomsyra uppdraget. [372]

Visionen är att låta blivande lärare i sin utbildning specialisera sig i vissa riktningar för att därefter se sin lärarbana som en livslång utbildning. Förutsättningar skall ges för olika studenter att ”under resans gång röra sig i olika riktningar” och det skall finnas möjligheter för studenter att göra ett sent val av sin lärarbana men ändå få en kvalificering som svarar mot examensordningens krav. Alltså

---

[370] Se Owe Lindbergs avhandling (Lindberg 2000) som behandlar 2001 års lärarutbildningsreform.
[371] Utvecklingsuppdrag för en ny lärarutbildning. Allmänt utbildningsområde. Direktiv och bakgrundsbeskrivning. 19 dec. 2000, Owe Lindberg, Bilaga 7:2, s 2.
[372] Utvecklingsuppdrag för en ny lärarutbildning. Allmänt utbildningsområde. Direktiv och bakgrundsbeskrivning 19 dec. 2000, Owe Lindberg, Bilaga 7:2, s 3.

måste det allmänna utbildningsområdet få ett gemensamt lärarspecifikt innehåll och alla gemensamma lärarspecifika krav som reformen föreskriver måste kunna erbjudas inom det allmänna utbildningsområdets ram.[373] Istället för beteckningen utbildningsvetenskap väljer Pedagogiska institutionen beteckningen *Pedagogik med didaktisk inriktning*.[374]

Utifrån institutionens verksamhetsplan 2003–2006 framgår att lärares kompetensutveckling kopplas till formell utbildning såsom lektors- och licentiatkompetens.[375] Den seminariestruktur som upparbetades i förra tidsperioden får även nu en central roll och skall fungera som ett nav för bearbetning och granskning av föreläsningar, litteratur, de studerandes egna texter samt de verksamhetsförlagda studierna. Seminariegrupperna består av 12–18 deltagare där alla, oavsett inriktning, följer samma seminariegrupp och läser samma innehåll.

En lägre resurstilldelning med färre lärartimmar för var student har medfört fler skriftliga inlämningsuppgifter. Det har samtidigt gett större utrymme och krav på studenternas eget skrivande samt förmåga att formulera och granska egna och andras texter. Didaktik, demokrati och kommunikation är perspektiv som läggs på kursernas innehåll. Utvärderingar har blivit en allt viktigare del och studerande-representanter erbjuds att delta vid utvärderingar tillsammans med kursledningen för att samtala om utbildningens innehåll och organisation.[376]

Ämnesinnehållet skall enligt propositionen *En förnyad lärarutbildning* (Prop. 1999/2000:135) stå i fokus. Det ses därför som angeläget med en utökning av ämnesdidaktiken där betingelserna för hur lärande sker hos barn och elever inom respektive ämnesområde skall studeras. De inriktningar som specificeras på den lokala arenan utifrån utvecklingsuppdraget är inom områdena svenska, matematik, moderna språk, idrott och hälsa, musik och specialpedagogik samt inom det naturvetenskapliga och det samhällsvetenskapliga området. Lärarutbildningen ligger nu på hela universitetet och finns på sex institutioner.[377] Det allmänna utbildningsområdet och specialpedagogik finns på Pedagogiska institutionen. I kursbeskrivningar 2003 benämns förskola och fritidshem som skola och förskol-

---

[373] Utvecklingsuppdrag för en ny lärarutbildning. Allmänt utbildningsområde. Direktiv och bakgrundsbeskrivning. 19 dec. 2000, Owe Lindberg, Bilaga 7:2, s 4.
[374] Lokal verksamhetsplan för 2004. ÖUPI, A1:6.
[375] Verksamhetsplan för 2003-2006, s 4. ÖUPI, A1:4.
[376] Kursbeskrivning ht 2003, Pedagogik med didaktisk inriktning A, 20 poäng (PDIA, 20p).
[377] Samhällsvetenskaplig institutionen, Humanistiska institutionen, Naturvetenskapliga institutionen, Institutionen för Idrott och hälsa, Musikhögskolan och Pedagogiska institutionen.

lärare och fritidspedagoger benämns i texterna som lärare eller som lärare för de yngre åldrarna.[378]

Det allmänna utbildningsområdet benämns på det lokala planet Pedagogik med didaktisk inriktning där kommunikationens och meningsskapandets centrala roll betonas i undervisning och lärande. En huvudtanke inom didaktikämnet är, enligt kursbeskrivningarna, att vart undervisnings- och lärotillfälle bygger på ett antal val, det vill säga, vilket innehåll som skall väljas och göras till föremål för undervisning, hur olika lärotillfällen skall organiseras och vilka metoder som skall användas.[379]

I och med ingången till den förnyade lärarutbildningen och strax efter att det Barn- och ungdomspedagogiska programmet ebbat ut så verkar det under en kort tid ha infallit ett tomrum i de specialiseringar och kurser som riktar sig specifikt till förskollärare. Innehållet handlar mer om lärarna i skolan och deras yrkesprofession. Den enda inriktning som direkt vänder sig till lärare i förskola och förskoleklass är Inriktning natur och skapande om 40 poäng, som jag återkommer till. Den specialisering som sedan skapas och riktas mot lärare för de yngre åldrarna får beteckningen Pedagogisk verksamhet för yngre barn B, 20p. Den består av fyra delkurser och har under perioden fått mycket olika innehåll.[380]

Vad förväntas en fullvärdig förskollärare kunna?

Demokrati och utbildning

En av utgångspunkterna den första terminen år 2004 är delkursen Utbildning och demokrati som behandlar skolans demokratisyftande uppdrag utifrån relationen utbildning och demokrati. John Deweys bok *Demokrati och utbildning* (1999) får stort utrymme. Hur en lärare förväntas vara diskuteras i seminarierna utifrån skolan som demokratisk miljö, begreppet värdegrund och olika sätt att se på utbildning, kunskap och kunskapssyn.[381] Malena ger exempel på seminariediskussioner utifrån demokratibegreppet som hon menar ger bra grund för förskollärarryrket:

---

[378] De som läser mot "de yngre åldrarna" får behörighet att arbeta i förskolan, fritidshemmet och i grundskolans tidigare år. Utvecklingsuppdrag för en ny lärarutbildning. Allmänt utbildningsområde. Allmänt utbildningsområde. Direktiv och bakgrundsbeskrivning. 19 dec. 2000, Bilaga 7:2.

[379] Kursbeskrivning ht 2003, Pedagogik med didaktisk inriktning A, 20 poäng (PDI A,20p) ÖUPI, F2AB: 4.

[380] Vårterminen 2008 består den av kurserna: De yngre barnens lek, kommunikation och lärande, Barns inflytande och samtal i förskola/skola, Dokumentation och utvecklingssamtal i förskola/skola, Yngre barn i socioemotionella svårigheter.
http://glada.oru.se/studentinformation/VisaKursplan?kurskod=PE418&termin=sv (hämtat 2008-01-08).

[381] Pedagogiska institutionens verksamhetsplan för 2004, s 5. ÖUPI, A1:7.

> …om man läser om demokrati, då kommer den här diskussionen alltid upp – är det lagom att man skall få vara med och bestämma på högstadiet och då är det någon klok som säger, ja men titta på barnen på förskolan, de är ju med och bestämmer om sin dag. Så även om man säger att utbildningen har blivit så teoretisk, i allt så kan man faktiskt få studenterna att få upp ögonen för, om man tar det här med demokrati, det är ju ingenting annat än det hela dagarna på förskolan, sandlådan, maten, när dom leker, hur de förhåller sig till varandra, så jag tror att med hjälp av det vi läser och med hjälp av det de ser ute och dom kan få hjälp att se, att bli handledda […] det här med lärande och demokrati, då tror jag att dom kan bli utmärkta förskollärare.

Det förekommer många röster som förespråkar demokrati för lärarstuderande och en av specialiseringskurserna mot de yngre barnen består av kursen Barns inflytande och samtal i förskola/skola som behandlar inflytande och genus som begrepp och företeelser, där också samtalets betydelse behandlas. Här belyses barns rättigheter samt vuxnas syn på barn i förhållande till begreppet demokrati.

Kommunikation och lärande

Kommunikation i kombination med lärande skall, i likhet med demokratibegreppet, genomsyra den första terminens pedagogik med didaktisk inriktning. Delkursen Kommunikation och lärande tar sin utgångspunkt i hur kommunikation kan skapa sammanhang för meningsfullt lärande för barn och vuxna. Sociokulturella perspektiv, genusperspektiv samt värdegrundstanken får här utrymme bland annat utifrån litteratur som: *Det flerstämmiga klassrummet* (Dysthe 1996), *Att skapa kön i klassrummet* (Berge 1997), *Lärande i praktiken* (Säljö 2000) samt antologin *Värdegrundsboken* (Zackari & Modigh 2000) som används i kursens olika delar.[382]

Trots att dialogpedagogiken kritiserades har den, enligt Paula, förutom seminariestrukturen,[383] även fått en ny betydelse i 2000-talets lärarutbildning i form av kursmoment som Kommunikation och lärande, men med en tydligare vetenskaplig förankring i ett sociohistoriskt sammanhang. Socialisations- och kommunikationsprocesser är den vetenskapliga grunden för de flesta kurser i grundutbildningen. Handledaren Henrika har arbetat som förskollärare i 20 år och nyligen läst det allmänna utbildningsområdet på universitetet. Hon säger att hon blivit bekant med, för henne, nya teorier och menar att hon nu lämnat Piaget och Eriksons teorier bakom sig till förmån för synsätt grundade i Vygotskijs teorier:

---

[382] Kursplan HT 2003, Pedagogik med didaktisk inriktning A, 20 poäng, ÖUPI, F2AB: 5.
[383] Seminariestrukturen behandlades i kapitel 10).

> …Vygotskijs teorier, det var ju inte med då så det har jag ju fått tagit till mig nu. Men på något vis tycker jag ändå att det har funnits med i arbetssättet utan att man har länkat det till en speciell person, förskolan har nog det sättet att se på lärande och kunskap och helhetssynen och hela det här perspektivet. Därför kändes det inget konstigt nu och hoppa in i den här utbildningen det känns inte främmande alls.

Henrika anser att förskolans sätt att se på lärande på ett enkelt sätt kan kopplas till Vygotskij och ett sociokulturellt perspektiv. Det skulle kunna tolkas som att de mer sociokulturella/sociohistoriska rösterna har funnits med i förskolans kunskapskulturer under en lång tid och passar därmed bra in i förskollärarnas kollektiva minne.

Natur och skapande

Den inriktning som direkt vänder sig till lärare i förskola och förskoleklass, är *Inriktning natur och skapande* om 40 poäng. Innehållet syftar till att skapa förutsättningar för att möta barns olika frågor, uppfattningar och erfarenheter av naturen och till att planera ”undervisningsinsatser” inom naturvetenskapliga ämnesområden. Kursen bygger i stor utsträckning på praktiska övningar och utgår från teman och frågeställningar kring vardagliga företeelser. Ämnet naturvetenskaplig omvärldsorientering och ämnet bild samverkar i kursen med målet att inspirera till skapande och reflekterande arbete med natur, färg och form.[384]

Kaj, en av lärarna i naturvetenskaplig omvärldsorientering som har arbetat i den lokala förskollärarutbildningen sedan 1970-talet, berättar att hela ämnet naturvetenskaplig omvärldsorientering var ganska oförändrat rent organisatoriskt fram till 1995 när institutionen flyttade till högskolans campus. Ämnet förändrades ytterligare 1997 när Institutionen för lärarutbildning splittrades och ämnet flyttades. Från att ha varit ett gymnasieupplägg på 1970-talet med en halvdag i veckan, övergick de vid högskoleinträdet att läsa ämnet i block. Kaj berättar att studenterna kom en kortare tid till ämnet och försvann sedan med ”förvissningen hos oss naturlärare att det fanns en metodikklasslärare som hade huvudansvaret för studenterna, som kände studenterna och som också gav perspektiv på verksamheten de skulle arbeta i”. Då ämnet, efter den senaste revideringen av lärarutbildningen övergick till att bli 40- poängskurser så menar Kaj att ”då ägde man ju mer kursen och man fick som lärare en längre tid att disponera med studenterna

[384] Örebro universitet. Kurser och program 2007-08, s 110.

och det gav ju möjligheter och ganska stor stimulans i vårt arbete". Det föreföll som att den didaktiska delen övergick från metodiklärare till naturämneslärarna.

Den stora förändringen i och med uppsplittringen av Institutionen för lärarutbildning på olika institutioner hade Kaj inget emot. Tillsammans med en bildlärare försökte han få förståelse för att de mottagande institutionerna också borde intressera sig för förskollärar- och fritidspedagogutbildningen. Den tanken viftades bort, enligt Kaj, och menar att det inte fanns någon förståelse för problematiken. Han vill framhålla att det inte främst var beslut från den lokala utbildningen utan handlade om de centrala organisationsförändringarna. Då institutionerna delades upp, menar han, behölls till stor del samma ämnesinnehåll som tidigare, eftersom flera av lärarna flyttade med från Institutionen för lärarutbildning: "så de första åren var det ju kan man säga samma kurs som det hade varit under seminarietiden med samma innehåll".

För att göra innehållet i inriktningen Natur och skapande relevant för förskollärarnas kommande yrke, har ett mångårigt samarbete med ämnet bild behållits. Samarbetet är, enligt Kaj, personbundet och är beroende av de lärare som finns kvar sedan "den gamla tiden". Samarbetet har dock blivit svårare att hålla kvar eftersom han anser att de interna organisationsreformerna på universitetet motverkar samarbetet mellan institutionerna. I den förnyade lärarutbildningen fanns från början kontakten med metodik- och pedagogiklärare som sedan runnit bort och blivit alltför tungt att administrera. Kaj anser att den mottagande institutionen inte visste vad de tog emot, eftersom den institutionen hade annan utbildning att tänka på och var inte förberedd för en lärarutbildning. Samtidigt menar han att de studerande som kommer till Inriktning natur och skapande tror att de just i den kursen går på en "förskollärarutbildning" eftersom de allra flesta som går kursen skall bli förskollärare:

> Dom tror att dom går på en förskollärarutbildning, dom tror det, ja dom skall ju bli förskollärare [...] så säger de fortfarande, vi ska arbeta med barn säger de hela tiden och det här behöver inte vi göra för vi skall arbeta med små barn...

Som lärare i naturvetenskap i lärarutbildningen ser Kaj sin roll som svår att få grepp om. Skall han företräda ämnet eller skall han företräda förskollärarnas yrkesutbildning?

> Från allra första dagen jag trädde in i det här så har min roll varit odefinierad och jag har alltid frågat det med några års mellanrum i hela mitt arbetsliv. Ska jag arbeta som ämneslärare eller ska jag arbeta som någon slags far-

> bror som ger tips om vad man kan göra med barn? Och det har jag inte fått något svar på så jag har slutat fråga och nu finns det ju ingen att fråga längre så att precis som andra som dras in i verksamheter så får man se vad som är möjligt och vad som är önskvärt och eftersom jag inte är förskollärare så vet jag det ju inte, utan det är på känn då, nu har jag haft egna barn så har det blivit en blandning av det och jag har ju sett att det är upplevelsebiten som förskollärare är intresserade av.

I tidigare perioder fanns ett regelbundet samarbete mellan ämnen och metodiklärare. Ämnet fick så småningom övergå till att befinna sig på den naturvetenskapliga institutionen och möjligheten till samarbete med andra institutioner blev därmed obefintlig, mycket på grund av organisationen. Ämnet får även stå för den didaktiska delen av inriktningen där bland annat egna barn fått stå som modell. Enligt Kaj lockas de studerande av ”upplevelsebiten”, vilket består i exkursioner i naturen, läger, studiebesök och andra konkreta naturaktiviteter medan den institution han tillhör bygger på systematiska utforskanden och teoretiseranden, vilket inte passar för de studenter han företräder.

Kaj och de lärare han samarbetar med kommer med gemensamma erfarenheter från det kollektiva minne som innefattade en yrkesutbildning för blivande förskollärare. Han säger:

> Hela yrkeslivet har man ju gått och tänkt på hur man skall göra någonting nyttigt för dom som skall bli förskollärare …det kan ju hända att vi är lite för måna om att det är en yrkesutbildning som ska syfta till någonting …för att den inställningen har man ju inte riktigt generellt på ämneskurser på universitetet...

Yrkesinriktningen hålls kvar i förhållande till en strikt ämnesinriktning. Kaj och hans kollegor har gjort försök att anknyta ämnet till den forskning som finns på institutionen. Forskare i fysik, kemi, biologi har tagits in i kursen som föreläsare. Eftersom lärarstudenterna sällan har förkunskaper från det naturvetenskapliga programmet på gymnasiet och forskarna undantagsvis har undervisat studenter som inte haft naturvetenskaplig utbildning förut, har det blivit ett för stort glapp i förståelsen och sammanhanget för de blivande förskollärarna.

Utökning av betygen till att förutom underkänd och godkänd också innehålla betyget väl godkänd har, enligt Kaj, också ändrat karaktär på undervisningen. Han anser det vara omöjligt att ge sextio studenter återkoppling och sätta betyg på 60 stycken rapporter i förhållande till de resurser som står till buds. De har därför tvingats införa skriftliga tentamina för att kunna sätta betyg på studenter-

na, ”vilket har förändrat deras tänkande och de läser i högre grad för att klara tentan”, säger han.

Kajs berättelse speglar möten mellan två skilda kunskapskulturer med helt olika innehåll även om ämnet är detsamma. Kurserna bygger i stort på konkreta upplevelser och då de skall forskningsanknytas så passar inte de studerandes förkunskaper in och kunskapskulturerna kolliderar. Kaj och hans medarbetare har tagit med sig gemensamma erfarenheter i form av röster från det kollektiva minnet från den tidigare förskollärarutbildningen och de blivande förskollärarna har en förväntan att inriktningen är mer yrkesinriktad än andra. Den vetenskapligt, rationella kunskapskulturen har dock tagit sig in i inriktningen utifrån kravet på flera betygsnivåer och de blivande förskollärarna inriktas mot att läsa till tentor. Röster från Fröbels naturintresse håller sig kvar men är starkt bundna till de lärare som finns i inriktningen.

De skapande ämnen som också vänder sig till lärare för yngre barn är Bild för lärare 10p vars innehåll bland annat handlar om bildens språkliga och kommunikativa funktion.[385] Om de blivande förskollärarna vill förkovra sig i musik för förskolan så fanns tidigare en 20-poängkurs med benämningen Musik för lärare i förskola och grundskola. Den fick dock för liten tillströmning av studenter och 2007 finns enbart en kvällskurs på halvfart som vänder sig till utbildade lärare i förskola eller grundskolans tidigare år med namnet: Musik för lärare i förskola och grundskola 7,5 p. Ämnet rytmik övergick en tid till rörelse som har varit borta en tid. Nu finns ämnet rytmik åter men enbart i kvartsfart på kvällstid. Kursen har det innehåll som Greta Hause talade om, att exempelvis utveckla medvetenheten om kroppens och kroppsrörelsens uttrycksmöjligheter och sambandet mellan musik och rörelse.[386]

Språk, lek och dokumentation

Efter hand uppkom specialiseringskurser som skulle bredda utbudet för blivande förskollärare. En av dem som har en tydlig förskoleinriktning är kursen Språkutvecklande arbete – yngre barns ”språkande”, som behandlar vad det kan innebära att tillägna sig ett språk och hur förskolan som språklig miljö kan bidra till barns språkande och lärande. 2008 tillkom delkursen De yngre barnens lek, kommunikation och lärande 5p, där barns lek, samspel och lärande står i fokus. Här behandlas också förskolans kultur i historiska och nutida perspektiv.

---

[385] http://glada.oru.se/studieinformation/VisaKursplan?kurskod=ÖÄ4011&termin=20072&sprak=sv,hämtad 2008-01-08. Bild för lärare, 1-15 hp.

[386] http://glada.oru.se/studieinformation/VisaKursplan?kurskod=MU1010&termin=20072&sprak=sv, hämtad 2008-01-08. Rytmik I, 7,5 högskolepoäng.

En specialiseringskurs som håller sig kvar genom åren och även utökats är Sagans förtrollade värld om 10p inom ämnet svenska, där de studerande behandlar olika förhållningssätt inom sagovetenskap och sagotolkning där ett genusperspektiv är kursens röda tråd.[387] Kursen Dokumentation och utvecklingssamtal i förskola/skola, 5p lägger särskild tonvikt på dokumentation inom förskola, förskoleklass, grundskolans tidigare år och fritidshem. Kurser som Didaktik och retorik[388] och kurser inom det specialpedagogiska fältet är även de populära för de blivande förskollärarna att välja, liksom kursen Yngre barn i socioemotionella svårigheter, 5p.[389]

De kurser som speciellt riktar sig till blivande förskollärare har med åren utökats och har skiftande inriktningar. Gemensamt är att kurserna behandlar och jämför teoretiska perspektiv inom kursens profil. I var kurs skall finnas inslag av genusperspektiv, historiska perspektiv och specialpedagogiska perspektiv.

Skolinriktning

Examensordningen krävde efter en tid fördjupade kunskaper inom läs-, skriv- och matematikinlärning för dem som skall studera till lärare i förskola, förskoleklass och grundskolans tidigare år. På den lokala arenan uppfylls kravet antingen genom studier i olika inriktningar[390] eller via specialiseringskurser.[391] Didaktiska frågor kring lärares arbete med barns läs- och skrivlärande i förskola, förskoleklass och tidigare skolår studeras utifrån teorier och forskning om barns lärande och skriftspråkliga utveckling.[392]

Kursen Matematik för yngre barn är en obligatorisk kurs för blivande förskollärare där de studerande skall kunna utmana barns matematiska tänkande och problemlösningsförmåga utifrån kunskaper om barns utveckling, kommunikation och deras lärande i matematik.[393]

Barnträdgårdsidén att inte vara skola har i lärarutbildningen förändrats till att förskolan nu betraktas som en del av skolan – inte enbart som en föreberedelse för den. Peter säger:

---

[387] http://glada.oru.se/studieinformation/VisaKursplan?kurskod=MU1010&termin=20072&sprak=sv, hämtad 2008-01-08. Rytmik I, 7,5 högskolepoäng.
[388] Kursplan för Didaktik och retorik 2007.
[389] http://glada.oru.se/studieinformation/VisaKursplan?kurskod=PE2418&termin=20081&sprak=sv, hämtat 2008-01-08.
[390] Inriktning svenska och Inriktning matematik, 2007, ÖUPI, F2AB:4.
[391] Läs- och skrivdidaktik 5p(7,5 hp), Barns tal- och skriftspråkslärande 5p samt Lärande i matematik 10p, 2007, ÖUPI, F2AB:4.
[392]http://glada.oru.se/studieinformation/tillfallelista.cgi?amnesgruppkod=032&kurskod=PE2412&lasar=2007/2008, hämtat 2008-01-08. Pedagogik B, Läs- och skrivdidaktik.
[393]http://glada.oru.se/studieinformation/tillfallelista.cgi?amnesgruppkod=032&kurskod=PE2414&lasar=2007/2008, hämtad 2008-01-08. Pedagogik B, Matematikdidaktik för yngre barn.

> Förskollärarna definierade ju sig på 70-talet som något annat än skolan, idag uppfattar jag att man definierar sig mycket mer som en del av ett gemensamt projekt. Utbildningens förändring speglar ju det förhållandet också.

Liknande jämförelse gör Paula då hon hänvisar till tiden för barnstugeutredningen och den dialogpedagogiska modellen som hon anser initierade avståndet till den klassiska skolan, eftersom man i förskolan ville gå emot den traditionella skolan. Hon säger att i de spåren poängterade förskolan inte läs- och skrivlärandet och matematiken med legitimitet från skolans lärare. Hon anser att lärarna även i förskolan måste ha ett förhållningssätt där språkutveckling, läsandet och skrivandet är en del av livet eftersom det inte finns några yrken numer där man klarar sig utan den kunskapen. Vägen dit, säger hon, kan dock se lite olika ut antingen man ägnar sig åt lek eller estetiska verksamheter.

Peter och Paula framhåller dialogpedagogikens roll i avståndstagandet från den klassiska skolan. Inställningen att ”inte vara skola” leder emellertid ända till Friedrich Fröbels och barnträdgårdspionjärernas idé om den goda ledarinnan som följer barnen och deras intressen, vilket från början kan ses som en protest mot den då klassiska skolan med dess instrumentella förmedlingspedagogik och dess kunskapskulturer. Ett antagande är att det är *vägen* till lärande i kombination med bildningsidealet som har kolliderat med skolans kunskapskulturer.

Livslångt lärande med ett vetenskapligt förhållningssätt

I anslutning till riksdagens beslut om en förnyad lärarutbildning anmodas alla lärarutbildningar bedriva utbildningsvetenskaplig forskning och forskarutbildning. Tanken är att detta med tiden skulle höja utbildningarnas akademiska status. På den lokala nivån bestämmer man sig tidigt för att alla lärarstuderande skall skriva ett uppsatsarbete på C-nivå. På så sätt får även lärare i förskolan behörighet för forskarutbildningsstudier. Tanken är också att det skall bli möjligt för alla lärarkategorier att göra karriär inom skolan och inom forskning.[394] Ambitionen uttrycks, år 2004, med orden ”att ge de studerande bästa möjliga utbildning med en genomtänkt progression över tid och en stor nypa kritiskt tänkande” samt att skapa en grund hos de studerande för en reflekterande hållning till vetenskap och praktisk pedagogik. Vidare läggs stor vikt vid att skapa en nära kontakt mellan forskare och studenter och en föresats är att integrera forskning och utbildning på alla nivåer och inom alla fält av utbildningen.[395] Kraven på ett vetenskapligt förhållningssätt har också fått större genomslagskraft i kursinnehållet.

---

[394] Kursplan ht 2003, Pedagogik med didaktisk inriktning C, 41-60 poäng. ÖUPI, F2AB:2.
[395] Självvärderingsrapport pedagogik Örebro universitet, 2004 Bilaga 1, s 11. ÖUPI, A1:7.

Miriam tycker att de nuvarande studerande har ett större intresse av kurslitteraturen och att de nu naturligt träffas i förseminariegrupper.[396] Det tycks finnas en medvetenhet och en mer positiv inställning till teoretiska diskussioner kring litteratur och didaktiska överväganden. Miriam säger:

> Det känns som om de är sugna på att lära sig mer, en positiv inställning som har förändrats de sista åren […] det är en annan medvetenhet idag än förut.

Det sista området inom det Allmänna utbildningsområdet syftar till att de studerande skall fördjupa sina kunskaper om didaktisk forskning och göra egna erfarenheter av forskningsverksamhet med relevans för det didaktiska området som således skall utmynna i en C-uppsats. En text som återkommer i början av de flesta kursplaner år 2007 hänvisar till högskolelagen och kan ses som en grundstomme i utbildningen. I texten framhålls att utbildningen på grundnivå skall utveckla studenternas:

> … förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar, förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem, och beredskap att möta förändringar i arbetslivet […] utveckla en förmåga att söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå, följa kunskapsutvecklingen, och utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området.[397]

Förmåga till självständighet, att lösa problem och beredskap för förändringar är återkommande och känns igen från tidigare perioder. Förmåga att söka kunskap har även funnits med en tid, men en nytillkommen förmåga verkar vara att *värdera* den kunskapen på vetenskaplig nivå, vilket nu skall bifogas i tanken om livslångt lärande.[398]

För en jämförelse har jag gjort nedslag i de specialarbeten som skrevs i förra perioden 1993 och jämfört dem med några av de C-uppsatser som skrevs 2004 av blivande förskollärare. De studerande har 2004, jämfört med tidigare, ett betydande krav att vetenskapliggöra sina undersökningar.[399] Hur det vetenskapliga

---

[396] De studerande anmodas att inför vart seminarium träffas i mindre grupper för att förbereda diskussionerna i seminariet.
[397] 1 kap. 8 § högskolelagen [HL]).
[398] http://glada.oru.se/studieinformation/VisaKursplan?kurskod=MU1010&termin=20072&sprak=sv, hämtad 2008-01-08, Rytmik I, 7,5 högskolepoäng, 2007,
[399] 1993 års specialarbeten innehöll i många fall syften med påföljande frågeställningar och det gjordes undersökningar utifrån dessa frågor. En genomgång av vad som skrivits på området fanns i många fall men sällan med utgångspunkt i forskning. Den största skillnaden ligger i att 2004 års C-uppsatser innehåller begreppsförklarningar och metoddiskussioner med genomförande, urval, resultatredovisning och en mer analytisk skrivning i jämförelse med 1993 års specialarbeten. Bakgrunder, litteraturgenomgångar och resultatredovisningar är mer genomarbetade. De 20 poäng

förhållningssättet ger avtryck i förskoleverksamheterna år 2004 jämfört med 1993 är svårt att säga. Henrika hänvisar till fortbildning och livslångt lärande med hänvisning till sitt nuvarande förskollärarryrke:

> Förskollärarryrket kräver ju att du utvecklas hela tiden, att du håller dig ajour, att du jobbar med mål, att du jobbar med nya direktiv, nya verksamhetsplaner. Allting ska ju lyftas och bearbetas och arbetas med ända ner på vår nivå och därför tror jag att man har hållit sig ajour. Fortbildning, läst litteratur och så vidare och ibland har jag tyckt att det har varit en styrd fortbildning men våra chefer har varit noga med att vi har tagit till oss av ny forskning och vi själva har efterfrågat det också.

Det livslånga lärandet är ofta implementerat i verksamheten men är beroende av styrning från chefer och rektorer som intresserar sig för ny forskning. Forskning inom förskolans områden har från slutet av 1980-talet ökat markant i förhållande till tidigare pionjärforskning. Metodikläraren Moa anser att det hela tiden ställs nya krav på kunskap och kunnande och att den senare forskningen om små barn har gett henne ny kunskap och nya insikter:

> Ja sen tror jag det, att varje tid och varje samhälle ställer nya krav på kunskap och på kunnande men att grunden i alla fall är det lyckade mötet. Om man inte lyckas med det – om man inte blir en auktoritet för det krävs också för att barn skall kunna lita på en, då är det svårt och jobba som förskollärare, då byter man yrke[…] mycket forskning har kommit på senare år och gett mig massor av nya insikter, hela tiden ökar kunskapen om små barn.

I tanken om ett livslångt lärande, där det hela tiden ställs nya krav på kunnande, så ses ”det lyckade mötet” som grundläggande. Eftersom alltmer akademisk forskning, som även avser praxisforskning, finns att tillgå inom området förskolan så verkar det bli mer intressant att förhålla sig till den och se den som en tillgång även i de verksamhetsförlagda utbildningarna.

Verksamhetsförlagd utbildning

Det som tidigare kallades ”praktik” får nu heta *verksamhetsförlagd utbildning*.[400] Det är enligt propositionen ”en förnyad lärarutbildning” (1999/2000:135) av stor vikt att den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen får ett nytt kvalitativt

---

som blivande förskollärare nu får möjlighet att genomföra på C-nivå visar på en betydande skillnad i hur en vetenskaplig studie kan bedrivas i pararbete (Specialarbeten 1993, HÖFF, F2EA:10-11. C-uppsatser 2004, ÖUPI, F2CC).

[400] Förkortas VFU.

innehåll som bättre utvecklar samarbetsförmågan både i arbetslag och tillsammans med barn och elever. I propositionen framhålls att den verksamhetsförlagda delen skall bidra till att de studerande i högre grad relaterar ämneskunskaperna till lärprocesser och urval av ämnesstoff. Därför skall lärarutbildningen mer än tidigare förankras i konkreta och praktiska erfarenheter och den verksamhetsförlagda delen förväntas i ökad utsträckning utgöra en grund för de teoretiska kunskaperna i lärarutbildningen.[401]

På den lokala arenan ingår sammanlagt 20 poängs verksamhetsförlagda studier, en betydande minskning jämfört med tidigare perioder.[402] Peter frågar sig i vilken praktik en lärarstuderande skall lära sig en direkt yrkeskunskap:

> Vad skall vi ägna oss åt i den högre utbildningen? Vi skall ägna oss åt sådant som man inte lika gärna lär sig någon annanstans […] i väldigt hög utsträckning så är upplevelsen av att tillhöra en yrkeskår en socialisationsfråga det är ingen identitet som man läser på ett papper och säger - ja det här är det att vara en förskollärare eller så här är det att vara en jurist, utan det som man tillägnar sig är genom socialisation och innehållskvalificering på något vis. Alla yrken har ju en innehållssida som går utöver den tekniska hanteringen.

Att tillhöra en yrkeskår är, enligt Peter, en socialiseringsfråga, som kan kopplas till Wengers (2005) tankar om praktikgemenskaper. Peter ser det som angeläget att de studerande inte skall få samma utbildning på universitetet som i den verksamhetsförlagda utbildningen där yrkets praktikgemenskap finns. Terminologin *verksamhetsförlagd utbildning* visar, enligt propositionen, på en önskad förskjutning vad gäller skolornas bidrag till utbildningen av blivande lärare från att vara *övningsplats* till att bli en *kunskapskälla*. Från att den praktiska verksamheten har varit en plats där de blivande förskollärarna har fått öva sig i att använda det som de har lärt sig i seminarie/högskoledelen så har handledarna fått en utökad funktion i att förmedla kunskaper om förskolläraryrket. År 2000 protesterar handledarna mot bristen på samband och koppling mellan vad som försiggår på pedagogiska institutionen och de verksamhetsförlagda studierna och de studerande efterlyser en sammanhängande VFU-period,[403] vilket skulle kunna tyda på en förvirring kring vad som förväntas av den verksamhetsförlagda delen.

Trots flera terminologiförskjutningar så talar den nyligen (2005) utbildade förskolläraren Hillevi om distinktionen ”teori och praktik” och framhåller, liksom

---

[401] Prop. 1999/2000:135.
[402] Utvecklingsuppdrag för en ny lärarutbildning. Allmänt utbildningsområde. Direktiv och bakgrundsbeskrivning. 19 dec. 2000, Owe Lindberg, Bilaga 7:2, s 10.
[403] Brev till prefekten. ÖUPI, A1:3.

handledare i tidigare perioder, att teori och praktik måste ”gå hand i hand” och att det teoretiska måste kunna tillämpas i den yrkesmässiga verksamheten:

> … teori och praktik måste gå hand i hand, man måste kunna tillämpa det teoretiska nånstans. Hade jag haft skapande och det teoretiska då skulle jag ha haft en bred utbildning som innefattar allt … och vad skall man göra av teorin om man inte får använda den, då glömmer man bort det, man kommer ifrån det...

Hillevi hänvisar till ett teoretiskt sociokulturellt perspektiv och berättar hur hon anser att den teorin kan komma till uttryck i förskolans arena:

> … till exempel när man talar om barns inflytande eller elevinflytande då säger dom i förskolans värld om ett barn är involverat i mycket konflikter, att man skall gå undan med barnet för att minska problemen eller så skall man lära barnet hantera konflikten. Jag är inne på att man inte kan ta bort problemet genom att ta bort konflikten från hans värld genom att gå undan med honom och prata i tre kvart med honom. Blir det då mindre konflikt då? Det gör inte det för att när han kommer ut så blir det problem igen. Det är bättre att lära honom hantera konflikten och hantera hans aggressivitet istället för att gömma sig. Det tror jag på. Han behöver en vuxen kan man då säga, det behöver han också men i samspel med hans andra kompisar, då växer han. Om jag som förskollärare och ett barn går undan i ett rum, växer han då, lär han sig någonting? … det är bekräftelsen med andra kompisar som lär honom något, inte att ta bort honom och flytta honom.

Hillevi har tagit till sig ett sociokulturellt perspektiv på så sätt att interaktion och kontext har fått konkreta implikationer. Den konkreta hanteringen av perspektivet kan sägas passa väl in i förskolans kontext där lärande i alla förskollärarutbildningens perioder har setts som något som barnen själva skapar tillsammans med andra barn, inte som något som förskollärare undervisar dem i. Hillevi ser sig, utifrån en utbildning på 2000-talet som en handledare som skall guida barnet tillsammans med andra barn till ett livslångt lärande. Frågan är om hennes teorisyn har grundats utifrån den universitetsförlagda utbildningen, från den verksamhetsförlagda utbildningen eller från båda i kombination.

Hur förväntas en lärare för de yngre barnen vara?

En fråga jag ställde till de personer jag intervjuat var hur de anser att en bra förskollärare förväntas vara och vad hon/han förväntas kunna i nuläget, det vill säga

i början på 2000-talet. Denna öppna fråga har de intervjuade angripit på många olika sätt. Som jag tidigare påpekat gör metodiklärare och handledare i de flesta fall en jämförelse mellan den utbildning som de nu är involverade i och den utbildning de själva gick för att bli förskollärare eller fritidspedagoger. Då psykologi/pedagogiklärare berättar om förändringar i utbildningen så jämför de, i de flesta fall, sin nuvarande syn på utbildning med vad de kommer ihåg från den tid när de själva startade sin yrkesbana som ämneslärare. För många av de intervjuade psykologi-/pedagogiklärarna var det på 1970-talet då de fick sin anställning vid Förskoleseminariet i Örebro.

Från hur till vem

Då en av de tidigare metodiklärarna jämför sin egen utbildning med hur de studerande idag ser på sitt blivande yrke, ser hon en stor förändring i inställningen till yrket och barnen. Miriam säger:

> …men då jag arbetade så var det – dom här barnen har jag. Sedan huruvida dom hade ett annat liv, det intresserade inte oss, vi ställde inte dom frågorna för det var aktiviteten som var det viktiga - aktiviteter till fullo. Men det har ju förändrats till att vi ser hela barnet, att det inte är aktiviteten i sig som är intressant. Den här generationen vi har nu har ju själva gått både i förskolan och på fritis.

Den föreskrivande pedagogik där aktiviteten (hur) tidigare genomsyrade utbildningen förekommer, enligt Miriam, i mycket liten utsträckning i den förnyade lärarutbildningen, att se hela barnet i en kontext (vem) är av större intresse. De studerande som nu skall bli förskollärare har själva befunnit sig i förskolan som barn, vilket gör att de utgår från andra perspektiv än tidigare studeranden. Miriam anser dock att de nuvarande studenterna är dåligt rustade att ”ta tag i saker rent praktiskt” jämfört med 1970-talets blivande förskollärare. De studerande efterfrågar också mer konkreta företeelser som rollspel eller fallstudier. Hillevi säger också att hon i efterhand ser det som ett missgrepp att hon inte valde några skapande ämnen i sin utbildning.

En återkommande förväntan på blivande förskollärare är att ”sätta barnen i centrum”, vilket kan ha en mängd olika betydelser. Metodikläraren Marika framhåller vikten av att vara intresserad av och ”ha en bra känsla för de barn man skall jobba med, man behöver ju inte älska alla barn men man måste vara intresserad av dom man skall jobba med, att dom har någonting att komma med.”

Genom att det inte längre utbildas skilda lärarkategorier så präglas utbildningen, enligt Peter, av likartade teoretiska perspektiv. På så vis har det blivit mindre utrymme för en föreskrivande, handgreppsorienterad pedagogik. Peter menar att det i och med det Barn- och ungdomspedagogiska programmet ifrån 1993 och framöver successivt övergick från att vara en metodiklärarstyrd utbildning, som i väldigt hög utsträckning föll tillbaka på vad den enskilde metodikläraren förde med sig in i utbildningen, till en utbildning som mer vilar på en slags generell kunskapsgrund. Han jämför barnträdgårdsledartraditionen, som var mycket hantverksinriktad, med daghemmen som mer inriktades på pedagogik och omsorg om de yngsta barnen. Den hantverksinriktade utbildningen där man var noga med materialet har ”eroderat bort”, funderar Peter, ”och det finns ingenting kvar av det.”

Paul saknar dock traditionen från förskollärarutbildningen samt metodiklärares reflektioner över förskoleverksamheten. Allmändidaktik som en ersättning för metodikämnet hade en kort livstid:

> Det är ingenting sådant nu, metodiklärarna var viktiga, de har försvunnit. Metodikkunskapen, det som vi en period kallade för allmändidaktik har ju också försvunnit som fanns före 2001, allmändidaktiken var ju också ett sätt att föra den gamla förskollärartraditionen vidare, i allmändidaktiken kunde vi ta upp praktiska saker, samlingen på förskolan, det var upp till den lärare som hade allmändidaktik.

Intervjusamtalen visar på en förskjutning från en metodiskt-, aktivitets- och handgreppsorienterad kunskapskultur å ena sidan och en teorigrundad kunskapskultur å den andra till en gemensam kunskapsgrund bland lärarna på den universitetsförlagda arenan.

Att utvecklas till professionell förskollärare

Det finns många sätt att tala om profession och många sätt att uttrycka vad en professionell förskollärare bör kunna och vad hon/han skall vara. Enligt Maria utvecklas en professionalitet genom att en förskollärare ”förstår vad man har att göra, vad min uppgift är”. Samtidigt skall förskolläraren förstå och vara uppmärksam på att det också är en pedagogisk verksamhet där varje litet tillfälle ses som en situation för lärande och att barnen också uppmärksammas på det. Barnen i centrum -tanken finns här då hon yttrar att:

> …man som förskollärare är tillsammans med barnen och att förskolläraren ser allt tillsammans med barnen. Förutsättningar för att utveckla en professionalitet kan de teoretiska diskussionerna i seminariegrupperna ge.

De teoretiska diskussionerna i seminariegrupperna betraktas som förberedande för en professionalitet i förskolans och skolans kontexter där det skall ges möjligheter att reflektera över vad som pågår i den verksamhetsförlagda utbildningen. Den förändring som Maria framhåller är att förskollärarens yrkesroll i förskoleverksamheterna har kollrats bort. Det har gjorts ett ”mischmasch” av barnskötaren och förskolläraren eftersom det länge har talats om förskolepedagoger istället för förskollärare och barnskötare. Hon menar att samhället inte står upp för att det finns högskoleutbildat folk som bygger sin kunskap på forskning. Förskolläraren tar inte med självklarhet kommandot och hon menar att förskolläraren skall vara öppen för och sprida den kunskap som utgår från forskning om barn. Maria säger:

> Förskolläraren skall sprida den vetenskapliga kunskap som de har och dom skall vara öppna att diskutera den med andra … och vad den kunskapen skulle kunna ha för värde för barn och föräldrar. Vad är det i den kunskapen som gynnar utvecklingen i förskolan och att diskutera teori och praktik lika mycket tycker jag är avgörande för en yrkeskategori.

När det handlar om demokratisynen så gör den sig gällande hos lärarna på olika sätt. Att inte hindra barn återkommer i några intervjusamtal som för Maria också innefattar att inte hindra varandra som förskollärare i sin profession.

Då Kaj talar om en förskollärares profession talar han om en dynamisk verksamhet som är organiserad för barnens skull. Han talar om ett levnadskall, liknande samhällsmoderns:

> Engagemang och en stor del fantasi, fantasi det tycker jag är viktigt när det gäller att gestalta verksamheten organisatoriskt och sen också att man har ett så pass fria tankar att man kan låta verksamheten vara dynamisk hela tiden och att man har ork och övertygelse att det är för barnens skull man jobbar på dagis och inte primärt för att man skall ha ett yrke. Förut så talade man om ett kall för att vara förskollärare och det håller tycker jag, för dom människor som gör en livsinsats.

Hillevi ser på den nuvarande utbildningen i förhållande till sin yrkesprofession ur både positiva och negativa synvinklar och hon tycker det är bra att de olika lä-

rarkategorierna läser gemensamt då de får förståelse för varandras arbete. Samtidigt saknar hon en gemensam fördjupning på förskolenivå. Hillevi säger:

> … men i och med att man sitter och läser med varandra och det tycker jag att man skall fortsätta med … det kanske ändrar synen på oss förskollärare … men någonstans vill jag ha att dom här som ska jobba inom förskolan, vad förväntar dom sig, vad är deras bekymmer, problem och oroligheter - det behöver man också diskutera. Man är inte bombsäker när man kommer från universitetet, då är man jätterädd och jätteosäker…jag visste inte vad samling var förrän jag kom till praktiken, jag har inte själv gått på dagis så jag kunde inte det…

Den yrkesstolthet som de färdigutbildade förskollärarna kände på 1960- och 70-talen är svår att finna bland de relativt nyutbildade handledarna som jag intervjuat. Hillevi talar om en praktisk osäkerhet som hon inte haft möjlighet att ventilera utifrån sin egen profession. Dock vill hon behålla den organisation som i perioden finns, med olika lärarkategorier i samma seminariegrupper, men med fler fördjupade diskussioner om förskolläraren och förskolans vardag. Henrika har plockat upp förmågor från olika tidsperioder. Hon tar bland annat upp gladtemat från Hilda i perioden om den ”allomfattande förskolläraren”:

> …en person som är tolerant, en öppen människa […] man skall ha ett öppet sinne, att man skall vara intresserad av människor och då menar jag både barn och föräldrar och kollegor och att man skall ha människor som intresse. Man ska ha förmåga till samarbete […] det bygger ju på arbetslagsarbete och då gäller det att man kan samarbeta och kompromissa och det skall vara en analytisk och reflekterande människa, många förskollärare gillar ju deckare och då har vi gjort en ovetenskaplig analys av det och sagt att det måste bero på att det handlar om att lösa problem. Så tycker jag att man skall vara glad, ”surmuler” har inget på förskolan att göra. Barn har rätt och vara i en miljö där människor skall vara glada.

Frågor som kan ställas är om förebilder har någon betydelse i utbildandet av förskollärare från att, med Lave & Wengers (2003) terminologi, vara en perifer novis till att bli en legitim förskollärare? Har förekomsten av förebilder förändrats mellan de olika arenorna i utbildningen? Finner de studerande nu fler förebilder från den verksamhetsförlagda sfären än från den akademiska sfären eller tvärtom?

En förändrad bildningstanke?

Kan vi även i denna period tala om bildning? Paula menar att de på 1970-talet inriktade utbildningen på att det fanns en bärande idé om att pedagogisk verksamhet hade koppling till utvecklingsbegreppet. Samtidigt anser hon att det också fanns en bärande bildningstanke där barnen i förskolan skulle förberedas för nuet och för det fortsatta livet som goda medborgare. I nuvarande tanke om förskolan finns inte, enligt henne, den dåvarande rädslan för "kunskapsdelen" eftersom det nu alltmer betonas att barn läser och skriver och räknar oavsett ålder. Kan vi se det som att bildningstanken inom förskolans och förskollärarutbildningens ramar har tonats ned eller involverar bildningstanken nu kunskaper som att läsa, skriva och räkna för barnen i förskolan?

Den personlighetsutvecklande bildningen, som i tidigare perioder skulle erövras i alla ämnen men främst genom praktiska övningar i drama och rytmik, har enligt Malena förändrats. Att istället systematiskt läsa relevant litteratur och sedan diskutera den ses av Malena som utvecklande för blivande förskollärare:

> …jag tycker att man kommer långt med att man blir klok på det man läser och sen så måste man ändå ut och se hur det är i *den* verkligheten och då hjälpa till och få ihop det där …det tycker jag har blivit tydligare med åren …man måste läsa för att få upp ögonen för saker och ting…man ser ju inte annars.

Att bilda sig genom litteratur och teoretiska diskussioner framhålls av Malena. Bildning, utifrån hennes synpunkter, hör ihop med en viss form av klokhet, som i sin tur hänger ihop med det som de studerande läser och får syn på genom teoretiska diskussioner och reflektioner. Talet om klokhet kan härledas till en av Aristoteles kunskapsformer *fronesis* som jag i kapitlet om den allomfattande barnträdgårdsledarinnan hänvisade till.[404]

I samband med begreppet fronesis skulle i förskolans kontext också begreppen flexibilitet, lyhördhet och överblick kunna förstås. Begreppet flexibilitet återkommer genom de senaste perioderna, vilket verkar betyda att en på förhand planerad aktivitet inte alltid behöver genomföras om det inte passar in med hänsyn till barnens aktiviteter och de situationella villkor som råder. Mona säger:

---

[404] Gustavsson (2000) liksom Liedman (2001) menar att praxis i första hand hör till etiken och därmed handlar den om mellanmänskliga handlingar som även är dialogiskt relaterade. För sådana handlingar krävs en alldeles särskild typ av praktisk klokhet, *fronesis* (Liedman 2001, s 84).

> ….sen måste man ju kunna vara flexibel till sitt sätt, att man inte på förhand har bestämt hur allting skall vara, det här är en grupp ungar som jag skall jobba med…

Begreppen överblick och lyhördhet, som jag i tidigare perioder hänvisat till, finns även i denna period i lärarnas terminologi. Paul tar upp begrepp som lyhördhet, en reflekterande praktiker och en bakgrundskunskap om förskolan som kriterier för en bra förskollärare. Miriam uttrycker något liknande då hon säger att man som förskollärare behöver ”ha överblick över allt som är, istället för att man gör sin grej och sen inte mer”, en syn där begreppet överblick länkas till flexibilitetstanken. Begreppen flexibilitet, överblick och lyhördhet får en vidare innebörd då begreppen ses i samklang med varandra och blir tillsammans en praktisk klokhet då de länkas till en förskollärarprofession.

Från samhällsintresse till akademisering

Har då det stora samhällsintresse, som var uttalat i utbildningen på 1970- och 80-talen, tonats ned i utbyte mot akademisering? Marika ger uttryck för det då hon menar att högskoleutbildningen har blivit mer avpolitiserad än tidigare. Hon saknar de mer utbildningspolitiska frågorna och de frågor om barns och ungas livsvillkor som i tidigare perioder behandlats. Hon menar att det har blivit andra frågor som har blivit gällande i utbildningen och det har successivt blivit svårare att placera in relevanta kurser. Hon anser emellertid att samhällsintresset ökar på så sätt att de studerande får en inblick i att man befinner sig i ett samhälleligt sammanhang:

> …att inte dom här verksamheterna blir små isolerade klickar med kvinnor och små barn, att man som förskollärare förstår att man ingår i ett större sammanhang …man måste kunna förstå i vilket sammanhang barnen lever som man träffar varje dag, det kontext som dom befinner sig i och man själv befinner sig i och att man inte tar på sig att bestämma över livet för dom här familjerna.

Samhällsintresset tar sig således ett mer kontextuellt uttryck samtidigt som det politiska engagemanget har tonats ned. En avigsida av akademiseringen är, enligt Marika, att det har blivit viktigare att hävda vilka teorier som saker och ting utgår ifrån. Hon menar att det då blivit av större vikt att tala utifrån utvecklingspsykologiska eller psykologiska teorier i kombination med sociologi som grund för hur vi ser på lärande. Samtidigt säger hon ”har det väl alltid funnits med i

förskollärarutbildningen och något som hänger med, men som har fått en ökad accentuering". Peter ser det som att det har skett en stor förskjutning från det individualpsykologiska perspektivet till förmån för ett mer framträdande interaktionistiskt pedagogiskt perspektiv.

Den allomfattande (förskol)läraren i ny form

Genom de olika historiska perioderna har "den allomfattande förskolläraren" varit framträdande både i pedagogiska riktlinjer såväl på central som på lokal nivå. I förra perioden tycktes rösterna från den "allomfattande förskolläraren" sakta blekna bort i det kollektiva minnet. Det verkar emellertid som att hon/han finns allestädes närvarande i de olika lärarkategoriernas tal om hur en fullvärdig förskollärare skall vara. Handledaren Henrika framhåller exempelvis de olika estetiska moment som hon saknar i den universitetsförlagda utbildningen:

> Förskolläraryrket innebär mer bredd, i förskolan förväntas det av dig att du skall både kunna sjunga och jobba med skapande verksamhet och rörelse och allt det här … det är ju jättemånga som inte har någon som helst kontakt med musiken och det är en jättestor del av förskolans verksamhet.

Kommunikationsläraren Karin talar i samma termer men benämner det en tusenkonstnär som skall kunna lite om mycket istället för mycket om lite:

> … en bra förskollärare skall vara lite av en tusenkonstnär och jag menar att det finns många sådana, jag menar då inte att man skall vara dödsbra på att spela och dödsbra på att gympa eller allt sådant men man ska ha en grundkännedom på så himla mycket som man inte behöver ha som lärare ... framförallt det här sociala samspelet … en hög social kompetens.

Karin berättar att hon under längre perioder besökte Loris Malaguzzi i Reggio Emilia och tog del av hans filosofi. Hon menar att Reggio Emilias pedagogik om att barn har hundra språk och berövas nittionio inte finns med i det akademiska tänkesättet där även den sociala interaktionen får alltför liten plats.

Utifrån spridda utsagor från lärarutbildare både inom universitetets väggar och i den verksamhetsförlagda utbildningen kan vi konstatera att det finns många olika krav på vad en förskollärare skall vara och kunna. Många krav är enhetliga från universitetslärare och handledare men det framkommer också många olikheter i uppfattningarna. De samlade förväntningarna på den blivande förskolläraren

verkar ändå riktas mot en allomfattande förskollärare, vilket är svårt att utbilda sig till i den akademiska kunskapskulturen där ämnesdjup är rådande.

Sammanfattande slutsatser

Den förnyade lärarutbildningen som infördes 2001 har betytt en stor förändring för förskollärarutbildningens kollektiva minne där rösterna har fått inordna sig i en akademisk organisation. I förhållande till förra perioden då de blivande lärarna skall lära sig att leva med förändringar, talar propositionen om en förnyad lärarutbildning om livslångt lärande där de blivande lärarna skall tillägna sig ett akademiskt vetenskapligt förhållningssätt och ha en forskningsinriktning i sin profession. Talet om livslångt lärande med kunskapskrav på problemlösningsförmåga, kreativitet och flexibilitet är i enlighet med förskolans tidigare intentioner. Det nya är att det livslånga lärandet mer tydligt skall kopplas till ett vetenskapligt förhållningssätt. Den studerande förväntas aktivt föra samman de olika delar utbildningen ger och reflektera över dem i sin seminariegrupp.

Den lokala lärarutbildningens centrala kunskapsobjekt kan i perioden sägas vara demokrati-, kommunikations- och lärandeprocesser, samtidigt som den vetenskapliga grunden för de flesta kurser i grundutbildningen framställs som bred och mångfacetterad. Det har emellertid blivit svårare att utbilda sig till en ”allomfattande förskollärare” som fortfarande förväntas av handledare och av ett flertal av universitetets lärare. Propositionen framhåller dock ämnesdjup som ofta kräver en grundkunskap och sedan en rejäl fördjupning.

Utifrån kursplaner och kursbeskrivningar från 2001 och några år framöver ser jag inledningsvis ett tomrum för inriktningar och specialiseringar som direkt vänder sig till blivande förskollärare. En utökning av området inleds 2005 då allt fler specialiseringar skapas som riktar sig mot förskolan och skolans tidigare år. Den inriktning som har följt med från förskoleseminariet och som fortfarande de allra flesta blivande lärare i förskolan studerar är *Inriktning natur och skapande* (NOS) som de studerande har tagit till sig som den kurs de skall gå för att bli lärare i förskolan, enligt intervjusamtalen. Röster från den tidiga seminarieutbildningen finns kvar i inriktningen med kvarvarande lärare från 1970-talet tillsammans med röster från Friedrich Fröbel ifråga om barnet och naturen.

Inställningen att ”inte vara skola” har tonats ned på det sättet att läsa, skriva och matematik numer skall ingå i barns tidiga bildning. Kommunikation, demokrati och livslångt lärande är ledord för alla lärarkategorier, vilket också känns igen från den tidiga förskollärarutbildningens röster. Här menar jag att övriga lärarutbildningstraditioner nu, till viss del, möter förskollärarutbildningens kun-

skapskulturer främst då det handlar om kommunikation och lärande samt ett demokratiskt bemötande av barn.

Den verksamhetsförlagda utbildningen skall inte längre framstå som en övningsplats utan som en kunskapskälla för blivande lärare där de studerande tillägnar sig en yrkesidentitet, med andra ord att ta del av den praktikgemenskap och de kunskapskulturer som verksamheten vilar på. Fortfarande kan urskiljas svårigheter att finna en balans mellan forskning, ämnesinriktning och yrkesutbildning för blivande lärare i förskolan.

I intervjusamtalen framkom att utbildningen har förändrats från en föreskrivande pedagogik med en handgreppsorienterad kunskapskultur, där aktiviteten (hur) var viktigast, till att se hela barnet i sin egen kontext (vem) med en vetenskaplig kunskapsgrund. Den allomfattande läraren framtonar i en ny form då det i yrkesverksamheten förväntas att en blivande lärare i förskolan skall kunna ”litet om mycket”, men i den akademiska sfären skall hon/han kunna ”mycket om litet” med de ämnesfördjupningar som anmodas.

Bildningstanken har i perioden visat sig i en ny form av praktisk klokhet (fronesis) som de studerande, genom teoretiska diskussioner och reflektioner, i seminariegrupper, förväntas få syn på. Den form av fronesis som kan länkas till en förskollärarprofession kan förstås med begreppen flexibilitet, överblick och lyhördhet och som i de senare perioderna även omfattas av fördjupade teoretiska reflektioner.

KAPITEL 12

En summerande diskussion

Syftet med föreliggande studie var att undersöka vilka bärande värden och föreställningar som förmedlats i en lokal förskollärarutbildning med avseende på hur en blivande förskollärare förväntas vara och kunna i ett historiskt perspektiv. Mitt bidrag till att förstå dagens förskollärarutbildning och hur vi skall handskas med dess framtid, innefattar ambitionen att få en insikt i den tradition som har förmedlats under den tid som den lokala förskollärarutbildningen i Örebro har funnits.

Teoretiska och metodologiska överväganden

Frågan var hur jag skulle få grepp om det som, med Bodil Ekholms och Anna Hedins (1993) metafor, ”sitter i förskolans väggar” och hur jag skulle få en bild av bärande idéer och praktiker i förskolans kultur och tradition som förvaltas än idag (Dahlberg & Lenz Taguchi 1994). Ett sätt var att studera en förskollärarutbildning i ett historiskt perspektiv och det empiriska materialet har bestått av 22 intervjuer av lärare och handledare som befunnit sig i förskollärarutbildningen vid olika tider samt det arkivmaterial som finns på Pedagogiska institutionen och universitetsbiblioteket i Örebro. För att tolka de intervjuades berättelser och arkivmaterialet från olika tider blev det intressant att använda Wertsch (2002) begrepp *röster från kollektiva minnen*. Enligt Wertsch (2002) är begreppet ”still in search of coherent interpretation” (s 171), vilket gör att det ses som utvecklingsbart och föränderligt. I avhandlingsstudien har jag prövat begreppet för *mina* syften, på *mitt* sätt för att få svar på mina frågor. Med hjälp av andra begrepp kan det bidra till ett nytt eller annorlunda sätt att använda begreppet *röster från kollektiva minnen*.

En summering av begreppet *röster från kollektiva minnen* är att det skall ses som en aktiv process, och att denna process har en inneboende social dimension som är medierad av textuella resurser med tillhörande röster som är föränderliga och dynamiska. Begreppet röster från kollektiva minnen har gjort det möjligt att samla ihop arkivtexter och intervjuutsagor till en analysenhet då de definieras som spänningar mellan textuella resurser och aktiva aktörer. Det har ställts

många frågor om vem som egentligen har makten och tolkningsföreträdet att producera dessa textuella resurser och vem som har makten att ta dem i bruk eller inte ta dem i bruk.

De värden och föreställningar som medieras har beskrivits med hjälp av de *röster* som ingår i det kollektiva minnet. Dessa röster har setts som spår och trådar som behövde samlas ihop till en väv för att synliggöras. Begreppet *kunskapskultur* har fått gestalta den väven. Intresset var även att finna röster i form av spår och trådar som håller sig kvar inom det kollektiva minnet och andra som tonar ut eller faller bort. Dessa har analyserats med hjälp av Ludwik Flecks (1935) tankar om ”tröghetstendenser” som håller kvar och bevarar värden och föreställningar inom ett kollektiv. Lave & Wengers (2003) begrepp för hur en ”legitim” fullvärdig förskollärare skapas i en ”praktikgemenskap” gav möjligheter att svara på frågan hur en blivande förskollärare förväntades vara och vad hon förväntades kunna i olika perioder.

Med hjälp av begreppet röster från kollektiva minnen blev det emellertid mer komplicerat att göra tidsavgränsningar i förhållande till mitt syfte. Den ursprungliga tanken var att studien skulle ta sin utgångspunkt vid 1950-talet och röra sig fram till början av 2000-talet. Utifrån intervjuerna och det rikhaltiga material jag fann i pedagogiska institutionens arkiv blev jag nyfiken och intresserad av Maria Kjellmarks pionjärarbete som jag anser har haft stor inverkan på rösterna från det kollektiva minne som lever än idag. Därför tecknades även en bild av 1900-talets första del då seminariet grundades och växte fram. Kapitel 5, som från början var avsett att bli ett kontextualiserande kapitel, blev ett första resultatkapitel och ser därför något annorlunda ut än de följande resultatkapitlen.

Det skall betonas att begreppet kollektivt minne i studien kan förstås på fler nivåer, vilka jag menar kan komplettera varandra. Begreppet *röster från kollektiva minnen* har använts dels på ett övergripande plan, vad arkivmaterial och berättelser säger om den lokala förskollärarutbildningen i ett historiskt perspektiv, dels mer på mikronivå, där jag vill förstå hur skilda röster i form av arkivtexter och berättelser förändrar och behåller värden och föreställningar om hur en fullvärdig, legitim förskollärare, i Lave & Wengers (2003) mening, förväntas vara och vad hon förväntas kunna.

Wertsch (2002) anger tre varierande former för det distribuerade kollektiva minnet: den *homogena*, den *komplementära* och den *motstridiga* formen av kollektivt minne. I jämförelse mellan dessa varianter och det intervju- och arkivmaterial jag använt visar studien att den *homogena* varianten, som utgår från att alla deltagare i en grupp delar samma föreställningar från en förfluten tid, framträder i studien relativt frekvent, vilket motsäger Wertsch antagande som den ovanligas-

te varianten. Den homogena varianten framträder speciellt då de intervjuade talar om stora brott och förändringar i perioderna och som även till stora delar stämmer överens med arkivmaterialet. Den *komplementära* varianten, där aktörerna och arkivmaterialet intar olika perspektiv och kommer ihåg olika saker, men som ändå kompletterar varandra, är ändå den variant som till största delen genomsyrar det empiriska materialet, vilket stämmer bättre med Wertsch antaganden. Det är dock den tredje varianten som mest intresserar honom, och benämns *motstridiga eller motsägelsefulla* minnen. Dessa olikartade representationer från förfluten tid visar på motsägelser och kamper istället för komplementära delar. I den här studien visar sig dessa motstridiga minnen på så sätt att intervjupersonerna har sin förankring i olikartade praktikgemenskaper och talar utifrån olika kunskapskulturer där det syns att de har olika tillgång till all den information som är inbakad i systemet. Således har jag betraktat arkivmaterialet tillsammans med intervjumaterialet som homogent i förhållande till periodiseringsindelningen. Inom periodindelningarna tolkar jag hela materialet till största delen som komplementärt men i flera fall har ”rösterna” också motsagt varandra. De olika varianterna har för mig varit av likartat intresse eftersom alla varianterna tillhör rösterna från det kollektiva minnet. Jag har alltså sett dessa olika röster som en överlappning av minnen som i sin tur har format ett mer generellt mönster.

Den berättelse jag tecknat i den historiska bakgrundsbeskrivningen av barnträdgårdstraditionen och den förskollärarutbildning som växte fram är till stora delar en homogen, komplementär berättelse om vad som under lång tid har betraktats som förskolans tradition och vad som berättats främst då det gäller förskollärarutbildningens historiska rötter. Johannes Westberg (2008) har i sin avhandling *Förskolepedagogikens framväxt* gjort en kritisk studie av förskollärartraditionens historiska rötter och den så kallade sedvanliga berättelsen som tidigare skildrats. Den historiska kontextualiserande berättelse jag tecknat i kapitel 2 har dock, i just den här studien, inte ambitionen att skrivas om. Ambitionen har varit att utgå från de *röster* jag uppfattat att Maria Kjellmark och hennes efterträdare använt sig av för att skapa och utveckla den lokala seminarieutbildningen. I den berättelsen talar olika röster från förskollärarutbildningens kollektiva minne – röster som har betydelse för hur vi sedan förstår rösterna från det kollektiva minnet och de olika kunskapskulturer som har växt fram och framträder i dagens förskola. Det kan emellertid tecknas andra berättelser i enlighet med Wertsch (2002) och Tullviste (1994). Till exempel kan en berättelse på central nivå och en annorlunda berättelse på lokal nivå tecknas. Min ambition var att teckna en studie av en lokal förskollärarutbildning men i ljuset av de historiska

rötter som jag, med hjälp av studien, uppfattat att Maria Kjellmark byggde sin seminarieutbildning på.

Westberg (2008) visar vidare att pedagogisk förändring inte i första hand handlar om att pedagogiska idéer sprids, förändras eller implementeras. Han pekar på att pedagogiska förändringar sker genom att institutioner inrättas, läggs ned eller förändras. Föreliggande studie visar dock att pedagogisk förändring inte enbart handlar om institutioner utan också om de människor som arbetar där, de olika aktörerna. Utifrån den intervjustudie Gars (2002) genomfört angående föräldrasamarbete, refererar förskollärarna till sin egen livserfarenhet hellre än sin utbildning. I föreliggande studie där metodiklärare och handledare talar om bärande värden och influenser, refererar de mer till sin egen utbildning till förskollärare men som en viktig del av deras livserfarenhet, som de sedan för vidare i förskollärarutbildningen.

En stor del av analysen innebar att periodisera materialet. Min strategi var att inleda med intervjusamtalen för att utifrån dem gå vidare och göra nedslag i det gedigna arkivmaterialet. Periodindelningarna följer de brott och stora förändringar som framträder i ”rösterna från kollektiva minnen” på det lokala planet. Dessa brott grundar sig på en relativt homogen berättelse utifrån intervjusamtalen som sedan har bekräftats av arkivmaterialet. Brotten har följt de stora skeden som förskollärarutbildningen gått in i, mestadels beroende på nya influenser. Min tanke var att dessa brott skulle kunna urskiljas utifrån innehållet. Dock verkar innehållsförändringar på den lokala arenan till största delen följa de statliga riktlinjer som anmodades. Samtidigt kan sägas att det sällan framträder abrupta brott i förskollärarutbildningens ”kollektiva minne”, snarare sker förskjutningar med röster som tonar bort och röster som håller sig kvar genom perioderna.

Genom åren har förskollärarutbildningen genomgått en rad genomgripande förändringar och i studien har jag identifierat sex större brott. Det första skedde vid Maria Kjellmarks bortgång då seminariet övergår från att vara en privat angelägenhet till en mer offentlig angelägenhet. Det andra brottet sker vid förstatligandet av förskoleutbildningen där Mål och riktlinjer från 1964 får genomslag, det tredje sker genom barnstugeutredningen med dess olika texter, det fjärde kring högskoleinträdet 1977, det femte när förskollärarutbildningen går in i lärarutbildningen med den nya högskoleförordningen 1993 samtidigt med en lokal flytt och det sjätte brottet sker när högskolan har blivit universitet och den förnyade lärarutbildningen 2001 implementeras. Statliga riktlinjer och styrmedel för själva förskollärarutbildningen styr således brotten i större utsträckning än jag tidigare förväntat mig, men det betyder inte att förändringarna har skett på samma sätt över hela landet. Barnstugeutredningen tycks ha fått det största genom-

slaget. Den berörde både förskoleverksamheterna och utbildningen till förskollärare och följdes av mångahanda skrifter. Andra styrdokument vad gäller förskoleverksamheterna som Pedagogiska programmet och sedermera förskolans första läroplan, Lpfö 98, har fått betydelse men genomsyrar inte förskollärarutbildningens kollektiva minne i så stor utsträckning att det kan ses som ett brott. Däremot innebär de nya högskoleförordningarna för lärarutbildning stora förändringar, vilket möjligen kan ha att göra med vilka röster som hörs och vilka röster som gör sig gällande. Perioderna kan i stort vara applicerbara i en vidare kontext där många andra lokala förskollärarutbildningar kan känna igen sig.

Vilka bärande värden och föreställningar förväntas en blivande förskollärare gestalta – en summering

Den övergripande frågan var: Vilka bärande värden och föreställningar för att bli en fullvärdig, legitim förskollärare, i Lave & Wengers (2003) mening, har förmedlats i en lokal förskollärarutbildning under olika tidsperioder och hur förändras och behålls dessa olika värden.

I det arkiv- och intervjumaterial som handlar om Maria Kjellmark och hennes pionjärarbete i Örebro med omnejd visar sig tydligt de röster och influenser som spreds genom Henriette Schrader-Breymann och hennes Pestalozzi-Fröbel-Haus i Berlin där de tidiga barnträdgårdspionjärerna fick sin utbildning. Den tycks ha lagt en viktig grund för den pedagogik som sedan utvecklades vidare genom Wienskolan och Elsa Köhler. De värden som betingas i perioden *Samhällsmodern – formering av en ny kvinnlighet* tog form genom de influenser som Maria Kjellmark förde med sig från dessa röster då hon byggde upp den första kindergarten och seminarieutbildningen i Örebro från 1902. Maria Kjellmark var ett belysande exempel på hur en kvinna gick ut till det ”egna rum”, med Hirdmans (2001) beteckning, som var möjligt för henne i början på 1900-talet. Hon såg sin gärning som ett levnadskall för att stärka samhällets framtid genom de små barnen. *Samhällsmodern* skulle samtidigt fostra barnens mammor och utgöra en förebild för dem i en borgerlig anda. Värden och föreställningar som genomsyrar samhällsmodern är att vårda det lilla barnet, gudstron och att arbeta för nationen. Arbetet skulle ske med hjälp av arbetsmedelpunkter och inspirationen från Fröbel är påtaglig i de tre första perioderna. Lek ses som barnets arbete och barnen skall visa ”de vuxna vägen” genom lek. Den lilla plantan skall ansas och kultiveras för att växa till en god samhällsmedborgare utifrån en borgerlig förebild.

Maria Kjellmarks seminarister kom från hela landet och spred sedan dessa bärande värden vidare. De förväntades följa sitt levnadskall och utföra frivilligt arbete samt stå på barrikaderna och agitera för sin sak.

Då hemmafruidealet når sin höjdpunkt på 1950-talet framträder en *Allomfattande barnträdgårdsledarinna,* på vilken det ställdes många och höga krav när det gällde hur hon skulle vara och vad hon skulle kunna. I den *Allomfattande barnträdgårdsledarinnan* fanns många spår av *Samhällsmodern* med inslag av levnadskall och gränsöverskridanden. Här träder en god ledarinna fram som förväntades vara kreativ, ha experimentlust och pröva sig fram. Sparsamhet var ett krav och en dygd då hon förväntades tigga samt tillverka det material som barnen använde. De värden hon skulle bemästra, kan hänvisas till en av kunskapsformerna, *fronesis*, utifrån Aristoteles (se Gustavsson 2000, Liedman 2001). För att bli en fullvärdig barnträdgårdsledarinna bör hon ha förvärvat en ”praktisk klokhet” innehållande en klok handlingsberedskap för att klara av att ensam leda en barngrupp på minst 20 barn. Barnträdgårdsledarinnorna förväntades vara allkonstnärer och kunna lite av varje.

De intervjuade lärarutbildarna ger tillsammans med arkivmaterialet i de tre första perioderna således uttryck för en gränslöshet som speglas i dessa allomfattande kunskaper, förmågor och egenskaper. De kvinnligt allomfattande kunskapskulturer som växte fram i barnträdgårdar och i seminariet kan ses som delar i en kultur som förenar teoretisk kunskap med praktiskt produktivt kunnande tillsammans med den praktiska klokheten. Uttryck som *lyhördhet* och *överblick* och *flexibilitet* blev senare ledord och kan begripas som en förutsättning för denna praktiska klokhet. På samma gång styrdes den praktiska klokheten i seminarieutbildningen av en föreskrivande kunskapskultur som fastställdes med de första mål- och riktlinjerna 1964, efter att förskollärarutbildningen blivit statlig 1963. Riktlinjerna bestod av tydliga föreskrifter för hur varje moment i barnträdgården skulle genomföras. Efter att seminarierna lagt upp sin verksamhet mycket fritt diskuterades på det lokala seminariet hur man skulle förändra sina kursplaner utifrån dessa mål och riktlinjer.

Under perioden *Allomfattande barnträdgårdsledarinna* och in i nästa period, som jag benämner *Personlighetsutveckling och barnobservationer,* plockas influenser från barnpsykologisk och medicinsk forskning upp, bland annat i form av intelligensmätningar och tester. Trots att dessa inriktningar befunnit sig i Sverige från 1930-talet med Alva Myrdal och Carin Ulin så tog de sig inte in i det kollektiva minnet förrän en bit in på 1950-talet. De fick då istället stort genomslag och referenser till utvecklingspsykologisk teori gjordes frekvent samtidigt som det sattes stor tilltro till den medicinska aspekten. Under perioden *Personlighetsutveck-*

ling och barnobservationer blev det alltmer viktigt med goda observationsmetoder och att konkretisera den psykologiska insikten. Den blivande förskolläraren förväntades inneha gedigna kunskaper om barns psykologiska utveckling och lära sig att observera barn i objektiv, positivistisk bemärkelse. Hon förväntades dessutom att utveckla sin egen personlighet och sitt självförtroende. I samma period initieras det fria arbetssättet men sätts inte i handling förrän i perioden *Utvecklingspsykologi och dialogpedagogik* då barnstugeutredningens betänkande (SOU 1972:26 och 27) skulle sättas i verket. Fröbelpedagogiken skulle nu definitivt kastas ut och traditioner och religiösa högtider skulle tas bort till förmån för rationalitet och vetenskaplighet. Förutom de föreskrivna momenten skulle förskolläraren veta hur varje barn skulle stimuleras i förhållande till sin ålder. Avvikelser från det tänkta normala barnet skulle registreras och beskrivas objektivt. Från att Arnold Gesells mognadsteoretiska utvecklingsteorier haft stort inflytande, träder nu Jean Piagets utvecklingspsykologiska stadieteori in på scenen. Med hjälp av Erik Homburger Eriksons psykosociala teori förväntades den bli en heltäckande utvecklingsteori. Den dialogpedagogik som i barnstugeutredningen anmodades blev mer individinriktad än vad som föreföll ha varit avsikten. Den förväntades förstås som ett mellanting mellan en auktoritär och en ”alltför fri pedagogik”. Den verkade dock utveckla fler progressiva röster in i nästa period i protest mot de auktoritära rösterna.

Inträdet i högskolan 1977 innebar en stor förändring, främst för institutionen förskollärarutbildning, i perioden *Högskoleutbildad samhällsmedborgare*. Den lokala förskollärarutbildningen formade, tillsammans med inflytande från fritidspedagogutbildningen, en mycket samhällstillvänd kunskapskultur med stort intresse för andras levnadsvillkor. Den medicinska inriktningen försvann nu helt. Många nya lärare anställdes och det kom fler män in i utbildningen, både lärare och studerande. Studentinflytande skrevs in i både kursplaner och lokala planer. Alla ämnen skulle vara problemorienterade, lärare och studenter skulle tillsammans planera undervisningen och de skulle alla arbeta med ämnesövergripande projekt. Detta skedde under en relativt kort period men verkade ha tagit mycket kraft både för lärare och studerande. Rösterna från ”det kollektiva minnet” med den starkt föreskrivande kunskapskulturen verkade ha fått svårt att plötsligt kasta om och ta till sig de nya rösterna. Emellertid fick det problemorienterade tänkesättet liksom studentinflytande, i efterkommande perioder, en bestående men mindre plats i förskollärarutbildningens kollektiva minne.

Den *Reflekterande barnpedagogen* tonar sedan fram i gränslandet mellan yrkesutbildning och vetenskaplig skolning, i början av 1990-talet, där en *reflekterande hållning* blir ledord för att bli en fullvärdig förskollärare med en akademisk

kvalificering. Förskollärarutbildningen går upp i en lärarutbildning och får en ny struktur i en Barn- och ungdomspedagogisk examen. Förskollärarutbildningens kollektiva minne får nu anpassa sig till nya röster från högskolan och andra lärarutbildningar. Utbildningen flyttade till högskolans campus och ämnet pedagogik blev grundämnet. De ämnen som inte tillhörde psykologi, pedagogik eller metodik fick flytta till andra ämnesinstitutioner, något som för många av dess lärare innebar en stor förändring. Ämnet träslöjd som länge hållit sig kvar, fick till exempel ingen plats inom högskolan. Ämnesfördjupningar inträdde samtidigt med ett förminskat samarbete mellan pedagogik, metodik och de så kallade kommunikationsämnena. Metodiklärarna blev tillsammans med psykologi/pedagogiklärarna seminarieledare. Ett stråk från förskolans idé om en handlingsinriktad, problemformulerande pedagogik lyftes fram som nya idéer och togs till vara på den lokala arenan i och med den *seminariestruktur* som arbetades fram under 1990-talet med ”det goda samtalet” som grund.

I och med propositionen om en förnyad lärarutbildning, 2001, kommer den period som benämns *Forskarbehörig lärare för yngre åldrar*. Den första terminen går nu alla blivande lärare i samma seminariegrupp för att sedan välja olika inriktningar. De studerande förväntas att aktivt föra samman de olika delar utbildningen ger, och reflektera över dem i sin seminariegrupp. Kommunikation och lärande i samband med ett demokratiskt uppdrag anmodas för läraruppdraget. Det krävs nu att de blivande lärarna skall kunna uttrycka sig på ett akademiskt, vetenskapligt sätt och förväntas skriva en C-uppsats som kan ge en ingång till en forskarutbildning. De förväntas få en god grund i att studera, diskutera och reflektera över innehåll och fenomen i lärarverksamheten i förhållande till olika teorier. Den praktiska klokheten byter skepnad i det kollektiva minnet från kloka handlingar till en reflexiv hållning med teoretisk förankring.

Studien visar att det sker stora omvälvande förändringar i förskollärarutbildningen genom åren. Emellertid håller sig den *Allomfattande förskolläraren* kvar i rösterna från det kollektiva minnet ända in i den sista perioden på 2000-talet, speciellt inom den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Inom den högskoleförlagda delen visar sig dessa allomfattande, gränsöverskridande röster komma i konflikt med de ämnesfördjupningar som från 1990-talet får ett allt större utrymme. Istället för att kunna ”litet om mycket” så säger de akademiska kunskapskulturerna att den studerande skall kunna ”mycket om lite”. Den förmåga som dock i alla perioder har framhållits är att leva med förändringar, att vara beredd att ompröva sina ställningstaganden och kreativt finna lösningar på problem på alla tänkbara nivåer. Kunskapsuppdraget har ändrats från en starkt föreskrivande pedagogik i många olika ämnen, över en mer progressiv, problemorien-

terad pedagogik till att i grupp studera kommunikation och lärande i kombination med ett demokratiuppdrag i en vetenskaplig anda.

Några centrala röster och dominerande drag

Att inte likna skola

De centrala röster och dominerande drag som framträder i studien är bland annat att ”lek är barnens arbete och barnträdgårdar/förskolor skall inte likna skola”. Barnen skulle aktiveras men inte styras utan mötas utifrån sina egna förutsättningar och ”slumrande anlag”. De skulle i Fröbels anda ”växa upp som plantor och få vård och ans” och den instrumentella förmedlingspedagogiken, som skolan ansågs stå för, kritiserades starkt. Dock skulle praktiska färdigheter och moral läras in men det skulle ske genom ramsor, sagor, sånger, sysselsättningar, lek och lekar. Arbetsmedelpunkterna, sedermera intressecentra, skulle hålla ihop målen samtidigt som barnträdgårdarna i hög grad sågs som skolförberedande. De intervjuade handledarna såg sig mer som ledarinnor än lärare. Små barn skulle inte tvingas att bli intresserade av något genom regelrätt undervisning. De skulle istället lära sig utan att de skulle veta om det.

Det fanns sålunda ett avståndstagande från skolans pedagogik som tillskrivs dialogpedagogikens roll, vilken skulle hålla tillbaka barnens lust att läsa och skriva. Studien visar att rösterna från ”att inte likna skola” snarare har rötter längre bak i tiden då Maria Kjellmark förespråkade Fröbels idé om den goda ledarinnan som förväntades följa barnen och deras intressen istället för tvärtom. Ett antagande är att förskolans och skolans syn på lärande, och *vägen* till lärande, under perioderna har stått i strid med varandra. Inställningen att ”inte likna skola” har dock, in i 2000-talet, tonats ned då läs- och skrivdidaktik liksom matematikdidaktik skall ingå i dagens utbildning till lärare för de yngre åldrarna och i barns tidiga bildning. Rösterna talar dock fortfarande om en ledarinna som följer barnens initiativ genom kommunikation, lek, naturorientering och estetiska inriktningar. Utifrån arkivmaterialet tycker jag mig ändå utläsa att rösterna från ”att inte likna skola” finns kvar även i den sista perioden, om än på ett annat sätt. Innehållet i det allmänna utbildningsområdet, som vänder sig till alla lärarstudenter, handlar om kommunikation och lärande samt ett demokratiskt bemötande av barn istället för en instrumentell förmedlingstanke.

Personlighetsdaning som bildning och livslångt lärande

Från perioden *Allomfattande barnträdgårdsledarinna* och framför allt från perioden *Personlighetsutveckling och barnobservationer* framträder med Mål och rikt-

linjer från 1964 en personlighetsutvecklande kunskapskultur. Personlighetsutveckling sker inom många yrkesutbildningar, även inom högskolans kunskapskulturer. Det framstår ändå som att personlighetsdaning och personlighetsutveckling utgjort en centralare del inom de kvinnligt grundade utbildningarna. I ämneskonferenser och omdömen kring 1960-talet diskuteras livligt hur alla ämnen skall genomsyras av personlighetsutveckling. Seminariet tar nu inte enbart emot kvinnor från de borgerliga leden utan även från arbetarklass och lägre medelklass. Det framträder en idé om att skapa en, med Lave & Wenger (2003), legitim förskollärare som skall kunna föra sig, tala utan dialekt, kunna uttrycka sig i musik, rörelse och bild för att kunna ingå i en viss praktikgemenskap. Den kvinnliga personen skall bibringas självförtroende och självständighet och ämnen som rytmik och drama blev till de viktigaste kulturella redskapen för att uppnå dessa mål. Fram till perioden för *Forskarbehörig lärare för yngre åldrar* finns dessa ämnen kvar som allmänna ämnen men inriktar sig alltmer mot fantasirikedom och kreativitet. De estetiska ämnena försvinner i sista perioden som allmänna ämnen och blir till valbara inriktningar eller fristående kurser. Studerande som inriktar sig mot arbetet som lärare i förskolan väljer i stor utsträckning inriktningen ”natur och skapande” som har kvar många röster från 1970-talets seminarieutbildning och verkar ge de studerande en viss identifiering av förskollärararyrket inom den universitetsförlagda utbildningen.

I spåren av idén om personlighetsdaningen finner jag i det kollektiva minnet en bildningstanke som visat sig på olika sätt genom perioderna. I perioden för *Samhällsmodern* och *Allomfattande barnträdgårdsledarinna* skulle hon danas i tidens borgerliga anda med allmänbildning och ett mjukt behagligt sätt med gränsöverskridande kunskaper. I nästkommande två perioder skulle hennes personlighet utvecklas med självförtroende och kreativitet.[405] I perioden för *Högskoleutbildad samhällsmedborgare* framträder bildningstanken på tre olika sätt. Den blivande förskolläraren förväntades bildas i en samhällstillvänd, samhällskritisk anda. Hon/han skulle bildas inom högskolans kunskapskultur som en fullvärdig högskolestuderande och hon/han förväntades slutligen, genom handledaromdömen, förvärva en bildning som *presentabel* förskollärare inför föräldrar och en allmänhet i förskolan. Med referens till Thavenius (2007) framträder genom perioderna en motsättning mellan ett kunskapsuppdrag och ett bildningsuppdrag, som skärps i samband med inträdet i den akademiska sfären, där bland annat de personlighetsdanande, estetiska inslagen fått minskat utrymme. Propositionen (1999/2000:135) inför den förnyade lärarutbildningen 2001 framhöll ett ”livslångt lä-

[405] Det kan jämföras med O´Brien, et al (2007) och Langford (2007) som lyfter fram vad som menas med att vara den ”goda” förskolläraren.

rande" som i studien visar sig från den allra första perioden med krav på problemlösningsförmåga, kreativitet och flexibilitet om än i en annan praktikgemenskap. En akademisk bildning lyfts dock fram i den sista perioden med krav på ett vetenskapligt förhållningssätt och med en forskningsinriktning i en blivande förskollärares profession.

I gränslandet mellan yrkesutbildning och akademisk disciplin

För bringa reda i frågan hur bärande värden och föreställningar förändras och behålls i mötet med traditionellt akademiska värden och i mötet med andra lärarutbildningstraditioner så kan det, med hjälp av denna studie, sägas att förskollärarutbildningen, främst under de två senaste perioderna, befinner sig i gränslandet mellan yrkesutbildning och akademisk disciplin. Emellertid har den stora frågan rört sig kring kopplingen mellan begreppen "teori" och "praktik".

Kopplingen "teori och praktik"

Allt ifrån den första perioden i förskollärarutbildningens kollektiva minne har lärare och handledare skrivit och talat om att sammanföra "teori och praktik". Sven-Erik Liedman (2001) skriver att den ämnesindelning vi har idag har anor alltsedan antiken och vi har svårt att tänka oss en annan indelning. Den mest problematiska uppdelningen görs mellan praktisk och teoretisk kunskap.

På den lokala arenan har alltsedan 1970-talet funnits förslag på alternativa benämningar för ordet "praktik" såsom *institutionsförlagda studier, praktikutbildning, undervisningspraktik* och *verksamhetsförlagd utbildning*. Syftet har, med röster från Maria Kjellmark, varit att den blivande barnträdgårdsledarinnan skulle "tillämpa sina teoretiska kunskaper och träna sig praktiskt". Trots att man genom perioderna har kämpat med att föra ihop "teori och praktik" framträder i studien en tudelning emellan dem. Tudelningen har varit föremål för olika slags behandlingar för att ge de studerande en helhet i sin yrkesutbildning. Före 1980-talet inledde de blivande förskollärarna med så kallad *förpraktik* innan det var möjligt att komma in på seminariet, för att sedan varva "teori" och "praktik" lika lång tid i sin utbildning. Efter högskoleinträdet minskades den praktiska delen ned och det blev vanligare att den löpte parallellt med den teoretiska delen. Metodiklärare var de som hade det största ansvaret för överbryggningen mellan "praktik och teori". Den praktiska delen utgjorde till en början grunden för vad som sedan gjordes på seminariet. Allteftersom de utvecklingspsykologiska teorierna fick större utrymme och ämnet barnobservationer (se nedan) kom in i bilden, fick de teoretiska modellerna istället utgöra utgångspunkt som sedan skulle

konkretiseras och omformas i praktisk handling i förskoleverksamheten. Inför *en förnyad lärarutbildning* 2001, förväntas den verksamhetsförlagda delen återigen utgöra en grund för de teoretiska kunskaperna i lärarutbildningen.

I och med högskoleinträdet, då förskollärarutbildningen än starkare skulle knytas till vetenskap och forskning framfördes, på den lokala arenan, en oro över att den praktiska kunskapen skulle få stå tillbaka eller inte tillmätas samma värde som de teoretiska kunskaperna. Studien visar att dikotomin mellan den verksamhetsförlagda delen och den högskoleförlagda delen i den lokala förskollärarutbildningen har bestått, trots välformulerade mål och kursplaner och trots nya organisationsformer. Det visar sig också, som tidigt förebådades, att den högskoleförlagda utbildningen, i de flesta fall, har fått tolkningsföreträde före den verksamhetsförlagda utbildningen av både handledare och lärare. Dock har arkivets omdömen och intervjusamtalen låtit mig förstå att de studerande fått sin yrkesmässiga skolning och bekräftelse på hur hon/han förväntas vara som förskollärare i den verksamhetsförlagda praktikgemenskapen.

”Praktik” i förhållande till ”teori” har således varit ett komplicerat fenomen genom perioderna och det tycks som att den högskoleförlagda delens förespråkare synes ha andra förväntningar på vad den studerande skall utföra i sin verksamhetsförlagda del än förespråkarna från den verksamhetsförlagda utbildningen. Trots att vi idag anser att all kunskap är praktisk (se Liedman 2001) så verkar de olika rösterna tala alltmer olika språk och de två alltmer olikartade kunskapskulturerna befinner sig genom tiderna på kollisionskurs istället för att, som framhålls i Propositionen om *en förnyad lärarutbildning* (1999/2000:135), sträva mot en gemensam kunskapsbas.

Barnobservationer

Barnobservationer blev ett eget, unikt ämne inom förskollärarutbildningen under perioden *Personlighetsutveckling och barnobservationer*. Men redan pionjären Stina Sandels, liksom Alva Myrdal, ansåg att barnträdgårdsledarinnorna skulle skriva ner sina iakttagelser och dokumentera sitt eget arbete. I början på 1950-talet plockas intelligensmätningar och testningar upp på den lokala arenan som en forskningsbaserad del i ämnet psykologi. Ämnet barnobservationer blev så ett medel för att, som jag ovan beskrivit, sammanföra den praktiska verksamheten med den teoretiska. Ämnet behandlades först av metodiklärare för att senare övergå till psykologi-/pedagogiklärarna. Som jag ser det kom ämnet att formas utifrån de utvecklingspsykologiska stadierna och blev till ett verktyg för att legitimera utvecklingspsykologin där barnet blev till objekt. Det blev således till ett objektivt, mätbart instrument för att mäta barns utveckling i förhållande till ett

påstått normalt barn samt till att upptäcka brister och sjukdomar på psykologiska och medicinska grunder. Man tar till en mängd tekniska lösningar som observationsboxar, löpande protokoll, skattningsscheman, beteendeobservationer med mera.

Ämnet barnobservationer kan betraktas som ett medierande redskap för att föra över de psykologiska teorierna till den praktiska verksamheten. Det kan även ses som inslag i en ny kunskapskultur där psykologin tillsammans med barnobservationer tilldelades rollen att vetenskapliggöra och legitimera arbetet med de små barnen. Studerande och lärare kämpade till exempel under 1970-talet med att omvandla Piagets utvecklingsteorier till ett konkret, praktiskt handlande.

Stark kritik framfördes redan i barnstugeutredningen med innebörden att barnen gjordes till individuella objekt, men den kritiken togs inte upp förrän i en senare period. Ämnet höll sig kvar genom åren men förändras efter hand till att i den sista perioden för den *Forskarbehöriga läraren* övergå i en 5-poängkurs i dokumentation, som mer kan ses som ett instrument för att utveckla arbetet bland barnen och för att dokumentera förskollärarens arbete.

En akademisk kunskapskultur

Från perioden *Högskoleutbildad samhällsmedborgare* och framöver blir forskningsanknytning ett av de viktigare målen, där den kritiska diskussionen och reflektionen förväntas bli vägledande i utbildningen.[406] Englund och Linné (2008) skriver att det är ett antal olika ”disciplinära kulturer som samsas under akademins tak” (s 7). Min utgångspunkt har blivit att en yrkesutbildning inom ett universitet präglas av olikartade praktikgemenskaper och kunskapskulturer. Vi kan då inte tala om *en* verksamhetsgrundad kunskapskultur, liksom det även blir missvisande att tala om *en* akademisk kunskapskultur.

Studien visar att akademins kunskapskulturer skiljer sig markant från den tidiga seminarieutbildningens kunskapskulturer. Jag skönjer en större slutenhet i förhållande till omvärlden i den akademiska sfären än i den tidigare förskollärarutbildningen. Samtidigt används, enligt Englund och Linné (2008), ett särskiljande språk både i skrift och i tal. Avhandlingsstudien visar att de aktörer som verkar ha approprierat det akademiska, särskiljande språket (t.ex. i föreskrivande texter och tolkningar av nya styrdokument) får sina idéer genomförda och får därmed tolkningsföreträde ifråga om innehållet.

I de förändringsprocesser som pågått under de senare perioderna efter inträdet i högskolan, framträder en kamp om utrymmet. Det uttryck som verkar ha skapat

[406] Se Ingrid Heymans och Birgitta Sandströms (2008) analyser av fenomenet forskningsanknytning som en fråga om kritisk praktik.

mest förvirring inom de olika praktikgemenskaperna är vad begreppet vetenskaplighet och forskningsanknytning kan betyda i samband med en yrkesutbildning. Wertsch (1998) pekar på att vissa ord är impregnerade av auktoritet och makt som ställer olika krav på individen att handla enligt vissa bestämda normer. Min tolkning är att begreppet vetenskaplighet verbaliseras på ett antal olika sätt beroende på vilken praktikgemenskap eller kunskapskultur man tillhör. Det ger uttryck för att rösterna från olika kollektiva minnen talar förbi varandra. Det kan även ses som en fråga om att olika kunskapskulturer och praktikgemenskaper använder olika språk för samma fenomen, men där det särskiljande akademiska språket lättare får tolkningsföreträde och blir mer tongivande både utanför och inom den akademiska sfären.

Det finns de som pekar på att en estetisk kunskapskultur i skolsammanhang alltid ställs emot en rationell kunskapskultur eftersom de så kallade teoretiska och de estetiska ämnena bedöms enligt olika kriterier (Qvarsell 2004). Detsamma tycks gälla på förskollärarutbildningens lokala arena där de estetiska ämnena, som under lång tid var mycket viktiga inslag i förskollärarutbildningen, fått stå tillbaka för andra teorier och för de vetenskapliga kunskapskulturerna. I senare perioder har till exempel Lev Vygotskijs kulturhistoriska teori framhållits, där människan ses som en helhet och kreativitet är grunden för såväl konst, vetenskap som teknik. Trots att den teorin blivit framträdande har ändå de estetiska ämnena tonats ned drastiskt som allmänna ämnen, för blivande förskollärare, inom den akademiska sfären.

Hur framträder genusstrukturer i det kollektiva minnet?

Det har inte kunnat förbigås att genusstrukturer har betydelse i den historiska kontexten och i rösterna från det kollektiva minnet. En fråga som ställdes var vilken betydelse genus har för dessa bärande värden och föreställningar i förskollärarutbildningen.

Det har genom perioderna funnits starka kvinnor som skapat och lagt grunden till den förskolepedagogik som visar sig i dagens förskollärarutbildning, framförallt inom den verksamhetsförlagda utbildningen. De stora förebilderna har till stor del plockats från det manliga fältet, med Pestalozzi, Fröbel, Dewey m.fl., men det praktiska genomförandet har till största delen tolkats och hanterats av kvinnor. Maria Kjellmark framträder som en pionjär i det att hon formade en ny verksamhet i sin stad och på samma gång en ny kvinnlighet i sin seminarieutbildning. Särartstänkandet tog en ny form då barnträdgårdspionjärerna fortsätter att vara mödrar i gränslandet mellan privat och offentligt. Formeringen av den nya

kvinnlighet som Maria Kjellmark och hennes gelikar skapade kan anses ha legat till grund för förskolan och dess lärarutbildning.

Det visar sig att metodiklärarna under lång tid hade stor makt och stort inflytande i den lokala förskollärarutbildningen fram till högskoleinträdet. Men trots sin långa utbildning blir metodiklärarna den grupp som behöver mest kompetensutveckling för att passa in i forskarsamhället inför högskoleinträdet. De områden en förskollärare tidigare hade förkovrat sig i var att bli en allmänkunnig, kreativt hantverkskunnig och klokt handlande person, snarare än att hon skulle fördjupa sig i ett speciellt akademiskt ämne. Intresset för den praktikbaserade kvinnliga kunskapen fick inom akademin se sig som mindervärdigt i relation till den manliga sfär som präglades av den traditionella akademiska kunskapen.

Om man med hjälp av Bourdieu (1999) betraktar värden och föreställningar som kvinnliga eller manliga,[407] skulle man kunna säga att många av de kvinnliga rösterna, till skillnad mot de manliga, genom historien behövt legitimera sig. De kvinnliga rösterna kan även sägas ha fått ge vika för de normerande manliga rösterna, speciellt i den lokala förskollärarutbildningen efter högskoleinträdet. I särartstänkandets barndom, vid 1800-talets slut, var det en viktig strategi att uppvärdera de kvinnliga sysslorna och flytta ut dem i det offentliga rummet. Det fanns också en stolthet över den pedagogik som arbetades fram i barnträdgårdar och i de seminarier som växte fram. Ett antagande är att eftersom det var en kvinnlig verksamhet visar det sig att den behövde legitimeras, mer än andra verksamheter, med olika kulturella redskap mer eller mindre genom alla perioderna. Det återfinns även en kvinnokamp för en bättre uppväxt för de mindre bemedlade barnen samt för en ökad kunskap om barn och dess uppfostran. Denna kvinnokamp ser Maria Kjellmark som sitt levnadskall och den verkar behålla sina röster än idag.

Barnträdgårdspionjärernas kvinnlighet omvandlades på många sätt under 1960-talet och framöver. Andra förebilder, i form av kvinnliga forskare, träder in på arenan. Den nya kvinnligheten förväntas på 1960-talet och framöver danas genom personlighetsutveckling som skall ge ett starkare självförtroende, en beredskap för förändringar och att få en stolthet för sitt yrke. Från att metodiklärarna till största delen har dominerat utrymmet har, i perioden för *Högskoleutbildad samhällsmedborgare*, psykologilärarna övertagit det, åtminstone antalsmässigt, och de flesta av dem var män med akademisk utbildning.

Med hänvisning till Bourdieu (1999) kan sägas att högskolan och akademin historiskt sett har befunnit sig i den manliga sfären som gett både makt och hög

[407] Se Bourdieu (1999), s 21; 121-122.

status, varvid dess värden och föreställningar har fått starkare röster och tolkningsföreträde. Tentor är exempel på kontrollredskap som inom akademin innefattat högre värden och status, trots dess instrumentella och positivistiska grundsyn, än till exempel problembaserat lärande och deliberativa samtal (se Englund 2007). Rösterna från förskollärarutbildningens kollektiva minnen uttrycker värden med rötter i en kvinnlig sfär. Många av dem hörs inte i den akademiska sfären. Den verksamhetsförlagda delen av utbildningen behåller tillhörigheten till sin kvinnliga sfär medan den högskoleförlagda delen med sin manliga framtoning i de flesta sammanhang får tolkningsföreträde. Det visar sig, som jag tidigare påtalat, tydligt i samtalen och texterna från handledarträffar där både studenter och handledare ger högskolan och dess lärare legitimitet för att inneha den giltiga kunskapen, medan studenter i andra avseenden ser den verksamhetsförlagda erfarenhetsbaserade kunskapen som den ”riktiga” yrkeskunskapen.

Metodikämnet som tidigare var det största ämnet får ge plats för pedagogikämnet i perioden *Reflekterande praktiker*. I texterna och intervjusamtalen kan anas en underlägsenhetskänsla främst från tidigare metodiklärare, vars tillhörighet nu försvinner i och med att de blir pedagogiklärare/seminarieledare. Emellertid får de samma status som psykologi-/pedagogiklärarna och kampen mellan grupperna borde härmed elimineras. Dock övergår makten och statusen under perioden till att inneha så många högskolepoäng som möjligt i ett universitetsämne, snarare än att besitta en yrkesutbildning och en verksamhetsbaserad lärarerfarenhet. Underlägsenhetskänslan kan betraktas i ljuset av en akademisk kunskapskultur som tilldelas högre värden än en erfarenhetsgrundad kvinnlig kunskapskultur.

Thurén (2003) skriver att kvinnors underordning kanske inte är lika särartad som för hundra år sedan. Maktordningen tar sig uttryck på olika sätt om än mer subtilt och otydligt. I den föreliggande studien tycker jag mig se en underliggande genusordning där den manliga normen tas för given, även om det inte alltid är män som står för den inställningen. Ett exempel då den manliga ordningen tas för given är att de verksamheter som har skapats och utvecklats av kvinnor för kvinnor och deras barn genom alla perioderna, mer eller mindre, behövt legitimera sin verksamhet för att få samhällets erkännande. Maria Kjellmark spred med hjälp av sina skrifter *Solöga* och *Tomteklockan*, föreläsningar, broschyrer och uppsatser sin övertygelse om hur en barnträdgårdsledarinna skulle vara, vad verksamheter för barn skulle innehålla och framförallt *varför* barnträdgårdar behövdes. Denna legitimitetssträvan lever på många sätt kvar, liksom den kluvenhet som framträder mellan föreställningen om ett gott hem med en god mor som den bästa formen för ett barn att växa upp i, och föreställningen om att kollektiv stimulans i

barnträdgårdar och daghem är bra för barn och deras framtida skolgång. I studien framträder nya frågor om hur man kan känna igen maktfenomen och hur genusordningar kan förstås så allsidigt som möjligt. Mitt bidrag kan möjligen ge *en* bild till denna allsidighet.

Slutord

Som studien visar har det skett stora omvälvande förändringar i förskollärarutbildningen under 1900-talet och framförallt in i 2000-talet. Den allomfattande förskolläraren håller sig kvar genom perioderna men får lite olika skepnader. Hon passar bra in i den verksamhetsförlagda utbildningen men har svårare att finna sig tillrätta i den akademiska sfären med fördjupade ämnesinriktningar. Arbetsmedelpunkter, intressecentra och teman tillhör förskolans områden. Temaarbete över ämnesgränser utifrån arbetslag är önskvärt i skolan men synes inte aktuellt inom akademins värld där det verkar svårt att bryta ämnestraditionen.

Varför, vad och vem-frågor genomsyrar didaktiken medan vi blivit rädda för hur-frågorna. I dagens utbildning finns hur-modellerna enbart i den verksamhetsförlagda utbildningen men diskuteras inte nämnvärt i den universitetsförlagda utbildningen. Hur-frågorna är inget jag vill återgå till men vi får inte vara rädda för dem och vi behöver framförallt diskutera de olika föreskrivande modeller som cirkulerar i populärlitteraturen.

Yrkesidentiteten att tillhöra en yrkeskår är en socialiseringsfråga som kan kopplas till Lave & Wengers (2003) tankar om praktikgemenskaper. Kan en studerande bli en fullvärdig medlem både i förskoleverksamheten och i den akademiska sfären? Måste inte de blivande förskollärarna välja? Min tro är att det går att ingå i fler praktikgemenskaper med olikartade kunskapskulturer. Det behöver dock bli mer tydligt för de studerande hur den historiska kontexten ter sig och den historiska återblicken har stor betydelse för denna förståelse. Lärare och handledare behöver visa på vilken grund förskolan och akademin står, hur olika kunskapskulturer och praktikgemenskaper talar olika språk och ibland talar förbi varandra, hur verksamhetsförlagd och universitetsförlagd utbildning förhåller sig till varandra och att det inte är alldeles nödvändigt att de tillhör samma praktikgemenskap men har mycket att lära av varandra. Verksamhets- och universitetsförlagd utbildning, med sina olika ämnen, skall utbilda samma studenter till ett och samma yrke och behöver därför sträva mot ett gott och utvecklande samarbete där även den verksamhetsförlagda utbildningen får en större tilltro som kunskapstillskott, både inom den akademiska sfären och i sin egen sfär.

Det har i många år konstaterats att förskolepedagogiken skulle kunna bidra med värdefulla insikter till arbetet i skolan. Ändå visar det sig att skolans kunskapskulturer får en överordnad ställning gentemot förskolan, vilket också till en början visade sig i lärarutbildningen. Min uppfattning är att den allomfattande förskollärarinnan, med kvinnliga förtecken, spökar igen. Hon/han passar inte in i akademins ensidiga ämnesfördjupningar utan vill arbeta ämnesövergripande utifrån teman, och ha många ”strängar på sin lyra”. Det betyder inte att hon/han inte skall ingå i den akademiska kontexten, det är istället den akademiska sfären som behöver omvärderas och öppna sig för omvärlden. Det behövs ett större samarbete mellan exempelvis estetiska ämnen och pedagogik/didaktik och att samarbetet mellan institutioner underlättas istället för att motarbetas. Studien har visat att vad som anses som giltig kunskap skiljer sig väsentligt mellan ämnen och institutioner, vilket kan försvåra och hindra samarbete över gränserna.

Har då utbildningen till lärare i förskolan förlorat på att ingå i en allmän lärarutbildning med en akademisk struktur? Jag anser *inte* att förskollärarutbildningen har förlorat på att ingå i en samlad lärarutbildning. Förskollärares arbetsuppgifter har genom tiderna förändrats och den seminarietradition som funnits behövde förstärkas och utvecklas. Min uppfattning är istället att den övriga akademiska sfären inklusive den övriga lärarutbildningen har fördel av att samspela med förskolan och dess pedagogiska kunskapskulturer. Jag ser det som mycket positivt att blanda alla lärargrupper och där den blivande förskolläraren skall, i samma mån som sina andra lärarkollegor, ha rätt till förberedande forskarnivå i sin lärarutbildning för att kunna forska vidare.

Det förslag som kommit i och med Bolognaprocessen där inriktning mot tidigare åldrar föreslås läggas på grundnivå medan andra lärare föreslås läsa på avancerad nivå, innebär att de blivande förskollärarna får en kortare utbildning och inte ges behörighet för fortsatt forskarutbildning. Jag ser det som en stor försämring av hela den lärarutbildning som bäst håller på att utvecklas.[408] Det innebär även en kvalitetsförsämring för hela samhället ifråga om statusskillnad och könssegregering. Skall den forskning om de yngsta barnen, som just kommit igång, avstannas?

Jag har tidigare hänvisat till att det mänskliga användandet av vissa kulturella redskap har en historisk och institutionell bakgrund som baseras på auktoritet och makt. Utifrån den tanken men också utifrån tanken om det kollektiva minnet

---

[408] Detta kan hänvisas till Marxen et.al (2008) som med USA som utgångspunkt frågar sig om de tidigare högt kvalificerade förskollärarna har lämnats därhän och att utbildningarna har övergått till att enbart utbilda skolans lärare.

som håller kvar vissa röster, är det lätt att falla tillbaka till tidigare normativa stämmor. Ämnesfördjupningar, salsskrivningar och andra kontrollredskap i lärarutbildningen pekar på detta, men jag tänker främst på att det också i samhället och i yrkesverksamheterna är lätt att falla tillbaka till tester och betygssättning för de yngre åldrarna som för tankarna till instrumentella intelligensmätningar och barnobservationer som kom att användas för att finna brister hos och kontrollera det individuella barnet i förhållande till ett tänkt normalt barn. Jag ser det som en stor risk att blivande lärare för de yngre åldrarna tvingas återgå till en objektivering av barn och att anamma den klassiska skolans kunskapskulturer för att återigen legitimera sin verksamhet. Visionen är att lärandet i framtiden kommer att utgå från en gemensam barnsyn och en gemensam pedagogik med stor inspiration från förskolans kunskapskulturer.

Det krävs i dagens lärarutbildning att de studerande själva skall bygga sin egen pedagogiska profil. Samtidigt är inte kunskaper och färdigheter förknippade med en enda individ utan ligger relationellt i praxisgemenskapen (Lave & Wenger 2003). Därmed sker inte identitetsformering så mycket inom den universitetsförlagda delen som under den verksamhetsförlagda delen. Ett område att arbeta vidare inom är därför att studera den identitetsformering som sker för att skolas till förskollärare genom olika tider och inom olika situerade praktiker. Genusperspektiv och genusstrukturer kan behöva studeras mer djupgående. Vilken utbildning får dagens förskollärare över landet? Hur väljer de sig igenom inriktningarna?

Summary

Aim and outline of the study

This dissertation focuses upon a pre-school teacher education tradition in a local arena over time – the pre-school education programme in Örebro. The purpose is to investigate the basic values and representations of knowledge within a local female teacher education tradition and what kinds of expectation are held of a pre-school teacher over time. The main question is: *What central values and notions, frame in a local pre-school teacher education, between the beginning of the 20th century and the first years of the first decade of the 21st century?* Of basic interest is how change and continuity appear and the consequences of the incorporation of the pre-school teacher education culture into the system of higher education. For that reason a second question is raised: *How are central values and notions maintained, how do they get transformed when they are confronted with traditional academic values and how are they transformed when they meet other teacher education traditions?* The pre-school teacher education is deeply rooted in a female tradition and another aim explored in this dissertation is to apply a gender perspective for the understanding of basic values and ideas that underlies teacher education. This third question has been formulated in the following terms: *What importance does gender have for the central values, changes and continuities in pre-school teacher education?*

Methodological, theoretical assumptions and implications

The methods use in the study that is reported in this dissertation includes in-depth-interviews with 22 lecturers and supervisors with different backgrounds who have been involved in the pre-school teacher education in Örebro since 1950. In addition, document studies of selected materials from the archives of the Department of Education at Örebro University and at the Örebro University Library have been carried out. These two empirical sources have been given the same weightage and have been juxtaposed with one another in the analysis.

The study is grounded in a sociocultural approach. The historical context and the dimension of time have been inspired by James Wertsch (2002) conceptions of *voices of collective remembering*. This theoretical tool has helped throw light upon change and continuity of values and representations of knowledge in a collective. With reference to Maurice Halbwachs (1941, 1992) concept *collective memory*, Wertsch (2002) uses *collective remembering* as an active term and a form of mediated action. He also understands collective remembering as a distributed phenomenon involving active agents who use textual resources. With

reference to Bakthin, he suggest that "instead of talking about memories that we 'have', the emphasis is on remembering as something we do" (Wertsch 2002, p 17). Voices of collective remembering are also essentially social and these voices indicate that when a solitary individual engages in remembering she/he also is part of a social collective. Furthermore it is not possible to remember without invoking cultural tools that reflect a social context and history. Wertsch points out that this term is widely used, but the conception is "still in search of coherent interpretation" (Wertsch 2002, p 171). In the present study I have used the term *voices of collective remembering* for a specific purpose and in my way. My focus is realised as a variant of how the conception can be used. By taking the term *voices from collective remembering* as a distributed phenomenon, involving active agents using textual recourses, it would be problematic to search for collective memories in archives isolated from the interviews. For this reason it becomes possible to analyse texts from archives and texts from the interviews as dimensions of the same unit of analysis. My strategy began with the interviews in order to raise questions to the archive data. These two empirical data bases then allowed the analyses to identify and distinguish between different shifts in value systems etc.

In this study I have considered voices from collective remembering in terms of footsteps and threads which can braid together a web. These webs can be regarded as *collective knowledge cultures* (Jensen 2005, Englund & Linné 2005, Nerland 2008) or cultures of interpretation which appear different at different times and have been accounted as themes in the result chapters.

Underlying this analysis of change exists a sense of continuity. Ludwik Fleck (1935) has described tendencies of sluggishness that holds together values and representations within a collective. In order to understand these knowledge cultures the question asked, using Lave and Wengers (2003) terminology, is how a newcomer i.e. a future pre-school teacher becomes an old timer and how a future pre-school teacher can be understood in terms of a "peripheral legitimate participant". In this view it becomes interesting to speak about "communities of practice" (Lave & Wenger 2003, Wenger 2005) and how people become members of cultures of interpretation as the future pre-school teacher become a legitimate participant of a community.

In my analysis I understand voices of collective remembering at two levels, which I suggest complement each other. The term can be recognised as a representation of institutions, in this case the history of a local pre-school teacher education. It can also be recognised at a micro level in terms of how different voices change and maintain values and representations of how a legitimate pre-school teacher is expected to be and what she/he is expected to know.

Wertsch (2002) has distinguished three variants of a distributed collective memory. The simplest version is termed "homogeneous", which suggests that all members of a group share the same representations of the past. The second variant, mentioned as the most common example, has been termed "complementary". Here members remember different things but exist in a co-ordinated system of complementary ideas. The third variant of distributed collective memory is named "contested distribution," which means that different representations exist in a system of opposition and contestation. The focus is on how these perspectives compete with or contradict one another. These three variants have been illustrated in the present study in different ways, and in spite of their differences I have used all of them as voices from collective remembering.

From the mother of society *to* a teacher for younger children prepared for new research

In a handbook from 1945 called *Barnträdgården* Stina Sandels, who began as a kindergarten teacher and also became the first female acting professor in children's psychology, writes:

> When an association or a local authority wants to start a kindergarten, nothing can be more important than to try and get the right person as a leader (Sandels 1945, s 192, my translation).

The question that can be raised is: Who is this "right person" that will work as a pre-school teacher? What kinds of expectations exist vis-à-vis pre-school teacher education in a local context at the beginning of the 21st century? I have distinguished seven periodic themes from the empirical data where the first period is titled *Mother of society – formation of a new female activity system*. This period begins when the pre-school teacher education was started parallel to the first Kindergarten that was established privately in Örebro in 1902 by Maria Kjellmark. The period ends in 1942 when Maria Kjellmark dies and the private education of pre-school teachers is taken over by the local authorities in Örebro city. Maria Kjellmark was one of the pioneers who started pre-school teacher education in Sweden. She was a student of Anna Eklund in the Fröbel-seminar in Stockholm and she completed her education within Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin lead by Henriette Schrader-Breymann, a relative to Friedrich Fröbel, father of the Kindergarten movement. Maria Kjellmark also visited different Fröbel-institutes in Germany and Switzerland in order to educate herself further. In 1906 she started a Kindergarten for poor children with the German folk-kindergarten

tradition in mind. Over the years Maria Kjellmark published two magazines annually: *Tomteklockan (Santa Claus Clock)* and *Solöga (Sun Eye)*. Their contents consisted of short annual reports and were for the most plans (arbetsmedelpunkter) for pre-school teachers. The latter included fairy tails, songs, activities and games, which were mostly written by Maria Kjellmark herself. The main ideas included *the child, the nation* and *faith in God* from a Fröbelian perspective and one can say that the pre-school teacher-education in Örebro, like in Norrköping, emerged from practical experience, the tradition of Fröbel, but also from a middle-class female mission and a vision of the pre-school teachers as "mothers of society".

The next period I have identified is called *All-round kindergarten leader*. It starts in 1942 and ends 1963 when the pre-school teacher education received state subsidy and came under the central government regulations. The subject of *pre-school methods* became a central element in the vocational training of pre-school teacher education in the 1950s. There were also a lot of theoretical topics like: pre-school methods, child psychology, theoretical pedagogic, health, medical childcare, social science, Swedish, music, fine arts, sewing craft, wood craft, drama, rhythmic, economics, voice care, etc. Prior to becoming method teachers, pre-school teachers were required to have several years of work experience from pre-school settings. Despite the emergent of the theoretical topics, it was primarily systematic training during practice teaching and the supervisors were connected to the pre-school teacher education programme. The supervisors' narratives from this period are in many cases aligned to the tradition of Fröbel, but also to Ellen Key, in that women are viewed as being better suited to take care of children. There were numerous demands regarding what a kindergarten teacher should be and what she was supposed to know and there were high expectations of altruism. She was supposed to be a good leader and expected to create "pleasant things" together with the children out of almost no resources. From the beginning the profession was viewed as a mission and a task suited to female disposition. The supervisors voice a mentoring function together with the children and they often talk about learning different things through play, though learning aspects of play needed to be hidden from the children. Some of these claims can be understood from the time when the daughters from the middle-classes received their education in their homes. In summary, I will say that the work of tutors of pre-school teachers lay in the border land between private and public spheres. They were at the same time practising in their own territory and in their own space ("room of her own" in Hirdman's terminology). My interpretation of the supervisors' narratives is to upgrade women in terms of stronger members of so-

ciety since the pre-school teachers were expected to make their own decisions regarding the pre-school setting, the children and their activities in pre-schools.

The third period, *Personality development and child observation,* has its starting point after 1963 and continues to the implementation of "barnstugeutredningen"(a state commission on early childhood care education) at the beginning of the 1970. During this time the future pre-school teacher was expected to be everything in terms of the *All-round kindergarten leader*. In addition, she was expected to develop her own personality and be self-confident. Subjects like drama, rhythmic, fine arts and music were expected to enhance her personality and instill self-confidence. During this period influences from psychology and medical research were picked up and intelligence testing became common. It became important to find good methods for observation of children in order to make the topic psychology more visible. These values can be understood in terms of *fronesis*, one of Aristotle's knowledge forms (Gustavsson 2000, Liedman 2001). In order to be a "legitimate pre-school teacher", a woman needs to acquire "practical wisdom" and hands on knowledge so that she could single handily manage a group of at least 20 children.

During the same period a "free pedagogy" or a "non authoritarian" ideology was initiated. However this did not become prominent until the next period which I have labelled *Development psychology and dialogue pedagogy*. During this latter period new guidelines were established for pre-school teachers through the official report of "barnstugeutredningen" (SOU 1972: 26 and 27). This was a major change for both the Swedish pre-school teacher educators and the pre-school teachers. Rationality and science were to replace old religious traditions and influences from the Fröbel tradition were supposed to be definitely thrown out. Pre-school teachers were now required to know how to appropriately stimulate individual children according to their age level. The aim was to discover differences in relation to a "normal" child. Earlier influences based upon Arnold Gesell's theory (of maturation) shifted to Jean Piaget's developmental phase psychology and Erik Homburger Erikson's social-psychological theory. A new dialogue pedagogy highlighted. This was interpreted in different ways and was strongly criticised by several researchers of that time. The dialogue pedagogy was interpreted as a pedagogy of progressivism and was used as a "free framework" without any authoritative guidance for students at the local the pre-school teacher education and for children in pre-schools. However this ideology was very popular for a short time period.

The fifth period I have outlined is named *Educated in university and a citizen of society*. This period begins around 1977 when pre-school teacher education, sanc-

tioned by the Swedish government, is expected to become part of the university. This implies a major change for the small local institution. A new education of leisure-time pedagogues is incorporated at the institution and many new teachers, many of them men, with academic backgrounds, become employed. The local future pre-school teacher was expected, together with the future leisure-time pedagogues, to be more focused upon politics, society and humanity. This education is expected to be based more on research and science. The method teachers, who have longer experience from pre-school education and training from different fields, but lack credentials from academia, were now themselves in need of scientific education.

A reflective child pedagogue appears during the next period in the border land between vocational education and scientific training around 1990. A reflective attitude with an academic background was seen as being important in order to become a legitimate pre-school teacher (cf Lave & Wenger 2003). The pre-school teacher education became integrated in the rest of the teacher education and was accorded a new label "Child- and youth pedagogy exam" (barn- och ungdomspedagogiska programmet). The voices of collective remembering from the earlier pre-school teacher education periods seem to lose many of the earlier voices in order to adapt other knowledge cultures from other collective memories. The local institution moved to the university campus and topics like music, rhythmic, Swedish, fine arts, etcetera shifted to other departments. This was another big change for these teachers. Topics like woodwork had, for instance, no place in the academic sphere. The topic pedagogy became the main subject in teacher education. Method teachers and teachers in psychology/pedagogic all became teachers in pedagogy and became categorized as seminar teachers. The title "method teacher" became redundant now. However previous voices from the ideas of pre-school education continue to exist in terms of the ideas of the good seminars that are supposed to be grounded in good deliberative conversations (Englund 2007).

The last period in this study I have identified is named *Teacher of younger children – prepared for post-graduate studies*. The period started in 2001 when the government decided to institute a new teacher education. All teacher students, regardless of whether they were preparing to become a pre-school teacher or an upper-secondary teacher, began their studies together in the same group during the first semester. Subsequently they streamed into different directions. The main topics now were communication, learning theory and democracy. The students themselves were expected to bring together different parts of their own education, and reflect upon this in their seminar groups. The students were now educated to

express themselves in an academic, scientific way as they were expected to be preparing for future research.

Basic voices and dominating features

One of the basic voices that have been identified in the local pre-school teacher education is that "playing will be the children's work and pre-schools should not be a traditional school". The children should grow as plants, be cared for and become pruned in a Fröbelian sense. Children should learn through fairy tails, songs and jingles instead of classical instrumental pedagogy. Another basic idea that has emerged in this study is that future pre-school teachers are expected to be cultivated in different ways during the different periods.

The Swedish pre-schools and also the pre-school teacher education are, like Maria Kjellmark, inspired by and have clear connections to the tradition of Friedrich Fröbel and his Kindergarten-philosophy. The gift, capacity or faculty, expected of a pre-school teacher, are softness, motherhood and feminine attributes as described by Bourdieu (1999). In addition, they are required to have challenging, demanding skills in order to be able to cope with their jobs. Personal development with a focus upon creativity and imagination was important as well as self-confidence and self-fulfilment. Future pre-school teachers were also supposed to be cultivated and presentable to parents and in the wider society.

Another specific topic in the pre-school teacher education was "child observation". The topic changed over the years but it functioned primarily as a measuring tool in order to legitimate the topic of child psychology with the consequence that children were seen as individual objects worthy of scrutiny. Psychological knowledge appeared at the local arena in terms of pedagogical skills and the topic "child observation" can be seen as a mediating tool that legitimises theories of psychology in the practical arena. It also attempts to legitimise work with small children.

An emphasis discerned in the voices of collective remembering is that knowledge cultures are deeply rooted in a female tradition. Throughout the historical periods, which have been identified in the analysis, these ideologies are formulated by men. However they are materialised by the practical actions of women. Pre-schools were shaped between private and public through female lenses and the pre-school teacher was supposed to improve and develop a good hand with children and to be a creative, flexible and an active person with a lot of wisdom, instead of having to depend upon a special academic subject.

Throughout the historical periods there have existed conflicts between a knowledge agenda and an agenda that emphasizes cultivation or bildung (cf Thavenius

2007). It seems that these conflicts will escalate when pre-school teacher education enters the academic sphere, where personality development and topics of fine arts receive lesser space. The division between two parts, between so called "practice" and "theory", has been discussed throughout the historical periods and has been viewed as a complex phenomenon. It seems to be a dilemma that university education advocates different expectations as compared to the educators from the practice education. During the phase when pre-school teacher educators moved into the university, their voices reflected worries whether knowledge of practice should be ascribed the same values as knowledge of theories.

Concluding remarks

The results presented in this dissertation indicate that there have been major shifts in the collective memory of the local pre-school teacher education during the 20th century and up to the beginning of the 21st century. This is the case, especially in the seminary arena. In the practice arena such major changes are not visible and the voices from the *all-round kindergarten leader* can still be seen at the beginning of the 21st century.

The study shows that voices can be heard from comprehensive knowledge, competencies, abilities and qualities that pre-school teachers are supposed to manage. It can be understood from a female tradition but also from a culture that has an ambition to connect theoretical knowledge with practical-productive knowledge and practical wisdom. When method teachers discuss competencies, they often talk about them in terms of skills that can be developed through interaction with educators and supervisors. These competencies are described as theoretical knowledge together with practical knowledge that leads to what Aristotle calls *fronesis*, practical wisdom.

My interpretation is that the all-round border land voices are in conflict with the increased focus on the subjects, what receive increasing space on academic sphere. Instead of knowing "little about much" the academic knowledge cultures suggest that students should learn "much about little". A focus upon abilities, viewed as being important throughout the history of the pre-school teacher education, is related to the need to be able to live with changes and be prepared to reconsider positions and find creative solutions at all levels. The knowledge agenda has changed from an emphasis built upon a strong instructional pedagogy, through a progressive, societal framework to (in 2000) build upon communication and meaningful learning that is supposedly related to a democratic agenda.

The practical arenas maintain a female sphere while the academic sphere is taken over by a male interpretive framework. The narratives of both supervisors and students indicate that the university has the right to interpret what valid knowledge should be. This study shows that practical, female knowledge cultures and collective interpretive framework are viewed as being less interesting in relation to the traditional male academic knowledge cultures.

From the employed theoretical view one can say that the voices from different collective memories speak in different ways and that their starting points are in different knowledge cultures. A question that can be raised concerns if it is possible to tune into and receive *other* knowledge cultures from other voices of collective remembering. It may also be the case that different communities of practice and knowledge cultures use different languages for the same phenomenon. Another important question is if a distinct academic language finds it easier to get interpretation priority in the academic sphere.

Referenser

Ambjörnsson, Ronny (1991): Kvinnofrågan i Sverige – uppkomst och utveckling – samhällets förändring. *17 uppsatser i svensk idé- och lärdomshistoria*. Stockholm: Carmina.

Arvidsson, Tomas (1972): *Barnobservationer i förskolan*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Bagga-Gupta, Sangeeta (2003): Gränsdragande och gränsöverskridande. Identiteter och språkande i visuellt orienterade skolsammanhang i Sverige. I Jakob Cromdahl & Ann-Carita Evaldsson, red: *Ett vardagsliv med flera språk*, s 154-178. Malmö: Liber.

Bergquist, Magnus & Svensson, Birgitta, red (1999): *Metod och minne. Etnologiska tolkningar och rekonstruktioner*. Lund: Studentlitteratur.

Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2000): *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Bourdieu, Pierre (1995): *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.

Bourdieu, Pierre (1999): *Den manliga dominansen*. Översättning: Boel Englund. Göteborg: Daidalos.

Botros, Ghada (2006): Religious identity as a historical narrative: Coptic orthodox immigrant churches and the representation of history. *Journal of Historical Sociology,* 19 (2), s 174-201.

Bruun, Ulla-Britta (1967/1971/1977): *Förskoleålderns psykologi*. Stockholm: Kungl. Boktryckeriet P.A. Norstedt & söner. Läromedelsförlaget. Akademiförlaget.

Collin, Anne Marie (1980–1981): *En förskollärarutbildning i förändring*. FoU rapport/Högskolan i Gävle-Sandviken. 3 vol.

Dahlberg, Gunilla (2003): Det autonoma barnet och det entreprenöra självet. I Eva Forsberg, red: *Skolan och tusenårsskiftet. En vänbok till Ulf P.Lundgren,* s 173-189. Uppsala universitet, Studies in Educational Policy and Educational Philosophy. Research reports, 2.

Dahlberg, Gunilla & Lenz Taguchi, Hillevi (1994): *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag.

Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter & Pence, Alan (1999): *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London, Philadelphia, PA: Falmer Press.

Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter & Pence, Alan (1999/2001): *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan.* Stockholm: HLS Förlag.

Dahlberg, Gunilla & Moss, Peter (2005): *Ethics and Politics in Early Childhood Education.* London, New York: Routledge Falmer.

Daun, Holger (1984): *Kunskapsutveckling kring förskola, barn och förskollärarutbildning.* En forsknings- och kunskapsöversikt inför en konferens i Stockholm 4-5 oktober 1984. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

Dewey, John (1916/1999): *Demokrati och utbildning.* Göteborg: Daidalos.

Domfors, Lars-Åke (2000): *Döfstumlärare – specialpedagog – lärare för döva och hörselskadade. En lärarutbildnings innehåll och rationalitetsförskjutningar.* Örebro Studies in Education, 1.

Ds U 1985:5. *Förskola och skola – en historisk återblick. En rapport från Förskola-Skola-kommittén.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Ehn, Billy & Klein, Barbro (1994): *Från erfarenhet till text. Om kulturvetenskaplig reflexivitet.* Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Ekholm, Bodil & Hedin, Anna (1993): *Det sitter i väggarna! Daghemsklimat – barns och vuxnas utveckling.* Lund: Studentlitteratur.

Eliasson, Eva; Holmberg, Annelie & Tellgren, Britt (2008): *Research based education in three teacher training traditions 1977–1987.* Bidrag presenterat vid NFPF-konferensen i Köpenhamn 6–9 mars 2008.

Englund, Boel (1994): *Språk, argumentation och vetenskaplig verksamhet.* Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm. Rapporter från forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, 7.

Englund, Boel (2001): Männens herradöme som Pierre Bourdieu ser det. I Karin Anna Petersen, red: *Praktikker i erhverv og uddannelse.* Köpenhamn.

Englund, Boel & Linné, Agneta (2005): *Knowledge, gender and teacher education cultures 1950-2005.* Bidrag presenterat vid NFPF-konferensen i Oslo, 10-12 mars 2005.

Englund, Boel & Linné, Agneta (2008): *Academic tribes and less academic tribes – practical knowledge, academic values, and teacher education.* Bidrag presenterat vid NFPF-konferensen i Köpenhamn, 6-9 mars 2008.

Englund, Tomas, red (1990): *Politik och socialisation – nyare strömningar i pedagogikhistorisk forskning.* Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen. Pedagogisk forskning i Uppsala, 93.

Englund, Tomas (1996a): Grundskollärarutbildningsreformen och därefter – en historisk bakgrund och motivering till utvärderingsprogrammets inriktning. I

Grundskollärarutbildningen 1995. En utvärdering. Högskoleverkets rapportserie 1996: IR.

Englund, Tomas (1996b): Pedagogikens uppgifter. Att utveckla kunskap om socialisations- och kommunikationsprocesser som meningsskapande. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1(1), s 40-53.

Englund, Tomas (2007): Skola för deliberativ kommunikation. I Tomas Englund, red: *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet,* s 153-168. Göteborg: Daidalos.

En lärargrupp i utveckling 1918–1968. SFR 50 år. (1968), red Ulla-Britta Bruun. Stockholm 1968.

Erikson, Lars (2004): *Föräldrar och skola.* Örebro Studies in Education, 10.

Evaldsson, Ann-Carita (1995): Vad flickor lär sig i förorten. Om skillnaden mellan barns vardagsliv och fritidshemsideologi. I Kerstin Bergqvist; Kenneth Peterson & Maria Sundkvist, red: *Korsvägar. En antologi om möten mellan unga och institutioner förr och nu,* s 141–165. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Evaldsson, Ann-Carita; Lindblad, Sverker; Sahlström, Fritjof & Bergqvist, Kerstin (2001): Introduktion och forskningsöversikt. I Sverker Lindblad & Fritjof Sahlström, red: *Interaktion i pedagogiska sammanhang,* s 9-35. Stockholm: Liber.

Fleck, Ludwik (1935/1997): *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum. Inledning till läran om tankestil och tankekollektiv.* Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Flothow, Dorothea (2007): Popular Children's Literature and the Memory of the First World War, 1919-1939. *The lion and the unicorn,* 31 (7), s 147-161.The Johns Hopkins University Press.

Förändrad fritidspedagog- och förskollärarutbildning. Rapport, UHÄ. Reg nr 410-739-85.

Gars, Christina (2002): *Delad vårdnad? Föräldraskap och förskollärarruppgift i den offentliga barndomen.* Stockholm: HLS Förlag. Studies in Educational Sciences, 54.

Geertz, Clifford (1973/1993): *The Interpretation of Cultures. Selected Essays.* London: Fontana Press.

Gunnarsmo, Kurt; Schortz, Gunnar; Sevon, Inger; Wallman, Anne-Marie (1986): *Bild och formarbete med 1-3-åringar.* Högskolan i Örebro.

Gustavsson, Bernt (2000): *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning.* Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Göhl-Muigai, Ann-Kristin (2004): *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945-1988. En textanalys.* Örebro Studies in Education, 8.

Hagström, Eva & Karnung, Guy (2001): *Text och samtal*. Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.

Halbwachs, Maurice (1941/1992): *On Collective Memory*. Chicago: University of Chicago Press.

Handal, Gunnar (1996): *Lærerutdanning ved Högskolan i Örebro. Kommentarer til deler av utdanningen fra en "kritisk venn"*. Rapporter från kvalitetsarbetet på Högskolan i Örebro.

Hatje, Ann-Katrin (1999): *Från treklang till triangeldrama. Barnträdgården som ett kvinnligt samhällsprojekt under 1880-1940-talen*. Lund: Historiska media.

Hatje, Ann-Katrin (2000): Sandels, Stina Claesdotter. *Svenskt biografiskt lexikon*, band 31, s 363-366. Stockholm.

Haug, Peder (2003): *Om kvalitet i förskolan – forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001*. Stockholm: Statens skolverk. Forskning i fokus, 8.

Hermansson, Evelyn (2003): *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 200.

Heyman, Ingrid (1998): Oss pedagoger emellan… - konstruktionen av en berättelse. I Ingrid Heyman & Héctor Pérez Prieto, red: *Om berättelser som redskap i pedagogisk forskning,* s 59-91. Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen. *Pedagogisk forskning i Uppsala, 131*.

Heyman, Ingrid & Sandström, Birgitta (2008): Från forskningsanknytning till kritisk praktik. I Ingrid Heyman & Birgitta Sandström, red: *Vårdpedagogik. Framväxt, betydelse, perspektiv*, s 131-148. Lund: Studentlitteratur.

Hirdman, Yvonne (2001): *Genus. Om det stabilas föränderliga former*. Malmö: Liber.

Hirdman, Yvonne (2004): Modernity and gender: a conflict of possibilities. I Anu Lahtinen & Kirsi Vainio-Korhonen, red: *History and Change,* s 21-31. Helsinki: Finnish Literature Society.

Holmlund, Kerstin (1996): *Låt barnen komma till oss: förskollärarna och kampen om småbarnsinstitutionerna 1854–1968*. Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, 41.

Hultqvist, Kenneth (1990): *Förskolebarnet. En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Stockholm: Symposion.

Jerlang, Espen (1992): *Barnets utveckling – en helhet*. Stockholm: Runa Förlag.

Jensen, Karen (2007): The desire to learn: an analysis of knowledge-seeking practices among professionals. *Oxford Review of Education,* 33(4), s 489–502.

Jensen, Karen & Lahn, Leif (2005): The binding role of knowledge: an analysis of nursing students' knowledge ties. *Journal of Education and Work*, 18 (3), s 305–320.

Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (2007): *"Att lära är nästan som att leka". Lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

Johansson, Gunnel & Åstedt, Inga-Britta (1996): *Förskolans utveckling – fakta och funderingar*. Stockholm: HLS Förlag.

Johansson, Jan-Erik (1992): *Metodikämnet i förskollärarutbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 86.

Johansson, Jan-Erik (2004): *Lärare för yngre åldrar: konstnär, forskare eller praktiker?* Utvärdering av två inriktningar i den nya lärarutbildningen i Göteborg. Göteborgs universitet. UFL-rapport Nr 2004:01.

Johansson, Jan-Erik & Linné, Agneta (1979): *Om förskollärarutbildningen*. Stockholm: Liber Förlag. Utbildningsforskning, 35.

Johansson, Ulla (1987): *Att skolas för hemmet. Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842–1919 med exempel från Sköns församling*. Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, 21.

Johansson, Ulla (2000): *Normalitet, kön och klass. Liv och lärande i svenska läroverk 1927–1960*. Stockholm: Nykopia Tryck AB.

Kallós, Daniel (1978): *Den nya pedagogiken. En analys av den s k dialogpedagogiken som svenskt samhällsfenomen*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Kallós, Daniel (1992): *Linjenämnden och grundskollärarutbildningen. En översiktsstudie av vissa aspekter på den nya grundskollärarutbildningen utförd på uppdrag av UTGRUND/UHÄ*. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.

Kjellmark, Maria (1914): *Kindergarten. Dess ändamål, uppkomst, utveckling, betydelse i uppfostringsfrågan och för samhället*. Föredrag vid Örebro läns 10:e folkskolläraremöte, 1911. Örebro: Lindhska boktryckeriet.

Kjellmark, Maria (1919): *Sagor, visor och lekar för de små i barnträdgårdar, småskolor och hem*. Stockholm: Bonnier förlag.

Key, Ellen (1896/1981): *Missbrukad kvinnokraft*. Stockholm: Logos.

Kvale, Steinar (1996): *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, California: SAGE.

Kvale, Steinar (1997): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar (2005): Om tolkning af kvalitative forskningsinterviever. *Nordisk Pedagogik*, 25 (1), s 3-15.

Köhler, Elsa (1931): Småbarnsfostran genom tiderna. Föredrag vid Fröbelföreningens i Norrköping årsmöte april 1931, särtryck ur *Svenska Fröbelförbundets tidskrift n:r 2*, 1931, s 1-19.

Langford, Rachel (2007): Who is a good early childhood educator? A critical study of differences within a universal professional identity in early childhood education preparation programs. *Journal of Early Childhood Teacher Education,* 28 (4), s 333-352.

Larsson, Katarina (2004): *Andrahandskontrakt i folkhemmet. Närmiljö och kvinnors förändringsstrategier.* Örebro Studies in History, 4.

Lave, Jean & Wenger, Etienne (2003): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ledin, Per & Selander, Staffan (2003): Institution, text och genre. I Boel Englund & Per Ledin, red: *Teoretiska perspektiv på sakprosa,* s 91–122. Lund: Studentlitteratur.

Leicht Madsen, Bent & Fischer, Ulla (1994): *Titta här! – En bok om barns uppmärksamhet.* Stockholm: Liber Utbildning.

Liedman, Sven-Eric (2001): *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper.* Stockholm: Albert Bonniers Förlag.

Liliequist, Bengt (2003): *Ludwik Flecks jämförande kunskapsteori.* Umeå Studies in Philosophy, 6.

Lindberg, Owe (1995): En möjlig lärarutbildning. I Biörn Hasselgren; Ingrid Carlgren; Maud Jonsson & Sverker Lindblad, red: *Lära till lärare. En vänbok till Karl-Georg Ahlström,* s 161-173. Stockholm: HLS Förlag.

Lindberg, Owe (2002): *Talet om lärarutbildning.* Örebro Studies in Education, 5.

Linné, Agneta (1996): *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen.* Stockholm: HLS Förlag. Studies in Educational Sciences, 6.

Linné, Agneta (2006): Om traditioner, reformer och lärares utbildning. I Kent Hägglund, red: *Ständigt i stöpsleven,* s. 14-44. Stockholm: HLS Förlag.

Linné, Agneta (2007): Rethinking curriculum history. I Eva Forsberg, red: *Curriculum Theory Revisited,* s 179-192. Uppsala universitet, Studies in Educational Policy and Educational Philosophy. Research Reports, 10.

Lpfö 98, Läroplan för förskolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lundahl, Christian (2006): *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola.* Acta Universitatis Upsaliensis. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Marcel, Mary Ann & Keenan, Karen M.S. (2005): Tradition and change: the voyage of revising an early childhood studies preparation program. *Journal of Early Childhood Teacher Education,* 26(4), s 331-345.

Martin Korpi, Barbara (2006): *Förskolan i politiken. Om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt.* Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet, Regeringskansliet.

Marxen, Carol E.; Ofstedal, Kathy & Danbom, Karen (2008): Highly qualified kindergarten teachers: have they been left behind? *Journal of Early Childhood Teacher Education,* 29(1), s 81-88.

Middleton, David & Edwards, Derek (1997): *Collective Remembering.* London: SAGE.

Mishler, Elliot G. (1991): *Research Interviewing. Context and Narrative.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mishler, Elliot G. (1995): Models of narrative analysis: a typology. *Journal of Narrative and Life History,* 5(2), 87-123. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Moberg, Maria & Sandels, Stina red (1945): *Barnträdgården. En handbok.* Stockholm: Natur och kultur.

Molander, Bengt (1986): *Kunskap i handling.* Göteborg: Daidalos.

Myrdal, Alva (1935): *Stadsbarn. En bok om deras fostran i storbarnkammare.* Stockholm: Kooperativa förbundet.

Myrdal, Alva (1936): *Riktiga leksaker.* Stockholm: Kooperativa förbundets bokförlag.

Nerland, Monika (2008): Knowledge cultures and the shaping of work-based learning: the case of computer engineering. *Vocations and Learning* 2008(1), s 49-69.

Nordin, Inga (1970): *Förskolan i samhället.* Solna: Sveriges Förskollärares Riksförbund.

Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (2000): *Mästarlära. Lärande som social praxis.* Lund: Studentlitteratur.

O´Brien, Leigh M.; Novinger, Sue & Leach-Bizari, Arlene (2007): What does it mean to be a "good" early childhood teacher? An analysis of themes in application essays submitted to two early childhood education teacher certification programs. *Journal of Early Childhood Teacher Education,* 28(3), s 205-217.

Ohrlander, Kajsa (1992): *I barnens och nationens intresse. Socialliberal reformpolitik 1903-1930.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Pedagogiskt program för förskolan (1987). Stockholm: Socialstyrelsen. Allmänna råd från socialstyrelsen 1987:3.

Pérez Prieto, Héctor (1998): Vi var en stökig klass. Berättelser om en skolklass tio år senare. I Ingrid Heyman & Héctor Pérez Prieto, red: *Om berättelser som redskap i pedagogisk forskning,* s 135-163. Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen. *Pedagogisk forskning i Uppsala 131.*

Persson, Sven (1998): *Förskolan i ett samhällsperspektiv.* Lund: Studentlitteratur.

Persson, Sven (2008): *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem.* Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 11:2008.

Plummer, Kenneth (2001): *Documents of Life 2. An invitation to a critical humanism.* London: SAGE.

Polkinghorne, Donald (1995): Narrative configuration in qualitative analysis. I J. Amos Hatch & Richard Wisniewski, red: *Life History and Narrative,* s 5-23. London: The Falmer Press.

Pramling, Ingrid & Sheridan Sonja (2003): Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), s 70-84.

Pronin Fromberg, Doris (2006): Kindergarten education and early childhood teacher education in the united states: status at the start of the 21st century. *Journal of Early Childhood Teacher Education,* 27(1), s 65-85.

Prop. 1975/76:92. *Om utbyggnad av barnomsorgen.*

Prop. 1984/85:209. *Om förskola för alla barn.*

Prop. 1992/93:1. *Universitet och högskolor – frihet för kvalitet.*

Prop. 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning.*

Prop. 2004/05:11. *Kvalitet i förskolan.*

Qvarsell, Birgitta (2004): Vad skapar mening i skolan. *Pedagogiska magasinet,* (2) 2004, s 8-53.

Rosenqvist, Mia Maria (2000): *Undervisning i förskolan? En studie av förskollärarstuderandes föreställningar.* Stockholm: HLS Förlag. Studies in Educational Sciences, 27.

Rubinstein Reich, Lena & Wesén, Bodil (1986): *Observera mera!* Lund: Studentlitteratur.

Ryan, Sharon & Grieshaber, Susan (2005): Shifting from developmental to postmodern practices in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education,* 56 (1), s 34-45.

Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel & Jefferson, Gail (1974): A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, s 696-735.

Sandels, Stina (1945): Barnträdgårdslärarinnan. I Stina Sandels & Maria Moberg, red: *Barnträdgården. En handbok*. Stockholm: Natur och Kultur.

Schill, Britta (1973): *Ideal och realitet i dagens förskollärarutbildning*. Stockholm: Kungliga boktryckeriet P.A. Norstedt & Söner.

Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.

Selander, Staffan (1984): *Textum institutionis. Den pedagogiska väven*. Stockholms Universitet. Studies in Education and Psychology, 15.

SFS 1977:218. *Högskolelag*.

SFS 1992:1434. *Högskolelag*.

SFS 1993:100. *Högskoleförordning*.

Simmons-Christenson, Gerda (1991): *"Kom låt oss leva för våra barn". Om den svenska förskolans pionjärer*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Sjölund, Arne (1980/1974): *Gruppsykologi*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Skog-Östlin, Kerstin (1984): *Pedagogisk kontroll och auktoritet. En studie av den statliga lärarutbildningens uppgifter enligt offentliga dokument kring folkskollärarutbildningen, läroverkslärarutbildningen och lärarhögskolan*. Stockholms universitet. Studies in Education and Psychology, 14.

Sommer, Dion (1997): *Barndomspsykologi – utveckling i en förändrad värld*. Hässelby: Runa.

SOU 1938:20. *Betänkande angående barnkrubbor och sommarkolonier m.m.* Avgivet av befolkningskommissionen. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1943:9. *Utredning och förslag angående statsbidrag till daghem och lekskolor m.m.* Avgivna av 1941 års befolkningsutredning. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1951:15. *Daghem och förskolor*. Betänkande om barnstugor och barntillsyn avgivet av 1946 års kommitté för den halvöppna barnavården. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1960:33. *Förskollärarutbildningens organisation*. Betänkande avgivet av 1958 års förskollärarutredning. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1967:8. *Barnstugor, barnavårdsmannaskap, barnolycksfall*. Familjeberedningen. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1972:26. *Förskolan Del 1*. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1972:27. *Förskolan Del 2*. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1973:2. *Högskolan*. 1968 års utbildningsutrednings betänkande U 68. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1975:67. *Utbildning i samspel*. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning, Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1997:21. *Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6 – 16 år.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Säfström, Carl-Anders (1996): Pedagogisk psykologi som lärarutbildningsideologi. I *Grundskollärarutbildningen 1995. En utvärdering,* s 83-94. Högskoleverkets rapportserie 1996: IR.

Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.

Säljö, Roger (2005): *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet.* Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Tallberg Broman, Ingegerd (1991): *När arbetet var lönen. En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Tallberg Broman, Ingegerd (2002): *Pedagogiskt arbete och kön. Med historiska och nutida exempel.* Lund: Studentlitteratur.

Tellgren, Britt (2004): *Förskolan som mötesplats. Barns strategier för tillträden och uteslutningar i lek och samtal.* Licentiatavhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Örebro universitet, 2.

Thavenius, Jan (2007): Demokrati och kunskap är två sidor av samma sak. *Pedagogiska magasinet,* Tema: Den sköna litteraturen, (4) 2007, s 76-79.

Thurén, Britt-Marie (2003): *Genusforskning – Frågor, villkor och utmaningar.* Stockholm: Vetenskapsrådet.

Tjerneld-Pettersson, Siv (1979): *Solöga. Minnesblad från förskolorna och förskollärarutbildningen i Örebro.*

Tornberg, Ulrika (2006): *Om lärarskapets personliga dimension – några fallstudier.* Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Tosh, John (1994): *Historisk teori och metod.* Översättning: Gunnar Sandin. Lund: Studentlitteratur.

Tullviste, Peter (1994): History taught at school versus history discovered at home. The case of Estonia. *European Journal of Psychology of Education*, (1) s 121-126.

UHÄ: Universitets och högskoleämbetet. 1977-03-30. *Utbildningsplan för förskollärarlinje.*

Uddén, Berit (2001): *Musisk pedagogik med kunskapande barn. Vad Fröbel visste om visan som tolkande medel i barndomens studiedialog.* Stockholm, diss. Kungliga Musikhögskolan i Stockholm.

Ulin, Carin (1946): *Från spädbarn till skolbarn. Utvecklingspsykologiska studier i barnens egen miljö.* Stockholm: Natur och Kultur.

Ullman, Annika (1992): *Humaniora som personlighetsfördjupning? Analys av förskollärarutbildningens kommunikationsblock.* Stockholm: HLS Förlag. Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, 5.

Utvecklingsuppdrag för en ny lärarutbildning. Allmänt utbildningsområde. Direktiv och bakgrundsbeskrivning, bilaga 7:2,19 dec. 2000, Owe Lindberg, Örebro universitet.

Vallberg Roth, Ann-Christine (1998): *Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Vallberg Roth, Ann-Christine (2002): *De yngre barnens läroplanshistoria – från 1800-talets mitt till idag.* Lund: Studentlitteratur.

Wallman, Anne-Marie (1990): *Lyhördhet och överblick. Kompetensbegrepp i förskollärares yrkesspråk.* Arbetsrapporter från PU-projektet vid Högskolan i Örebro, 6.

Wallman, Anne-Marie (2003): *Barnträdgårdslärarinna, förskollärare, lärare i Örebro under 100 år.* Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.

Wallström, Birgitta (1992): *Möte med Fröbel.* Lund: Studentlitteratur.

Warne, Albin (1951): *Förskoleåldern som pedagogiskt problem.* Stockholm: Svenska kyrkans diakonistyrelses bokförlag.

Wenger, Etienne (1998/2005): *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, James V. (1991): *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, James V. (1998): *Mind as Action.* New York: Oxford University Press.

Wertsch, James V. (2002): *Voices of Collective Remembering.* Cambridge: Cambridge University Press.

Westberg, Johannes (2008): *Förskolepedagogikens framväxt. Pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835–1945.* Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Historica Upsaliensia, 232.

Åström, Christer (1995): *Seminariet som ideal och verklighet.* Högskolan i Örebro, Pedagogiska institutionen.

Öberg Tuleus, Marianne (2008): *Lärarutbildning mellan det bekanta och det obekanta – en studie av lärares och lärarstudenters beskrivningar av levd erfarenhet i skola och högskola.* Örebro Studies in Education, 23.

Örebro universitet. *Kurser och program* 2007-08.

Arkivmaterial

Örebro universitet, Pedagogiska institutionens arkiv

Förskoleseminariet i Örebro med föregångare (FÖ)

AIII: 1 Protokoll. Ämneskonferenser 1963–1975
AIV:1 Protokoll vid handledarkonferenser 1944–1958
DIa:1 Kataloger 1945–1976
DIf Dagböcker (Elever) 1944–1955
DIg: 9 Klassliggare (Elever) 1959–1960
EIII a:1 Korrespondens med Skolöverstyrelsen 1963–1969
EIIIb:1 Korrespondens med Socialstyrelsen 1944–1962
EVIa:1 Korrespondens, angående tim- och schemaplanering 1948–1963
FV:1-3 Scheman och kursplaner 1960–1977
FIa:15, 21 Handlingar angående elever (Omdömen) 1967–1969, 1973–1975
FII: 2-7 Intelligensmätningar – testprotokoll på barn 1947–1957
ÖI: 1-3 Historiska handlingar (Maria Kjellmark) m.m. 1886–1982

Högskolan i Örebro, Institutionen för förskollärar- och fritidspedagogutbildning (HÖFF)

A1:2-10 Institutionsstyrelsens protokoll. 1978–1984
A2:1,4,7 Linjenämndens för förskollärar-/fritidspedagogutbildning protokoll.
F1:19 Handlingar ordnade efter diarie/dossierplan, 1985.
F2A Kursplaner och litteraturlistor.
F2AB:1 Kursplaner, linjer, 1977–vt 1991.
F2BB Kursmaterial, linjer.
F2EA:10-11 Specialarbeten 1993.
F2G Handlingar rörande praktik.
F2H:1 Utvärderingar vt 1991–ht 1991.

Högskolan i Örebro, Institutionen för lärarutbildning (HÖILU)

A1:1-3,6 Institutionsnämndens handlingar/ Protokoll. 1993–1995, 1996.
F2AB:1, Kursplaner för program, Ht 1993–vt 1994, förskollärare/fritidspedagoger.
F2B:1 Scheman, 1993–1996 Barn- och ungdomspedagogiska programmet.
F2AC:1 Utbildningsplaner för program, Barn- och ungdomspedagogiska programmet.

Högskolan i Örebro, Pedagogiska institutionen (HÖPI)

A1:2,3 Institutionsnämndens protokoll/Prefektbeslut, 1997.

F2AB:1-2 Kursplaner för program, PPU1-3, 1997, 1998.

Örebro universitet, Pedagogiska institutionen (ÖUPI)

A1:2-7 Institutionsnämndens handlingar/protokoll, 1999–2004.

A2:1 Lokalt samverkansråd minnesanteckningar, 2001–2003.

F2AB:2,4-5 Kursplaner för program. PPU1-3, Allmänt utbildningsområde A-C, vt 02–vt 07; Allmänt utbildningsområde, PDI B-C, vt 05–vt 07.

F2AG Kursplaner Ht-07–Ht 08.

F2CC:14 C-uppsatser, Pedagogik med didaktisk inriktning C, 2003.

F2D:1 Handlingar rörande praktik, 1999 –.

Örebro universitetsbibliotek

Solöga 1912–1942, 1979.

Tomteklockan 1912–1942.

Privat ägo

Förskolehistoriskt material

Nätpublicerat

Bild för lärare, 1-15 hp.
http://glada.oru.se/studieinformation/VisaKursplan?kurskod=ÖÄ4011&termin=20072&sprak=sv, [hämtad 2008-01-08].

Rytmik I, 7,5 hp
http://glada.oru.se/studieinformation/VisaKursplan?kurskod=MU1010&termin=20072&sprak=sv [hämtad 2008-01-08].

Rytmik I, 7,5 högskolepoäng
http://glada.oru.se/studieinformation/VisaKursplan?kurskod=MU1010&termin=20072&sprak=sv [hämtad 2008-01-08].

Pedagogik B, Pedagogisk verksamhet för yngre barn, 30hp, vt 2007.
http://glada.oru.se/studieinformation/VisaKursplan?kurskod=PE2418&termin=20081&sprak=sv, [hämtad 2008-01-08].

Kurser efter ämnesområden 2008/2009, Pedagogik B, Läs- och skrivdidaktik.
http://glada.oru.se/studieinformation/tillfallelista.cgi?amnesgruppkod=032&kurskod=PE2412&lasar=2007/2008, [hämtad 2008-01-08].

Pedagogik B, Matematikdidaktik för yngre barn. http://glada.oru.se/studieinformation/tillfallelista.cgi?amnesgruppkod=032&kurskod=PE2414&lasar=2007/2008, [hämtad 2008-01-08].

Rytmik I, 7,5 högskolepoäng, 2007, http://glada.oru.se/studieinformation/VisaKursplan?kurskod=MU1010&termin=20072&sprak=sv [hämtad 2008-01-08].

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Stockholm: Vetenskapsrådet. http://www.vr.se/download/18.427cb4d511c4bb6e38680002601/forskningsetiska_principer_fix.pdf [hämtad 2006-04-01].

http://sv.wikipedia.org/wiki/ Periodisering (historia), [hämtad 2008-04-07].

BILAGA 1

Samtalsguide

Hej NN!

Tack för att du vill ställa upp på en samtalsstund eller intervju, eller vad man kan kalla det.

Ett nuvarande syfte med min studie är att undersöka föreställningar om kunskap och lärande under andra hälften av 1900-talet och början av 2000-talet inom den tradition som präglat förskollärarutbildningen i Örebro, samt vad mötet med en vetenskaplig tradition betytt för dessa utbildningar. Några av mina frågeställningar är därför: Vilka bärande värden rörande kunskap och lärande har präglat förskollärarutbildningen under olika tider? Hur har dessa föreställningar och värden förändrats i mötet med andra lärarutbildningstraditioner? Vilken betydelse har genus/kön för förändringar och kontinuitet i förskollärarutbildningen? Hur har den praktikgrundade kunskapen framträtt och förändrats under olika tidsepoker? Vilka kunskapskulturer framträder och hur har dessa förändrats under dessa år i förskollärarutbildningen?

Förslag på samtalsguide: Följande frågor finns som bakgrund till de intervjuer jag gör. Det kan säkert finnas andra frågor som du tycker är viktigare, några är kanske inte är relevanta just för sig och några av frågorna påminner dessutom om varandra:

- Berätta om ditt yrkesliv - hur det kom sig att du valde läraryrket. Vägen dit.
- Hur kom det sig att du började i förskollärarutbildningen?
- Berätta om din del i förskollärarutbildningen i Örebro.
- Hur bör en bra förskollärare vara, enligt dig? Vad behöver hon/han kunna? Vilka värden ville du förmedla till blivande förskollärare under olika tider?
- Hur har utbildningen förändrats under din tid? Skedde några märkbara förändringar under din tid i förskollärarutbildningen?
- Vilken kunskap ville förskollärarutbildningen lyfta fram?
- Finns det någon skillnad mellan att bli förskollärare och övrig lärare?
- Vad skulle praktikgrundad kunskap kunna vara enligt dig?

- Har mötet med högskolan och sedermera universitetet förändrat förskollärarutbildningen? Hur i så fall?
- Vilken betydelse kan den kvinnliga dominansen i grundandet av förskollärarutbildningen haft, tror du?
- Berätta gärna något som har varit betydelsefullt för dig och som har influerat ditt liv? Osv.

Den berättelse eller de svar du ger mig spelas in på band som är konfidentiella, dvs det är bara jag som lyssnar på de banden.

Har du några frågor så ring: XXXX

Hälsningar

Britt Tellgren

BILAGA 2

Rytmisk gymnastik – intervju med Greta Hause i maj 2005

Greta Hause berättar att hon ursprungligen kommer från Örebro men bodde och arbetade i Tyskland under fem år, samtidigt som hon fick en utbildning i rytmisk gymnastik. Under andra världskriget återvände hon till Örebro och efter att i sju år ha arbetat i föreningsregi öppnade hon ”Gymngården” 1952 i närheten av Förskoleseminariet i Örebro.

Strax efter kom en förfrågan från dåvarande rektor Karin Strömberg Lind om Greta Hause kunde undervisa förskolebarn och seminarister[409] i rörelse. Hon svarade att hon aldrig förr hade arbetat med barn utan arbetat med vuxna och med motionsgymnastik. Greta Hause fick dock tjänsten som rytmiklärare i Örebro förskollärarutbildning och innehade den fram till 1980-talet.

Greta Hause var utbildad gymnastikdirektör i Örebro och hade således en Lingutbildning. Efter det menar hon att hon fått idéer från alla möjliga håll eftersom hon inte var särskilt imponerad av den svenska motionsgymnastiken. Hon anser att det svenska sättet att undervisa i gymnastik var oerhört bundet och allt man skulle genomföra under en rörelselektion var föreskrivet och gick inte att ändra på. Vid den tiden menar hon att man satte Ling över allt annat och dessutom hade Linggymnastiken framgångar ute i världen. Den blev berömd och uppskattad ”men i den där borgen utav otillgänglighet, där kom jag och ett par kolleger ifrån Tyskland och dom var utbildade i rytmisk gymnastik och det var ju något helt annat – och så satte vi igång”.

Karin Lind hade vid den tiden fyra barn och de gick hos Greta Hause, varför hon visste hur hon arbetade. Hon säger: ”det saknades lärare i rörelse och då hade dom ju mig på ett fat”. Hon framhåller att hon då inte hade någon teoretisk rörelsebakgrund och inte hade läst någon barnpsykologi utan mer om äldre skolelever och vuxna. Greta Hause ansåg sig därför helt okunnig i rytmik för barn, men hon fick ett stort stöd ifrån Karin Lind: ”hon satte böcker i händerna på mig och rekommenderade mig litteratur som jag skulle läsa, så jag fick sitta och läsa och försöka sätta mig in i den psykologiska bakgrunden”.

Greta Hause införde två typer av rytmik i utbildningen, dels arbetade hon med de blivande förskollärarnas personliga rytmik, dels jobbade de med en barngrupp under ledning av Greta Hause. De blivande förskollärarna hade sedan egen så att säga ”fysisk fostran” och de som var vana vid Ling hade svårt att ta till sig att man till exempel skulle sprida sig i rummet, istället för att ställa sig på fyra led. Många tyckte att det var svårt och klarade inte av den (o)ordningen. Greta berättar: ”ja den reaktionen fick jag utav ett par damer i gymnastikkåren - dom var några kamrater som kom och skulle gymnastisera eller motionera och tänk dom kunde inte heller ta det där att dom skulle bestämma själva vissa saker - dom höll på att bli helgalna”. Det är många som efteråt har sagt att de inte förstod vad hon menade under själva utbildningen utan har bättre förstått det efter utbildningen.

Greta Hause berättar att ”rytmik” är hela metoden, det vill säga hela synen på rörelse och musik samt kombinationen rörelse och musik. Rytmiken är ju hela den pedagogiska uppbyggnaden som Dalcroze arbetade ut. Musikhögskolan i Stuttgart, där Dalcroze arbetade, var ledande när det gäller rytmik i dessa dagar. De som arbetade med Dalcroze i Stuttgart utvecklades väldigt mycket, enligt Greta Hause, och bildade ett institut dit det kom fler och fler elever som ville utbilda sig till rytmiklärare. Sedan kom nazismen och kriget, säger hon, och dom förbjöd rytmikutbildningen, vilket gjorde att hela skolan fick

409 Den dåvarande beteckningen på blivande förskollärare.

stängas och eleverna som var under utbildning där, spreds över hela världen. Många flyttade till Amerika och hela Europa och andra delar av världen och därigenom fick rytmiken en kolossal spridning tack vare det här.

Det som Greta Hause har arbetat med under årens lopp i Gymngården skall egentligen benämnas *rytmisk gymnastik* eftersom *rytmik* bara är den här speciella pedagogiken och inte något annat. På tyska hette det ”Rytmische Erziehung“ som kan översättas till ”rytmisk fostran” och hon berättar att hon jobbade ungefär fem år på ett privat gymnastikinstitut i Berlin, som kallades Adolf Koch-skolan, som gymnastiklärare med vuxenmotion. När Greta kom dit och hade fått anställning som gymnastiklärare så fick hon vara med och se på Adolf Kochs lektioner. Hon berättar att det i rytmikrummet inte fanns ett enda redskap, bara ett piano som Koch sätter sig vid och börjar banka på : ”det var fantastisk och så hade han givit en impuls hur de skulle göra, och så byggdes det upp, från måttligt tempo till hårt tills de sjönk ihop och så utnyttjade han tiden till att prata och diskutera och när det var klart, då började han igen med nästa omgång och andra delar utav kroppen”. Då det var dags för Greta att ge lektioner så behövde hon också använda sig av pianot. Hon hade redan från barnsben lärt sig att spela piano men aldrig lärt sig improvisera. Hon efterliknade emellertid Adolf Koch och en lärare från institutet, Lilo Reuter, lärde henne sedan att hitta ackord som man sen förvandlade till någonting, en porlande bäck eller stormande höst. Hon skaffade sig alla sorters blockflöjter, hon samlade en massa ljudande instrument och hon menar att de spelade på allt de hade omkring sig.

Greta Hause trodde på leken som en inkörsport till de barngrupper som kom till Gymngården och hon menar att: ”små barn är ju rörelseglada, de tycker om att leka, så vi hade ju hemskt roligt - å vad det var roligt - så att jag fortsatte ju med det”. Hon berättar vidare att: ”jag hade ju barngrupper i olika åldrar och jag gick in för att jag skulle kunna följa rörelser från det att barn var små tills de blev större, större, större till dom blev vuxna och sen fortsätta med vuxna fram till pensionsåldern - för att jag ville ha en sammanhållen följd hela tiden”.

Greta Hause ville också förena den manliga och den kvinnliga rytmiken. Hon och hennes man Heinz började med något som de kallade familjegymnastik eftersom de tyckte att män och kvinnor skulle kunna träna tillsammans vid samma tider och att barnen kunde vara med. Det var dock en svårare uppgift eftersom det sågs som ”suspekt” att män och kvinnor motionerade tillsammans och framförallt att män skulle hålla på med rytmik. Så den lilla grupp de startade löstes så småningom upp.

Greta Hause anser att rytmiken har haft en konstig ställning i Sverige. Det var sällan det var rytmik det handlade om. Rytmik är en alldeles speciell form och det fattade man inte, säger hon. Rytmiken kommer således från Dalcroze som var schweizare och han var lärare för blivande musiklärare. Han upptäckte då att de hade alltför dåligt sinne för rytm så han klurade ut ett system med rörelse, utformad på så sätt att de skulle utveckla sitt rytmsinne. Därmed grundade han ämnet rytmik som egentligen från början skulle vara ett stöd för musiklärare att bli bättre när det gäller rytm och takt. Han utvecklade ett genomtänkt rörelsesystem som utnyttjade hela människan, hela barnet, alla delar, inte bara den fysiska delen utan mentalt och emotionellt, rumsuppfattning, tidsuppfattning samt kroppsuppfattning. Greta Hause menar att det här tilltalade henne väldigt mycket. Hon fick därmed underlag till vad hon gjorde med sina lekar med barnen. Hon säger dock att ”jag gjorde ingenting så där målmedvetet med barnen jag visste inte alls vad det handlade om utan det fick klarna så småningom när jag hade hållit på och lekt och satt fart på barnen och det fungerade jättefint och det var roligt på alla sätt och barnen var jättebra och arbeta med - men så kom det andra krav från förskollärarutbildningen att nu måste alla kunna motivera varför vi gör det här”. ”När jag gör så här med

barnen vad händer hos dom då? Vad blir det utav det hela? Så att då fick man ju sätta sig ner och tänka det hade jag inte gjort förut. Nä för att jag lekte fram dom första åren med barnen".

Greta Hause lånade in barngrupper som lärarkandidaterna fick iaktta då hon jobbade med dem och i slutet av utbildningen gav hon exempelvis de studerande ett tema, som de skulle träna på en barngrupp, inför de andra. Lärarkandidaterna skulle också visa upp hur man var som ledare, hur man kunde fixa en barngrupp och då skulle alla kunskaperna från kommunikationsämnena användas. Piano och andra instrument skulle ofta användas för att skapa en större säkerhet då de studerande själva fick en egen barngrupp. Vi kunde också vara två i rytmiksalen och hon menar att hon var speciellt intresserad av att ha en psykologilärare i lektionen och bolla med det var väldigt givande.

Greta Hause funderar: " men tänk alltså vad läraren var för barngruppen". Hon berättar om en förskollärare som ansågs vara mycket kontroversiell men hade den bästa barngrupp man kan tänka sig. Hon säger: " att alla hade stora frågetecken när det gällde hennes sätt att vara, men trots det hade hon en härlig grupp - det var inte bara det att hon hade disciplin, för det hade hon, utan då hon kom med sin grupp till Gymngården och jag skulle ha hand om dem och jag hade aldrig träffat barnen och de hade aldrig sett mig – men det var som om vi aldrig hade gjort något annat än att arbeta tillsammans, det var så fantastiskt och dom fungerade, de var sams med varandra och de var lyhörda för allt och det var helt underbart".

På min fråga om vilka kunskaper en förskollärare bör ha, menar Greta H att det är väldigt mycket hon skall kunna. Hon efterlyser mer sinnesträning i arbetet med barn då hon menar att vi numera "försummar väldigt mycket genom den här högljudda atmosfären runt omkring oss som slår ner och dödar så mycket av inlevelse och känslighet". Hon hade själv sinneträning som ett ämne och arbetade då med synen, med hörseln, med känseln med kroppsuppfattningen och så vidare. Hon hänvisar till sin bok: "Kropp och sinnen" (1979) och menar att man kan hitta på lekar där barnen får inrikta sig på olika sätt och att det är spännande för barnen att leta efter ett bestämt ljud bland en massa andra ljud och upptäcka. Hon framhåller att de här övningarna kan användas för alla åldrar och att de eventuellt kan göras i lite annorlunda utformning som passar in i olika åldrar, men idémässigt är de allmängiltiga.

Det var inte helt lätt att få gehör för den rytmiska gymnastiken i Örebro. Hause berättar att de anställde en lärare, som var utbildad i rytmik vid musikhögskolan i Stuttgart, när de behövde en på Gymngården och det var Lilo Reuter. Hause berättar att hon satt med på hennes lektioner och lärde sig själv och att hon njöt av hennes upplägg. Lilo Reuter hade sedan uppvisning i Idrottshuset och hon gjorde ett väldigt maffigt program, tyckte Greta. Men då utlåtandet från tidningarna kom "så skrev de praktiskt taget ingenting och när folk pratade om det så sa dom det där var väl ingen gymnastik - nej sa jag, det har du rätt i det var inte gymnastik det var rytmik - så det var så helt obegripligt".

När jag frågar var hon fått alla sina idéer ifrån så säger hon att hon snappar upp dom från litteratur men hon har också mött olika pedagoger som verkligen har haft någonting att komma med och som har betytt mycket. En pedagog som har betytt mycket för Greta Hause var bland andra Greta Adrian som var banbrytande inom rytmisk gymnastik. Hon hade en egen uppvisningsgrupp som hette "De grå" som gjorde uppvisningspjäser och som väckte stort uppseende därför att flickorna i hennes uppvisningsgrupp var klädda i löst hängande, grå kläder i gammalt grekiskt stuk och som var helt annorlunda än de andra gymnastikuppvisningarna. Hon säger: "det var mjukt, det var rytmiskt och hon spelade till, det var musik - på min tid var musik bannlyst ifrån gymnastiken - ja dom var väldigt misstänksamma mot musik, det kunde vara skadligt, det kunde rycka med

människorna på ett sätt som gjorde att dom inte kände sina gränser då de skulle röra sig".

Greta Hause arbetade bland annat med ett försöksprojekt tillsammans med John Steinberg. De skulle undersöka hur långt ner i åldrarna man kunde arbeta med barn och deras utveckling genom rörelse. De hade förut undersökt 4- och 3- årsåldern men nu ville de veta hur man kunde arbeta med 2-åringar. Efter det så fortsatte Greta själv med hur man skulle kunna arbeta med 1 ½ -åringar. Hon menar att det fungerade bra men att hon inte kunde göra så mycket erfarenheter av det. Fördelen var i det arbetet att testa sig själv.

På frågan hur hon önskar att en förskollärarutbildning skall vara, så menar hon att det beror till stor del på läraren, lärarens inställning och förmågan att kunna förmedla de väsentliga sakerna som att skapa atmosfär kring det man gör, samt kreativiteten. Det finns vissa saker som är ofrånkomliga, som till exempel att främja den skapande lusten och förmågan hos barnet samt hos de blivande lärarna. Man kommer inte heller ifrån att när det gäller språk och språkutveckling så betyder rörelsen mycket. Hon spelade och improviserade på pianot och tillsammans med barngrupper gjorde de ofta små visor och pratvisor och hon tog upp barnens spontansånger och byggde vidare på dem. De samlade stenar och pinnar och jobbade med vackra chiffongscarfar i olika färger.

Greta Hause var nyfiken på allt nytt och hon förde in jazzdans i Örebro i början på 1960-talet och hon införde även judo. Hennes man Heinz var mycket intresserad utav dockor så de förde in handdockor i utbildningen. Hon fick även inspiration från Korda-institutet i Stockholm, dit hon åkte på lördagar för att bilda sig vidare. Där handlade det om dynamisk pedagogik som vände sig till människor som hade verksamheter med vuxna och barn, där det gällde att få fram samarbete och förståelse för de andra människorna i gruppen.

Greta Hause säger på tal om förändringar och hur det påverkade henne, att hon jobbade på sitt sätt och hon menar samtidigt att hon inte är en tänkande person: "nej, det har jag analyserat mig själv flera gånger – jag är ingen tänkande, reflekterande människa, jag är en kännande människa som via sinnena, en sinnesmänniska, en njutare, jag njuter". När jag menar att det även kan finnas ett reflekterande i det, så säger hon: "jo det kanske, men det gäller var tonvikten läggs i sin personlighet" och hon hänvisar till sin bortgångne man Heinz som enligt henne var en utpräglat tänkande människa som kunde reflektera och sätta ord på det han tänkte, medan Greta menar att hon levde genom sinnena. "Jag kan helt och hållet gå in i en njutningssituation men jag är dålig på att formulera tankar."

Greta anser att hon inte vill att barn skall vara programmerade och deras tid inrutad. Hon vill att de själva skall få hitta vägar för sysselsättningar och för lek "som vi gjorde i rytmiken". Hon menar att man inte får vara rädd för att pröva och att rytmiken har sin roll här. Det är till exempel inspirerande och fascinerande för barn "om man använder ett helt rum och instrument, så att man kan framkalla så många olika sorters ljud som möjligt i rummet, på väggar, på golv och andra föremål och sedan kan man ju, när man har fått ett antal ljud, då försöker man lyssna vilka ljud som kan vara besläktade, som är nära varandra och så får dom gå ihop i en grupp och spela och så en annan grupp med andra ljud och sen kan man ju få ett samspel och ett motspel och utveckla det", säger hon. Hon hittade på allt som kunde låta och de klippte pappersremsor och buntade ihop som kvastar "och så rasslade vi med dem på väldigt många olika sätt och så kan man ju då gestalta det, svagaste, svagaste och vi kallade dem "frissler och frassler" – "frisslerna" var ljusa och"frasslerna" var mörka". Då vi talar om att det finns så många möjligheter men att vi är så rädda att göra fel så påpekar Greta: "det är klart man gör fel, alltihopa är ju fel, precis som att alltihopa är rätt".

Publikationer *i serien* Örebro Studies in Education

1 Domfors, Lars-Åke, *Döfstumlärare – specialpedagog – lärare för döva och hörselskadade. En lärarutbildnings innehåll och rationalitetsförskjutningar.* 2000

2 Rapp, Stephan, *Rektor – garant för elevernas rättssäkerhet?* 2001

3 Wahlström, Ninni, *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser.* 2002

4 Boman, Ylva, *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor.* 2002

5 Lindberg, Owe, *Talet om lärarutbildning.* 2002

6 Liljestrand, Johan, *Klassrummet som diskussionsarena.* 2002

7 Nilsson, Lena, *Hälsoarbetets möte med skolan i teori och praktik.* 2003

8 Göhl-Muigai, Ann-Kristin, *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945–1998. En textanalys.* 2004

9 Håkanson, Christer, *Lärares yrkeslandskap – ett institutionellt perspektiv.* 2004

10 Erikson, Lars, *Föräldrar och skola.* 2004

11 Swartling Widerström, Katarina, *Att ha eller vara kropp? En textanalytisk studie av skolämnet idrott och hälsa.* 2005

12 Hagström, Eva, *Meningar om uppsatsskrivande i högskolan.* 2005

13 Öhman, Johan, *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling. Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv.* 2006

14 Quennerstedt, Ann, *Kommunen – en part i utbildningspolitiken?* 2006

15 Quennerstedt, Mikael, *Att lära sig hälsa.* 2006

16 Hultin, Eva, *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie.* 2006

17 Wiklund, Matilda, *Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediaarena.* 2006

18 Rebenius, Inga, *Talet om learner autonomy: språkinlärning, autonomi och ett demokratiskt medborgarskap – ett gränsland till moralfilosofi.* 2007

19 Falkner, Carin, *Datorspelande som bildning och kultur. En hermeneutisk studie av datorspelande.* 2007

20 C. Odora Hoppers, B. Gustavsson, E. Motala, J. Pampallis, *Democracy and Human Rights in Education and Society: Explorations from South Africa and Sweden*. 2007

21 Larsson, Kent, *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet – överväganden kring en deliberativ didaktik*. 2007

22 Engström, Karin, *Delaktighet under tvång. Om ungdomars erfarenheter i barn- och ungdomspsykiatrisk slutenvård*. 2008

23 Öberg Tuleus, Marianne, *Lärarutbildning mellan det bekanta och det obekanta. En studie av lärares och lärarstudenters beskrivningar av levd erfarenhet i skola och högskola*. 2008

24 Tellgren, Britt, *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare. Kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarutbildning*. 2008