

Örebro Studies in Education 71



Linnéa Waldekranz

Barnträdgårdens vardagsliv

**Institutioner, pedagogisk verksamhet och emotionshistoria i Västerås
1940–1970**

Författare: Linnéa Waldekranz

Titel: Barntädgårdens vardagsliv: Institutioner, pedagogisk verksamhet och emotionshistoria i Västerås 1940–1970

Utgivare: Örebro universitet, 2026

www.oru.se/publikationer

Tryck: Örebro University, Repro 01/2026

Omslagsbild: Stina Larsson

ISSN: 1404-9570

ISBN: 978-91-7529-743-9 (print)

ISBN: 978-91-7529-744-6 (pdf)

Abstract

This dissertation examines everyday life in Swedish ECEC during 1940–1970, using Västerås as a local case. The study draws on a framework combining the history of everyday life, the history of emotions and socialization theory. Based on extensive archival materials, the analysis integrates qualitative interpretation with quantitative mapping. The results show that Västerås developed one of Sweden's most expansive ECEC sectors well ahead of national reforms. Before the policy changes of the 1970s, the city established a diversified system including kindergartens, day nurseries, colonies and organized park activities. These institutions served both pedagogical and social welfare purposes and shared core features such as similar materials, recurring activities and leadership by kindergarten teachers.

The analysis further shows that the everyday life of kindergartens followed a pedagogical rhythm where teacher-led activities were interspersed with free and open-ended sessions. Crafts, block building, storytelling and roleplay were recurring activities, and teachers documented how children navigated these settings. Creative expression, practical learning and cooperation formed central aspects of socialization, while gendered patterns emerged in children's use of materials, despite access to them being uniform. A key contribution concerns the history of emotions. The analysis reveals a broad emotional dictionary through which teachers described children's feelings. Emotions such as joy, fear, anger and sadness appeared in recurring patterns, and teachers acted as emotional norm setters by encouraging some expressions and moderating others. Emotional regulation thus emerged as a central dimension of socialization, shaped through language, expectations and everyday routines.

Keywords: Kindergarten, Early Childhood Education and Care, Everyday Life, History of Emotions, History of Education.

Till minnet av min mormor Ingegerd Jansson

Förord

Avhandlingsskrivande är ett arbete som prövar både fokus, disciplin och uthållighet. För mig har processen stundtals liknat ett Formel 1-race, där bränslenivån ibland varit låg, däcken slitna och kurvorna skarpa, men där teamet omkring mig alltid funnits redo i depån. Tack till alla er som var mitt team. Som ensam förare hade jag inte kommit långt, ni alla har behövts för att jag skulle kunna ta mig över mållinjen. Och nu, precis som varje förare som till slut får se målflaggan, har även jag nått slutet av detta lopp och landat i en färdig avhandling.

Först, ett stort tack till min huvudhandledare Johannes. För mig är du akademins motsvarighet till F1 världens GP (Gianpiero Lambiase), det vill säga, den bästa personen i världen att lägga upp strategier och sedan ge stöd, råd och uppmuntran, men även att va lite tuff när det behövts för att se till att jag håller mig på banan. Jag är så innerligt tacksam för att det är just du som handlett mig genom den här utmaningen och jag kan med hundra procents säkerhet säga att både avhandlingen och jag som person är bättre tack vare att du varit en så stor del av min resa. Tack till min andre handledare Ann. Om Johannes varit min raceingenjör, så har du varit min dataingenjör – den som stannat upp loppet, analyserat varvtiderna och plockat fram detaljer som jag själv inte alltid sett. Dina noggranna läsningar och skarpa, reflekterade frågor har hjälpt mig bromsa in, tänka om och sätta ord på saker som varit självklara för mig men inte för läsaren.

Ett stort tack till alla medarbetare vid pedagogikinstitutionen, jag har lärt mig oerhört mycket under åren vid Örebro universitet. Ett särskilt tack till forskningsmiljön ReCel; att få ta del av och diskutera era texter har varit både stimulerande och inspirerande. Jag vill rikta ett varmt tack till de kollegor jag fått förmånen att undervisa tillsammans med: Bibbi, Hanna, Oliver, Sara, Tobias, Tuula och Åsa. Undervisningen har verkligen varit en av de största glädjekällorna under min tid här, och jag har lärt mig så mycket av er alla. Ett extra tack till Åsa – du kom in som en välbehövlig frisk fläkt, och ditt sätt att möta både människor och uppgifter har gjort stort intryck på mig.

Kicki, du har varit en fantastisk teamkoordinator vid så många tillfällen. När du lämnade pedagogikenheten var det en lika stor chock som när

Newey lämnade Red Bull (en referens jag vet att du förstår). Ett RB-stall utan Newey är ett försvagat stall, och detsamma gäller pedagogikenheten utan dig.

Tack till samtliga doktorandkollegor, både vid Örebro Universitet och inom min forskarskola PEDASK. Ni har varit mina medförare på den akademiska banan och jag har vid så många tillfällen inspirerats och fascinerats av er alla och ser fram emot att följa era framtida arbeten. Tack Linnea för alla långa härliga meddelanden och för att vi alltid kunnat diskutera högt och lågt. Tack Carin för ditt stora hjärta, dina kloka resonemang om både livet och arbetet och för att jag fått prata Wicked Wicked Wicked. Tack Jeanette för härliga tågskvaller och din imponerande jävlar-anamma. Tack Sophie för din empati, ditt lugn, din sarkastiska humor och din uppmuntran.

Tack till Emma, Sofia och Sara för era genomarbetade och uppmärksamma läsningar vid mina högre seminarier, ni har fungerat som noggranna tekniker i depån. Ni alla tre läste med sådan omsorg och precision och kom med så mycket värdefull feedback. Extra tack till dig Sara – utan dig skulle det aldrig blivit någon avhandling. Dels då det var tack var en uppgift du och Anne-Li gav mig som mastersstudent – att besöka ett arkiv, som jag hittade materialet och förälskade mig i både arkiv och historia, dels då du uppmuntrade mig att våga söka en doktorandtjänst. Och när jag ändå skriver om mig som student så backar vi bandet sådär 17 år, till när jag var student vid Jönköpings Högskola och pluggade till förskollärare. Tack till Susanna och Karin, ni var de första som trodde på att jag kunde ha en framtid inom akademien. Den tilltron har hängt kvar i mig.

Tack Stina för att du ritat det fantastiska omslaget. Tack till alla vid Västerås Stadsarkiv, och ett särskilt tack till Anna och Camilla för er hjälp, ert intresse och ert varma bemötande. Tack för hjälpen med att hitta material och för möjligheten att berätta om delar av min forskning vid föreläsningen i stadshuset. Ett extra tack också till Henrik för din hjälp kring bildrättigheter. Tack för att jag får använda bilderna, de bidrar till att göra avhandlingen mer levande och tillgänglig.

Utöver möjligheten att forska och undervisa så är det bästa med att jag började på Örebro Universitet att jag träffade nya, fina människor. Som

dig Jono! Tack för allt stöd, alla skratt och alla lärdomar. Som någon som redan kört delar av den akademiska banan har du delat med dig av erfarenhet och perspektiv på ett sätt som hjälpt mig att förstå kurvorna långt innan de var framför mig. Och dig Hany! Utöver att vara brilliant på ditt jobb är du den mest omtänksamma och genuina personen jag träffat. Våra dagliga konversationer har ofta varit min egen DRS – de som minskat luftmotståndet och gjort det lättare att ta mig framåt i tuffa tider.

Tack till vänner och familj, både den medfödda och ingifta. Ni har varit min läktare, min hejklack och mitt stöd – ni som stått vid sidan av banan och funnits där med uppmuntran och trygghet när jag behövt det. Tack för att ni alla på ert unika sätt bidragit med omtanke, humor, hjälp, tyst stöd, praktiska insatser eller bara med en trygg känsla av att ni finns där och tror på mig. Licelotte, jag tror inte någon läste min masteruppsats med samma engagemang som du, och jag hoppas att denna avhandling ska fånga ditt intresse på samma sätt. Tack för att du och Tomas alltid tror på mig.

Melina, Nicklas, Fidel och Florian – min fantastiska bonusfamilj, ni är kort och gott de bästa i världen och med er kan jag alltid finna trygghet och glädje. Ett extra tack till dig Melina som är så bra på att sätta perspektiv och påminna mig om vad som är viktigt på riktigt. Du är min alldeles egna Max Verstappen – stark, självsäker, brilliant och världsbäst. En annan person som varit ovärderlig i att ge mig perspektiv är du Sandra. Du påminner mig om vad som är viktigt på riktigt och om mitt värde långt utanför akademins bubbla. Vi har gått igenom mycket du och jag, och genom allt har du stått (mer eller mindre) lugn, balansanserad och klok – du är min förebild. Jocke, tack för allt F1 skvaller och alla race träffar. När akademins bubbla blivit för tuff har vår lilla F1-bubbla alltid erbjudit en välbehövlig andningspaus. Tack också för alla luncher och dina fina uppmuntrande ord och din tilltro.

Mamma, du har varit min mekaniker i kulisserna och har ställt upp på absolut alla sätt man kan ställa upp. Allt från att ta hand om Lukas när han var yngre och sjuk eller hade lediga dagar eller bara behövde underhållas, till att uppmuntra mig och tro på mig, till att spendera timmar med att korrekturläsa text, dubbelkolla referenser och vara behjälplig på alla sätt du kunnat. Pappa, du har varit min mest

hängivna supportrar på läktaren, den som alltid sett mig som snabbare och bättre än jag själv vågat tro på. Men också den som påmint mig om att inte övervarva motorn utan hålla en hållbar takt över hela racet.

Tobias, vart börjar jag ens? Din kärlek och tilltro till mig har varit avgörande under den här resan. När jag tappat tilltron till mig själv har du givit mig ny styrka, när jag har behövt tänka på annat har du distraherat mig och när jag arbetat för intensivt har du påmint mig om vikten av vila. Du är mitt ankare, min bästa vän, min livskamrat, min trygga famn, min framtid. När jag är med dig känns det som jag har mitt alldeles egna halo-skydd. Utöver allt detta har dina språkgranskningar varit ovärderliga för avhandlingens kvalitet.

Lukas – framtidens förare, vad som än händer med den här avhandlingen eller min forskarkarriär så har jag redan det bästa jobbet i världen – att vara din mamma. Det finns ingen som får mig att skratta som du! Tack för all din glädje, men också alla dina kloka ord (fast du är så ung) och all uppmuntran. När du under dessa år sett mig kämpa på när det varit motgångar så hoppas jag att jag lärt dig att aldrig ge upp – om inte, är detta ett fullt accepterat tillfälle att dra en vit lögn för mig. Jag älskar dig.

Innehållsförteckning

1 Inledning	13
1.1 Syfte och frågeställningar.....	15
1.2 Tidsomfång och benämningar	16
2 Forskningsöversikt.....	19
2.1.1 Förskolans historiska ursprung	21
2.1.2 Pionjärernas och idéernas historia	23
2.1.3 Professionshistoria	26
2.1.4 Internationella perspektiv	28
2.1.5 Materiella kulturens historia.....	30
2.1.6 Expansionen efter andra världskriget	32
2.1.7 Sammanfattning	34
3 Teori och Metod	37
3.1 Teoretisk inramning	37
3.1.1 Vardagshistorisk ansats	37
3.1.2 Emotionshistorisk ansats	40
3.1.3 Socialisationsansats	43
3.2 Metod	46
3.2.1 Analytiskt tillvägagångssätt.....	50
3.2.2 Källmaterial	52
3.2.3 Forskningsetiska överväganden	57
4 Vardagens institutioner	63
4.1 Ett nationellt perspektiv på förskolesektorns framväxt	64
4.2 Motiven bakom Västerås kommunala barnomsorg.....	66
4.3 Institutioner och verksamheter i Västerås	69
4.3.1 Barnträdgårdar och en allmän förskola för alla barn	71
4.3.2 Daghem och familjedaghem	79
4.3.3 Kolonier.....	82
4.3.4 Parkleksverksamhet.....	85
4.3.5 Privata barnomsorgs institutioner	88

4.4 Sammanfattning	90
5 Barnträdgårdens dagliga verksamhet.....	93
5.1 Dagsrytmen och den fria lekens betydelse	94
5.2 Den pedagogiska samlingen	97
5.2.1 Samlingens innehåll.....	101
5.3 Kontinuitet i material och aktivitetsval.....	104
5.4 Skapande aktiviteter och praktiska förmågor.....	109
5.4.1 Slöjd och tilliten till barnen.....	113
5.5 Bygglek och självverksamhet	117
5.6 Rolleken, dockleken och könskoderna.....	121
5.6.1 Den könskodade dockleken	123
5.6.2 En bredd av rollekar	126
5.7 Övriga aktiviteter och lekar.....	129
5.8 Intressecentra.....	131
5.9 Socialisation i barnträdgårdens dagliga verksamhet	137
5.10 Sammanfattning.....	145
6 Barnträdgårdens emotionella vardag	149
6.1 Emotionell ordbok.....	150
6.1.1 Vanligt förekommande emotioner	153
6.1.2 Sällan förekommande emotioner.....	156
6.2 Glädje.....	160
6.2.1 Glädje som en av många emotioner.....	162
6.2.2 Glädje som ett genomgående personlighetsdrag.....	163
6.2.3 Glädje som något som växer fram	165
6.2.4 Glädje vid specifika tillfällen	166
6.3 Rädsla	168
6.3.1 Inre rädsla	169
6.3.2 Social rädsla	171
6.3.3 Rädsla inför nya situationer	173
6.3.4 Rädsla för att misslyckas.....	175
6.3.5 Rädsla vid specifika tillfällen	177
6.4 Ilska	178

6.4.1	Ilkska som reaktion på motgångar.....	179
6.4.2	Ilkska på grund av bristande hemförhållanden	182
6.4.3	Ilkska som sekundäremotion	184
6.4.4	Ilkska utan angiven orsak	185
6.5	Ledsamhet.....	187
6.5.1	Ledsamhet som reaktion på motgångar	188
6.5.2	Ledsamhet som består över tid	189
6.5.3	Ledsamhet som reaktion på separation från föräldrar.....	192
6.6	Emotionell socialisation i barntädgårdens vardag	193
6.6.1	Att fostra barnet genom känslövärderingar	195
6.7	Sammanfattning	200
7	Avslutande diskussion.....	203
7.1	Den lokala framväxten av vardagens institutioner	204
7.2	Barntädgårdens dagliga pedagogiska verksamhet.....	205
7.3	Barntädgårdens emotionella vardag.....	206
7.4	Forskningsbidrag	207
7.4.1	Förskolan mellan det nationella och det lokala.....	207
7.4.2	Förskolans pedagogiska och praktiska vardag	209
7.4.3	Emotionernas förskolehistoria	212
7.4.4	Socialisation i barntädgården	214
7.5	Metodologiska bidrag.....	217
7.6	Avslutande reflektion	218
8	Summary: Everyday life in kindergarten	223
8.1	Aim, research questions, theory & method	223
8.2	Results.....	225
8.2.1	The institutions of everyday life	225
8.2.2	The kindergarten's daily pedagogical work	226
8.2.3	The emotional everyday life of the kindergarten.....	227
8.3	Conclusions and Contributions	228
8.3.1	ECEC between the national and the local	228
8.3.2	The pedagogical and practical everyday life of preschool	229
8.3.3	The history of emotions in preschool	231

8.3.4 Socialization in the kindergarten.....	233
8.3.5 Methodological contributions	234
8.4 Applied history of education	235
9 Bilagor	237
9.1 Förkortningar som används i avhandlingen	237
9.2 Information om barnen	238
9.3 Exempel observationsjournaler	240
9.4 Fotografier.....	243
9.5 Förskolor i Sverige och Västerås	244
9.6 Förteckning över bilder, tabeller och figurer	245
10 Källförteckning.....	247
10.1 Otryckta källor	247
10.1.1 Västerås Stadsarkiv (VSA)	247
10.1.1.1 Västerås Barnstugors Arkiv (VBA)	247
10.1.1.2 Västerås Barnkrubbas Arkiv (VBkA)	255
10.1.1.3 Barnträdgårdskommittén (BTK)	256
10.1.1.4 Barnkolonikommittén (BKK)	256
10.2 Tryckta källor.....	256
10.3 Övrig litteratur	257
10.4 Onlinekällor	277

1 Inledning

Den svenska förskolan är internationellt uppmärksammas för sin tillgänglighet, höga kvalitet, och sin ambition att integrera lek, lärande, omsorg och fostran.¹ I förskolans läroplan Lpfö 18 fastställs att förskolan ska utgå från en helhetssyn, där ”omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet”. Barnen ska fostras till kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer, genom att delta i en verksamhet som är ”rolig, trygg och lärorik” för alla barn. Förskolan förväntas därmed både förse barnen med en ”levande social gemenskap”, erbjuda dem en mängd varierande aktiviteter som främjar deras nyfikenhet och kreativitet, samt stärka barnens lärande. I allt detta, intar leken en central plats, då det är genom lek som barn får möjlighet att fantisera, samarbeta, och kommunicera.²

I likhet med all utbildning och fostran har även den svenska förskolan en historia och ett ursprung.³ Den är resultatet av en lång utbildningshistorisk utveckling där pedagogiska ideal, samhällsvisioner och vardaglig praktik har vävts samman över tid. För att förstå den samtida förskolans organisering, innehåll och uppdrag behöver vi också förstå dess rötter, inte som ett linjärt framåtskridande, utan som ett resultat av många sammanflätade praktiker, normer och känslomässiga uttryck som formats i specifika lokala sammanhang. Denna avhandling tar sin utgångspunkt i just detta: att synliggöra och förstå förskolans vardagliga praktik och pedagogiska verksamhet som en integrerad del av förskolans historiska utveckling.

I fokus för denna avhandling står förskolans vardag under efterkrigstiden, specifikt hur pedagogiska aktiviteter, gemenskap, trygghet, glädje och lek behandlades där. Förskolan är förstås många saker, utbildningspolitik, nationella läroplaner, finansieringssystem och transnationella diskurser.⁴ I centrum för dess uppdrag står dock vardagen, där den pedagogiska

¹ Se till exempel Coelho, Åström, Nesbitt et al. (2021); Pramling Samuelsson & Sheridan (2009); Sheridan & Williams (2018); Åström et al. (2020).

² Lpfö 18 (reviderad 2025), s. 7.

³ Se till exempel Westberg (2021).

⁴ Se till exempel Folke-Fichtelius (2008); Sjöstrand Öhrfelt (2019); Vallberg Roth (2011); Westberg & Larsson (2022).

verksamheten sker. En grundläggande egenskap hos förskolan är just att det pedagogiska arbetet inte är begränsat till särskilda lektionstillfällen. Istället är det en verksamhet där pedagogik och praktik ständigt samspelar, där vardagen *är* pedagogik. Det som sker i rutiner, omsorgssituationer, lek och mellanmännliga möten är inte bara stödjande ramverk kring lärandet – det utgör dess själva kärna. Detta gäller även känslor, eftersom de är inbäddade i alla de relationer och interaktioner som formar vardagen och därmed blir en del av den pedagogiska processen. Goda inblickar i betydelsen av denna vardag i den moderna förskolan har givits i exempelvis studier om måltiden, högläsning, genusroller i leken och barns mänskliga rättigheter.⁵

Trots dess avgörande pedagogiska betydelse, har dock utbildningshistorisk forskning ägnat mindre intresse åt förskolans vardag. Detta av goda skäl. Medan samtida förskoleforskning kan genomföra verksamhetsnära studier genom intervjuer, observationer, videoinspelningar eller aktionsforskning, vilar utbildningshistorisk forskning huvudsakligen på studier av mer svåråtkomliga skriftliga och materiella källor. Spår från vardagens förflutna får sökas i arkivdokument, museiföremål, scheman, fotografier, byggnadsritningar, ekonomiska redovisningar och dylika källor. Som en konsekvens av dessa utmaningar, har det förskolehistoriska kunskapsläget primärt byggts upp av studier med utgångspunkt i policydokument. Förskolan under den studerade perioden (1940–1970) har beskrivits som en förskola präglad av folkhemmets socialpsykologiska läroplan. Det var en period som dominerades av utvecklingspsykologiska idétraditioner, vilket påverkade såväl verksamhetens innehåll som dess fysiska utformning. I linje med läroplansmaterialet skulle efterkrigstidens förskoleverksamhet anpassas till individens utvecklingsgång, vilken uppfattades som universell och likartad för alla barn. Förskolans miljö förändrades i detta sammanhang från hembygdsrelaterade bygg- och dockrum till mer könsneutrala och flexibla aktivitetsstationer, där barnen förväntades välja sysselsättning på egen hand.⁶ Dyliga historieskrivningar väcker en lång rad frågor rörande förskolans vardag, varav denna avhandling avser att besvara några.

⁵ Se till exempel Eidevald (2009); Frödén (2012); Quennerstedt (2015); Riad et al. (2025).

⁶ Vallberg Roth (2011), s. 77, 81–85.

1.1 Syfte och frågeställningar

Vardagen är central för att förstå förskolan och dess historia, eftersom pedagogik, omsorg, fostran och lärande i förskolepraktiken var tätt sammanvävda i rutiner, aktiviteter och relationer. I förskolans dagliga liv tog dessa ideal konkret form i lek, måltider, sysselsättningar, vila och gemenskap, där barn inte bara deltog i pedagogiska aktiviteter utan också socialiserades in i normer för hur man skulle vara, känna och bete sig. Denna vardagspedagogik innefattade därmed även ett omfattande emotionellt arbete, där känslor uppmärksammades, tolkades och reglerades som en del av barnens fostran och socialisation. Trots omfattande kunskap om förskolans nationella och internationella utveckling, saknas dock fortfarande forskning om den historiska vardagen och förskolans lokala praktik.

Denna avhandling syftar till att fördjupa förståelsen av förskolans lokala framväxt och dess pedagogiska, praktiska och emotionella verksamhet under perioden 1940–1970. I centrum står Västerås kommunala barnomsorg och särskilt fokus riktas mot kontinuitet och förändring i de kommunala barnträdgårdarnas vardagsliv. Med detta som utgångspunkt undersöks följande frågeställningar:

1. Hur etablerades den kommunala barnomsorgen i Västerås, och vilka syften låg bakom utformningen av de olika institutionerna?
2. Hur organiserades och schemalades barnträdgårdarnas pedagogiska och praktiska dagliga verksamhet?
3. Vilka emotioner identifierades i barnträdgårdarnas vardag, och på vilka sätt beskrevs dessa?
4. På vilka sätt bidrog barnträdgårdarnas pedagogiska, praktiska och känslomässiga vardag till barnens socialisation?

Genom att besvara dessa frågeställningar bidrar avhandlingen till en ökad förståelse för förskolans historia i stort, samt hur den nationella historien förhåller sig till förskolans ”lilla historia” på lokal nivå. Mer specifikt ger studien insikter i hur förskolans organisation och pedagogiska verksamhet utvecklades under perioden 1940–1970. Avhandlingen erbjuder även inblickar i de normer, värden och känslor som förmedlades genom barnträdgårdens praktik. Därmed utgör studien ett originellt bidrag till förskolans emotionshistoria, och till förståelsen av förskolans roll i barns tidiga socialisation.

1.2 Tidsomfång och benämningar

I Sverige etablerades de första förskoleverksamheterna under 1800-talet. Den första formen var undervisningsinriktade småbarnsskolor som öppnade under 1830-talet. Därefter följde omsorgsinriktade barnkrubbor som inrättades i Sverige från och med 1850-talet. Den tredje formen var barnträdgårdar, som etablerades i slutet av 1800-talet och som i historiskrivningen har tillskrivits särskild betydelse som förskolans föregångare på grund av sin pedagogik- och fostransinriktade verksamhet. Barnträdgården hade sin grund i Fröbelpedagogiken som byggde på idén att barnet utvecklades genom lek, naturupplevelser och kreativa sysselsättningar som stimulerade barnets inre växande.⁷

Norrköping och barnträdgårdspionjärerna Ellen och Maria Moberg blev centrum för den starka barnträdgårdsrörelse som växte fram i Sverige i början av 1900-talet. Eftersom Norrköping var centrum för barnträdgårdsrörelsen har en stor del av den tidigare forskningen tagit sin utgångspunkt där. Detta innebär att mycket av den kunskap vi har om barnträdgårdens historia är knuten till Norrköping och systrarna Moberg.⁸ Material från Västerås stad utgör därför ett betydelsefullt komplement och breddning av perspektivet.

I Västerås inleddes den kommunala barnomsorgen år 1940 med öppnandet av stadens första kommunala barnträdgård, Herrgårdet. Min undersökning tar därför sin början detta år. För att förstå bakgrunden till starten av denna verksamhet inkluderar jag dock även vissa dokument från sent 1800-tal och tidigt 1900-tal. Efter 1970 sparades allt mindre material som ger en inblick i vardagslivet, och min undersökning avslutas därför där. Undersökningen avslutas därmed innan 1975 års förskolelag, vilken fungerade som utgångspunkt för den utveckling mot en allmän förskola som därefter följde.⁹

I fokus för denna avhandling står kommunal verksamhet: det vill säga de institutioner som drevs av Västerås kommun, till skillnad från olika former av privat barnomsorg, organiserad av företag, föreningar eller enskilda

⁷ Lindgren & Söderlind (2022), s. 24–25, 46.

⁸ Se till exempel Hatje (1999); Tallberg Broman (1991); Westberg (2011).

⁹ Proposition (1975/76:92), Om utbyggnad av barnomsorg: Westberg (2017), s. 226.

individer. Till skillnad från under 1800-tal och tidigt 1900-tal, kom barnomsorgen i allt högre grad att domineras av kommunala huvudmän under min undersökningsperiod. År 1941 drevs endast 7 procent av alla svenska förskolor i kommunal regi. Redan 1950 hade andelen ökat till 36 procent för att år 1970 uppgå till hela 96 procent.¹⁰

Begreppet barnomsorg används ofta för att beskriva den samlade verksamhet som erbjuder tillsyn, omvårdnad och pedagogisk fostran för barn utanför hemmet. Det inkluderar idag ofta främst förskola för barn under sju år och fritidshem för skolbarn. I föreliggande avhandling använder jag begreppet barnomsorg som paraplybegrepp för kommunal hel- och halvdagsverksamhet för barn under sju år. Begreppet förskola används i avhandlingen dels när jag diskuterar dagens förskola under 2000-talet, dels som ett historiskt allmänbegrepp som omfattar både daghem och barnträdgård (dessa verksamheter beskrivs i kapitel 4), men också småbarnsskolor och barnkrubbor. Till skillnad från begreppet barnomsorg inkluderar jag i begreppet förskola inte koloni och parkleksverksamhet.¹¹

I kapitel 4 breddar jag perspektivet till att omfatta flera olika former av kommunal barnomsorg, medan jag i kapitel 5 och 6 fokuserar på barnträdgårdar. Begreppet barnträdgård har varit omtvistat och andra begrepp såsom kindergården, lekskola och förskola har ibland använts i andra städer runt om i Sverige.¹² Som min analys senare visar var det dock viktigt för styrelsen för Västerås stads barnstugor att behålla begreppet barnträdgård för pedagogisk halvdagsverksamhet för barn mellan 4 och 7 år. Jag har därför valt att använda begreppet barnträdgård när jag specifikt pratar om dessa verksamheter men det mer samlade begreppet barnomsorg när jag talar mer övergripande om förskole- och förskoleliknande verksamheter som daghem, kolonier och parkleksverksamhet.

Under 1900-talet förekom flera olika yrkesbenämningar för de som arbetade i barnträdgårdarna. Ann-Katrin Hatje menar att yrkeskåren benämndes som barnträdgårdsledarinnor från början av 1900-talet till

¹⁰ Johansson & Åstedt (1996), s. 52–53; Westberg (2024), s. 101–102.

¹¹ För en diskussion kring barnomsorg, och hur det förhåller sig till institutioner som fritidshem och kolonier, se Sköld & Sjöberg (2024), s. 7–28.

¹² SOU (1938:20), s. 10–12.

1944, då de i stället började kallas barnträdgårdslärarinnor för att sedan på 1960-talet övergå till benämningen förskollärare.¹³ Denna typ av terminologisk gränsdragning återspeglas dock inte i mitt material. I mitt material förekommer en rad olika yrkesbenämningar varav ledarinna och fröken är de enda begreppen som förekommer genomgående under hela den studerade perioden. Jag har därför valt att använda mig av ledarinna som samlad yrkestitel i denna avhandling.

¹³ Hatje (1999), s. 21.

2 Forskningsöversikt

Trots att frågor kring förskolans historia ofta är relevanta för diskussioner om den moderna förskolans praktik och politik, är det ett försummat forskningsfält, i jämförelse med till exempel folkskolans, lärarnas eller skolämnenas historia. Kevin Brehony menar att en orsak till den begränsade forskningen inom fältet kan vara att förskolan är en kvinnodominerad yrkeskår och att kvinnor och barn historiskt har hållits i skymundan. Samtidigt, påpekar Brehony, har fältet gradvis etablerat sig och har i större utsträckning tagit plats inom akademien.¹

Forskningsgenomgången som följer nedan är tämligen omfattande. Givet fältets begränsade natur finns ett särskilt värde i att ge en överblick över och en sammanfattning av, kunskapsläget: det är till denna samling av studier som min avhandling lämnar ett bidrag. Detta innebär samtidigt att denna forskningsöversikt erbjuder en allmän bakgrund och kunskapsöversikt över förskolans historia, tidiga verksamheter och viktiga aktörer. Litteraturen till forskningsöversikten togs fram genom återkommande databassökningar under arbetets gång, samt genom granskning av referenslistor i relevanta avhandlingar, böcker och artiklar.²

Svensk förskolehistorisk forskning har i hög grad utvecklats genom doktorsavhandlingar. Framför allt Kenneth Hultqvists och Ingegerd Tallberg Broman s arbeten från tidigt 1990-tal utgjorde en viktig etableringsfas i svensk akademi. Hultqvist analyserade föreställningar om förskolebarnet från cirka 1900 till 1970-talet, medan Tallberg Broman undersökte barnträdgårdsledarinnornas roll i förskolan och samhället under första halvan av 1900-talet.³ Till de avhandlingar som behandlat förskolans historia under de senaste tio åren hör Sofia Grunditz och Annelie Fredricsons, vars verk jag lyfter under rubriken ”Materiella kulturens historia”.

¹ Brehony (2006), s. 167–168. Se även Westberg (2017), s. 27–28.

² De databaser som använts inkluderar Google Scholar, ERIC, JSTOR, LIBRIS och SwePub.

³ Hultqvist (1990); Tallberg Broman (1991). Se även Hammarlund (1989).

Vid sidan av avhandlingar har läromedelslitteraturen spelat en ovanligt stor roll för att bygga kunskap om förskolans förflutna. Även om dessa verk inte är vetenskapliga avhandlingar eller artiklar, har de ofta vilat på nyinsamlade empiriska data och bidragit med välskrivna synteser. Bland de mest betydelsefulla kan nämnas Gerda Simmons-Christensons *Förskolepedagogikens historia*, Ann-Christine Vallberg Roths *De yngre barnens läroplanshistoria* samt Anne-Li Lindgren och Ingrid Söderlinds *Förskolans historia: Förskolepolitik, barn och barndom*.⁴

För denna avhandling är Vallberg Roths typologi över förskolans läroplaner särskilt relevant, eftersom den möjliggör en jämförelse mellan de nationella läroplansmönster hon identifierar och de lokala källor som analyseras. Vallberg Roth visar hur styrande texter och riktlinjer existerade långt före den första officiella läroplanens införande år 1998. Hon identifierar fyra historiska mönster: (1) Guds läroplan (mitten av 1800-talet – slutet av 1800-talet), (2) Det goda hemmets och hembygdens läroplan (slutet av 1800-talet – mitten av 1940-talet), (3) Folkhemmets socialpsykologiska läroplan (1950-talet – mitten av 1980-talet) och (4) Världsbarnets läroplan (slutet av 1980-talet – 2010).⁵ För denna avhandling väcker Vallberg Roths analys intressanta frågor om i vilken utsträckning dessa mönster även återspeglades på lokal nivå.

Både svensk och internationell forskning om förskolans historia innefattar en mångfald av ämnesinriktningar, vilket skapar möjligheter att urskilja övergripande tendenser och kunskapsluckor. För att tydliggöra både forskningens tyngdpunkter, men även möjliga kunskapsluckor, så har jag identifierat sex teman: förskolans historiska ursprung, pionjärernas och idéernas historia, professionshistoria, internationella perspektiv, expansionen under andra världskriget samt materiella kulturens historia.

⁴ Lindgren & Söderlind (2018/2022); Simmons-Christenson (1997/2002); Vallberg Roth (2011).

⁵ Vallberg Roth (2011), s. 21, 25, 53, 81, 107. Se även Vallberg Roth (2001, 2006, 2014).

2.1.1 Förskolans historiska ursprung

Forskningen om förskolans tidiga utveckling kännetecknas dess fokus på 1800-talets institutionsformer och på nationella perspektiv, vars tidsspann sällan sträcker sig längre fram i tiden än till 1910-talet. Kristen Dombrowski (senare Nawrotzki) har framhållit det problematiska i denna avgränsning, då endast 10 procent av alla amerikanska barn gick i förskola vid denna tid. Forskning som faller under denna kategori missar därmed viktiga senare utvecklingskedan som ägde rum allteftersom verksamheterna nådde ut i de bredare folklagen.⁶

Studier om förskolans ursprung har både nationellt och internationellt i stor utsträckning analyserat småbarnsskolor (*infant schools*), barnkrubbor (*crèches*) och barnträdgårdar (*kindergartens*) som centrala verksamhetsformer. Ett återkommande drag är att forskning om dessa institutioner ofta lagt analysens tonvikt på relationen mellan förskola och bredare samhällsförändringar, såsom industriell omvandling, nya idéer om barndom och förändrade köns- och klassrelationer, snarare än strikt pedagogiska innovationer och verksamheterna i sig.⁷

Internationellt har övergångarna mellan olika institutionstyper löpt som en tydlig röd tråd genom forskningen. Caroline Winterer har exempelvis visat hur småbarnsskolor i USA successivt konkurrerades ut av barnträdgårdar allteftersom kritiken mot tidig katederundervisning växte under 1800-talets andra hälft. Hon knyter denna förändring till både nya utvecklingspsykologiska idéer och till förändrade sociala och ekonomiska villkor.⁸ Rörande Sverige, har även Tallberg Broman och Hatje visat på liknande samband

⁶ Dombrowski (senare Nawrotzki) (2001), s. 517–518, 534, 537–538, 542.

⁷ Beatty (1995, 2000); Brosterman (1997); Cahan (1989); Clarke (1985); Ekstrand (2000); Hammarström-Lewenhagen (2016); Hatje (1995, 1998); Holmlund (1997); Johansson & Åstedt (1996); Korsvold (1998); Pattnaik (1996); Prochner et al. (2009); Prochner et al. (2015); Rose (1999); Ross (1976); Simmons-Christenson (1991, 1997/2002); Tallberg Broman (1995); Walsh (1989); Whitbread (1972).

⁸ Winterer (1992), s. 291, 300. Se även Lascarides & Hinitz (2000); Taylor Allen (1986).

mellan samhällsutvecklingen och förskolans verksamhetsformer, där filantropiska och borgerliga initiativ framstår som centrala drivkrafter.⁹

Studier av barnkrubbarnas historia framhåller ofta deras sociala och moraliska syften och betonar skillnader i organisatoriska förutsättningar. Kerstin Holmlund har exempelvis visat hur verksamheten i Sverige, med start 1854, riktade sig till arbetarklassens barn med ambitionen att förena omsorg, moralisk fostran och social kontroll. I länder som Belgien och Italien saknades länge statlig finansiering, medan Sverige tidigt integrerade barnomsorgen i välfärdssystemet. Holmlund argumenterar för att statliga utbildningspolitiska visioner kom att prägla svensk förskoleverksamhet från 1930-talet och framåt.¹⁰

Forskning om barnträdgården har ofta uppmärksammat balansen mellan barnträdgårdarnas egna pedagogiska tradition och andra pedagogiska idéströmningar. Donna Bryant och Richard Clifford menar att flera trender vars ursprung ofta tillräknas den amerikanska barnträdgårdspedagogiken, såsom betoningen på lek framför instruktionsprocesser, i själva verket förekom redan innan sekelskiftet.¹¹ Larry Cuban framhåller att barnträdgårdens särdrag i USA till stor del bevarats genom dess organisatoriska åtskillnad från skolan, trots institutionalisering. Han menar att denna separation gjorde det möjligt att anpassa verksamheten efter den egna organisationens struktur, samtidigt som dess unika egenskaper bevarades och skilde barnträdgården från både andra småbarnsverksamheter och skolan som institution.¹²

Även svensk förskolehistorisk forskning har i hög grad fokuserat på perioden från 1850-talet till det tidiga 1900-talet, om än med en något bättre representation av perioden fram till mitten av 1900-talet.¹³ Innan ett mer

⁹ Se till exempel Hatje (1999); Tallberg Broman (1991); Westberg (2014).

¹⁰ Holmlund (1999), s. 143–147; Vanderbroeck (2003), s. 139, 145; Salustri (2022), 251–264. Se även Rosenqvist (2001); Caroli (2022).

¹¹ Bryant & Clifford (1992), s. 151–153. Se även Cosgrove (1989).

¹² Cuban (1992), s. 172, 182, 191.

¹³ Se till exempel Fredricson (2020); Halldén (2016); Hatje (1999); Holmlund (1996); Simmons-Christenson (1981); Tallberg Broman (1991); Westberg (2008).

systematiskt forskningsfält om förskolans historia etablerades, växte ett intresse för förskolans ursprung fram under 1980- och 90-talet som utmynnade i ett flertal böcker och kortare skrifter om lokal utveckling.¹⁴ Från mitten av 1990-talet och in i slutet av 2010-talet producerades flertalet verk med tydligare politisk prägel, som fokuserade på relationen mellan den framväxande förskolan och samhället.¹⁵ En av få forskare som uppmärksammat ekonomiska aspekter av förskolans ursprung är Westberg, vars organisationshistoriska avhandling redogör för hur resurstillgångar och finansieringsmodeller påverkat förskolans utveckling, samt belyser hur pedagogikens konkreta praktik på institutionsnivå är ett fortsatt utforskat område.¹⁶

2.1.2 Pionjäreernas och idéernas historia

Vid sidan av detta intresse för förskolans institutionella former, där många studier ägnats åt barnträdgårdens tidiga historia, har förskolans historiskskrivning ägnat ett stort intresse åt pionjärer inom området. Denna forskning har i hög grad fokuserat på hur enskilda aktörer formulerat och spridit pedagogiska ideal, samt på hur dessa idéer omformats i mötet med lokala och nationella sammanhang. Studierna har ofta lyft fram både internationellt erkända namn – såsom Fredrich Fröbel, Maria Montessori och John Dewey – och nationella eller lokala pionjärer vars insatser haft stor betydelse för specifika regioner. Ett återkommande tema är hur dessa pionjärs idéer speglar bredare frågor om barns rättigheter, kvinnors ställning och utbildningens sociala funktion. Men också reformpedagogiska föreställningar om barn, lek och betydelsen av självständigt arbete.¹⁷

¹⁴ Se till exempel Cedergren (1989); Elmgren (1998); Engström (1984); Johnsson (1983); Kärre (1986); Lindberg (1991); Linryd (1997); Röhne (1995).

¹⁵ Se till exempel Göhl Mugai (2004); Martin Korpi (2006); Persson (1996, 1998).

¹⁶ Westberg (2008), s. 25. Se även Johansson (1994); Johansson & Åstedt (1996); Simmons-Christersson (1997/2002); Tallberg Broman (1995).

¹⁷ Brehony (2001); Cuban (1992); Reese (2001). För reformpedagogik se även Samuelsson (2021).

Forskningen om Fredrich Fröbel har främst belyst hans centrala roll som grundare av barnträdgården och hans syn på lek som en styrd och målinriktad del av barns utveckling. Forskare har uppmärksammat hur Frøbels teorier skiljde sig från samtida pedagogiska ideal, hans filosofier om barns naturliga utveckling, självständigt arbete och särskilda pedagogiska material, benämnda lekgåvor.¹⁸ Andra studier har visat hur kritiken mot Frøbels rationalism, som växte fram under början av 1900-talet, ofta har beskrivits som en monolitisk motrörelse men i själva verket rymde interna oenigheter inom den framväxande barndomsforskningen.¹⁹

Maria Montessoris pedagogik har i tidigare forskning beskrivits som ett innovativt pedagogiskt tillvägagångssätt med fokus på självstyrt lärande.²⁰ Forskningen har visat hur den pedagogiska metod som Montessori utvecklade byggde på stor tillit till barnens aktiva sökande efter kunskap och deras naturliga utveckling. Patricia Giardiello har lyft Montessori kritik av att pedagoger som Fröbel, Rousseau och Pestalozzi, för att de inte i tillräckligt hög utsträckning insåg vikten av att noggrant studera barnet innan undervisning påbörjades. Från svenskt håll har Christine Quarfood visat att Montessoris emfas på barns rätt att bli lyssnade till och behandlade med värdighet också har haft betydelse för internationella diskussioner om barns mänskliga rättigheter.²¹

Betydelsen av John Dewey har också uppmärksamrats i flertalet studier av pionjärer. Dewey har i tidigare forskning placerats i en progressiv pedagogisk tradition som påverkade barnträdgårdsrörelsens utveckling i framförallt USA. Barbara Beatty har visat hur Dewey kritiserade Frøbels styrda lek och i stället betonade upplevelsebaserat lärande, frivilligt deltagande och social samverkan. Hans inflytande spreds bland annat genom utbildning av barnträdgårdsledarinnor vid hans Laboratory School vid University of

¹⁸ Baader (2004); Brown (2012); Brehony (2017); Brehony & Valkanova (2006); Clem (2000); Konrad (2009); Liebschner (1991); May (2006); May et al. (2017); Nawrotzki (2006); Read (2006); Shapiro (1983).

¹⁹ Brehony (2009a), s. 591, 598.

²⁰ Cohen (1973); Cunningham (2000); Giardiello (2023); Nordlund & Andén (1987); Quarfood (2005, 2006, 2017, 2022).

²¹ Quarfood (2022), s. 58–63. Se även Quarfood (2005, 2017).

Chicago. Dewey öppnade även en barnträdgård i Honolulu där han uttryckligen avstod från en strikt fröbeliansk utbildning, även om vissa av Frøbels lekgåvor användes. I dessa sammanhang framhölls att barnen skulle kunna utforska materialet utan förutbestämda metoder, vilket skilde sig från Frøbels ursprungliga synsätt.²²

Forskning om nationella och lokala pionjärer har ofta betonat samspelet mellan sociala reformer och pedagogisk utveckling.²³ Brehony har exempelvis studerat Lady Nancy Astors kamp för statligt finansierade förskolor i Storbritannien som en del av en större socialpolitisk rörelse.²⁴ Doyce Nunis har lyft fram Kate Douglas Wiggins arbete med att etablera den första kostnadsfria barnträdgården i San Francisco och bygga strukturer för lärarutbildning.²⁵

I svensk förskolehistorisk forskning har systrarna Ellen och Maria Moberg tilldelats en central position. Som de första i Sverige att etablera en folkbarnträdgård, kom de under första halvan av 1900-talet att få betydande inflytande över den svenska barnträdgårdsrörelsen.²⁶ Hatje har beskrivit hur Norrköping, där systrarna verkade, blev ”Sveriges främsta barnträdgårdsstad och en föregångare i fråga om modern barnomsorg i Sverige”. Huvudstaden Stockholm fick först på 1940-talet en ledande position inom området. Vidare har Hatje visat hur Systrarna Mobergs arbete bidrog till professionaliseringen av yrket och till spridningen av nya pedagogiska ideal. Utöver att driva egna barnträdgårdar var systrarna de första i Sverige att erbjuda utbildning för blivande barnträdgårdsledarinnor.²⁷

Systrarna Mobergs arbete knöt även an till andra ledarinnor som på olika sätt bidrog till att forma barnträdgårdsrörelsen. Gunilla Halldén har genom

²² Beatty (2017), s. 424, 432; May et al. (2017), s. 100–109.

²³ Se till exempel Bethell (2006); Britch Frantz (2009); Brehony (2009b); Nunis (1962); Peltzman (1998).

²⁴ Brehony (2009b).

²⁵ Nunis (1962), s. 291, 293, 295.

²⁶ Systrarnas vikt lyfts bland annat i Hatje (1999); Tallberg Broman (1991); Westberg (2011).

²⁷ Hatje (1999), s. 125, 127–129.

en textanalytisk studie av Disa Beijers dagboksanteckningar visat hur barnträdgården fungerade som en arena för socialt arbete och moralisk fostran, vilket synliggör de komplexa samband mellan omsorg, socialpolitik och kvinnligt yrkesutövande som präglade den tidiga barnträdgårdsverksamheten.²⁸

2.1.3 Professionshistoria

Forskningen om förskolans profession har i hög grad behandlat yrkets betydelse för kvinnors frigörelse och identitetsskapande. Ledarinnans roll har setts både som en möjlighet till ett eget yrke och en social position utanför hemmet, och som en förutsättning för att andra kvinnor skulle kunna delta i arbetslivet genom att lämna sina barn i förskolan. Professionshistoriska studier har därför ofta betonat spänningen mellan frigörelse, statuskamp och samhällets förväntningar på kvinnors arbete.²⁹

Relationen mellan barnträdgårdsrörelsen, kvinnorörelsen och framväxande demokratirörelser är ett återkommande tema inom den professionshistoriska forskningen. Katja Münchow har till exempel argumenterat för att barnträdgårdens idé om barns rätt till utbildning var tätt förbunden med kampen för ett demokratiskt skolsystem och med den tidiga kvinnorörelsens krav på kvinnligt självförverkligande och samhällsengagemang.³⁰ Jane Read har på liknande sätt framhållit att Frøbels filosofi både öppnade och begränsade kvinnors roll i det offentliga, men att barnträdgårdsledarinnan ändå blev central för ett transnationellt kvinnligt nätverk. Detta nätverk möjliggjorde utbyte av idéer och forskning över både nationella och religiösa gränser och gav kvinnor nya arenor.³¹

Denna forskning har också belyst hur daghemmen fungerade som en arena för kvinnors kamp för bättre arbets- och livsvillkor. Ann Durst har visat hur mödrar i USA, ofta med lågavlönade och osäkra arbeten, själva organiserade

²⁸ Halldén (2016).

²⁹ Se till exempel Adams (2006); Brehony (2009a); Dombrowski (2001); O'Connor (1995); Snyder (1972); Taylor Allen (1982); Whitehead (2010); Wolk Feinstein (1980).

³⁰ Münchow (2006), s. 285, 291, 290.

³¹ Read (2003), s. 17, 33.

daghemsverksamhet för att kunna arbeta utanför hemmet. Hennes studie, med den talande titeln ”Of women, by women, and for women” betonar hur dessa institutioner både gav omsorg, hälsotillsyn och pedagogiska inslag, samtidigt som de möjliggjorde kvinnors deltagande på arbetsmarknaden. Det hårda arbete som kvinnorna lade ner bidrog dessutom till att barnomsorgen successivt byggdes ut.³²

En annan forskningsinriktning inom professionshistorien har behandlat barnträdgårdsföreningar och förskollärarytbildningar och dess förändringar över åren.³³ Geiss och Westberg har visat att både Sverige och Schweiz utvecklade en mångfald av utbildningsvägar under 1800- och tidigt 1900-tal, men att länderna sedan skilde sig åt: Sverige mot en enhetlig akademisk utbildning, Schweiz mot en mer arbetsplatsbaserad tradition. Dessa jämförelser belyser hur yrkesutbildningens organisering format professionens status och innehåll på olika sätt.³⁴

I Sverige har två doktorsavhandlingar haft särskilt stor betydelse för det professionshistoriska perspektivet. Tallberg Broman har genom sin analys av åren 1904–1944 visat att höga krav ställdes på barnträdgårdsledarinnorna, både vad gällde personliga egenskaper, såsom att vara lugna, kärleksfulla och självbehärskade, samt på utbildning och kunskap. Ledarinnan skulle fungera som en länk mellan mor och barn och bidra till att även mödrar fick vägledning i uppfostran.³⁵ Britt Tellgren har i sin tur analyserat förändringar i förskollärarytbildningen i Örebro under 1900-talet och framåt. Hon identifierar sju tematiska perioder, däribland ”ledarinnan som samhällsmoder” och ”förskolläraren med fokus på personlighetsutveckling och barnobservationer”. Hon lyfter även hur psykologins inträde på 1960-talet bidrog till en vetenskaplig legitimering av arbetet med små barn.³⁶

³² Durst (2005), s. 141, 142, 145, 147.

³³ Se till exempel Fock (2008); Geiss & Westberg (2020); Halvardsson et al. (2009); Hoskins & Snyder (2015); Johansson (1992); Nyberg (2008); Tallberg Broman (1994); Åman (2014).

³⁴ Geiss & Westberg (2020), s. 1–2, 9–10, 12.

³⁵ Tallberg Broman (1991), s. 78–79.

³⁶ Tellgren (2008), s. 272–273.

2.1.4 Internationella perspektiv

Ett utmärkande drag för forskningen om förskolans historia under de senaste tjugo åren är att den i hög grad präglats av komparativa och transnationella perspektiv. De komparativa studierna har karaktäriserats av jämförelser mellan olika länders tolkningar och genomföranden av olika förskoleformer, primärt barnträdgården.³⁷ De transnationella studierna kännetecknas av forskning kring hur idéer och visioner har förflyttats, omformats och mottagits mellan olika länder.³⁸ Roberta Wollons antologi om barnträdgårdens spridning till olika länder har ofta beskrivits som en startpunkt för denna inriktning. Hennes formulering av barnträdgården som ”global i sin identifikation och lokal i sitt utförande” har blivit vägledande.³⁹ Även Ruth Watts och Ann Taylor Allen har beskrivit barnträdgårdsrörelsen som en internationell och transnationell rörelse sedan dess begynnelse, huvudsakligen genom de studenter som reste världen över och spred Frøbels visioner.⁴⁰

Forskningen om barnträdgårdens spridning har intresserat sig för relationer mellan nationer och för framväxten av internationella nätverk. Studier har visat hur barnträdgårdsrörelsen spreds från Tyskland till USA och hur idéer omformades i mötet mellan de två länderna, genom en process driven av sociala reformambitioner och demografiska förhållanden.⁴¹ Nawrotzki har belyst hur ett angloamerikanskt nätverk växte fram mellan

³⁷ Se till exempel Allemann-Ghionda (2011); Freitas et al. (2008); Korsvold (2011); Prochner (2010); Scheiwe & Willekens (2009); Taylor Allen (1988, 2006); Willekens et al. (2015); Wasmuth (2020).

³⁸ Se till exempel Albisietti (2009); Beatty (2009); Hinitz (2009); Jenkins (1930); Meyer & Arredondo (2020); More Muelle (2013); Nawrotzki (2007, 2009); Read (2018); Roberts (1972); Sauiner (2013); Watts (2020); Wollons (2000, 2009); Westberg (2020).

³⁹ Wollons (2000), s. 23, citat översatt av mig.

⁴⁰ Watts (2020); Taylor Allen (2017).

⁴¹ Taylor Allen (2017), s. 2, 4, 71, 73, 161–184. Se även Taylor Allen (2006).

USA och England, vilket förmedlade Frøbels idéer, men även utvecklade egna varianter och kritiska hållningar.⁴²

Transnationella perspektiv har också använts för att analysera hur idéer och teorier rört sig genom tid och rum. Barbara Beatty har visat hur utvecklingspsykologiska trender, som Piagets teorier, spreds transatlantiskt och formade heldagsverksamheter för barn.⁴³ Michel Christian och Jamie Herd har belyst hur förskolepedagogik fungerade som ett kvinnligt transnationellt nätverk, men också hur krav på sociala, professionella och språkliga resurser innebar att kvinnor ofta hamnade i en underordnad position.⁴⁴

Komparativa studier har vidare lyft fram skillnader och likheter i hur barnträdgården tolkats i olika länder. Gloria Ricci Lothrop har exempelvis jämfört Tyskland och Kalifornien och framhållit hur lokala förhållanden formade praktiken.⁴⁵ James Albisetti har i sin studie av spridningen till Italien, Frankrike och Belgien, visat att rörelsen där bars upp av progressiva kvinnor, samtidigt som den också mötte motstånd, bland annat från katolska aktörer i Italien.⁴⁶ Inom den nordiska miljön har Tora Korsvold analyserat hur Sverige och Norge utvecklade omfattande offentliga system för barnomsorg. Hon menar att länderna delade många gemensamma nämnare under utbyggnaden av sina barnomsorgssektorer, men att utvecklingen delvis byggde på olika grunder. Sverige intog exempelvis en mer progressiv hållning genom att tydligt koppla barnomsorgen till målet att få kvinnor ut på arbetsmarknaden.⁴⁷

Den gradvisa förflyttningen mot idén om förskolan som en social rättighet för alla barn, oberoende av föräldrarnas ställning, är något som komparativa studier har visat ägde rum över hela Europa under 1900- och 2000-talen. Richter visar att denna förskjutning innebar ett skifte från att se omsorg som hjälp för utsatta grupper till att definiera den som en universell

⁴² Nawrotzki (2007), s. 223–224, 228, 231.

⁴³ Beatty (2009).

⁴⁴ Christian & Herd (2019).

⁴⁵ Ricci Lothrop (1986), s. 276. Se även Nunis (1962).

⁴⁶ Albisetti (2009), s. 163.

⁴⁷ Korsvold (2011), s. 139, 151–152.

rättighet, något som ytterligare förstärktes genom FN:s barnkonvention och europeisk rättsutveckling.⁴⁸ Scheiwe beskriver hur detta skedde stegvis: från 1800-talets fokus på välgörenhet och moralisk fostran, via expansionen till kvinnors arbetskraftsdeltagande under mitten av 1900-talet, till att sedermera grundas i idén om barns egna rättigheter mot århundradets slut.⁴⁹

Betydelsen av enskilda individer för barnträdgårdens internationella spridning, är ytterligare ett fokusområde inom den internationella forskningen. Redan 1930 publicerade Elizabeth Jenkins en studie om Margarethe Meyer Schurz och hennes roll i att grunda USA:s första barnträdgård.⁵⁰ Erica Moretti har i riktat uppmärksamheten mot Maria Montessoris internationella genomslag, snarare än mot Montessori som aktör, med särskilt fokus på hur hennes idéer kom att influera organisationer som FN.⁵¹

2.1.5 Materiella kulturens historia

En stor del av den tidigare forskningen om förskolans historia har byggt på policydokument, med verksamheternas organisering, expansion eller de människor som arbetade i dem som studieobjekt. Mer sällan har forskningen riktat blicken mot förskolans materiella och rumsliga dimensioner. När sådana perspektiv väl har anlagts har de emellertid bidragit med viktiga insikter i hur den fysiska miljön, materialen och den vardagliga praktiken formade både barns och vuxnas erfarenheter.

Den materiella kulturens förändring över tid har bland annat undersökts av Larry Prochner, som studerat amerikanska barnträdgårdar från mitten av 1800-talet fram till tidigt 1900-tal. Han har visat hur de fröbelianska lek-gåvorna gradvis ersattes av nya material i takt med att progressiva utbildningsidéer fick genomslag, exempelvis större byggblock och redskap för friare lek.⁵² Även i Sverige har detta perspektiv fångats upp, bland annat i Fredricsons avhandling som studerat materiell miljö i barnträdgårdar

⁴⁸ Richter (2009), s. 234–246.

⁴⁹ Scheiwe (2009), s. 180–195.

⁵⁰ Jenkins (1930).

⁵¹ Moretti (2021).

⁵² Prochner (2011), 364–367, 369–370, 374.

mellan 1918–1945. Hon visar genom en analys av tidskriften *Barnträdgården* hur idealen för material och miljö förändrades från en hemlik miljö med sysselsättningar som barnen kunde välja mellan, till miljöer präglade av utvecklingspsykologiska idéer där barnens fria skapande och experimenterande betonades. Denna frihet var dock förenad med utvecklingspsykologiska förväntningar på barnens färdigheter och prestationer.⁵³

Forskningen om den materiella kulturen har också visat att förskolans fysiska miljö betraktades som central för barns sociala och emotionella utveckling. Under 1970-talet omformades den svenska förskolans miljöer för att stödja barns självständighet och sociala samspel, där välfärdsstatens resurser skapade särskilda förutsättningar för mångsidiga och stimulerande miljöer. Till skillnad från många andra länder var utformningen inte förankrad i nyliberala ideal, utan i psykologiska teorier om barnet som en självständig och social aktör.⁵⁴

En annan aspekt av den materiella och rumsliga kulturen är själva trädgården, även om detta område endast i begränsad utsträckning har studerats. Ett exempel ges dock i Susan Herringtons studie, där hon analyserat Fröbels lekgåvor i relation till den fysiska trädgården, bortom den så ofta använda metaforen. Fröbel såg naturupplevelser som avgörande för små barns utveckling och designade själv trädgårdar för de första barnträdgårdarna. Herrington visar hur Fröbel, med erfarenheter från sitt tidigare arbete som lantmätare och markförvaltare, utformade detaljerade ritningar för hur trädgårdarna skulle se ut.⁵⁵

Forskningen har i begränsad utsträckning undersökt hur materiella och rumsliga ordningar påverkade relationer och positioner mellan barn–barn och barn–vuxna i förskolans vardag. Det finns även begränsat med forskning som placerar barnet i centrum. Ett av få undantag är en studie av Lindgren, Sara Backman Prytz och Anna Westberg-Broström, som analyserat barns och vuxnas aktörskap i en leksituation utifrån observationsjournaler från 1930-talet. I den så kallade ”tvärtom-leken”, där barn agerade ledarinor och vuxna spelade barn, synliggjordes både en viss förskjutning av

⁵³ Fredricson (2020), s. 90, 96–101, 147–148. Se även Karlsson (1998).

⁵⁴ Westberg (2021), s. 458, 462–463, 470, 472. Se även Westberg (2010).

⁵⁵ Herrington (1998), s. 329.

kontroll och en stark reproduktion av de förhållningssätt som vanligen präglade samlingen.⁵⁶

Ett närliggande område till förskolans materiella kultur är leken, vilken ofta nämns som en värdefull och självklar del av barnträdgårdens vardag. Trots detta behandlas leken ofta mer som ett sidospår än ett eget fokusområde. Ett värdefullt bidrag har dock bland annat gjorts av Marianne Bloch och Sukyeong Choi som undersökt införandet av lek i amerikanska barnträdgårdsverksamheter och läroplaner vid sekelskiftet 1900, då debatten centrerade kring lekens pedagogiska funktion och gränser.⁵⁷ I ett svenskt sammanhang har Backman Prytz och Josefine Forsberg Koel bidragit med en unik studie av flickors och pojkers docklek under 1900-talet. Genom analyser av lärarinnors enkätsvar, barnobservationer och fotografier visar de hur ledarinnorna tillskrev barnen könsstereotypa mönster i leken, medan barnens faktiska lek ofta var mer flexibel och mindre normbunden.⁵⁸

I forskningen om materiell kultur har även rutiner och omsorgspraktiker uppmärksammats. Grunditz har i sin avhandling analyserat barns vila på förskolan, både historiskt och i samtiden. Hon visar hur vilan fungerade som en central omsorgspraktik, men också hur de flyttbara sängarna gav utrymme för lek. På så vis blir vilan ett exempel på hur materiella arrangemang bidrog till att forma en balans mellan omsorg och pedagogik i förskolans vardag.⁵⁹

2.1.6 Expansionen efter andra världskriget

Som jag påpekat ovan, har den förskolehistoriska forskningen tenderat att fokusera på tidsperioden fram till andra världskriget. Som en följd av detta, är forskningen om förskolans expansion efter krigstiden är förhållandevis begränsad, trots att perioden kännetecknades av en snabb och omfattande utbyggnad i många länder. Till skillnad från den rika forskningen om

⁵⁶ Lindgren et al. (2023), s. 115–119, 129–130.

⁵⁷ Bloch & Choi (1990), s. 31, 45.

⁵⁸ Backman Prytz & Forsberg Koel (2023).

⁵⁹ Grunditz (2018), s. 51–52. Artikelns som studerar vilostunden ur ett historiskt perspektiv är skriven tillsammans med Anne-Li Lindgren och Sofia Frankenberg.

förskolans tidiga historia finns betydligt färre studier som behandlar utvecklingen från 1945 och framåt. En god översikt ges dock i en antologi av Dorena Caroli, i vilken en bred översikt över expansionen i flera europeiska länder ges, däribland Frankrike, Belgien, Sverige, Norge, Tyskland, Spanien, Portugal, Italien, Grekland och Ryssland.⁶⁰

Den kraftiga expansionen av barnomsorg efter andra världskriget har i forskningen beskrivits som en process med stora nationella variationer. Vid sekelskiftet 2000 varierade barnomsorgens beskaffenhet för barn mellan tre och fem år fortfarande kraftigt inom Europa. I länder som Frankrike, Belgien och Italien var verksamheten för barn mellan 3–6 år närmast heltäckande, medan Tyskland, Storbritannien och flera sydeuropeiska länder låg långt efter.⁶¹ Både Bahle och Willekens förklarar skillnaderna med att de katolska länderna präglades av en konflikt mellan kyrka och stat, vilket drev fram en snabb utbyggnad av förskolor. Lagstiftningens utformning avgjorde därefter om utvecklingen blev stabil, som i Belgien, eller ledde till kriser, som i Frankrike.⁶²

Från svenskt håll har Westberg visat att förskolesystemets kraftiga utbyggnad måste förstås i ljuset av större samhällsomvandlingar: socialdemokratiens politiska dominans, uppbyggnaden av en välfärdsstat och en växande debatt om kvinnors arbetskraftsdeltagande. I denna process förvandlades förskolan gradvis från en selektiv välfärdsinstitution till en mer allmän utbildningstjänst riktad till hela befolkningen.⁶³ Caroli visar samtidigt att denna utveckling inte var unik för Sverige, utan en del av ett bredare europeiskt mönster där förskolan allt mer kom att knytas till lärande och utbildning, även om takten varierade mellan länder.⁶⁴

Svensk forskning har belyst de förväntningar och konflikter som följde av denna expansion. Maria Folke-Fichtelius har visat att förskolan under efterkrigstiden kom att belastas med många och skiftande krav, från att

⁶⁰ Caroli (2022). Se även Klein (1992); May (2001).

⁶¹ Bahle (2009), s. 23–40; Willekens (2015), s. 51–68.

⁶² Bahle (2009), s. 23–40; Willekens (2015), s. 51–68.

⁶³ Westberg (2022), s. 73.

⁶⁴ Westberg (2022), s. 88.

komplettera hemmet och erbjuda en stimulerande miljö till att hantera krav från stat, kommuner och intressegrupper.⁶⁵ Birgitta Hammarström-Lewenhagen har i sin tur analyserat kampen om att bygga ut förskolan till att omfatta alla barn samt kampen om att formulera en gemensam läroplan med socialpedagogisk grund. Hon betonar särskilt att utbyggnaden från slutet av 1960-talet och framåt var resultatet av långvariga politiska strider och att det tog tre decennier att etablera förskolan som en central välfärdsinstitution.⁶⁶ I tidigare forskning har även Barnstugeutredningens avgörande betydelse för förskolans expansion och utformning lyfts fram. Den har beskrivits som en vändpunkt där pedagogiska, organisatoriska och psykologiska perspektiv förenades, vilket lade grunden för förskolans starka ställning i det svenska välfärdssamhället.⁶⁷

2.1.7 Sammanfattning

Som framgått i detta kapitel finns en omfattande forskning om förskolans ursprung, pionjärer, idéer, profession och till viss del expansion efter andra världskriget. Tidigare studier har visat att småbarnsskolor, barnkrubbor och barnträdgårdar utgjorde tre centrala föregångare till dagens förskola, där barnträdgården har tillskrivits störst pedagogisk betydelse. I denna historisk beskrivning har Fredrich Fröbel och Maria Montessori framträtt som centrala aktörer, liksom de svenska systrarna Moberg, vilka särskilt lyfts fram som pionjärer i en nordisk kontext.

Forskningen har vidare visat att förändrade idéer om barndom och barns utveckling, i kombination med sociala och ekonomiska omvälvningar, drev fram en förändrad barndomsutbildning. Sverige har i detta sammanhang framhållits som ett av de länder som tidigt lyckades bygga in barnomsorgen i välfärdssystemet, något som bidrog till en snabbare expansion av förskolesektorn under efterkrigstiden än i många andra europeiska länder.

Genom denna överblick över förskolehistorisk forskning framträder också denna avhandlings kunskapsbidrag tydligare, där jag vill framhålla tre punkter. Den första är studiet av efterkrigstiden. Trots att förskolan förblev

⁶⁵ Folke-Fichtelius (2008), s. 175–176.

⁶⁶ Hammarström-Lewenhagen (2013), s. 294–295.

⁶⁷ Westberg (2017), s. 213–214, 220–223, 231.

en marginell företeelse fram till andra världskriget, har forskningen i huvudsak ägnat sig åt den perioden. Genom min studie av barnträdgårdarna i Västerås 1940–1970, lämnas därmed ett välbehövligt bidrag till den forskning som behandlat förskolesektorns expansion under efterkrigstiden.

Den andra rör förskolans vardagsliv. Trots att mycket forskning behandlat olika institutionsformer, pedagogiska strömningar och förskolans professioner, har dessa studier sällan närmare belyst förskolans vardagsliv. En trolig förklaring är svårigheten att finna källmaterial som ger konkret inblick förskolans dagliga praktik. De fåtal studier som behandlat detta har pekat på barnobservationer som en väg till att synliggöra barns aktörskap och handlingsutrymme i förskolans historiska vardag.⁶⁸ Här framträder en tydlig forskningslucka: vi vet betydligt mer om de idéer, institutioner och professionella aktörer som formade förskolan än om hur vardagen gestaltade sig för barnen, så som den kan anas genom vardagsnära källor. Genom att använda mig av omfattande källmaterial från Västerås kan jag komma åt dessa vardagliga praktiker och därmed bidra till att fylla denna forskningslucka genom att synliggöra hur rutiner, aktiviteter och emotioner tog form i den historiska vardagen.

Slutligen lämnar denna avhandling ett bidrag till förskolornas emotionshistoria. Trots att detta ämne blivit föremål för ett växande barndoms-historiskt intresse, har emotionshistoria givits liten uppmärksamhet inom förskolans historia.⁶⁹ Det är inte så att känslornas historia helt har ignorerats. Betydelsen av glädje inom barnträdgårdstraditionen har exempelvis uppmärksamrats.⁷⁰ Men trots den betydelse som barns välmående har tillskrivits i förskolan genom historien, har känslorna förblivit i periferin. Min avhandling ger därmed ett första fristående bidrag till förskolans emotionshistoria, genom att jag med hjälp av lokalt källmaterial kan synliggöra hur känslor dokumenterades, värderades och reglerades i barnträdgårdens vardag.

⁶⁸ Lindgren et al. (2023), s. 115–117.

⁶⁹ Olsen (2017); Olsen & Boddice (2018).

⁷⁰ Hatje (1999), s. 84, 95, 117; Taylor Allen (2016), s. 10, 13; Tellgren (2008), s. 114–115.

3 Teori och Metod

Som forskningsöversikten visar har tidigare forskning främst utgått ifrån ett aktörfokus eller ägnat sig åt idéer, policyutveckling, nationell och internationell utveckling. Här vill jag presentera ett teoretiskt ramverk och en forskningsdesign som möjliggör en annan slags, mer verksamhetsnära studie. I detta kapitel presenteras detta teoretiska ramverk med utgångspunkt från tre ansatser; vardagsliv, emotionshistoria och socialisation. Kapitlet fortsätter sedan med en övergripande bild av metodologiskt tillvägagångssätt med noggranna beskrivningar av källmaterialet. Avslutningsvis diskuterar jag forskningsetiska överväganden.

3.1 Teoretisk inramning

Den vardagshistoriska ansatsen utgör avhandlingens grundläggande utgångspunkt som har format studiens kunskapsintresse samt styrt materialurval. Det är den som hjälpt mig att undersöka vardagens institutioner, praktik och emotioner. Med vardag avses här det som återkom dagligen och var regel snarare än undantag. Den vardagshistoriska ansatsen har därför riktat min blick mot att studera det återkommande och till synes triviala, snarare än det avvikande eller spektakulära.

Den emotionshistoriska ansatsen och socialisationsansatsen kommer därefter tillämpas i specifika analyser av mitt källmaterial. Utifrån den emotionshistoriska ansatsen, och särskilt begreppet emotionell ordbok, undersöker jag de känslor som kännetecknade barnträdgårdarnas vardag. Med stöd av socialisationsansatsen, framförallt begreppen utbildande ambitioner, moralisk reglering och disciplin, analyserar jag de socialisationsprocesser som tog form i den pedagogiska och praktiska verksamheten.

3.1.1 Vardagshistorisk ansats

Vardagslivet är något som är mycket svårt att studera historiskt, och som vi därför vet jämförelsevis lite om. Jag vill därför, utifrån den teoretiska ansatsen vardagshistoria (eng. *everyday life history*) synliggöra det vardagliga livet i barnträdgårdarna – det som återkom dag för dag och utgjorde verksamhetens grundläggande rytm. Med detta avses lekar, sysselsättningar, rutiner, känslouttryck och relationer som tillsammans formade barnträdgårdens praktik. Förskolans vardag formades dock inte enbart av det som skedde på

golvet, utan också av de institutionella ramar och organisatoriska strukturer som satte villkoren för den vardagliga verksamheten. Vardag förstås här därför både som dess praktik och som dess organisation.

Mikrohistoriska studier – såsom vardagshistoria – har fått ta större plats inom historisk forskning de senaste femtio åren, inte minst i länder som Tyskland, Frankrike och Italien. Men det historiska fältet består fortfarande till stor del av meso- och makrohistoria.¹ Att studera det vardagliga innebär därmed ett avsteg från äldre utbildningshistorisk forskning, som i huvudsak fokuserat på politik, policy och de sociala och ekonomiska förutsättningarna för utbildning.² Vardagshistoria är en gren av mikrohistoriska studier som syftar till att ”komma in på livet” och se till enskilda personer, grupper eller lokala händelser.³ Den riktar sig mot människors dagliga erfarenheter, handlingar och föreställningar, och synliggör aktörer som ofta förblivit osynliga i historien, däribland arbetare, kvinnor och barn. Ansatsen utgår från uppfattningen att historia inte enbart definieras av vad stater och makthavare beslutade och genomförde, utan också vad människor gjorde, tänkte och kände i sin vardag.⁴

Vardagshistoria riktar blicken mot det som pågått vid sidan av historiens huvudspår, och kan ses som en kritik mot övergripande samhällsanalyser som tenderar att utplåna individualitet och mänsklig handlingsförmåga.⁵ Genom att använda alternativa källmaterial och rikta uppmärksamheten mot ”vanliga människor” kan fenomen som tidigare betraktats som välkända få ny betydelse.⁶ Studiet av vardagen ger oss tillgång till

¹ Brewer (2010), s. 89–90. Med mesonivå avses en analytisk nivå som rör institutioner, organisationer eller lokalsamhällen i ett bredare strukturellt perspektiv, medan makronivå syftar på övergripande samhällsstrukturer och långsiktiga förändringsprocesser. Se även Haupt & Kocka (2009).

² Depaepe & Simon (1995).

³ För mer läsning om mikrohistoria se Gylfi Magnússon & Szijártó (2013).

⁴ Brewer (2010), s. 99; Lüdtke (1995), s. 3–4.

⁵ Brewer (2010), s. 98–100; Moran (2004).

⁶ Brewer (2010), s. 100–102; Moran (2004), s. 52–58. Anm. Begreppet ”vanliga människor” anses ofta både vagt och nedlåtande mot de som då skulle anses

erfarenheter som inte är filtrerade genom ideologi eller idealisering, utan som istället återspeglar konkreta och förbisedda verkligheter.⁷ Teorin betonar hur människor formar och formas av sina vardagliga miljöer, rutiner och materiella villkor, ofta med fokus på sådant som annars anses trivialt eller tas för givet.⁸

Det är i människors sätt att arbeta, leva, hoppas och lida som historiens krafter får konkreta uttryck. Samtidigt ska vardagen varken romantiseras eller framställas som opolitisk. Vardagshistorisk forskning visar snarare hur motstånd, underkastelse och dominans genomsyrade även de mest triviala sammanhang, genom att inpräntas i kroppen, i språkbruk, i gester och vanor.⁹ Teorin förkastar därmed inte betydelsen av makt, ekonomi och samhällsomvandlingar, utan undersöker hur dessa faktorer tar sig i uttryck i människors konkreta liv, i kroppar, i föreställningsvärldar och i handlingar. Den tar människors erfarenheter på allvar som historiskt meningsbärande, och riktar uppmärksamheten mot hur människor själva gav mening åt sin tillvaro och de villkor de levde under. Det handlar ofta om förbisedda, banala, lokala händelser som är formade av bredare sociala, ekonomiska och politiska strukturer.¹⁰

Historisk förändring uppstår inte enbart genom politiska beslut, utan formas också genom människors vardagliga handlingar. Enligt Alf Lüdtke är det i vardagens sociala praxis, i rytmer, upprepningar, relationer och kroppsliga gester, som samhällsprocesser konkretiseras och ges betydelse. Det är där, i det lågmälda och ofta förbisedda, som människor tolkar och

ovanliga människor. Men de mikrohistoriska traditionerna, där vardagshistoria är inräknat, har ännu inte formulerat ett bättre begrepp. I min avhandling har jag valt att endast skriva ut "barn", men jag syftar på vad dessa mikrohistoriska ansatser skulle benämna som "vanliga barn", vilket är barn som inte var vare sig särskilt privilegierade eller utsatta.

⁷ Brewer (2010), s. 104.

⁸ Lüdtke (1995), s. 5–30.

⁹ Lüdtke (1995), s. 12–27.

¹⁰ Lüdtke (1995), s. 7, 17–22; Moran (2004), s. 52–54.

bearbetar sin omvärld, och därmed också bidrar till att reproducera eller omforma kulturella normer och samhällliga ordningar.¹¹

Min teoretiska ansats grundar sig delvis i ett ifrågasättande av huruvida forskning som bygger på policydokument och liknande källor verkligen kan berätta hur det var i förskolan förr – eller om den snarare beskriver hur det förväntades vara. Framförallt ser jag dock min avhandling som ett komplement till den makrohistoriska forskningen, och som ett försök att lyfta det hittills mer okända. Jag ser inte förskolans vardag, dess organisation, deras rutiner, lekar, känslor och relationer, som triviala upprepningar, utan som bärande element där fostran, socialisation och makt kom till uttryck.

Den vardagshistoriska forskningsansatsen behandlar till stor del människor som inte lämnat efter sig några källor i gängse mening. Det är sällsynt att man finner brev eller andra dokument skrivna av personerna själva. I andra fall finns dokument bevarade, men inte medvetet förda vidare.¹² Denna brist på egna röster präglar även mitt eget arbete. Det finns inga material att tillgå med barnens egna röster utan jag har istället utgått ifrån en lång rad olika material, varav majoriteten var författade av barnträdgårdsledarinnor.¹³

3.1.2 Emotionshistorisk ansats

Emotionshistoria (eng. *history of emotions*) innebär studien av hur känslor upplevts, tolkats och reglerats och vilka känslomässiga standarder som funnits inom olika grupper. Syftet är inte att försöka hitta generella förklaringar på vad känslor *är*, utan att undersöka deras kulturella och historiska uttryck och betydelse.¹⁴ Emotionshistoria fokuserar ofta på vuxna och de mest formativa åren förbises ofta menar Stephanie Olsen. En av orsakerna kan vara att barn sällan har lämnat officiella spår efter sig och

¹¹ Lüdtke (1995), s. 7, 17.

¹² Lüdtke (1995), s. 14.

¹³ Rörande bristen på barns röster i historiskt källmaterial, se även Gleason (2024).

¹⁴ Boddice (2017), s. 11; Stearns & Stearns (1985), s. 813.

historikerna behöver då bli kreativa i att finna källor där de får läsa mellan raderna, söka kontext, upprepningar och motsägelser.¹⁵

Det emotionshistoriska fältet rymmer olika kunskapsteoretiska ansatser. En del forskare menar att känslor är medfödda och oföränderliga, medan andra betonar att känslor formas av historiska och kulturella sammanhang.¹⁶ Förståelsen av vad känslor är har inte bara varierat inom historieforskningen, utan också inom övriga forskningsfält och i samhället i stort. Från antiken till 1800-talet dominerade filosofiska och teologiska perspektiv förståelsen av känslor, därefter psykologin, och under 1900-talet fick neurovetenskapen allt större inflytande.¹⁷

Många emotionshistoriker är skeptiska till det neurologiska perspektivet på känslor eftersom föreställningar om känslor har förändrats över tid och mellan kulturer. När ett barn idag är argt innebär det inte nödvändigtvis samma sak som för ett barn på 1900-talet. Kulturella variationer förstärker dessa skillnader. Det finns därav en tydlig skepsis bland emotionshistoriker om idén att det finns något fundamentalt eller universellt med känslor.¹⁸ Olsen och Boddice menar dock att neurovetare och historiker nu har närmat sig varandra i en biokulturell förståelse av känslor.¹⁹

Inom neurovetenskapen och psykologin särskiljer man ofta mellan känslor (*feelings*) och emotioner (*emotions*), något som inte är lika framträdande i emotionshistoria. Syftet är inte att definiera vad känslor är, utan att förstå hur de framträder i olika sammanhang. Därför särskiljs begreppen känslor och emotioner inte nämnvärt. Jag använder emotion som analytiskt begrepp, medan känsla används mer vardagligt och i beskrivningar av barnträdgårdens praktik.

En av få svenska forskare som skrivit emotionshistoria är Joakim Landahl. I hans forskning argumenterar han för att skolan kan ses som en emotionell

¹⁵ Olsen (2017), s. 1–2.

¹⁶ Plamper (2015), s. 5, 7, 9.

¹⁷ Plamper (2015), s. 25.

¹⁸ Boddice (2017), s. 12–13.

¹⁹ Olsen & Boddice (2018), s. 284.

gemenskap.²⁰ Det vill säga en social gemenskap med ett system av känslor som värderas olika.²¹ Vidare hävdar jag att barnträdgårdarna utgör ytterligare en emotionell gemenskap och att det inom denna gemenskap skedde en emotionell socialisation. Barn lärde sig vad som förväntades av dem, vad de borde eller inte borde känna, eller vad de borde eller inte borde visa upp för känslouttryck.²²

Min ambition är inte att rekonstruera vilka känslor barnen faktiskt upplevde i barnträdgårdarna, utan att genom observationsjournalerna undersöka hur känslor beskrevs, kategoriserades och gjordes begripliga inom verksamheten, och på så sätt förstå den kulturella aspekten av emotioner. I detta sammanhang är emotionologi (eng. *emotionology*) ett användbart begrepp för att beskriva just de kollektiva föreställningarna om känslor. Termen myntades av Peter Stearns och Carol Zisowitz Stearns under mitten av 1980-talet. De definierade termen som ”attityder och standarder som ett samhälle, eller en definierbar grupp inom ett samhälle, upprätthåller mot grundläggande emotioner och deras lämpliga uttryck”.²³ Emotionologi syftar med andra ord till kollektivt uppburna föreställningar om olika känslor, vilka påverkar människors handlingsmöjligheter inom sagda samhälle eller grupp, i mitt fall på barnträdgårdar.²⁴ Jag använder därmed begreppet emotionologi som en begreppslig orienteringspunkt snarare än som ett analytiskt verktyg; det påverkar hur jag närmar mig känslornas historia, men jag använder det inte uttryckligen som ett analysredskap i genomgången av materialet.

Ett analytiskt begrepp som jag däremot använder mig av som ett verktyg för att analysera och strukturera förståelsen av den emotionella vardagen på de studerade barnträdgårdarna är emotionell ordbok (eng. *emotional dictionary*). Begreppet myntades först av sociologen Arlie Russell Hochschild och har sedan utvecklats vidare av Harry Hendrick, som ofta fokuserat på barn i sin forskning. Hendricks menar att för att förstå vad en

²⁰ Landahl (2015).

²¹ Rosenwien (2002), s. 842.

²² Se även Olsen (2017), s. 6.

²³ Stearns & Stearns (1985), s. 813. Citatet översatt av mig från engelska.

²⁴ Stearns & Stearns (1985), s. 813.

emotionell standard är inom en institution eller annan grupp, samt hur den standarden uppstått, är det användbart att studera en emotionell ordbok, som då kan förstås som en kulturell enhet som visar på vilka emotioner som det talas om. Denna emotionella standard är enligt Hendrick inte bara ett resultat av individuella uttryck, utan ett socialt mönster som uppstår genom upprepade interaktioner i en specifik institutionell kontext. Det är ett användbart koncept i studiet av relationer mellan vuxen och barn, eftersom de vuxna till stor del är de vuxna som innehar makten över ordboken.²⁵

En emotionell ordbok visar både på vilka känslor som namngavs, men även vilka som förblev namnlösa. Det kan vara svårt för människor att ge uttryck för känslor som det inte finns ord eller begrepp för – eller få de känslorna bemötta. Hendricks använder termen separationsångest som exempel. Innan termen erkändes som verklig, möttes inte barnens känslor och behov, utan de ignorerades med idén om att detta inte var verkliga känslor utan påhitt. När termen separationsångest accepterades, skapades arbetssätt för att jobba med barnens känslor, som då togs på allvar.²⁶ Det är av intresse att studera vilken emotionell ordbok som fanns på studiens barnträdgårdar och hur den förändrades under åren för att försöka förstå vilka känslor som ledarinnorna medvetet och omedvetet letade efter när de observerade barnen.

3.1.3 Socialisationsansats

Socialisation är en livslånga process i vilken individer formas genom att förvärva oskrivna och skrivna regler, standarder och värderingar över sociala, emotionella, kognitiva och personliga domäner.²⁷ Processen är mest intensiv i barndomen när barn via kommunikativa praktiker både explicit (instruktioner och disciplinering) och implicit (kroppsspråk och iakttagelser) vägleds till önskvärda medlemmar i olika sociala sammansättningar och tillägnar sig kulturella redskap för livet.²⁸ Men socialisation

²⁵ Hendrick (2003), s. 233–235.

²⁶ Hendrick (2003), s. 233–235.

²⁷ Grusec & Hastings (2014), s. xi – xii; Maccoby (2014), s. 3–4.

²⁸ Giddens & Sutton (2021), s. 203–204, 209–210; Laible et al. (2015), s. 48–49; Maccoby (2014), s. 3–4; Rogoff et al. (2015), s. 473; Wentzel (2015), s. 253, 261.

kan även få negativa bieffekter såsom låg självkänsla och ilska som reaktion på vissa sociala företeelser.²⁹

Socialisationsbegreppet har beskrivits som problematiskt, då det framställts som att barn ensidigt internaliserats och formats av omvärlden. I början av 1990-talet växte ett nytt paradigms fram som förespråkade en förståelse av barndomen som en social och kulturell konstruktion, där barndomen i sig utgör en betydelsefull period i vilken barnen har en aktiv roll i konstruktionen av sina liv. Vidare betonade man att barndomen inte är en universell process utan skiljer sig åt mellan olika historiska tidpunkter och geografiska regioner.³⁰

Barnträdgårdarna som studeras i denna avhandling ses som socialisationsagenter. Socialisationsagenter är de personer, grupper eller institutioner som överför normer, värderingar, grundläggande attityder, beteendemönster etcetera till individen. (För)skolan är en central socialisationsagent som både möjliggör och begränsar social integration genom sina reglerande funktioner och påverkan på individens emotionella och sociala färdigheter.³¹

Förskolan har än idag en socialiserande roll. I Lpfö 98, som är föregångaren till den nuvarande läroplanen Lpfö18, behandlades denna roll vid upprepade tillfällen. Där stod bland annat ”förskolan skall erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet”.³² I nuvarande läroplan har begreppet fostran plockats bort, men istället kan läsas att förskolan ska förmedla grundläggande demokratiska värderingar och ett kulturarv. Förskolan ska även sträva efter att varje barn utvecklar empati, självständighet, nyfikenhet, kreativitet och ett nyanserat talspråk.³³ I avhandlingen kommer jag visa på att flertalet av dessa värden var aktuella redan under 1940-, 50- och 60-talet.

²⁹ Grusec & Hastings (2014), s. xii.

³⁰ Giddens & Sutton (2021), s. 209–210; James et al. (1998), s. 37–42, 47–57, 59–64; Prout & James (2015), s. 6–29.

³¹ Giddens & Sutton (2021), s. 203–204.

³² Lpfö 98, s. 4.

³³ Lpfö 18, s. 5, 6, 9, 11, 13–14.

Barnträdgården har tidigare beskrivits som ett samhälle i miniatyr, med oskrivna lagar som alla förväntades följa. Hatje menar att det fanns en spänning i barnträdgårdarnas fostran mellan det individuella och det gemensamma. Barnträdgårdspionjärerna ville å ena sidan utveckla det enskilda barnets individualitet och personlighet men å andra sidan forma alla barn till samhällsnyttiga medborgare.³⁴

I avhandlingens analys används tre socialisationsteoretiska begrepp: moralisk reglering, utbildande ambitioner och disciplin. Moralisk reglering är det viktigaste begreppet för analysen. Det belyser hur undervisningsinstitutioner såsom skola och förskola ställer krav på specifika beteenden, uppfattningar och värderingar. Vad som både historiskt och i nutid klassas som god undervisning handlar inte enbart om den kunskap som lärs ut, utan även hur barnens beteenden formas. Den moraliska regleringen sker genom att lärare, både medvetet och omedvetet, lär barnen vad som är rätt och fel, normalt eller avvikande. Forskning inom moralisk reglering har bland annat belyst barns och elevers vardag i skolan och hur det ofta är i de dagliga och upprepande situationerna som just moralfostran ingjuts i barnen.³⁵

Moralisk reglering kan förstås som en form av maktutövning som inte nödvändigtvis tar sig uttryck i direkt kontroll eller fysiskt våld, utan i skapandet av självreglerande individer. (För)skolan framträder därmed som en plats där normer för känslor, samvete och identitet internaliseras snarare än påtvingas. I detta sammanhang får (för)skolan en dubbel funktion – den fungerar både som en plats för kunskapsförmedling och som en arena där specifika sätt att vara människa formas och normaliseras. Denna form av reglerande praktik utövades (och utövas) genom vardagliga rutiner, diskurser och relationer mellan barn och vuxna, och var ständigt föremål för både motstånd och förhandling.³⁶

Utbildande ambitioner är ett begrepp som uppmärksammar målsättningarna i viljan, intentionen och ambitionen att uppfostra och utbilda barn. Begreppet lägger med andra ord särskilt tonvikt vid frågor om varför något

³⁴ Hatje (1999), s. 98–99.

³⁵ Rousmaniere et al. (1997), s. 4–10.

³⁶ Rousmaniere et al. (1997), s. 4–10.

lärts ut, och varför vi vill påverka barns kunskaper, beteenden, färdigheter och karaktär. Särskild tonvikt läggs ofta på långsiktiga och övergripande förändringar. Utbildande ambitioner kan därmed ses som uttryck för mer eller mindre explicita idéer om den önskvärda människan och det goda samhället. Utbildande ambitioner förändras över tid, i takt med att nya samhällsideal tar utrymme. När ideal förändras skiftas också utbildningens syfte, utan att tidigare ambitioner nödvändigtvis försvinner utan snarare anpassas och flyttar fokus.³⁷

Begreppet disciplin populariserades av Foucault och fick genom honom fäste inom utbildningshistorien, men användes redan inom sociologin av bland annat Philippe Ariès och Émile Durkheim.³⁸ Foucault såg disciplin som en form av maktutövning och menade att disciplinära metoder används för att styra, kontrollera och forma individen och kroppen. Han var även mycket inriktad på disciplin via övervakning.³⁹ Disciplinär och övervakande fostran har bland annat studerats av Hultqvist och Westberg.⁴⁰ Utifrån mitt material framkommer inte den disciplinära fostran lika tydligt som i deras källor, men vissa disciplinära inslag finns ändå där och kommer därför att lyftas i analysen.

3.2 Metod

Utbildningshistorisk forskning har många likheter med kvalitativ forskning inom humaniora och samhällsvetenskap, men den har även en särskild karaktär, inte minst på grund av att det inte går att skapa nytt material. Istället måste man utgå ifrån vad som finns bevarat och som är skapat i ett annat syfte än forskarens egna. Detta gör möjligheterna i jämförelse med annan humanioras forskning relativt begränsade.⁴¹ Historia har beskrivits som redogörelsen för sanna händelser som förenklar, sorterar och organiserar historien. Det kan röra sig om både stora redogörelser av exempelvis omfattande samhällsförändringar eller små redogörelser, som i mitt

³⁷ Dekker (2001), s. 78–79; Dekker (2010), s. 10–11, 31.

³⁸ Se till exempel Ariès (1962); Durkheim (1956); Foucault (1977).

³⁹ Westberg (2022), s. 300.

⁴⁰ Hultqvist (1990); Westberg (2010).

⁴¹ Westberg (2025), s. 998.

fall, vardagen i barnträdgården. Insamlingen av data har beskrivits som ”knowledge through documents”, med andra ord: kunskap via (bevarade) dokument.⁴²

Gemensamt för många historiska källor är att de utgår från policynivå snarare än verksamhetsnivå. Att hitta källor som ger insikt i barns vardag är inte utan svårigheter. Det kan därför ofta vara enklare att studera historia utifrån policynivå, då mer finns bevarat, och är mer lättillgängligt.⁴³ Sjaak Braster, Ian Grosvenor och María Del Mar Del Pozo Andrés är kritiska till användningen av policydokument i verksamhetsnära forskning. De menar att policydokument framställer en normativ bild och därför inte säger så mycket om skolans faktiska vardag. Vidare menar de att kunskapen om vad som faktiskt sker i klassrummet snabbt försvinner trots att det är i där som elever och lärare möts och lärandet sker.⁴⁴

Med utgångspunkt från min vardagshistoriska ansats har min forskningsdesign inspirerats av *Black Box* teori och metodologi. Begreppet *black box* (svarta lådan) har huvudsakligen använts inom forskning om skolan och fungerar där som en metafor för att synliggöra den praktiska verksamhet och den kultur som utvecklades i klassrummet. Inom utbildningshistoria, som i stor utsträckning ägnat sig åt utbildningens samhälleliga, intellektuella eller politiska historia, har Braster et al. argumenterat för att introduktionen av *black box*-begreppet, och de metodologiska följderna det medförde, kan förstås som ett närmast revolutionerande steg inom utbildningshistorisk forskning.⁴⁵

I denna avhandling följer jag Paul Black and Dylan Williams definition av begreppet. De menar att begreppet avser den del av utbildningssystemet som länge förblev osynlig: det som faktiskt sker i klassrummet när undervisning och lärande pågår. De beskriver hur utbildningsreformer ofta fokuserat på det som sker före undervisningen (exempelvis policy, resurser och styrning) samt på det som sker efter (såsom provresultat), medan själva

⁴² Westberg (2025), s. 998, 1009.

⁴³ Middleton (2007), s. 256.

⁴⁴ Braster et al. (2011), s. 9, 12, 99.

⁴⁵ Braster et al. (2011), s. 13–14.

undervisningens vardagliga praktik förblivit en slags ogenomlyst zon. Med hjälp av black box-metaforen ville de rikta blicken mot denna inre kärna av skolans verksamhet – där lärare och elever möts, interagerar och formar lärande tillsammans.⁴⁶

Denna inriktning har även lyfts fram i svensk forskning. Johan Samuelsson, Niklas Gericke, Christina Olin-Scheller och Åsa Melin visar exempelvis att black box metodologi kan synliggöra undervisningspraktiker som inte framkommer i officiella dokument. De visar att undervisningspraktiken inte enbart kan förstås som ett resultat av reformer uppifrån, utan att den också formades av lärares egna initiativ, erfarenheter och samspel med elever.⁴⁷

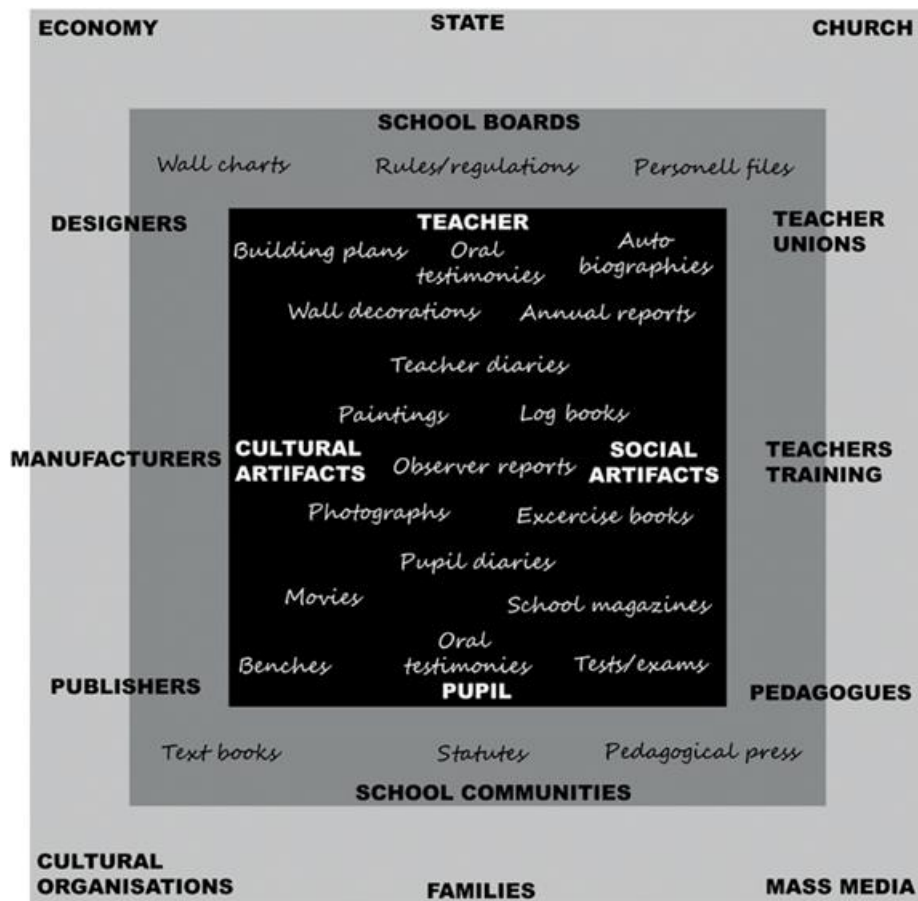
För denna avhandling har black box-metodologins ambition att tränga in i verksamhetens inre och fånga det som sker i praktiken, snarare än att enbart analysera policy eller teori, varit viktig. Av stor betydelse för denna avhandling utformning har också denna metodologis användning av en bred uppsättning källmaterial varit. I figur 3.1. illustreras den komplexitet, men även rikedom av källor som kan bidra till att forskaren närmar sig verksamhetens inre kärna. För den undersökning som presenteras i denna avhandling, har både begreppets teoretiska inramning och denna förståelse av källmaterial varit en viktig utgångspunkt.

Den innersta svarta fyrkanten i figur 3.1 representerar (för)skolans svarta låda och kan förstås som realisationsarenan för de beslut som tas och genomförs av aktörerna i den mörkgrå rutan. Dessa beslut är i sin tur beroende och styrda, av strukturerna i den yttersta, ljusgrå rutan. I min avhandling har jag inspirerats av denna ansats i mina val av källor. Mitt metodologiska driv har varit att närma mig det som sker längst inne i verksamheten, att fånga vardagens skeenden, relationer och känslor i barnträdgårdens praktik.

⁴⁶ Black & William (1998), s. 140.

⁴⁷ Samuelsson et al. (2021), s. 482–483, 491–496. Se även Samuelsson (2021).

Figur 3.1. (För)skolans svarta låda



Källa: Braster et al. (2011), s. 277.

Inom förskolehistorisk forskning är materialtillgången än mer begränsad, inte minst på grund av avsaknaden av den slags läromedel som kännetecknar (folk)skolans vardag. Samt att det material som finns inte är författat av barnen. Min ambition är emellertid att genom de källor som bevarats i lokala arkiv ändå porträttera barnträdgårdens vardag så ingående som möjligt – det vill säga vad som skedde på golvet bland barnen i praktiken, i form av organisation, lekar, rutiner, känslor och relationer.

3.2.1 Analytiskt tillvägagångssätt

Avhandlingen utgår från vedertagna historiska vetenskapliga metoder av kvalitativ innehållsanalys, med inslag av kvantitativ innehållsanalys. Jag ger här en övergripande redogörelse för utbildningshistorisk metodologi och mitt eget genomförande. Ett av de mest utmärkande dragen för all form av historisk forskning är att vara beroende av befintligt material, vilket ger konsekvenser för forskningsdesignen.⁴⁸ Det kräver bland annat att forskaren anpassar sina forskningsfrågor efter det ofta ofullständiga material som finns att tillgå. Det går sällan att göra ett enkelt eller mekaniskt urval av källor, snarare kan urvalsprocessen beskrivas som en fråga om strategiska och välövervägda val, som omvärderas fortlöpande under processen.⁴⁹

Cohen et al. har beskrivit historisk forskningsmetodik, och inte minst insamlandet av empiri som ”working in the dark”. Det menar att det inte kan finnas en färdig formel för hur beslut ska tas. En känsla för tidsperioden, forskningsfrågorna och källorna självt är i slutändan det som vägleder metodologin, och detta kan endast uppnås genom själva forskningsprocessen.⁵⁰ En vanlig strategi för att maximera möjligheten att hitta rika och varierade källor inom ramen för ett forskningsprojekt är att etablera en hierarki bland källorna. Forskaren börjar undersökningen med de viktigaste eller mest informationsrika källorna och utvidgar sedan datainsamlingen baserat på de uppgifter som dessa avslöjar.⁵¹

Sökandet och insamlingen av min egen vardagsnära empiri inleddes med flera veckors arkivstudier i Västerås stadsarkiv. Där sökte jag bland arkivvolymerna för att orientera mig om vilket material som fanns bevarat och om material fanns som skulle kunna besvara de frågor jag var intresserad av.⁵² Efter det spenderade jag ytterligare ett par veckor med att fotografera det material som jag bedömde relevant för föreliggande avhandling. Under

⁴⁸ Med undantag för exempelvis muntlig historia (*oral history*), se Abrams (2016).

⁴⁹ Westberg (2025), s. 998–999.

⁵⁰ Cohen et al. (2018), s. 326.

⁵¹ Westberg (2025), s. 1000.

⁵² Arkivvolym är en kartong eller inbunden bok eller bunt med papper som innehåller arkivhandlingar. För arkivordlista, se: <https://riksarkivet.se/arkivordlista>.

arbetet har jag vid behov återkommit till arkivet för att samla in ytterligare material. I min urvalsprocess sökte jag initialt efter material som visade på barnträdgårdens vardagsliv. I sökningen efter dessa material fann jag även information om olika verksamhetsformer för barn i förskoleåldern och ett intresse väcktes för hur verksamheterna skiljde sig från varandra och hur framväxten sett ut av vad som idag är Västerås förskolor.

Den analytiska process som används av utbildningshistoriker består sällan av förutbestämda steg eller faser utan är flexibel och anpassas ständigt i förhållande till det material som hittas och forskningsprojektets syften. Den kan beskrivas som en disciplinerad och strategisk läsning av stora mängder information.⁵³ Min analys har följt en struktur som kan beskrivas med hjälp av de modeller som bland annat presenterats av Bowen och Westberg.⁵⁴

I min modell har jag utgått ifrån sex steg som innefattar 1) ytlig granskning av materialet 2) grundlig läsning av de mest relevanta källorna 3) kodning av data 4) tolkning 5) utvärdering av analysprocessen för att säkerställa att tolkningarna är korrekta 6) sammanfattning och slutsatser. Det är framförallt den ytliga läsningen som kan sägas vara utmärkande för utbildningshistoriker då de behöver behandla stora mängder material för att hitta de dokument, stycken eller meningar som är relevanta för deras projekt.⁵⁵

Vid kodning har jag dels använt mig av systematisk kodning, inom historia ofta uttryckt som taggning, indexering och etikettering.⁵⁶ Denna kodning har framförallt använts för att undersöka vilket material och vilka aktiviteter som förekom på barnträdgårdarna och för att undersöka vilka känslor som beskrevs och på vilka sätt. Efter den systematiska kodningen följde en analytisk kodning med en mer djupodlad analys för att se samband och mönster.⁵⁷

⁵³ Westberg (2025), s. 17–18.

⁵⁴ Bowen (2009), s. 32–33; Westberg (2025), s. 1010–1011.

⁵⁵ Westberg (2025), s. 1011.

⁵⁶ Westberg (2025), s. 1010–1011.

⁵⁷ Cohen et al. (2018), s. 671.

3.2.2 Källmaterial

Majoriteten av de källor som ligger till grund för avhandlingen är primärkällor, det vill säga källor som skapades under tidsperioden som studerats. Dessa har kompletterats med skrifter och handböcker författade av barnträdgårdspionjärer och andra centrala aktörer mellan 1936 och 1971, i syfte att kontextualisera och begripliggöra mitt källmaterial. Därutöver har jag även använt statliga offentliga utredningar för att sätta Västerås lokala utveckling i relation till nationella riktlinjer och diskussioner.

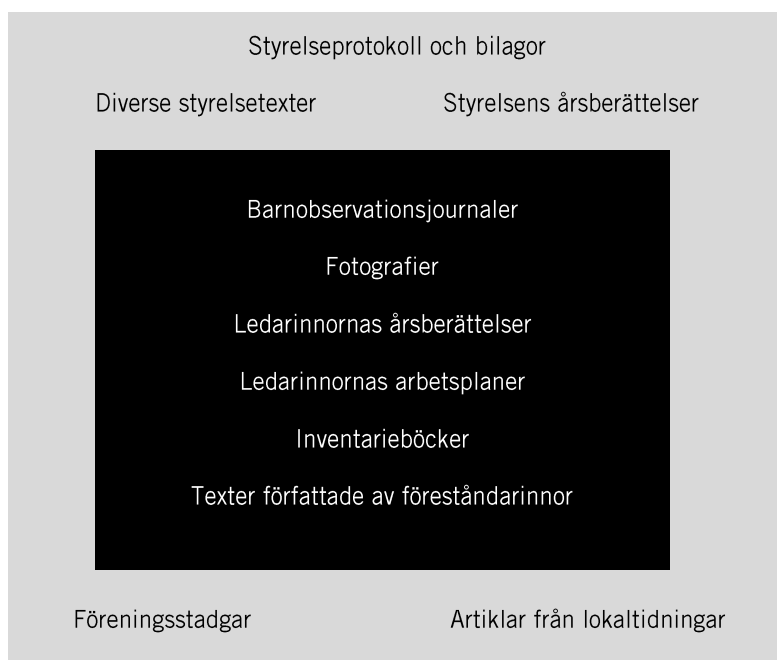
Avhandling grundar sig på en omfattande datainsamling från Västerås Stadsarkiv, ett offentligt arkiv som huvudsakligen innehåller allmänna handlingar. Dokument som anses känsliga – dock inte nödvändigtvis i betydelsen känsliga personuppgifter – eller som omfattas av sekretess är inte tillgängliga för allmänheten, men däremot för forskare efter godkännande. Detta godkännande har sökts och beviljats. Likt andra arkiv är Västerås Stadsarkiv organiserat i underarkiv. För detta arbete har material hämtats ur Västerås Barnstugors arkiv, Västerås Barnkrubbas arkiv, Barnkolonikommitténs arkiv och Barnträdgårdskommitténs arkiv.

Det material som i huvudsak används i avhandlingen kommer från Västerås Barnstugors Arkiv och består av barnobservationsjournaler, årsberättelser, styrelseprotokoll, arbetsplaner, fotografier och inventarieböcker. Materialet i Västerås Barnstugors arkiv omfattar sin helhet av åtta arkivserier som täcker åren 1940–1976 och innehåller 424 volymer bestående av tiotusentals dokument.⁵⁸ Dessa handlingar behandlar olika verksamheter för barn mellan 0 och 14 år som på den tiden gick under paraplybegreppet barnstugor. I kapitel 4 redogör jag för kommunal barnomsorg riktad mot barn i förskoleåldern (6 månader – 7 år), medan kapitel 5 och 6 fokuserar specifikt på kommunala barnträdgårdar.

En sammanställning av det källmaterial som använts i avhandlingen syns i figur 3.2. Figuren är inspirerad av Braster et al. (figur 3.1), där den innersta svarta rutan visar det material som kommer närmast in på verksamhetsnivå.

⁵⁸ En serie är ett antal arkivvolymer (inbunden bok eller bunt som innehåller arkivhandlingar) som hör ihop genom att de har samma funktion (till exempel protokoll) eller genom att de handlar om samma ämne.

Figur 3.2. Källmaterial som ligger till grund för avhandlingen



Det valda materialet belyser verksamheten ur olika perspektiv: dels på institutionsnivå, dels på verksamhetsnivå och dels på individnivå. Olika källor bidrar med olika typer av information, med skilda möjligheter och begränsningar. Vissa handlingar uttrycker övergripande planer eller rikt-linjer formulerade av föreståndarinnor, andra visar vad ledarinnor planerade att göra i barngruppen och andra vad som, enligt ledarinnorna, hände i barngruppen. På så vis ger somliga källor mig övergripande information om vardagens institutioner medan andra källor tar mig närmare in i verksamhetens ”black box” och vardagens praktik och emotioner.

På institutionsnivå har jag inhämtat källor i form av stadgar, styrelseprotokoll, årsberättelser författade av styrelsen för Västerås barnstugor, övriga texter författade av styrelserna för barnstugorna, barnkrubban och barnträdgårdskommittén samt bevarade tidningsartiklar. Styrelsens årsberättelser samt bilagor till styrelsemöten har varit av särskild betydelse för kapitel 4, vardagens institutioner. De visade vilka verksamheter som var aktiva under åren, hur stora barngrupperna var, hur många barn som sökte till

verksamheterna och hur många (och ibland vilka) ledarinnor som arbetade i barngrupperna. De visade även lokalförändringar i verksamheterna, anmärkningar på lokaler, besöksstatistik samt information om föräldramöten.

Styrelseprotokollen visar på vilka diskussioner som fördes samt vilka beslut som togs rörande barnstugorna. Dessa behandlar bland annat anställningsfrågor, förändringar i barnantal i barnträdgårdsgrupperna, avgiftskostnad för föräldrar, lönevillkor för barnträdgårdsledarinnor samt frågor om kolonier och parklek. Bilagorna till protokollen innehåller mer utförliga texter som utvecklar de diskussioner som kortfattat redovisades i styrelseprotokollen. Där finns bland annat information om barnträdgårdarnas och daghemmens syften, riktlinjer för dokumentation, informationsblad till föräldrar, brevväxling med andra kommuner och med förskolepionjären Ellen Moberg.

Dessa källor ger information om den organisatoriska nivån på verksamheterna där formella strukturer, regler, normer och praxis formades, upprätthölls och påverkade enskilda verksamheter, grupper och individers handlande. Däremot ger dessa källor begränsad information om vad som hände ”på golvet” i verksamheterna, även om de visar på vardagens förutsättningar och inramning. För information som kommer närmare in på vardagen har jag samlat material från verksamhetsnivå.

Källmaterialet som rör verksamhetsnivån omfattar arbetsplaner, ledarinnornas årsberättelser, inventarieböcker, observationsjournaler och fotografier. Arbetsplanerna beskrev de intressecentra (teman) som barnen skulle arbeta med under terminen och inkluderade material, aktiviteter, sånger och ramsor. Årsberättelserna kan ses som tidiga former av systematiska kvalitetsarbeten, där ledarinnorna redogjorde för vad de arbetat med under året och andra viktiga händelser samt övergripande information om barngrupperna.

De källor som ger närmast inblick i barnträdgårdens verksamhet är barnobservationsjournalerna.⁵⁹ Backman Prytz och Lindgren argumenterar för

⁵⁹ Den första arkivserien som används i avhandlingen är benämnd 1943–1948, men endast ett fåtal anteckningar är från 1943. Av de insamlade

att observationsjournaler ofta ger en bra inblick både över pedagogisk verksamhet, barns vardag och hur barn betraktades av vuxna.⁶⁰ För att begränsa det omfattande journalmaterialet har jag valt att fokusera på tre tidsperioder: 1944–1950, 1954–1961, 1964–1969. Periodernas längd skiljer sig något åt på grund av arkivets ordning. Journalerna i arkivet är ordnade i mappar utifrån varierande årsintervaller, vilket innebar att varje mapp omfattar olika långa tidsperioder. Jag hade därför inte möjlighet att själv bestämma exakta brytpunkter, utan har anpassat mig efter materialets struktur. Målsättningen var att samla in 80 journaler från 1940-talet, 80 från 1950-talet och 80 från 1960-talet. De sammanlagt 240 journalerna som datainsamlingen resulterade i är jämnt fördelade mellan flickor och pojkar inom varje tidsperiod. För att säkerställa att inga större förändringar eller avvikande företeelser verkar ha skett under de åren som inte ingår i mina tidsperioder har jag även gjort en mindre analys av 30 journaler från dessa år. Denna analys visar inte på något som påverkar resultaten.

De fem barnträdgårdar vars observationsjournaler jag studerat närmare var alla belägna inom Västerås stadskärna, och har bevarat journaler som var tillräckligt välskrivna för att kunna uttolka, och som inte enbart omfattade kryssjournaler. Samtliga är även vanliga barnträdgårdar utan inriktning mot fysisk eller psykisk nedsättning, samt har information i journalerna där det på olika sätt framgår vilken barnträdgård journalen var ifrån. För att åstadkomma detta inleddes insamlingen av observationsjournaler från Herrgårdets barnträdgård, vilken var den första som öppnade i Västerås och var tidigt ute med att föra journal. Denna kompletterades därefter med material från Gideonsbergs barnträdgård, Jakobsbergs barnträdgård, Aroslunds barnträdgård och slutligen Kristinagårdens barnträdgård.

Då barnobservationsjournalerna utgör ett särskilt centralt material för avhandlingen, inte minst för kapitel 5 och kapitel 6 där barnträdgårdarnas vardagspraktik och emotioner står i fokus, följer nu en ingående beskrivning av deras karaktär. Observationsjournalerna som ligger till grund för denna avhandling skrevs av 18 olika barnträdgårdsledarinnorna och består

barnobservationsjournalerna för denna avhandling finns endast en enda anteckning från 1943, övriga börjar år 1944.

⁶⁰ Backman Prytz & Lindgren (2020), s. 228.

av fortlöpande korta anteckningar med två–sex månaders mellanrum. Varje journal rör ett enskilt barn mellan tre och sju år, från ett trettioårigt olika barnträdgårdar i Västerås. Barnens vardag i barnträdgårdgården dokumenterades från inskrivning till avslut.

Ledarinnorna skrev om barnens personlighet, känslor och beteenden, barnens sociala samspel med andra barn och deras relation till ledarinnan, vilka lekar, leksaker och sysselsättningar barnen ägnade sig åt samt om barnens utveckling motoriskt, intellektuellt och praktiskt. Varje journal består av en till åtta handskrivna A4-sidor där dessa teman behandlas fortlöpande. Anteckningarna inleds med ett datum alternativt en anteckning om barnets ålder och följs av en kort text som beskriver de observationer som gjorts sedan den senaste anteckningen.

Över tid förändrades karaktären och upplägget i observationsjournalerna. Under 1940-talet avslutades majoriteten av alla journaler med ett slutomdöme där barnets tid i barnträdgården summerades. I vissa journaler utvärderades även lämplighet för skolstart vid denna summering. Fokus låg särskilt på barnens beteenden, utveckling och relationer. Under 1950-talet försvann dessa slutomdömen. En tredjedel av observationsjournalerna från 1950-talet har i stället försättsblad för skolmognad där ledarinnorna fyllde i färdiga teman, exempelvis intellektuell förmåga och social anpassning. På 1960-talet förändrades journalerna återigen. Skolmognadsbladen försvann och i stället tillkom ifyllnadsblad i slutet av ungefär hälften av journalerna. Dessa blad användes för att skatta barnens förmågor inom olika områden, bland annat kontakt med ledarinnan och kamraterna, konflikthanteringsförmåga, självförtroende, motorisk utveckling, koncentrationsförmåga, uthållighet och behov av uppmuntran.⁶¹

I mitten av 1960-talet väcktes en diskussion om journalförandet i Västerås Samarbetskommitté, där barnträdgårdsledarinnor och lågstadielärare samarbetade. Barnträdgårdsledarinnorna trodde att lågstadielärarna tog del av journalerna när barnen började skolan och min tolkning är att detta var den främsta orsaken till att de förts. Vid ett möte framkom dock att lågstadielärare inte kände till att journalerna existerade. Detta ledde till att

⁶¹ Se bilaga 9.3 för exempel på observationsjournaler, slutomdömen, försättsblad och ifyllnadsformulär.

ledarinnorna uttryckte tveksamhet kring nyttan av det tidskrävande arbetet. Lågstadielärarna visade sig dock positiva till att ta del av materialet, och tillsammans beslutade man att fortsätta dokumentationen men i form av mer standardiserade skattningsscheman.⁶² Dessa skattningsjournaler kom att ersätta de löpande journalerna från och med år 1970.

Det källmaterial som denna avhandling baseras på har både styrkor och svagheter. En central styrka är omfattningen och bredden, det täcker flera nivåer, från organisatoriska beslut till vardagliga observationer, och sträcker sig över tre decennier. Samtidigt måste det understrykas att journalerna, liksom övriga källor, skapades för sin samtids behov och speglar inte bara barnträdgårdarnas vardag, utan även ledarinnornas intressen och språkbruk. Det finns även betydande tomrum i journalerna. Ledarinnorna beskriver långt ifrån alla händelser, och de emotioner och situationer som dokumenteras beskrevs inte alltid så utförligt som varit önskvärt. Materialet ger därför både detaljerade inblickar och samtidigt tystnader som kräver försiktig tolkning. De institutionella källorna, såsom styrelseprotokoll och årsberättelser, är av en annan karaktär och belyser verksamheten genom de beslut, riktlinjer och förväntningar som formulerades. De visar därmed vilka normer och organisatoriska ramar som omgav verksamheten, snarare än hur vardagen gestaltade sig. De är dock avgörande för att förstå de strukturer och förutsättningar som påverkade vardagens institutioner.

Fotografierna förtjänar en särskild källkritisk reflektion. De kan ge värdefulla inblickar i verksamhetens materiella miljö och vilka sysselsättningar som dokumenterades. Samtidigt är de svårtolkade, då de ofta var iscensatta eller konstruerade, en fotograf eller ledarinna kan ha instruerat barnen om vad de skulle göra. Fotografierna används därför i denna avhandling som kompletterande material, och inte som underlag för självständig analys.

3.2.3 Forskningsetiska överväganden

Att arbeta med bevarade historiska källor är en välbeprövad metod som har använts inom en lång rad forskningssammanhang både nationellt och internationellt, denna studie är därmed långt ifrån den första historiska studien som baseras på källmaterial som omfattar födelseuppgifter eller

⁶² VSA, VBA, Vol. E.2.2.a, Samarbete förskola – lågstadium, u.d. januari 1969.

personuppgifter om nu levande personer. Detta är i stället ett kännetecken för (nästan) all modernhistorisk forskning. Ett exempel är Samuelsson et al. som analyserat lärarberättelser från 1950-talet. Breven, skrivna av lärare till Skolkommissionen, innehöll personuppgifter men fokus i studien låg på undervisningsmetoder snarare än på de enskilda lärarna.⁶³ På samma sätt är det i denna avhandling inte individerna i sig som står i centrum, utan den verksamhet och de pedagogiska praktiker som dokumenterades.

Ett annat exempel är Jacob Middletons studie av självbiografiska berättelser skrivna av engelska skolelever mellan 1890 och 1940. Berättelserna behandlar bland annat bestraffningar som eleverna utsatts för i skolan. Författaren bedömde dock inte materialet som känsligt eftersom fokus på låg barn som grupp.⁶⁴ Även här finns en parallell till mitt material. De observationsjournaler som analyseras i denna avhandling innehåller detaljer om enskilda barn, men syftet är att synliggöra övergripande mönster av pedagogik, praktik, socialisation och emotioner. En tredje studie med nära beröringspunkter är Liselot De Wildes arbete med material från Byrån för Social Valfärd i Gent. I materialet ingick personakter, familjehandlingar, fotografier, videor, loggböcker och dagordningar. Allt material anonymiserades all information och uppgifterna behandlades med omsorg. De Wilde menar att den vetenskapliga uppmärksamheten kring den historiepédagogiska användningen av personakter är begränsad trots att mycket dylik forskning bedrivs.⁶⁵

Goda insikter i dessa frågor har även givits av Johanna Sköld och Kaisa Vehkalahti. De har uppmärksammat frågor om vad som bevaras i arkiv, hur eventuella luckor i information påverkar vår förståelse av det förflutna, huruvida dokument kan sägas bära på en historisk sanning och betydelsen av forskarens transparens i val av källor.⁶⁶ Sköld har även lämnat ett bidrag till denna diskussion tillsammans med Karin Osvaldsson och Klara Andersson, som gör en distinktion mellan privata samlingar och offentliga arkiv. De menar att den etiska problematiken är särskilt stor i privata samlingar,

⁶³ Samuelsson et al. (2021), s. 482, 488–491.

⁶⁴ Middleton (2007), s. 253, 255–258.

⁶⁵ De Wilde (2015), s. 24–25, 125.

⁶⁶ Sköld & Vehkalahti (2016), s. 406–408.

eftersom dessa saknar de professionella grindvakter som i offentliga arkivinstitutioner kan säkerställa en viss integritet i de historiska handlingarna.⁶⁷ Ett konkret exempel från deras studie är brev som barn skickade till BRIS på 1970- och 1980-talet. Breven är viktiga då de utgår från barnens perspektiv. Samtycke från barnen var inte möjligt att inhämta då endast förnamn fanns utskrivet i breven. Sköld et al. menade att det inte heller fanns ett behov av anonymisering då sannolikheten att barnen kunde bli identifierade var så liten, och att fokus låg på återkommande teman snarare än individer. Etikprövningsmyndigheten uttryckte däremot oro för att de nu vuxna individerna kunde uppleva psykisk skada om de fick veta att deras brev använts i forskning. Projektet godkändes trots detta, och författarna betonade att beslutet var viktigt ur ett större forskningsperspektiv: ett avslag hade kunnat äventyra framtida historiska studier av liknande slag.⁶⁸

För denna avhandling har jag sökt och fått godkännande från Etikprövningsmyndigheten. Jag utgår även från Lag (2019:504) om ansvar för god forskningssed samt Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningsed.⁶⁹ Dessa betonar bland annat att forskaren ska tala sanning och vara rättvis i sin forskning, granska och redovisa utgångspunkterna för sina studier, vara transparent med metod och resultat, inte stjäla forskningsresultat från andra, hålla ordning i sin forskning (till exempel vad gäller arkivering) samt sträva efter att forskningen inte ska skada någon.⁷⁰

Vetenskapsrådet menar att många forskare begränsar frågor om forskningsetik till övergripande etiska frågor som rör de som medverkar i forskningen, till exempel frågor om samtycke, men missar ”själva hantverket – forskarens ansvar gentemot forskningen, forskarsamhället och samhället i övrigt”. Utöver att skydda individer ska forskningen i sig vara angelägen för samhället och det måste därför ske en avvägning mellan skydd av individen och produktionen av värdefull forskning.⁷¹ Sköld och Vehkalathi lyfter

⁶⁷ Sköld et al. (2019), u.s.

⁶⁸ Sköld et al. (2019), u.s.

⁶⁹ Lag (2019:504) om ansvar för god forskningsed och prövning av oredlighet i forskning; Vetenskapsrådet (2017).

⁷⁰ Vetenskapsrådet (2017), s. 8.

⁷¹ Vetenskapsrådet (2017), s. 12–13.

liknande frågeställningar kring historiska källor. De menar att metodologiska och etiska frågor kan komma i konflikt, till exempel kan en strävan att lyfta ”röster från det förflutnas barn” hamna i strid med skärpta etiska regler kring sekretess. De lyfter den mycket viktiga frågan om vilken bild av historien som skulle förmedlas om vi inte fick studera känsliga frågor.⁷²

Mina källor var inte skrivna med avsikten att jag specifikt skulle läsa dem. Möjligheterna att i efterhand inhämta medgivande är ytterst begränsade. Detta skiljer de etiska övervägandena i historiska studier åt från nutida forskning, där forskaren ofta har möjlighet att föra samtal med personer som deltar. Däremot bevarades observationsjournalerna, som utgör en central del av mitt material, uttryckligen med hänvisning till framtida forskning. I arkivförteckningen, finns en anmärkning som lyder; ”Av stort värde för den framtida barnpsykologiska forskningen äro de i detta arkiv ingående observationsjournalerna”.⁷³ Såvitt jag vet har journalerna dock legat orörda fram till nu, och detta är första gången de används i forskning.

Ett viktigt övervägande för mig var huruvida uppgifterna kan klassas som känsliga personuppgifter eller inte. Källmaterialet som ligger till grund för denna avhandling består av olika händelser i barnträdgårdens vardagsliv och beskrivningar av olika personliga egenskaper, vilka tillskrivs namngivna personer. Men även om materialet inkluderar omdömen är det som behandlas inte särskilt dramatiskt eller kontroversiellt i politiskt, religiöst eller existentiellt hänseende, utan det rör personligheter och erfarenheter som kännetecknar en vardag i barnträdgården. Det rör sig även om beteenden som passar in på de flesta barn vid någon tidpunkt. Det är inte heller marginaliserade barn eller barn som befunnit sig i en utsatt position, eller genomgått extraordinära omständigheter, utan ordinära barn med en ordinär barndom.

Ett annat viktigt övervägande gäller samtycke, där möjligheterna är ytterst begränsande. Eftersom fullständiga namn förekommer skulle det i teorin vara möjligt att försöka spåra personer som fortfarande lever. Detta vore dock svårt i praktiken, inte minst vad gäller flickorna, och tveksamt ur ett etiskt perspektiv att spåra upp människor på det sättet. Det skulle även ge

⁷² Sköld & Vehkalahti (2016), s. 406.

⁷³ Västerås Stads Arkiv [VSA], Västerås Barnstugors Arkiv [VBA], arkivförteckning.

ansikten åt journaler som hittills bara är nummer för mig vilket snarare försvårar än gynnar anonymitet.

När det gäller anonymitet innebär arbetet med källorna att jag vid lagring av data kommer ha tillgång till barnens personuppgifter men vid publicerandet strävar jag efter anonymitet. Vetenskapsrådet menar dock att det även finns nackdelar med anonymisering, främst att det är svårt att kontrollera forskarens uppgifter.⁷⁴ Kompromissen blir att namn och personnummer plockas bort så att gemene läsare inte kan urskilja individuella barn, men för möjlighet till transparens kommer journalnummer eller dylik information uppges för möjlighet till granskning. I två tredjedelar av journalerna finns ett journalnummer, vilket gör det möjligt för mig att uppges det som referens. Därmed kan andra forskare kontrollera materialet utan att individer identifieras. I journalerna skrivna mellan 1964–1969 saknas dock journalnummer. När jag refererar till dessa journaler har jag därför i stället fått uppges barnträdgård, kön, födelsemånad och intagningsmånad. Detta försvårar visserligen arbetet för den som vill granska källorna, men gör det ändå möjligt att återfinna dem vid en noggrann genomgång vid arkivet.

Sammantaget innebär dessa avvägningar att materialet kan användas på ett forskningsetiskt försvarbart sätt. Även om personuppgifter förekommer i mitt källmaterial, är det inte de enskilda individerna som står i fokus för min analys, utan de mönster och teman som träder fram i källorna. På så vis möjliggörs ny kunskap om förskolans historia utan att enskilda personer exponeras.

⁷⁴ Vetenskapsrådet (2017), s. 40–41.

4 Vardagens institutioner

Under 1900-talet institutionaliserades barndomen i allt högre utsträckning. Barnens vardag formades i allt högre grad av olika samhällsliga institutioner, snarare än hem och familj.¹ I Västerås utgjorde barnträdgårdar, daghem, familjedaghem, kolonier och parkleksverksamhet kärnan av dessa institutioner. I detta kapitel undersöker jag dessa vardagens institutioner med utgångspunkt från avhandlingens första frågeställning: Hur etablerades den kommunala barnomsorgen i Västerås, och vilka syften låg bakom utformningen av de olika institutionerna? Denna fråga har delats upp i tre underfrågor: 1) Hur utvecklades förskolesektorn i Sverige på nationell nivå? 2) Vilka olika former av kommunal barnomsorg fanns i Västerås, och hur var de organiserade? 3) Vilka motiv låg bakom inrättandet av denna barnomsorg i Västerås?

I fokus står källmaterial från Västerås barnstugors arkiv, med tillägg från Västerås barnkrubbas arkiv, barnkolonikommitténs och barnträdgårdskommitténs arkiv. Framför allt har årsberättelser och styrelseprotokoll från Västerås stads barnstugor varit ovärderliga i kartläggandet. I min analys har jag gjort upprepade läsningar av texterna och sedan tematiserat innehållet efter verksamhetsform och årtal. För att placera Västerås i en nationell kontext har jag använt mig av statens offentliga utredningar (SOU).²

De olika barnomsorgsformerna betraktas i avhandlingen som socialisationsagenter, det vill säga platser för social och emotionell inläring, där barnen fick lära sig att samspela med andra, följa regler och utveckla empati och kommunikationsfärdigheter.³ Verksamheterna gav barnen möjligheter att forma sina sociala och känslomässiga färdigheter, vilket bidrog till deras utveckling i relation till samhällsliga normer och värderingar.⁴

¹ Sandin (1995), s. 13–14; Sandin (1995b), s. 1–2, 7–10.

² I angränsning till de år som studeras i detta kapitel gavs sex stycken Statens offentliga utredningar (SOU) ut med riktning mot institutioner för små barn. Dessa var SOU (1938:20, 1943:9, 1951:15, 1967:39, 1972:26, 1972:27).

³ Giddens & Sutton (2021), s. 203–204.

⁴ Halldén (2016); Hatje (1998); Hultqvist (1990); Tallberg Broman (1991).

I detta kapitel visar jag att den kommunala barnomsorgen bestod av en rad olika institutioner, där barnträdgårdarna tillsammans med daghemmen framstod som de viktigaste, dels för att de tog emot flest barn, dels för att styrelsen ägnade dem mest uppmärksamhet i sina diskussioner. Barnträdgårdarnas betydelse framträdde också i att utbildade barnträdgårdsledarinnor anlätades i både dagkolonier och lekplatsverksamhet, där de inte bara fanns representerade utan även tog med sig material och pedagogiska moment som liknade dem som användes i barnträdgården.

I relation till tidigare forskning nyanserar kapitlet bilden av nationella trender. I relation till studier som uppmärksammat förändring i läroplan, organisation, yrkesroll och pedagogiska ideal, visar detta kapitel att Västerås barnomsorg också präglades av kontinuitet.⁵ Kontinuiteten framträdde bland annat i verksamheternas syften och organisering, samt genom att begreppet barnträdgård levde kvar längre i Västerås än i stora delar av Sverige. Samtidigt visar fallet Västerås på att den lokala utvecklingen också kunde gå snabbare än den nationella.

4.1 Ett nationellt perspektiv på förskolesektorns framväxt

Utvecklingen av institutioner för små barn har rötter tillbaka till 1800-talet, men den mest signifikanta expansionen av förskoleplatser skedde under 1900-talet. Särskilt under andra halvan av 1960-talet ökade utbyggnaden kraftigt, både nationellt och lokalt i Västerås. Mellan åren 1959 och 1968 var mellan 10 till 15 procent av landets förskolor placerade i Västerås, med en toppnotering på 15 procent år 1964.⁶

Drivkrafterna bakom denna nationella expansion var flera och framträdde tydligt i Statens offentliga utredningar (SOU), som ger en god bild av hur den politiska diskussionen fördes på nationell nivå. Den första utredningen som var riktad mot barnavårdande institutioner för små barn publicerades år 1938, i vilken man betonade att samhället hade ett ansvar för att stödja familjer i barnavård. I skriften framhölls att de sju första levnadsåren var avgörande för personlighetsutvecklingen och att gruppfostran därför var

⁵ Se till exempel Folke-Fichtelius (2008); Hammarlund (1989); Hultqvist (1990); Tellgren (2008); Vallberg Roth (2011); Westberg (2024).

⁶ Se bilaga 9.5 över förskolans utveckling i Sverige och i Västerås.

väsentlig. Staten ansåg att statsbidrag kunde förbättra samhällets vård och fostran av barn.⁷

I 1938 års utredning formulerades fyra huvudmotiv för barnomsorg: (1) tillsyn för barn med förvärvsarbetande mödrar eller änkor (2) gruppfostran för barn utan syskon (3) lekutrymme för barn i trångbodda hem och (4) stöd till föräldrar i uppfostran av svåruppfostrade barn. Utredningen förut-såg även att framtida motiv skulle förändras. Föräldrar ansågs komma att bli allt skickligare i uppfostran, vilket innebar att barnavården med tiden alltmer skulle övergå från en familjeuppfostrande art till pedagogisk och karaktärsutvecklande sådan.⁸

Nästa större utredning om förskolesektorn, SOU 1943, betonade liksom tidigare både sociala, pedagogiska och befolkningspolitiska motiv. I relation till sin föregångare, framhävde SOU 1943, än tydligare att den hel- och halvöppna barnavården i landet borde byggas ut och understödjas genom statsbidrag. Behovet ansågs extra stort då många kvinnor behövdes på arbetsmarknaden på grund av det pågående kriget.⁹ Samtidigt uttrycktes tveksamhet inför heldagsvård, bland annat med argumentet att den kunde innebära hälsorisker om barn inte fick tillräcklig vila.¹⁰ De pedagogiska motiven för halvöppen barnavård i SOU 1943 vilade på föreställningen att barn från fyra års ålder inte längre behövde ständig anknytning till modern. Utredningen menade att dessa barns verksamhetslust krävde mer utrymme än hemmen kunde erbjuda och att socialisering med jämnåriga var av högsta vikt för deras allsidiga utveckling.¹¹

Begreppen för att beskriva institutioner som barnträdgårdar, barnkrubbor, lekskolor och daghem varierade över tid. På statlig nivå användes under första halvan av 1900-talet samlingsnamnet halvöppen barnavård, medan man i bland annat Västerås och Stockholm talade om barnstugor. I SOU 1951 föreslogs att begreppet barnstugor skulle användas nationellt, då

⁷ SOU (1938:20), s. 9, 20.

⁸ SOU (1938:20), s. 9, 13, 16.

⁹ SOU (1943:9), s. 7–8, 11, 18.

¹⁰ SOU (1943:9), s. 18–19, 44.

¹¹ SOU (1943:9), s. 40.

halvöppen barnvård ansågs skapa förvirring. I utredningen framhölls att ord som slutar på ”stuga” gav ”ett intryck av gemytlighet, vänlighet och folklighet”.¹²

Synen på barnstugor som platser för pedagogisk omsorg förstärktes både i SOU 1951 och SOU 1967.¹³ Att tidigt betona samhällsuppföstran sågs som ett sätt att förebygga framtida problem i vuxenlivet. I 1951 års utredning framhölls därför vikten av att sätta barnet i centrum för samhällsplaneringen.¹⁴ I SOU 1967 betonades dock i högre grad förvärvsarbetande föräldrars behov av barnomsorg, snarare än barnens behov.¹⁵

4.2 Motiven bakom Västerås kommunala barnomsorg

Motiven för att etablera kommunala förskolor i Västerås formades i nära anslutning till den nationella debatten om barnomsorg under 1900-talet. Det första förslaget i form av en motion till stadsfullmäktige om att starta barnträdgårdsverksamhet väcktes år 1909. Vid denna tidpunkt hade barnträdgårdar redan inrättats i Norrköping, Uppsala, Stockholm och Örebro. I motionen framgick att ASEA och Metallverken, som var stadens största arbetsgivare, skulle delfinansiera en barnträdgårdsverksamhet i staden. Drätselkammaren bedömde dock att endast ringa resultat skulle uppnås, vilket inte kunde motiveras av den stora verksamhetskostnaden, och förslaget avstyrktes.¹⁶

Det politiska intresset för barnträdgårdar väcktes på nytt tre decennier senare genom en motion inspirerad av samtida socialpolitiska idéer. År 1939 lyssnade västeråsarna Ebba Holmström och Ebba Berg på en föreläsning i Stockholm av den socialdemokratiska politikern Alva Myrdal om förskolans vikt, målsättning och arbetssätt. Holmström och Berg kände sig

¹² SOU (1951:15), s. 18.

¹³ SOU (1951:15, 1967:39).

¹⁴ SOU (1951:15), s. 10.

¹⁵ SOU (1967:39). Anm. Familjedaghem är en verksamhetsform som kan liknas med dagens dagmammor, barn lämnades över dagen till en familj med hemmavarande fruar, mer om denna verksamhet på sid.

¹⁶ Öberg (1948), s. 817–818.

så inspirerade av föreläsningen att de tillsammans med journalisten Fritz Svanström lade fram en motion i stadsfullmäktige om att anordna barnträdgårdsverksamhet i Västerås.¹⁷

Till skillnad från 1909 års initiativ möttes 1939 års motion av politiskt stöd och konkret handlingsvilja. Det tillsattes en utredningskommitté som konstaterade att det fanns ett stort behov av dagvårdsinstitutioner i Västerås, som vid tiden var en kraftigt växande industristad. Kommittén konstaterade att det vid tillfället fanns 267 dagvårdande institutioner för barn i Sverige, varav endast två var belägna i Västerås: en arbetsstuga och en barnkrubba.¹⁸ Kommittén föreslog att öppna flera verksamheter som skulle spridas ut över staden. Dessa skulle vara av varierande art, bestående av daghem, barnträdgårdar, eftermiddagshem och fritidsklubbar. Utredningen resulterade i att en styrelse tillsattes för att organisera verksamheterna under namnet Styrelsen för Västerås Stads Barnstugor.¹⁹

Den första verksamhetsstarten blev mer begränsad än planerat. Endast en barnträdgård med två avdelningar öppnade, i lokaler som tidigare tillhört stadens arbetsstuga, vilken då lades ner. Men under efterföljande år genomfördes däremot en snabb utbyggnad av barnavårdande institutioner och framför allt barnträdgårdar. Enligt styrelsen blev Västerås en progressiv och ledande stad inom Sveriges förskolesektor som årligen besöktes av

¹⁷ Hedberg (1980), s. 339; Västerås stadsarkiv (VSA), Västerås barnstugors arkiv (VBA), VSA, VBA, Innehållsberättelse för Västerås barnstugors arkiv; VSA, VBA, A1.a1, Bilaga 1, Brev till stadsfullmäktige i Västerås, 19 juli 1939; VSA, VBA, E2.2b, Brev till Alva Myrdal, 23 oktober 1971.

¹⁸ Arbetsstugorna kan liknas med dagens fritidshem och var till för barn med förvärvsarbetande föräldrar där de efter skolan kunde spendera några timmar med att arbeta i stället för att driva runt ensamma på stadens gator, där många barn stal eller tiggde. De fick även ett lagat mål mat i arbetsstugan. Arbetsstugorna tog emot barn från sju år och uppåt och kan därför inte anses vara en av förgrunderna till vår moderna förskola. Icke desto mindre har arbetsskolorna varit viktig för Sveriges barndomshistoria och utbildningsväsende. För mer läsning om arbetsstugor se Johansson (1986) och Olsson (1999).

¹⁹ VSA, VBA, Innehållsberättelse för Västerås barnstugors arkiv.

nationella och internationella studiedelegationer.²⁰ Maj Blombäck, som under 1960-talet var barnstugechef och inspektris i Västerås stads barnstugor, menade till och med att Västerås var en av Sveriges föregångsstäder inom förskolesektorn. Detta tack vare dess kraftiga utbyggnad och höga ambition om god kvalitet.²¹

Argumenten som fördes fram i Västerås speglade i hög grad de nationella motiven för barnstugor. Barnstugorna ansågs viktiga som förberedelse för skolan, viktiga för socialisation samt verka förebyggande för barn och ungdomsvård.²² Till exempel hävdade den lokala utredningskommittén år 1939, inför uppstarten av barnträdgårdsverksamheten i Västerås, att barnens första sju levnadsår var ”utslagsgivande för personlighetens daning” och att man därför, genom socialpolitiska åtgärder, borde förse barn med gynnsammare uppväxtvillkor för att ”tillvarata folkmaterialen”.²³ Detta argument kunde även utläsas i SOU 1938.

Vidare argumenterade styrelsen för Västerås barnstugor år 1939, med stöd av Statens offentliga utredningar, att barn till förvärsarbetande mödrar, trångbodda barn, barn utan syskon och svåruppfosttrade barn hade extra stort behov av denna form av verksamhet. Satsningen på att tillgodose

²⁰ VSA, VBA, Innehållsberättelse för Västerås barnstugors arkiv; VSA, VBA, A1.a.1, Styrelsens för Västerås Stads barnstugor årsberättelse, 1950; VSA, VBA, A1.a.2, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1951; VSA, VBA, A1.a.3, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1955.

²¹ Blombäck (1970), s. 79.

²² VSA, VBA, A1.a.1, Bilaga 2, Till Stadsfullmäktige, 21 februari 1944; VSA, VBA, A1.a.1, Bilaga 8, Till stadsfullmäktige i Västerås, 28 juni 1944; VSA, VBA, A1.a.6, Till barnvårdsnämnden, 1 februari 1966; VBA, VSA, A1.a.8, Information om förskola i Västerås 9 mars 1970; VSA, VBA, B.7, Tänkt som presentation av barnträdgården för småskollärare, u.å. arkivarie daterat till 1950-tal; VSA, VBA, B.10, Västerås stads barnstugor u.d. 1967.

²³ VSA, VBA, A1.a.1, Bilaga 4, Till drätselkammaren i Västerås, 4 mars 1943.

barnens verksamhetsbegär och erbjuda dem kamratuppföstran sågs som ett sätt att stärka hela stadens framtid.²⁴

Hälsواسpekten var ytterligare ett motiv som gav tyngd åt satsningen på barnstugor. Styrelsen föreslog att alla barn regelbundet skulle undersökas av läkare. Den vikt som lades vid barnens hälsa stärktes ytterligare av att en läkare utsågs som deltagare i utredningskommittén och senare som styrelsemedlem i Västerås Stads Barnstugor.²⁵ LäkARBESÖK i barnträdgårdar var inget unikt för Västerås, utan följde tvärtom ett nationellt mönster, även om långt ifrån alla städer kunde erbjuda denna möjlighet. SOU 1938 visade att 36 procent av de barnavårdande institutionerna i Sverige hade en läkare som kom på regelbundna besök.²⁶ Vid SOU 1943 föreslogs att statliga medel skulle skjutas till för att säkerställa att samtliga barnstugor erbjöd läkarvård.²⁷ Ett krav för att förskolorna skulle få statsbidrag under 1950-talet var att barn och personal skulle få regelbunden läkarkontroll.²⁸

4.3 Institutioner och verksamheter i Västerås

Den kommunala barnomsorgen i Västerås växte kraftigt under efterkrigstiden som ett resultat både av den nationella debatten och lokala politiska beslut. Enligt styrelsen för Västerås stads barnstugor bestod stadens barnomsorg under åren 1940–1970 nästan uteslutande av kommunala verksamheter och endast ett fåtal privata fanns att tillgå. Jag har identifierat att den kommunala barnomsorgen i Västerås under perioden omfattade elva olika verksamhetsformer; barnträdgårdar, daghem, familjedaghem, halvdaghem, kolonier, dagkolonier, parkleksverksamhet, bostads parklek, eftermiddagshem, skolbarnsklubbar och fritidshem. Dessa redovisas närmare i tabell 4.1.

²⁴ VSA, Barnträdgårdskommittén (BTK), F.1, Till stadsfullmäktige i Västerås, 9 november 1939.

²⁵ VSA, BTK, F.1, Till stadsfullmäktige i Västerås, 9 november 1939.

²⁶ SOU (1938:20), s. 32.

²⁷ SOU (1943:9), s. 20, 22, 59, 89.

²⁸ SOU (1951:15), s. 119–120.

Tabell 4.1. Västerås kommunala barnomsorg 1940–1970

Verksamhet	Ålder	Vistelsestid	Ledare
Barntädgårdar	4–7 åringar	3 h / dag, varje vardag	Barntädgårdsledarinna
Daghem	0,5 mån. – 7 år	Varierande, upp till 12/vardag, 8,5 h/lördag	Barnskötare (senare barntädgårdsledarinna)
Familjedaghem	0,6 mån. – 11 år	Varierande	Mödrar utan pedagogisk utbildning
Halvdagshem	4–7 åringar	5 h / dag, varje vardag	Barntädgårdsledarinna
Kolonier	3–12 åringar	5-6 veckor i sträck	Barntädgårdsledarinna
Dagkolonier	3–12 åringar	4,5 h/dag	Barntädgårdsledarinna
Parkleksverksamhet	3–8 åringar	3 h / dag, utom söndag	Barntädgårdsledarinna
Bostads parklek	3–5 åringar	2 h / dag	Mödrar med viss. utbildning
Eftermiddagshem	7–11 åringar	Varje vardags e.m.	Barntädgårdsledarinna
Skolbarnsklubbar	7–11 åringar	1 e.m. /veckan	Barntädgårdsledarinna (senare utbildad led.)
Fritidshem	7–11 åringar	Varje vardags e.m.	Barntädgårdsledarinna

Källa: Årsberättelser för styrelsen för Västerås Barnstugor år 1941–1970. Se källförteckning.

De olika verksamheterna riktade sig mot olika grupper av barn. Åtta av verksamheterna riktade sig till barn i förskoleåldern, medan tre riktade sig till barn i skolåldern. De verksamheter som riktade sig mot barn i förskoleåldern var barntädgårdar, daghem, familjedaghem, halvdagshem, kolonier, dagkolonier, parkleksverksamhet och bostadsparklek. Även om samtliga av dessa verksamheter riktade sig mot yngre barn, skilde de sig åt i fråga om vilka åldrar som omfattades, med ett spann från ett halvår till sju år. Daghem och familjedaghem var de verksamheter som tog emot de yngsta barnen. Barntädgårdar, halvdaghem, kolonier och parkleksverksamhet tog alla emot barn från tre, fyra års åldern.

Vistelsestid och ledaransvar var två andra differentierande faktorer. Vistelsestiden varierade från endast två timmar per dag, på bostadsparkleken och

upp till tolv timmar per dag på daghemmen. Barntädgårdarna och parkleksverksamheten (utöver de i bostadsområde) tog emot barn tre timmar per dag, fem–sex dagar i veckan. Halvdaghemmen och dagkolonierna hade något längre vistelsetider och tog emot barn fyra och en halv till fem timmar per dag.

Vad gäller ledarskapets beskaffenhet framträder en tydlig dominans: barnträdgårdsledarinnorna ansvarade inte bara för barnträdgårdar utan också för nästan alla andra former av barnomsorg, inklusive kolonier, dagkolonier, halvdagshem, parkleksverksamhet och fritidsverksamheter för äldre barn. Undantag utgjordes av daghem, familjedaghem och bostadsparklek, där barnskötare, utbildade mödrar eller mödrar med viss utbildning ledde verksamheten. Under 1960-talet började dock även daghemmen successivt tas över av barnträdgårdsledarinnor, vilket ytterligare stärkte deras centrala roll. Det betyder att barnträdgårdsledarinnorna, med få undantag, dominerade ledarskapet i den kommunala barnomsorgen i Västerås under hela perioden, och deras inflytande sträckte sig därmed långt utöver barnträdgårdarna i snäv bemärkelse.

4.3.1 Barntädgårdar och en allmän förskola för alla barn

Ett betydelsefullt resultat i analysen av uppstarten av barnträdgårdsverksamheten i Västerås, är att kommittén sökte kontakt med flertalet omkringliggande städer, inklusive barnträdgårdspionjären Ellen Moberg. Vid planeringen av uppstarten år 1940 skickades brev till städer runt om i Sverige med förfrågningar om kostnader samt organisatoriska och pedagogiska inslag.²⁹

Brevväxlingen med Ellen Moberg visar hur viktigt det förberedande arbetet ansågs vara för att lyckas med verksamheten. Styrelsen bad bland annat om råd kring anställning av ledarinna som dessutom skulle agera föreståndarinna när fler barnträdgårdar tillkom, lämpliga löner samt tips om någon person som kunde hjälpa till med det initiala iordningställandet av lokalen. Styrelsen uttryckte att de var redo att ”betala hyggligt från början för att

²⁹ VSA, VBA, A1.a.1, Brev om uppstart från Ellen Moberg, u.d. 1940; VSA, VBA, A1.a.1, Brevväxling med Ellen Moberg, 9 maj 1940; VSA, VBA, A1.a.1, Herr Drätseldirektör Theofil Öberg, 8 juni 1938.

kunna få en god kraft”. Ellen Moberg rekommenderade styrelsen att inte anställa någon alltför ung och oerfaren, eftersom det var en helt ny verksamhet som skulle startas.³⁰

Moberg föreslog en specifik ledarinna för tjänsten, men processen drog ut på tiden. Ordförande för styrelsen visade intresse för den föreslagna ledarinnan men önskade mer information innan han ville gå vidare. ”Den av fröken Moberg föreslagna [namn på ledarinnan] är måhända en lämplig kraft ur dessa synpunkter, men vi önska nog få ett fylliga (SIC) material för att nog kunna pröva efter insända handlingar och inhämta upplysning”. I brevväxlingen framkommer det både att styrelsen är måna om att hitta rätt person för jobbet och att stora krav kommer ställas på denna person. Följande citat är hämtat ur brevet.³¹

Då vi sålunda nu är på jakt efter en föreståndarinna, ligger det vikt uppå, att vi få en som kan introducera verksamheten och ge allmänheten förtroende för det nya. Förutom goda kvalifikationer för en barnträdgårds bedrivande må[s]te hon sålunda även kunna ”ta” folk och i bästa mening popularisera barnträdgården. Men det är även andra synpunkter vi lägger på saken. Som nämnde, räkna vi med en kraftig utveckling inom de närmaste åren – da nu inte tiderna bli alldeles omöjliga – och då ha[r] vi tänkt att [bygga] väl daghem som yterligare ett par barnträdgårdar och eftermiddagshem. Det gäller därvid att vi vid vår sida får en arbetskraftig och initiativrik kvinna, som kan bli chef för allt det här. Vi hade tänkt, att den nu kommer att anställas, skulle bli denna chef. Givetvis under förutsättning att vi anse henne kapabel!³²

Till en början anställdes inte den av Moberg föreslagna ledarinnan, utan Gertrud Olsson, som senare fick en framträdande roll i svensk

³⁰ VSA, VBA, A1.a.1, Brev om uppstart från Ellen Moberg, u.d. 1940; VSA, VBA, A1.a.1, Brevväxling med Ellen Moberg, 9 maj 1940; VSA, VBA, A1.a.1, Herr Drätseldirektör Theofil Öberg, 8 juni 1938.

³¹ VSA, VBA, A1.a.1, Brev om uppstart från Ellen Moberg, u.d. 1940; VSA, VBA, A1.a.1, Brevväxling med Ellen Moberg, 9 maj 1940; VSA, VBA, A1.a.1, Herr Drätseldirektör Theofil Öberg, 8 juni 1938.

³² VSA, VBA, A1.a.1, Brevväxling med Ellen Moberg, 9 maj 1940.

barnträdgårdshistoria. Olsson blev Sveriges första barnträdgårdskonsulent, vilket innebar att hon reste runt i landet och vägledde barnträdgårdar. När antalet barnträdgårdar ökade i Västerås blev Olsson föreståndarinna för samtliga. Vid denna tidpunkt, hösten 1944, anställdes även den ledarinnan Moberg tidigare hade föreslagit.³³

Före öppnandet av den första kommunala barnträdgården hade Västerås enligt styrelsen endast en privat verksamhet, startad 1932. Detta kan anses sent i jämförelse med omkringliggande städer.³⁴ I brevväxlingen med Moberg menade Fritz Svanström, den förste styrelseordföranden för Västerås barnstugor, att få familjer kände till den privata barnträdgården och att det låga intresset berodde på den höga avgiften på 50 kronor i månaden.³⁵ Den kommunala barnträdgården fick en avgiftsmodell anpassad efter familjernas ekonomi. Kostnaden var mellan tre och tio kronor i månaden, med möjlighet för avgiftsfri barnträdgård för ekonomiskt utsatta.³⁶ I slutet av 1950-talet höjdes avgifterna kraftigt för höginkomsttagare till 25 kr per månad, varefter ytterligare avgiftshöjningar följde. År 1962 beslutade styrelsen sänka avgifterna och arbeta mot att barnträdgården skulle bli helt avgiftsfri senast år 1965. Två avgiftssänkningar företogs, men barnträdgården förblev avgiftsbelagd då styrelsen menade att

³³ Simmons-Christenson (2002), s. 182, 186; VSA, VBA, A1.a.1, Styrelsen för Västerås stads barnstugor årsberättelse 1944.

³⁴ I *Vestmanlandsläns tidning* noterades dock 1905 att barnträdgårdsverksamhet kunde öppnas i Västerås om tillräckligt många ansökte, och 1906 rapporterades att en barnträdgård (kindergarten) skulle öppna i ny lokal. Om verksamheten blev kortlivad, så begränsad att kommunen inte uppmärksammade den, eller om styrelsen aldrig undersökte privata barnträdgårdar närmare, framgår inte av det arkivmaterial som denna avhandling bygger på. *Vestmanlands Läns Tidning*, 11 februari 1905, Kindergarten; *Vestmanlands Allehanda*, 7 september 1906, Kindergarten.

³⁵ VSA, VBA, A1.a.1, Bilaga 6, Till Styrelsen för Missionsförsamlingen i Västerås, 1 augusti 1941; VSA, VBA, A1.a.1, Brevväxling med Ellen Moberg, 9 maj 1940; VSA, VBA, A1.a.1, Till Drätselkammaren, beträffande Kindergarten, 2 juni 1938.

³⁶ VSA, VBA, Protokoll från sammanträde med styrelsen, 7 juli 1940.

intäkterna behövdes för fortsatt utbyggnad av barnomsorgen som förväntades vara klar 1970/1971.³⁷

I årsberättelserna framkommer att trycket på barnträdgårdsplatser snabbt blev högt och att inte ens hälften av de sökande kunde erbjudas plats. Hösten 1940 och våren 1941 samarbetade de privata (då två) och de kommunala barnträdgårdarna genom att barn utan kommunal plats fick gå i de privata, där kommunen betalade mellanskillnaden. Våren 1941 lades dock de privata barnträdgårdarna ner på grund av lokalsvårigheter, vilket ytterligare ökade bristen på kommunala platser.³⁸

På grund av den rådande platsbristen prioriterades placeringen av sexåringar, vilket drabbade de yngre barnen. Majoriteten av fyra- och femåringar nekades till en början plats för att så många sexåringar som möjligt skulle kunna delta. Barnen gick i barnträdgården tills de var omkring sju år, då de började skolan.³⁹ Styrelsen ansåg att det var olyckligt att fyraåringarna inte fick plats, eftersom blandade åldrar ansågs gynna barns sociala utveckling och ansvarstagande.⁴⁰ Styrelsen uttryckte även att ”barnträdgårdarna var en pedagogisk verksamhet som alla barn behöver och bör komma i åtnjutande av på samma sätt som skolan”.⁴¹

³⁷ VSA, VBA, A1.1.4, PM beträffande ny avgiftsättning; VSA, VBA, A1.a.4, Protokoll från sammanträde, 6 december 1960; VSA, VBA, A1.a.4, Protokoll från sammanträde med styrelsen 19 juni 1962; VSA, VBA, A1.a.7, PM om barnträdgårdsavgifter, 6 juni 1968.

³⁸ VSA, VBA, A1a:1, Protokoll från sammanträde med styrelsen, 3 oktober 1940; VSA, VBA, A1.a.1, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse 1941; VSA, VBA, A1.a.1, Bilaga 6, Till Styrelsen för Missionsförsamlingen i Västerås, 1 augusti 1941.

³⁹ VSA, VBA, A1.a.1, Bilaga 2, Till stadsfullmäktige i Västerås, 21 februari 1944; VSA, VBA, A1.a.1, Till stadsfullmäktige, 1 november 1946; VSA, VBA, A1.a.1, Västerås 4 mars 1943; VSA, VBA, A1.a.5, Styrelsens för Västerås stads barnstugors årsberättelse 1963. Anm. Enligt det granskade källmaterialet var Västerås tillsammans med Norrköping de städer där flest barn sökte men nekades plats år 1952.

⁴⁰ VSA, VBA, F.5.1, Meddelande angående inskrivningar till Västerås stads barnstugor, u.å.

⁴¹ VSA, VBA, A1.a.4, Protokoll från sammanträde med styrelsen, 19 juni 1962.

Till följd av platsbristen föreslog styrelsen i början av 1960-talet en kraftig utbyggnad av stadens barnstugor. Utbyggnaden i Västerås ledde till att det 1967 fanns plats för alla sexåringar och majoriteten av alla femåringar.⁴² I en bok om Västerås från 1970 framhöll Maj Blombäck, barnstugechef och inspektris, att Västerås var unikt genom att kunna erbjuda plats till alla barn redan under 1960-talet.⁴³ Detta aktualiserar frågan om den lokala utvecklingen i städer som Västerås i vissa avseenden föregick den nationella, då allmän förskola för fem- och sexåringar inte infördes förrän med 1975 års förskolelag.⁴⁴

Trots den höga tillgången på platser deltog inte alla barn i barnträdgården, vilket ledde till en särskild utredning då styrelsen ansåg detta bekymmersamt. År 1967 fanns 1 345 hushåll med sexåringar, varav 206 inte hade barn i barnträdgård. Brev skickades till samtliga dessa familjer. Utredningen visade att vanligaste orsaken (33 procent) till att barn inte deltog i verksamheten var att föräldrarna ville ha barnen hemma, följt av att barnen själva inte ville (25 procent). Andra orsaker var annan barntillsyn (10 procent) och okunskap om möjligheten (10 procent, endast bland utländska hushåll). Fyra procent av barnen hade nekats plats. Utredningen visade även könsskillnader: flickor stannade hemma för att föräldrarna ville det, medan pojkar stannade hemma på eget initiativ.⁴⁵ Hösten 1969 var 93 procent av alla sexåringar och 70 procent av alla femåringar inskrivna i någon form av förskoleverksamhet.

Gruppstorlekarna minskade successivt under 1940–1960-talen. Under 1940- och 1950-talen gick cirka 25 barn mellan fyra och sju år i varje grupp. På 1960-talet sänktes antalet, först till omkring 20 och senare till 18 barn.⁴⁶ Styrelsen menade att stora grupper försvårade anpassningen för många

⁴² VSA, VBA, A1.a.6, Utredning angående sexåringar som ej utnyttjar kommunal barntillsyn, 20 juni 1967.

⁴³ Blombäck (1970), s. 81. Se Bilaga 9.5 för utvecklingen av barnträdgårdar i Västerås.

⁴⁴ Westberg (2017), s. 214–215.

⁴⁵ VSA, VBA, A1.a.6, Utredning angående sexåringar som ej utnyttjar kommunal barntillsyn, 20 juni 1967.

⁴⁶ VSA, VBA, A1.a.1, Bilaga 8, Till stadsfullmäktige i Västerås, 28 juni 1944; VSA, VBA, B.10, Västerås stads barnstugor u.d. 1967.

barn och var en utmaning för nyexaminerade ledarinnor.⁴⁷ Barntädgårdarna var organiserade i förmiddags- och eftermiddagsgrupper, vardera med tre timmars verksamhet.⁴⁸ Styrelsen uttryckte 1953 att barntädgårdarna skulle vara ett stöd för hemmet i dess fostrande uppgift, men inte en ersättning.⁴⁹ Vidare menade styrelsen att barntädgård var ”den traditionella benämningen i Västerås på de förskolor, för vilka motivationen huvudsakligen är av pedagogisk karaktär”.⁵⁰ Samtidigt som syftet var av pedagogisk art poängteras dock i andra dokument att barntädgården var ”avsedd att vara föräldrarna till stöd och hjälp i deras fostran av förskolebarn”.⁵¹

Barntädgården hade därmed ett tudelat syfte, både att fostra barnen och leda dem pedagogiskt i deras utveckling. I ett utskick till stadens föräldrar angående barntädgårdens verksamhet skrev styrelsen att barntädgården skulle komplettera hemmet genom att ge barnen lekkamrater och en miljö som med ”avseende på inredning och materialutrustning är särskilt lämpad för deras aktivitetsbehov”.⁵²

Ambitionen för Västerås stads barntädgårdar var att vistelsen skulle ge barnen möjlighet att arbeta med sysselsättningar avsedda för varje ålder under ledning av en utbildad pedagog. Barnen skulle även få möjlighet att lära sig samarbeta med kamrater.⁵³ Genom gemenskap skulle barnen på ett sunt sätt utveckla deras egen personlighet inom gruppens ramar och lära sig

⁴⁷ VSA, VBA, A1.a.4, Protokoll från sammanträde med styrelsen, 19 juni 1962; VSA, VBA, A1.a.5, Protokoll från sammanträde med styrelsen, 6 augusti 1963.

⁴⁸ VSA, VBA, A1.a.1, Bilaga 7, Brev till Västerås stads barnavårdsnämnd, 25 maj 1944; VSA, VBA, A1.a.5, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse 1962; VSA; VBA, A1.a.6, Styrelsens för Västerås stads barnstugors årsberättelse 1967.

⁴⁹ VSA, VBA, A1.a.2, Bilaga 56, normalreglemente för institutioner för halvöppen barnavård, u.d.

⁵⁰ VSA, VBA, A1.a.7, PM om barntädgårdsvgifter, 6 juni 1968.

⁵¹ VSA, VBA, B.9, Om samarbetet barntädgård – föräldrar, u.d. 1962.

⁵² VSA, VBA, B.9, Om samarbetet barntädgård – föräldrar, u.d. 1962.

⁵³ VSA, VBA, B.9, Om samarbetet barntädgård – föräldrar, u.d. 1962.

förstå och värdera andras beteenden.⁵⁴ Lek ansågs vara ett grundläggande behov för barnen och styrelsen menade att det var viktigt att de fick leka både inne och ute.⁵⁵ På barnträdgårdarna mötte barnen material och aktiviteter såsom byggmaterial, skapande material, slöjd, dockvrån, hus-hållsgöromål, vatten- och sandlek.⁵⁶

Under 1950- och 1960-talen inrättades även specialinriktade barnträdgårdar för barn med särskilda behov. Den första, för barn med funktionsnedsättning, öppnade 1956.⁵⁷ År 1959 startades en verksamhet för barn med cerebral pares och 1967 en för barn med hörselnedsättning.⁵⁸ Samma år öppnade en barnträdgård för ”barn med beteendestörningar”, efter att ledarinnor beskrivit svårigheter med att inkludera dessa barn i barngrupperna, då deras oroliga beteenden störde de andra barnen och ledarinnorna inte hade möjlighet att erbjuda den individuella tillsyn som dessa barn krävde.⁵⁹ Mot slutet av 1960-talet integrerades barn med särskilda behov åter i ordinarie barnträdgårdar. Detta följde av en ny lag om ”omsorg om

⁵⁴ VSA, VBA, B.10, Information om förskola i Västerås, 9 mars 1970.

⁵⁵ VSA, VBA, A1.a.4, Protokoll från sammanträde med styrelsen, 1 mars 1960.

⁵⁶ VSA, VBA, B.7, Tänkt som presentation av barnträdgården för småskollärare, u.å, arkivarie daterat till 1950-tal.

⁵⁷ VSA, VBA, A1.a.4, Protokoll från sammanträde med styrelsen, 12 juni 1957. Barn som togs emot var enligt en lokal tidningsartikel från 1962 barn som haft hjärnblödning vid födsel, barn med down syndrom och barn med fosterskador, se VSA, VBA, H.2, *Folket*, ”De utvecklingsstörda barnen ges samma chanser som andra”, 17 december 1962.

⁵⁸ VSA, VBA, A1.a.5., Styrelsens för Västerås stads barnstugors årsberättelse, 1962; VSA, VBA, A1.a.6, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1967; VSA, VBA, A1.a.8, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1969.

⁵⁹ VSA, VBA, A1.a.5, Protokoll från sammanträde med styrelsen, 12 oktober 1965; VSA, VBA, A1.a.6, Protokoll från sammanträde med styrelsen, 12 april 1966; VSA, VBA; A1.a.6, Protokoll från sammanträde med styrelsen, 17 maj 1967; VSA, VBA, A1.a.6, Styrelsens för Västerås Stads barnstugor årsberättelse, 1967.

vissa psykiskt utvecklingsstörda” som trädde i kraft 1968, med ambitionen att ”överbrygga gränserna mellan den vanliga skolan och särskolan”.⁶⁰

Diskussionen om benämningar på verksamheterna var återkommande under perioden. I SOU 1943 föreslogs att barnträdgård skulle ersättas med lekskola, ett begrepp de ansåg mer ändamålsenligt och adekvat. Västerås stad motsatte sig dock detta, de menade att termen barnträdgård härstammade från tyskans *kindergarten*, vilket var en internationellt vedertagen benämning. Ordet lekskola ansågs riskera att missförstås som en verksamhet för enbart lek.⁶¹

Begreppet ”förskola” började användas lokalt mer frekvent först på 1960-talet. Det fungerade då som samlingsnamn för barnträdgårdar och daghem. I samtliga observationsjournaler benämndes verksamheterna som barnträdgård fram till 1969. Styrelsen behöll namnet fram till 1971, då man fick se sig besegrade i namnfrågan och medgav att det rådde en stor förvirring både bland föräldrar och representanter för andra kommuner kring vilken barnstugeinstitution som erbjöd vad och varför benämningen skiljde sig mellan städerna. Styrelsen uttryckte att de hade fört många diskussioner om namnfrågan och landat i beslutet att överge paraply-begreppet barnstuga och i stället övergå till begreppet förskola för barnträdgårdar och daghem samt begreppet fritidshem för verksamheter riktade mot skolbarn.⁶²

Benämningen på yrkeskåren varierade mellan nationell nivå och lokal praktik. Hatje menar att titeln barnträdgårdsledarinna användes från början av 1900-talet till 1944, då barnträdgårdslärlarinna infördes, och att förskollärare blev etablerat under 1960-talet.⁶³ Min analys visar dock att i Västerås använde yrkeskåren flera olika titlar. Av de 18 kvinnor som skrivit de observationsjournaler jag studerat kallade sig åtta ledarinnor, fem fröken, en lärare, en lär. (oklart om det syftade till lärarinna eller lärare), en ”den

⁶⁰ VSA, VBA, F4.10, Protokoll från sammanträde med styrelsen, 12 mars 1968; VSA, VBA, F4.10, Sofielundshemmet, 26 juni 1968; VSA, VBA, F4.22, Drätselkammaren, 21 mars 1969.

⁶¹ VSA, VBA, A1.a.1, Bilaga 4, Till drätselkammaren i Västerås, 4 mars 1943.

⁶² VSA, VBA, A1.a.9, Angående benämning på barnstugeinstitutioner, 4 mars 1971.

⁶³ Hatje (1999), s. 21.

vuxne” och en ”mig”. Styrelsen benämner kvinnorna som ledarinnor, lärarinnor och förskollärare. De enda benämningarna som förekom under hela perioden 1940–1960-talet var ledarinna och fröken.

4.3.2 Dagem och familjedagem

De kommunala daghemmen i Västerås, som utgjorde en viktig del av stadens förskolesektor, utvecklades parallellt med barnträdgårdarna men hade ett annat syfte och en annan struktur. Dagem öppnades runt om i Sverige under 1900-talets första hälft. De skiljde sig från barnträdgårdarna bland annat genom sina långa öppettider, upp till 12 timmar. I Västerås var daghemmen öppna mellan 06.30 och 18.00 på vardagar och mellan 06.30 och 14.00 på lördagar. I början av 1960-talet minskade dock behovet av omsorg på lördagar, eftersom industrin höll stängt, och ett av stadens två dåvarande daghem började stänga vissa lördagar.⁶⁴

Daghemmen hade från början ett tydligare omsorgsfokus än barnträdgårdarna, vilket påverkade både målgrupp och anseende. Deras huvudsakliga syfte var att erbjuda omsorg för barnen medan föräldrarna arbetade och det var därför främst fattiga föräldrar och ensamstående mödrar som lämnade sina barn på daghem, vilket initialt gav daghemmen ett sämre rykte i jämförelse med barnträdgårdarna.⁶⁵

Diskussionen om att starta upp ett kommunalt daghem i Västerås startade i juli 1939 när kommittén för anordnande av kommunal barnträdgårdsverksamhet diskuterade vilka olika behov som fanns i staden. Det fanns ett stort behov, inte minst för de industriarbetade kvinnorna, menade man, att kunna lämna ifrån sig även de yngsta barnen. Man menade även att dessa barn ”som måste lämnas till far- och morföräldrar eller andra släktingar

⁶⁴ VSA, VBA, A1.a.5, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1962; VSA, VBA, A1.a.7, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1968; VSA, VBA, A1.a.8, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1969.

⁶⁵ Westberg (2020), s. 58–59.

oftast bleve svåra problembarn”. Det dröjde dock närmare åtta år, tills februari 1947 innan det första kommunala daghemmet öppnade.⁶⁶

Daghemmens syfte var enligt styrelsen för Västerås stads barnstugor att agera ersättare för hemmet. Detta ”under de timmar barnet måste vistas där på grund av moderns förvärvsarbetande eller andra tungt vägande sociala skäl”. Styrelsen menade därför att daghemmen skulle ha en hemliknande karaktär men att det skulle tillämpas samma pedagogiska principer som i barnträdgårdarna.⁶⁷ Då samma pedagogiska principer skulle råda är det av intresse att notera att det i daghemmen till en början anställdes barnskötare medan barnträdgårdsledarinnor anställdes till barnträdgårdarna.⁶⁸

Åldersfördelningen skilde sig åt mellan daghem och barnträdgårdar. Till en början fanns plats för 42 barn på stadens kommunala daghem, uppdelade på en avdelning för spädbarn, en för koltbarn (ett-treåringar) och en för barnträdgårdsbarn (fyra-sjuåringar).⁶⁹ Likt vid uppstarten av barnträdgårdsverksamheten ökade kö-trycket snabbt och redan året efter, år 1948, nekades över 100 familjer plats. Styrelsen beslutade därför att öppna ytterligare ett daghem med plats för omkring 30 barn i åldrarna tre till sex år. För att starta upp detta andra daghem fick kommunen hjälp från ASEA (Allmänna Svenska Elektriska Aktiebolaget) som inredde daghemmet och stod för uppvärmningen.⁷⁰

⁶⁶ Hedberg (1980), s. 340–341; VSA, VBA, A1.a.1. Protokoll från sammanträden förda vid kommitténs för anordnande av kommunal barnträdgårdsverksamhet, 19 juli 1939; VSA, VBA, A1.a.1, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1947; 1948; VSA, VBA, B.10, Västerås stads barnstugor, u.d. 1967.

⁶⁷ VSA, VBA, A1.a.1, Bilaga 7, Till Västerås Stads Barnavårdsnämnd, 25 maj 1944; VSA, VBA, A1.a.2, Bilaga 56, Normalreglemente för institutioner för halvöppen barnavård, u.d.

⁶⁸ Samtliga årsberättelser, se källförteckning.

⁶⁹ VSA, VBA, A1.a.1, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1947; 1948.

⁷⁰ Hedberg (1980), s. 340–341; VSA, VBA, A1.a.1, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1948.

Under 1960-talet förändrades daghemmens åldersindelning och personalstruktur. Spädbarnsavdelningen försvann 1962 och daghemmen tog istället emot barn mellan två och sju år. I samband med detta började även barnträdgårdsledarinnor arbeta i daghemmen tillsammans med barnskötarna.⁷¹ Först 1963, sexton år efter det första daghemmets start, öppnade två nya daghem i staden. Därefter ökade antalet snabbt. Vid 1968 års början fanns 12 daghem, men under året genomfördes en omfattande utbyggnad som resulterade i 11 nya daghem på ett år.⁷²

Även om Styrelsen för Västerås stads barnstugor uttryckte att daghemmen var ett nödvändigt ont bör deras pedagogiska vikt inte underskattas. 1962 konstaterade stadens inspektris att ”det är pedagogiskt viktigare med daghem än barnträdgårdar eftersom daghemmen arbetar med hela förskoleåldern” och att ”det är för sent att i sexårs åldern sätta in barnträdgården eftersom beteendemönstret redan då är i sina grunddrag färdigt”.⁷³ I slutet av 1960-talet närmade sig daghemmens verksamhet barnträdgårdarnas i både innehåll och mål. I ett informationsbrev från 1970 beskrevs daghemmen som i ”princip en förlängd barnträdgårdsverksamhet”.⁷⁴ Året därpå, 1971, uttryckte styrelsen att det var en missuppfattning att barnträdgårdarna skulle tillhandahålla en bättre pedagogik än daghemmen.⁷⁵

Familjedaghem, eller dagmamor som de kallas i lokaltidningarna, blev ett snabbt växande alternativ när daghemmen saknade plats.⁷⁶ Familjedaghemsverksamheten startade upp år 1951 i Västerås med 20 familjedaghem

⁷¹ VSA, VBA, A1.a.5, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1962.

⁷² VSA, VBA, A1.a.5, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1963; VSA, VBA, A1.a.7, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1968. Se Bilaga 9.5 för utvecklingen av daghem i Västerås.

⁷³ VSA, VBA, A1.a.4, Protokoll från sammanträde med styrelsen, 1 mars 1960.

⁷⁴ VSA, VBA, B.10, Information om förskola i Västerås, 9 mars 1970.

⁷⁵ VSA, VBA, A1.a.9, Angående benämning på barnstugeinstitutioner, 4 mars 1971.

⁷⁶ VSA, VBA, H.2, *Länstidningen*, ”Dagmamman en lojal vikarie med ansvar. Nära ett par hundra barn utplacerade i Västerås”, u.d. Anm. Artikeln är arkiverad utan datum men i artikeln sammanfattar de statistik för år 1957, artikeln lär därmed vara skriven någon gång under 1958.

som tog emot 24 barn under året. Behovet ökade snabbt, och år 1969 var 851 barn placerade i familjedaghem.⁷⁷ Familjedaghemmen var privata hem som under dagarna mottog barn från 6 månader till 11 år medan deras föräldrar arbetade.⁷⁸ Lämpliga hem förvärvades genom annonsering i lokaltidningen, varpå hemmen inspekterades och godkändes. Hemmen inspekterades därefter fortlöpande för att försäkra att de var lämpliga för barnen.⁷⁹ Några pedagogiska krav ställdes inte på hemmen, men familjedaghemspplacerade barn mellan fyra och sex års ålder fick i möjligaste mån gå i barnträdgård några timmar om dagen.⁸⁰

4.3.3 Kolonier

Koloniverksamhet (alternativt kolonivård), beskrevs i SOU som en sluten omsorgsform dit barnen åkte i väg till en annan plats i omkring sex till åtta veckor, med syftet att främja deras fysiska och psykiska hälsa. Förtur gavs till barn som ansågs vara fysiskt klena, psykiskt labila eller svåruppfosttrade.⁸¹ I Västerås bedrevs två former av koloniverksamhet för barn i förskoleåldern mellan 1940 och 1970, en dagkoloni under sommarmånaderna och en året runt-koloni med längre vistelser. På Östra Holmen, en liten ö utanför Västerås, erbjöds under sommaren verksamhet 4,5 timmar per dag, inklusive resor, för barn mellan tre och åtta år. Från 1948 välkomnades barn ända upp till tolv år.⁸² Denna verksamhet var med andra ord inte en klassisk koloni-verksamhet där barnen lämnades i flera veckor utan påminde snarare om en barnträdgård, där barnen vistades ett par timmar om dagen.

⁷⁷ VSA, VBA, A1.a.2, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1951; VSA, VBA, A1.a.5, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1962; VSA, VBA, A1.a.8, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1969.

⁷⁸ VSA, VBA, B.10, Information om förskola i Västerås, 9 mars 1970.

⁷⁹ VSA, VBA, B.10, Västerås stads barnstugor, u.d. 1967.

⁸⁰ VSA, VBA, A1.a.5, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1964; VSA, VBA, B.10, Information om förskola i Västerås, 9 mars 1970.

⁸¹ SOU (1938:20), s. 14. Se även Münger (2000).

⁸² VSA, VBA, A1.a.1, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1941; 1948; VSA, VBA, A1.a.2, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1953.

På kolonin åt barnen dagligen en lunch bestående av smörgås som de tog med själva och en tredjedels liter mjölk som de serverades. Verksamheten leddes av två till tre barnträdgårdsledarinnor, en barnsköterska och en skolflicka som ansvarade för mjölkserveringen. Mellan 1940–1952 deltog i genomsnitt 74–98 barn per dag, men från 1953 minskade antalet och 1955 beslutades att dagkolonin skulle läggas ner på grund av lågt deltagande.⁸³

År 1945 väcktes en motion om att inrätta en heldags sommarkoloni för ”klena barn i förskoleåldern” från ekonomiskt utsatta familjer. Utredarna betonade att vistelsen på landet, med sol, bad, näringsrik kost och friluftsliv, kunde vara avgörande för barnens utveckling och hälsa.⁸⁴ Ett ytterligare motiv var att mödrarna skulle få avlastning. Kommunen bad styrelsen för barnstugorna att ansvara för verksamheten då den var likartad barnstugornas, samt att styrelsen förfogade över barnträdgårdsledarinnor som kunde förestå kolonin. Man menade även att leksaker och inventarier från barnstugorna kunde användas på kolonin under sommaren. Styrelsen accepterade uppdraget.⁸⁵

I kommitténs handlingar nämns inte den tidigare dagkolonin på Östra Holmen, trots att den borde ha utgjort en erfarenhetsgrund. Den nya kolonin, Uddens koloni, öppnade 1947 i Skinnskatteberg, omkring 50 minuters bilresa från Västerås.⁸⁶ Till skillnad från dagkolonin erbjöd Uddens koloni heldygnsvistelse under fem till sex veckor, vilket tydligt skilde den från barnträdgårdarna. Vistelserna var uppdelade i sju perioder över året, från mitten av januari till mitten av december.⁸⁷ Den

⁸³ VSA, VBA, A1.a.1, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1945; 1947; 1948; VSA, VBA, A1.a.3, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1953; 1955.

⁸⁴ VSA, Barnkolonikommittén (BKK), Innehållsberättelse; VSA, BKK, Bilaga 22, Till stadsfullmäktige, 21 februari 1946.

⁸⁵ VSA, BKK, Innehållsberättelse; VSA, BKK, Bilaga 22, Till stadsfullmäktige, 21 februari 1946.

⁸⁶ VSA, VBA, A1.a.1, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1947.

⁸⁷ VSA, VBA, A1.a.1, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1948; 1949; VSA, VBA, A1.a.2, Bilaga 5, Förslag till perioder på Uddens koloni, u.d.

ursprungliga tanken var att endast bedriva sommarverksamhet. Det noteras dock att kolonivistelsen gav goda resultat för barnen även under de årstider då de inte befann sig ute lika mycket som på sommaren, varvid man beslutade att ha öppet året om.⁸⁸ Genom att erbjuda koloni året om skiljde sig Uddens koloni från merparten av landets kolonier.⁸⁹

Uddens koloni riktade sig till barn mellan tre och sju år, det vill säga barn i barnträdgårdsåldern. Omkring 110–125 barn per år vistades på kolonin, vilket innebar omkring 18 barn per dag.⁹⁰ År 1967 minskade antalet perioder från sju till fem, men antalet barn per period ökade, vilket nästan fördubblade platserna. Trots detta förblev köerna långa då söktrycket ökade än mer.⁹¹ Urvalet gjordes utifrån barnens behov, exempelvis klenhet efter luftvägsinfektioner, missförhållanden i hemmet såsom alkoholism eller materiell och andlig misär, samt moderns sjukdom eller graviditet under ogynnsamma förhållanden. Barnen tillbringade så mycket tid som möjligt utomhus för att ta del av den friska luften.⁹²

1953; VSA, VBA, A1.a.5, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1962; VSA, VBA, A1.a.6, Förslag till periodindelning vid Uddens koloni, 12 december 1967.

⁸⁸ VSA, VBA, A1.a.1, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1947.

⁸⁹ VSA, VBA, H.2, *Länstidningen*, "Familjemiljö på uddens koloni", 16 juni 1954; VSA, VBA, H.2, *Länstidningen*, "Västerås barn på koloni året runt", 8 november 1951.

⁹⁰ VSA, VBA, A1.a.1, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1948; 1949; VSA, VBA, A1.a.2, Bilaga 5, Förslag till perioder på Uddens koloni, u.d. 1953; VSA, VBA, A1.a.2, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1951; VSA, VBA, A1.a.3, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1954; 1955; VSA, VBA, A1.a.5, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1962; VSA, VBA, A1.a.6, Förslag till periodindelning vid Uddens koloni, 12 december 1967.

⁹¹ VSA, VBA, A1.a.6, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1967.

⁹² VSA, VBA, A1.a.5, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1963; VSA, VBA, H.2, *Länstidningen*, "Familjemiljö på uddens koloni", 16 juni 1954; *Länstidningen*, "Västerås barn på koloni året runt", 8 november 1951.

4.3.4 Parkleksverksamhet

Likt många andra svenska städer bedrev Västerås organiserad parkleksverksamhet, som ett komplement till barnträdgårdar och daghem. Enligt SOU 1952 framkom att bemanningen varierade kraftigt mellan parkerna. Omkring hälften av ledarna var utbildade barnträdgårdsledarinnor. Andra yrkesgrupper var sjukgymnaster, sjuksköterskor och småskollärarinnor. Cirka en femtedel av parkerna leddes av personal utan utbildning.⁹³ I Västerås bedrevs tre olika former av parklek: sluten parklek, öppen parklek och parklek i bostadsområden.

Den slutna parkleken introducerades år 1943 i en av stadens lekparker och riktade sig till barn mellan tre och åtta år. Verksamheten tog emot en förmiddagsgrupp och en eftermiddagsgrupp (precis som barnträdgårdarna) under maj–juni. För att delta krävdes förhandsanmälan och en avgift på mellan 50 öre och 1 krona per dag. Föräldrarna lämnade barnen i parken på samma sätt som vid en barnträdgård, och en barnträdgårdsledarinna hade tillsammans med en skolflicka ansvar för barnen under vistelsen.⁹⁴ Under de första sex åren deltog i genomsnitt omkring 97 barn per dag, fördelade på de två grupperna. Sedermera minskade deltagarantalet, varpå styrelsen beslutade att lägga ned verksamheten 1952. Några år senare återupptogs dock försöket, och även om besöksantalet förblev lågt fortsatte verksamheten. Under en period utökades den till fyra parker, men på 1960-talet återstod endast en sluten parklek.⁹⁵

⁹³ SOU (1951:15), s. 215.

⁹⁴ VSA, VBA, A1.a.1, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1943; 1944; 1945; 1946; 1947; 1948; 1949; VSA, VBA, A1.a.2, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1951; VSA, VBA, A1.a.5, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1962; 1963; VSA, VBA, A1.a.7, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1968.

⁹⁵ VSA, VBA, A1.a.1, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1943; 1944; 1945; 1946; 1947; 1948; VSA, VBA, A1.a.2, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1952; VSA, VBA, H.2, *Länstidningen*, ”För mammor med barn mellan 3 och 7 år”, 9 maj 1957; VSA, VBA, H.2, *Länstidningen*, ”Slutna lekplatserna snart fulltecknade”, 21 maj 1957.

Bild 4.1. Organiserad öppen parklek



Källa: Västerås stadsarkiv, Västerås barnstugors arkiv, H.2, *Länstidningen*, "Premiär på lekplatserna" 16 juni 1956.

Utöver den slutna formen fanns avgiftsfri, öppen parklek. Den första öppna parkleken startade 1944 och hade i genomsnitt 73 barn per dag, uppdelade i förmiddags- och eftermiddagsgrupper. Verksamheten blev snabbt populär och antalet parker ökade kontinuerligt. År 1969 bedrevs öppen parklek i 19 lekparkar, med i genomsnitt 79 barn per dag och lekplats. Den öppna parkleken pågick maj–augusti och riktade sig till barn mellan tre och åtta år, med tre timmars verksamhet både på förmiddagen och eftermiddagen. Till skillnad från den slutna formen behövdes ingen anmälan, och eftersom parkerna inte var inhägnade hade ledarinnorna inte ansvar för enskilda

barn. Deras uppgift var istället att tillhandahålla lekmaterial, stödja barnen i lekar och upprätthålla ordning på lekplatsen.⁹⁶

En tredje form, parklek i bostadsområden, startade 1959 och var avgiftsbelagd. Syftet var att ge småbarnsmammor några timmars avlastning samt att vänja barn i yngre åldrar vid gruppsamvaro under vuxen ledning. På sju bostadsområden ledde en lekledare organiserad lek för barn mellan tre och fem år. Barnen deltog två timmar om dagen, en till tre gånger i veckan, i grupper om 10–14 barn, i antingen en förmiddagsgrupp eller en eftermiddagsgrupp. Ledarna var ofta mödrar från området som gått en kommunal kvällskurs på 80 timmar i pedagogiskt ledarskap.⁹⁷ Verksamheten pågick september-maj, det vill säga under den period då den öppna parkleken låg nere. Verksamheten växte stadigt och hade tio år efter starten spridit sig till 19 av stadens bostadsområden. Den största skillnaden mellan parklek i bostadsområde och barntädgårdarna var utöver ledarskapet, att verksamheten endast bedrevs utomhus. Kommunen strävade dock efter att varje parklek (både den slutna, öppna och bostad) skulle ha tillgång till en mindre lokal med toalett och ett rum att vistas i vid dåligt väder. Inomhus kunde ledarinnorna berätta sagor och sjunga sånger med barnen, på liknande sätt som i barntädgården.⁹⁸

⁹⁶ VSA, VBA, A1.a.1, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1944; 1945; VSA, VBA, A1.a.5, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1962; VSA, VBA, A1.a.6, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1967; VSA, VBA, A1.a.8, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1969; VSA, VBA, B.10, Västerås stads barnstugor, 1967.

⁹⁷ VSA, VBA, A1.a.5, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1962; 1963; 1964; 1965; VSA, VBA, A1.a.6, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1966; 1967; VSA, VBA, A1.a.7, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1968; VSA, VBA, A1.a.8, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1969.

⁹⁸ VSA, VBA, A1.a.4, Protokoll från sammanträde med styrelsen, 6 december 1960; VSA, VBA, A1.a.5, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1962; 1963; 1964; 1965; VSA, VBA, A1.a.6, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1966; 1967; VSA, VBA, A1.a.7, Styrelsens för Västerås stads barnstugor

4.3.5 Privata barnomsorgs institutioner

I fokus för avhandlingen står den kommunala barnomsorgen i Västerås, men det är väl värt att nämna att det även fanns privata alternativ under den undersökta perioden. Dessa var dock få till antalet. De blev också tidigt nära knutna till kommunen, både genom bidrag och samarbeten såsom platsutbyte. Dessa privata institutioner förtjänar en separat undersökning. Här kan det noteras att de privata alternativ som uppmärksammades av styrelsen för den kommunala barnomsorgen var två barnträdgårdar, en barnkrubba och verksamheter under ASEAs regi.

Västerås barnkrubba startade år 1888 av domprostinnan Anna Björnström och landshövdingen Elisabeth Hederstierna.⁹⁹ Syftet med barnkrubban var dels att ordna vistelse och omsorg till barn med utomhusarbetande mödrar, dels att underlätta för de mammor som hade så många barn att det var svårt att ta hand om alla. Krubban hade plats för 25 barn i åldrarna ett till sju år. En föreståndarinna hade tillsammans med två biträden ansvar för att ”sköta göromålen, väl vårda de omhändertagna barnen och uppfostra dem i gudsfrukten och goda seder”. Barnkrubban fanns kvar till 1962.¹⁰⁰ Öppettiderna var långa, framförallt de första 20 åren då de krubban höll öppet mellan 06.00–20.30. Avgiften var låg, omkring tio öre per dag och inkluderade tre måltider. Eftersom avgiften var låg finansierades verksamheten främst genom privata bidrag, men även kommunen bidrog med 500 kronor årligen.¹⁰¹

De kanske viktigaste privata alternativen var de som bedrevs av stadens då största arbetsgivare; ASEA. Under första halvan av 1900-talet drev de ett barnpensionat avsett för de anställdas barn, som under 1950-talet

årsberättelse, 1968; VSA, VBA, A1.a.8, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1969; A1.a.7, Protokoll från sammanträde med styrelsen, 18 juni 1969.

⁹⁹ VSA, VBkA, F.1, Förslag för stadgar för Västerås barnkrubba 1924; VSA, VBkA, F.1, Västerås Barnkrubba har sex decennier bakom sig.

¹⁰⁰ VSA, VBkA, F.1, Stadgar för Västerås barnkrubba 1888.

¹⁰¹ VSA, VBkA, A.1, Innehållsberättelse; VSA, VBkA, A.1, Stadgar för Västerås barnkrubba 1888; VSA, VBkA, F.1, Förslag för stadgar för Västerås barnkrubba 1924; VSA, VBkA, F.1, Västerås barnkrubba 1911; Öberg (1948), s. 879.

omvandlades till ett kommunalt daghem.¹⁰² ASEA deltog även tidigt i diskussionerna om de kommunala barnträdgårdarna och skänkte ett piano vid uppstarten. År 1943, när platsbristen i de kommunala barnträdgårdarna var påtaglig, erbjöd företaget kommunen att bedriva verksamhet i deras hemgård intill fabrikerna. Kommunen tackade ja till erbjudandet och startade upp verksamheten som kom att bli Gideonsbergs barnträdgård, en av de barnträdgårdar vars barnobservationsjournaler har legat till grund för föreliggande avhandling.¹⁰³

År 1948 bekostade ASEA för inrättande och underhåll av ett daghem som skulle drivas i kommunal regi. Argumentet för att finansiera ett daghem var att fler mödrar skulle kunna arbeta halvdagar i fabrikerna. Västerås barnstugors styrelseordförande, doktor P.W. Fritz, var mycket positiv till detta och menade att ASEA var ett föredöme för andra fabriker runt om i Sverige som borde göra detsamma.¹⁰⁴ Styrelsen för Västerås stads barnstugor uppmärksammade även de förmåner ASEA erbjöd sina anställda med barn. År 1939 köpte företaget exempelvis en tomt på västkusten med plats för 90 barn att vistas på. De erbjöd även fria båtresor till ön Östra Holmen i Västerås för bad under sommaren, där barnen bjöds på mjölk och bröd. De återkommande diskussionerna mellan ASEA och kommunen, från 1939 och ända in på slutet av 1960-talet, tydliggör ett nära och långvarigt samarbete mellan det privata företaget och den kommunala barnomsorgen.¹⁰⁵

¹⁰² VSA, VBA, A1.a.1, Bilaga 6, Skrivelse angående ASEA, 14 juni 1947; VSA, VBA, A1.a.1, Utdrag ur protokoll hållet vid stadsfullmäktige, 28 augusti 1947; VSA, VBA, H2, *Folkbladet*, ”ASEA slår igen barnpensionatet”, 19 mars 1958; VSA, VBA, B.4, Till stadsfullmäktige, 19 december 1962.

¹⁰³ VSA, VBA, A1.a.1, Bilaga 5, Till stadsfullmäktige, 11 juli 1942; VSA, VBA, A1.a.1, Utdrag av protokoll hållet vid stadsfullmäktige, 28 augusti 1947; VSA, VBA, A1.a.1, Protokoll från sammanträde med styrelsen, 3 oktober 1940.

¹⁰⁴ VSA, VBA, A1.a.1, Bilaga 6, Skrivelse angående ASEA, 14 juni 1947.

¹⁰⁵ VSA, VBA, A1.a.1, Protokoll från sammanträde förda vid kommitténs för anordnande av kommunal barnträdgårdsverksamhet, 19 juli 1939.

4.4 Sammanfattning

I detta kapitel har jag undersökt Västerås kommunala barnomsorgs framväxt och vilka motiv som styrde de olika verksamhetsformerna. Utifrån en inledande beskrivning av den nationella utvecklingen framgår hur olika traditioner av barnomsorg samexisterade, där barntädgården främst bars upp av pedagogiska ideal medan daghemmen snarare associerades med socialpolitiska motiv. Dessa motiv återspeglades även i Västerås, men fick där en tydlig lokal förankring.

Frågan om att öppna barntädgårdsverksamhet väcktes i stadsfullmäktige år 1939 och markerade startpunkten för den kommunala barnomsorgen. En särskild styrelse för Västerås stads barnstugor, med ansvar för verksamheter för barn mellan 0 och 14 år, tillsattes och drev under de följande decennierna en omfattande expansion. Kommunens ambition var dels att erbjuda tillsyn åt barn till arbetande mödrar i den snabbt växande industristaden, dels att främja barnens sociala, känslomässiga och pedagogiska utveckling. Det framhölls som angeläget att genom socialpolitiska åtgärder ge barnen gynnsammare uppväxtvillkor. Barnstugorna framträdde både som en nödvändig service och som ett framtidsprojekt. Vid sidan av de pedagogiska och sociala motiven betonades även hälsoaspekten, då alla barn regelbundet undersöktes av läkare. På så sätt följde Västerås det nationella mönstret där barns hälsa och välbefinnande gav legitimitet åt barnomsorgens utbyggnad.

Under perioden 1940–1970 organiserades barnomsorgen i Västerås i en rad olika verksamhetsformer, vilka tillsammans utgjorde en mångfacetterad och omfattande förskolesektor. För barn i förskoleåldern fanns barntädgårdar, daghem, familjedaghem, halvdagshem, kolonier, dagkolonier och olika typer av parkleksverksamhet, både slutna, öppna och sådana knutna till bostadsområden. Jag visar i kapitlet att dessa verksamheter delade flera både pedagogiska och organisatoriska drag. Exempelvis organiserades kolonier och lekplatsverksamhet av barntädgårdsledarinnor, riktades mot barn i liknande åldrar och hade till viss del liknande pedagogiska inslag. Det fanns även kolonier som, trots sitt namn, praktiserades i stil med förskoleverksamhet. De höll öppet dagtid året runt och leddes av utbildade barntädgårdsledarinnor. Utöver att ansvara för barntädgårdar, koloni-verksamhet, parklek och senare daghem, ansvarade barntädgårdsledarinnorna dessutom för verksamheterna för de äldre barnen; fritidsklubbar,

skolkubbar och eftermiddagshem. Deras inflytande innebar att de bar ett betydande pedagogiskt ansvar och satte sin prägel på i stort sett hela den kommunala barnomsorgen i Västerås.

I materialet läggs tydligt mest fokus på barnträdgårdar och i andra hand daghem, som därmed framträder som de mest centrala institutionerna, både pedagogiskt och socialt. En framträdande förändring över tid var att daghem och barnträdgårdar successivt beskrevs som alltmer sammanflätade. I slutet av 1960-talet beskrevs de som ”i grunden samma institution”, med skillnader främst i öppettider och åldersspann. Detta tyder på att gränserna mellan förskoleformerna blev mer flytande än vad som tidigare antagits.

Kapitlet visar också hur förskolesektorn expanderade för att möta den ständigt ökande efterfrågan. Motiven för expansionen var i stort sett desamma lokalt som nationellt. I årsberättelser och protokoll återfinns ofta nästan ordagrant samma formuleringar som i nationella dokument. Betydelsen av en väl utbyggd förskolesektor visade sig bland annat genom alla stadens fem- och sexåringar kunde erbjudas plats i förskola (barnträdgårdar eller daghem) redan år 1967. Detta innebar att Västerås låg före den nationella utvecklingen, där 1975 års förskolelag först stipulerade allmän förskola för fem- och sexåringar. Att så många barn tidigt gick i förskola i Västerås berodde på ett medvetet arbete, där staden aktivt informerade medborgarna om förskolans betydelse. Styrelsen skickade även riktade brev och enkäter till familjer som valde att inte ha sina barn i någon form av förskoleverksamhet.

Kapitlet visar att avgifterna var varierande och att styrelsen önskade en avgiftsfri barnträdgårdsverksamhet men att den önskan inte blev en verklighet under den studerade perioden. En annan slutsats är att begreppet barnträdgård levde kvar under hela undersökningsperioden. Styrelsen för Västerås stads barnstugor motsatte sig särskilt begreppet leksskola, som började användas politiskt under mitten av 1900-talet. Styrelsen ansåg att termen inte speglade verksamhetens innehåll utan gav en missvisande bild genom att antyda att den enbart handlade om lek.

5 Barntädgårdens dagliga verksamhet

Förskolans vardagsliv utgjordes av dess institutioner, men framför allt av den pedagogiska och praktiska verksamheten som formade barnens dagar. Det var i dessa återkommande aktiviteter och rutiner som barnens erfarenheter tog form och förskolans liv konkretiserades. I detta kapitel står de material och aktiviteter som ingick i barntädgårdarnas vardag i centrum. Jag undersöker i kapitlet två av avhandlingens frågeställningar: Hur organiserades och schemalades barntädgårdarnas pedagogiska och praktiska dagliga verksamhet? Samt på vilka sätt bidrog barntädgårdens pedagogiska och praktiska vardag till barnens socialisation? Dessa frågor har delats upp i tre underfrågor: 1) Vilka aktiviteter och material erbjuds barnen, och vilka valde de? 2) Hur var dagarna uppbyggda och organiserade? 3) Vilka socialisationsprocesser ägde rum i barntädgårdarnas praktiska och pedagogiska vardagsliv?

Undersökningen baseras främst på källmaterial från Västerås barntädgårdar, där barnobservationsjournaler och ledarinnors årsberättelser utgjort centrala källor för undersökningen av vardagslivet.¹ Utöver detta används fotografier, inventarieböcker och andra lokalt bevarade dokument skrivna av ledarinnor och föreståndarinnor i Västerås. Dessa vardagsnära källor kompletterades med samtida handböcker och skrifter för att belysa nationella normer och jämföra Västerås med de visioner som spreds av den svenska barntädgårdsrörelsens pionjärer.

I analysen lyfter jag särskilt fram förändringar över tid, skillnader mellan flickors och pojkars vardag samt hur ledarinnorna tolkade och beskrev barnens aktiviteter. För att kunna studera kontinuitet och förändring har jag, vilket diskuterades i kapitel 3.2., delat upp observationsjournalerna som är viktiga för detta kapitel i tre tidsperioder; 1944–1950, 1954–1961 och 1964–1969. Fotografierna är tagna mellan 1942–1970.

Jag visar i kapitlet att barntädgårdarna i Västerås erbjöd en varierad och omfattande uppsättning material och aktiviteter, vars syften kan förstås som uttryck för såväl utbildande ambitioner, moralisk fostran och utveckling av specifika färdigheter och förmågor. Barnen socialiserades i denna miljö till

¹ Exempel på barnobservationsjournalernas utformande ges på bilaga 9.3.

ideala barnträdgårdsbarn: företagsamma, självständiga och uthålliga, men också till goda framtida samhällsmedborgare. Därutöver förväntades barnen bemästra konkreta färdigheter, såsom att klippa med sax, kombinera färger och sjunga vackert, vilka också bedömdes och dokumenterades av ledarinnorna. Kapitlet visar att även om alla barn erbjöds allt material så förekom könsskillnader i barnens aktivitetsval.

5.1 Dagsrytmen och den fria lekens betydelse

De första svenska barnträdgårdarna under sena 1800-talet och 1900-talet organiserades utifrån strikta scheman som angav vad barnen skulle arbeta med. Ett bevarat schema från en barnträdgård i Norrköping, från år 1909 visar till exempel på hur morgonen inleddes med morgonbön och sedan följdes av arbetspass varvade med raster. Arbetspassen bestod av sånglek, gymnastik, byggning, hemsysslor och diverse skapande aktiviteter. Med tiden övergavs den fasta strukturen och dagordningen präglades av större frihet.² I boken *Barnträdgården: En handbok* från 1945 skrev pionjären och barnpsykologen Stina Sandels att barnträdgården följde en dagsrytm snarare än ett schema. Hon poängterade att ”det härliga med barnträdgårdsarbetet är just att man inte behöver tvinga in barnen i något schema!”³

I min analys av Västerås barnträdgårdar framträder en tydlig struktur men utan scheman, där en dagsrytm styrde verksamheten. Två barngrupper togs emot varje dag, måndag till fredag: en grupp mellan klockan 9–12 och en annan mellan klockan 13–16. I ett bevarat dokument från 1950-talet beskrevs barnträdgårdens verksamhet i en presentation för småskollärare. Dokumentet ger unika insikter i barnträdgårdens vardag. Dess författare kan inte säkert fastställas, men någon har på dokumentet angivit att denna förmodligen var en föreståndarinna vid Västerås barnträdgårdar.

Enligt dokumentet började varje dag med att barnen hälsades välkomna i dörren av ledarinnan och därefter, efter egen förmåga, tog av sig ytterkläder. Barnens hyllor var markerade med ett personligt märke, som även återfanns på krit- och modelleringsaskar, skopåsar och servetter. Efter mottagningen inleddes verksamheten med fri lek som varade mellan en och en

² Vallberg Roth (2011), s. 62–63.

³ Sandels (1945), s. 75.

och en halv timme, där barnen själva valde material och aktivitet. Alternativen omfattade byggmaterial, skapande material såsom målning, klippning och pärlning, slöjd, lek i dockvrån, hushållsgöromål, vattenlek och sandlek. Tiden för den fria leken anpassades efter lekens kvalitet och kunde förlängas om barnen befann sig ”mitt uppe i en bra samlek”.⁴

Den fria leken hade en framträdande roll i barnträdgårdsideologin och ställde särskilda krav på ledarinnans arbete. Sandels menade att den fria stunden var dagens mest krävande moment för ledarinnan. Hon betonade att ledarinnans främsta uppgift var att säkerställa barnens trygghet och ingripa om leken blev farlig eller ledde till konflikt. Om sådana situationer uppstod, skulle ledarinnan själv gå in i leken för att styra den i en mer konstruktiv riktning, eller locka barnen till en annan aktivitet. Ledarinnans andra uppgift under den fria leken var att obemärkt ge det fria skapandet inspiration, genom att ”trolla fram något material, som gav fantasin vingar”. Ledarinnan förväntades avstå från att styra barnens val, med undantag för de fall där ett barn konsekvent höll sig till en enda aktivitet eller där barn fastnade i obalanserade relationsmönster.⁵

Efter den fria leken övergick verksamheten i Västerås enligt beskrivningen till samling, där sociala och kommunikativa färdigheter tränades. Under samlingen fick barnen öva på att konversera, sitta stilla och hålla koncentrationen. Ledarinnorna samtalande med barnen, berättade sagor, arbetade med rytmik, sång och instrument samt lekte samlingslekar såsom Bulleribock och viskleken.⁶ Dessa moment stärkte både gruppsammanhållning och barnens språkliga utveckling, något jag återkommer till längre fram.

Mellanmålet och de pedagogiska måltiderna var också viktiga inslag i dagsrytmen. Under 1940- och 1950-talen fick barnen ett enklare mellanmål,

⁴ VSA, VBA, B.7, Tänknt som presentation av barnträdgården för småskollärare, u.å., daterat 1950-tal av arkivarie.

⁵ Sandels (1945), s. 79–80.

⁶ VSA, VBA, B.7, Tänknt som presentation av barnträdgården för småskollärare, u.å., daterat 1950-tal av arkivarie; VSA, VBA, F4.12, Förslag till samlingsstunder, u.å., daterat 1950- eller 1960-tal av arkivarie; VSA, VBA, F4.12, Stimulans för språklig utveckling, u.å.; VSA, VBA, F.4.12, Temaplanering, 16–20 januari 1956, 29 oktober – 11 november 1962, 10 januari – 10 februari 1967.

men källmaterialet anger sällan vad som serverades vid dessa tillfällen. Varje fredag ordnades en pedagogisk måltid där syftet var att barnen skulle lära sig att duka, äta och uppträda korrekt vid matbordet. Barnen turades om att ansvara för tillredning, dukning, servering och diskning. Måltiderna bestod oftast av hårt bröd med äppelmos och värmd mjölk, men kunde ibland inkludera kakor, tårta eller plättar. För beredandet av dessa måltider hade barnträdgårdarna låga elektriska spisar, ”lilleputtisar”, som även användes vid bakning till födelsedagar, föräldramöten och högtider.⁷

Efter mellanmålet följde arbete med intressecentra, ett tematiskt arbetssätt där hela barngruppen fokuserade på ett gemensamt tema. Temana kunde vara inspirerade av barnens intressen eller väljas av ledarinnorna, och kunde exempelvis handla om årstider, trafik, djur eller stadsdelar.⁸ Detta arbetssätt behandlar jag mer utförligt under rubrik 5.8, ”intressecentra”.

Enligt en presentation av barnträdgårdens verksamhet samt frågeformulär ifyllda av barnträdgårdsledarinnor avslutades dagen ofta med utevistelse om vädret var lämpligt. Många av barnträdgårdarna i Västerås hade egna gårdar, medan de som saknade detta använde offentliga lekplatser. Ledarinnorna tog också med barnen på promenader ibland.⁹ Källmaterialet visar dock att uteleken fick mindre uppmärksamhet i dokumentationen, framförallt i observationsjournalerna där utelek sällan nämns. Det finns även

⁷ VSA, VBA, B.7, Tänkt som presentation av barnträdgården för småskollärare, u.å. daterat 50-tal av arkivarie; VSA, VBA; F.5.1 Huvudformulär, 29 oktober 1945; VSA, VBA, H.2, *Länstidningen*, ”Köksbestyr i barnträdgården”, 3 december 1955; VSA, VBA, H.2, *Länstidningen*, ”Äppelmos och mjölk pedagogiskt mål i barnträdgård”, 16 januari 1951; VSA, VBA, H.2, *Länstidningen*, ”Höstfest i barnträdgården”, 15 oktober 1954.

⁸ VSA, VBA, B.7, Tänkt som presentation av barnträdgården för småskollärare, u.å. daterat 50-tal av arkivarie; VSA, VBA, F.5.1, huvudformulär, 29 oktober 1945; samtliga redogörelser för intressecentra, se källförteckning.

⁹ VSA, VBA, B.7, Tänkt som presentation av barnträdgården för småskollärare, u.å., daterat 50-tal av arkivarie; VSA, VBA, F.5.1, Huvudformulär, 29 oktober 1945; VSA, VBA, G.1, Inventarieböcker, 1949–1958; VSA, VBA, K.1, Fotografier, 1942–1969, u.å.; VSA, VBA, K.2, Fotografier, u.å.; VSA, VBA, K.4, Fotografier, 1942–1977.

relativt få fotografier bevarade från gårdarna och att endast en tredjedel av inventarieböckerna listar utematerial. Utifrån det källmaterial som ändå finns framgår att det lekmaterial som fanns inte förändrades nämnvärt under 1940-, 1950- och 1960-talen. Lekmaterialet omfattade bland annat dockvagnar, dockor, bilar, sand- och vattenleksaker, trehjulingar, skottkärror, barnskrindor och gymnastikräcken.¹⁰

5.2 Den pedagogiska samlingen

Samlingen var en återkommande och betydelsefull del av barnträdgårdens vardag, där både pedagogiska mål och sociala färdigheter stod i centrum. År 1936 skrev barnträdgårdspionjären Maria Moberg och barnläkaren Erik Böttiger att samlingsstunden skulle ses som dagens högtidsstund. ”Då sjunges morgonsången, då talas om vad man har att tänka på och komma ihåg under dagen och så är ordet fritt. Då är sinnet mottagligt för intryck, då är rätta stunden att klara upp etiska och moraliska begrepp. [...] Sånger föreslås och det sjunges både solo och unisont”.¹¹ Ett decennium senare, år 1945, förmedlade Moberg återigen samma bild av samlingen och tillade att barnen under samlingen övade stillhet och koncentration samt lyssnande, både till pianot, ledarinnan och kamraterna. Moberg framhöll att samlingen uppskattades av barnen och att alla oftast ville delta, men betonade att den inte fick bli för långdragen och borde vara högst 15–20 minuter.¹²

Hur en samling genomfördes, presenterades närmare i en beskrivning av barnträdgårdarnas verksamhet, avsedd för stadens småskollärare. De inledes med upprop och följdes av samtal där barnen tränades i att inte tala i mun på varandra. Under samlingarna fick barnen möjlighet att berätta om upplevelser och problem, och ibland ledde ledarinnan diskussioner om uppfostrande frågor som rörde hälsa och artighet. Även sång och spel på olika instrument var vanligt förekommande. I texten betonas att under

¹⁰ VSA, VBA, G.1, Inventarieböcker, 1949–1958; VSA, VBA, K.1, Fotografier, 1942–1969, u.å.; VSA, VBA, K.2, Fotografier, u.å.; VSA, VBA, K.4, Fotografier, 1942–1977.

¹¹ Moberg & Böttiger (1936), s. 25.

¹² Moberg (1945), s. 82–83.

samlingarna ”fodrades koncentration och behärskning att kunna sitta stilla”.¹³ Enligt denna beskrivning förekom enligt föreståndarinnan en särskild placeringsordning under samlingarna, där barnen hade fasta platser markerade med geometriska former. Dessa former återkom på barnens hyllor i tamburen och på deras lådor för kriter och plastlina (lera).

Sett till Västerås barnträdgårdar som helhet kan det dock noteras att samlingen tycks ha genomförts på olika sätt. Journaler visar att barnen i praktiken hade större frihet i sina platsval. Exempelvis beskrev anteckningar från både slutet av 1940-talet och mitten av 1960-talet flickor som alltid valde att sitta bredvid varandra, oavsett markeringar. Inte heller på fotografiet från 1957 (bild 5.1) syns några sådana markeringar. Här framkommer en skillnad mellan beskrivande ideal och vald praktik. Ledarskapet under samlingen utövades i regel av ledarinnan, men undantag förekom. I ett exempel från 1966 beskrevs en flicka med så goda ledaregenskaper att hon kunde ta över samlingen när ledarinnan var tvungen att gå ifrån och då leda hela gruppen med en sång eller fingerlek.¹⁴

Samlingens framhävde ofta ledarinnans roll som centralgestalt. Moberg menade att ledarinnan borde sitta framför barnen i en halvcirkel så de kunde se hennes ansikte.¹⁵ Ett lokalt exempel syns på bild 5.1, där ledarinnan sitter på en stol med barnen i en halvcirkel på golvet framför sig. I en av barnträdgårdarna satt även på stolar under samlingen. I dagens förskolor sitter både barnen och förskollärarna ofta i en rund cirkel där alla kan se varandra, fokus på 1950-talets samlingar hamnade istället på ledarinnan. Journalanteckningar från 1940-talet beskrev hur även barnen hamnade i centrum ibland, när de ensamma gick fram till ledarinnan och sjöng.¹⁶

¹³ VSA, VBA, B.7, Tänkt som presentation av barnträdgården för småskollärare, u.å. daterat 50-tal av arkivarie.

¹⁴ VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, flicka född maj 1959, intagen september 1963.

¹⁵ Moberg (1945), s. 83–84.

¹⁶ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 880; VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 927; D2.a.4. Herrgårdets

Bild 5.1 Samling



Källa: Västerås stadsarkiv, Västerås barnstugors arkiv, volym K.4. Fotografiet är daterat till 1957.

När samlingarna beskrevs i journalerna gjordes det ofta i samband med bedömningar av barnens deltagande och intresse. Exempelvis noterades: ”han deltar nu aktivt i samlingen, har god uttrycksförmåga och har goda int[ellektuella] möjligheter”.¹⁷ Andra anteckningar kommenterade barnens vilja eller ovilja att sjunga eller tala inför gruppen, såsom: ”Anna är intresserad av allt och resonerar förståndigt. Sjunger gärna ensam eller tillsammans med Carin”.¹⁸ När sång eller rytmik nämndes, noterades

barntädgård, journal 1485; VSA; VBA, D2.a.12., Gideonsbergs barntädgård, journal 4260.

¹⁷ VSA, VBA, D2.a.34, Aroslunds barntädgård, pojke född april 1959, intagen september 1964.

¹⁸ VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barntädgård, journal 4260. Namnen i exemplet är fiktiva. Se även till exempel VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barntädgård,

ibland barnens röstkvalitet eller taktkänsla, exempelvis ”reserverad under samlingsstunderna men ändå aktiv. Har bra taktsinne och rytmisk rörelseförmåga” eller ”sjunger gärna ensam vid samlingen men kolossalt långsamt”.¹⁹ Det förekom även bedömningar av barnens förmåga att lyssna och sitta still. De olika bedömningarna visar på att samlingen hade tydliga pedagogiska syften. Likt andra aktiviteter i barnträdgården fanns en balans mellan frihet och bedömning.

Samlingen hade även en könskodad dimension där ledarinnorna noterade skillnader mellan flickor och pojkars beteenden. Pojkar beskrevs oftare som oförmögna att sitta stilla eller som fnittriga och störande.²⁰ En ledarinna beskrev till exempel en pojke som spelade pajas under samlingen och noterade svårigheten i att ”få fason” på honom: ”försöker man skoja bort det blir han om möjligt ännu spralligare och blir man arg trotsar han”. Hur ledarinnan till sist hanterade pojkens beteende framgick inte, men pojkens journal avslutade ledarinnan med att konstatera att pojken utvecklats mycket vad gäller social anpassning sen han började.²¹

Ledarinnorna försökte i vissa fall anpassa samlingarna efter barns individuella behov, särskilt för dem som hade svårt att koncentrera sig. Ett gott exempel på detta är en anteckning om en pojke som ofta drömde sig bort, och ibland gick fram till ledarinnan mitt under samlingen, klappade henne på kinden och började berätta något. Ledarinnan lät honom tala klart och noterade att det var först därefter han kunde lyssna på de andra barnen.²²

journal 1523; VSA, VBA, D2.a.13, Jakobsbergs barnträdgård, journal 4553; VSA, VBA, D2.a.36, Kristinagårdens barnträdgård, flicka född mars 1959, intagen september 1964.

¹⁹ VSA, VBA, D2.a.12, Aroslund barnträdgård, journal 4371; VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1520.

²⁰ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1225; VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4256; VSA, VBA, D2.a.34, Aroslunds barnträdgård, pojke född januari 1960, intagen augusti 1965.

²¹ VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4249.

²² VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, pojke född december 1959, intagen september 1964.

5.2.1 Samlingens innehåll

Källmaterialet från Västerås barnträdgårdar visar på fyra återkommande moment under samlingarna: sångstunder, rytmik, lekar och samtal. Systrarna Moberg lyfte sångens vikt och menade att det var en konst att leda små barn i sånglekar, då dessa krävde både uppmärksamhet och eftertanke av barnen. De rekommenderade att inleda med en ”uppfriskande och livande” marsch- eller danslek och sedan inte ha för många avancerade sånglekar i följd. Sångerna och lekarna borde enligt systrarna ackompanjeras av piano, men samtidigt uppmuntrades ledarinnan att själv delta och använda sin fantasi.²³ Dessa två rekommendationer förefaller dock krocka med varandra då de flesta barnträdgårdsledarinnor var ensamma vuxna i barngruppen om de inte hade en elev från förskoleseminarierna hos dem. I Västerås arbetade ledarinnorna ensamma i barngrupperna, men från 1964, då ett förskoleseminarium startade i staden, fick de tillfälligt stöd av lärarelever som hade praktik i de barnträdgårdar som studerats.²⁴

Enligt planeringar från Västerås barnträdgårdsledarinnor använde barnträdgårdarna en repertoar som bland annat inkluderade ”Gåsa Klinga”, ”Maskeradbålen”, ”Var bor du lilla rätta”, ”Via vua vampa”, ”Tänk om jag hade en liten apa” samt visor av Gullan Bornemark. Sånglekarna kombinerade sång och rörelse och omfattade exempelvis ”Vi komma ifrån ria-ra”, ”Alla händer klappa”, ”Tåget går ut i vida världen”, ”En kulen natt”, ”Moster Ingeborg” och ”En elefant balanserade”. Rim och ramsor som ”Rida rida ranka” och ”Baka baka liten kaka” användes för att utveckla språket, ibland tillsammans med fingerlekar.²⁵

Sången förekom även under uppropet som inledde varje samling, vilket framgår av ledarinnornas planeringar. En barnträdgård hade exempelvis upprop genom en omskriven version av växelsången ”var är tummen”.²⁶

²³ Moberg & Moberg (1940), s. 1–2.

²⁴ VSA, VBA, Samtliga årsberättelser, se källförteckning; VSA, VBA, A1.a.6, Förskoleseminariet i Västerås, Redogörelse för läsåret 1964–1965, u.d. juni 1965.

²⁵ VSA, VBA, F4.12, Stimulans för språklig utveckling, u.å.

²⁶ VSA, VBA, F4.12, Förslag till samlingsstunder, u.å., daterat 1950- eller 1960-tal av arkivarie; VSA, VBA, F4.12, Stimulans för språklig utveckling, u.å.

”Var är [barnets namn], var är [barnets namn]” (sjungen av ledarinna)

”Här är jag, här är jag” (sjungen av barnet).

”Hur mår du idag då?” (ledarinnan).

”Tack så mycket braa” (sic) (barnet)

”De var bra, de var bra” (ledarinnan).²⁷

Denna till synes enkla start kan förstås som ett sätt att genom sång träna turtagning och självständighet. I grupper på omkring 20–25 barn innebar upplägget att varje barn fick vänta på sin tur, och att de förväntades sjunga ensamma inför hela gruppen. Detta framstår som en praktik där mod och initiativförmåga lyftes fram som viktiga värden.

Rytmikövningar var det andra återkommande inslaget under samlingarna och var ofta detaljplanerade. Ett bevarat förslag till samlingsstunder vid barnträdgårdsverksamhet visar att barnen först lärde sig ett moment, exempelvis skillnaden mellan bas och diskant. Varje dag inleddes sedan med repetition av tidigare kunskap, som sedan byggdes på med nya moment.²⁸

Lek var det tredje återkommande momentet och förekom inte enbart under den fria leken utan även som organiserade lekar under samlingen. I ledarinnornas planeringsunderlag dokumenterades bland annat bulleribock, färgleken, fialeken, tipp, tågleden samt prinsessan och halsbandet.²⁹ Varje lek hade en tydlig struktur och innehöll ofta både rörelse och social interaktion. I bulleribock satte ledarinnan sina fingrar mot ett barns rygg och gruppen ropade: ”bulleribock, hur många horn står opp?”, varefter barnet skulle gissa antalet fingrar. I färgleken föreställde sig barnen vara färgburkar i en affär, medan två barn agerade kunder och gissade färgerna. När alla färger upptäckts fick barnen springa runt medan ledarinnan slog på

²⁷ VSA, VBA, F4.12, Förslag till samlingsstunder, u.å., daterat 1950- eller 1960-tal av arkivarie; VSA, VBA, F4.12, Stimulans för språklig utveckling, u.å.

²⁸ VSA, VBA, F4.12, Förslag till samlingsstunder, u.å., daterat 1950- eller 1960-tal av arkivarie; VSA, VBA, F4.12, Stimulans för språklig utveckling, u.å.

²⁹ VSA, VBA, F4.12, Förslag till samlingsstunder, u.å., daterat 1950- eller 1960-tal av arkivarie.

tamburinen och förklarade att färgen skulle ”röras om”.³⁰ I tågleden stod barnen i led som lok och vagnar och rörde sig i takt till tamburinen, tills ett hårt slag markerade att den sista vagnen kopplades loss. I prinsessan och halsbandet gick ut på att barnen var pärlor som samlades in av en ”fågel” efter att halsbandet gått av.³¹

Det fjärde återkommande momentet under samlingarna var samtalen, som ofta knöts till både ordningsfrågor och värdegrund. I början av terminen föreslogs diskussioner om skötsel av material och förväntat uppförande, såsom hur förkläden användes vid målning, hur penslar skulle rengöras och hanteras, och att man inte fick springa med penseln i handen. Senare under terminen introducerades andra ämnen, ofta kopplade till intressecentra.³²

Artighet var ett återkommande tema i samtalen. Barnen fick träna hälsningslekar, exempelvis att ta ledarinnan eller en kamrat i hand vid ankomst och avsked. Hälsningarna hade både en social funktion och en praktisk, eftersom ledarinnan då kunde registrera närvaron och ge eventuella meddelanden vid hemgång. Barnen fick även öva på att vara värdar genom att ta med dockor eller nallar som gäster till samlingen. De gjorde inbjudningskort och lät sedan gästerna delta i rytmiska lekar.³³

Innehållet i samlingarna på Västerås barntädgårdar framstår som regelbundet återkommande och noggrant avvägt, där lekar, sång, rytmik och samtal tillsammans formade en förutsägbar struktur. Detta indikerar att samlingarna inte bara var en daglig rutin utan en medvetet utformad pedagogisk arena, där barnen både fick öva samarbete och utveckla språkliga och motoriska färdigheter.

³⁰ VSA, VBA, F4.12, Förslag till samlingsstunder, u.å., daterat 1950- eller 1960-tal av arkivarie.

³¹ VSA, VBA, F4.12, Förslag till samlingsstunder, u.å., daterat 1950- eller 1960-tal av arkivarie.

³² VSA, VBA, F4.12, Förslag till samlingsstunder, u.å., daterat 1950- eller 1960-tal av arkivarie; VSA, VBA, F.4.12, Temaplanering, 16–20 januari 1956, 29 oktober – 11 november 1962, 10 januari – 10 februari 1967.

³³ VSA, VBA, F.4.12, Temaplanering, 16–20 januari 1956, 29 oktober – 11 november 1962, 10 januari – 10 februari 1967.

5.3 Kontinuitet i material och aktivitetsval

Barntädgårdarna hade, likt dagens förskolor, ett dubbelt syfte som både samhällsnyttig institution och pedagogisk miljö för barns utveckling. Som diskuterats i tidigare kapitel frigjorde barntädgårdarna arbetskraft samtidigt som de formade barnens karaktär och färdigheter. Både barntädgårdspionjärerna och statliga utredningar framhöll att de sju första levnadsåren var ”utslagsgivande för personlighetens daning”.³⁴ För att uppfylla både de pedagogiska och karaktärsdanande målen betonades betydelsen av ett genomtänkt materialutbud. Moberg och Böttiger ansåg att miljön skulle stödja barns utveckling och att leksaker och sysselsättningsmaterial därför behövde väljas med omsorg.³⁵

Källmaterialet visar att Västerås barntädgårdar hade ett brett sortiment av leksaker och material såsom dockor, utklädningskläder, musikinstrument, tråklossar, byggsatser, meccano samt kompletteringsmaterial såsom bilar, tåg, båtar och träfigurer. Där fanns också material för skapande aktiviteter som nålar, garn, målarfärg, pärlor, träskivor och slöjdverktyg, samt spel, pussel, böcker och tidningar (se tabell 5.1).

Fotografier, journaler och inventarieböcker visar att materialet till stor del förblev oförändrat under den studerade perioden. Endast sju nya material tillkom efter 1958; gitarr, symaskin, bygglådor, färgade tråklossar, lego, NTF:s trafikmaterial och Monarks trafikskola. Samtliga av dessa var vidareutvecklingar av redan befintligt material: en gitarr som komplement till pianot, en symaskin som komplement till handsarbete, och bygglådor, färgade tråklossar och övrigt byggmaterial som komplement till tidigare byggmaterial. Även om dessa tillägg sannolikt gav nya möjligheter, rörde det sig om långsamma och små förändringar. I denna del av barntädgårdens vardagsliv skedde alltså inga banbrytande förändringar under undersökningsperioden. Även i jämförelse med förskolans verksamhet idag känns mycket material igen. Detta inkluderar bland annat byggklossar, målarmaterial, spel och pussel. Annat material har under åren försvunnit, såsom snickarbänkar och symaskiner.

³⁴ SOU (1938:20; 1951:15). Sandels & Moberg (1945), s. 7; Sandels (1952), s. 7.

³⁵ Moberg & Böttiger (1936), s. 12, 21.

Tabell 5.1 Material inomhus, 1942–1970

Rollek	Bygg	Kompletteringsmaterial
Dockor	Träklossar. Div. storlekar	Dalahäst & plasthäst
Dockvagnar	Färgade träklossar*	Träfigurer
Dockkläder	Träplankor för bygg	Lerfigurer och växter
Docksängar	Fröbelgåva nr 6	Brittisk vaktssoldat
Dockskötbord	Kubsats	Bondgård, trä
Mat våg	Bygghus	Lyftkran
Tomma kartonger	Bygglåda*	
Dukar	Byggsatser, trä & plast	Skapande
Telefon	Byggsats, lego*	Nålar
Utklädningskläder	Meccano	Garn
Solfjädrar	Brio byggsats	Symaskin*
Frisör skycken	Tegelstenar	Träskivor slöjd
Tvättbräda		Slöjdverktyg
Gosedjur*	Fordon m.m.	Pärlor
Affärsdisk	Bilar & lastbilar	Målarfärg
Torgstånd	Traktorer + släp	Penslar
Lektält	Tåg	Pennor
Porslin (till lek)	Connector (tågräls)	Sax
Kastruller (till lek)	Västeråssats + vagn	Papper
Spis och diskbänk	Båtar	Lera
	Trafikmärken	
Musik	NTF:S trafikmaterial*	Övrigt
Trummor	Monarks trafikskola*	Spel
Maracas		Pussel
Trianglar	Sand & vattenlek	Gunghäst
Piano	Tratt	Böcker & Tidningar
Grammofon	Vattenkanna	Ångare
Gitarr*	Hinkar	Handdjur
Dragspel		

Källa: Västerås barnstugors arkiv, volym D, observationsjournaler; volym K, fotografier; volym G, inventarieböcker, se källförteckning. Anm. Asterisk innebär att detta material inte förekommer på fotografier eller i inventarieböcker innan tidigast 1958.

Baserat på en analys av barnobservationsjournaler har jag vidare studerat vilka material och aktiviteter barnen faktiskt valde under den fria leken. Det vill säga, av det material som fanns att tillgå – vad föredrog barnen? Barnens valda aktiviteter framkommer i tabell 5.2. Journalanteckningarna är ofta kortfattade, vilket innebär att barnen sannolikt deltog i fler aktiviteter än vad som framgår, men anteckningarna visar vad ledarinnorna ansåg vara tillräckligt viktigt att dokumentera och ger därmed en värdefull översikt av vanligt förekommande aktiviteter i barnträdgårdarna.

Tabell 5.2 Barnens aktivitetsval inomhus, 1944–1969

Aktivitet	Period 1		Period 2		Period 3		Sammanlagt (1944–1969) Alla barn
	(1944–1950)		(1954–1961)		(1964–1969)		
	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	
Måla/teckna	18	18	15	17	22	20	110
Docklek & Rollek	24	11	20	12	25	13	105
Bygglek	1	16	5	22	6	23	73
Sömnad	17	11	12	4	7	6	57
Snickeri	2	16	5	12	1	7	43
Spel och pussel	10	4	7	4	7	7	39
Klippa / klistra	2	6	1	1	11	13	34
Kör lek	1	10	2	5	0	10	28
Lyssna på /läsa sagor	1	8	1	2	0	3	15
Ospec. pyssel	0	0	1	5	4	3	13
Modellering	0	2	1	0	2	1	6
Pärla	0	0	1	0	3	0	4
Sand	0	0	0	0	2	0	2
Vattenlek	0	0	0	0	2	0	2
Spela instrument	0	1	0	0	0	0	1

Källa: Samtliga 240 observationsjournaler som använts i avhandlingen, se källförteckning.
Anm. Varje siffra avser ett barn.

Målning/teckning var den mest noterade aktiviteten, i vilken nästan hälften av barnen noterades delta. Andra vanliga aktiviteter var bygglek, lek i dockvrån, rollek, sömnad, snickeri, spel och pussel samt klipp- och klistrarbeten. Mer sällsynta aktiviteter var modellering, pärlande, sand- och vattenlek samt att spela instrument. Instrumentlek förekom dock oftare under samlingen, men endast i en journal antecknades ett barn som spelade instrument (piano) under den fria leken.³⁶

Både flickor och pojkar deltog i aktiviteterna, men mönstret var tydligt könskodat. Skillnaden syns framförallt i byggleken och i dockvrån. Av de sammanlagt 73 barn som beskrevs bygga med klossar var endast 12 flickor, och av de sammanlagt 66 barn som lekte i dockvrån var endast 12 pojkar. Detta mönster framträdde i alla tre tidsperioder och kan därmed beskrivas som stabilt över tid. Källmaterialet förtäljer dock inte om könsuppdelningen i aktivitetsval speglade barnens egna preferenser eller ledarinnornas förväntningar och uppmuntran.

Likt leksaks- och materialutbudet förblev även barnens val av aktiviteter relativt likvärdiga under åren. Den stora skillnaden framkommer i slöjdämnena, där det förekom kraftiga minskningar på 1960-talet. Att både material och aktivitetsval förblev relativt oförändrade indikerar att barnträdgårdarna i Västerås höll fast vid liknande pedagogiska prioriteringar över tid. I Västerås barnträdgårdar framstår lekarna och aktiviteterna som tydligt förankrade i pedagogiska syften, både när det gällde att forma barnens personlighet och att utveckla deras praktiska färdigheter.

Utöver de uttryckligt dokumenterade aktiviteter som barnen ägnade sig åt (som framgår i tabell 5.2) förekom även aktiviteter som inte specificerades närmare. Dessa benämndes ofta enbart som ”sysselsättningar”. När odefinierade sysselsättningar nämndes i journalerna återfanns dem i korta kommentarer, såsom ”duktig i sysselsättningar” eller ”hon har visat stort intresse för materialet och hon sysselsätter sig bra”.³⁷ Formuleringarna i anteckningar om både benämnda och obenämnda sysselsättningar visar att

³⁶ VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 891.

³⁷ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 917; VSA, VBA, D2.a.22, Aroslunds barnträdgård, journal 8303; VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, flicka född september 1961, intagen augusti 1965.

ledarinnorna inte enbart uppmuntrade lek och företagsamhet, utan också till viss del bedömde barnens förmågor och engagemang. Inom ramen för detta kapitel är dessa bedömningar framförallt intressanta eftersom de visar på den betydelse som tillskrevs barnens aktiviteter. Det var inte bara något som barnen tyckte om att göra, utan något som barnen skulle göra för att utvecklas.

Ibland kan kommentarerna, särskilt ur ett nutida perspektiv, framstå som hårda. Exempelvis skrev en ledarinna ”brinner av verksamhetslust, men inte särskilt intelligent”.³⁸ En annan ledarinna skrev: ”hon är ganska tjock och klumpig”.³⁹ Samtidigt finns betydligt fler anteckningar som visar på en värme mellan ledarinnorna och barnen, där ledarinnorna lyfter positiva sidor hos barnet i samband med att de beskriver de mindre positiva. Ett gott exempel på detta är anteckningen ”har inte så lätt att lära men är istället praktisk”.⁴⁰ Ett annat exempel är ”han har ofta mycket bråttom med att bli klar med sina uppgifter. Han är litet svår att dirigera och har litet svårt för att lyssna på instruktioner. Han är som sagt ett mycket självständigt barn”.⁴¹ I det senare exemplet valde ledarinnan att tolka pojkens beteende som uttryck för självständighet snarare än som bristande fokus.

Dessa typer av både korta konstateranden och bedömningar om barnens sysselsättningar förekom under samtliga tre tidsperioder i studien (1944–1950, 1954–1961, 1964–1969) och på alla fem studerade barnträdgårdarna. Bedömningarna och förväntningarna tycks därmed inte ha varit knutna till enskilda ledarinnors personliga pedagogiska föreställningar, utan snarare till en bestående diskurs som präglade verksamheten under hela undersökningsperioden. I relation till kapitlets tema om kontinuitet visar dessa återkommande formuleringar hur både material, aktiviteter och ledarinnornas sätt att värdera barns deltagande hölls inom etablerade ramar som förändrades mycket lite över tid.

³⁸ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 922.

³⁹ VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4244.

⁴⁰ VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1478.

⁴¹ VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, pojke född december 1959, intagen september 1964.

5.4 Skapande aktiviteter och praktiska förmågor

En betydande del av sysselsättningarna i barnträdgårdar, både i Sverige och internationellt, bestod av olika former av skapande aktiviteter. Även i Västerås var aktiviteter såsom att måla, teckna, klippa, pärla, modellera, sy och snickra, vanligt förekommande. Enligt en presentation av Västerås barnträdgårdar från 1950-talet bestod det skapande materialet av pulverfärg, krita, plastlina, keramiklera, pärlor, kulor, klister, papper i olika format och färger samt diverse symaterial. Fotografier visar att träslöjds materialet omfattade verktyg såsom såg, hammare, tänger och skruvmejslar samt tillbehör som skruv och spik.⁴²

Moberg och Böttiger menade att fokus i skapande aktiviteter inte borde ligga på det synliga resultatet, utan i värdet av att locka barnen till verksamhet.⁴³ I Västerås framträder delvis en annan bild, då majoriteten av ledarinnornas observationsanteckningar innehåller någon form av bedömning. Ibland var det en bedömning av själva resultatet, såsom ”ritar mycket, bra med smått och i detalj”.⁴⁴ I andra fall bedömdes praktiska och motoriska förmågor, exempelvis penngrepp, finmotorik och färgsättning; ”hennes fina motorik är inte så välutvecklad, men hennes teckningar har utv[ecklats] en hel del. I början var det bara klotter i en färg, nu använder hon flera färger och former”.⁴⁵ Under andra halvan av 1960-talet blev penngrepp en så pass viktig färdighet att ledarinnorna en gång per termin bedömde detta i ett särskilt formulär.⁴⁶

⁴² VSA, VBA, B.7, Tänkt som presentation av barnträdgården för småskollärare, u.å. daterat 50-tal av arkivarie; VSA, VBA, K.1, Fotografier 1942–1969, u.å.; K.2, Fotografier u.å.; K.4, Fotografier 1942–1977.

⁴³ Moberg & Böttiger (1936), s. 23.

⁴⁴ VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 889.

⁴⁵ VSA, VBA, D2.a.21, Jakobsbergs barnträdgård, journal 8002.

⁴⁶ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.34, Aroslunds barnträdgård, flicka född maj 1960, intagen augusti 1965; pojke född juni 1960, intagen september 1965; VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, flicka född mars 1961, intagen augusti 1965; pojke född december 1960, intagen augusti 1965.

Den tredje, och vanligaste formen av bedömning rörde tålmod och koncentrationsförmåga. Här återfanns kommentarer som: ”hon tröttnar lätt vid syssels[ättningar]. Hon är visserligen ivrig i början, men tappar snart lusten t.ex. att sy” eller ”han har fått större uthållighet och har börjat ägna sig mycket åt att rita. Hans teckningar har utvecklats mycket, men han slarvar ibland”.⁴⁷ De skapande aktiviteterna utgör ett tydligt exempel på hur den praktiska verksamheten i Västerås barnträdgårdar betraktades som en pedagogisk aktivitet. Barnen förväntades utveckla både karaktärs-egenskaper och praktiska färdigheter.

Den vanligaste formen av skapande var målning, som enligt journalerna var den mest jämlikt fördelade aktiviteten mellan könen och framkom i 55 flickor och 55 pojkars journaler. På bild 5.2 syns ett fotografi från 1955 med tre pojkar som målar. Två av pojkarna bär förkläden medan den tredje saknar skyddskläder. En observationsjournal från perioden 1944–1950 visade att inte alla barnträdgårdar kunde erbjuda förkläden. Ledarinnan beskrev en flicka som tyckte mycket om att måla men ofta kladdade ner sig själv och sina kläder och vissa dagar blev flickan ombud av sin mamma att inte måla om hon till exempel hade en ny blus.⁴⁸ Detta exempel visar både på en tillåtande miljö med tilltro till barnens förmåga att hålla färgen på pappret, och en vardag där praktiska förutsättningar ibland begränsade barnens deltagande.

Utöver målning förekom i Västerås barnträdgårdar pärlning, modellering, sömnad, snickeri, klipp- och klistrarbeten samt arbete med så kallat värde-löst material, motsvarande dagens benämning spillmaterial. Detta kunde vara tygbitar, korkar och tändsticksaskar.⁴⁹ Moberg och Böttiger menade att sådant material tränade barnen i att värdesätta även obetydliga ting och stimulerade deras uppfinningsrikedom.⁵⁰

⁴⁷ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 919; VSA, VBA, D2.a.21, Jakobsbergs, barnträdgård, journal 8001.

⁴⁸ VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4255.

⁴⁹ VSA, VBA, B.7, Tänkt som presentation av barnträdgården för småskollärare, u.å. daterat 50-tal av arkivarie.

⁵⁰ Moberg & Böttiger (1936), s. 23.

Bild 5.2 Barn som målar



Källa: Västerås stadsarkiv, Västerås barnstugors arkiv, volym K.4. Fotografiet är daterat till 1955.

Den skapande verksamheten framstår i journalerna som relativt fri, där barnen oftast arbetade efter egna idéer men kunde få förslag från ledarinnan när de önskade. Det finns även exempel på styrda uppgifter, även om journalerna sällan anger vad dessa innebar. Ibland ställdes uppgifterna i kontrast till lek, exempelvis: ”leker bara, vill inte syssla med spel eller gemensamma uppgifter”, vilket antyder att de gemensamma uppgifterna uppfattades som mer stillasittande sysselsättningar.⁵¹

Även vid styrda aktiviteter tycks barnen ha haft möjlighet att avstå, men anteckningarna antyder att ledarinnorna ändock föredrog när barnen deltog i hela barnträdgårdens repertoar. Detta framkommer i anteckningar som: ”hon säger ”Jag vill inte” åt allt man säger till henne. Man får sätta henne på stolen vid varje sysselsättning, själv skulle hon inte göra det”. I exemplet uttrycker ledarinnan att hon initierar flickans deltagande. Senare skrev dock ledarinnan: ”vid sysselsättningarna vill hon ej vara med, då tar

⁵¹ VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 891.

hon ett spel och sätter sig för sig själv” och flickan tycks i slutändan kunna välja bort att delta i ledarinnans tänkta sysselsättning.⁵²

I vissa fall använde barnen material avsett för styrda aktiviteter på egna kreativa sätt. Ett exempel är en pojke som efter ett besök till landet med barnträdgården, beskrevs som ”uppslukad av intresset för kor och ladugård och kalvar”. Ledarinnan beskrev i journalen att pojken använt en färdig ko mall för att istället göra kalvar: ”kalv fann han själv på att han skulle klippa innanför de streck som var uppritade till ko för att få det mindre”.⁵³

I det nationella materialet framträder en särartsbetonad könskodning av skapande aktiviteter, men i Västerås är bilden mer svårtolkad eftersom ledarinnorna sällan specificerade vad barnen skapade.⁵⁴ När innehållet angavs noterades att flickor oftare målade människor, hus och blommor, medan pojkar oftare målade eller snickrade fordon, djur och slagträn, flickor sydde dukar eller väskor medan pojkar sydde kuddar eller bollar.⁵⁵ Källmaterialet förtäljde dock inte om denna uppdelning speglade barnens egna preferenser eller ledarinnornas förväntningar och uppmuntran. Att noteringar ofta saknade detaljer om slutprodukten indikerade samtidigt att processen snarare än vad barnen skapade stod i fokus i de skapande ämnena i Västerås barnträdgårdar.

⁵² VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 880. Se även exempelvis D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 924; D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård., journal 4248; D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, pojke född december 1960, intagen september 1965.

⁵³ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 921.

⁵⁴ Orłowska & Johansson (1945), s. 120–121; Johansson (1945), s. 131–132, 137.

⁵⁵ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 916 & 921; VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1228; 1236; 1524; VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1465, 1472 & 1505; VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4245 och 4248; VSA, VBA, D2.a.12, Aroslunds barnträdgård, journal 4376; VSA, VBA, D2.a.34, Aroslunds barnträdgård, flicka född juni 1959, intagen september 1964 (a); VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, pojke född februari 1960, intagen september 1965.

5.4.1 Slöjd och tilliten till barnen

Syslöjd och träslöjd utgjorde två centrala inslag i den skapande verksamheten på barnträdgårdar runt om i Sverige, där syslöjden hade rötter i de fröbelianska traditionerna men utvecklades mot ett friare arbetssätt från 1930-talet, medan träslöjden var ett svenskt inslag introducerat av systrarna Moberg i början av 1900-talet. Båda formerna av slöjd ansågs träna fingerfärdighet, självförtroende, noggrannhet, tålmod, flit och uthållighet.⁵⁶

Även på Västerås barnträdgårdar utgjorde både sy- och träslöjd framträdande roller i den skapande verksamheten, inte minst under 1940-talet. Av tabell 5.2 framgår dock att slöjdämnen minskade gradvis under åren, framförallt under 1960-talet. Sömnad beskrevs överlag som en vanlig aktivitet för både flickor och pojkar. Sammanlagt hade 35 flickor och 21 pojkar anteckningar i deras journaler om att de sydde eller vävde. Under 1950-talet var syslöjden dock ojämnt fördelad och markant fler flickor än pojkar beskrevs ägna sig åt syarbete under denna period. Sömnaden utövades främst för hand, men i en inventarielista från 1958, och sedan igen 1964 och 1965, står även en symaskin uppskrivet, men det är oklart i vilken utsträckning denna användes av barnen.⁵⁷

Den pedagogiska dimensionen av verksamheten var närvarande även i slöjdämnen. Likt andra skapande aktiviteter noterades ofta intresset, motoriken och uthålligheten i anteckningar om barn som sydde. Exempelvis: ”vill gärna sy men lite slarvigt och får därför ofta ta upp igen. Då lägger hon ifrån sig arbetet en stund, men det dröjer inte länge förrän hon är lika ivrig att börja igen”.⁵⁸ Denna anteckning är ännu ett gott exempel på den

⁵⁶ Fredricson (2020), s. 19, 21, 71, 84, 127, 137; Hatje (1999), s. 103. Anm. I grundskolan omtalades ämnet som textil, trä och metallslöjd, medan i Västerås barnträdgårdar var begreppet huvudsakligen sömnad och träslöjd. Se Läroplan för grundskolan Lgr (1962), s. 320–334.

⁵⁷ VSA, VBA, G.1.2. Inventarielista Aroslunds btg 1964–1968; VSA, VBA, G.1.2. Inventarielista Fridnäs barnträdgård, 1965–1968; VSA, VBA, G.1.3. Inventarielista Tegnergårdens barnträdgård, 2, 1958–1961.

⁵⁸ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 917.

balans mellan kritik och värme som genomsyrade journalerna. Flickan va å ena sidan slarvig, men å andra sidan var hon snart igång igen.

I samtida skrifter framställdes nyttan med träslöjden främst som en möjlighet för barnen att använda sina kroppskrafter. Den ansågs särskilt värdefull för svåruppfostrade barn, samt för ”vildbasare och bråkstakar att använda sina krafter på att såga och fila istället för att slåss och ställa till ofog”. Även blyga och ängsliga barn ansågs vinna på träslöjden, då de ”helt glömmer bort hur mycket de saknar sina mödrar när de slöjdar”.⁵⁹ I en presentation av verksamheten på Västerås barnträdgårdar, uttrycktes en liknande uppskattning av träslöjden, men även med betoning på det personliga värde som barnen satte till sina alster: ”snickring ger utlopp för energi och aggressivitet. Här åstadkommer barnen kanske för den vuxne tämligen värdelösa saker men för barnet mycket kärt”.⁶⁰

I ledarinnornas anteckningar i barnobservationsjournalerna framställs däremot inte slöjden som ett sätt att avreagera sig, och det framkommer inte heller att ledarinnorna aktivt uppmuntrade arga barn till att slöjda. Däremot finns i källmaterialet finns ett exempel på hur en ledarinna använde en pojkes intresse för slöjd för att lära känna honom och bygga en relation dem emellan, då pojken annars var för blyg för att prata med henne.

Hans käraste sysselsättning är träslöjd. Han filar och putsar och lägger ner mycket arbete på det han gör. Det går mycket bra att få kontakt med honom just vid hyvelbänken. Han glömmer liksom sig själv då. Annars är han nästan blyg, rodnar lätt och blir genererad bara man tilltalar honom.⁶¹

Även om syslöjd är mindre vanligt i dagens förskolor förekommer det fortfarande i viss utsträckning. Träslöjd däremot, som var ett vanligt inslag i svenska barnträdgårdar under 1900-talets första hälft, är den aktiviteten och det material som skiljer sig mest mellan de studerade barnträdgårdarna och dagens förskolor, enligt min erfarenhet. Som framgår av bild 5.3 hade

⁵⁹ Johansson (1945), s. 134–135; Moberg & Böttiger (1936), s. 23.

⁶⁰ VSA, VBA, B.7, Tänkt som presentation av barnträdgården för småskollärare, u.å. daterat 50-tal av arkivarie.

⁶¹ VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4239.

barnen i Västerås tillgång till slöjdverktyg såsom hammare och såg. Journaler visar om förtroendet ledarinnorna hade för barnens hantering av dessa verktyg. Ett exempel på slöjdens betydelse återfinns i en journal från period 1 (1944–1950). Där beskrevs en pojke med kraftig synskada som älskade att snickra. Trots hans begränsade syn tilläts han såga och hamra, vilket visar på både en stor tilltro till barnens förmåga och på den självklara roll som träslöjden hade i barnträdgården.⁶²

På bild 5.3 syns två pojkar i full färd med att snickra. Den stora snickarbänken gav möjlighet för flera barn att arbeta samtidigt. Bakom pojkarna syns på fotografiet materialhyllor samt utrymme för att förvara pågående alster. Att träslöjden fick så stor fysisk plats på denna barnträdgård indikerar den vikt som lades vid aktiviteten. Alla barnträdgårdar hade dock inte dessa förutsättningar. Exempelvis hade Herrgårdets barnträdgård endast en mindre snickarbänk, placerad i det stora lekrummet (bild 5.4). Trots skillnader i utrymme framstår gott om plats för slöjden som ett ideal.

Träslöjden är också ett tydligt exempel på hur barnträdgårdarnas verksamhet var och förblev könskodad. I Västerås var träslöjden mer ojämnt fördelad mellan flickor och pojkar än syslöjden: markant fler pojkar (35 stycken) än flickor (8 stycken) snickrade enligt journalerna. Det finns inte heller några fotografier på flickor som snickrar, medan det finns flertalet på pojkar. Träslöjd var lika vanligt i period 1 (1944–1950) som i period 2 (1954–1961), med 17 barn i vardera period som slöjdade. I period 3 (1964–1969) förekom träslöjd endast hos åtta barn, varav en flicka. Detta visar hur den tidigare så viktiga svenska barnträdgårdsaktiviteten träslöjd successivt försvann ur verksamheten och gav plats åt andra ämnen och aktiviteter.

⁶² VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 891.

Bild 5.3 Träslöjd



Källa: Västerås stadsarkiv, Västerås barnstugors arkiv, volym K.1. Fotografiet saknar datering.

Bild 5.4 Interiör Herrgårdets barnträdgård



Källa: Västerås stadsarkiv, Västerås barnstugors arkiv, volym K.2. Fotografiet är daterat till 1942. Anm. Notera den lilla snickarbänken bakom ledarinnan.

5.5 Bygglek och själverksamhet

Bygglek utgjorde ett återkommande inslag i barnträdgårdarnas vardag och hade både pedagogiska och sociala dimensioner. När material och leksaker omnämns i studier av förskolans historia är det inte ovanligt att konstruktionslek, särskilt träklossar, sätts i fokus.⁶³ Detta har sannolikt sin grund i de omtalade lekgåvorna som utformades av under 1840-talet. Flera av gåvorna bestod av små klossar (kallade kuber) i olika former och åtföljdes av byggregler som styrde hur de skulle användas.⁶⁴ Med tiden användes klossarna allt mer fritt och barnen skapade efter egen fantasi. Under 1900-talets första hälft tillkom även större klossar och lådor i de svenska barnträdgårdarna, som gjorde det möjligt att bygga bussar, hästar eller stora hus.⁶⁵ Samtida pedagogiska ideal betonade att byggmaterial skulle kompletteras med föremål som stimulerade fantasi och kreativitet, exempelvis figurer, båtar, bilar, snören, trådrullar, tegelstenar och kvistar.⁶⁶ Beskrivningen stämmer väl överens med det material som enligt foton, inventarieböcker och journalanteckningar fanns att tillgå Västerås barnträdgårdar.

Som framgick av kapitel 4 höll Västerås länge kvar vid den fröbelianska benämningen barnträdgård, medan andra städer bytte namn på verksamheten.⁶⁷ Frøbels lekmaterial förekom dock i begränsad utsträckning. I de tidiga svenska barnträdgårdarna hade Fröbelgåvorna en betydande roll, men på 1920-talet började hans pedagogik ifrågasättas och delar av materialet försvann eller modifierades.⁶⁸ Maria Moberg föreslog till exempel att de små kuberna kunde limmas ihop till nya leksaker som bilar, båtar och hus.⁶⁹ I Västerås barnträdgårdar finns endast referenser till Fröbelgåvor i tre inventarieböcker och kan inte heller synas på något foto. I en journalanteckning nämns en klosslåda, men det är oklart om det är en fröbel eller

⁶³ Se till exempel Korsvold (2011); Prochner (2010); Read (2006).

⁶⁴ Se till exempel Fredricson (2020); Öman (1991).

⁶⁵ Hatje (1999), s. 103; Moberg & Böttiger (1936), s. 22.

⁶⁶ Orłowska & Johansson (1945), s. 125–126.

⁶⁷ VSA, VBA, A1.a.1, Västerås den 4 mars 1943; VSA, VBA, A1.a.1, Bilaga 4, Till drätselkammaren i Västerås 1943.

⁶⁸ Fredricson (2020), s. 80–88, 100–104.

⁶⁹ Hatje (1999), s. 103.

brio klosslåda. I övrigt nämns inte Frøbels material i någon journal-anteckning.⁷⁰ Värt att poängtera i samband med detta är att Västerås kommunala barnträdgårdar öppnade upp först på 1940-talet, det vill säga efter Frøbels storhetstid och det inköpta materialet speglade detta.

Byggleken kännetecknades av tämligen stor kontinuitet. Fotografier och inventarielistor ger en bild av det byggmaterial som användes i Västerås barnträdgårdar (se exempelvis bild 5.4, 5.5 och 5.6). På bilder från 1940- och 1950-talen framträder små rektangulära, kvadratiska, triangelformade och cylinderformade træklossar, oftast ofärgade. Under 1960-talet tillkom enligt inventarieböcker och ett fåtal fotografier färgade træklossar, lego och klossar i plast.⁷¹ Vid byggen fanns även kompletteringsmaterial, som omfattade bland annat lastkranar, båtar, bilar, flygplan, tåg, trafikmärken, dalahästar, djur, träfigurer och träd.⁷²

Trots att ökande jämlikhetssträvanden kännetecknade den svenska förskolan på policynivå, så är byggleken ytterligare ett exempel på att barnträdgården förblev tydligt könad i sin vardag.⁷³ Under hela den studerade perioden så lyfts bygglek endast i 12 av 120 fickors journaler. För pojkarna lyfts byggleken i 61 av 120 journaler. Det finns inte heller några foton som visar på flickor som bygger med klossar eller annat byggmaterial.⁷⁴

⁷⁰ VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4244; VSA, VBA, G.1.3, Inventariebok Tegnérsgårdens barnträdgård, 1958–1961; VSA, VBA, G.1.3, Inventarielista Gunillebogårdens barnträdgård, 1958–1959; VSA, VBA, G.1.3, Inventariebok Årsringens barnträdgård, 1960–1964.

⁷¹ VSA, VBA, K.1, Fotografier, 1942–1969, u.å.; K.2, Fotografier, u.å.; K.4, Fotografier, 1942–1977; VSA, VBA, G.1, Inventarieböcker, 1949–1958, G.3, Inventarieböcker 1953–1964.

⁷² VSA, VBA, G.1, Inventarieböcker, se källförteckning; G.1.3., Inventarieböcker, se källförteckning; VSA, VBA, K.1, Fotografier, 1942–1969, u.å.; K.2, Fotografier, u.å.; K.4, Fotografier, 1942–1977.

⁷³ Rörande jämlikhetssträvanden, se till exempel Vallberg Roth (2011), s. 83–84.

⁷⁴ Samtliga journaler som är med i avhandlingen, se källförteckningen; VSA, VBA, K.1, Fotografier, 1942–1969, u.å.; K.2, Fotografier, u.å.; K.4, Fotografier, 1942–1977.

Bild 5.5 och 5.6 Bygglek



Källa: Västerås stadsarkiv, Västerås barnstugors arkiv, volym K.4. Fotografiet till vänster på de tre pojkarna är daterat till 1952 och fotografiet till höger visar en barnträdgårdsledarinna som enligt notering från arkivarien ”målar skyltar till utställning”, daterat 1950-tal.

Bygglek förekom både som ensamlek och som samlek, vilket gav olika sociala möjligheter.⁷⁵ Även i Västerås framgår att bygglek ibland bedrevs individuellt, där barnen arbetade ostört, och ibland i grupp, där barnen inspirerades av varandra. Ett exempel på ensamlek lyfts i en anteckning om en pojke: ”visar också mycket god uthållighet vid byggleken helst om han leker ensam och har djur som kompletteringsmaterial”.⁷⁶ Ett exempel på samlek ses på bild 5.5. På bilden sitter tre pojkar nära ihop och leker med tåg och bilar på en väg av klossar, som de sannolikt konstruerat tillsammans.

När byggleken bedrevs i grupp kunde ledarinnorna ibland kommentera barnens rollfördelning, vem som var följare och vem som var ledare. Ett gott exempel på en dylik anteckning är: ”han ägnar sig mest åt

⁷⁵ Sandels (1951), s. 122.

⁷⁶ VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, pojke född december 1959, intagen september 1964.

konstruktionslek där han i det mesta rättar sig efter en annan pojke”.⁷⁷ Ledarna i byggen bedömdes inte alltid som odelat positiva ledare, särskilt när de använde dominans eller våld. Ett gott exempel på en negativ ledare ges i citatet nedan.

Byggena är välgenomtänkta och detaljerade. Han har svårt att leka med flera barn i taget. Det skall vara en då går det bäst, och en över vilken han helt kan dominera. För att få bestämma, ger han ofta de andra barnen ”stryk” på hemvägen eller försöker i smyg nypa till.⁷⁸

Bygglek kunde även fungera som en social brygga för blyga barn. Ett exempel var en pojke som alltid lekte ensam men en dag byggde en stor båt av klossar och blev accepterad som kapten av de andra barnen. Ledarinnan skrev vidare att hon hade hoppats på att leken skulle återupptas nästa dag men att pojken då istället valde att leka själv igen.⁷⁹ Andra exempel visar på hur barnen förändrades i olika lekar och kamratkonstellationer. Ett exempel finns i en journalanteckning från 1948. ”Olof trivs bra med kamraterna och har lätt för att leka med dem alla. Leker lika tyst och försynt med de blyga barnen och blir lika högljudd och livlig med de större pojkarna vid något gemensamt bygge”.⁸⁰ Bygglek beskrivs överlag som en rörlig aktivitet som ofta föredrogs av barn som även gillade rollek eller annan golvlek, i motsats till aktiviteter som krävde att sitta vid ett bord, såsom att sy, teckna eller pussla.

Ledarinnornas bedömningar av bygglek fokuserade mer på process än på resultat. I de 73 journaler där bygglek nämndes bedömdes barnens byggteknik endast vid tre tillfällen. Vid en av dessa anteckningar skrev ledarinnan att en pojke byggde ”välgenomtänkta och detaljrika” byggen.⁸¹ Vid en

⁷⁷ VSA, VBA, D2.a.21, Jakobsbergs barntädgård, journal 8003.

⁷⁸ VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barntädgård, journal 1490.

⁷⁹ VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barntädgård, journal 1489. Se även VSA, VBA, D2.a.12, Aroslunds barntädgård, journal 4378; VSA, VBA, D2.a.22, Aroslunds barntädgård, journal 8300.

⁸⁰ VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barntädgård, journal 1505. Namnet i exemplet är fiktivt.

⁸¹ VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barntädgård, journal 1490.

annan av anteckningarna skrev en ledarinna att en pojke ”bygger konstruktivt och fantasifullt”.⁸² Den tredje anteckningen var om en flicka som ledarinnan beskrev hade svårt att slå sig till ro med något material. Ibland plockade flickan fram en bygglåda och satte sig ner, men öste då bara ut klossarna och staplade några på varandra på måfå. Men efter några månader skrev ledarinnan att flickan nu byggde ”ganska husliknande saker. Hon är angelägen om att jag ska se hennes verk och de andra barnen är förtjusta i att hon kan bygga så bra nu”.⁸³

Dessa fåtal exempel visar att teknisk kvalitet noterades undantagsvis, medan egenskaper som koncentration, uthållighet och intresse lyftes fram betydligt oftare. Dessa skedde genom korta konstateranden som ”har relativt stor uthållighet” eller ”har en god koncentrationsförmåga”.⁸⁴ Det pedagogiska syftet med byggen tycks följaktligen varit karaktärsdanande eller bara för nöjes skull. Bygglek framstår som en aktivitet där barnen i hög grad fick arbeta självständigt och fritt och utan krav på ett färdigt resultat.

5.6 Rolleken, dockleken och könskoderna

Till skillnad från hur rollek framställdes i barnträdgårdsrörelsens publikationer, hade rolleken en framträdande plats i Västerås barnträdgårdar under hela den studerade perioden. I skriften *Barnträdgården och dess betydelse för småbarnsåren* från 1936 nämndes rollek endast i ett stycke. Där framhölls att barnträdgårdarna borde erbjuda färdiga leksaker för att uppmuntra barnen vid dock- och rollek, med exempel som klassisk docklek, hästar som skulle ryktas och flygmaskiner som skulle skötas. Författarna menade att rolleken gav ledarinnan möjlighet att obemärkt träna barnen i ordning, aktsamhet och hänsyn till andra.⁸⁵

Inte heller i *Barnträdgården: En handbok* avsattes nämnvärt utrymme för att avhandla rolleken. Åt ämnen såsom sånglek, teckning, småbarnsslöjd och trädgårdsskötsel ägnades däremot hela kapitel. Docklek nämndes endast

⁸² VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, pojke född december 1960, intagen augusti 1965.

⁸³ VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4244.

⁸⁴ VSA, VBA, D2.a.21, Jakobsbergs barnträdgård, journal 7997; 8000.

⁸⁵ Moberg & Böttiger (1936) s. 21–22.

som en trevlig anekdot i ett kapitel om fri lek, illustrerad med ett fotografi.⁸⁶ Övrig rollek lyser med sin frånvaro i handboken. Detta ger en fingervisning om att rollek inte värderades som en pedagogisk aktivitet och därför inget som behövde handledning. Samma mönster återkom i Sandels bok *Drag ur förskoleålderns psykologi och pedagogik* från 1952. Trots att Sandels själv beskrev rollekar som ”utomordentligt viktiga för barnens utveckling” meriterade de endast en sida i boken.⁸⁷

Flera journalanteckningar visar att dockleken ofta innebar att barnen kombinerade lek med ansvar. Ett exempel från 1966 beskriver två flickor som ofta lekte i dockvrån, där de badade dockorna och gav dem mat gjord av hushållspapper och vatten. Ledarinnan avslutade med att skriva: ”de har en enastående förmåga att stöka till, men de är nu duktiga med att städa efter sig”.⁸⁸

I Västerås barnträdgårdar beskrevs docklek och rollek däremot som återkommande aktiviteter under hela undersökningsperioden. I journalerna från 1940- och 1950-talet rörde det sig främst om lek i dockvrån, medan 1960-talets anteckningar oftare använde det mer generella begreppet rollek. Tillsammans utgjorde docklek och rollek den näst mest dokumenterade aktiviteten i barnobservationsjournalerna. Aktiviteterna var betydligt vanligare bland flickor än pojkar, 69 av 120 flickor beskrevs delta i rollek och eller docklek, jämfört med 36 av 120 pojkar.

⁸⁶ Sandels (1945), s. 77, 80.

⁸⁷ Sandels (1952), s. 52, 123, 126.

⁸⁸ VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, flicka född april 1959, intagen augusti 1963. För exempel på anteckningar om barn som försökte undvika städning se till exempel VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 918; 929; VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1227.

5.6.1 Den könskodade dockleken

Dockleken var tydligt könskodad även i ledarinnornas språkbruk. I journalanteckningar för de 53 flickor som nämndes leka docklek kommenterades inte leken som något särskilt. Men i anteckningarna hos de 12 pojkar som lekte i dockvrån, framstod det som mer anmärkningsvärt. En ledarinna skrev: ”leker helst med småbilarna tillsammans med de andra pojkarna, men ibland är han med flickorna i dockrummet”.⁸⁹ I ett annat exempel beskrev en ledarinna hur en pojke gick från att leka mamma-pappa-barn med två flickor till att delta i mer rörliga lekar med pojkarna.

I början av terminen lekte Gustaf oftast med Siv och Birgitta. Rollekar mamma, pappa, barn var den oftast förekommande. Gustaf dominerades helt av Siv och jag tyckte att han verkade ganska osjälvständig. Om Siv någon dag var frånvarande, gick Gustaf och såg vilsen ut och visste inte vad han skulle göra. Under senare delen av term. har Gustaf övergått till att leka med pojkarna och det blev mest rörliga rolekar.⁹⁰

Endast en av de 18 ledarinnorna vars journalanteckningar har studerats, avvek från mönstret att beskriva dockleken som en flicklek. Hon konstaterade enbart att pojkarna lekte där. Hon skrev inga värderande kommentarer och noterade till och med att en pojke hittat kamrater i ”dockvrågruppen”, en könsneutral formulering som skiljer sig tydligt från övriga ledarinnors anteckningar om flicklek.⁹¹

Tidigare forskning bekräftar att dockleken ofta var könskodad. Backman Prytz och Forsberg Koels har visat att många ledarinnor ansåg att det var skillnad på flickors och pojkars lek och att flickorna i dockvrån tog rollen som omvårdande mödrar medan pojkarna hade en större frihet och antog olika roller med skiftande hierarkier, såsom hund och pappa. Frågeformulären som analyserats i studien visar dock att även om ledarinnorna

⁸⁹ VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barntädgård., journal 4240.

⁹⁰ VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barntädgård, pojke född mars 1960, intagen september 1964. Namnen i exemplet är fiktiva.

⁹¹ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.12, Aroslunds barntädgård, journal 4362; 4365; 4367; 4374.

hade bärande uppfattningar om en könsstereotypisk docklek så gav de även exempel på pojkar som städade, lagade mat och lekte med dockor.⁹²

Fotografierna från Västerås förstärker bilden av dockleken som en flicklek då inga bevarade fotografier visar pojkar med dockor. Det närmaste är en två fotografier av en rollek där en flicka serverar en pojke te/kaffe i ett lekkök (se bild 5.7 och 5.8). Fotografierna visar på ett tidstypiskt könsideal med en omhändertagande flicka. I bilaga 4 finns ytterligare två exempel på fotografier från rollek som visar tidstypiska könsideal, ett föreställande en flicka som tvättar och ett föreställande en flicka som lagar mat. Under 1950-talet framställdes kvinnans uppgift i hög grad som att vårda hemmet och familjen medan män förväntades ansvara för försörjning, ekonomi och arbete utanför hemmet.⁹³

Fotografierna på flickor som leker docklek är däremot många, varav bild 5.9 är ett typexempel. Fotot är från 1952 och visar nio flickor som alla intagit omvårdande roller. På vänstra sidan av fotot bäddar en flicka iordning en docksäng. Framför henne sitter fyra flickor kring ett lågt runt bord, på låga pallar och har te/kaffe bjudning med riktigt porslin. Till höger om tebjudningen står en flicka på knä vid en liten dockvagn.

Vallberg Roth har visat att barnträdgårdarna från slutet av 1800-talet till 1940-talet präglades av en särartsbetonad samkod, där flickor fostrades till husmödrar och pojkar till familjeförsörjare. Från 1950-talet menar hon att en förskjutning skedde mot ett ”likhetsbarn” där verksamheten skulle vara lika för alla och utgå från utvecklingsgång snarare än kön.⁹⁴ Mitt material från Västerås visar dock att denna förändring inte fullt ut slog igenom i praktiken. Det vardagsnära källmaterialet vittnar om att skillnader mellan flickors och pojkars aktivitetsval bestod under hela perioden.

⁹² Backman Prytz & Forsberg Koel (2023).

⁹³ Marander-Eklund (2015), s. 19–24; En analys av fotografierna på flickan som serverar pojken i lekköket finns även i Backman Prytz & Forsberg Koel (2023).

⁹⁴ Vallberg Roth (2011), s. 78–79, 83–84.

Bild 5.7 och 5.8 Flicka serverar pojke i lekkök



Källa: Västerås stadsarkiv, Västerås barnstugors arkiv, volym K.1. Fotografierna är odaterade.

Bild 5.9 Flickor leker i dockvrån



Källa: Västerås stadsarkiv, Västerås barnstugors arkiv, volym K.1. Fotografiet är daterat till 1952.

5.6.2 En bredd av rollerkar

Utöver dockleken framträdde andra former av rollek som en viktig del av barnträdgårdarnas vardag. I både fotografier och journalanteckningar återfanns exempel på barn som lekte häst, hund, älva, indian, cowboy, polis, tågkonduktör, frisör, lärare och läkare.⁹⁵ Ett exempel på rollek gavs i en journalanteckning från 1950, där ledarinnan skrev: ”Leker rollekar för jämnan. Han ändrar röst och mimik otroligt bra. Han kan nästan vara vad som helst när det gäller att vara människa men är det ngn. djurroll, så överlåter han den gärna åt någon kamrat”.⁹⁶

Rollek tog sig uttryck på olika sätt och uppvisade en variation mellan teater- och figurlek. I teaterrollen gick barnen själva in i olika karaktärer, medan figurrollen kretsade kring små figurer föreställande djur och människor, både färdigköpta och egentillverkade av lera eller papper.⁹⁷ Ett exempel på figurlek fanns i en anteckning där ledarinnan skrev: ”hon leker ofta rollekar med olika material – för närvarande mest med modeller”.⁹⁸

Den centrala plats som rolleken hade i barnträdgårdarna avspeglades även i de specialbyggda möbler som användes för att främja leken. På bild 5.10 och 5.11 syns två sådana exempel. Den vänstra fotografiet är från 1958 (bild 5.10) och visar tre flickor som leker vid specialbyggda frisörstolar. Två flickor agerade kunder och satt med skynken, medan en tredje flicka

⁹⁵ VSA, VBA, K.1, Fotografier, 1942–1969, u.å.; VSA, VBA, K.2, Fotografier, u.å.; VSA, VBA, K.4, Fotografer, 1942–1977; Se till exempel VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 916; 924; D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1245; 1529.

⁹⁶ VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1529.

⁹⁷ VSA, VBA, K.1, Fotografier, 1942–1969, u.å.; VSA, VBA, K.2, Fotografier, u.å.; VSA, VBA, K.4, Fotografer, 1942–1977; Se till exempel VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdens barnträdgård, journal 883; VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4248; VSA, VBA, D2.a.13, Jakobsbergs barnträdgård, journal 4557; VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, flicka född maj 1959, intagen september 1963.

⁹⁸ VSA, VBA, D2.a.34, Aroslunds barnträdgård, flicka född maj 1959, intagen september 1964.

agerade frisör och ordnade håret på en av dem. Ett annat exempel ses på bild 5.10, där en teater-/rolleksvrå var platsbyggd med loft, utsiktsöppningar och balkongräcke. På fotografiet hjälper en ledarinna en flicka med en teaterklänning, medan andra barn observerade från loftet och golvet.

Rollek användes dels för att främja kreativitet och fantasi, dels i socialt syfte. Ett särskilt exempel återfinns i en journal, där ledarinnan beskrev hur hon använde damfrisering med en flicka som ofta kom ovårdad, för att skydda henne mot kamraternas kommentarer om hennes utseende. Flickan kom ofta med slitna, trasiga kläder och rufsigt, otvättat hår. Genom att borsta och fläta flickans hår på morgonen vid damfriserings leken, förebyggde ledarinnan de elaka kommentarer från andra flickor, vilka ledarinnan skrev var ”mycket medvetna om dylika saker” och snabbt anmärkte på flickans yttre.⁹⁹

Ledarinnornas dokumentation av rolleken lyfte ofta barns positioner som ledare eller följare. Detta gällde samtliga barnträdgårdar och tidsperioder (1944–1951, 1954–1961, 1964–1969), men var mest frekvent under period 1, då anteckningarna generellt var mer ingående. Barn kunde även beskrivas som intresserade av att vara ledare men utan förmåga att bli accepterade, som i anteckningen: ”han försöker hävda sig inför kamraterna och vill vara ledare, men lyckas inte”.¹⁰⁰ Ett annat exempel om ledarskap i rolleken rörde en flicka som ”älskar att få vara ledare, men hon blir inte alltid antagen till det av kamraterna då hon inte tål motsägelser”. Ledarinnan noterade även att flickan ”blir nog en lugn och säker samt noggrann skolflicka”, vilket antydde att beteendet sågs som en utvecklingsfas.¹⁰¹

⁹⁹ VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, flicka född mars 1961, intagen augusti 1965.

¹⁰⁰ VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1225.

¹⁰¹ VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 876.

Bild 5.10 och 5.11 Rollek



Källa: Västerås stadsarkiv, Västerås barnstugors arkiv, volym K.2 och K.4. Vänstra fotografiet på flickorna som leker frisørsalongen är daterat till 1958, högra fotografiet är odaterat.

Vissa barn utvecklade ledaregenskaper över tid. En flicka som initialt beskrevs som en ”typisk efterföljare” beskrevs senare som livlig och högljudd och som ledare i många lekar.¹⁰² Ett annat exempel gällde en pojke som initialt beskrevs som oerhört blyg och lekte i små grupper. Några terminer senare skrev ledarinnan att han nu deltog livligt i grupplek och ibland ledde pojkgruppen. Samtidigt noterade hon att ”han blir lätt ledare, men står tillbaka om någon annan framträder som ledare. Allt för att undvika gräl”.¹⁰³ Detta indikerar att han inte helt utvecklade den självsäkerhet som ofta uppmuntrades i barntädgården.

¹⁰² VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barntädgård, journal 882.

¹⁰³ VSA, VBA, D2.a.21, Jakobsbergs barntädgård, journal 7997.

5.7 Övriga aktiviteter och lekar

Utöver barnträdgårdarnas mest frekvent förekommande aktiviteter, såsom att måla, klippa, klistra, sy, snickra, bygga med klossar och leka rollek, visar källmaterialet att det även förekom andra återkommande aktiviteter. Till dessa hörde att pussla, spela spel, lyssna på, eller själv läsa sagor, spela instrument samt att leka sand- och vattenlek.

Pussel och spel framstår i källmaterialet som aktiviteter som krävde lugn och koncentration. De förekom i något fler flickors journaler än pojkar, där 22 flickor och 15 pojkar beskrevs delta i dessa sysselsättningar. Ett exempel från en journalanteckning 1947 lyfte en flickas förmåga att arbeta metodiskt med pussel.

Ett typiskt exempel på hur bra det går då man tar en sak lugnt är då flickan skall lägga pussel. Hon tar en bit lugnt och försiktigt och prövar lugnt utan större iver och ryckighet och får ett pussel färdigt mycket fortare än ett barn som är ivrigt och har bråttom.¹⁰⁴

Sagoläsning framstår som ytterligare en aktivitet där barnen förväntades vara stilla och koncentrerade. Den förekom både när ledarinnan läste högt och när barnen själva – trots att de var högst sju år gamla – läste på egen hand.¹⁰⁵ I vissa journaler beskrevs barn som skapade egna berättelser, som en flicka som skrev sagor själv och en pojke som berättade historier som ledarinnan sedan skrev ned och gjorde till sagoböcker.¹⁰⁶ I källmaterialet tycks intresset för sagor och böcker ha varit något vanligare bland pojkar än flickor, med omnämningen i 13 pojkars och endast 2 flickors journaler.

¹⁰⁴ VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1485.

¹⁰⁵ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 872; VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1225; VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4251; VSA, VBA, D2.a.34, Aroslunds barnträdgård, pojke född april 1959, intagen augusti 1964; VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, pojke född januari 1959, intagen augusti 1963.

¹⁰⁶ VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, flicka född mars 1959, intagen september 1963 (a); VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, pojke född december 1959, intagen september 1964.

I övrigt visar källmaterialet dock att pojkar i större utsträckning än flickor beskrevs delta i mer rörliga lekar och flickorna i mer lugna.

Sand- och vattenlek erbjöds både inomhus och utomhus. En presentation av barnträdgårdens verksamhet på 1950-talet gjorde gällande att alla barnträdgårdar hade tillgång till detta material inomhus, om så faktiskt var fallet framgår inte av ledarinnornas utsagor.¹⁰⁷ Fotografier visar dock exempel på stora kar fyllda med vatten, där barnen använde trattar, burkar och tomma flaskor för att utforska materialet (se bild 5.12 och 5.13). Barnen bar förkläden som skydd och på fotografierna framgår att de befann sig i våtutrymmen med kaklade väggar. Väggarna var dekorerade med en låg rad blommor som barnen hade skapat, där vissa var utklippta former och andra var målade, vilket visar på ett gemensamt blomstertema med flera uttrycksformer.

Bild 5.12 och 5.13 Vattenlek



Källa: Västerås stadsarkiv, Västerås barnstugors arkiv, volym K.1. Fotografierna är odaterade.

¹⁰⁷ VSA, VBA, B.7, Tänkt som presentation av barnträdgården för småskollärare, u.å. daterat 50-tal av arkivarie.

5.8 Intressecentra

Som framgått av detta kapitel kännetecknades barnträdgårdarnas verksamhet dels av organiserade samlingar för hela barngruppen, dels av fri lek/aktivitetsstund. Vanliga lekar och aktiviteter var bygglek, rollek och skapande. Andra aktiviteter var pusslande, bokläsning och körlek (bilar). Jag har visat att både de aktiviteter som erbjöds under den fria stunden och samlingen tjänade pedagogiska syften, både vad gäller praktiskt kunskap och personlighetsutveckling.

Ytterligare ett återkommande inslag i barnträdgårdens vardag var att arbeta ämnesintegrerade med hela barngruppen. Till en början benämndes arbets sättet som arbetsmedelpunkt (ty. *Monatsgegenstand*) och utvecklades av Henriette Schrader-Breyman. Arbetet innebar att ledarinnan valde ett tema som barngruppen sedan arbetade med genom olika moment. Ämnena hämtades från närmiljön, hemmet, djur eller traditioner, såsom trädgården, fåret eller julen, och skulle även inkludera moralisk fostran om flit, lydnad och hjälpsamhet.¹⁰⁸

Under 1930-talet väcktes kritik mot arbetsmedelpunkten. Reformpedagogen Elsa Köhler utvecklade därför ett nytt tematiskt arbets sätt, benämnt intressecentra. Köhler ville att fokus skulle hamna på barnens intressen och självverksamhet. Ämnena flyttades från hemmet till samhällsorienterade ämnen såsom trafiken, polisen eller staden. Kritiker menade dock att även intressecentra i praktiken ofta blev lärarstyrda och återkom med samma teman år efter år.¹⁰⁹

Barnträdgårdsledarinnan Elsa Johansson skrev i *Barnträdgården: En handbok* från 1945, att ett intressecentra skulle börja med att ledarinnan valde ett ämne, men att ämnet i fråga skulle vara något som låg barnen nära. Johansson gjorde tydlig skillnad på intressen som lockade flickor och pojkar, hon menade att ledarinnan behövde basera valet av ämne på om man hade flest flickor eller pojkar i gruppen. För flickorna passade intressecentra om

¹⁰⁸ Johansson (1994), s. 41–43, 49–50; Vallberg Roth (2011), s. 65–66.

¹⁰⁹ Johansson (1994), s. 52–57; Vallberg Roth (2011), s. 66.

hemmet och husliga sysslor. För pojkar var teman som brandkåren eller polisen mer passande.¹¹⁰

I en presentation av barnträdgårdens verksamhet i Västerås beskrevs att intressecentra skulle samla hela gruppen kring ett specifikt tema, exempelvis årstider, trafik, torget eller hamnen. Barnen fick uppleva något i staden och erbjöds därefter lekmaterial, sånger och sysselsättningar kopplade till ämnet. Ämnena var samhällsorienterade men upplägget visar att aktiviteterna utgick från ledarinnans val, snarare än barnens spontana initiativ eller egna intressen.¹¹¹

Sannolikt arbetade barnträdgårdarna i Västerås med intressecentra under både 1940-, 50, och 60-talet. Dokumentation om dylika arbetsätt från 1940-talet saknas dock helt och från 1950-talet finns endast presentationen av verksamheterna överlag. Från tidigt 1960-tal finns däremot planeringsunderlag och terminsredogörelser bevarade.¹¹² Dessa visar att intressecentra ofta följde återkommande och färdigställda planeringar snarare än anpassades efter barngruppen.

Barnträdgårdarna i Västerås arbetade vanligen med tre till fem olika intressecentra per termin. Höstterminen inleddes nästan uteslutande med temat introduktion till barnträdgården och avslutades med advent, jul och julförberedelser. Andra vanliga teman var hösten, skogen, trafiken och olika djur. Mer ovanliga teman var plantering, färgerna, bagaren, hamnen och hemmet. Minst vanliga var ämnen som siffror, hygien, lappland och brandkåren. Se tabell 5.3 för fullständig lista över samtliga intressecentra. Några av de mindre vanliga temana, såsom siffor, veckans dagar och musik förekom sannolikt på fler barnträdgårdar, men som samtalsämnen under samlingen snarare än planerade intressecentra.

¹¹⁰ Johansson (1945), s. 58–60.

¹¹¹ VSA, VBA, B.7, Tänkt som presentation av barnträdgården för småskollärare, u.å. daterat 50-tal av arkivarie.

¹¹² Se källförteckning.

Tabell 5.3 Intressecentra, 1962 och 1963

Höstterminen 1962 och 1963		Vårterminen 1963	
Intressecentra	Antal av 16	Intressecentra	Antal av 2
Introduktion	14	Trafiken	2
Julen	16	Brandkåren	1
Hösten	10	Nordiska länderna	1
Skogen, Träden, löven	7	Katten	1
Djur och insekter	6	Lappland	1
Trafiken	5	Klockan	1
Lökar och plantering	4	Biet	1
Färg och form	4	Våren/blommor	1
Mjölaren & Bagaren	4		
Hamnen och båtarna	3		
Hemmet	3		
Artighet	2		
Frukt / grönsaker	2		
Trädgården	2		
Puttes äventyr	1		
Siffror och antal	1		
Hygien	1		
Musik	1		
Veckans dagar	1		
Klas klättermus	1		
Ladugården	1		

Källa: Västerås barnstugors arkiv, volym B.10, se källförteckning. Anm. Varje siffra visar på en barnträdgård i Västerås som arbetade med nämnda tema. Sammanlagt har 18 barnträdgårdars planeringsunderlag analyserats.

Ett av de mest återkommande intressecentra i Västerås barntädgårdar var hösten, vilket förekom på tio av sexton barntädgårdar. Ett planeringsupplägg visade hur en vecka med temat höst kunde genomföras. Veckan skulle inledas med att barnen samlade löv ute på gården eller i en närliggande park. Nästa dag skulle ledarinnan duka upp material på morgonen, bestående av smörpapper, klister och löv. Med materialet skulle barnen skapa lövtavlor genom att pressa löven mellan smörpapper. Under samlingen föreslogs samtal om olika sorters löv.¹¹³

Följande dag skulle enligt planeringen de barn som ännu inte hunnit färdigställa sina lövtavlor få möjlighet att göra det. Därefter skulle en samling hållas där ledarinnan och barnen diskuterade vilka andra naturmaterial som kunde användas till tavlor eller dekorationer. Barnen skulle bli uppmuntrade att till nästa dag ta med kvistar, stenar, mossa, kastanjer, bär eller liknande. Den tredje arbetsdagen skulle de tillverka nya konstverk av det insamlade materialet. Därefter föreslogs en samling med fokus på koncentrationslek, där åtta naturmaterial placerades på en bricka. Ett barn i taget skulle vända sig bort medan ledarinnan tog bort ett av materialen. Barnet skulle sedan gissa vilket föremål som saknades. Veckan föreslogs sedan avslutas med en sagostund där ledarinnan skulle läsa den naturlyriska höstboken Ocke, Nutta och Pillerill av Elsa Beskow.¹¹⁴

Planeringen visar att hösttemat var starkt styrt av ledarinnan, men att barnens egna uttryck gavs utrymme i de personliga konstverken. Källmaterialet innehåller även exempel där barnen fick ett mer aktivt inflytande på intressecentrats utformning. I en ledarinnas årsredogörelse från Malmabergs barntädgård beskrevs hur ett intressecentra uppstod om de fyra nordiska länderna efter att barnen uppmärksammat att ledarinnan kom från Finland. När hon lagt märke till deras intresse började arbetet med temat. Först lärde hon barnen en finsk sång, därefter skapade barnen små konstverk (sannolikt målningar) som skickades till en barntädgård i Finland. Detta blev starten på en paketutväxling mellan barntädgårdarna.

¹¹³ VSA, VBA, F4.12, Förslag till samlingsstunder, u.å., daterat 1950- eller 1960-tal av arkivarie.

¹¹⁴ VSA, VBA, F4.12, Förslag till samlingsstunder, u.å., daterat 1950- eller 1960-tal av arkivarie.

Enligt ledarinnan var detta något som intresserade barnen mycket. Under samlingarna framkom också att några av barnen hade föräldrar från Norge och Danmark, vilket ledde till att gruppen lärde sig norska och danska sånger samt ritade de nordiska ländernas flaggor.¹¹⁵

När intresset för de nordiska länderna avtog, beskrevs i redogörelsen hur ett nytt intressecentrum om katter inleddes. Temat uppstod då barnen ofta lekte kattungar under den fria leken efter att ha sett en katt utanför barnträdgården. Barnen uppmuntrades att klippa ut en stor och en liten katt i kartong samt klippa ut kattbilder ur tidningar. De läste även böcker om katter, sjöng om dem och samtalade under samlingarna om vad katter åt och gjorde, exempelvis fångade fåglar.¹¹⁶ Efter kattprojektet följde teman om klockan och därefter trafiken. Dessa senare teman, särskilt trafiken, framstår i källmaterialet som förutbestämda av ledarinnan.

Senare organiserades intressecentrumet ”Trafiken” på Malmabergs barnträdgård, som hade en tydlig förankring i samtidens samhällsdebatt om trafiksäkerhet. I Sverige bildades Nationalföreningen för trafiksäkerhetens främjande år 1930 och 1936 beslutades att alla skolor skulle undervisa i trafiksäkerhet.¹¹⁷ Under trafiktemat fick barnträdgården i Västerås besök av polisen, som berättade om allmänna trafikregler. Därefter följde trafiklek, som enligt ledarinnan engagerade barnen under lång tid. Gator och hus ritades upp med tavelkrita på golvet och trafikmärken placerades ut. Två pojkar, utklädda till poliser med vit mössa, vitt bälte och batong, såg till att de andra barnen, som agerade trafikanter, följde reglerna.¹¹⁸

En viktig del av trafikundervisningen i skolan var, enligt Landahl, användningen av statistik över antalet personer som årligen omkom i trafiken. I skolböckerna kunde läsas att en del av de omkomna var barn och att antalet dödsfall ökade för varje år.¹¹⁹ Statistik användes också i pedagogiskt syfte för de yngre barnen i Västerås barnträdgårdar. Bild 5.14 visar ett exempel på

¹¹⁵ VSA, VBA, B.10, Intressecentrum Malmabergs barnträdgård, Vårterminen (VT) 1963.

¹¹⁶ VSA, VBA, B.10, Intressecentrum Malmabergs barnträdgård, VT 1963,

¹¹⁷ Landahl (2022), s. 108.

¹¹⁸ VSA, VBA, B.10, Intressecentrum Malmabergs barnträdgård, VT 1963.

¹¹⁹ Landahl (2022), s. 111–113.

trafikundervisning med barnträdgårdsbarn i Västerås, där tavlan bakom dem redovisade antalet dödade, svårt skadade och lindrigt skadade år 1962.

Västeråsledarinnornas årsredogörelser visar att trafiktemat förekom på sju av de arton barnträdgårdar som studerades under åren 1962–1963. En verksamhetsbeskrivning från 1955 visar dock betydelsen som redan då tillmättes trafikundervisning. Dokumentet var skrivet av en kommitté bestående av fem barnträdgårdsledarinnor i Västerås och utgjorde ett förslag för praktisk utformning av trafikundervisning för stadens samtliga barnträdgårdar.¹²⁰

Bild 5.14 Trafikundervisning



Källa: Västerås stadsarkiv, Västerås barnstugors arkiv, volym K.4. Fotografiet är odaterat men då tavlan visar statistik över 1962 års trafikolyckor är fotot sannolikt från 1963.

¹²⁰ VSA, VBA, B.10, Förslag till praktisk utformning av trafikundervisning inom Västerås stads barnstugor, 28 januari 1955.

I förslaget för trafikundervisning framgick att polisen var schemalagd att besöka alla barnträdgårdar. Kommittén föreslog att ledarinnorna därefter skulle tala med barnen om trafikregler och om vad en cykel skulle vara utrustad med. De föreslog också att varje barnträdgård skulle köpa in eller tillverka material som kunde inspirera till trafiklek. Detta material omfattade trafikmärken, trafikspel, polismössor och vita handskar. Kommittén betonade att förslaget skulle ”utgöra minifodringarna för den praktiska verksamheten [...] Utöver detta har man möjligheten att med egna idéer och egen utformning föra så mycket eller så litet man vill, men man får inte göra mindre än förslaget”.¹²¹ Källmaterialet visar inte om förslaget genomfördes i sin helhet. Däremot framgår att trafikfrågan var viktig i Västerås och att polisen besökte stadens barnträdgårdar vid upprepande besök under 1950-talet. Materialet visar även att Västerås trafiksäkerhetskommitté anordnade kurser för alla barnträdgårdsbarn mellan år 1963 till 1966 och att ämnet trafikfostran lyftes under föräldramöten både 1964 och år 1967.¹²²

5.9 Socialisation i barnträdgårdens dagliga verksamhet

I denna del av kapitlet analyseras hur barnträdgårdarna i Västerås fungerade som socialiserande miljöer och vilka värden, normer och färdigheter som förmedlades till barnen i den dagliga verksamheten. Som framgått i detta kapitel var Västerås barnträdgårdar kultur- och kunskapsförmedlande verksamheter. Barnträdgården fungerade som en socialisationsagent som påverkade barnens utveckling, beteenden och självuppfattning. De socialiseringsprocesser som framkom i källmaterialet förblev i stort sett oförändrade under den studerade perioden, vilket visar på en stabilitet och kontinuitet i de värden och förmågor som ledarinnorna efterfrågade och kultiverade. En sammanställning av den kultur-och kunskapsförmedling som präglade barnträdgårdens vardag finns i figur 5.1.

¹²¹ VSA, VBA, B.10, Förslag till praktisk utformning av trafikundervisning inom Västerås stads barnstugor, 28 januari 1955.

¹²² VSA, VBA, A1.a.5, Styrelsen för Västerås stads barnstugor årsberättelse 1963; 1964; VSA, VBA, A1.a.6, Styrelsen för Västerås stads barnstugors årsberättelse 1965; 1966; 1967; VSA, VBA, B.4, Till drätselkammaren, 6 april 1959.

Figur 5.1. Kultur och kunskapsförmedling, 1944–1969

Utbildande ambitioner och moralisk reglering	Förmågor	Disciplin
Företagsamhet	Konstnärsförmåga	Dagsrytm
Självständighet	Handaskicklighet	(Fasta) samlingsplatser
Koncentrationsförmåga	Pincettgrepp	Sitta still på samlingar
Kreativitet och fantasi	Kunna klippa med sax	
Nyfikenhet	Färgsättning	
Noggrannhet	God sångröst	
Tålmodighet	God lyssnare	
Uthållighet	Framträdandeförmåga	
Artighet	Kunna klä på sig själv	
Uppträda civiliserat		
Könsroller		

Figuren visar utbildande ambitioner, moralisk reglering, förmågor och disciplin. Denna indelning fungerar som ett analytiskt verktyg och är inte en strikt teoretisk uppdelning, utan pekar på vägledande begrepp som ofta överlappade varandra men ändå uppmärksammade olika aspekter av barnträdgårdarnas socialisation i Västerås. De utbildande ambitionerna var de övergripande och långsiktiga målsättningarna med barnträdgårdarnas verksamhet. Dessa ambitioner kunde exempelvis syfta till att forma barnen till goda framtida samhällsmedborgare.¹²³ I begreppet moralisk reglering ligger fokus på barnens personliga utveckling och självreglering. Den disciplinära fostrans tyngdpunkt låg i maktutövning och i hur disciplinära metoder användes för att styra och kontrollera barnen och deras kroppar.¹²⁴ Med förmågor syftar jag på praktiska färdigheter och kompetenser.

¹²³ Se till exempel Hammarlund (1989), s. 25–31; Hatje (1999); s. 54–55; Vallberg Roth (2011), s. 84–85.

¹²⁴ Dessa tre begrepp, utbildande ambitioner, moralisk reglering och disciplin beskrivs närmare i kapitel 3.

I relation till tidigare forskning om fostran i förskolan visar min studie ett delvis annorlunda resultat. Jämfört med analyser av officiella dokument framträdde vissa socialisationsprocesser mindre tydligt i mitt källmaterial. Syftet att fostra demokratiska samhällsmedborgare och de socialpsykologiska målen att utveckla barnens jaguppfattning, kommunikation och begreppsutveckling, vilket Vallberg-Roth identifierat i policytexter, var mindre framträdande i Västerås vardagsliv.¹²⁵ I stället visar min analys att barnträdgårdarna hade en bred repertoar av socialiserande syften som omfattade både personlighetsdrag, beteenden och specifika förmågor.

I Västerås barnträdgårdar uppmuntrades en lång rad personlighetsdrag såsom koncentrationsförmåga, företagsamhet, självständighet, kreativitet, noggrannhet och nyfikenhet. Dessa ambitioner synliggjordes särskilt inom skapande aktiviteter och bygglek. Barnens koncentrationsförmåga kommenterades ofta i korta noteringar såsom ”arbetar koncentrerat” eller ”saknar koncentrationsförmåga”.¹²⁶ Under den sista perioden (1964–1969) blev det vanligt att ledarinnorna använde ordet ”normal” i sina bedömningar, även i uttryck som ”normal koncentrationsförmåga”. Detta förekom både i löpande text och i förtryckta ifyllnadsblad där ledarinnorna terminsvis utvärderade bland annat barnens koncentrationsförmåga. Bedömningarna formulerades som ”okoncentrerad”, ”normal koncentrationsförmåga” eller ”mycket samlad och koncentrerad”.¹²⁷ Under tidigare perioder (1944–1951, 1954–1961) var det ovanligare att ledarinnorna

¹²⁵ Vallberg Roth (2011) s. 93–94. Se även Hammarlund (1989), s. 25–31.

¹²⁶ För exempel om barn som har god koncentration, se till exempel VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1465; VSA, VBA, D2.a.12, Aroslunds barnträdgård, journal 4377; VSA, VBA, D2.a.21, Jakobsbergs barnträdgård, journal 8000. För exempel på barn med sämre koncentrationsförmåga se till exempel VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1001; VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4244; VSA, VBA, D2.a.36, Kristinagårdens barnträdgård, flicka född juni 1959, intagen september 1964.

¹²⁷ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.34, Aroslunds barnträdgård, flicka född februari 1959, intagen september 1964; VSA, VBA, D2.a.36, Kristinagårdens barnträdgård, flicka född augusti 1960, intagen augusti 1965; VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, pojke född december 1960, intagen augusti 1965. Se exempel på ifyllnadsblad på bilaga 9.3.

uttryckligen skrev vad de ansåg vara normal utveckling. Under 1940-talet användes ordet normalt mycket sparsamt.

Företagsamhet framträdde som ett eftersträvansvärt drag och ledarinnorna använde uttryck såsom ”aktiv”, ”alltid igång”, ”produktiv”, ”god initiativförmåga”, ”sysselsätter sig bra” och ”företagsam”.¹²⁸ Nära sammanknutet med företagsamhet var självständighet. Ledarinnorna noterade både barn som redan från början var självständiga, exempelvis ”självständig, reder sig bra i alla situationer”, och barn som utvecklade självständighet under sin tid i barnträdgården, som i anteckningen ”har blivit mera oberoende av ledarinnan”. De noterade även svårigheter, som ”har svårt att sysselsätta sig själv”.¹²⁹ Likt koncentrationsförmåga fick självständighet under 1960-talet en mer formaliserad plats i verksamheten och bedömdes en gång per termin i tryckta mallar med kategorierna ”osjälvständig”, ”självständig” eller ”mycket självständig”.¹³⁰

Kreativitet och fantasi var andra drag som premierades, framförallt värderades dessa genom barnens målningar och byggen. Ledarinnorna skrev kommentarer som: ”han har en ovanligt livlig fantasi och använder den i sina ritningar. Ritar aldrig hus och blommor”. Ledarinnorna noterade

¹²⁸ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 800; VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1474; VSA, VBA, D2.a.13, Jakobsbergs barnträdgård, journal 4555; VSA, VBA, D2.a.22, Aroslunds barnträdgård, journal 8288; VSA, VBA, D2.a.34, Aroslunds barnträdgård, flicka född juni 1959, intagen september 1964 (a); VSA, VBA, D2.a. 36, Jakobsbergs barnträdgård, flicka född mars 1959, intagen september 1963 (a).

¹²⁹ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 800; VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1474; VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1229.

¹³⁰ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.34, Aroslunds barnträdgård, flicka född maj 1960, intagen augusti 1965; VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, pojke född december 1960, intagen augusti 1965 & flicka född september 1960, intagen augusti 1965.

aldrig att barnen var fantasilösa, men ibland att vissa barn hade svårt att ta egna initiativ och behövde få idéer eller uppgifter tilldelade.¹³¹

Noggrannhet värderades högt, särskilt i skapande sysselsättningar som teckning, sömnad och snickeri.¹³² Här noterades både positiva exempel, som när barn arbetade ordentligt, och negativa, när barnen slarvade eller hastade. Ett positivt exempel återfinns i en anteckning från 1947: ”Greta har en stark vilja, som gör att hon genomför saker som hon föresatt sig, hur svåra de än kan synas. Läger en sak framför sig och ritar av – alldeles utomordentligt. Kritisk och noggrann”.¹³³ Slutligen var även nyfikenhet ett personlighetsdrag som särskilt eftersträvades. Nyfikenheten framträder främst genom intresse för barnträdgårdens materiautbud samt om barnen var intresserade av att testa på nya aktiviteter och sysselsättningar. Exempelvis skrev en ledarinna i barnets journal; ”har visat stort intresse för materialet och sysselsätter sig bra”.¹³⁴

Även könsroller formades i vardagen. Även om alla barn erbjöds samma leksaker och aktiviteter fanns skillnader i förväntningar och beskrivningar vilket indikerar könsformande utbildande ambitioner. Bygglek tillskrevs främst pojkar medan docklek främst tillskrevs flickor. När pojkar deltog i

¹³¹ VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1505. För exempel om barns fantasi, se till exempel VSA, VBA, D2.a.13, Jakobsbergs barnträdgård, journal 4559; VSA, VBA, D2.a.34, Aroslunds barnträdgård, pojke född april 1959, intagen september 1964. För exempel om barns initiativtagande se till exempel VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1229; D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1472; VSA, VBA, D2.a.36, Kristinagårdens barnträdgård, flicka född juni 1959, intagen september 1964.

¹³² VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 881; VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, pojke född januari 1959, intagen september 1963; VSA, VBA, D2.a.34, Aroslunds barnträdgård, flicka född juni 1959, intagen september 1964 (a).

¹³³ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 927. Namnet i exemplet är fiktivt. Se även till exempel VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4249; VSA, VBA, D2.a.21, Jakobsbergs barnträdgård, journal 7997.

¹³⁴ VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, flicka född september 1961, intagen augusti 1965.

dockleken noterades det ofta som besök i flickornas dockrum.¹³⁵ Även i samlingen framträdde skillnader mellan könen, där pojkarna beskrevs av ledarinnorna som mer benägna att vara stökiga och fnittriga än flickorna samt att de hade svårare att sitta stilla och lyssna.¹³⁶ Det går däremot inte att utifrån källmaterialet fastställa hur pass medvetna ledarinnorna var om att deras förväntningar och beskrivningar skilde sig åt mellan flickor och pojkar. Med andra ord är det oklart om dessa skillnader byggde på en uttalad ambition att forma barnen inför framtida samhällsroller, vilket exempelvis hävdats av Vallberg Roth, eller om de snarare grundade sig i en dåtida särartsbetonad syn på flickor och pojkar som ledarinnorna förstärkte utan att alltid reflektera över det.¹³⁷

Moralisk reglering framträdde som en annan central dimension av socialisationen. Här återkom önskvärda drag som tålmodighet, ihärdighet och uthållighet, särskilt i skapande aktiviteter, bygglek, pussel och spel. Uthållighet lyftes fram genom korta kommentarer som ”god uthållighet” och ibland genom längre formuleringar, exempelvis ”är inte så värst lysande i sysselsättningar och har ingen uthållighet, hasar från det ena till andra”.¹³⁸ Likt koncentrationsförmåga och självständighet var uthållighet ett personlighetsdrag som utvärderades i särskilda ifyllnadsformulär under 1960-talet. Där kryssade ledarinnorna i om barnen gav upp snabbt, sällan eller aldrig.¹³⁹

¹³⁵ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barntädgård, journal 916; VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barntädgård, journal 4240; VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barntädgård, pojke född mars 1960, intagen september 1964.

¹³⁶ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barntädgård, journal 1225; VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barntädgård, journal 4251; VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barntädgård, pojke född januari 1959, intagen september 1963.

¹³⁷ Vallberg Roth (2011), s. 78–79.

¹³⁸ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barntädgård, journal 918; VSA, VBA, D2.a.21, Jakobsbergs barntädgård, journal 7998; VSA, VBA, D2.a.22, Aroslunds barntädgård, journal 8278.

¹³⁹ VSA, VBA, D2.a.34, Aroslunds barntädgård, flicka född maj 1960, intagen augusti 1965; pojke född januari 1960, intagen augusti 1965; VSA, VBA, D2.36, Jakobsbergs barntädgård, flicka född mars 1961, intagen augusti 1965.

Hand i hand med uthållighet går tålmod vilket var av intresse för ledarinnornas observationer. Exempelvis skrev en ledarinna: ”Han har stort intresse för teckning, men dåligt tålmod”.¹⁴⁰ Tålmodighet framkommer även i samlingen där barnen förväntades kunna sitta och lyssna och vänta på sin tur att få sjunga eller tala. En pojke beskrevs ha svårt att vänta på sin tur, varav ledarinnan skrev: ”han tycker om att höra sin egen röst och i samlingen skulle han gärna tala ensam hela tiden”.¹⁴¹

Även artighet framstod som en önskvärd egenskap, vars premierande genomsyrade barnträdgårdens vardag. Barnen förväntades uppvisa artighet både gentemot varandra och gentemot ledarinnan. Betydelsen av artighet underströks i så hög grad att flera av barnträdgårdarna hade ”artiga veckan” som temaarbete. Barnen fick då bland annat öva på att hälsa på morgonen när de kom, samt ha bjudningar för sina dockor och gosedjur.¹⁴² Nära sammankopplat till artighet fanns en förväntan om att barnen skulle uppträda civiliserat, både gentemot varandra och i sitt hanterande av barnträdgårdens material. Med civiliserat beteende menar jag att anteckningar visade att barnen inte skulle bråka med varandra, varken fysiskt eller verbalt, att de skulle kunna sysselsätta sig bredvid andra utan att störa varandras lek eller sysselsättningar, samt att de skulle dela med sig av leksaker och material. Att visa vördnad för barnträdgårdens material och leksaker utgjorde också en del av detta civiliserade beteende. Många barnträdgårdar började terminerna med genomgångar av materialvård för att visa hur barnen skulle vårda och hantera materialet.¹⁴³

Att uppträda civiliserat i gruppen och undvika bråk är den enda kategori där barnens egen kamratsocialisation tydligt syns i källmaterialet. I anteckningar finns exempel på barn som uttryckte glädje när andra, mer stökiga barn var borta, och exempel på barn som inte ville leka med andra barn på

¹⁴⁰ VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård; pojke född mars 1960, intagen september 1964.

¹⁴¹ VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1489.

¹⁴² VSA, VBA, B.7, Tänkt som presentation av barnträdgården för småskollärare, u.å. daterat 50-tal av arkivarie; VSA, VBA, F.4.12, Temaplanering, 16–20 januari 1956, 29 oktober – 11 november 1962, 10 januari – 10 februari 1967.

¹⁴³ Se källförteckning.

grund av att de var bråkiga. Samtidigt finns även motsatta exempel, där barn ville leka med dem som ledarinnorna beskrev som stökiga.¹⁴⁴

Källmaterialet visar att socialisationen på barnträdgårdarna inte enbart tog formen av karaktärsdaning, utan även omfattade en rad konkreta färdigheter som barnen förväntades tillägna sig under sin tid i barnträdgården. Flertalet av dessa förmågor var kopplade till skapande verksamheter, såsom konstnärlig uttrycksförmåga, handaskicklighet, pincettgrepp, förmågan att klippa med sax och färgsättning. En ledarinna noterade exempelvis: ”flickans val av färger har varit mycket säkert och smakfullt och hon har åstadkommit många fina ’konstverk’”.¹⁴⁵ Andra förmågor var kopplade till samlingsstunder, såsom att ha en god sångröst och god taktkänsla, att vara en god lyssnare och att ha framträdandeförmåga. Med framträdandeförmåga syftar jag till att barnen förväntades kunna tala eller sjunga inför resten av gruppen. De barn som inte ville sjunga eller tala under samlingen beskrevs ofta som blyga eller obekväma med att stå i centrum.¹⁴⁶

Disciplin utgör den sista form av socialisering som jag vill lyfta fram. I tidigare forskning har barnträdgården ibland framställts som en disciplinär verksamhet där övervakning spelat en central roll.¹⁴⁷ I mitt källmaterial framträder frihet tydligare än disciplin, men vissa delar av verksamheten visar ändå på mer disciplinära inslag. Disciplinen synliggörs särskilt som fysisk disciplin, i hur barnens kroppar styrdes genom tamburplatser, samlingsplatser och ett dagsschema som angav var barnen skulle befinna sig och när. Även om barnträdgårdarna betonade att de tog avstånd från strikta scheman för att lättare kunna följa barngruppens rytm, styrde dagsrytmen ändå när barnen kunde vara ute eller inne, när de kunde leka fritt

¹⁴⁴ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsberg barnträdgård, journal 916; D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 882; VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1227.

¹⁴⁵ VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, flicka född mars 1959, intagen september 1963 (a).

¹⁴⁶ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1532; VSA, VBA, D2.a.22, Aroslunds barnträdgård, journal 8285; VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, pojke född januari 1959, intagen september 1963.

¹⁴⁷ Hultqvist (1990); Westberg (2010).

och när de förväntades delta i samlingar eller måltider. En bevarad verksamhetsbeskrivning, sannolikt författat av föreståndarinnan för Västerås barnträdgårdar på 1950-talet, antyder att barnen under samlingarna var anvisade särskilda platser att sitta på, vilket innebar en styrning av kroppens placering. Denna disciplin framkommer dock inte i journalerna, där placeringen framstår som fri, men med en norm att kroppen skulle hållas relativt stilla. Det fanns en förväntan att barnen satt stilla och lyssnade, och när detta inte skedde noterade ledarinnorna det. Ett exempel lyder: ”har oerhört svårt att sitta still i samlingen. Han skruvar och vrider och vänder på sig och det händer ofta att han åker med hela stolen i golvet”.¹⁴⁸

5.10 Sammanfattning

I detta kapitel har jag undersökt hur den pedagogiska och praktiska vardagen organiserades och tog form i fem barnträdgårdar i Västerås, samt hur denna vardag bidrog till barnens socialisation. Kapitlet visar att barnträdgårdarnas vardag strukturerades genom en flexibel rytm och ett brett utbud av aktiviteter, där barnens egna val spelade en central roll men alltid tolkades och värderades genom ledarinnornas blick. Genom återkommande sysselsättningar, könsspecifika mönster och ledarinnornas tolkningar formades en vardag präglad av både frihet och fostran.

Barnträdgårdarnas dagliga verksamhet i Västerås under den studerade perioden organiserades efter en tydlig dagsrytm snarare än ett strikt schema. Varje dag togs två barngrupper emot, en på förmiddagen och en på eftermiddagen. Barnen hade tillgång till en bred variation av material och aktiviteter, där skapande arbete, bygglek och dock- eller rollek var de vanligaste aktivitetsvalen barnen gjorde. Till skillnad från hur rollek ofta framställdes i samtida skrifter, där den gavs begränsad plats, hade den i Västerås en framträdande position i praktiken.¹⁴⁹ Frøbels lekgåvor tycks inte ha haft någon framträdande roll i barnträdgårdarna i Västerås, men det framgår att hans pedagogiska idéer levde kvar i det värde som tillmättes skapande och konstruerande aktiviteter. Barnträdgårdarna arbetade även

¹⁴⁸ VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsberg barnträdgård, journal 1521.

¹⁴⁹ Se till exempel Bruun (1967); Moberg & Böttiger (1936); Sandels & Moberg (1945); Sandels (1952).

med intressecentra, tematiska arbeten där hela barngruppen arbetade kring ett ämne som hösten, trafiken eller årstiderna. Trots idealet att det tematiskt orienterade arbetet skulle utgå ifrån barnens egna intressen var intressecentrerna ofta bestämda på förhand av ledarinnorna.

Till skillnad från historiska analyser som främst utgått från läroplaner och publicerat material, framträdde inga tydliga förändringar över tid i det källmaterial som jag har studerat. De skiften som exempelvis Vallberg Roth identifierat mellan olika pedagogiska ideal återfanns inte i samma utsträckning i det vardagsliv som dokumenterades i Västerås.¹⁵⁰ Detta kan delvis bero på skillnader i källmaterialens karaktär. I det material som producerades lokalt, fanns sällan samma möjligheter att uttrycka bredare och mer abstrakta pedagogiska idéer. Men det beror sannolikt också på att praktisk pedagogisk verksamhet inte nödvändigtvis behöver följa de visioner som formulerades av pedagoger, psykologer och reformpedagogiska rörelser, utan utvecklades utifrån lokala förhållanden och ledarinnornas personliga prioriteringar. Liknande skillnader mellan nationella ideal och lokal praktik har även uppmärksammats i annan forskning, bland annat inom studier av folkskolans utveckling och reformpedagogikens historia.¹⁵¹ I detta avseende bekräftar detta kapitel vad som utbildningshistorisk forskning redan visat.

Kapitlet har visat att könsskillnader präglade barns val av aktiviteter. Skillnaderna var mest framträdande i dockleken – som i huvudsak förekom bland flickor, och i bygg- och fordonslek – som oftare valdes av pojkar. När pojkar lekte i dockvrån markerade ledarinnorna ofta detta som något avvikande, exempelvis genom att beskriva det som ett besök hos flickorna. Vissa könsskillnader framkom även i de skapande aktiviteterna, där ledarinnorna beskrev att flickor och pojkar skapare av olika typer av alster, flickor ritade blommor eller sydde dukar, medan pojkar målade bilar eller snickrade båtar. Detta mönster bekräftar tidigare forskning av Hatje om könade föreställningar i barnträdgårdens praktik.¹⁵²

¹⁵⁰ Vallberg Roth (2011).

¹⁵¹ Se till exempel Samuelsson (2021); Westberg (2024).

¹⁵² Hatje (1999), s. 116.

Barnträdgårdarna fungerade som socialisationsagenter där både kunskap, värden och ideal förmedlades. Lekar, sysselsättningar och samlingar användes som pedagogiska verktyg som fyllde flera syften. De var dels karaktärsdanande, där barnen tränades i självständighet, uthållighet och noggrannhet, dels färdighetstränande, där barnen förväntades utveckla specifika praktiska och estetiska kunskaper såsom att klippa med sax, färgsätta eller sjunga. Dagarna präglades av en balans mellan frihet och styrning, där barnen gavs utrymme att välja men samtidigt bedömdes, både i sina praktiska färdigheter och i sin personlighetsutveckling.

Likt aktiviteterna uppvisade även socialisationsprocesserna en tydlig kontinuitet under hela perioden. Barnen fostrades till att utveckla egenskaper som företagsamhet, självständighet, kreativitet, nyfikenhet, noggrannhet, artighet och uthållighet. De tränades även i förmågor såsom konstnärligt uttryck, handaskicklighet och att lyssna uppmärksamt. Genom ledarinnornas dokumentation framträder hur barnträdgården samtidigt formade idealbilden av barnet i nuet och föreställningen om det framtida samhällsmedborgarskapet. Däremot framkom en viss förskjutning i ledarinnornas fokus i dokumentationen, där anteckningarna från 1940-talet i högre grad betonade barns lek, känslor och relationer, medan senare anteckningar i högre utsträckning betonade mognad, kroppslig och psykisk utveckling samt prestation.

6 Barntädgårdens emotionella vardag

Vardagslivet i (för)skolan utgörs förstås av dess institutioner, organisation, pedagogik och praktik, men också dess känslor.¹ Som Lisa Rosén Rasmussen påpekat i sina studier av skolminnen, så är skolan inte bara det vi lärt oss, utan kanske först och främst det vi upplevt och känt, såsom glädje, vänskap, rädsla och ilska.² Känslor formar därmed (för)skolans rytm och struktur, och fungerar som både uttryck och reglering i den sociala gemenskapen. De är inte bara reaktioner, utan även normativt laddade uttryck. Känslor är således en central dimension i barns socialisationsprocesser och vardag. Detta är ett perspektiv som, mig veterligen, tidigare inte anlagts inom vare sig svensk eller internationell förskolehistorisk forskning.

I detta kapitel undersöker jag två av avhandlingens övergripande frågeställningar: Vilka emotioner identifierades i barntädgårdarnas vardag, och på vilka sätt beskrevs dessa? Samt på vilka sätt bidrog barntädgårdarnas pedagogiska och praktiska vardag till barnens socialisation? Dessa frågor har brutits ned till tre underfrågor: 1) Vilka känslor identifierade och tolkade ledarinnorna hos barnen? 2) På vilka sätt beskrevs glädje, rädsla, ilska och ledsamhet? 3) Vilken emotionell socialisation ägde rum i barntädgårdens vardag?

I fokus står de 240 barnobservationsjournalerna som presenterades i kapitel 3. Materialet har analyserats kvantitativt med kvalitativa inslag. I likhet med föregående kapitel, görs också vissa jämförelser med förskolepedagogiska skrifter publicerade av framträdande barntädgårdspionjärer. Även i likhet med kapitel 5 är det studerade tidsintervallet i detta kapitel uppdelat i tre perioder: 1944–1950, 1954–1961 och 1964–1969. Genom en uppdelning i olika tidsperioder kan jag visa hur den emotionella vardagen förändrades, men även hur den på många sätt förblev densamma. Ett särskilt intresse riktas alltså mot förändring och kontinuitet över tid, snarare än skillnader

¹ I detta kapitel används begreppen emotioner och känslor överlappande. Emotioner används dock främst när jag syftar till den övergripande emotionella vardagen i barntädgården samt till teoretiska begrepp, känslor används främst för att beskriva de enskilda känslorna som ledarinnorna lyfte i observationsjournalerna.

² Rosén Rasmussen (2012).

mellan individuella barnträdgårdar och ledarinnor. En analys över skillnaderna mellan barnträdgårdarna har dock genomförts, vilken visade att variation var större över de tre tidsperioderna än mellan enskilda barnträdgårdar.³

Jag visar i kapitlet att ledarinnorna noterade en bredd av emotionella uttryck, som bland annat glädje, lugn och ilska. I synnerhet under 1940-talet framträdde ett intresse för att beskriva känslor i vardagliga och ofta varma formuleringar. Under senare årtionden tenderade anteckningarna att i högre grad knytas till barnens utvecklingspsykologiska förmågor. Jag visar i kapitlet att barnträdgårdarna inte bara var en plats för praktisk pedagogisk verksamhet, utan även en arena för en mångfald av känslouttryck.

6.1 Emotionell ordbok

Analysen inleds med en kartläggning av alla känslor som framkommer i källmaterialet, vilka jag sammanställt via en emotionell ordbok.⁴ Den emotionella ordboken för Västerås barnträdgårdar är en sammanställning över alla de känslor som omnämndes i observationsjournalerna. Analysen genomfördes i två steg, först en manifest innehålls-analys där varje explicit känslouttryck som ledarinnorna dokumenterade identifierades. Därefter gjordes en latent analys, där underliggande emotioner tolkades utifrån beskrivningar av barns beteenden, exempelvis har ”sparkar i golvet och ser ond ut” tolkats som ilska och ”skiner som en sol” har tolkats som glad.⁵ Som ett resultat av denna analys har 22 olika emotioner identifieras, se tabell 6.1. Källmaterialet ger uttryck för ett stort intresse för barnens emotioner. Den emotionella ordboken visar att ledarinnorna inte bara skrev om starka och distinkta känslor såsom glädje och ilska utan även om mer svårtolkade känslor såsom lugn, harmoni och osäkerhet.

³ I de få fall där enskilda barnträdgårdar eller ledarinnor gick emot det övergripande tidsmönstret kommer jag att uppmärksamma detta för läsaren.

⁴ I teorikapitlet, under rubriken ”emotionshistorisk ansats” kan läsas mer om begreppet emotionell ordbok.

⁵ VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 876; VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, pojke född augusti 1960, intagen september 1964.

Tabell 6.1 Emotionell ordbok, 1944–1969

Emotioner	Period 1 1944–1950		Period 2 1954–1961		Period 3 1964–1969		Sammanlagt 1944–1969	
	Journaler	Frekvens	Journaler	Frekvens	Journaler	Frekvens	Journaler	Frekvens
Glad	47	103	45	72	38	72	130	247
Pigg	30	46	28	35	24	44	82	125
Lugn	25	46	22	27	30	55	77	128
Blyg	27	45	24	43	25	42	76	130
Rädd	26	48	17	37	17	38	60	123
Tillgiven	28	36	9	10	13	15	50	61
Osäker	4	5	24	39	15	25	43	69
Arg	23	39	11	19	9	13	43	71
Harmonisk	11	18	17	18	4	4	32	40
Ledsen	13	25	11	14	6	8	30	47
Generad	12	18	3	5	2	2	17	25
Själsäker	4	5	7	8	4	4	15	17
Älskar	6	9	5	5	4	5	15	19
Trött	4	4	5	6	5	7	14	17
Stolt	9	11	0	0	1	1	10	12
Modig	5	5	1	1	3	3	9	9
Nyfiken	4	5	2	3	1	1	7	9
Rastlös	2	3	3	3	1	1	6	7
Avundsjuk	3	3	1	1	0	0	4	4
Oharmonisk	2	3	0	0	0	0	2	3
Överlägsen	0	0	1	1	0	0	1	1
Underlägsen	0	0	1	1	0	0	1	1

Källa: Samtliga 240 observationsjournaler, se källförteckning. Anmärkning: Varje siffra i spalterna journal avser ett barn och varje siffra i spalterna frekvens avser antal gånger emotionen nämns.

Över tid framträdde vissa förändringar i hur känslor dokumenterades. Den största variationen och intensiteten i känsloregistreringen återfanns under period 1 (1944–1951), då ledarinnorna både antecknade ett bredare spektrum av emotioner och dokumenterade barns känslor betydligt oftare än under period 2 (1954–1961) och period 3 (1964–1969).

Det var även fler olika barn som beskrevs uppleva känslor under 1940-talet än under de senare perioderna. Exempelvis noterades mer än dubbelt så många barn uttrycka både ilska och tillgivenhet under 1940-talet jämfört med 1950- och 1960-talet. Jag anser det osannolikt att barn upplevde färre känslor under de senare perioderna; snarare framstår dessa förändringar som ett resultat av materialets karaktär. Ledarinnorna föreföll i de senare perioderna prioritera att dokumentera utvecklingspsykologiska bedömningar, med betoning på sådant som betraktades som normalt eller avvikande, snarare än emotionella uttryck. Det kunde till exempel handla om koncentrationsförmåga eller motorisk och intellektuell utveckling.

Ett skifte i hur ledarinnornas expertposition formulerades kunde också urskiljas i materialet. Under 1940-talet placerade sig samtliga ledarinnor i en tydlig expertroll genom att formulera sina anteckningar med uttryck som ”pojken *är* glad” eller ”flickan *är* nervös”.⁶ Under 1950- och 1960-talet blev formuleringarna mer öppna och försiktiga, med uttryck som ”pojken *verkar* blyg” eller ”flickan *verkar* harmonisk”.⁷ I dessa senare perioder rörde sig expertrollen från emotionell tolkning till en mer utvecklings-

⁶ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barntädgård, journal 917; VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barntädgård, journal 899; VSA VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barntädgård, journal 1232. Anm. Min kursivering för att undertrycka förändringen av ordval.

⁷ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barntädgård, journal 4240; VSA, VBA, D2.a.36, Kristinagårdens barntädgård, flicka född augusti 1959, intagen september 1964; VSA, VBA; D2.a.36, Jakobsbergs barntädgård, pojke född januari 1959, intagen september 1963. Anm. Min kursivering för att undertrycka förändringen av ordval.

psykologisk position, exempelvis genom anteckningar som ”pojken är normalt utvecklad”.⁸

I detta kapitel riktas fokus mot fyra känslor som behandlades mer ingående i källmaterialet och därmed möjliggör en djupare analys: glädje, rädsla, ilska och ledsamhet. Samtidigt förekom många anteckningar där flera känslor noterades samtidigt, vilket innebär att även andra emotioner synliggjordes och kunde analyseras. Innan jag övergår till den fördjupade analysen, ger jag en översikt över vanligt förekommande emotioner och mer sällan förekommande emotioner.

6.1.1 Vanligt förekommande emotioner

I den emotionella ordbok som sammanställts har jag identifierat tio känslor som tillskrevs minst trettio barn vardera (se tabell 6.2). Glädje var den mest dokumenterade känslan under samtliga perioder. Därefter följde pigg, ett uttryck som ofta användes som ett förstärkande ord för glädje, såsom ”hon är pigg och glad”.⁹ Under 1950- och 1960-talet användes pigg ibland i mer moderna termer, och syftade till alerta och livliga barn. Flickor beskrevs genomgående i journalerna som både gladare och piggare än pojkarna.

Vidare var blyghet och lugn två ofta förekommande känslor i samtliga perioder. Både under 1940-talet och 1960-talet var blyghet en av de känslor som var mest ojämnt fördelade mellan flickor och pojkar. Känslan var dock ojämnt fördelad åt olika håll, det vill säga under 1940-talet var det främst flickor som beskrevs som blyga medan det under 1960-talet istället var främst pojkar som beskrevs som blyga. Under 1950-talet var däremot blyghet relativt jämnt fördelat mellan könen.

⁸ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.21, Aroslunds barnträdgård, journal 8196; VSA, VBA, D2.a.36, pojke född augusti 1960, intagen september 1964; VSA, VBA, D2.a.36, Kristinagårdens barnträdgård, flicka född juni 1959, intagen september 1964.

⁹ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 800; VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4241; VSA, VBA, D2.a.36, Kristinagårdens barnträdgård, flicka född juni 1959, intagen september 1964.

Tabell 6.2 Vanligt förekommande emotioner, 1944–1969

Emotioner	Period 1 1944–1950		Period 2 1954–1961		Period 3 1964–1969		Sammanlagt 1944–1969	
	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar
Glad	27	20	27	18	21	17	75	55
Pigg	19	11	15	13	11	13	45	37
Lugn	11	14	9	13	19	11	39	38
Blyg	19	8	13	11	8	17	40	36
Rädd	14	12	8	9	6	11	28	32
Tillgiven	16	12	6	3	7	6	29	21
Osäker	1	3	12	12	4	11	17	26
Arg	9	14	3	8	4	5	16	27
Ledsen	7	6	5	6	0	6	12	18
Harmonisk	6	5	9	8	1	3	16	16

Källa: Samtliga 240 observationsjournaler, se källförteckning. Anm. Siffrorna i tabellen avser antalet barn.

Känslan lugn var relativt jämnt fördelad mellan flickor och pojkar när samtliga perioder slås ihop, men under 1960-talet beskrevs markant fler pojkar som lugna än flickor. Många barn som uppfattades som lugna beskrevs även som blyga, medan andra framställdes som lugna i kombination med glädje eller harmoni. Ett exempel från materialet löd: ”han är fortfarande en lugn och harmonisk pojke som har lätt för att anpassa sig”.¹⁰ Trots att lugn var en av de mest frekvent förekommande känslorna saknades ofta fördjupade förklaringar till dess innebörd. Det var därför inte alltid tydligt om ledarinnorna avsåg kroppsligt lugn – såsom långsamma rörelser eller stillsam lek – eller en inre känsla av harmoni, som i citatet.

Självständighet och företagsamhet framstod som eftersträvnsvärda egenskaper hos barnen, och detta avspeglades i hur ledarinnorna formulerade

¹⁰ VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, pojke född november 1959, intagen januari 1964.

förändringar i blyghet och lugn.¹¹ Exempelvis kunde i en journal läsas att en flicka som vid starten av hennes första termin beskrevs som ”tyst och blyg, lugn och stillsam. Säger aldrig någonting”. Men i en senare anteckning skrev ledarinnan: ”genom mycket uppmuntran har Annika blommat upp, hon kommer och berättar episoder hemifrån för fröken”.¹²

Inte i någon av de 240 journalerna uttryckte ledarinnorna någon direkt uppskattning för blyghet. Barn som beskrevs som besvärliga kunde tvärtemot skildras i positiv dager, detta rörde särskilt flickor från period 1 (1944–1951). Ett exempel löd: ”har på sista tiden varit vild och uppsluppen ibland och vill trotsa. Hon börjar bli riktigt pratsam och munter. Ibland liknar hon mer än förr en sund liten vildbasare”. En annan ledarinna skrev: ”har varit ovanligt livlig nu en tid, ja ibland en liten obstinat, men det är nog tecken på att hon börjar bli mer självständig och hon blir nog en ledare vad det lider”.¹³

En av de tydligare förändringarna mellan perioderna gällde osäkerhet. Under period 1 (1944–1950) förekom den endast i fyra barns journaler, medan den återfanns i 24 journaler i period 2 (1954–1961) och i 15 under period 3 (1964–1969). Osäkerhet uttrycktes ofta som en implicit känsla, såsom: ”hon är något osäker i sitt förhållande till de vuxna”.¹⁴ Känslan hade ofta tematiska beröringspunkter med rädsla, något som jag återkommer till i avsnittet om rädsla.

Tillgivenhet var ytterligare en känsla vars frekvens i observationsjournalerna förändrades över tid. Under period 1 beskrevs 28 barn som tillgivna, jämfört med endast 9 i period 2 och 13 i period 3. Tillgivenhet beskrevs sällan i detalj, utan förekom oftast som ett positivt karaktärsdrag

¹¹ Mer om de personlighetsförmågor som uppmuntrades kan läsas i kapitel 5.

¹² VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 999. Namnet i exemplet är fiktivt.

¹³ VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1472.

¹⁴ VSA, VBA, D2.a.34, Aroslunds barnträdgård, flicka född juni 1959, intagen september 1964 (b).

tillsammans med uttryck som ”rar”, ”god” eller ”mjuk”.¹⁵ I vissa fall noterades fysisk närhet, såsom ”han vill gärna krypa upp i mitt knä och kela lite. Kanske beror det på att modern inte har så mycket tid för honom just på morgonen då hon går ut med tidningar. Annars brister det nog inte i kontakten mor och barn där inte”.¹⁶ Vid ett fåtal tillfällen skildrades tillgivenheten som alltför intensiv, vilket föranledde en mer negativ värdering, som i anteckningen: ”vill gärna krama fröken och förföljer mig ibland med sitt kramande” eller ”mycket tillgiven, nästan efterhängsen”. Dessa formuleringar illustrerar att självständighet förblev ett eftersträvt ideal.

6.1.2 Sällan förekommande emotioner

Den emotionella ordboken över Västerås barnträdgårdar består även av 12 känslor som återfanns i färre än 20 journaler vardera, dessa presenteras i tabell 6.3. Det var med andra ord max 20 olika barn som beskrevs uppleva dessa känslor. Här återfinns bland annat genans. Genans kopplades dels till barnens reaktioner på sitt eget beteende, dels till att barnen blev generade när barnträdgården fick besök, dels att barnen blev generade när de får uppmärksamhet riktat mot sig och dels att barnen blev generade vid tillsägelser.¹⁷ Inom emotionen genans räknas även skam in. Skam förekom endast i tre journaler, alla från samma barnträdgård i period 1. En flicka beskrevs skämmas för sin bråkiga bror. En annan flicka beskrevs ”hitta på en massa dumheter som hon sedan skäms över”. En pojke beskrevs skämmas för att han inte ville vara med de andra barnen och leka.¹⁸

¹⁵ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1477; 1487; VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, flicka född maj 1959, intagen september 1963.

¹⁶ VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4241.

¹⁷ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 921; VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4239; VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, pojke född november 1959, intagen september 1964.

¹⁸ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 420; 917; 921.

Tabell 6.3 Sällan förekommande emotioner, 1944–1969

Emotioner	Period 1 1944–1950		Period 2 1954–1961		Period 3 År 1964–1969		Sammanlagt 1944–1969	
	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar
Generad	7	5	0	3	0	2	7	10
Själsäker	3	0	7	0	4	0	14	0
Älskar	3	3	3	2	3	1	9	6
Trött	3	1	2	3	4	2	9	6
Stolt	2	7	0	0	0	1	2	8
Mod	3	2	0	1	1	2	3	5
Nyfiken	2	2	2	0	1	0	5	2
Rastlös	2	0	0	3	1	0	3	3
Avundsjuk	1	2	1	0	0	0	2	2
Oharmonisk	0	2	0	0	0	0	0	2
Överlägsen	0	0	0	1	0	0	0	1
Underlägsen	0	0	0	1	0	0	0	1

Källa: Samtliga 240 observationsjournaler, se källförteckning. Anmärkning. Siffrorna i tabellen avser antalet barn.

Själsäkerhet förekom i 14 journaler och gällde uteslutande flickor. Dessa flickor beskrevs genomgående i positiva ordalag och undertoner. Ett exempel löd: ”visade mycket stor säkerhet och frimodighet redan första dagen. Pratar gärna och spontant. Karin har haft lätt för att anpassa sig i alla situationer och hon har fin kontakt med kamraterna”.¹⁹ Utöver de löpande anteckningarna förekom även bedömningar av barns självkänsla och självförtroende i särskilda tillägsblad under 1950- och 1960-talet. Under 1950-talet användes ett försättsblad för skolmognad i drygt hälften av journalerna. Där skulle ledarinnorna bland annat beskriva barnens

¹⁹ VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, flicka född september 1961, intagen augusti 1965.

självkänsla.²⁰ Under 1960-talet förekom ett ifyllnadsblad där ledarinnorna bland annat skattade om barnens självförtroende var svagt, normalt eller starkt, en gång per termin.²¹ Att dessa aspekter värderades genom särskilda formulär och inte enbart i löpande text visar den vikt som tillmättes barns tilltro till sig själva.

Ledarinnorna lyfte känslan älskar i femton journaler, relativt jämnt fördelade över de tre perioderna. Likt tillgivenhet för ledarinnan beskrevs fler flickor än pojkar älska något eller någon. I vissa fall älskade barnen själva barntädgården, medan andra uttryckte kärlek till särskilda aktiviteter. Det handlade om att lyssna på sagor, måla, kladda, rita, trä halsband, klä ut sig och leka i barntädgårdens lektält.²²

Stolthet dokumenterades i journalerna för två flickor och åtta pojkar, samtliga från period 1 (1944–1950). Majoriteten av dessa barn var stolta över sina egna prestationer, exempelvis att läsa, slöjda, rita eller klä på sig ytterkläder.²³ Andra visade stolthet över att ha deltagit i aktiviteter, som att uppträda inför gäster.²⁴ Två pojkar var särskilt stolta över att gå i barntädgård. En anteckning löd: ”han pöser litet grand inför dem [barnen på

²⁰ Försättsbladen förekom på samtliga barntädgårdar från denna period, dock inte i samtliga barns journaler. Försättsbladen togs bort i slutet av perioden, omkring 1959. För exempel på försättsblad se bilaga 9.3.

²¹ Ifyllnadsformulären förekom på två av de tre barntädgårdarna studerade i period 3 (1964–1969). De förekom i omkring en fjärdedel av barnens journaler. För exempel på ifyllnadsformulär se bilaga 9.3.

²² För barn som uppgavs älska barntädgården se till exempel VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barntädgård, journal 1233; VSA, VBA, D2.a.12, Aroslunds barntädgård, journal 4371; För barn som uppgavs älska specifika aktiviteter, se till exempel VSA, VBA, D2.a.12, Aroslunds barntädgård, journal 4201; VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barntädgård, flicka född maj 1961, intagen augusti 1965.

²³ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barntädgård, journal 916; 925; 981; 1006; VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barntädgård, journal 891; VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barntädgård, journal 1485.

²⁴ VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barntädgård, pojke född januari 1959, intagen september 1963.

hemgården] och är stolt över att han har gått längre i barnträdgård”.²⁵ En annan ledarinna skrev att en pojkes mamma berättat att pojken stolt återgav vad han lärt sig i barnträdgården för andra barn på gården.²⁶

När mod skildrades i journalerna (åtta gånger) var det inte i relation till fysisk fara, utan handlade snarare om barn som inte tvekade att prova nya material, aktiviteter eller att tala inför gruppen.²⁷ En pojke som tidigare beskrevs som ängslig och tillbakadragen utvecklades under terminen. Ledarinnan noterade då: ”verkar glad, pigg och orädd”.²⁸

Endast sju barn beskrevs som nyfikna. Detta är värt att notera i ljuset av tidigare forskning, som lyft barnträdgårdens roll som en experimentell verkstad.²⁹ Det är också värt att notera eftersom föregående kapitel visade hur barn förväntades vara självständiga och intresserade av material och sysselsättningar. Majoriteten av de barn som beskrevs som nyfikna återfinns under 1940-talet. Där beskrevs bland annat en pojke som ”en liten Ricki-Tikki-Tavi-kvick till det otroliga, nyfiken och med överallt, hör allting och ser allting och frågar om allting. Spelande ögon och vädrande näsa. Vetgirig och tänker mer än de flesta i den åldern”.³⁰

Efter denna översikt över några av de ofta och sällan förekommande känslorna som den emotionella ordboken visar förekom i observationsjournalerna, följer nu en fördjupad analys av fyra känslor: glädje, rädsla,

²⁵ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 873.

²⁶ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 922.

²⁷ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 936; VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1480; 1481; 1490; VSA, VBA, D2.a.21, Jakobsbergs barnträdgård, journal 8000; VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, flicka född september 1960, intagen augusti 1965; pojke född december 1960, intagen augusti 1965.

²⁸ VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, pojke född december 1960, intagen september 1965.

²⁹ För forskning om experimentella barnträdgårdar och självständighets träning, se Hatje (1999) s. 104–105; Vallberg Roth (2011) s. 85–86, 89–90.

³⁰ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 922. Anm. Ricki-Tikki-Tavi var en karaktär från en barnbok.

ilska och ledsamhet. Varje känsla behandlas i en egen sektion och analyseras genom återkommande mönster i materialet. Därefter följer ett avsnitt om den emotionella socialisationen på barnträdgårdarna.

6.2 Glädje

Glädje var den vanligast förekommande känslan i de studerade barnträdgårdarna och beskrevs under hela undersökningsperioden i vardagliga termer utan koppling till ålder eller andra utvecklingspsykologiska indikatorer. Sammanlagt förekom glädjebeskrivningar 247 gånger, utspritt i 130 av 240 journaler. Under samtliga perioder beskrevs fler flickor än pojkar uppvisa glädje. Förutom de vanligaste uttrycken: glad, glädje, gladlynt, är även ”skiner som en sol”, ”solstråle”, ”lycklig”, ”salig”, ”gott humör”, ”förtjust”, ”skrattar” och ”skämtar” inräknat i glädje. Fnittrig är däremot inte inräknat, då det inte framstår som något positivt i journalerna utan kopplas till negativt beteende som ofta förstärktes med ord som svår eller störande.³¹ Vid analysen identifierade jag fyra återkommande mönster för hur glädje beskrevs, se tabell 6.4.

Det är föga förvånande att glädje är så utmärkande i materialet. Stearns har visat att västvärlden tillmätte barnets lycka stort värde, vilket därmed gav glädje en central plats i vår emotionella kultur. Spridningen av uttryck som ”lycka är lika viktigt som mat om ett barn ska utvecklas normalt” började cirkulera i USA under början av 1900-talet och visar på genomslaget av denna sträva.³² Barnträdgårdens grundare, Friedrich Fröbel, betonade att glädje växte fram genom lek och att ledarinnor borde dela barnens glädje i upptäckten av världen.³³ Att födelsedagssången Happy Birthday delvis har sitt ursprung i den amerikanska kindergarten är ytterligare ett exempel på den tonvikt som fältet lade på lycka.³⁴ Trots glädjens centrala roll i barns liv har känslan ofta förbisetts inom emotionshistorisk forskning.

³¹ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1001; VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4251; VSA, VBA, D2.a.34, Aroslunds barnträdgård, pojke född mars 1960, intagen augusti 1965.

³² Stearns (2019) s. 1, 3, 5.

³³ Tovey (2020) u.s.; Öman (1991) s. 32.

³⁴ Taylor Allen (2016).

Darrin McMahon har visat att forskningen hellre behandlat negativa emotioner – som ilska – eftersom de tenderar att lämna starkare spår i minnet och dessutom anses mer analytiskt differentierade.³⁵ Även i mitt material framstod glädje som svår fångad. Ofta förekom glädje i korta konstateranden snarare än som djupgående beskrivningar, såsom: ”hon är glad och har humor”, ”hon är glad och öppen” eller ”är för det mesta glad och harmonisk”.³⁶

Tabell 6.4 Mönster av glädje, 1944–1969

Glädje som en av många emotioner								
1944–1950		1954–1961		1964–1969		Sammanlagt		
Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	
13	11	17	12	8	5	38	28	
Glädje som ett genomgående personlighetsdrag								
1944–1950		1954–1961		1964–1969		Sammanlagt		
Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	
8	4	6	3	11	3	25	10	
Glädje som något som växer fram								
1944–1950		1954–1961		1964–1969		Sammanlagt		
Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	
6	2	2	2	2	7	10	11	
Glädje vid specifika tillfällen								
1944–1950		1954–1961		1964–1969		Sammanlagt		
Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	
0	3	2	1	0	2	2	6	

Källa: Samtliga 240 observationsjournaler, se källförteckning. Anm. Siffrorna i tabellen avser antalet barn.

³⁵ McMahon (2013), s. 103–104.

³⁶ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 924; VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 881; VSA, VBA, D2.a.36, Kristinagårdens barnträdgård, flicka född juni 1959, intagen september 1964.

6.2.1 Glädje som en av många emotioner

Glädje framstod i journalerna ofta som en del i ett brett spektrum av känslor som barnen tilläts uppleva i barnträdgårdens vardag. Barn beskrevs i några av anteckningarna som glada, medan de i andra skildrades som exempelvis blyga, ilska, lugna eller rädda. Eftersom detta känslomässiga mönster återkom frekvent i materialet framstår barnträdgårdarna som miljöer med ett tillåtande klimat för varierade sinnesstämningar.

Vad som väckte glädje hos barnen förblev ofta outtalat i journalanteckningarna. Ett exempel på detta var en flicka från period 2 (1954–1961). Hon skildrades inledningsvis som omväxlande blyg, osäker och irriterad, men därefter noterade ledarinnan: ”den sista tiden tycks hon ha kommit i sina gamla gängor igen och samtidigt verkar hon ovanligt glad”. När flickan tidigare var vad ledarinnan kallade ”ur gängorna” syftade det till att hon inte ville gå till barnträdgården. Vad som därefter hade förändrats och gett upphov till hennes glädje förblev oklart i dokumentationen.³⁷ Begreppet ”ur gängorna” förekom endast i två journaler, båda skrivna av samma ledarinna men under olika år. I det andra fallet användes det för att beskriva en flicka som först beskrevs som glad och harmonisk men senare som dominerande mot yngre barn och att hon ”överhuvudtaget varit lite ur gängorna”. Senare framställdes flickan återigen som harmonisk.³⁸

Detta mönster kännetecknades alltså av glädje som en kulör i en palett av känslor. Ett särskilt känslomässigt komplext exempel återfanns i en journal från period 1 (1944–1950), som dokumenterade en pojkes emotionella variationer under fyra terminer. Han karakteriserades vid olika tillfällen som harmonisk, glad, oharmonisk, tjurig, konfliktskapande, kramsjuk, ledsen, lugn och trotsig. Under sin första tid dokumenterades han som en harmonisk och glad pojke med mycket att berätta varje morgon vid ankomsten till barnträdgården. Några månader senare beskrevs han dock som disharmonisk och tjurig. Ledarinnan noterade att pojken gjorde tvärt emot vad han blev tillsagd. Efter en period på landet skrev ledarinnan att han nu var mestadels glad och harmonisk, även om han ibland startade konflikter. Ledarinnan underströk att pojken visade glädje när han

³⁷ VSA, VBA, D2.a.12, Aroslunds barnträdgård, journal 4201.

³⁸ VSA, VBA, D2.a.22, Aroslunds barnträdgård, journal 8303.

anförtröddes ett uppdrag, vilket minskade hans konfliktskapande beteende både i barnträdgården och, enligt modern, hemma. Under resten av sin tid där växlade hans känslouttryck mellan gråt vid motgång, glädje och frustration.³⁹

Journalen över pojken visade hur ledarinnan dokumenterade ett känslomässigt brett register, där även negativa emotioner fick utrymme. Anteckningarna indikerade att ledarinnan valde att se hans utbrott som undantag snarare än regel. Det framgick exempelvis av kommentaren: ”för det mesta är pojken glad och harmonisk, det kan vara en enstaka dag, då det blir konflikter”.⁴⁰

Till skillnad från den ofta förekommande termen glädje var begreppet lycklig betydligt mer sällsynt och förekom endast i fyra barns journaler under hela undersökningsperioden. Två av dessa barn förknippades med omväxlande känslotillstånd. En flicka från period 1 (1944–1950) skildrades som överlycklig när hon slöjdat ett brevställ till fars dag.⁴¹ En annan flicka, från period 2 (1954–1961), beskrevs som lycklig i samband med att hon fick beröm av ledarinnan. I journalen stod det att flickan gärna hjälpte till i barnträdgården och ”blir mycket lycklig då jag tackar och berömmar henne”. Ledarinnan noterade vidare att när flickan fått beröm för sitt hjälpsamma beteende, brukade hon ofta be om att få göra samma uppgift igen dagen därpå.⁴²

6.2.2 Glädje som ett genomgående personlighetsdrag

I vissa journaler framträdde glädje inte bara som en tillfällig känsla, utan som ett genomgående personlighetsdrag hos barnet. Det rörde sig om barn som skildrades som glada från det att de började i barnträdgården till dess att de slutade. Glädje som ett genomgående personlighetsdrag

³⁹ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 924.

⁴⁰ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 924.

⁴¹ VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1228.

⁴² VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1228; VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4247.

dokumenterades i sammanlagt 35 journaler, oftare dokumenterat i flickors journaler än pojkar.

Ett tydligt exempel på detta var en flicka från period 1 (1944–1950) som under samtliga terminer dokumenterades som genomgående glad. Hennes första journalanteckning inleddes med: ”liten, glad och livlig. Pratsam och nyfiken. Utan spår av blyghet. Hoppar och kvittrar dagarna i ände”. Ledarinnan fortsatte därefter att i återkommande anteckningar beskriva hur flickan skrattade, skojade med kamrater och ledarinnan, samt hur hon uppskattade att uppträda inför andra. I slutomdömet skrev ledarinnan att flickan var ”sprudlande glad med vinnande sätt. Kvick och självsäker utan några som helst hämningar. [...] Hon är en god och stark ledartyp och har en fantastiskt stark vilja. Pratsam och öppen mot alla. [...] Alltid villig att hjälpa till och duktig och häändig i allt hon förtar sig”.⁴³ I detta fall framställdes glädjen som nära förknippad med flickans självsäkerhet, öppenhet och handlingskraft.

Glädje kom i flera fall till uttryck genom skratt, humor och lekfullhet i barnens samspel.⁴⁴ Ledarinnorna dokumenterade hur barn skojade med varandra och med dem. Däremot var ordet rolig ovanligt och användes bara i en journal, där skrev ledarinnan: ”pojken är alltid glad och rolig och verkar trivas i barnträdgården”.⁴⁵ I andra anteckningar framträdde humor även hos barn som inte direkt benämndes som glada. En pojke beskrevs exempelvis som okoncentrerad och med dålig uthållighet, men ledarinnan noterade att han gärna spelade pajas och tillade: ”han har faktiskt vissa skådespelartalanger”. Detta exempel visar hur ledarinnan valde att lyfta fram ett positivt drag i barnets beteende, även när det avvek från det normerade deltagandet i verksamheten.⁴⁶

⁴³ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 800.

⁴⁴ Se till exempel D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 800; 916; 923; D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1486.

⁴⁵ VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1483.

⁴⁶ VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1222.

6.2.3 Glädje som något som växer fram

Glädje framträdde i detta mönster som något som utvecklades över tid, från att ha varit frånvarande från barnens journaler till att senare beskrivas i ledarinnornas anteckningar. Detta känslomönster återfanns i 21 journaler. I period 1 (1944–1950) återkom detta mönster särskilt tydligt i beskrivningarna av barn som initialt framställdes som blyga och tysta, men som med tiden blev livligare och uttryckte glädje. Ett exempel var en flicka som under sitt första år beskrevs som blyg och försiktig. Under det andra året skrev ledarinnan att flickan var: ”betydligt livligare. Springer omkring, dansar och skrattar högt. Pratar mycket i samlingsstunden”.⁴⁷ Det framgick inte i journalen vad som möjliggjorde denna förändring, så det är oklart om glädjen växte fram genom ledarinnans stöd, genom social anpassning eller andra faktorer. Däremot förmedlades en positiv ton i ledarinnans sätt att dokumentera flickans förändrade känslouttryck.

En liknande förändring beskrevs hos en annan flicka som enligt ledarinnan grät mycket och hade svårt att anpassa sig under den första tiden. Sedermera började hon enligt anteckningarna visa alltmer glädje, och ledarinnan skrev att ”hennes ansikte strålar när hon kommer in i barnträdgården”. Ledarinnan reflekterade över att flickans språkliga utveckling underlättade hennes sociala interaktioner och att systemens närvaro i gruppen också kunde ha bidragit till förändringen.⁴⁸

Under period 2 (1954–1961) och period 3 (1964–1969) skildrades totalt 13 barn inom ramen för denna form av glädje. Dessa barn gick från att beskrivas som blyga, reserverade eller osäkra till att beskrivas som glada och mer tillfreds i barnträdgårdsmiljön. Ett exempel var en pojke som under sin första månad beskrevs som: ”mycket blyg, tillbakadragen och ängslig. Klängde sig fast vid modern och grät då hon gick”. Under de följande veckorna fortsatte ledarinnan att beskriva honom som blyg, men skrev senare: ”när ungefär halva terminen gått skedde en förändring med pojken. Han deltog i barnens lekar och verkade glad, pigg och orädd”. I slutet av journalen noterade dock ledarinnan en viss ambivalens i sin tolkning och skrev att pojken var lite underlig eftersom han ”sitter och ler utan någon

⁴⁷ VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1532.

⁴⁸ VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1229.

synlig anledning”.⁴⁹ Denna kommentar antyder att även om ledarinnorna sällan dokumenterade orsaken till barnens glädje så fanns en förväntan om att känslouttrycken skulle vara begripliga utifrån en yttre kontext.

6.2.4 Glädje vid specifika tillfällen

Det fjärde och minst förekommande mönstret i materialet var glädje som endast uppstod vid specifika tillfällen. I studiens sammanlagt 240 journaler har denna form av glädje endast kunnat identifieras i åtta journaler. Ett gott exempel på glädje vid specifika tillfällen återfinns i en journal från period 1 (1944–1950) där ledarinnan beskrev en pojke som uttryckte glädje i samband med uppträdanden inför publik. Pojken framställdes som lugn och harmonisk, men stundtals grälsjuk. När det kom besökare till barnträdgården noterade dock ledarinnan att pojken tyckte det var mycket roligt och att han kände sig stolt när barngruppen dansade och uppträdde. Hon skrev också att pojken alltid såg besviken ut när gästerna gick, och att han undrade varför de försvann så snabbt.⁵⁰

Ett annat gott exempel från samma period var en pojke vars glädje var förknippad med musik. Ledarinnan skrev att han var mycket musikalisk, att han ibland fick spela piano och att han då: ”får ut svåra ackord och han hör direkt om det låter falskt”. Pojken uttryckte ofta sin längtan efter musik och sa exempelvis: ”fröken nu längtar jag efter musik” varpå han blev väldigt glad när han fick spela.⁵¹

Under period 2 (1954–1961) dokumenterades glädje vid specifika tillfällen för ytterligare tre barn – två flickor och en pojke.⁵² Den ena flickan blev enligt ledarinnan förtjust när hon fick beröm för sina teckningar av kamraterna. I övrigt beskrevs hon som blyg och tystlåten.⁵³ I den andra flickans journal framkom att hon under sitt första år hade svårt att knyta an till

⁴⁹ VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, pojke född december 1960, intagen september 1965.

⁵⁰ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 925.

⁵¹ VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 891.

⁵² VSA, VBA, D2.a.13, Jakobsbergs barnträdgård, journal 4554; 4561.

⁵³ VSA, VBA, D2.a.13, Jakobsbergs barnträdgård, journal 4560.

andra barn och ofta bytte kamrater. Ledarinnan noterade att flickan blev lycklig när hon fick leka en och en med något barn och att hon verkade längta efter en nära relation och någon att ”verkligen ty sig till och få ro om”.⁵⁴ De specifika tillfällena som väckte flickans glädje var alltså de där hon fick vara på tumanhand med ett annat barn.

Även under period 3 (1964–1969) återfanns ett exempel på glädje knuten till vänskap. En pojke beskrevs som lugn och blyg, på gränsen till nervös, men visade tydlig glädje när han fick leka med en specifik flicka i gruppen. Ledarinnan skrev att pojken var: ”tagen av flickans skönhet” och att han ”riktigt tillbett henne”. När han inte fick flickans uppmärksamhet satt han oftast ensam, byggde tyst och sökte en lugn miljö, vilket ledarinnan relaterade till hans blyghet och känslighet.⁵⁵

Den glädje som framträdde i observationsjournalerna skilde sig därmed från den som beskrevs i samtida förskolepedagogisk litteratur. Ulla-Britta Bruun menade att yngre barns glädje främst var knuten till särskilda tillfällen såsom fester och utflykter.⁵⁶ I de granskade journalanteckningarna framstod dock glädjen som mer vardaglig och osystematiskt förklarad. Barnen var helt enkelt glada, ofta utan att orsaken angavs. Den enda högtid som nämndes var fars dag, då ett barn uttryckte glädje över att ha slöjdat en present (ett brevställ) till sin far.⁵⁷ Glädjen var alltså riktad mot att glädja någon annan, snarare än kopplad till barnets egen självbild. Samtidigt visar materialet att vissa barn redan i barntädgårdsåldern upplevde glädje i relation till sin sociala position, exempelvis genom vänskap eller uppskattning från andra. Därmed framstår glädjen på Västerås barntädgårdar som mer mångfacetterad än vad Bruun beskrev.

⁵⁴ VSA, VBA, D2.a.13, Jakobsbergs barntädgård, journal 4554.

⁵⁵ VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barntädgård, pojke född november 1959, intagen januari 1964.

⁵⁶ Bruun (1971), s. 129. Boken blev först publicerad år 1967.

⁵⁷ VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barntädgård, journal 1228.

6.3 Rädsla

Rädsla beskrevs i varierad intensitet, från mild ängslan, oro och nervositet till starkare uttryck där barn framställdes som rädda eller förskrämda. Även uttrycket att inte våga är inkluderat inom denna kategori. Sammantaget dokumenterades rädsla 123 gånger, fördelat på 60 journaler, relativt jämnt fördelat mellan flickor och pojkar. I analysen av rädsla utkristalliserades fem återkommande mönster, vilka redovisas i tabell 6.5.

Tabell 6.5. Mönster av rädsla, 1944–1969

Inre rädsla							
1944–1950		1954–1961		1964–1969		Sammanlagt	
Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar
3	3	1	5	2	5	6	13
Social Rädsla							
1944–1950		1954–1961		1964–1969		Sammanlagt	
Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar
5	2	1	1	1	4	7	7
Rädsla inför nya situationer							
1944–1950		1954–1961		1964–1969		Sammanlagt	
Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar
4	3	0	3	1	2	5	8
Rädsla för att misslyckas							
1944–1950		1954–1961		1964–1969		Sammanlagt	
Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar
1	4	1	0	0	0	2	4
Rädsla vid specifika tillfällen							
1944–1950		1954–1961		1964–1969		Sammanlagt	
Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar
1	0	5	0	2	0	8	0

Källa: Samtliga 240 observationsjournaler, se källförteckning. Anm. Siffrorna i tabellen avser antalet barn.

Rädsla uppmärksammades också i samtida diskussioner. I svenska pedagogiska handböcker betonades att rädsla kunde uppstå genom skrämmande berättelser från vuxna – som varningar om att björnar kunde äta upp barn – eller genom att barn tog efter sina föräldrars rädslottringar. Vissa barn framställdes som särskilt mottagliga för rädsla, i synnerhet de med neurologiska svårigheter eller som led brist på uppskattning i hemmet.⁵⁸ Utmärkande för skildringarna om rädsla vid Västerås barntädgårdar var att de aldrig kopplades till fysisk fara, utan till barnens svårigheter att hantera vardagliga situationer.

6.3.1 Inre rädsla

Inre rädsla dokumenterades i 19 journaler i mitt material, vilket gjorde den till den vanligast förekommande formen av rädsla. I detta mönster beskrevs rädsla inte som en tillfällig känslottring, utan som ett genomgående personlighetsdrag. Ledarinnorna återkom vid upprepade tillfällen till att barnen var rädda, ängsliga eller nervösa, ofta utan att dessa känslor kopplades till någon specifik situation.

Under period 1 (1944–1950) uttrycktes inre rädsla ofta genom nervositet. Ett exempel var en pojke som karakteriserades som både fysiskt och psykiskt nervös och rädd. I pojkens första journalanteckning skrevs att han var lugn och tyst, men att ”doktorn säger att han är väldigt nervös och det visar sig också hemma”. Ledarinnan noterade senare att pojken ofta visade ”tecken på rädsla trots att han är stor och kraftig” men att han i övrigt var ”pigg och trevlig”.⁵⁹ Denna kommentar ger en antydning om att ledarinnan såg en motsättning mellan pojkens yttre storlek (och förväntade styrka) och hans inre känslor. Kopplingar mellan rädsla och kroppsliga eller åldersmässiga attribut var dock ovanliga i materialet. Sådana förekom endast i fyra av de 240 observationsjournalerna.⁶⁰ I övrigt saknades ofta både försök att

⁵⁸ Bruun (1971), s. 127–128; Sandels (1952), s. 64–65.

⁵⁹ VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barntädgård, journal 1237.

⁶⁰ VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barntädgård, journal 874; VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barntädgård, journal 917; VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barntädgård, journal 1237; VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barntädgård, journal 4244.

förklara varför barnen var rädda, liksom värderingar kring vem som borde eller inte borde känna rädsla.

En av få journaler där ålder explicit nämndes i samband med rädsla gällde en pojke som beskrevs som ”barnslig och rädd för sin ålder”. Vid tidpunkten var pojken fem år och tio månader. Ledarinnan beskrev att han var rädd för alla uppgifter och ofta sa ”jag vill inte!” när han i själva verket inte vågade. Några månader senare skrev hon att han blivit något modigare, men att han fortfarande var rädd för [att lägga] pussel och för att han inte skulle kunna utföra sysselsättningar tillräckligt bra. Vad som avsågs med ”tillräckligt bra” framgick inte. Det förblev oklart om det rörde sig om en jämförelse med andra barn, med ledarinnans förväntningar eller med pojkens egna. När han slutade barnträdgården, vid en ålder av sex år och fem månader, skrev ledarinnan i sitt slutomdöme att pojken nog ”skulle behöva gå två terminer till i barnträdgården, då han är rädd och ängslig för allting”.⁶¹

Under period 2 (1954–1961) dokumenterades liknande uttryck för inre rädsla. En pojke beskrevs som rädd sex gånger, nervös två gånger och osäker vid ytterligare två tillfällen. Inledningsvis framställdes han som rädd i sociala sammanhang, både i mötet med andra barn och med ledarinnan. Senare noterade ledarinnan att han var rädd för att andra skulle ta hans saker, att bli tvingad till något han inte kunde eller ville, samt rädd för kasperdockor. Hon skrev även: ”för att han är så rädd för mycket kommer han ofta till ledarinnan och skvallrar och då om de mest obetydliga saker”. Ett år senare noterades en förändring, pojken var inte längre rädd, deltog i grupplek och hade bättre social kontakt med de andra barnen.⁶²

Även flickor beskrevs i termer av inre rädsla. En flicka från samma period karakteriserades som nervös och fumlig, vilket ledarinnan tolkade som uttryck för flickans starka misstro till sin egen förmåga. Flickan ville gärna testa olika sysselsättningar men var rädd för att misslyckas. Ledarinnan konstaterade att flickan ”saknar så gott som allt självförtroende”. Några månader senare beskrev hon hur flickans ”tidigare blyghet och rädsla nästan har slagit över till motsatsen. Hon är t.o.m. lite busig ibland”. Rädslan hade dock inte helt försvunnit, då ledarinnan samtidigt framhöll

⁶¹ VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 874.

⁶² VSA, VBA, D2.a.21, Jakobsbergs barnträdgård, journal 7997.

att flickan fortfarande blev osäker och nervös när hon skulle göra sysselsättningar.⁶³

Ett gott exempel från period 3 (1964–1969) återfanns hos en pojke som beskrevs som ängslig vid separationen från sin mor, ett fenomen som i många andra journaler ofta avtog (se mönster 3: rädsla för nya situationer). För denna pojke bestod dock ängslan. Han blev även ängslig när han fick direkta frågor under samlingarna, när han inte omedelbart hittade sina ytterkläder, samt inför nya uppgifter och sysselsättningar. I pojkens journal ingick också ett ifyllnadsblad, där ledarinnan varje termin skulle markera vissa egenskaper hos barnen, såsom lugn, koncentration och ängslan. Där kryssade ledarinnan i att pojken visade ”tecken på ängslan” varje termin.⁶⁴

6.3.2 Social rädsla

Social rädsla framträdde i materialet som ett känslomässigt mönster där barn uttryckte osäkerhet och ängslan i mötet med andra människor, antingen kamrater, ledarinnor eller främmande vuxna. Sammantaget dokumenterades denna form av rädsla i 14 journaler. I sju fall riktades rädslan mot andra barn, hos tre mot ledarinnan och hos fyra mot främmande vuxna, särskilt läkaren som besökte barntädgårdarna regelbundet.

I fyra journaler från period 1 (1944–1950) framträder social rädsla i kontakten med andra barn.⁶⁵ Två flickor hanterade sin rädsla genom att ständigt hålla sig nära ledarinnan. I en av journalerna skrev ledarinnan: ”flickan är rädd för kamraterna, hon har lätt till gråt, och detta sporrar en del till att reta henne. Släpper inte ledarinnan, utan följer henne överallt, t ex om det ringer i telefon, blir hon utom sig, om hon inte får komma in på exp. [expeditionen]. Hon har ingen kontakt med kamraterna, men man ser hur hon så gärna vill vara med i deras lekar, och hon går ibland till dem, men genast ’knyter det sig’ för henne, och hon springer därifrån”. I slutet av

⁶³ VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barntädgård, journal 4247.

⁶⁴ VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barntädgård, pojke född augusti 1960, intagen september 1964. Exempel på hur ifyllnadsbladen såg ut kan ses i bilaga 9.3.

⁶⁵ VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barntädgård, journal 888; VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barntädgård, journal 1241; 1523; VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barntädgård, journal 1506.

flickans första termin noterade ledarinnan en tydlig förändring: ”flickan har blivit mycket mer självständig. Nu kommer hon gärna till barnträdgården, är nu med i barnens lekar, och är inte längre så beroende av ledarinnan”.⁶⁶

Ytterligare ett gott exempel på social rädsla ges i en journal där ledarinnan beskrev en pojke som en ”liten förskrämd fågelunge”. Ledarinnan skrev att hon var tvungen att möta honom varje dag eftersom han var rädd för att gå över skolgården när andra barn lekte där. Pojken lekte endast för sig själv och hade ingen kontakt med andra barn. Ledarinnan noterade att han inte hade umgåtts med andra barn före starten i barnträdgården, men att han gärna pratade med henne. Även i slutet av tiden i barnträdgården beskrevs han som: ”en enstöring bland alla kamraterna. Det ser ut, som om alla lekar äro för barnsliga för honom, men han trivs så bra i barnträdgården och vill aldrig vara borta”.⁶⁷ I båda dessa fall uttryckte ledarinnorna värme och förståelse i sitt bemötande av barnens sociala rädsla, och gav dem stöd snarare än tillrättavisning. Samtidigt fanns i anteckningarna en underliggande förväntan på att barnen så småningom skulle bli mer självständiga.

I andra fall var rädslan istället riktad mot ledarinnan. En flicka vågade till exempel inte tilltala ledarinnan, vilket ledde till att hon en dag när hon skulle ha betalat barnträdgårdsavgiften istället hade tagit med sig pengarna hem igen eftersom hon inte hade vågat lämna över dem. I motsats till de barn som sökte trygghet hos ledarinnan, fann denna flicka i stället stöd i en kamrat, vilket enligt journalen gjorde henne tryggare. Rädslan för ledarinnan försvann aldrig helt, men i slutet av journalen noterades att flickan ibland tilltalade henne.⁶⁸

Materialet innehåller även ett exempel där en flicka visade både tillgivenhet och rädsla gentemot ledarinnan. Hon beskrevs ha dålig kontakt med de andra barn och hamnade ofta i konflikt med dem. Ledarinnan skrev att flickan: ”verkar mycket skrämmd och försöker dölja minsta förseelse”, men att hon också ”skiner upp vid minsta beröm”. Flickan kom enligt ledarinnan från en ”mycket tråkig hemmiljö”. Vad detta innebar förtydligades inte,

⁶⁶ VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1506.

⁶⁷ VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 888.

⁶⁸ VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1523.

men anteckningen antyder att ledarinnan kopplade flickans känslouttryck till hemmiljöns brister.⁶⁹

Under hela undersökningsperioden förekom också rädsla för främmande vuxna, i synnerhet gentemot läkaren som regelbundet besökte barntädgårdarna. Läkaren, som förblev densamma under många år, och som även satt med i styrelsen för Västerås stads barnstugor, verkade dock van att möta barn. Det kan bland annat läsas om en flicka som från början var rädd för doktorn, men efter en tid skrev ledarinnan: ”ej längre rädd för doktorn. Skrattar när doktorn skojar med henne”.⁷⁰

I period 3 (1964–1969) visade sig social rädsla i fem barns journaler. Ett barn beskrevs som ängsligt i mötet med andra barn, vilket ledarinnan kopplade till att pojken inte kände någon i gruppen sedan tidigare, något som annars verkade vara vanligt. Ängslan minskade dock snabbt när pojken fick vänner. Därefter visade han istället nervositet när främmande personer – såsom nya lärarkandidater – kom till barntädgården. Ledarinnan skrev att detta ibland ledde till att pojken ”spelar pajas och är allmänt störande”.⁷¹ Denna anteckning indikerar att även om oro och rädsla tolererades som känslor, blev de mindre accepterade när de tog sig uttryck i störande beteende.

6.3.3 Rädsla inför nya situationer

Rädsla inför nya situationer framträdde i materialet som ett återkommande känslomönster där barn visade osäkerhet och ängslan i mötet med det okända. Denna form av rädsla dokumenterades i 13 journaler, varav majoriteten återfanns under period 1 (1944–1950). I vissa fall tog sig rädslan uttryck i motvilja att delta i lek eller bristande initiativtagande. En flicka beskrevs som rädd för att ta sig an nya saker i leken, varvid hon valde att ställa sig och iaktta de andra barnens handlingar och läsa av deras reaktioner. Samtidigt framställdes hon som konstant glad, och ledarinnan

⁶⁹ VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barntädgård, journal 1475.

⁷⁰ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barntädgård, journal 917.

⁷¹ VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barntädgård, pojke född maj 1959, intagen september 1964.

skrev att det ”strålar godhet ur henne”.⁷² Hennes rädsla för lekarna framstår därmed inte som något som ledarinnan ansåg begränsade henne märkbart i vardagen eller påverkade hennes personlighet på något djupare plan.

En annan flicka beskrevs som glad men ”rädd att taga itu med nya arbeten”. Ledarinnan bemötte detta genom att hjälpa flickan att komma igång, och när hon väl började arbetet visade hon att hon klarade det bra och arbetade koncentrerat. Några månader senare noterade ledarinnan att flickan blivit ovanligt livlig och ibland lite obstinat, vilket hon tolkade som ett tecken på ökad självständighet.⁷³ Att ledarinnorna aktivt vägledde barn som var osäkra inför nya arbeten framstod som en vanlig strategi. Flera journaler visade att barn som först uppvisade tvekan snabbt blev ivriga att komma i gång med sina arbeten efter att de fått stöd, varpå de arbetade bra och koncentrerat.⁷⁴

I vissa fall var det själva barnträdgården som framstod som den skrämmande nya situationen. En pojke beskrevs vid inskolningen som: ”blyg och tyst. [...] Han vågar ingenting och får antagligen inte ha någon egen vilja hemma”. Ledarinnan skrev att han ofta bara stod och tittade på de andra barnen och att han, när hon frågade vad han ville göra, svarade ”jag vill göra rackartyg”, men att han inte faktiskt gjorde några rackartyg. Hon tolkade detta som att pojken inte vågade släppa sina hämningar utan tillåtelse.⁷⁵

Under period 2 beskrevs tre pojkar som rädda vid nya situationer. En av dem beskrevs som livlig och aggressiv men ”rädd vid oväntade situationer”.⁷⁶ Ledarinnan preciserade dock inte vilka dessa situationer var. En annan pojke var rädd för att resa. Ledarinnan noterade att han inte ville åka till Italien med sin familj, vilket hon tolkade som rädsla för det nya som

⁷² VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1480.

⁷³ VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1472.

⁷⁴ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 917; 923; VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 892; VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1472.

⁷⁵ VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1530.

⁷⁶ VSA, VBA, D2.a.21, Jakobsbergs barnträdgård, journal 8001.

väntade där.⁷⁷ Detta var den enda journalen där rädsla uttryckligen kopplades till något utanför barnträdgården.

För barn från period 3 utgjorde själva inskolningen i barnträdgården den nya situation som väckte ängslan. En flicka beskrevs till en början som ängslig, men blev alltmer öppen och tillgiven med tiden. Efter de två första månaderna nämndes inte längre hennes ängslan.⁷⁸ Journalerna förmedlade ofta en bild av barnträdgården som en trygg miljö, där barn som inledningsvis var rädda, blyga eller osäkra gradvis blev tryggare och utvecklade sociala kontakter.⁷⁹ Ett undantag gällde en pojke som visserligen blev trygg i den dagliga verksamheten men som fortsatte ha svårt att knyta an till andra barn. Ledarinnan menade att pojken hade lågt självförtroende, något hon kopplade till en överbeskyddande hemmiljö.⁸⁰ I detta fall tolkades barnets svårigheter utifrån familjebakgrunden snarare än barnets mognad. Sådana förklaringar var vanliga under period 1, men minskade i antal under period 2 och 3, där barn i allt högre grad beskrevs med begrepp hämtade från utvecklingspsykologi.

6.3.4 Rädsla för att misslyckas

Rädsla för att misslyckas framträdde i materialet som en känsla kopplad till barnens strävan efter att klara av uppgifter på ett korrekt eller adekvat sätt. Denna form av rädsla återfanns främst under period 1 (1944–1950), där fem barn dokumenterades med denna typ av oro. I period 2 (1954–1961) identifierades endast ett sådant fall, och under period 3 (1964–1969) förekom inte denna typ av rädsla i någon journal. Rädslan var i huvudsak

⁷⁷ VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4249.

⁷⁸ VSA, VBA, D2.a.36, Kristinagårdens barnträdgård, flicka född mars 1959, intagen september 1964.

⁷⁹ Se till exempel D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 880; D2.a.21, Jakobsbergs barnträdgård, journal 8003; D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, flicka född november 1959, intagen augusti 1965.

⁸⁰ VSA, VBA, D2.a.34, Aroslunds barnträdgård, pojke född september 1960, intagen augusti 1965 (b).

knuten till barnträdgårdens sysselsättningar, aktiviteter såsom att sy, modellera, snickra och rita.⁸¹

Ett exempel på en pojke som var rädd för att misslyckas var en pojke som enligt journalen ”arbetar alltid mycket flitigt och har alltid tålamod att göra sina saker mycket väl” men ”mycket känslig för kritik och mycket rädd att inte hans saker skall bli lika fina som de andras. Om han misslyckas gråter han”. Här framträdde rädslan som ett inre tryck att leva upp till en viss standard, snarare än som en yttre press.⁸² En annan pojke beskrevs som osäker vid sysselsättningar och ”förskräckligt rädd” att någon skulle se vad han gjorde när han modellerade hästar och vagnar. Ledarinnan noterade att pojken både modellerade och ritade djur mycket bra, men att han saknade tilltro till sig själv och hade bristande självkänsla. Hon skrev även att både pojken och hans syster ”behöver mycket uppmuntran och bägge barnen – måste få känna en trygghetskänsla som, vad jag kan förstå, inte alltid finns i hemmet”.⁸³

I några journaler kopplar ledarinnorna barnens rädsla till bristande självförtroende. Ett gott exempel på detta återfinns i en journal tillhörande en flicka från period 2 (1954–1961). Ledarinnan skrev att flickan ”vill så gärna göra både det ena och det andra men säger alltid att hon inte kan och är så rädd att inte lyckas” [...] ”det är först och främst Lenas självförtroende som behöver stärkas”. I denna journal hanterade ledarinnan detta genom att ge flickan små uppdrag (som ej preciseras) och mycket beröm för att hon utfört dem.⁸⁴ Även om konkreta metoder för att stärka barnens självkänsla sällan dokumenterades, återkom genomgående allmänna beskrivningar av

⁸¹ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 916; 921; VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdet barnträdgård, journal 881; VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1476; 1477; VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4247; VSA, VBA, D2.a.21, Jakobsbergs barnträdgård, journal 8002.

⁸² VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1476.

⁸³ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 921.

⁸⁴ VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4247.

att barnen uppmuntrades att prova på sysselsättningar, att tala och sjunga under samlingen samt att klä på och av sig själva.⁸⁵

6.3.5 Rädsla vid specifika tillfällen

Rädsla vid specifika tillfällen framträdde i materialet som en känslomässig reaktion knuten till enskilda situationer, snarare än som ett genomgående drag. Ledarinnornas observationer visade att rädsla kunde uppstå i samband med möten med främlingar, särskilda rutiner eller oväntade händelser i barnträdgårdens vardag. Ett exempel på detta var en flicka som beskrevs som mycket rädd för att bli vägd. Ledarinnan uttryckte förvåning över denna rädsla, då flickan ”annars är mycket försigkommen” och inte hade några svårigheter i barngruppen. Här framstod rädslan som en isolerad reaktion snarare än något som kännetecknade flickans vardag i barnträdgården.⁸⁶

Rädsla vid specifika tillfällen kunde också uppstå under samlingarna. Ett barn beskrevs som: ”lite nervös i samlingen när hon ska svara på en fråga”, något ledarinnan tolkade var kopplat till flickans begränsade ordförråd. I övrigt beskrevs flickan som intresserad av sysselsättningar, men nervös vid problem som uppstod när hon arbetade. Ledarinnan konstaterade att flickan ofta frågade om hjälp när problem uppstod, men att hon utöver denna nervositet var ”mycket lugn och harmonisk”.⁸⁷

I vissa fall dokumenterades mer ovanliga och konkret avgränsade rädslor. En flicka var exempelvis rädd för att gå i trappor och blev mycket ängslig om hon inte fick hålla ledarinnan i handen. När flickan lämnade barnträdgården vid sju års ålder kvarstod denna rädsla. I den sista anteckningen skrev ledarinnan att flickan fortfarande inte vågade gå i trappor utan att hålla i ledarinnan eller ett räcke, och att hon gick ”som småbarn, alltid med

⁸⁵ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1490; VSA, VBA, D2.a.12, Aroslunds barnträdgård, journal 4227; D2.a.36, Kristinagårdens barnträdgård, flicka född augusti 1959, intagen september 1964.

⁸⁶ VSA, VBA, D2.a.12, Aroslunds barnträdgård, journal 4371.

⁸⁷ VSA, VBA, D2.a.21, Jakobsbergs barnträdgård, journal 7999.

samma fot först”.⁸⁸ Detta fall utgjorde ett av de få där rädsla explicit kopplades till ålder och/eller fysisk utveckling.

Ett annat exempel rörde en flicka som uttryckte rädsla för smuts. Under period 3 (1964–1969) beskrevs hon som rädd för att smutsa ner sina kläder, något som enligt ledarinnan hängde samman med moderns önskan att flickan skulle hålla sig ren.⁸⁹ Ledarinnan noterade att flickan ofta var lite väl finkläd, vilket antyder att barnträdgårdens normer om lek, rörelse och praktiskt deltagande inte stämde överens med förväntningarna hemifrån.

I endast en journal framträdde en rädsla som inte gällde barnet självt, utan kopplat till omsorg för en närstående. En flicka från period 1 (1944–1950) beskrevs som orolig för sin sjuka mamma. Modern verkade däremot inte dela dotterns oro och beklagade sig till ledarinnan att flickan var ”så känslig”.⁹⁰

6.4 Ilska

Ilska framträdde i källmaterialet som en återkommande och mångfacetterad känsla. Den dokumenterades i 43 av de 240 analyserade observationsjournalerna, varav i 16 flickor och 27 pojkars journaler. Känslan lyftes både i mildare ordalag, såsom att barnen beskrevs som tjuriga, buttra eller irriterade, och med starkare uttryck, såsom att barnen beskrevs som rasande, arga eller förgäde. Jag har även inkluderat begreppet häftigt humör i denna känslokategori. Drygt hälften (23 stycken) av de barn som dokumenterades visa på eller känna ilska återfanns i period 1 (1944–1950). Över samtliga tre tidsperioder kunde jag i min analys identifiera fyra återkommande mönster av hur ilska beskrevs, vilka redovisas i tabell 6.6.

⁸⁸ VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4244.

⁸⁹ VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, flicka född april 1960, intagen september 1964.

⁹⁰ VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1487.

Tabell 6.6 Mönster av ilska, 1944–1969

Ilska som reaktion på motgångar							
1944–1950		1954–1961		1964–1969		Sammanlagt	
Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar
8	7	0	5	0	2	8	14
Ilska på grund av bristande hemförhållanden							
1944–1950		1954–1961		1964–1969		Sammanlagt	
Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar
1	3	0	0	0	0	1	3
Ilska som sekundäremotion							
1944–1950		1954–1961		1964–1969		Sammanlagt	
Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar
0	1	0	1	1	0	1	2
Observerad ilska utan angiven orsak							
1944–1950		1954–1961		1964–1969		Sammanlagt	
Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar
0	3	3	2	3	3	6	8

Källa: Samtliga 240 observationsjournaler, se källförteckning. Anm. Siffrorna i tabellen avser antalet barn.

Ilska uppmärksammades också i samtida pedagogisk litteratur. I handböcker av både Sandels och Bruun byggde författarna sina resonemang på den amerikanska barnpsykologen Florence Goodenough och framhöll att barn mellan fyra-sju års åldern oftast blev arga i sociala sammanhang eller i kontakt med kritiska eller ängsliga vuxna. Sandels betonade dessutom att konflikter ofta uppstod i lekar då flera barn ville inta ledarrollen.⁹¹

6.4.1 Ilska som reaktion på motgångar

Ilska framträdde i det empiriska materialet som en vanlig reaktion då barn handskades med motgångar. Flest exempel på detta återfanns i period 1

⁹¹ Bruun (1971), 128–129; Sandels (1952) s. 35–37, 65–66.

(1944–1950), där 15 journaler dokumenterade sådana uttryck, drygt hälften av dessa gällde flickor. Under period 2 (1954–1961) och period 3 (1964–1969) var det däremot enbart pojkar som ledarinnorna beskrev som arga vid motgångar, och totalt sett förekom pojkar oftare än flickor i denna kategori.

Flickornas ilska skildrades ofta som tjurighet när de inte fick sin vilja igenom.⁹² En ledarinna beskrev en flicka som: ”tjurig och envis, gör som hon vill och alla ska rätta sig efter henne. Leker gärna i dockrummet. Svårt att lyda ledarinnan”. Efter några månader hade flickan enligt samma ledarinna blivit mer harmonisk och använde sin starka vilja till att avsluta sysselsättningar även när de var svåra. I slutomdömet sammanfattades utvecklingen från ”bortskämd, tjurig och envis till det otroliga”, till ”alldeles förtjusande”.⁹³

Fler exempel på ilska hos flickor vid motgångar dokumenterades i relation till konflikter om leksaker. Två flickor blev upprörda när de inte fick tillgång till en specifik docka. Om den ena flickan skrev ledarinnan att det inte gick att ”tala [henne] till rätta”; flickan beskrevs vid ilska gå ut i tamburen och tjura.⁹⁴ Den andra flickan, som tidigare beskrivits som lugn, förändrades under vistelsen: ”nu mycket gladare och piggare, grälar med de andra om vem som ska ha dockan och har funnit sig väl till rätta, älskar barnträdgården och är intresserad av allt här”.⁹⁵

Ledarinnorna betonade genomgående att flickorna inom detta mönster med tiden blev lugnare. Endast en flicka hann inte visa denna förändring, men ledarinnan var ändå hoppfull: ”älskar att få vara ledare men blir inte alltid antagen till det av kamraterna då hon inte tål motsägelser. Hon blir nog en lugn och säker samt noggrann skolflicka”.⁹⁶

⁹² VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 420; 917; 927; VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 875; 876; 879; 880; VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1223; 1228.

⁹³ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 927.

⁹⁴ VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 879.

⁹⁵ VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1233.

⁹⁶ VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 876.

Ilskan kunde även bero på mer fysiska än praktiska motgångar. En ledarinna beskrev att en pojke blev rasande när något annat barn snuddade vid honom. Ledarinnan noterade: ”nyps eller tar ett föremål som ligger till hands, vad än det är, och slår till. Förstår sedan inte, att han gjort något orätt”. Trots att pojken uppfattades som aggressiv, skrev ledarinnan att han var omtyckt, men att han fungerade bäst ensam eftersom samspelet med andra ofta ledde till konflikter. I slutomdömet skrev ledarinnan att pojken egentligen var rar och snäll men var svår mot kamraterna och skapade ständiga konflikter.⁹⁷ Exemplet visar en välvilja hos ledarinnan att se till det positiva hos barnet, vilket är en återkommande trend i materialet, framförallt under period 1 (1944–1950).⁹⁸

Ett annat exempel på ilska vid motgångar gällde en pojke som reagerade starkt när han nekades att utföra en önskad sysselsättning. Fick pojken inte slöjda blev han arg, vilket uttrycktes genom att han stampade i golvet och smällde i dörrar. Ledarinnan noterade att han lugnade sig om hon ignorerade beteendet. Vid ett tillfälle skickades han hem tidigare på grund av sitt humör, vilket ledde till att han missade sagostunden, som var hans favoritaktivitet. Efter detta, skrev ledarinnan, lydde han alltid.⁹⁹

Under period 2 (1954–1961) beskrevs detta mönster av ilska hos fem pojkar. En av dem blev, likt flickorna i period 1, arg när han inte fick sin vilja igenom. Ledarinnan noterade att han då svor och använde knytnävarna. Även denna pojke beskrevs i slutomdömet som att han utvecklades mycket under hans tid i barnträdgården, speciellt vad gällde social anpassning.¹⁰⁰ Liknande ilska framträdde i två andra journaler. Den ena beskrevs som rastlös och ville att allt skulle gå fort; om något tog tid blev han irriterad, högljudd och ”hittade på dumheter”.¹⁰¹ Under den andra terminen beskrevs han dock som lugnare. Detta tyder på ett återkommande mönster

⁹⁷ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 929.

⁹⁸ Se till exempel D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 924, VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1473; VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, flicka född april 1960, intagen september 1964.

⁹⁹ VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 891.

¹⁰⁰ VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4249.

¹⁰¹ VSA, VBA, D2.a.12, Aroslunds barnträdgård, journal 4374.

där ledarinnorna framhävde barnens ökade kapacitet för känsloreglering över tid.

Slutligen inom detta mönster, ilska vid motgångar, finns två pojkar från period 3 (1964–1969). Den ena beskrevs bli arg och se förnärad ut vid tillsägelser.¹⁰² Den andre blev irriterad när andra barn retade honom för att han så snabbt slängde på sig ytterkläder för att stå först i promenadledet. Ledarinnan noterade att pojken då såg arg ut, men ”låtsades som ingenting”.¹⁰³

6.4.2 Ilska på grund av bristande hemförhållanden

Ilska framträdde i källmaterialet hos ett fåtal barn i samband med bristande hemförhållanden. Samtliga fyra fall återfanns i period 1 (1944–1950), som också var den period då ledarinnorna, enligt journalerna, hade mest kontakt med hemmen. Det är inte ovanligt med små anteckningar om vad mammorna berättade för ledarinnorna eller åsikter om barnens hem och föräldrar.¹⁰⁴

I ett fall tolkade ledarinnan en flickas ilska som ett uttryck för ett känslomässigt underskott, en längtan efter kärlek. Under hennes första månader i barnträdgården beskrevs flickan som besvärlig både hemma och i verksamheten, med kommentarer som ”envis och tjurig till det otroliga”. Ledarinnan använde en metafor för att beskriva flickan: hon var som en ”känslig, ömtålig och förskrämd planta, förkvävd hemifrån” som egentligen bara sökte efter kärlek. Alla hennes dumheter var enligt ledarinnan ”bara ett camouflage för omvärlden”.¹⁰⁵ Metaphorer kopplade till naturen var dock ovanligt i källmaterialet. Trots tidigare forskning som visar att barn fram till 1950-talet betraktades som ”naturbarn” som skulle vårdas för att växa,

¹⁰² VSA, VBA, D2.a.34, Aroslunds barnträdgård, pojke född mars 1960, intagen augusti 1965.

¹⁰³ VSA, VBA, D2.a.34, Aroslunds barnträdgård, pojke född april 1959, intagen september 1964.

¹⁰⁴ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1001; VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4242; VSA, VBA, Aroslunds barnträdgård, pojke född september 1960, intagen augusti 1965 (b).

¹⁰⁵ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1001.

återfanns endast två sådana metaforer i hela materialet.¹⁰⁶ Den andra gällde en flicka från samma barntädgård som beskrevs ha ”blommat upp” efter att tidigare ha varit blyg.¹⁰⁷

En av pojkarna inom detta mönster beskrevs som ”konstigt humör, tjurig och trulig”. Konstigt humör var ett språkbruk som inte förekom i någon annan journal. Ledarinnan noterade att ”det finns inget ont i pojken, men en dålig uppfostran hemifrån, för han har en del olater, spottar på golvet, smutsig om händerna, delar tuggummi med sin bror osv”. Journalen visade att han ofta ignorerade vuxnas tillsägelser, eftersom det ”tjatas så mycket hemma att han vant sig vid att inte bry sig”. Det tog ledarinnan ”en hel sommar på kolonin att komma underfund med pojken”, men därefter fann hon att det enda sättet att bemöta hans ilska var med glatt humör och humor.¹⁰⁸ Denna kommentar visar hur viktig koloniverksamheten kunde vara för relationsskapandet och förståelsen av barnens känslor.¹⁰⁹

Ett annat exempel på denna form av ilska handlade om en pojke som under sin tid i barntädgården mötte två olika ledarinnor. Den första skrev att han var ”envis och tjurig i början, ville inte vara med och leka eller marschera, skulle inte hålla i tjejerna osv. Men han är egentligen en mycket trevlig pojke, med tjuvpojksglimten i ögat [...] säger man till med glimten i ögat, då rättar han sig ögonblickligen efter det”. När nästa ledarinna tog över återgavs en något mindre varm bild av barnet. Hon skrev att pojken ”tycker om att reta kamraterna, särskilt flickorna. Han tycker inte om tillrättavisningar utan svarar emot och försöker få pojkarna på sin sida. Man får liksom inget grepp om honom”. Vidare noterade hon att han sällan lekte med de andra barnen utan mest gjorde ofog. Slutligen konstaterade hon, utan vidare förklaring, att ”det verkar som han saknar kärlek i hemmet”.¹¹⁰

Likt exemplen ovan där ledarinnorna kopplar barnens ilska till hemförhållanden, försökte ledarinnorna vid flera tillfällen förstå barnens ilska,

¹⁰⁶ Se Vallberg Roth (2011), s. 53–80.

¹⁰⁷ D2.a.3, Gideonsberg barntädgård, journal 999.

¹⁰⁸ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barntädgård, journal 981.

¹⁰⁹ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barntädgård, journal 981.

¹¹⁰ VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barntädgård, journal 1225.

snarare än att skuldbelägga dem. Ett exempel på detta gällde en pojke vars ilska tolkades som ett resultat av avundsjuka, utanförskap och bristande hemförhållanden. Under sina första terminer beskrevs han som lugn och glad, men våren 1949 noterade ledarinnan att han blivit butter, hade tjurig humör och förstörde andra barns lekar. Hon försökte tala med honom om vad som låg bakom vad hon uttryckte som en ”besvärliga period”. Inledningsvis ville han inte tala, men till sist sa han att han trodde att ledarinnan inte tyckte lika mycket om honom som de andra barnen. I ett senare samtal berättade han att han var ännu värre hemma, och att pappan slog honom. Barnaga dokumenterades endast i denna journal. Ledarinnan sökte stöd hos föräldrarna, varpå både modern och fadern beklagade sig över pojkens svårigheter men uppgav att de inte visste vad det berodde på. Någon förbättring noterades inte, och i pojkens slutomdöme skrev ledarinnan att hon önskade att han skulle gå kvar ett år till för att finna sig till rätta igen och åter bli lugn och harmonisk.¹¹¹

6.4.3 Ilska som sekundäremotion

Ilska framträdde i vissa fall i källmaterialet som en sekundär känsla, medierad av underliggande emotionella tillstånd. Jag har endast kategoriserat in tre barn, två pojkar och en flicka, inom detta mönster, utspridda över de tre perioderna. Hos en pojke tolkade ledarinnan ilskan som ett uttryck för bristande självkänsla. Pojken beskrevs i början som tjurig och envis, och han ville inte delta i lek, vilket ledarinnan tolkade som ett tecken på osäkerhet. Efter en månad noterade hon en tydlig förändring: ”man kan inte tro att det är samma pojke längre. Han har fullkomligt funnit sig till rätta i barnträdgården och är öppen och trevlig [...]. Hans tjurighet var tydligen till största delen brist på självkänsla”.¹¹²

Ett annat barn, en pojke från period 2 (1954–1961) beskrevs som rastlös och uttråkad, vilket ledarinnan kopplade till pojkens motvilja mot barnträdgården. Trots att han enligt henne verkade pigg, skrev hon att han var ”butter och lite tvär” och ”hade svårt att finna sig tillrätta i btg [barnträdgården] och tyckte inte det var särskilt roligt [där]”. I perioder beskrevs pojken som mer aktiv, men oftast karakteriserades han fortsatt som lättirriterad, rastlös

¹¹¹ VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1473.

¹¹² VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 921.

och att han ofta hamnade i bråk med de andra barnen på vägen till och från barnträdgården.¹¹³

Slutligen, under period 3 (1964–1969), förklarades en flickas ilska som ett resultat av hennes trötthet och svårighet att komma i gång med sysselsättningar. Under flickans första termin gick hon i eftermiddagsgruppen och beskrevs då enbart som glad och aktiv. När hon sedermera bytte till förmiddagsgruppen inför hennes andra termin påverkade det hennes mående. Ledarinnan skrev att flickan ofta kom sent och var morgontrött, lättirriterad och hade svårt att komma igång med sysselsättningar.¹¹⁴

6.4.4 Ilska utan angiven orsak

I fjorton fall framträdde ilska i källmaterialet utan att någon tydlig förklaring skrevs ut eller att känslan sattes i ett sammanhang. Istället konstaterades ilskan som ett faktum i observationsjournalerna. Ett exempel från period 1 (1944–1950) på när ilska framkommer i journalerna utan förklaring ges hos en pojke som beskrevs som att han hade ”ett hetsigt humör” och som envis och besvärlig. Ledarinnan noterade att han hittade på dumheter och irriterade kamraterna, bland annat genom att peta dem i ryggen och gömma deras saker. I pojkens slutomdöme nämndes dessa handlingar som en del av ett bredare känsleregister. Ledarinnan skrev: ”pojken är liten, smidig, vaken, pigg, brinner av verksamhetslust, men inte särskilt intelligent. Tillgiven, skojig, vetgirig. Stark vilja. Irriterar ofta kamraterna med dumma påhitt. Nyfiken”.¹¹⁵

En liknande form av konstaterad ilska framträder i journalanteckningarna om en pojke som under sina första månader i barnträdgården beskrevs som lugn och blyg. När hans ledarinna slutade och en ny tog över förändrades dock beskrivningen av pojken. Den nya ledarinnan skrev att pojken ”blivit en helt annan pojke än då jag kom. Han var förut grälsjuk och anmärkte på fröken och barnen. Hur dom såg ut och hur dem sjöng osv. Nu är han ordentlig efter en riktig uppgörelse oss emellan sedan han öppet och fräckt

¹¹³ VSA, VBA, D2.a.12, Aroslunds barnträdgård, journal 4377.

¹¹⁴ VSA, VBA, D2.a.34, Aroslunds barnträdgård, flicka född december 1959, intagen september 1964.

¹¹⁵ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 922.

trotsat fröken. Nu är han faktiskt ett av de trevligare barnen. Lugn, snäll och ser upp till fröken tack vara att han fått slöjda, slöjda och åter slöjda och att han fick känna att det inte gick att uppföra sig hur som helst”.¹¹⁶ Anteckningen visar att ledarinnan inte accepterade öppet trots, men också att hon valde att möta pojken med något som intresserade honom, slöjden, snarare än enbart med tillrättavisning. Detta sätt att försöka möta ilska med distraktion eller genom att barnet en meningsfull sysselsättning återkom i flera journaler.¹¹⁷

Ytterligare ett exempel på ilska utan angiven orsak gavs hos en flicka från period 2 (1954–1961) som växelvis beskrevs som lugn och aggressiv. Ledarinnan skrev att flickan accepterades av sina kamrater trots att hon ibland ”får anfall då hon luggas och spottar”. Journalen visade också att flickan rev ner andras byggen och nöp kamraterna, men mellan dessa utspel uppfattades hon som lugn och stillsam. Någon förklaring till de plötsliga utbrotten gavs dock inte i texten.¹¹⁸

Från period 3 (1964–1969) finns ett exempel på en pojke som hade svårt att kontrollera sina impulser. Ledarinnan skrev att han ofta blev arg, vilket ledde till konflikter med andra barn. Hon noterade att han brukade skylla ifrån sig, men att det i själva verket var hans eget ”häftiga humör” som skapade problemen. Trots detta betonade hon att han ”kom snabbt i balans igen” och att han ”får kamrater trots täta konflikter som han ofta är orsak till”. Samtidigt lyfte hon hans styrkor och skrev att pojken ”har ledaregenskaper”, även om det inte preciserades vad dessa egenskaper innebar. Pojken beskrevs även som kvicktänkt och uttrycksfull. Sammantaget framträder en komplex bild av både socialt utmanande och positiva drag.¹¹⁹

¹¹⁶ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barntädgård, journal 925.

¹¹⁷ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barntädgård, journal 1490; VSA, VBA, D2.a.13, Jakobsbergs barntädgård, journal 4561; D2.a.36, Kristinagårdens barntädgård, flicka född april 1960, intagen augusti 1965.

¹¹⁸ VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barntädgård, journal 4244.

¹¹⁹ VSA, VBA, D2.a.36, Kristinagårdens barntädgård, pojke född augusti 1959, intagen september 1963.

6.5 Ledsamhet

I källmaterialet dokumenterades ledsamhet i 30 av de 240 granskade journalerna, varav i 12 flickor och 18 pojkars journaler. Känslan dokumenterades framförallt i period 1 (1944–1950) och period 2 (1954–1961). Jag har kategoriserat in beskrivningar av denna känsla i tre mönster: ledsamhet som reaktion på motgångar, ledsamhet som består över tid och ledsamhet som reaktion på separation från föräldrar, se tabell 6.7. I majoriteten av journalerna beskrevs ledsamhet genom att ledarinnan antecknade att barnet grät. I övriga fall användes orden ledsen eller förtvivlad.

I samtida handböcker lyser beskrivningar om ledsamhet med sin frånvaro. Det enda undantaget bestod av en uppmaning till föräldrar och pedagoger att låta barn uttrycka ett brett spektrum av känslor, inklusive sådana beteenden som att sparka i golvet av ilska eller gråta när de inte fick som de ville. När barnen fick visa dylika uttryck, så skulle känslorna snabbt gå över.¹²⁰

Tabell 6.7 Mönster av ledsamhet, 1944–1969

Ledsamhet som reaktion på motgångar								
1944–1950		1954–1961		1964–1969		Sammanlagt		
Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	
3	5	1	2	0	4	4	11	
Ledsamhet som består över tid								
1944–1950		1954–1961		1964–1969		Sammanlagt		
Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	
2	1	3	3	0	0	5	4	
Ledsamhet som reaktion på separation från föräldrar								
1944–1950		1954–1961		1964–1969		Sammanlagt		
Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	
2	0	1	1	0	2	3	3	

Källa: Samtliga 240 observationsjournaler, se källförteckning. Anm. Siffrorna i tabellen avser antalet barn.

¹²⁰ Bruun (1967); Sandels & Moberg (1945); Sandels (1952).

6.5.1 Ledsamhet som reaktion på motgångar

Motgångar framstod som den vanligaste orsaken till ledsamhet i källmaterialet, särskilt under period 1 (1944–1950) och period 3 (1964–1969). Sammanlagt har jag kategoriserat denna form av ledsamhet till 13 journaler. Motgångarna varierade både i karaktär och djup. Ett exempel från period 1 (1944–1950) handlar om en flicka som blev ledsen om hon inte fick komma fram på samlingsen och sjunga nya sånger som hennes mamma lärt henne. Ledarinnan noterade att även de andra barnen ofta bad om att flickan skulle få sjunga.¹²¹

Ett annat exempel på ledsamhet som reaktion på motgångar var en flicka som grät när hon inte fick vara med och leka, men i övrigt beskrevs som fullt sysselsatt.¹²² En pojke från samma period grät när han inte fick som han ville, men blev snabbt glad igen när han fick beröm, enligt ledarinnan. Vilka specifika situationer som avsågs, där pojken inte fick som han ville, framgick dock inte av källmaterialet.¹²³

Under period 2 (1954–1961) framkommer ledsamhet vid motgångar i tre barns journaler.¹²⁴ För ett av dessa barn var motgångarna kopplade till konflikter. Ledarinnan noterade att pojken ofta blev ledsen och grät när konflikter uppstod. Han hade svårt att etablera sociala relationer med de andra barnen i gruppen. Trots att ledarinnan upplevde att dessa relationer förbättrades för varje termin fortsatte han att beskrivas som ledsen vid konflikter.¹²⁵

Ledsamhet vid motgångar framkom i fyra pojkars journaler från period 3 (1964–1969). En reagerade med ledsamhet när han förlorade i spel, vilket ledarinnan noterade som ett återkommande mönster.¹²⁶ För en annan pojke upplevdes beteendet vara av mer generell karaktär, då han gav uttryck

¹²¹ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 919.

¹²² VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1481.

¹²³ VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1490.

¹²⁴ VSA, VBA, D2.a.21, Jakobsbergs barnträdgård, journal 7997; 8000.

¹²⁵ VSA, VBA, D2.a.21, Jakobsbergs barnträdgård, journal 7997.

¹²⁶ VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, pojke född december 1959, intagen september 1964.

för ledsamhet varje gång han inte fick som han ville, oavsett situationens innehåll.¹²⁷ Ett tredje fall rörde en pojke som enligt ledarinnan blev ”helt förtvivlad” när han tappade bort sin strumpa. Strax därefter antecknade hon att han återigen blev förtvivlad när han inte fick delta i ett spel tillsammans med de andra barnen. Ledarinnan reflekterade över dessa reaktioner och menade att pojken blev onormalt förtvivlad i förhållande till motgångarnas magnitud. Samtidigt beskrev hon honom som självständig och uthållig i andra sammanhang, vilket tyder på att ledsamheten tolkades som påverkat av enskilda situationer snarare än generell egenskap hos pojken.¹²⁸

6.5.2 Ledsamhet som består över tid

Ledsamhet som spände över längre tidsperioder framträdde i nio barns journaler i källmaterialet. Till skillnad från de barn som snabbt växlade mellan olika känslolägen handlade det här om en ledsamhet som varade i minst ett par veckor, ibland längre. Denna typ av ledsamhet beskrevs ofta tillsammans med andra känslotillstånd såsom rädsla eller ångslan.

Ett exempel på hur ledsamhet sammanvävdes med rädslor och nervositet återfinns i en journal från period 1, där en pojke beskrevs som rädd och ledsen. Ledarinnan tolkade hans oro som påverkad av hemmiljön och noterade: ”modern är ogift, gråter mycket och är mycket nervös. [...] Mammans skulle hämta honom en dag och hon kom inte genast. Pojken grät, sprang fram och tillbaka och plockade på sina kläder och det gick inte att lugna honom”. Under sin andra termin förändrades dock situationen, och ledarinnan skrev att pojken blivit ”lugn och bra”. I slutomdömet framhölls att han hade fått större självtillit, även om han fortfarande var ”lite ängslig”. I takt med att självtilliten växte tycks både ledsamheten och rädslan ha avtagit.¹²⁹

En annan form av ihållande ledsamhet framkom i journalen om en flicka som till sist slutade i barnträdgården på grund av vantrivsel. Ledarinnan

¹²⁷ VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, pojke född november 1959, intagen januari 1964.

¹²⁸ VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, pojke född oktober 1959, intagen september 1964.

¹²⁹ VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 899.

beskrev hur flickan var ”mycket beroende” av två specifika flickor. Om ingen av dem var närvarande, var inte heller flickan det. En dag ville en av de andra flickorna inte ta sällskap med henne till barnträdgården, vilket påverkade henne djupt. Ledarinna skrev att flickan grät och berättade att den andra flickan sagt att hon skulle springa ifrån henne på hemvägen. Efter detta kom flickan aldrig mer tillbaka. Ledarinnan uttryckte att detta var olyckligt då flickan skulle behöva två terminer till i barnträdgården, då hon ”är rädd och gråter för allting”.¹³⁰

Även om ledsamhet i regel accepterades av ledarinnorna, så förekom också undantag, en sorts gräns för denna acceptans. Ett exempel är en pojke som initialt inte ville gå till barnträdgården och enligt ledarinnan grät ”överdrivet mycket”. Hon noterade att han så småningom blev gladare och gärna gick dit, men att förändringen inte blev bestående. Efter några månader skrev hon att han hade ”lätt till tårar”. I en anteckning beskrev hon en situation där pojken råkade riva några klossar och när barnen bad honom bygga upp dem igen, började han gråta. Hon fortsatte: ”vid sysselsättningarna gråter han nu också, men får han litet hjälp och ledarinnan sätter sig bredvid honom går det bra”.¹³¹ Denna ledarina utvecklade alltså en konkret strategi för att bemöta barnets ledsamhet genom närhet och stöd.

Trötthet framstod i ett fall som en av de bakomliggande faktorerna till ihållande ledsamhet. En flicka beskrevs först som ”livligt intresserad av allt i barnträdgården”. Men i slutet av terminen noterade ledarinnan att flickan var osäker på sig själv och grät när hon inte klarade av att fullfölja sina sysselsättningar. Hon blev även tystare under samlingen, där hon tidigare varit aktiv. Ledarinnan skrev att flickan ”varit ganska trött den sista tiden i barnträdgården. Hon har haft mycket lätt för att gråta och som det verkar, utan anledning”.¹³² Flickans utveckling skiljer sig från övriga exempel på ihållande ledsamhet då hon inledde sin tid i barnträdgården som livlig och engagerad, varefter hon senare upplevdes ledsn och tillbakadragen.

¹³⁰ VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 879.

¹³¹ VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 874.

¹³² VSA, VBA, D2.a.21, Jakobsbergs barnträdgård, journal 8002.

Betydligt vanligare var den omvända utvecklingen, där barn initialt beskrevs som ledsna men sedan gradvis blev tryggare.¹³³

Ledsamhet i kombination med känslighet framkom även i flera beskrivningar, där en journal exempelvis använde benämningen ”den emotionella typen”. Ledarinnan beskrev att pojken initialt hade svårt att släppa taget om sin mamma och att han ville följa med hem igen. När denna första period passerat beskrevs han som ”en alltigenom härlig pojke som pigg och full av iver kom till barnträdgården”. Efter ett benbrott, som resulterade i två månaders uppehåll från verksamheten, beskrevs han istället som osäker. Denna bedömning höll i sig till slutet, då ledarinnan skrev: ”[han är] den emotionella typen. Han tar väldigt lätt åt sig, gråter lätt och blir lika lätt ilsken”.¹³⁴

Uttrycket ”den emotionella typen” förekom endast i två journaler, båda skrivna av samma ledarinna under period 2 (1954–1961). Det andra barnet var även det en pojke som beskrevs ha lätt till tårar.¹³⁵ Mer frekvent förekom dock begreppet känslig, som användes i tio journaler. Ett barn benämndes dessutom som överkänsligt. Känslig tycks i dessa journaler fungera som en markering för barn som hade svårt att hantera sina känslor över tid, eller som tog åt sig ovanligt lätt.¹³⁶

¹³³ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1229; VSA, VBA, D2.a.13, Jakobsbergs barnträdgård, journal 4561; VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, pojke född december 1960, intagen september 1965.

¹³⁴ VSA, VBA, D2.a.13, Jakobsbergs barnträdgård, journal 4561.

¹³⁵ VSA, VBA, D2.a.13, Jakobsbergs barnträdgård, journal 4559.

¹³⁶ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsberg barnträdgård, journal 916; 921; VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsberg barnträdgård, journal 1223; VSA, VBA, D2.a.12, Aroslunds barnträdgård, journal 4371; VSA, VBA, D2.a.22, Aroslunds barnträdgård, journal 8288; VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, pojke född augusti 1960, intagen september 1964; pojke född november 1959, intagen januari 1964; pojke född mars 1960, intagen augusti 1964; flicka född augusti 1960, intagen augusti 1965; VSA, VBA, D2.a.36, Kristinagårdens barnträdgård, pojke född februari 1960, intagen augusti 1965 (a).

6.5.3 Ledsamhet som reaktion på separation från föräldrar

Ledsamhet vid separation från föräldrar framkom i sex barns journaler i källmaterialet. Gemensamt för dessa fall var att barnen beskrevs som ledsna vid lämningen men glada och delaktiga i verksamheten i övrigt. I ett exempel från period 1 (1944–1950) dokumenterades en flickas återkommande ledsamhet vid separationen från modern. Under hennes första dag skrev ledarinnan att flickan satt i hennes famn och ”grät tyst bakom sina händer” efter att mamman gått. Flickan svarade inte på tilltal och rörde sig inte ur fläcken, förrän ledarinnan tog hennes hand och ledde henne till samlings, där hon sattes på en liten stol. Därefter deltog flickan i sången. Nästa dag upprepades mönstret. Vändpunkten kom efter att ledarinnan introducerat henne för en annan blyg flicka i gruppen, varefter de två byggde upp en nära relation. Journalen noterade att de ”umgås troget varje dag”, och flickan beskrevs därefter aldrig mer som ledsen.¹³⁷

I period 2 (1954–1961) skildrades en pojke vars ledsamhet vid separation med tiden blev mer utdragen. Ledarinnan skrev att när han började i barnträdgården kom han initialt dit glad utan några anpassningssvårigheter. Journalen återgav sedan att situationen ändrades efter några dagar, varefter pojken inte längre ville gå till barnträdgården. Modern stannade då kvar i verksamheten med honom några dagar, men när hon sedan åter började lämna honom ensam fick pojken ”hysteriska anfall”. I barngruppen gick även hans tvillingsyster, som enligt ledarinnan blev ”mycket förargad på honom” och inte ville trösta honom. Ledarinnan noterade att pojken efter anfällen blev glad och nöjd igen. Trots detta avslutades journalanteckningen med att han skulle sluta i barnträdgården efter läkares inrådan. Läkaren beskrev pojkens ledsna beteende som en ”övergående trots-historia”.¹³⁸

Under period 3 (1964–1969) förekom också fall där ledsamhet kopplades till separation vid lämning. En pojke grät när hans pappa lämnade honom på morgonen. Detta är den enda journalen där det framkommer att det är en pappa som lämnar eller hämtar sitt barn. I övriga journaler är det mamma, mormor eller ”en tant” som hade ansvar för barnet i fråga.

¹³⁷ VSA, VBA, D2.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1523.

¹³⁸ VSA, VBA, D2.a.12, Aroslunds barnträdgård, journal 4200.

Ledsamheten höll i sig under den första månaden, men försvann därefter helt. Pojken beskrevs som glad och aktiv i övrigt.¹³⁹ Ett liknande mönster framkom hos ytterligare en pojke under samma period. Vid den första lämningen beskrev ledarinnan hur pojken ”klängde sig fast vid [mamman] och grät”. Ledarinnan noterade dock en snabb förbättring, redan efter några dagar fungerade lämningarna utan protester. Precis som hos de andra barnen i denna kategori (med undantag för pojken som slutade), återkom inte ledsamheten i några senare anteckningar.¹⁴⁰

6.6 Emotionell socialisation i barntädgårdens vardag

Barntädgården fungerade som en socialt formande miljö, där barnens vardagliga erfarenheter låg till grund för deras stegvisa tillgodoförande av normer, värden och beteendemönster. Socialisationen skedde således inte enbart genom formell undervisning eller strukturerade aktiviteter, utan var invävd i barntädgårdens hela praktik. I detta vardagliga fostransarbete spelade känslor en central roll. I observationsjournalerna från Västerås barntädgårdar skrivna under perioden 1944–1969 framträder hur barns emotionella uttryck inte bara iakttoogs utan också tolkades och värderades av ledarinnorna. Denna känslomässiga uppmärksamhet utgjorde ett medel för att fostra barnen till att förstå, reglera och uttrycka känslor i enlighet med de normer som gällde i barntädgårdens kulturella och sociala kontext. På så vis var den emotionella socialisationen en integrerad del av barnens bredare fostran till samhällsmedborgare.¹⁴¹

Källmaterialet visade att barntädgårdarna inte främst fungerade som disciplinerande institutioner med krav på känslomässig kontroll. Istället präglades den emotionella socialisationen av en form av moralisk reglering, där ledarinnorna styrde, justerade eller förstärkte barnens känslor utifrån sina förväntningar. Den känslomässiga vardagen formades inte enbart

¹³⁹ VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barntädgård, pojke född augusti 1959, intagen september 1964.

¹⁴⁰ VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barntädgård, pojke född december 1960, intagen september 1965.

¹⁴¹ För mer om emotionell socialisation, se Frevert (2011); Holm Kvist & Cekaite (2021); Stearns & Stearns (1985), s. 19–21.

genom direkta tillsägelser eller disciplinära insatser, utan genom subtila värderingar och återkommande tolkningar av barns emotionella tillstånd.¹⁴² Ledarinnorna uppmuntrade vissa känslor som tecken på anpassning, mognad och social kompetens, medan andra tonades ned, ifrågasattes eller beskrevs som problematiska.

Denna moraliska reglering uttrycktes ofta i ett vardagligt och till synes okomplicerat språkbruk, där barn beskrevs som ”glada”, ”blyga”, ”arga” eller ”tillgivna”. Ledarinnornas egna reflektioner präglades av värme, oro eller förväntan. Men genom vilka känslor som lyftes fram, och hur de kommenterades, konstruerades normer för vad som ansågs önskvärda eller avvikande känslouttryck. En beskrivning av ett barn som ”sprudlande glad”, ”blyg och tyst” eller ”mycket tillgiven, nästan efterhängsen” utgjorde inte enbart en observation av ett känslotillstånd, utan också en moralisk positionering i relation till sociala förväntningar.¹⁴³

Förändringar i språkbruket mellan 1940- och 1960-talet tydliggjorde den moraliska regleringens förskjutning. Under 1940-talet skrev ledarinnorna att barnen *är* glada, blyga eller tjuriga, uttryck som presenterades som fasta etiketter, ofta med en självklarhet som signalerade vuxenvärldens tolkningsföreträde.¹⁴⁴ Under 1950- och 1960-talet blev formuleringarna mer öppna: barnen *verkade* nervösa, lugna eller harmoniska. Denna språkliga förskjutning tyder på ett skifte från säkert och auktoritativt tilltal till ett mer psykologiserande och utvecklingsinriktat perspektiv. Samtidigt kvarstod funktionen, att bedöma och placera barn känslomässigt utifrån förväntade normer.

Denna förändring i språkbruk samspelade med en annan central utveckling i materialet: övergången från spontan känsloregistrering till psykologiserande bedömning. Under 1940-talet kännetecknades journalerna av rikliga

¹⁴² För mer om moralisk reglering se Hunt (1999); Rousmaniere et al. (1997).

¹⁴³ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 800; D2.a.36, Kristinagårdens barnträdgård, flicka född januari 1961, intagen augusti 1965; VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4243.

¹⁴⁴ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1489; VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1523; VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 880.

känslobeskrivningar, ofta utan självreflektion. På 1950- och 1960-talet fick utvecklingspsykologiska kategorier större betydelse, särskilt genom ifyllnadsblad. Barnets känsloliv blev därmed ett objekt för diagnostik. Genomgående fanns dock fortsatt ett tydligt intresse för barnens känslor. Barnträdgården var inte endast en plats för lek och lärande, utan en arena för emotionell träning, en fostran i att känna rätt, i rätt mängd och vid rätt tidpunkt.

6.6.1 Att fostra barnet genom känslovärderingar

Barnträdgårdens vardagliga känsloliv utgjorde en viktig del av den emotionella socialisation som formade barnens förståelse för vad som var känslomässigt önskvärt, acceptabelt eller otillåtet. Ledarinnornas värderingar av olika känslouttryck, såsom glädje, rädsla, ilska och ledsamhet, styrde vilka emotionella normer som förmedlades i verksamheten. Genom att studera ledarinnornas dokumentation av barnens känslor blir det möjligt att synliggöra barnträdgården som en plats där emotionella uttryck inte bara uppstod spontant utan även reglerades, fostrades och förhandlades som en del av ett moraliskt och pedagogiskt projekt.

Ett gott exempel på en känsla som ledarinnorna framhöll som eftersträvansvärd i sin socialisation av barnen var glädje, som också var den mest dokumenterade emotionen. Glädje framställdes nästan uteslutande i positiva termer, exempelvis: ”flickan är pigg och glad och trevlig att ha i btg. [barnträdgården]”.¹⁴⁵ Trots detta gavs glädje sällan en förklaring eller ett sammanhang. Barnet var glatt, men orsaken förblev ofta oklar. Detta tyder på att glädje betraktades som ett önskat grundtillstånd i barnträdgården, en markör för trivsel och social förmåga. Detta låg i linje med tidens pedagogiska ideal där barnets lycka ansågs indikera god fostran.¹⁴⁶

Glädje kunde dock väcka oro när den uttrycktes utan tydlig orsak. En ledarinna noterade: ”vid vissa tillfällen är pojken lite ”underlig”. Han sitter och ler utan någon synbar anledning”.¹⁴⁷ I detta fall framstod glädje som

¹⁴⁵ VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1245.

¹⁴⁶ Se till exempel Olsen (2017); Stearns (2019).

¹⁴⁷ VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, pojke född december 1960, intagen september 1965.

avvikande, eftersom den saknade en socialt accepterad förankring. Ledarinnans formulering indikerar en bakomliggande emotionell norm, där både känslans typ, samt dess orsak och timing var reglerade. Glädje var önskvärt, men skulle vara begriplig, motiverad och socialt läsbar.

Även skratt kunde i vissa sammanhang tolkas som problematiskt, som då behövde regleras för att främja barnens fostrande. Detta gällde särskilt när det bröt mot regler för samlingar eller andra lugna, styrda aktiviteter. Ett barn som ”fnittrar och försöker locka med de andra i skratt” eller som ”skrattar och svänger sig om vid tillsägelser” beskrevs inte längre som glatt, utan istället ofta med ord som svår eller besvärlig.¹⁴⁸ Skratt utan kontroll omkodades därmed från ett positivt känslouttryck till ett tecken på bristande disciplin, som bröt mot den känslomässiga ordning som förväntades.

Ett gott exempel på ett tillstånd som ledarinnorna accepterade men samtidigt arbetade för att stävja, var blyghet. Blyghet framstod som ett centralt tillstånd i barnträdgårdens känsloliv. Även om det accepterades som ett tillfälligt tillstånd socialiserade ledarinnorna barnen mot frimodighet och stärkta sociala relationer.¹⁴⁹ Trots sin milda karaktär betraktades blyghet ofta som en begränsning för barnets relationsskapande och utveckling. Ledarinnorna visade uppskattning i sina anteckningar när barnen överkom sin blyghet. En ledarinna beskrev exempelvis en flicka som först var blyg och saknade tilltro till sin egen förmåga, men så efter ett par månader skrev ledarinnan: ”Eva verkar inte så blyg längre, hon kommer hurtigt och käckt och berättar vad hon har på hjärtat”. Ledarinnan konstaterade dock senare att även om flickan blivit mer talför med henne så pratade hon fortfarande

¹⁴⁸ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 935; VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1225; D2.a.4, Herrgårdets barnträdgård, journal 1486; D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4256.

¹⁴⁹ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 420; 917; VSA, VBA, D2.a.21, Jakobsbergs barnträdgård, journal 8003; VSA, VBA, D2.a.36, Jakobsbergs barnträdgård, pojke född januari 1959, intagen september 1963.

sällan i samlingen.¹⁵⁰ Öppenhet, uttrycksförmåga och frimodighet utgjorde eftersträlvade känslomässiga egenskaper i barnträdgårdens fostranspraktik.

Lugn och harmoni utgjorde viktiga ideal för barnträdgårdens socialiserande verksamhet. När ett barn beskrevs som harmoniskt signalerade det ofta att barnet var välanpassat, stabilt och tryggt. Vilket framgår i formuleringar som: ”en glad och harmonisk liten flicka, trygg och självsäker”. Harmoni fungerade som ett slags emotionellt kvitto på att barnet mätte bra, fungerade i gruppen och utvecklades i önskvärd riktning.¹⁵¹ Det var inte heller ovanligt att harmoni markerade målet för en utvecklingsresa, där barnen gick från att beskrivas som nervösa, arga eller osäkra till lugna och harmoniska.¹⁵² På så sätt framstod harmonin som en eftersträlvad slutpunkt i barnets emotionella mognad. Harmonins betydelse överensstämmer med dåtidens svenska handböcker för barnträdgårdar, som betonade vikten av att barnen skulle utvecklas till harmoniska individer under sina år i verksamheten.¹⁵³

Känslan lugn dokumenterades ofta men var sällan föremål för djupare analys. Lugn framstod som en känsla eller ett beteende som inte behövde förstås eller tolkas, utan att den fungerade som ett kvitto på att barnet inte krävde något ingripande från de vuxna. I en flickas journal stod exempelvis: ”Lugn och rar [...] gör aldrig något väsen av sig men försvinner ändå inte i gruppen”.¹⁵⁴ Lugn framstod ofta som ett uttryck för emotionell självreglering, och därmed en känsla som låg nära barnträdgårdens fostrande ideal.

¹⁵⁰ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 999. Namnet i exemplet är fiktivt.

¹⁵¹ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1001; VSA, VBA, D2.a.12, Aroslunds barnträdgård, journal 4369; VSA, VBA, D2.a.22, Aroslunds barnträdgård, journal 8303.

¹⁵² Se till exempel VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1001; VSA, VBA, D2.a.12, Aroslunds barnträdgård, journal 4369; VSA, VBA, D2.a.22, Aroslunds barnträdgård, journal 8303.

¹⁵³ Sandels (1945), s. 45.

¹⁵⁴ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsberg barnträdgård, journal 1006.

Även positiva känslor omfattades av moraliska gränsdragningar, de skulle uttryckas på ett lagom och kontrollerat sätt. Ett gott exempel på detta är tillgivenhet. Tillgivenhet framträdde som en i grunden positiv känsla och ett tecken på trygghet, men den kunde även problematiseras. Detta framträder exempelvis i beskrivningen av ett barn där ledarinnan skrev ”förföljer mig med sitt kramande”.¹⁵⁵ Tillgivenheten illustrerar därmed hur emotionell socialisation inte bara innefattade att förstärkandet av vissa känslor, utan också reglering av intensitet, riktning och social anpassning.

Ledsamhet var ytterligare en känsla som var föremål för barnträdgårdens socialisation. Även om ledsna barn ofta möttes av empati, särskilt under inskolningen, låg det ofta en moralisk förväntan i botten: känslan skulle mildras, ersättas av glädje eller tolkas som ett övergående uttryck för otrygghet. En ledarinna uttryckte exempelvis att en pojke ”grät överdrivet mycket [under uppstarten]”.¹⁵⁶ Denna förväntan speglar hur emotioner som avvek från det önskvärda reglerades som en del av barnens socialisation.

Den moraliska regleringen av ilska tog sig inte enbart uttryck i begränsningar, utan ilska tolererades och till och med uppmuntrades i vissa situationer. Avgörande för om känslan ansågs som acceptabel eller inte, var inte dess intensitet, utan i vilken kontext den uppstod och hur den tolkades. Ilska kunde accepteras när den signalerade självständighet, trygghet eller social initiativförmåga, men sågs som problematisk om den ledde till konflikter eller trots. Ett exempel på när ilska uppmuntrades var en flicka som först beskrevs som lugn och tyst, men senare ”grälar med de andra om vem som ska ha dockan och har funnit sig väl till rätta”.¹⁵⁷ Här framstår ilskan som ett uttryck för barnets sociala integrering och ökade självhävdelse, snarare än ett problematiskt beteende.

Den pedagogiska ambitionen var att distrahera barnen från ilskan, snarare än att bearbeta den. Detta gjordes typiskt genom att ge barnet ansvar eller nya sysselsättningar. Det finns dock en journal där en ledarinna istället lät ett barn ge utlopp för sin frustration genom att hon brottades med

¹⁵⁵ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 916; VSA, VBA, D2.a.12, Gideonsbergs barnträdgård, journal 4243.

¹⁵⁶ VSA, VBA, D2.a.3, Herrgårdets barnträdgård, journal 874.

¹⁵⁷ VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1233.

honom.¹⁵⁸ I flera journaler från 1940-talet gjordes försök att förstå barnets ilska utifrån yttre omständigheter såsom brist på kärlek i hemmet, bristande uppfostran eller låg självkänsla.¹⁵⁹ En sådan tolkning placerade känslan utanför barnets egna moraliska ansvar och möjliggjorde en mer förstående och icke-straffande reaktion från ledarinnorna.

Det är anmärkningsvärt att den emotionella ordboken visar att skam förekom i så begränsad utsträckning i materialet, trots att känslan ofta beskrivits som en viktig del av moralisk emotionsreglering.¹⁶⁰ Endast i tre journaler uttrycker ledarinnan att barnen kände skam. Alla dessa fall dokumenterades i samma barnträdgård under perioden 1944–1950. En flicka skämdes över sin bråkiga bror, en pojke över att han inte ville delta i leken. Det tredje exemplet rörde en flicka som skämdes när hon ”hittade på dumheter”.¹⁶¹ Ur ett genusperspektiv är det särskilt intressant att nästan bara pojkar beskrevs hitta på dumheter, men aldrig som skamsna.

Källmaterialet visar även att ledarinnorna i viss mån eftersträvade att barnen skulle reglera varandras känslor inom gruppen. Skvaller om andras handlingar markerades ofta negativt. Ett barn beskrevs exempelvis ”kommer ofta till ledarinnan och skvallrar om de mest obetydliga saker”.¹⁶² I en annan journal stod: ”gör han något ofog står han inte för det utan skyller ifrån sig. Är överhuvudtaget mycket skvallrig”.¹⁶³ Dessa utsagor antyder en pedagogisk intention att främja självreglering och ett moraliskt

¹⁵⁸ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 916.

¹⁵⁹ Se till exempel VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 921; 1001; VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1233. Anm. Nästan samtliga förklaringar av dessa slag kommer från Gideonsbergs barnträdgård, men skrivet av flera olika ledarinnor. Från den andra barnträdgården i Period 1 (1944–1950), återfanns bara ett exempel; VSA, VBA, D2.a.4, Herrgårdens barnträdgård, journal 1473.

¹⁶⁰ Se till exempel Barish (2009), s. 18–21; Bergman et al. (2017), s. 72–73; Matt & Stearns (2013), s. 28–29, 34–35.

¹⁶¹ VSA, VBA, D2.a.3, Gideonsbergs barnträdgård, journal 420; 917; 921.

¹⁶² VSA, VBA, D2.a.21, Jakobsbergs barnträdgård, journal 7997.

¹⁶³ VSA, VBA, D2.a.4, Gideonsbergs barnträdgård, journal 1524.

ansvarstagande inom barngruppen. Genom att markera skvaller som önskat, riktades barnens uppmärksamhet mot att själva lösa konflikter och tolka varandras emotionella behov utan att förlita sig på vuxnas ingripande.

Som framgått ovan, var de utbildande ambitionerna inom känslornas vardag inte alltid explicit formulerade. Likväl framträdde ändå konturerna av ett långsiktigt mål i källmaterialet: att forma barn som inte bara var socialt anpassade och emotionellt balanserade, utan också förmögna att hantera starka känslor på ett reglerat och socialt accepterat sätt. Ledarinnorna tycks ha eftersträvat en fostran där känslor fick ta plats, särskilt glädje, men inom tydliga ramar. Det handlade inte om disciplinär styrning, utan om ett vardagligt och relationsnära formande där barnet förväntades uttrycka mycket, men lära sig att känna vid rätt tidpunkt, i rätt situation och med rätt intensitet. Denna mjuka reglering av känslolivet tycks ha utgjort en central del av deras pedagogiska strävan.

6.7 Sammanfattning

I detta kapitel har jag undersökt hur den emotionella vardagen tog form i fem barnträdgårdar i Västerås mellan 1944 och 1969. Jag har visat att barnträdgårdarna präglades av en emotionell mångfald, där ledarinnorna dokumenterade positiva känslor såsom glädje, lugn, självsäkerhet, men också mer påfrestande känslor såsom rädsla, ilska och ledsamhet.¹⁶⁴ Känslorna varierade i intensitet och kontext, och kunde beskrivas som både ögonblickliga uttryck och personlighetsdrag.

Den emotionella ordbok som sammanställdes i analysen visade särskilt hur glädje framträdde som en av de mest återkommande känslorna och därigenom som en central del av barnträdgårdarnas känsloliv. Glädje beskrevs nästan uteslutande som ett eftersträvanvärt tillstånd. I tidigare forskning har glädje beskrivits som ett växande barndomsideal under 1900-talet. Barn i västvärlden förväntades vara lyckliga, leende och tillfreds, vilket föräldrar och lärare uppmanades att främja.¹⁶⁵ Mitt material bekräftar detta mönster,

¹⁶⁴ En fullständig överblick av alla känslor som identifierats finns i tabellen emotionell ordbok.

¹⁶⁵ Olsen (2017), s. 4; Stearns (2019), s. 1–5.

glädje framstår som ett centralt känslotillstånd, ibland till och med som en del av barnets personlighet. Detta framkommer särskilt hos flickor, vilket ligger i linje med Hatjes argument att barnträdgårdens aktiviteter inte nödvändigtvis var könsuppdelade men att det fanns könsspecifika förväntningar på flickor och pojkar, såsom att flickor skulle vara glada och till glädje för andra, något som även mitt källmaterial återspeglar.¹⁶⁶

Rädsla återfanns också tydligt i den emotionella ordboken. Rädsla dokumenterades i olika former, som social osäkerhet, inre oro eller rädsla för att misslyckas. Den beskrevs oftast neutralt och ledarinnorna stöttade barnen med uppmuntran och fysisk närvaro. I tidigare forskning har rädsla betraktats som en känsla vars värdering förändrats över tid – från något som barn borde lära sig bemästra till något som vuxna förväntades hjälpa barn undvika. Under 1940-talet började rädsla ses som ett normalt uttryck, snarare än något avvikande.¹⁶⁷ Även i mitt material beskrevs rädsla som ett naturligt inslag i barndomen. Rädsla förekom relativt jämnt fördelat mellan flickor och pojkar, men pojkar beskrevs oftare som ängsliga eller nervösa över längre tidsperioder. Rädslan förknippades sällan med avvikelse, men antogs minska i takt med att barnet blev tryggare, mer självständigt och anpassat sig till gruppen.

Även ilska förekom återkommande, som en legitim men reglerad känsla. Den uppstod ofta i samband med konflikter i leken, eller som frustration vid misslyckanden. Ibland tolkades ilskan som uttryck för trötthet eller låg självkänsla, i andra fall hänvisade ledarinnorna till bristande hemförhållanden som bakomliggande orsak. Pojkar beskrevs oftare som arga än flickor. Ilskan accepterades så länge den inte gick ut över andra barn, såsom att riva ner byggen eller slåss. Ilskan beskrevs ofta genom ett pedagogiskt och förstående språk, exempelvis genom att lyfta barnets positiva egenskaper eller uttrycka empati. Detta var framförallt vanligt under 1940-talet. Exempelvis kunde ledarinnorna skriva att ett barn som var ”obstinat” samtidigt var ”självständig” eller att ett barn som slog andra ”längtar efter kärlek”. Sådana formuleringar visar att ilska inte betraktades som motsatsen

¹⁶⁶ Hatje (1999) s. 117.

¹⁶⁷ Stearns & Haggerty (1991), s. 63–67, 83–85.

till ett positivt barnideal, utan som något som kunde förstås och pedagogiskt hanteras.

Ledsamhet behandlades överlag som en naturlig del av barnens vardag. Stearns har visat att idén om det lyckliga barnet, särskilt från 1900-talets början, riskerade att dölja barns sorg, då föräldrar uppmanades att kompensera för barns negativa känslor.¹⁶⁸ I Västerås barnträdgårdar tilläts dock barnen vara ledsna utan att känslan betraktades som avvikande. Ledsamheten kopplades ofta till vardagliga motgångar eller separationer, och möttes av ledarinnorna med mildhet, närvaro och försök att introducera barn i sociala sammanhang. När ledsamhet kvarstod över tid kommenterade dock ledarinnorna ofta barnets känslighet och en ledarinna uttryckte att barnens ledsamheten kunde vara överdriven.

Kapitlet har visat hur känslor inte bara registrerades utan också tolkades, reglerades och värderades. Emotionell socialisation skedde genom vardagliga situationer där barnens uttryck vägledades av ledarinnornas tolkningar och de normer som genomsyrade verksamheten. Under 1940-talet var dokumentationen mer detaljrik och känslfokuserad, medan den under 1950- och 1960-talet skiftade mot kortare, mer psykologiserande anteckningar med fokus på utveckling och prestation. Den pedagogiska förflyttning som enligt tidigare forskning skedde från 1930-talet kan i mitt material tydligt beläggas först under slutet av 1950-talet.¹⁶⁹

Slutligen visar kapitlet visar att barnträdgårdarna var känslomässigt levande miljöer, där barnens känslor togs på allvar, tolkades och reglerades med omsorg. Jag har visat hur glädje, rädsla, ilska och ledsamhet dokumenterades, laddades med normer och uttrycktes olika beroende på tid och kön. Barnträdgårdens vardag rymde inte bara lek och pedagogik, utan också emotionell fostran – där barn tränades i att uttrycka, kontrollera och förstå känslor i relation till andra.

¹⁶⁸ Stearns (2019), s. 5–7.

¹⁶⁹ Vallberg Roth (2011) s. 53, 68, 72–73. Den ”psykologiska fostringsuppgiften” är ett uttryck av Alva Myrdal.

7 Avslutande diskussion

Min avhandling syftar till att bidra med en fördjupad förståelse av förskolans vardagsliv under perioden 1940–1970. Jag har riktat fokus mot forskningsfrågor som behandlar Västerås kommunala barnomsorg, barnträdgårdarnas pedagogiska och praktiska verksamhet samt emotionshistoria och socialisation. Den valda tidsperioden är av särskilt intresse, eftersom 1940–1970 utgör en övergångstid mellan äldre barnträdgårdsideal och framväxten av den moderna förskolan, en period som hittills inte har undersökts i någon större utsträckning inom svensk förskolehistoria. Avhandlingens teoretiska ramverk har utgått ifrån tre ansatser: en vardagshistorisk ansats, en emotionshistorisk ansats samt en socialisationsansats. Den vardagshistoriska ansatsen utgör avhandlingens grundläggande utgångspunkt, som har format studiens kunskapsintresse samt styrt materialurval. Den emotionshistoriska ansatsen och socialisationsansatsen har tillämpats i analysen av materialet.

Avhandlingen baseras på en omfattande datainsamling från Västerås stadsarkiv. Ett brett spektrum av olika dokumenttyper ingår i materialet bestående av barnobservationsjournaler, årsberättelser författade av styrelsen för Västerås stads barnstugor, styrelseprotokoll och bilagor, årsberättelser och pedagogiska redogörelser författade av barnträdgårdsledarinnor, inventarieböcker, samt övriga bevarade dokument från Västerås stads barnstugor. Källmaterialet omfattar även arkiverade tidningsartiklar och fotografier från barnträdgårdsverksamheten. Jag har även använt mig av Statens offentliga utredningar rörande barnomsorg samt handböcker och övriga skrifter författade under den studerade perioden för att kontextualisera mitt lokalt förankrade källmaterial.

Min avhandling utgår ifrån vedertagna historiska vetenskapliga metoder och har tillämpat kvalitativ innehållsanalys, kompletterad med inslag av kvantitativ innehållsanalys. De kvantitativa inslagen, som primärt rört sig om beräkningar av hur ofta olika aktiviteter valdes samt hur ofta olika känslor benämndes, har varit mycket tidskrävande men samtidigt genererat värdefulla inblickar i barnträdgårdens vardagsliv som inte varit möjliga med en uteslutande kvalitativ innehållsanalys.

7.1 Den lokala framväxten av vardagens institutioner

Min avhandlings empiriska resultat presenteras i tre längre kapitel. I kapitel 4 redogör jag för hur Västerås kommunala barnomsorg utvecklades mellan 1940–1970. Bland annat visar jag hur barnträdgårdar inrättades relativt sent, först i början av 1940-talet, men att en snabb expansion följde därefter. Ett av avhandlingens resultat är att den beskriver hur Västerås utvecklades till ett av Sveriges förskolecentra: under perioden 1959–1968 var mellan 10 och 15 procent av landets förskolor placerade i Västerås, trots att stadens endast utgjorde en till två procent av Sveriges befolkning.¹

Av min avhandling framgår att Västerås kommun utvecklade en barnomsorg som låg steget före den nationella barnomsorgspolitik. Kommunen arbetade aktivt för att inkludera samtliga fem- till sexåringar i barnträdgårdsverksamheten. Bland annat skickade man på 1960-talet ut informationsbrev om barnträdgårdens nytta till alla hushåll med barn som var berättigade plats i barnträdgård, men som inte nyttjade den. Redan 1967 kunde alla barn i denna ålder erbjudas plats, vilket föregick den nationella satsningen som följde på 1975 års förskolelag, vilken stadgade rätt till allmän förskola för sexåringar.

Den kommunala barnomsorgen i Västerås under 1940–1960-talen var mångfacetterad. Förutom barnträdgårdar och daghem fanns bland annat kolonier och lekplatsverksamhet, som leddes av utbildade barnträdgårdsledarinnor och riktade sig till barn i förskoleåldern. Dessa verksamheter delade flera inslag med barnträdgårdens verksamhet, såsom sång, sagoberättelser och organiserad lek. En av stadens kolonier bedrevs dessutom endast dagtid, vilket skilde den från den vanliga kolonimodellen där barn vistades hemifrån under längre perioder. Barnträdgårdar och daghem bedömdes dock som särskilt viktiga ur ett socialt och pedagogiskt perspektiv. Över tid kom de också att uppfattas som alltmer samordnade. Barnträdgårdarna beskrevs till en början som en pedagogisk verksamhet, medan daghemmen sågs som ersättning för hemmet. Men mot slutet av 1960-talet betraktades de som i stort sett samma verksamhet, där daghemmets långa öppettider var den huvudsakliga skillnaden.

¹ Ortshistoria (2008).

7.2 Barntädgårdens dagliga pedagogiska verksamhet

I kapitel 5 har jag undersökt barntädgårdens dagliga pedagogiska verksamhet. Barnen tillbringade tre timmar om dagen i barntädgården, där de erbjöds ett varierat utbud av material och aktiviteter. Bland materialet fanns målarmaterial, lera, trä- och syslöjdredskap, klossar, dockmöbler, utklädningskläder, spel och pussel. De aktiviteter som barnen oftast valde var målning, bygglek samt dock- och rollek. Särskild vikt lades vid rolleken, varför flera barntädgårdar använde specialbyggda möbler, som frisörstolar, för att främja barns deltagande i denna lekform.

Trots att undersökningsperioden, 1940–1970, på samhällelig nivå kännetecknas av stora sociala och kulturella förändringar, förblev material och aktiviteter i stort sett oförändrade. Några tydliga förändringar kan inte beläggas. Nytt material som tillkom under den studerade perioden fungerade snarare som komplement till det redan existerande. Till exempel tillkom färgade klossar som komplement till ofärgade klossar och gitarr tillkom som komplement till pianot. Tydliga könsskillnader framträdde i barnens val av aktiviteter. Dockleken dominerades av flickor, medan pojkar främst ägnade sig åt bygglek och fordonslek. När pojkar deltog i dockleken beskrevs det ofta som korta besök, ibland med formuleringar som att de ”hälsade på hos flickorna”.

Barnen hade stor frihet i valet av material och aktivitet, samtidigt som ledarinnorna utvärderade deras utveckling och färdigheter. Lekar, sysselättningar och samlingar fungerade som pedagogiska verktyg, genom vilka ledarinnorna formade och uppmuntrade egenskaper såsom uthållighet, koncentration och företagsamhet samt tränade barnen i praktiska färdigheter som pennfattning och taktkänsla. Trots det fostrande uppdraget indikerar mitt källmaterial att relationen mellan barn och ledarinnor präglades av värme och förtroende. Ledarinnorna bemötte genomgående barns oro, rädsla och ilska med stöd och uppmuntran och gav dem stort utrymme att utöva eget ansvar, exempelvis genom att låta dem hantera slöjdredskap på egen hand. Utöver de fria aktiviteterna arbetade barntädgårdarna med ett ämnesintegrerat upplägg kallat *intressecentra*, där hela barngruppen samlades kring ett särskilt tema, ofta med samhälls- eller årtidsanknytning. Dessa teman var i regel förutbestämda av ledarinnorna, som med hjälp av material, sånger och lekar strävade efter att väcka barnens intresse för ämnet i fråga.

7.3 Barnträdgårdens emotionella vardag

Barnträdgårdarnas vardag kännetecknades också av emotionella uttryck och emotionellt fostrande. Analysen utgick här från en emotionell ordbok, som möjliggjorde en systematisk kartläggning av vilka känslor som dokumenterades, premierades och modererades. Ledarinnorna dokumenterade både positiva känslor, som glädje, tillgivenhet och lugn, och mer påfrestande känslor som ilska, osäkerhet, rädsla och genans.

Glädje var den mest dokumenterade känslan, följt av pigghet och lugn. Utifrån journalmaterialet har glädje kategoriserats i fyra mönster: (1) glädje som en av många känslor (2) glädje som ett genomgående personlighetsdrag (3) glädje som växte fram under barnens tid i barnträdgården och (4) glädje vid specifika tillfällen. Flickor beskrevs genomgående som gladare än pojkar under samtliga decennier, medan pojkar oftare karakteriserades som arga. Ilskan förekom i fyra mönster: (1) ilska som reaktion på motgångar (2) ilska som sekundäremotion, (3) ilska på grund av bristande hemförhållanden och (4) observerad ilska utan angiven orsak.

Två känslor som ofta framträdde i journalerna i samband med utmanande situationer var rädsla och ledsamhet. Rädsla identifierades i fem mönster: (1) inre rädsla (2) social rädsla (3) rädsla inför nya situationer (4) rädsla för att misslyckas och (5) rädsla vid specifika tillfällen. Rädslan var under 1940- och 1950-talet jämnt fördelad mellan könen, men på 1960-talet beskrevs nästan dubbelt så många pojkar som flickor som rädda. Ledsamhet framträdde i tre mönster: (1) ledsamhet som reaktion på motgångar (2) ledsamhet som reaktion på separation från föräldrarna och (3) ihållande ledsamhet, det vill säga barn som återkommande beskrevs som ledsna under längre perioder. Ledsamhet beskrevs i något fler pojkar än flickors journaler.

Barnen beskrevs generellt som emotionellt mångfacetterade. Under 1940-talet visade journalerna ett tydligare fokus på känslor än under de efterföljande decennierna. Under 1950- och 1960-talet framträdde i stället en psykologisering i journalanteckningarna, där tonvikten i högre grad låg på barnens utveckling. Många barn beskrevs, i antingen neutrala eller uppskattande ordalag, som emotionellt uttrycksfulla och varierade, medan endast ett fåtal journaler innehöll beskrivningar av barn som alltför känsliga. Jag visar i min avhandling att känslouttryck och känsloreglering utgjorde en integrerad del av barnträdgårdens socialisation.

7.4 Forskningsbidrag

Även om denna avhandling är relevant för annan forskning om såväl välfärdssamhällets som den moderna barndomens historia, är avhandlingen avsedd att lämna ett bidrag till förskolans historieskrivning. Tidigare forskning inom området har i huvudsak behandlat förskolans nationella och internationella ursprung och spridning, centrala pionjärer, idéströmningar, professionsfrågor samt studerat den nationella och internationella expansionen som följde efter andra världskrigets slut. Tack vare dessa viktiga bidrag har vi idag en övergripande bild av förskolans framväxt, visioner och aktörer. Flera frågor framstår dock fortfarande som underutforskade, inte minst med avseende på hur idéer och policys från det nationella samtalet tillämpades i ett lokalt sammanhang. Denna avhandling har i detta avseende lämnat bidrag till efterkrigstidens förskolehistoria, och närmare bestämt belyst frågor kring förskolornas vardagsliv och emotionshistoria. Nedan följer en diskussion om några av avhandlingens viktigaste bidrag i dessa avseenden.

7.4.1 Förskolan mellan det nationella och det lokala

Studier som behandlat efterkrigstidens förskolor i Sverige har förblivit jämförelsevis få och har huvudsakligen behandlat förskolesektorns övergripande nationella utveckling. Dessa studier har uppmärksammat hur en kontinuerligt ökande del av landets barn deltog i verksamheten, hur denna expansion var resultatet av långvariga politiska strider, och hur förskolans syfte formulerats och omformulerats.² En självklar milstolpe i denna utveckling utgjordes av den statliga utredning som påbörjades i slutet av 1960-talet som ledde till förskolelagen år 1975, vilken fastslog att varje kommun var skyldig att erbjuda förskoleverksamhet för sexåringar.³

Ett viktigt bidrag som denna avhandling lämnat till den övergripande berättelsen om förskolans historia är att den visar hur utvecklingen på lokal nivå ibland kunde föregå den nationella utvecklingen. Västerås är ett gott exempel på detta: redan 1967 kunde alla sexåringar i staden erbjudas plats i

² Se till exempel Folke-Fichtelius (2008); Hammarström-Lewenhagen (2013); Lindgren & Söderlind (2022); Vallberg Roth (2011); Westberg (2020).

³ Westberg (2017), s. 211–212.

förskola. Sedan barnträdgårdsverksamheten inleddes i Västerås i början av 1940-talet var efterfrågan stor, och nya enheter etablerades fortlöpande för att möta det ökande behovet. Det var dock under 1960-talet som en mer omfattande och systematisk utbyggnad ägde rum. Maj Blombäck, som under flera år var barnstugechef och inspektis för Västerås barnstugor, framhöll år 1970 att kommunen varit unik genom att redan under 1960-talet kunna erbjuda förskoleplats (dagem eller barnträdgård) till samtliga sexåringar samt till en stor majoritet av femåringarna.⁴

Min avhandling lämnar också bidrag till vår förståelse av drivkrafterna bakom förskolans expansion. Tidigare forskning har pekat på föräldrars behov av förvärvsarbetet som en underliggande drivkraft bakom expansionen av barnomsorgen.⁵ I Västerås var dock dess utbyggnad inte enbart, eller åtminstone inte primärt, ett resultat av föräldrars efterfrågan, utan var i stor utsträckning en följd av kommunens vilja att expandera verksamheten. Istället för att basera sin argumentation på föräldrarnas behov, betonade den lokala barnomsorgsstyrelsen vikten av verksamheten ur barnens perspektiv. Förskola var för dem inte först och främst en fråga om föräldrarnas behov, utan de argumenterade för att alla barn borde ges tillgång till barnträdgårdarnas pedagogiska innehåll på samma självklara sätt som till den obligatoriska grundskolan.

Den barncentrerade synen på förskolans betydelse framträdde även tydligt år 1967, när en lokal kommunal kommitté tillsattes för att utreda varför vissa sexåringar ännu inte deltog i barnträdgårdsverksamheten. Samtliga berörda familjer (206 stycken) kontaktades via brev, där de både informerades om förskolans betydelse och ombads att besvara en enkät. I enkäten uppmanades föräldrarna att ange orsaken till att deras barn inte deltog i verksamheten. Satsningen föreföll ge resultat. Inom loppet av två år ökade andelen sexåringar inskrivna i förskolan från 85 till 93 procent. Min avhandling väcker följaktligen viktiga frågor om kommunernas betydelse för förskolans expansion från 1960-talet och framåt.

⁴ Blombäck (1970), s. 81.

⁵ För forskning som lyfter behovet av barnomsorg för förvärvsarbetande mödrar, se till exempel Folke-Fichtelius (2008); Hatje (1999); Holmlund (1999); Rosenqvist (2001); Tallberg Broman (1991).

Jag visar även i min avhandling på skillnaden mellan nationella målsättningar som framkommit i policydokument och lokal praktik. Där exempelvis KG Hammarlund framhållit hur den svenska barnomsorgsdebatten handlade om skapandet av den moderna människan, Hammarström-Lewenhagen lyft fram sociala jämlikhetssträvanden, och Vallberg Roth övergången till en socialpsykologisk läroplan, visar min avhandling på en i vissa avseenden särpräglad lokal bild.⁶ I Västerås barnträdgårdar lades fokus på att utveckla barns konkreta förmågor såsom färgsättning, påklädnad, god sångröst och pennfattning. Samtidigt framträdde en strävan efter att utveckla personlighetsdrag som företagsamhet, självständighet och koncentrationsförmåga samt att forma barnen till känslomässigt mångfacetterade och självreglerande individer.

Sammantaget stödjer alltså min avhandling en historisk analys där förskolans historia förstås som ett resultat av samspel mellan flera nivåer, nationell politik, kommunal styrning, lokala yrkespraktiker och föräldrars engagemang. Den lokala historien är därför inte en fotnot till den nationella, utan en central del av förklaringen till hur förskolan utvecklades. Västerås framträder inte som en passiv mottagare av vare sig nationella riktlinjer eller föräldrars behov, utan som en aktiv formgivare av en sammanhållen och expansiv förskolesektor.

7.4.2 Förskolans pedagogiska och praktiska vardag

Genom min studie av Västerås barnträdgårdar har jag också kunnat lämna bidrag till studiet av förskolans pedagogiska och praktiska verksamhet. Som jag noterade i avhandlingens inledning, är pedagogik och vardag tätt sammanvävda i förskolans praktik: det pedagogiska arbetet pågår fortlöpande i det dagliga samspelet, där lärande uppstår i omsorg, lek och gemensamma rutiner snarare än i avgränsade lektionstillfällen.

Empiriska bidrag har lämnats till den forskning som behandlat barnträdgårdens pedagogik. Området har förvisso behandlats av en jämförelsevis omfattande litteratur, som bland annat lyft Fröbels och Montessoris visioner samt de mer övergripande pedagogiska idéströmningarna inom

⁶ Hammarlund (1989), s. 13; Hammarström-Lewenhagen (2013), s. 53–78; Vallberg Roth (2011), s. 81–106.

barnträdgårdsrörelsen.⁷ Tidigare forskning har dock i stor utsträckning baserats på analyser av tidskrifter, handböcker samt andra pedagogiska publikationer, med andra ord har den i hög utsträckning förlitat sig på material som skrivits om eller för verksamheten, medan material från verksamhetens kärna givits begränsat utrymme. Till följd av detta har kunskapen om den faktiska praktiken förblivit begränsad och fragmentarisk.

Min studie av förskolans vardag innebär att jag, för det första, har lämnat ett viktigt bidrag till frågor om förskolans kontinuitet och förändring. Där tidigare forskning tenderat att uppmärksamma förändringar mellan institutioner (från barnkrubba till barnträdgård, dagem till förskola), eller samhällspolitisk och pedagogisk debatt, betonar min avhandling i stället kontinuiteten.⁸ I detta avseende ligger en del av mina resultat närmare de studier av ”utbildningens grammatik” (*grammar of schooling*) som betonar just skillnaden mellan de trender som kännetecknar politisk debatt (policy talk) och skolans faktiska verksamhet.⁹

Ett tydligt exempel på detta är hur svårt det är att identifiera tydliga förändringar i förskolans vardagliga pedagogiska praktik under undersökningsperioden. Till skillnad från hur förskolan diskuterats i offentliga utredningar, visar min avhandling att både pedagogiken och praktiken till stor del förblev oförändrade i Västerås under dessa tre decennier. Barnen erbjöds i huvudsak samma typer av material och aktiviteter, med endast ett fåtal tillkommande inslag.¹⁰ Under hela perioden förekom bedömningar av barnens personlighet och praktiska färdigheter. Först i slutet av 1950-talet, och framför allt under 1960-talet, uppvisar materialet tecken på den förskjutning mot psykologisering som tidigare forskning menat inträffade

⁷ Se till exempel Giardiello (2023); May et al. (2017); Quarfood (2005, 2017, 2022); Read (2006); Taylor Allen (2017).

⁸ Se till exempel Hammarström-Lewenhagen (2016); Lascarides & Hinitz (2000); Westberg (2008); Winterer (1992).

⁹ Se till exempel Mehta & Datnow (2020); Tyack & Cuban (1995); Tyack & Tobin (1994).

¹⁰ Materialtillskotten kan sägas vara kompletterande material snarare än nya. Till exempel en symaskin som komplement till att sy för hand och en gitarr som komplement till pianot.

redan under 1930-talet.¹¹ Att denna förändring kan iakttas först under den senare halvan av min studerade period ligger i linje med Tellgrens iakttagelser av motsvarande tendenser i de lokala förskoleseminarieutbildningarna i Örebro.¹² I Västerås kom denna förändring till uttryck genom att ledarinnornas journalanteckningar, vilka i allt högre grad började bedöma barnens motoriska och intellektuella utveckling, ofta i termer av vad som betraktades som normalt eller avvikande.

I relation till den nationella utvecklingen befann sig Västerås i vissa avseenden i framkant, samtidigt som man i andra frågor intog en mer konservativ hållning. Å ena sidan expanderades verksamheten kraftigt, med följden att man redan 1967 hade säkrat tillgång på platser till alla stadens sexåringar. Å andra sidan behöll man den formella beteckningen barnträdgård ända fram till 1971, då den övergavs, efter vad som beskrevs som många och återkommande diskussioner.

Kontinuiteten framgår också i beskrivningar av ledarinnerollen. Tidigare forskning har visat att det ställdes höga krav på barnträdgårdsledarinnor, och att yrkesrollen förändrades över tid, präglad av moraliska och pedagogiska ideal: förändringen på nationell nivå från titeln ledarinna till lärarinna har betraktats som uttryck för detta.¹³ Baserat på min studie, framstår det snarare som yrkesrollen förblev konstant snarare än genomgripande förändrad. Under hela den trettioåriga studieperioden framträder genomgående varma undertoner i ledarinnornas beskrivningar av barnen, och de följer kontinuerligt barnens intellektuella och motoriska utveckling. Under slutet av 1950-talet och genom 1960-talet blir dock språket alltmer psykologiserat, och begreppet normal dominerar i bedömningarna. Ledarinnorna börjar även använda ifyllnadsblad för att dokumentera vissa förmågor hos barnen, såsom koncentrationsförmåga, självförtroende och pennhållning. I Västerås kan inte heller någon tydlig brytpunkt i yrkesbenämningarna

¹¹ Hammarlund (1989), s. 27–35; Hatje (1999), s. 105–106; Hultqvist (1990), s. 47–78; Vallberg Roth (2011), s. 81–85.

¹² Tellgren (2008), s. 138–139.

¹³ Tallberg Broman (1991), s. 78–79; Tellgren (2008), s. 365–268; Vallberg Roth (2001), s. 251–252.

urskiljas, då nya titlar tillkom utan att ersätta tidigare, och flera benämningar användes parallellt under hela perioden 1940–1970.

Min avhandling lämnar också bidrag till förskolans genushistoria. I det avseendet bekräftar den de könsstereotypa mönster som Backman Prytz och Forsberg Koel identifierat i barnens docklek under 1950- och 1960-talet.¹⁴ Trots att samtliga material och aktiviteter erbjöds alla barn, framträdde tydliga könsskillnader i hur frekvent olika lekar förekom. Avsevärt fler flickor ägnade sig åt sömnad och docklek, medan pojkar oftare deltog i bygglek och träslöjd. Dock- och rolleken framstår i mitt material som relativt normativ, flickor intog roller som mammor, älvor och frisörer, medan pojkar spelade pappor, cowboys och poliser. Flera ledarinnor uttryckte att dockhörnan var flickornas domän, med formuleringar som att ”pojken hälsar på hos flickorna i dockhörnan”. Denna könsnormativa bild förstärktes också av fotografier av flickor som serverar pojkar eller tvättar kläder medan pojkar ser på.

Ledarinnorna beskrivningar av pojkars närvaro i dockvrån som något avvikande kan ses som en förlängning av de könsstereotypiska normer som var dominerande i samhället på den tiden, där den omvårdande och hushållsarbete leken i dockvrån, sågs som avsedd främst för flickor.¹⁵ Samtidigt är det viktigt att understryka att barnen själva, genom sin lek och sina aktiviteter, bidrog till att utmana dessa normer. Det faktum att pojkarna, rådande normer till trots, i viss utsträckning ändå deltog i dockleken kan tolkas som ett uttryck för barnens egen förmåga att navigera och på vissa sätt ifrågasätta de sociala strukturer som omgärdade dem. Barnens normbrytande har påvisats även i Backman Prytz och Forsberg Koels studie, som visar på omvårdande pojkar.¹⁶

7.4.3 Emotionernas förskolehistoria

Trots att intresset för emotionshistoria har ökat inom historisk och barn-
domshistorisk forskning under de senaste åren, är detta fortfarande ett ämne som, mig veterligen, inte har behandlats inom ramen för förskolans

¹⁴ Backman Prytz & Forsberg Koel (2023).

¹⁵ Marander-Eklund (2015), s. 19–24.

¹⁶ Backman Prytz och Forsberg Koel (2023), s. 51–52.

historia.¹⁷ Att förskolans pedagogik också omfattat känslor har dock berörts, om än i förbigående. Hatje har exempelvis visat att barnträdgården förväntades vara en glädjefylld plats. Tellgren har därutöver visat att en av barnträdgårdsledarinnornas främsta uppgifter var att skapa en god grupp miljö och se till att barnen trivdes och hade det trevligt.¹⁸

I relation till dessa inblickar, har denna avhandling givit ett första mer omfattande bidrag till förskolornas emotionshistoria. Användningen av en emotionell ordbok gjorde det möjligt att analysera hur ledarinnorna dokumenterade och betraktade barnens känslor. Det viktigaste bidraget därvidlag är att jag visat att barnträdgårdarnas vardag präglades av en mångfald av emotionella uttryck, där barnen genomgående beskrevs som emotionellt mångfacetterade, med skiftande känslouttryck i olika sammanhang. Långt ifrån en institution där endast ett fåtal känslotillstånd accepteras, betraktade ledarinnorna majoriteten av känslorna som antingen acceptabla eller positiva. Till dessa hörde känslor som glad, pigg, lugn, tillgiven och harmonisk. Andra beskrevs som acceptabla, om än inte eftersträvansvärda, såsom rädd, arg och ledsen. Endast i en handfull journaler beskrevs barn som överdrivet känsliga. Den typiska ledarinnan framstod som empatisk och engagerad, ständigt involverad i balansakten mellan att bejaka känslor och reglera dem.

Som framgått av min avhandling, var glädje den känsla som oftast observerades, följt av pigg och lugn. I detta avseende lämnar min avhandling också ett bredare bidrag till den barndomshistoriska forskningen, där bland annat Stearns studerat hur barns glädje blev en viktig uppgift för föräldrar att ombesörja under 1900-talet.¹⁹ Av döma av ledarinnornas observationsjournaler, var glädje också en viktig känsla i barnträdgårdarnas verksamhet. Glädje framstår som en markör för både trivsel och social duglighet. Motsatsen till glädje, ilska, förekom istället i fler pojks journaler än flickors, där den främsta orsaken till ilskan var motgångar i vardagen. Ledarinnornas beskrivningar antyder att de förhöll sig relativt neutralt och accepterande mot känslouttryck av ilska, så länge

¹⁷ Olsen (2017); Stearns (2019), s. 1–6.

¹⁸ Hatje (1999) s. 84, 95; Tellgren (2008), s. 114–115.

¹⁹ Stearns (2019) s. 1–5.

som dessa inte resulterade i konflikter. Detta speglar en föreställning om att barnets känslor gärna fick vara uttrycksfulla och varierade – men inte okontrollerade. I undantagsfall kunde dock även bråk ses som något positivt och som ett tecken på att barnen hade funnit sig till rätta.

Även rörande känslor så väcker denna avhandling intressanta frågor kring förändring och kontinuitet. Som lyft har forskningen tidigare pekat på en pedagogisk förskjutning från ett helhetligt fostringsideal till ett psykologiserat fokus från 1930-talet och framåt.²⁰ Denna pedagogiska förskjutning har dock inte kunnat urskiljas i min analys förrän omkring mitten av 1950-talet, vilket tyder på en mer gradvis och fördröjd förändringsprocess än tidigare forskning visat. Under 1940-talet låg fokus i barnobservationsjournalerna i Västerås främst på sysselsättningar, intressen, relationer och känslouttryck. Från mitten av 1950-talet kom uppmärksamheten i viss utsträckning att riktas mot barnens motoriska och psykiska utveckling. Under 1960-talet blev detta fokus successivt mer framträdande. Ordet *normal* etablerade sig som ett av de vanligast förekommande begreppen, ett ord som i det närmaste var helt frånvarande under 1940-talets journaler.

7.4.4 Socialisation i barnträdgården

Min avhandling ger även ett bidrag till förskolan som socialisationsagent. Avhandlingens resultat visar att socialisationen i barnträdgården inte bör förstås som en isolerad undervisningspraktik, utan som ett genomgripande normsystem inbäddat i vardagens rutiner, relationer, språkbruk och inte minst emotioner. I Västerås barnträdgårdar framträder en form av socialisation som inte bara påverkade barnens beteenden och sysselsättningar, utan också deras känslor, kroppsliga placering och relationer. Det rörde sig ofta om en lågintensiv men systematisk fostran, där vissa egenskaper återkom i dokumentationen som eftersträvansvärda, inte genom explicit styrning, utan genom vardagens subtila värderingar och handlingar.

Den fostrande praktiken vilade inte på explicita instruktioner eller formulerade principer, utan tog form i ledarinnornas språkbruk, i deras observationer av barnens personlighetsdrag och i återkommande

²⁰ Hammarlund (1989), s. 27–35; Hatje (1999), s. 105–106; Hultqvist (1990), s. 47–78; Vallberg Roth (2011), s. 82–85.

kommentarer som markerade vad som uppfattades som önskvärt eller problematiskt. Socialisationen skedde därmed genom gradvisa språkliga förskjutningar och subtila värderingar snarare än genom direkt reglering. När ett barn beskrevs som ”självständig”, ”ivrig”, ”har svårt att sysselsätta sig själv” eller ”mycket tillgiven”, var det inte enbart beskrivningar av barnets tillstånd, utan även uttryck för en fostrande blick där vissa egenskaper framhölls som mer eftersträvarsvärda än andra.

Den emotionella socialisationen framstår i avhandlingen som en särskilt komplex och betydelsebärande del av barntädgårdens fostranspraktik. Det går att argumentera för att ledarinnorna inte enbart iakttog barnens känslor, utan också fungerade som känslomässiga normgivare genom de sätt på vilka känslor tolkades, värderades och beskrevs i dokumentationen. Vissa känslotillstånd, som glädje, harmoni och tillgivenhet, uppmuntrades och kommenterades positivt, medan andra, exempelvis ilska, oro eller blyghet, oftare föranledde fostrande åtgärder eller ansågs signalera behov av förändring. Genom återkommande språkliga markeringar kring vilka känslor som var önskvärda, överdrivna eller svårtolkade, kan det tolkas som att ledarinnorna formade en känslomässig ram inom vilken barnens uttryck skulle röra sig. Denna ram tycks ha varit nära kopplad till barntädgårdens bredare moraliska och sociala ideal, där emotionell anpassning utgjorde en viktig del av barnets fostran.

Kapacitet för emotionell självreglering lyfts i avhandlingen fram som ett särskilt eftertraktat ideal. Detta synliggörs exempelvis i värderingen av lugn, som framstår som ett tyst ideal för känslomässig balans, samt i hur barnets blyghet behandlades som ett tillfälligt hinder som skulle övervinnas. Samtidigt problematiseras detta ideal av fall där barnens känslor inte passade in, där tillgivenhet blev ”för mycket” eller där ilska uttrycktes på ett sätt som verkade kräva styrning eller en mildring av dess intensitet. Dessa exempel visar att det inte bara var typen av känsla som avgjorde dess pedagogiska värde, utan också dess intensitet, sociala riktning och timing.

Avhandlingen visar även att den moraliska regleringen av känslor inte enbart riktades mot barnets inre liv, utan också handlade om hur barnen förväntades agera i relation till varandra. När barnen skvallrade eller skyllde ifrån sig markerade ledarinnorna det i sina anteckningar. Genom sådana utsagor tycks det ha funnits en pedagogisk intention att barnen skulle ta ansvar för sina egna känslor och hantera sociala situationer utan att förlita

sig på vuxna. Det var inte känslorna i sig som var oönskade, utan sättet de uttrycktes på och när ledarinnorna drogs in som medlare i vardagliga konflikter. Det är dock svårt att avgöra vad denna förväntan ytterst vilade på, om den speglade ett pedagogiskt ideal om det självgående barnet, eller om den snarare uttryckte en praktisk nödvändighet i en verksamhet där en ensam ledarinna ansvarade för en hel barngrupp. Kanske handlade det både om fostran till självständighet och om att vissa former av konfliktlösning måste överlåtas till barnen själva för att verksamheten skulle fungera.

En viktig förändring som avhandlingen lyfter fram gäller hur känslor språkligt uttrycktes i dokumentationen över tid och vilken betydelse det kan ha haft för det fostrande uppdraget. Under 1940-talet beskrev ledarinnorna ofta barnens känslor som direkta och säkra, med ord som konstaterade att barnen *är* glada, blyga eller arga, vilket ger intryck av både närhet och säkerhet i känslolikttagelserna.²¹ På 1950- och särskilt 1960-talet förändrades detta språkbruk. Känslor uttrycktes i högre grad genom formuleringar som att barnen *verkar* eller uppfattas som glada, lugna eller oroliga, samtidigt som uttalanden som ”motoriskt sen” användes med större säkerhet. Denna förskjutning tyder på att känslor gradvis fick en mer undanskymd plats i bedömningarna, till förmån för utvecklingspsykologiska kategorier och mätbara indikatorer. Det känslomässiga livet framstår därmed allt mindre som centralt för fostran, istället tjänade det som ett bakgrundsmaterial i en dokumentation som i allt högre grad orienterade sig mot normer för utveckling och skolmognad.

Min avhandling visar även att disciplin i barnträdgården inte främst tog sig uttryck genom hård kontroll eller bestraffning, utan genom en känslomässig och språklig inramning av barnens kroppar och rörelser. Dags-scheman, samlingsplatser och förväntningar på att sitta still eller vänta på sin tur konstruerade en subtil disciplinering genom ideal om stillhet, självkontroll och social följsamhet. Disciplinen framträder därmed som en normativ struktur snarare än som ett konkret maktutövande. Denna förståelse av disciplin kan relateras till den förändring som Hammarlund beskriver i 1930-talets barndomsdiskurs, där fokus gradvis försköts från en yttre och auktoritär lydnad mot en slags inre självdisciplin. Barnet förväntades i allt högre grad göra de vuxnas normer till sina egna och låta

²¹ Min kursivering för att understryka förändringen av ordval.

sig vägledas av en inre känsla för rätt och fel snarare än av direkt lydnad inför yttre auktoriteter.²²

Könssocialisationen utgjorde en central men ofta underförstådd dimension av denna fostran. Även om materiella resurser och aktiviteter var tillgängliga för alla barn, visar avhandlingen att förväntningarna på pojkar och flickor skilde sig åt, särskilt i den fria leken. Att pojkars deltagande i dockleken noterades medan flickors inte kommenterades alls, pekar mot en tyst könsnormering där vissa beteenden framstod som självklara och andra som avvikande. Denna typ av socialisation utmanar föreställningen om barnträdgården som en könsneutrala miljö och visar hur genusformerande processer kunde pågå även i frånvaro av explicita könsregler. Västerås barnträdgårdar var alltså långt ifrån de könsneutrala miljöer som eftersträvades i vissa pedagogiska debatter kring förskolan vid denna tid.²³

7.5 Metodologiska bidrag

Vid sidan av kunskapsbidragen lämnar avhandlingen även metodologiska bidrag till studiet av förskolans historia. Som framgick av kapitel 3, erbjuder förskolans vardag många utmaningar för historisk forskning då tillgång till observationer och etnografiska angreppssätt saknas. I denna avhandling har jag hanterat detta genom att analysera en stor mängd arkivmaterial från Västerås kommunala barnomsorg. Genom denna process har jag visat på de möjligheter som ett lokalt fokus kan erbjuda studiet av förskolans pedagogiska och praktiska vardag. Utifrån internationell forskning om black box-begreppet har jag anslutit till svenska bidrag inom skolans historia och därigenom fört in begreppet i en förskolehistorisk kontext, där det inte tidigare använts.²⁴

Ett av dessa bidragen avser hur källmaterial kan kombineras. Som framgått av dessa kapitel, finns det inte ett material som ensamt ger en klar inblick i barnträdgårdarnas faktiska vardag. Det finns inte ett material som avslöjar vardagens realiteter, i motsats till de material som ger inblickar i ideal och

²² Hammarlund (1989), s. 57.

²³ Se diskussion om ett likhetsbarn, ett barn ej påverkat av kön, klass eller kultur som förekom i pedagogiska nyckeltexter i Vallberg Roth (2011), s. 84.

²⁴ Braster et al. (2011); Samuelsson et al. (2021).

visioner. I stället visar min studie på hur olika typer av källmaterial bidrar med olika perspektiv. Vissa dokument användes i barnträdgårdens vardag, men hade en viss normativ karaktär. Detta gäller exempelvis olika former av planeringsmaterial. Andra dokument var avsedda att beskriva verksamheten, och tredje slags material utgörs av arbetsmaterial som användes i barnträdgårdens praktik – exempelvis observationsjournaler. Värdet av en sådan källpluralism för att analysera förskolans vardag, är ett av de metodologiska bidrag som jag särskilt vill framhålla.

De metodologiska bidragen omfattar också användandet av kvantitativa inslag i analysen som tidigare varit ovanligt i studier om förskolans historia, så också inom svensk utbildningshistoria överlag. Genom att kombinera vardagshistoriska och emotionshistoriska perspektiv med systematiska kvantitativa kartläggningar har jag kunnat synliggöra återkommande mönster i barnträdgårdarnas praktik. I kapitel 5 användes denna metod för att kartlägga barns aktiviteter och sysselsättningar, såsom skapande verksamhet, bygglek och rollek, baserat på ledarinnornas dokumentationer. De kvantitativa inslagen gjorde det möjligt att följa förändringar över tid och synliggöra hur vissa typer av aktiviteter fick större eller mindre utrymme i barnträdgårdens vardag.

I kapitel 6 har de kvantitativa inslagen tillämpats på ett sätt som tidigare inte använts inom emotionshistorisk analys av förskolans praktik, genom att emotionella uttryck räknats, kategoriserats och jämförts över tid i en emotionell ordbok. Denna systematiska bearbetning av känslor i ledarinnornas journaler har möjliggjort en bredare förståelse av vilka emotioner som framträdde oftast, vilka som gavs mindre uppmärksamhet och hur deras relativa frekvens förändrades mellan 1940-, 1950- och 1960-talen. Därigenom har jag kunnat ge en närmare inblick i hur ledarinnorna värderades, tolkades och reglerades emotioner som glädje, rädsla, ilska och ledsamhet.

7.6 Avslutande reflektion

En avhandlings betydelse och bidrag kan beskrivas i relation till såväl tidigare forskning som politik och praktik. Denna avhandlings värde betraktar jag huvudsakligen som en form av grundforskning: forskning om förskolan och dess historia har ett värde i sig, oavsett vilka slutsatser som kan dras rörande förskolans praktik eller styrning idag. All pedagogisk forskning behöver inte vara policyrelevant.

Med det sagt ser jag ändå hur denna avhandling är högst relevant även för flertalet diskussioner kring dagens förskola. Dels väcker avhandlingen intressanta frågor kring den ständigt aktuella debatten om barngruppers storlek. Efter att själv arbetat många år som förskollärare, står jag står verkligen i främsta ledet bland de som argumenterar för behovet av mindre barngrupper, vilket torde vara en självklarhet om politiker verkligen menar allvar med att förskolan ska verka för barnens bästa. Icke desto mindre har detta avhandlingsarbete gett mig värdefulla perspektiv på vad dagens förskola kan lära av sin historiska föregångare, särskilt på hur en ensam ledarinna kunde få en verksamhet med 20–25 barn att fungera. Det finns förstås de som hävdar att denna situation enbart fungerade på grund av att ”barn hade en annan respekt för vuxna förr”. Kanske stämmer detta, men när det gäller barnträdgården, har min analys visat på en verksamhet byggd på värme och omsorg, snarare än auktoritär disciplin och aga. De barnträdgårdar som ingår i denna studie framstår som varma, glädjefyllda och aktivitetstäta platser.

Vidare har jag, mot bakgrund av min egen karriär inom yrket, gång på gång slagits av den tillit som visades barnen. På gott och ont var barnen till stor del tvungna att klara sig själva, då det var omöjligt för en ensam ledarinna att ge stöd åt 25 barn samtidigt. Avsaknad av tillit hade kunnat leda till en strikt och steril verksamhet, där endast säkra och trygga material erbjöds, för att minimera riskerna. Istället formades verksamheter fyllda med en mängd olika material för barnen att utforska. Användningen av sy- och träslöjdsmaterial, där barnen fick fri tillgång till verktyg som nålar, spikar, hammare och sågar är ett väldigt tydligt exempel på hur långt denna tillit sträckte sig.

Detta kan ställas i kontrast till dagens moderna förskolor, där vissa (men förhoppningsvis få) inte ens erbjuder fri tillgång till målarfärg för äldre barn. Hur kunde vi gå från att acceptera att en femåring fick använda en såg på egen hand, till att vi nu oroar oss för att ett barn inte ska kunna hålla färgen i burken? Även om det specifika exemplet förhoppningsvis är exceptionellt, går det knappast att förneka att barn förr tilläts göra saker på egen hand som idag skulle anses alltför riskfyllt. Jag tvingas därför reflektera över om vi i vår välvilja, i strävan att vara lyhörda och närvarande för barnen, har fråntagit dem deras egen företagsamhet och självständighet.

En annan aktuell diskussion som min avhandling bidrar med nya perspektiv till, gäller dokumentation. Idag betonas ofta vikten av att se barnet som en del av en grupp, vilket leder till att enskilda barn dokumenteras i mindre utsträckning. Fokus läggs istället på grupplärande och gruppens erfarenheter. I vissa fall går detta så långt att det talas om att vi inte längre dokumenterar barnen som individer, utan snarare utbildningens kvalitet som helhet. Alternativt används den begränsade tid som finns för dokumentation till att publicera bilder för vårdnadshavares beskådan, ofta av utforskande händer tillsammans med ett citat ur läroplanen. Allt detta är förstås också viktigt, lärande på förskolan är till stor del en kollektiv process och det är av värde att bjuda in vårdnadshavare för att ge dem inblick i sina barns förskoleupplevelser. Men vi måste fråga oss vad dess former av dokumentation faktiskt ger barnen. När man endast ser på gruppen som helhet riskerar vi att missa viktiga observationer av individer, särskilt de mer självgående, som kan vara mindre synliga. Eller som barnträdgårdsledarinnorna uttryckte det på 1940-talet, de ”små hustomtarna”, som inte syntes eller hördes i gruppen utan ordnade med sitt eget.

Gränsen mellan observation och bedömning är hårfin, en balansakt som avhandlingens analys visar att barnträdgårdsledarinnorna ständigt brottades med. Ofta tenderade det att bli mer bedömning än vad som egentligen var önskvärt, men jag tror att det är både möjligt och viktigt att lära oss av det förflutna för att förbättra dagens dokumentationsprocesser. Barnen är en del av gruppen. Men gruppen består trots allt av individer och som alla förskollärare vet, är det lärande som sker i projekt och i grupp endast en liten del av den personlighetsutveckling och det individuella lärande som sker i förskolans vardag. Jag hävdar därför att dokumentationen maximalt främjar barnens bästa då den fångar båda dessa aspekter.

Att dokumentera både vardag och projekt, såväl gruppens som individuella erfarenheter, är förstås tidskrävande. Till skillnad från barnträdgårdens korta öppettider har förskollärare idag ansvar för barnen under hela dagen, vilket gör att den tiden för dokumentationsarbete ofta är knapp. För att möjliggöra denna typ av dokumentation krävs därför mer personal. I ett samhälle där slagord om tidiga insatser ständigt hörs, borde inte just möjligheten att noggrant följa upp varje barns utveckling, lärande, känsloliv, intressen och relationsskapande vara en prioritet för att kunna

stötta barn och i ett tidigt skede kunna sätta in nödvändiga resurser när behovet finns?

Slutligen erbjuder avhandlingen en tillämpbar förståelseram för dagens förskola genom att synliggöra hur emotioner beskrevs och värderades i barnträdgårdarnas vardag. Genom ledarinnornas dokumentationer framträder hur känslor som glädje, rädsla, ilska och ledsamhet tillmättes betydelse i fostran och socialisation. Detta öppnar för reflektion över hur liknande processer fortfarande kan prägla pedagogers sätt att förstå och bemöta barns känslor i nutida förskolemiljöer.

I Lpfö 18 betonas att barns emotionella utveckling ska stimuleras och att de ska få möjlighet att i trygghet utveckla sin identitet.²⁵ Genom att relatera dessa mål till historiska exempel blir det möjligt att urskilja både kontinuitet och förändring i hur känslor uppmärksammas och hanteras inom förskolans pedagogiska arbete. Avhandlingen kan därmed fungera som ett verktyg för pedagoger att reflektera över hur känslor bemöts, tolkas och dokumenteras i dagens verksamhet. Den visar att emotionell socialisation inte är ett nytt fenomen, utan något som förekommit i olika skepnader över tid. Genom att uppmärksamma dessa historiska perspektiv kan förskolan utveckla en mer medveten förståelse för hur emotionella värden och uttryck ges mening i den dagliga praktiken, och hur de påverkar barns möjligheter till deltagande, trygghet och uttrycksfullhet i nuet.

Ingen del av dagens förskola är helt ny, utan bär på en lång tradition som har utvecklats och anpassats över tid. Till stor del är denna förändring både naturlig och nödvändig, förskolan speglar ständigt det samhälle den ingår i, men vi kan fortfarande dra nytta av att reflektera över och hämta inspiration från gångna tiders arbetssätt. Tilliten till barnen, sättet vi organiserar miljön på och hur vi dokumenterar barns lärande är alla områden där vi kan hitta värdefulla lärdomar från det förflutna. Genom att förstå och använda det som har fungerat tidigare, kan vi skapa en förskola som både bevarar det bästa från historien och samtidigt utvecklas för att möta de utmaningar vi står inför idag.

²⁵ Lpfö 18 (reviderad 2025), s. 13–15.

8 Summary: Everyday life in kindergartens

This dissertation explores the historical formation of early childhood education and care in Sweden by examining the everyday life of kindergartens in Västerås between 1940 and 1970. The study traces how municipal childcare developed during the postwar decades, focusing on the interplay between pedagogical ideals, institutional organization, and emotional life. Through its local focus, the dissertation shows how national welfare ambitions were shaped and experienced in everyday practice.

The development of Swedish preschool has often been described through national policies and reform movements. Less attention has been given to how these ideas were translated into daily routines, relationships, and emotions in kindergartens. This study emphasizes these everyday processes by examining how municipal childcare in Västerås was organized, how pedagogical work functioned, and how emotions were expressed and regulated.

Building on the idea that everyday preschool life constituted a pedagogical arena, the dissertation explores how routines and relationships that structured the kindergarten day shaped its socialization. By analyzing how such activities were organized and emotionally interpreted by kindergarten teachers, the study shows how local pedagogical culture developed and how moral and emotional norms were communicated to children.

While national narratives highlight policies and pedagogical theories, this dissertation adopts a micro historical approach that prioritizes the local, the material, and the emotional. The perspective of Västerås illustrates how welfare ideals were enacted in specific institutional settings and how pedagogical practices were shaped by local actors and material conditions. The study contributes to the knowledge of early childhood education as a lived social practice, rather than primarily a policy driven project.

8.1 Aim, research questions, theory & method

The aim of the dissertation was to deepen the understanding of the local emergence of early childhood institutions and their pedagogical and practical activities between 1940 and 1970. By analyzing kindergarten teachers' documentation alongside local policy materials, the study

examines how notions of the child, care, and morality were expressed and how emotions were articulated and regulated in pedagogical work. The intention is not only to describe the historical development of municipal childcare, but to understand how emotions, norms, and pedagogical ideals interacted in the formation of early childhood education as a social and moral institution.

At the center stood municipal childcare in Västerås, with particular focus on continuity and change in the everyday life of the municipal kindergartens. The following research questions were examined:

1. How was municipal childcare established in Västerås, and what aims underpinned the design of the different institutions?
2. How was the pedagogical and practical daily work of the kindergartens organized and scheduled?
3. Which emotions were identified in the everyday life of the kindergartens, and in what ways were these described?
4. In what ways did the pedagogical, practical, and emotional everyday life of the kindergartens contribute to children's socialization?

The dissertation's theoretical framework rests on three approaches: a history of everyday life, a history of emotions, and a socialization approach. The history of everyday life forms the basic point of departure that shaped the study's knowledge interest and guided the selection of sources. The history of emotions and the socialization approach were applied in the analysis of the material. My dissertation employs established methods in historical scholarship and has applied qualitative content analysis, complemented with elements of quantitative content analysis.

The study draws on a broad and exceptionally rich local archive, comprising kindergarten teacher journals from 1944–1969, annual reports written by teachers and the Västerås Childcare Board, board meeting minutes, reports and correspondence from the same board, inventory ledgers, as well as other preserved documents from the municipal childcare institutions. The source base also includes archived newspaper articles and photographs from kindergarten activities. In addition, I have used Swedish Government

Official Reports (*Statens offentliga utredningar*), as well as handbooks and other publications written during the studied period, in order to contextualize my locally anchored source material. Together, these sources show how kindergarten education was shaped through the interaction of municipal governance and everyday pedagogical work.

8.2 Results

The results of the dissertation are presented in three interrelated parts, reflecting the study's analytical dimensions: the institutional formation of childcare in Västerås, the pedagogical and practical organization of kindergarten life, and the emotional life of the kindergarten as described in kindergarten teacher documentation. Together, these analyses demonstrate how municipal childcare developed as both a social and moral institution, where everyday practices were shaped by pedagogical ideals, gendered norms, and emotional expectations.

8.2.1 The institutions of everyday life

The first part traces how Västerås developed a comprehensive and diverse childcare system from the early 1940s onward. During these decades, the municipality moved from limited private provision to an integrated public system that included half-day kindergartens, full-day nurseries, family day care, and organized park activities. This expansion reflected both pragmatic and ideological motives: responding to labor-market changes and the increased employment rates of women, while also expressing a civic ideal: linking childcare to social progress.

The municipality worked actively to include all five- to six-year-olds in kindergarten activities. In the 1960s, pamphlets about the value of kindergarten were sent to all households with children who were entitled to a placement in kindergarten yet had chosen not to enroll them. By 1967, all children of 5–6 years could be offered a placement – preceding the national initiative that followed the 1975 Preschool Act. Västerås' local development thus preceded the national one.

Municipal childcare in Västerås was multi-faceted. Alongside kindergartens and nurseries, there were colonies and organized park activities led by kindergarten teachers, sharing elements such as singing, storytelling, and

organized play. One colony operated only during the day, resembling a kindergarten-like outdoor program where children returned home each afternoon.

Kindergartens and day nurseries were assessed as particularly important from a social and pedagogical perspective. Over time they also came to be perceived as increasingly homogeneous. Initially, kindergartens were described as a pedagogical activity, whereas day nurseries were seen as a substitute for the home. By the end of the 1960s, however, they were regarded largely as a single institution, with the day nursery's long opening hours being the primary differentiating factor.

8.2.2 The kindergarten's daily pedagogical work

The children spent three hours per day in the kindergarten, where they were offered a wide range of materials and activities. Materials included painting supplies, clay, handicraft tools, building blocks, dolls, games, and puzzles. The activities that children chose most often were painting, construction play, and doll/role play. Particular emphasis was placed on role play: several kindergartens used specially built furniture, such as hairdresser's chairs, to promote children's participation in this form of play.

Materials and activities remained largely unchanged during 1940–1970. New materials generally complemented existing ones, such as colored blocks added to uncolored ones or a guitar added to the piano. Clear gender differences were observed: girls mainly engaged in doll play, while boys preferred construction and playing with toy cars and other vehicles. When boys engaged in doll play, this was often brief and described as “paying a visit to the girls”.

Children enjoyed considerable freedom in choosing materials and activities, while kindergarten teachers continuously evaluated their development. Games, organized activities, and gatherings served as pedagogical tools for fostering perseverance, concentration, and enterprise, and for training practical skills such as pencil grip and rhythm. Despite this formative task, relationships between children and teachers were marked by warmth and trust. Teachers addressed children's anxiety, fear, and anger with support and encouragement while fostering responsibility through activities, like independent use of handicraft tools.

In addition to free-choice activities, the kindergartens worked with an integrated thematic arrangement called *intressecentra* (“interest centres”), in which the entire group gathered around a specific theme, often linked to society or the seasons. These themes were generally predetermined by the kindergarten teachers, who, with the help of materials, songs, and games, sought to awaken the children’s interest in the topic at hand.

8.2.3 The emotional everyday life of the kindergarten

The kindergartens’ everyday life was characterized not only by activities and play but also by a wide range of emotions, which I examined to understand which emotions were expressed, valued, and moderated. The kindergarten teachers documented both positive emotions such as joy, affection, and calm, and more challenging emotions including anger, insecurity, fear, and embarrassment. In this dissertation, joy, fear, anger, and sadness were analyzed in greater depth.

Joy was the emotion most frequently recorded, followed by liveliness and calm. Based on the journal material, I categorized joy into four patterns: (1) joy as one among many emotions; (2) joy as a consistent personality trait; (3) joy that developed over the course of a child’s time in kindergarten; (4) joy on specific occasions. Across all studied decades, girls were consistently described as being more joyful than boys, whereas boys were more often characterized as angry. Anger appeared in four patterns: (1) anger as a reaction to setbacks; (2) anger as a secondary emotion; (3) anger due to difficult circumstances in the home; and (4) observed anger without a stated cause.

Two emotions often linked to challenging situations were fear and sadness. Fear appeared in five patterns: (1) inner fear; (2) social fear; (3) fear of new situations; (4) fear of failure; and (5) fear in specific situations. In the 1940s–1950s, fear was evenly distributed between sexes; in the 1960s, however, twice as many boys were described as fearful, often carrying persistent anxiety or showing fear in social contexts. Sadness appeared in three patterns: (1) sadness as a reaction to setbacks; (2) sadness as a reaction to separation from parents; and (3) persistent sadness, i.e., children who were repeatedly described as sad over longer periods of time. Sadness was slightly more attributed to boys.

Children were generally seen and portrayed as emotionally multifaceted. In the 1940s, journals focused more directly on emotions; in the 1950s–1960s, a growing psychologization shifted emphasis toward development. I show in the dissertation that emotional expression and regulation formed an integral part of kindergarten socialization. Many children were portrayed as emotionally expressive, while only a few were described as overly sensitive.

8.3 Conclusions and Contributions

This dissertation primarily contributes to the historiography of preschool. Previous research has mainly addressed the national and international origins of preschool, central pioneers, currents of ideas and questions of professionalization.¹ Less attention has been paid to how ideas were translated into everyday institutional life. This dissertation therefore highlights preschool as a lived practice, with particular attention to daily routines and the emotional dimensions of pedagogical work.

8.3.1 ECEC between the national and the local

Because studies of post-war early childhood education and care (ECEC) in Sweden remain relatively few, national developments have often dominated. This dissertation shows, however, that Västerås expanded childcare earlier and more systematically than national reforms required, and that local government ambitions – rather than parental demand – often drove this expansion. As early as 1967, all six-year-olds in the city could be offered a place in kindergarten or daycare.

Previous research has pointed to parents' need to engage in paid work as an underlying driver behind the expansion of childcare.² In Västerås, however, the expansion was not solely, or even primarily, the result of parental demand; it was largely a consequence of the municipality's desire to expand. The local childcare board emphasized the importance of preschool

¹ See for example Folke-Fichtelius (2008); Hammarström-Lewenhagen (2013); Lindgren & Söderlind (2022); Vallberg Roth (2011); Westberg (2020).

² See for example Folke-Fichtelius (2008); Hatje (1999); Holmlund (1999); Rosenqvist (2001); Tallberg Broman (1991).

from the child's perspective. They argued that all children should be given access to the kindergarten's pedagogical content in the same self-evident way as access to compulsory schooling.

In the dissertation I also show the difference between national goals articulated in policy documents and local practice. Whereas research has shown how national Swedish childcare debates revolved around debates about the modern human being, social equality aspirations, and the shift towards a social-psychological curriculum, my dissertation presents a local picture that in some respects deviates from these emphases.³ In Västerås kindergarten, considerable attention was devoted to developing children's concrete abilities, such as color application, dressing, singing, and pencil grip. At the same time, there was a pronounced ambition to develop personality traits such as enterprise, independence, and capacity for concentration, and to form children into emotionally multifaceted and self-regulating individuals.

My dissertation shows that the history of preschool must be understood as the result of interactions across several levels – national policy, municipal governance, local professional practices, and parental engagement. Local history is therefore not a footnote to the national, but a central part of the explanation for how the institution of preschool developed.

8.3.2 The pedagogical and practical everyday life of preschool

Pedagogy and everyday life are tightly interwoven in preschool practice, pedagogical work is continuous in the daily interactions, where learning takes place during care, play, and shared routines rather than in formal lessons. The study shows substantial continuity in Västerås kindergarten. Materials, activities, and pedagogical routines remained largely stable from the 1940s to the 1960s, despite broader policy shifts. Children were offered essentially the same types of materials and activities, with only a few additions.

Whereas earlier research has tended to emphasize changes between institutions (from crèche to kindergarten, from day nursery to preschool), or in

³ See for example Hammarlund (1989), s. 13; Hammarström-Lewenhagen (2013), s. 53–78; Vallberg Roth (2011), s. 81–106.

political and pedagogical debate, my dissertation instead highlights continuity.⁴ In this respect, part of my results aligns with studies of the “grammar of schooling”, which have stressed the difference between the trends characteristic of policy talk and the realities of school practice.⁵

Assessments of children’s personality and skills were also recurring. Only in the late 1950s and especially during the 1960s does the material display signs of the shift towards psychologization. This is in contrast to previous research which suggested that it occurred as early as the 1930s.⁶ It does however align with Tellgren’s observations off the kindergarten teacher education in Örebro.⁷ In Västerås, this change was expressed through journal entries that increasingly assessed children’s motor, social and intellectual development, often in terms of what was regarded as normal or deviant.

Continuity is also evident in descriptions of the role of the kindergarten teacher. Earlier research has shown that high demands were placed on kindergarten teachers and that the professional role changed over time.⁸ Based on my study, it appears instead that the role remained largely stable. Throughout the thirty-year period, the teachers had a caring and close relationship to the children and warm undertones consistently characterized their descriptions of children, and they regularly monitored children’s development. In the late 1950s and throughout the 1960s, however, the language grew more psychologized.

My dissertation also contributes to the gender history of preschool. It underscores the gender-stereotypical patterns identified by Backman Prytz

⁴ See for example Hammarström-Lewenhagen (2016); Lascarides & Hinitz (2000); Westberg (2008); Winterer (1992).

⁵ See for example Mehta & Datnow (2020); Tyack & Cuban (1995); Tyack & Tobin (1994).

⁶ Hammarlund (1989), s. 27–35; Hatje (1999), s. 105–106; Hultqvist (1990), s. 47–78; Vallberg Roth (2011), s. 81–85.

⁷ Tellgren (2008), s. 138–139.

⁸ Tallberg Broman (1991), s. 78–79; Tellgren (2008), s. 365–268; Vallberg Roth (2001), s. 251–252.

and Forsberg Koel in doll play during the 1950s and 1960s.⁹ Although materials and activities were available to all children, clear gender differences persisted. More girls engaged in sewing and doll play, whereas boys more often participated in construction play and woodworking. In my material, doll and role play remained central: girls took roles as mothers, fairies, and hairdressers, while boys played fathers, cowboys, and policemen. Several kindergarten teachers described the doll corner as the girls' domain, reinforced by photographs of girls serving boys or washing clothes while boys watched. At the same time, children's play sometimes challenged these norms, and boys' participation in doll play illustrated their ability to question social expectations, a pattern also noted by Backman Prytz and Forsberg Koel.¹⁰

8.3.3 The history of emotions in preschool

Although interest in the history of emotions has increased, this topic has rarely been addressed in preschool history.¹¹ Emotions and emotional climate have appeared only peripherally in earlier work. Hatje showed that the kindergarten was expected to be a joyful place, and Tellgren noted that teachers were tasked with creating a good group environment and ensuring children felt content.¹²

In relation to these insights, this dissertation provides a broader contribution to the emotional history of preschools. I show that kindergarten life was marked by varied emotional expressions, and children were described as emotionally multifaceted. Rather than accepting only a few emotions, teachers viewed most as acceptable or positive, including cheerful, lively, calm, affectionate, and harmonious. Others – such as fearful, angry, and sad – were acceptable but less desirable. Only a few children were described as overly sensitive. The kindergarten teacher appears as empathetic and engaged, balancing the need to acknowledge and regulate emotions.

⁹ Backman Prytz & Forsberg Koel (2023).

¹⁰ Backman Prytz och Forsberg Koel (2023), s. 51–52.

¹¹ For studies of the history of emotions, see for example Olsen (2017); Stearns (2019), s. 1–6.

¹² Hatje (1999) s. 84, 95; Tellgren (2008), s. 114–115.

This does not mean all emotions were seen as equally important or equally prominent in the observations. Joy was most frequently noted, followed by lively and calm. In this way, the dissertation also connects to childhood history, where scholars such as Stearns have shown that children's joy became a key parental concern during the twentieth century.¹³ It is noteworthy that joy was more commonly described among girls than boys, especially regarding children seen as consistently happy. For both girls and boys, the teachers rarely provided any deeper explanation or context – the child was simply happy. This suggests that joy was regarded as a desired baseline state in kindergarten, a marker of both well-being and social competence.

The opposite of joy, anger, appeared in more boys' than girls' journals, with the most common cause being everyday setbacks. Teachers adopted a neutral and accepting stance as long as anger did not lead to conflict, reflecting the view that emotions could be varied but should remain controlled. In some cases, quarrels were even seen as positive, indicating that children had settled in and were confident enough to assert themselves.

This dissertation also raises questions about change and continuity in the emotional domain. Earlier research has pointed to a shift toward psychologization from the 1930s onwards, but in my material this appears only from the mid-1950s, suggesting a slower transition.¹⁴ In the 1940s, journals focused on activities, interests, relationships, and emotions. From the mid-1950s, attention shifted toward motor and psychological development, a trend that grew through the 1960s. The term normal also became increasingly common, despite being rare in the 1940s.

¹³ Stearns (2019) s. 1–5.

¹⁴ Hammarlund (1989), s. 27–35; Hatje (1999), s. 105–106; Hultqvist (1990), s. 47–78; Vallberg Roth (2011), s. 82–85.

8.3.4 Socialization in the kindergarten

My dissertation also contributes to the understanding of preschool as an agent of socialization. The results show that socialization was not an isolated teaching practice, but a broader normative system embedded in routines, language, and relationships. In Västerås, it shaped children's behaviors, activities, emotions, and bodily positioning through low intensity yet systematic upbringing, where desirable qualities were signaled through subtle evaluations rather than explicit instruction.

The formative practice relied less on direct instruction and more on teachers' language, their observations, and recurring judgments of what was desirable or problematic. Socialization occurred through linguistic nuances and subtle assessments. Descriptions such as "independent", "eager", or "overly affectionate" reflected an educative gaze that highlighted certain qualities as more desirable, while emotional socialization formed a central part of this work.

Kindergarten teachers not only observed emotions but set emotional norms through how feelings were interpreted. Joy, harmony, and affection were encouraged, while anger, anxiety, and shyness more often triggered formative responses. Through repeated markings of what was desirable or excessive, teachers shaped an emotional frame tied to broader moral and social ideals, where emotional adaptation became central to upbringing.

A significant change concerned how emotions were described. In the 1940s, teachers stated emotions directly, whereas by the 1950s and 1960s they used more cautious formulations – children *seemed* happy or anxious – while developmental terms like "motorically delayed" were used with certainty. This shift suggests that emotions became less central, giving way to developmental-psychological categories tied to norms of development and school readiness.

My dissertation also shows that discipline was not expressed through strict control but through an emotional and linguistic framing of children's bodies and movements. Daily routines and expectations about sitting still or waiting one's turn created subtle forms of discipline grounded in ideals of stillness, self-control, and social compliance. Discipline thus functioned as a normative structure rather than overt power.

8.3.5 Methodological contributions

Alongside its substantive contributions, the dissertation also makes methodological contributions to preschool history. The everyday life of preschool poses challenges for historical research, as direct observations and ethnographic access is absent. I address this by analyzing a large corpus of archival material from Västerås' municipal childcare, showing how a local focus can illuminate pedagogical and practical everyday life. Drawing on international research on the black box concept, I connect it to Swedish school history and introduce it to the historical context of early childhood education and care.¹⁵

One methodological contribution concerns how historical source materials can be combined. No single source captures everyday life, but different documents offer complementary perspectives: some had a normative character, others described the activity, and a third category – such as observation journals – functioned as working documents. This source pluralism is central for analyzing kindergartens everyday life.

Another contribution is the use of quantitative elements of analysis, still uncommon in preschool and Swedish educational history. By combining everyday-life and emotion-history perspectives with quantitative mapping, recurring patterns in kindergarten practice became visible. This included mapping activities – creative work, construction play, and role play – and showing how their prominence changed over time. These quantitative elements enabled an analysis of which emotions were common or rare in my source materials, and how their frequencies shifted over the decades.

The methodological contribution of my dissertation thus lies in showing how historical sources on the everyday life of education can be analyzed through a synthesis of qualitative interpretation and quantitative structuring. By applying this mixed approach, I have combined the micro-historical richness of everyday life with attention to overarching patterns, thereby making visible aspects of preschool life that would otherwise have remained hidden.

¹⁵ Braster et al. (2011); Samuelsson et al. (2021).

8.4 Applied history of education

One topic for which this thesis result can be applied in today's discussions, concerns group size. Having worked many years as a preschool teacher in Sweden, I support the need for smaller groups. Yet the dissertation offers insight into how one kindergarten teacher was able to manage 20–25 children on her own. This was, I would argue, a result of trust. With only one teacher, children were expected to function independently and were for example allowed to use sewing and woodwork tools such as saws. Compared with modern standards, where some preschools don't even offer older children free access to paint, this raises the question of whether well-intentioned caution has reduced children's independence and enterprise.

Another relevant discussion concerns documentation. Today's emphasis on the child as part of a group often leads to less documentation, with an attitude towards documentation of individual children that borders on fear. Looking only at the group risks missing important observations of individuals, especially more self-reliant children who may be less visible. The fear of documenting individuals, I argue, comes from a fear of assessing children. Yet it is important to learn from the past to improve documentation today. Documentation best serves children when it captures both individual and group perspectives and are for the children's benefit, not the parents.

Finally, the dissertation provides a framework for understanding how emotions were valued in kindergarten life. Teachers described joy, fear, anger, and sadness as part of upbringing and socialization, inviting reflection on how similar processes shape educators' responses today. The Swedish preschool curriculum stresses that children's emotional development should be supported and that they should form their identity in security. Linking these aims to historical examples reveals continuity and change in how emotions are addressed in pedagogical work, the dissertation thus offers a tool for educators to reflect on how emotions are interpreted and documented today.

Today's preschool is part of a long tradition. While change is natural, earlier practices offer valuable lessons. Trust in children, environmental design, and documentation remain areas where historical insights can help shape a preschool that preserves its strengths while adapting to contemporary challenges.

9 Bilagor

9.1 Förkortningar som används i avhandlingen

VSA	Västerås Stads Arkiv
VBA	Västerås Barnstugors Arkiv
VBkA	Västerås Barnkrubbas Arkiv
BKK	Barnkolonikommittén
BTK	Barnträdgårdskommittén
u.d.	Utan datum
u.å.	Utan år

9.2 Information om barnen

Tabell 9.1. Antal terminer (T) i barnträdgården, 1944–1969

	1 T	2 T	3 T	4 T	5 T	6 T
1944–1950						
Flickor	0	8	3	21	1	7
Pojkar	1	15	1	19	1	3
Sammanlagt	1	23	4	40	2	10
1954–1961						
Flickor	3	22	5	10	0	0
Pojkar	1	34	0	5	0	0
Sammanlagt	4	56	5	15	0	0
1964–1969						
Flickor	2	10	1	19	1	7
Pojkar	0	11	1	22	1	5
Sammanlagt	2	21	2	41	2	12

Källa: Samtliga 240 journaler som ingår i studien, se källförteckning. Anm. Tabellen visar hur många terminer barnen spenderade i barnträdgården. Varje siffra avser ett barn.

Tabell 9.2. Ålder när barnen började i barnträdgården

	3 år	4 år	5 år	6 år	7 år	Uppges ej
1944–1950						
Flickor	0	12	22	5	0	1
Pojkar	0	6	24	6	1	3
Sammanlagt	0	18	46	11	1	4
1954–1961						
Flickor	0	5	15	20	0	0
Pojkar	0	0	12	25	1	2
Sammanlagt	0	5	27	45	1	2
1964–1969						
Flickor	3	17	18	2	0	0
Pojkar	0	17	17	6	0	0
Sammanlagt	3	34	35	8	0	0

Källa: Samtliga 240 journaler som ingår i studien, se källförteckning. Anm. I varje ålder finns ett tidsspänn från x år och 1 månad till x år och 11 månader. Undantagen är 3 år där samtliga barn är minst 3 år och 10 månader, och 7 år där det enda barnet i fråga var 7 år och 3 månader.

9.3 Exempel observationsjournaler

Bild 9.1. Exempel observationsjournal

Vårterminen 1949

5; 7 år. Ibland när Sven-Olof kommer in i blq. står han barn och tittar och när jag frågar vad han vill göra säger han: "Jag vill göra rockar teg." Han vägar liksom inte släppa sig lös utan tillåtelse. För närvarande är hans senaste sysselsättning att säga och det kan han hålla på med hur länge som helst.

5; 8 år. Sven-Olof är mycket hjälpsam och stöder ordentligt och villigt. Ibland är han oerhört trolig och besvärlig, särskilt i samlingen. Han är härdig och förtjust i sysselsättningar. Leker ofta ensam och är aldrig med de andra pojkar.

5; 10 år. Sven-Olof skiner som en sol så fort han kommer in på blq, och ligger tag över allt för att hjälpa "fröken". Han behöver inte bli honom, han ser vad som ska göras.

Källa: Västerås stadsarkiv, Västerås barnstugors arkiv, D2.a.4., Gideonsbergs barnträdgård, journal 1530. Anm. Anteckningarna är från 1949.

Bild 9.2. Exempel på slutomdöme i observationsjournal

Elisabeths barn gått fyra terminer i Herrgårdens blq. Från att ha varit en blyg, trist existens har hon utvecklats till en pigg, glad flicka. På vår längsta blyg för ledningen, och kan nu t.o.m. prata med teamkatornas lekar. På morgon för skolans och kommer nog att bli en mycket färdig och skicklig flicka.

Källa: Västerås stadsarkiv, Västerås barnstugors arkiv, D2.a.3., Herrgårdens barnträdgård, journal 889. Anm. Anteckningen är från 1948.

Bild 9.3. Exempel på försättsblad (skolmognad)

Utlåtande med hänsyn till skolmognaden från Västerås barnträdgård

Namn [redacted] född den [redacted]

Besökt dagrummet barnträdgården 1, 9 1955 - 30, 5 1956

Intellektuell förmåga på avdelningen normal

Praktisk förmåga normal

Specialintressen

Social anpassning a) till ledare normal

b) till kamrater normal

c) självkänsla något osäker

Tempo normalt

Energi något mindre god uthållighet

Iakttagelser av barnets positiva möjligheter

Källa: Västerås stadsarkiv, Västerås barnstugors arkiv. D2.a.12, journal 4369. Anm. Journalen är från period 2 (1954–1961).

Bild 9.4. Exempel del av ifyllnadsblad

1. Hur är barnets kontakt med kamraterna? (Ev. ledartyp) nov, mars nov, mars 2.
1. Har svårt att få kontakt
2. Normalkontakt
3. Lätt att få kontakt
 - Nov - 6.6 - hösten - fort framme de - ett par av skolan
 check - 0.00 - 0.0: mycket bra hem i skolan
 may 67 fört mycket bra kontakt med kamraterna
2. Hur är barnets kontakt med den vuxne? i regel normalt
1. Har svårt att få kontakt
2. Normalkontakt
3. Lätt att få kontakt
 - Nov - 6.6 - resor och o. samtidigt - församla på
 - upp till 6.6 - normalt
 - upp till 6.6 - normalt man dot församla församla sig den önskas
- Hur är barnets anpassningsförmåga? lipp mark som hel
1. Dålig
2. Bra
3. Mycket bra
4. Hur är barnets förmåga att klara av konflikter?
1. Dålig
2. Bra
3. Mycket bra
- klara konflikter genom att undvika dem
5. Hur tål barnet påfrestningar och motgångar?
1. Dåligt
2. Bra
3. Mycket bra
- klaras sig kom ma vid motgångar och vill att
 modern skall säga o. reda upp det
6. Hur är barnets förmåga att motstå distraktionsmoment?
1. Låter sig lätt störas i arbetet
2. Låter sig sällan störas i arbetet
3. Låter sig aldrig störas i arbetet
7. Hur är barnets självförtroende?
1. Svagt
2. Normalt
3. Starkt
- na hel och mycket?

Källa: Västerås stadsarkiv, volym D2.a.34, Aroslunds barnträdgård, pojke född september 1960, intagen augusti 1965 (b). Anm. Journalen är från period 3 (1964–1969).

9.4 Fotografier

Bild 9.5 Rollek med 1950-tals könsideal



Källa: Västerås stadsarkiv, Västerås barnstugors arkiv, K.4. Anm. Fotografiet daterat 1957.

Bild 9.2 Rollek med 1950-tals könsideal



Källa: Västerås stadsarkiv, Västerås barnstugors arkiv, K.4. Anm. Fotografiet daterat 1951.

9.5 Förskolor i Sverige och Västerås

Tabell 9.3 Förskolans utveckling i Sverige och Västerås

År	Antal förskolor Sverige	Antal kommunala barnträdgårdar i Västerås	Antal kommunala daghem i Västerås	Sammanlagt Västerås
1941	87	3	0	3
1946	132	7	0	7
1948	188	10	2	12
1949	197	10	2	12
1950	313	13	2	15
1951	313	16	2	18
1952	307	19	2	21
1953	310	19	2	21
1954	314	20	2	22
1955	314	22	2	24
1956	302	22	2	24
1959	304	30	2	32
1961	289	34	2	36
1962	304	37	2	39
1963	310	44	4	48
1964	343	47	4	51
1965	374	48	5	53
1966	439	56	9	65
1967	505	58	12	70
1968	618	64	23	87
1969	805	71	24	95

Källa: Statistik om antalet förskolor i Sverige är hämtat från Statistiska centralbyrån (SCB). Statistik från Västerås är från: VSA, VBA, B.10, Västerås stads barnstugor u.d. 1967; Samtliga årsberättelser från Styrelsen för Västerås Barnstugor, se källförteckning.

9.6 Förteckning över bilder, tabeller och figurer

Bild 4.1 <i>Organiserad öppen parklek, 1956</i>	s. 86
Bild 5.1 <i>Samling, 1957</i>	s. 99
Bild 5.2 <i>Barn som målar, 1955</i>	s. 111
Bild 5.3 <i>Träslöjd, u.d.</i>	s. 116
Bild 5.4 <i>Interiör Herrgårdets barnträdgård, 1942</i>	s. 116
Bild 5.5 <i>Bygglek, 1952</i>	s. 119
Bild 5.6 <i>Bygglek, u.d.</i>	s. 119
Bild 5.7 <i>Flicka serverar pojke i lekkök, u.d.</i>	s. 125
Bild 5.8 <i>Flicka serverar pojke i lekkök, u.d.</i>	s. 125
Bild 5.9 <i>Flickor i leker i dockvrå, 1952</i>	s. 125
Bild 5.10 <i>Rollek, 1958</i>	s. 128
Bild 5.11 <i>Rollek, u.d.</i>	s. 128
Bild 5.12 <i>Vattenlek, u.d.</i>	s. 130
Bild 5.13 <i>Vattenlek, u.d.</i>	s. 130
Bild 5.14 <i>Trafikundervisning, u.d.</i>	s. 136
Bild 9.1 <i>Exempel på observationsjournal, 1949</i>	s. 240
Bild 9.2 <i>Exempel på skolomdöme i observationsjournal, 1948</i>	s. 240
Bild 9.3 <i>Exempel på försätsblad (skolmognad)</i>	s. 241
Bild 9.4 <i>Exempel på ifyllnadsblad</i>	s. 242
Bild 9.5 <i>Rollek med 1950-tals könsideal, 1957</i>	s. 243
Bild 9.5 <i>Rollek med 1950-tals könsideal, 1951</i>	s. 243
Tabell 4.1 <i>Västerås kommunala barnomsorg, 1940–1970</i>	s. 70
Tabell 5.1 <i>Material inomhus, 1942–1970</i>	s. 105
Tabell 5.2 <i>Barnens aktivitetsval inomhus, 1944–1969</i>	s. 106
Tabell 5.3 <i>Intressecentra, 1962 och 1963</i>	s. 133
Tabell 6.1 <i>Emotionell ordbok, 1944–1969</i>	s. 151
Tabell 6.2 <i>Vanligt förekommande emotioner, 1944–1969</i>	s. 154
Tabell 6.3 <i>Sällan förekommande emotioner, 1944–1969</i>	s. 157
Tabell 6.4 <i>Mönster av glädje, 1944–1969</i>	s. 161
Tabell 6.5 <i>Mönster av rädsla, 1944–1969</i>	s. 168

Tabell 6.6 <i>Mönster av ilska, 1944–1969</i>	s. 179
Tabell 6.7 <i>Mönster av ledsamhet, 1944–1969</i>	s. 187
Tabell 9.1 <i>Antal terminer i barnträdgården år 1944–1969</i>	s. 238
Tabell 9.2 <i>Ålder när barnen började i barnträdgården</i>	s. 239
Tabell 9.3. <i>Förskolans utveckling i Sverige och Västerås</i>	s. 244
Figur 3.1. <i>(För)skolans svarta låda</i>	s. 49
Figur 3.2. <i>Källmaterial som ligger till grund för avhandlingen</i>	s. 53
Figur 5.1 <i>Kultur och kunskapsförmedling, 1944–1969</i>	s. 138

10 Källförteckning

10.1 Otryckta källor

10.1.1 Västerås Stadsarkiv (VSA)

10.1.1.1 Västerås Barnstugors Arkiv (VBA)

Innehållsberättelse för Västerås barnstugors arkiv.¹

A1: Huvudserie

A1a:1, Till Drätselkammaren, beträffande Kindergarten, 2 juni 1938.

A1a:1, Bilaga 1, Till stadsfullmäktige i Västerås, 19 juli 1939.

A1a:1, Bilaga 2, Till stadsfullmäktige i Västerås, 21 februari 1944.

A1a:1, Bilaga 4, Till drätselkammaren i Västerås, 4 mars 1943.

A1:a1, Bilaga 5, Till stadsfullmäktige, 11 juli 1942.

A1a:1, Bilaga 6, Till styrelsen för missionsförsamlingen i Västerås, 1 augusti 1941.

A1:a1, Bilaga 6, Skrivelse angående ASEA, 14 juni 1947.

A1a:1, Bilaga 7, Till Västerås stads barnavårdsnämnd, 25 maj 1944.

A1a:1, Bilaga 8, Till stadsfullmäktige i Västerås, 28 juni 1944.

A1a:1, Brev om uppstart från Ellen Moberg, u.d. 1940.

A1a:1, Brevväxling med Ellen Moberg, 9 maj 1940.

A1a:1, Till stadsfullmäktige, 1 november 1946.

A1a:1, Herr Drätseldirektör Theofil Öberg, 8 juni 1938.

A1a:1, Protokoll från sammanträde förda vid kommitténs för anordnande av kommunal barnträdgårdsverksamhet, 19 juli 1939.

¹ Till arkivet finns en innehållsförteckning skapad av arkivarierna vid stadsarkivet. Denna har jag använt som underlag.

- A1a:1, Protokoll från sammanträde med styrelsen, 3 oktober 1940.²
- A1a:1, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1941.
- A1a:1, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1943.
- A1a:1, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1944.
- A1a:1, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1945.
- A1a:1, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1946.
- A1a:1, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1947.
- A1a:1, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1948.
- A1a:1, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1949.
- A1a:1, Styrelsens för Västerås Stads barnstugor årsberättelse, 1950.
- A1a:1, Utdrag ur protokoll hållet i stadsfullmäktige, 28 augusti 1947.
- A1a:1, Västerås, 4 mars 1943.
- A1a:2, Bilaga 5, Förslag till perioder på Uddens koloni, u.d. 1953.
- A1a:2, Bilaga 56, Normalreglemente för institutioner för halvöppen barnavård, u.d.
- A1a:2, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1951.
- A1a:2, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1952.
- A1a:2, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1953.
- A1a:3, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1954.
- A1a:3, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1955.
- A1a:4, Protokoll från sammanträde med styrelsen, 12 juni 1957.
- A1a:4, Protokoll från sammanträde med styrelsen, 1 mars 1960.
- A1a:4, Protokoll från sammanträde med styrelsen, 6 december 1960.

² I detta protokoll är datum siffran 11 överskriven och ersatt förhand med 10 på första sidan. På andra sidan står det dock 3/11 1940. Det är därmed inte helt tydligt om mötet hölls i oktober eller november 1940.

- A1a:4, Protokoll från sammanträde med styrelsen, 19 juni 1962.
- A1a:5, Protokoll från sammanträde med styrelsen, 6 augusti 1963.
- A1a:5, Protokoll från sammanträde med styrelsen, 12 oktober 1965.
- A1a:5, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1962.
- A1a:5, Styrelsens för Västerås stads barnstugors årsberättelse, 1963.
- A1a:5, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1964.
- A1a:5, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1965.
- A1a:6, Förslag till periodindelning vid Uddens koloni, 12 december 1967.
- A1a:6, Protokoll från sammanträde med styrelsen, 12 april 1966.
- A1a:6, Protokoll från sammanträde med styrelsen, 17 maj 1967.
- A1a:6, Styrelsens för Västerås stads barnstugors årsberättelse, 1966.
- A1a:6, Styrelsens för Västerås stads barnstugors årsberättelse, 1967.
- A1a:6, Till barnavårdsnämnden, 1 februari 1966.
- A1.a.6, Förskoleseminariet i Västerås, Redogörelse för läsåret 1964–1965, u.d. 06.1965.
- A1a:6, Utredning angående sexåringar som ej utnyttjar kommunal barntillsyn, 20 juni 1967.
- A1a:7, PM om barnträdgårdsavgifter, 6 juni 1968.
- A1a:7, Protokoll från sammanträde för styrelsen, 13 maj 1969.
- A1a:7, Protokoll från sammanträde för styrelsen, 18 juni 1969.
- A1a:7, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1968.
- A1a:8, Information om förskola i Västerås, 9 mars 1970.
- A1a:8, Styrelsens för Västerås stads barnstugor årsberättelse, 1969.
- A1a:9, Angående benämning på barnstugeinstitutioner, 4 mars 1971.

B: Koncept

- B:4, Till drätselkammaren, 6 april 1959.

- B:4, Till stadsfullmäktige, 19 december 1962.
- B:7, Tänkt som presentation av barnträdgården för småskollärare, u.å.
- B:9, Om samarbetet barnträdgård – föräldrar, u.d. 1962.
- B:10, Förslag till praktisk utformning av trafikundervisning inom Västerås stads barnstugor, u.d. 1955.
- B:10, Information om förskola i Västerås, 9 mars 1970.
- B:10, Intressecentra/redogörelser hösten 1962, Aroslund barnträdgård; Bellmansgården 1 barnträdgård; Bellmansgården 2 barnträdgård; Hamregården barnträdgård; Hammarby barnträdgård; Jakobsberg 1 barnträdgård; Kristinagården 2 barnträdgård; Siggeshorgsgården 1 barnträdgård; Siggeshorgsgården 2 barnträdgård; Siggeshorgsgården 3 barnträdgård; Skogskojan 2 barnträdgård, Skogslyckans barnträdgård; Årsringens barnträdgård.
- B:10, Intressecentra/redogörelser våren 1963, Jakobsberg 1 barnträdgård; Malmabergs barnträdgård.
- B:10, Intressecentra/redogörelser hösten 1963, Gideonsberg barnträdgård; Klockartorpet barnträdgård.
- B:10, Västerås stads barnstugor, u.d. 1967.

D: Liggare

- D2a:3, Observationsjournaler Gideonsbergs barnträdgård. Nummer: 420, 800, 873, 981, 916, 917, 918, 919, 921, 922, 923, 924, 925, 927, 929, 935, 936, 981, 999, 1001, 1006.
- D2a:3, Observationsjournaler Herrgårdets barnträdgård. Nummer: 872, 874, 875, 876, 879, 880, 881, 882, 883, 884, 886, 888, 889, 890, 891, 892, 895, 898, 899.
- D2a:4, Observationsjournaler Gideonsbergs barnträdgård. Nummer: 1222; 1223, 1225, 1227, 1228, 1229, 1232, 1233, 1236, 1237, 1240, 1241, 1245, 1520, 1521, 1523, 1524, 1525, 1529; 1530, 1532.
- D2a:4, Observationsjournaler Herrgårdets barnträdgård. Nummer: 1465, 1472, 1473, 1474, 1475, 1476, 1477, 1478, 1479, 1480, 1481, 1483, 1485, 1486, 1487, 1489, 1490, 1491, 1505, 1506.

D2a:12, Observationsjournaler Aroslunds barnträdgård. Nummer: 4200, 4201, 4213, 4237; 4235, 4361, 4362, 4363, 4364, 4365, 4366, 4367, 4368, 4369, 4370, 4371, 4374, 4375, 4376, 4377, 4378.

D2a:12, Observationsjournaler Gideonsbergs barnträdgård. Nummer: 4238, 4239, 4240, 4241, 4242, 4243, 4244, 4245, 4246, 4247, 4248, 4249, 4250, 4251, 4252, 4253, 4254, 4255, 4256, 4257, 4260.

D2a:13, Observationsjournaler Jakobsbergs barnträdgård. Nummer: 4553, 4554, 4555, 4556, 4557, 4558, 4559, 4560, 4561.

D2a:21, Observationsjournaler Aroslunds barnträdgård. Nummer: 8196.

D2a:21, Observationsjournaler Jakobsbergs barnträdgård. Nummer: 7997, 7998, 7999, 8000, 8001, 8002, 8003, 8228.

D2a:22, Observationsjournaler Aroslunds barnträdgård. Nummer: 8253, 8278, 8279, 8280, 8281, 8282, 8283, 8284, 8285, 8286, 8287, 8288, 8289, 8292, 8294, 8297, 8298, 8299, 8300, 8303.

D2a:34, Observationsjournaler Aroslunds barnträdgård.

Flicka född februari 1959, intagen april 1964.

Flicka född mars 1959, intagen augusti 1965.

Flicka född april 1959, intagen augusti 1965.

Flicka född april 1959, intagen september 1964.

Flicka född maj 1959, intagen september 1964.

Flicka född juni 1959, intagen september 1964 (a).

Flicka född juni 1959, intagen september 1964 (b).

Flicka född juni 1959, intagen september 1964 (c).

Flicka född oktober 1959, intagen augusti 1965.

Flicka född december 1959, intagen september 1964.

Flicka född mars 1960, intagen augusti 1965.

Flicka född maj 1960, intagen augusti 1965.

Flicka född juli 1960, intagen augusti 1965.

Pojke född januari 1959, intagen augusti 1965 (a).

Pojke född januari 1959, intagen augusti 1965 (b).

Pojke född mars 1959, intagen augusti 1965.

Pojke född april 1959, intagen september 1964.

Pojke född maj 1959, intagen september 1965.

Pojke född juni 1959, intagen augusti 1965 (a).

Pojke född juni 1959, intagen augusti 1965 (b).

Pojke född augusti 1959, intagen augusti 1965.
Pojke född september 1959, intagen augusti 1965.
Pojke född januari 1960, intagen augusti 1965.
Pojke född april 1960, intagen augusti 1965.
Pojke född juni 1960, intagen september 1965.
Pojke född september 1960, intagen augusti 1965 (a).
Pojke född september 1960, intagen augusti 1965 (b).

D2a:36, Observationsjournaler Jakobsbergs barnträdgård.

Flicka född mars 1959, intagen september 1963 (a).
Flicka född mars 1959, intagen september 1963 (b).
Flicka född mars 1959, intagen januari 1964.
Flicka född maj 1959, intagen september 1963.
Flicka född juni 1960, intagen augusti 1966.
Flicka född november 1959, intagen augusti 1965.
Flicka född april 1960, intagen augusti 1964.
Flicka född juli 1960, intagen september 1964.
Flicka född juli 1960, intagen augusti 1965.
Flicka född september 1960, intagen augusti 1965.
Flicka född december 1960, intagen augusti 196.
Flicka född januari 1961, intagen oktober 1965.
Flicka född mars 1961, intagen augusti 1965.
Flicka född maj 1961, intagen augusti 1965.
Flicka född juli 1961, intagen augusti 1965.
Flicka född september 1961, intagen augusti 1965.
Flicka född mars 1962, intagen januari 1966.
Pojke född januari 1959, intagen augusti 1963.
Pojke född januari 1959, intagen september 1963.
Pojke född maj 1959, intagen september 1964.
Pojke född augusti 1959, intagen september 1964.
Pojke född oktober 1959, intagen september 1964.
Pojke född november 1959, intagen januari 1964.
Pojke född november 1959, intagen september 1964.
Pojke född december 1959, intagen september 1964.
Pojke född mars 1960, intagen september 1964.
Pojke född april 1960, intagen september 1964.
Pojke född augusti 1960, intagen september 1964.

Pojke född december 1960, intagen augusti 1965.
Pojke född december 1960, intagen september 1965.
Pojke född februari 1962, intagningsdatum saknas.

D2a:36, Observationsjournaler Kristinagårdens barnträdgård.

Flicka född mars 1959, intagen februari 1963.
Flicka född mars 1959, intagen september 1964.
Flicka född juni 1959, intagen augusti 1965.
Flicka född augusti 1959, intagen september 1964.
Flicka född oktober 1959, intagen september 1964.
Flicka född mars 1960, intagen augusti 1965.
Flicka född april 1960, intagen augusti 1965.
Flicka född augusti 1960, intagen augusti 1965.
Flicka född september 1960, intagen augusti 1965.
Flicka född januari 1961, intagen augusti 1965.
Pojke född mars 1959, intagen september 1964.
Pojke född juni 1959, intagen september 1964.
Pojke född juli 1959, intagen september 1964.
Pojke född augusti 1959, intagen september 1963.
Pojke född oktober 1959, intagen september 1964 (a).
Pojke född oktober 1959, intagen september 1964 (b).
Pojke född november 1959, intagen september 1964.
Pojke född december 1959, intagen september 1964.
Pojke född februari 1960, intagen augusti 1965 (a).
Pojke född februari 1960, intagen augusti 1965 (b).
Pojke född december 1960, intagen augusti 1965.

E: Inkommande handlingar

E:2.2a. Samarbete förskola – lågstadium, u.d. januari 1969.
E:2.2b, Brev till Alva Myrdal, 23 oktober 1971.

F: Handlingar ordnade efter ämne

F4:10, Protokoll från sammanträde med styrelsen, 12 mars 1968.
F4:10, Sofielundshemmet, 26 juni 1968.

F4:12, Förslag till samlingsstunder, u.å., daterat 1950- eller 1960-tal av arkivarie.

F4:12, Stimulans för språklig utveckling, u.å.

F.4.12., Temaplanering, 16–20 januari 1956, 29 oktober – 11 november 1962, 10 januari – 10 februari 1967.

F4:22, Drätselkammaren, 21 mars 1969.

F5:1, Meddelande angående inskrivningar till Västerås stads barnstugor, u.å.

F5:1, Huvudformulär, 29 oktober 1945.

G: Räkenskaper

G:1.1 Inventarieböcker, 1949–1958.

Aroslunds barnträdgård, Gideonsbergs barnträdgård, Hamregårdens barnträdgård, Herrgårdets barnträdgård, Jakobsbergs barnträdgård, Klockartorpets barnträdgård, Malmabergs barnträdgård, Siggesborgsgårdens barnträdgård.

G:1.2 Inventarieböcker, 1964–1968.

Aroslund barnträdgård, Ekebo barnträdgård, Fridnäs 1 barnträdgård, Gideonsberg barnträdgård, Hagagården barnträdgård, Jakobsberg barnträdgård, Klockartorpet barnträdgård, Kristinagården 1 barnträdgård, Kristinagården 2 barnträdgård, Malmaberg barnträdgård.

G:1.3 Inventarieböcker, 1953–1964.

Gunillebogården 1 barnträdgård, Gunillebogården 2 barnträdgård, Kristinagården 1 barnträdgård, Krumeluren barnträdgård, Skogslyckan barnträdgård, Stentorpet 2 barnträdgård, Tegnergården 2 barnträdgård, Årsringen barnträdgård.

H: Tryck

H:2, *Folkbladet*, ”ASEA slår igen barnpensionatet”, 19 mars 1958.

H:2, *Folkbladet*, ”De utvecklingsstörda barnen ges samma chanser som andra”, 17 december 1962.

H:2, *Länstidningen*, ”Västerås barn på koloni året runt”, 8 november 1951.

- H:2, *Länstidningen*, ”Familjemiljö på uddens koloni”, 16 juni 1954.
- H:2, *Länstidningen*, ”Dagmamman en lojal vikarie med ansvar. Nära ett par hundra barn utplacerade i Västerås”, u.d.
- H:2, *Länstidningen*, ”Köksbestyr i barnträdgården”, 3 december 1955.
- H:2, *Länstidningen*, ”För mammor med barn mellan 3 och 7 år”, 9 maj 1957.
- H:2, *Länstidningen*, ”Slutna lekplatserna snart fulltecknade”, 21 maj 1957.
- H:2, *Länstidningen*, ”Äppelmos och mjölk pedagogiskt mål i barnträdgården”, 16 januari 1951.
- H:2, *Länstidningen*, ”Hösfest i barnträdgården”, 15 oktober 1954.

K: Fotografier

- K:1, Fotografier, 1942–1969, u.å. Diverse bilder på verksamheten från Haga, Malmaberg, Udden, Hamre, Parkgården, Herrgårdet, Stigbergsgården, Ekhamra och övriga barnstugor.
- K:2, Fotografier, u.å. Bilder på verksamhet barnstuga.
- K:4, Fotografier, 1942–1977. Diverse bilder från verksamheten på Västerås stads barnstugor.

10.1.1.2 Västerås Barnkrubbas Arkiv (VBkA)

Arkivförteckning och innehållsberättelse Västerås barnkrubbor.³

F: Handlingar ordnade efter ämne

- F:1, Förslag för stadgar för Västerås barnkrubba 1924.
- F:1, Stadgar för Västerås barnkrubba 1888.
- F:1, Västerås barnkrubba 1911.
- F:1, Västerås barnkrubba har sex decennier bakom sig.

³ Till arkivet finns en innehållsförteckning skapad av arkivarierna vid stadsarkivet. Denna har jag använt som underlag.

10.1.1.3 Barnträdgårdskommittén (BTK)

F: Handlingar ordnade efter ämne

F:1, Till stadsfullmäktige i Västerås 9 november 1939.

10.1.1.4 Barnkolonikommittén (BKK)

Innehållsberättelse Barnkolonikommittén.⁴

A: Protokoll och handlingar

Bilaga 22, Till stadsfullmäktige, 21 februari 1946.

10.2 Tryckta källor

Blombäck, M. (1970). Från barnkrubbor till förskolor. I M. Sahlin (Red.), *Bostaden i föränderlighetens Västerås* (s. 71–82). Byggnads AB Mimer.

Bruun, U-B. (1967). *Förskoleålderns psykologi*. Läromedelsförlagen & Akademiförlaget.

Bruun, U-B. (1971). *Förskoleålderns psykologi*. Läromedelsförlagen & Akademiförlaget.

Johansson, E. (1945). Intressecentrum. I *Barnträdgården: en handbok* (s.58–74). Natur & Kultur.

Orlowskaja, Z. , & Johansson, E. (1945). Teckning, modellering, klippning och byggning. I *Barnträdgården: en handbok* (s. 113–130). Natur & kultur.

Moberg, M., & Moberg, E. (1913). *Sångelekar för barnträdgården och småskolan*. Abr Lundquists musikförlag.

Moberg, M., & Moberg, E. (1940). *Sångelekar för barnträdgården och småskolan*. Abr Lundquists musikförlag.

Moberg, M. (1945). Samlingsstunden. I *Barnträdgården: en handbok* (s. 82–87). Natur & Kultur.

⁴ Till arkivet finns en innehållsförteckning skapad av arkivarierna vid stadsarkivet. Denna har jag använt som underlag.

- Moberg, M., & Böttiger, E. (1936). Barnträdgården och dess betydelse för småbarnsåldern. *Svenska Fattigvårds- och Barnavårdsförbundet Socialmedicinska Sektionernas Ströskrift*, 13.
- Sandels, S. (1945). Uppfostran i förskoleåldern. I S. Sandels & M. Moberg (Red.), *Barnträdgården: en handbok* (s. 44–57). Natur & Kultur.
- Sandels, S., & Moberg, M. (1945). *Barnträdgården: en handbok*. Natur & Kultur.
- Sandels, S. (1952). *Drag ur förskoleålderns psykologi och pedagogik*. Pedagogiska Skrifter, 211–213. Svensk lärartidnings förlag.
- Statens offentliga utredningar (SOU 1938: 20). *Betänkande angående Barnkrubbor och Sommarkolonier m.m.*
- Statens offentliga utredningar (SOU 1943: 9). *Utredning och förslag angående statsbidrag till Daghem och Lekskolor m.m. lagen*.
- Statens offentliga utredningar (SOU 1951: 15). *Daghem och Förskolor. Betänkande om barnstugor och barntillsyn*.
- Statens offentliga utredningar (SOU 1967: 39). *Samhällets Barntillsyn – Barnstugor och Familjedaghem*.
- Statens offentliga utredningar (SOU 1972: 26). *Förskolan del 1. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*.
- Statens offentliga utredningar (SOU 1972: 27). *Förskolan del 2. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*.

10.3 Övrig litteratur

- Abrams, L. (2016). *Oral history theory*. Routledge.
- Adams, K. (2006). Formation of professional identity and the New Silver Street Kindergarten, 1883. *Information Studies*, 2(2), u.s.
- Albiseti, J. (2009). Froebel crosses the alps: Introducing the kindergarten in Italy. *History of Education Quarterly*, 49(2), 159–169.
- Allemann-Ghionda, C. (2011). Contrasting policies of all-day education: Preschools and primary schools in France and Italy since 1945, I K. Hageman., K.H. Jarauch & C. Allemann-Ghionda (Red.), *Children*,

- families, and states: Time policies of childcare, preschool, and primary education in Europe* (s. 196–219). Berghahn Books.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. Jonathan Cape.
- Baader, S.M. (2004). Froebel and the rise of educational theory in the United States. *Studies in Philosophy and Education*, 23(5), 427–444.
- Backman Prytz, S., & Forsberg Koel, J. (2023). Flickors och pojkars lek i dockvrå och dockskåp: Normativa förväntningar och hierarkier i förskolan vid mitten av 1900-talet. *Nordic Journal of Educational History*, 10(1), 41–64.
- Backman Prytz, S., & Lindgren, A-L. (2020). Att studera förskolan utifrån historiska källor. I A. Åkerblom., A. Hellman., & N. Pramling. *Metodologi: för studier i, om och med förskolan* (s. 223–240). Gleerups.
- Bahle, T. (2009). Pathways to early childhood education in Europe. I K. Scheiwe & H. Willekens (Red.), *Childcare and preschool development in Europe: Institutional perspectives* (s. 23–42). Palgrave Macmillan.
- Barish, K. (2009). *Emotions in child psychotherapy*. Oxford University Press.
- Bergman, H., Florian, C., & Ljunggren, J. (2017). *Känslornas revolution: Kärlek, ilska och lycka på 1970-talet*. Appell förlag.
- Beatty, B. (1995). *Preschool education in America: Culture of young children from the colonial era to the present*. New Haven.
- Beatty, B. (2000). ‘The letter killeth’: Americanization and multicultural education in kindergartens in the United States, 1856-1920. I R. Wollons (Red.), *Kindergartens and cultures: The global diffusion of an idea* (s. 42–58). New Haven.
- Beatty, B. (2009). Transitory connections: The reception and rejection of Jean Piaget’s psychology in the nursery school movement in the 1920s and 1930s. *History of Education Quarterly*, 49(4), 442–464.
- Beatty, B. (2017). John Dewey’s high hopes for play: Democracy ad education and progressive era controversies over play in kindergarten and preschool education. *The Journal of the Gilded Age and Progressive Era*, 16(4), 424–437.

- Bethell, K. (2006). To bring into play: Miss Mary Richmond's utilization of kindred networks in the diffusion of kindergarten ideals into practice. *History of Education*, 35(2), 225–244.
- Black, P., & William, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan International*, 80(2), 139–148.
- Bloch, M.N., & S. Choi. (1990). Conceptions of play in the history of early childhood education. *Child and Youth Care Quarterly*, 19, 31–48.
- Boddice, R. (2017). The history of emotions: Past, present and future. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 10–15.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Braster, S., Grosvenor, I., & Del Mar Del Pozo, M. (Red.). (2011). *The black box of schooling: A cultural history of the classroom*. Peter Lang Publishing.
- Brehony, K.J. (2001). From the particular to the general, the continuous to the discontinuous: progressive education revisited. *History of Education*, 30(5), 413–432
- Brehony, K.J. (2006). Early years education: Some Froebelian contributions. *History of Education*, 35(2), 167–172.
- Brehony, K. & Valkanova, Y. (2006). 'The gifts and contributions: Freidrich Froebel and Russian education (1850–1929). *History of Education*, 35(2), 189–207.
- Brehony, K.J. (2009a). Transforming theories of childhood and early childhood education: Child study and empirical assault on Frobelian rationalism. *Paedagogica Historica*, 45(4), 585–604.
- Brehony, K.J. (2009b). Lady Astor's campaign for nursery schools in Britain, 1930-1939: Attempting to valorize cultural capital in a male-dominated political field. *History of Education Quarterly*, 49(2), 196–210.
- Brehony, K.J. (2017). Working at play or playing at work?: A Froebelian paradox re-examined. I H. May, K. Nawrotzki & L. Prochner (Red.), *Kindergarten narratives on Froebelian education: Transnational investigations* (s. 15–31). Bloomsbury.

- Brewer, J. (2010). Microhistory and the histories of everyday life. *Cultural and Social History*, 7(1), 87–109.
- Britch Frantz; C. (2009). Camilla Clara Mieth Cobb (1843–1933): founder of the Utah kindergarten, I C. Whitley (Red.), *Worth their salt too: More notable but often unnoted women of Utah*, (s. 41–54). University Press of Colorado.
- Brooks, E., & Murray, J. (2018). Ready, steady, learn: School readiness and children’s voices in English early childhood settings. *Education 3–13*, 46(2), 143–156.
- Brosterman, N. (1997). *Inventing kindergarten*. H.B. Abrams Publishing.
- Brown, S. (2012). The changing of the seasons in the child garden. I T. Bruce (Red.), *Early childhood practice: Froebel today* (s. 29–42). Sage Books.
- Bryant, D.M., & Clifford, R.M. (1992). 150 years of kindergarten: How far have we come? *Early Childhood Research Quarterly*, 7(2), 147–154.
- Cahan, E.D. (1989). *Past caring: A history of U.S. preschool care and education for the poor, 1820–1965*. Columbia University Press.
- Caroli, D. (Red.). (2022). *History of early education institutions in Europe from WWII until the recent reforms*. Clueb.
- Cedergren, M. (1989). *Kungsholmens västra barnkrubba: En historik över Sveriges äldsta daghem*. Umeå universitet.
- Christian, M., & Herd, J. (2019). Early childhood: a feminine or feminist terrain? women in the world organization for early childhood education (OMEP) (1948–1980s). *Women, Gender, History*, 49, 259–279.
- Clarke, K. (1985). Public and private children: infant education in the 1820s and 1830s. I C. Steedman, V. Walkerdine & C. Urwin (Red.), *Language, gender and childhood* (s. 74–87). Routledge.
- Clem, A. (2000). Over two years, what did Froebel say to Pestalozzi?. *History of Education*, 29(2), 103–114.
- Coelho, V., Åström, F., Nesbitt, K., Sjöman, M., Farran, D., Björck-Åkeson, W., Christopher, C., Granlund, M., Almqvist, L., Grande, C., Pinto,

- A.I. (2021). Preschool practices in Sweden, Portugal, and the United States. *Early Childhood Research Quarterly*, 55(2), 79–95.
- Cohen, S. (1973). The Montessori movement in England, 1911–952. *History of Education*, 2(2), 51–67.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Cosgrove, C.A. (1989). *The history of the American kindergarten movement from 1860–1916*. Northern Illinois University.
- Cuban, L. (1992). Why some reforms last: The case of the kindergarten. *American Journal of Education*, 100(2), 166–194.
- Cunningham, H. (2000). The century of the child? I H. Cunningham (Red.), *Children and childhood in eastern society since 1500* (s. 171–200). Routledge.
- Dekker, J. (2001). Cultural transmission and inter-generational interaction. *International Review of Education*, 47(1), 78–82.
- Dekker, J. (2010). *Educational ambitions in history: Childhood and education in an expanding*. Peter Lang.
- Depaepe, M., & Simon, F. (1995). Is there any place for the history of “education” in the “history of education”? A plea for the history of everyday educational reality in- and outside schools. *Pedagogica Historica*, 31(1), 9–16.
- De Wilde, L. (2015). *Between the past and the present. Government interventions and children in residential care: A never ending contested space? The case of orphanages of the city of Ghent*. [Doktorsavhandling, Ghent University].
- Dombrowski, K. (2001). Will the real kindergarten please stand up? Defining and redefining the twentieth-century US kindergarten. *History of Education*, 30(6), 527–545.
- Durkheim, É. (1956). *Education and sociology*. Free Press.
- Durst, A. (2005). “Of women, by women, and for women”: The day nursery movement in the progressive era in the United States. *Journal of Social History*, 39(1), 141–159.

- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. [Doktorsavhandling, Högskolan i Jönköping].
- Ekstrand, B. (2000). *Småbarnsskolan: En sekellång historia studerad med fokus på pedagogisk förändring av pedagogisk verksamhet från 1983 och framåt*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Elmgren, G. (1998). *Förskolan i Jönköping 1860–1997: En historik*. Skol- och barnomsorgsförvaltningen Jönköpings kommun.
- Engström, B. (1984). *”En kooperativ barnjungfru”: En studie över HSB:s lekstugeverksamhet*. HSB Stockholm.
- Fock, M. (2008). *”Den lärarinna är den lyckligaste”: Händelser i förskolläraernas historia*. Lärarförbundet.
- Folke-Fichtelius, M. (2008). *Förskolans formande: Statlig reglering 1944–2008*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Pantheon Books.
- Fredricson, A-M. (2020). *Barnträdgårdens didaktik: Kontinuitet och förändring i talet om material och arbetsätt i tidskriften Barnträdgården 1918–1945*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Freitas, L.B.L., Sheton, T.L., & Tudge, J.R.H. (2008). Conception of US and Brazilian early childhood care and education: A historical and comparative analysis. *International Journal of Behavioural Development*, 32(2), 161–170.
- Frevert, U. (2011). *Emotions in history: Lost and found*. Central European University Press.
- Frödén, S. (2012). *I föränderliga och slutna rosa rum: En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk Waldorf förskola*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Geiss, M., & Westberg, J. (2020). Why do training regimes for early childhood professionals differ? Sweden and Switzerland compared. *European Educational Research Journal*, 19(16), 1–20.

- Giardiello, P. (2023). *Pioneers in early childhood education: The roots and legacies of Rachel and Margaret McMillan, Maria Montessori and Susan Isaacs*. Routledge.
- Giddens, A., & Sutton, P.W. (2021). *Sociologi*. Studentlitteratur.
- Gleason, M. (2024). The archived child: Strategies for amplifying children's contributions to history. *Qualitative Inquiry*, 30(10), 764–773.
- Grunditz, S. (2018). *Vilan i förskolan: 1910–2013: Visuella material och visuell metodologi*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Grusec, J.E., & Hasting, P.H. (Red.). (2014). *Handbook of socialization: Theory and research*. Guilford publications.
- Gylfi Magnússon, S., & Szijártó, I.M. (2013). *What is microhistory: Theory and practice*. Routledge.
- Göhl Mugai, A-K. (2004). *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945–1998: En textanalys*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Halldén, G. (2016). *Ett hem av solsken: Disa Beijer och barnträdgården som arena för socialt arbete*. Carlssons.
- Halvardsson, B., Holmbäck Rylander, I., Hudner, T., & Lindholm, J. (2009). *Från seminarielklass till akademi: Förskollärautbildningen i Uppsala under nio decennier*. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Hammarlund, K.G. (1989). *Barnet och barnomsorgen: Bilden av barnet i ett socialpolitiskt projekt*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Hammarström-Lewenhagen, B. (2013). *Den unika möjligheten: En studie om den svenska förskolemodellen 1968–1998*. [Doktorsavhandling, Stockholm universitet].
- Hammarström-Lewenhagen, B. (2016). *Förskolans århundrande: Pedagogiska nyckeltexter om förskolans framväxt och idéarv*. Gleerups.
- Hatje, A-K. (1995). Folkbarnträdgården i Norden: Det goda hemmets politik. I M. Taussi Sjöberg & T. Vammen (Red.), *På tröskeln till välfärden: Välgörenhetsformer och arenor i Norden 1800–1930* (s. 152–174). Carlsson.
- Hatje, A-K. (1998). Confrontation and cooperation: Ellen and Maria Moberg's and Alva Myrdal's views on childcare and social policy in the 1930s. I T. Vammen & B. Jordansson (Red.), *Charitable woman:*

- Philanthropic welfare 1780–1930: A Nordics and interdisciplinary anthology* (s. 251–276). Odense University Press.
- Hatje, A-K. (1999). *Från treklang till triangeldrama: Barnträdgården som kvinnligt samhällsprojekt under 1800–1940-talen*. Historiska Media.
- Haupt, H., & Kocka, J. (2009). *Comparative and transnational history: Central European approaches and new perspectives*. Berghan Books.
- Hedberg, T. (1980). *Västerås kommunala historia 1938–1977*. Västra Aros Tryckeri.
- Hendrick, H. (2003). Children's emotional well-being and mental health in early post-second world war Britain: The case of unrestricted hospital visiting. I M. Gijswijt-Hofstra & H. Marland (Red.), *Cultures of child health in Britain and the Netherlands in the twentieth century* (s. 213–242). Amsterdam University Press.
- Herrington, S. (1998). The garden in Fröbels kindergarten: Beyond the metaphor. *Studies in the History of Gardens and Designed Landscapes*, 18(4), 326–338.
- Hinitz, B.F. Commentary. (2009). The United States and the world: A history of connections in early childhood education. *History of Education Quarterly*, 49(2), 235–237.
- Holm Kvist, M., & Cekaite, A. (2021). Emotion socialisation – compassion or non-engagement – in young children's responses to peer distress. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 1–16.
- Holmlund, K. (1996). *Låt barnen komma till oss: Förskollärarna och kampen om småbarnsinstitutionerna 1854–1968*. [Doktorsavhandling, Umeå.
- Holmlund, K. (1997). Barnkrubban, ett instrument för att skapa ordning i samhället: Om barnomsorg i mitten av 1800-talet och slutet av 1900-talet. *Locus. Tidskrift för barn- och ungdomsvetenskap*, 1, 28–38.
- Holmlund, K. (1999). Child-cribs for the poor and kindergarten for the rich: Two directions for early childhood institutions in Sweden, 1854–1930. *History of Education*, 28(2), 143–155.

- Hoskins, K., & Smedley, S. (2015). Life history insights into the early childhood and education experiences of Froebel trainee teachers 1952–1967. *History of Education*, 45(2), 206–224.
- Hultqvist, K. (1990). *Förskolebarnet: En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Hunt, A. (1999). *Governing morals: A social history of moral regulations*. Cambridge University Press.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Polity Press.
- Jenkins, E. (1930). How the kindergarten found its way to America. *The Wisconsin Magazine of History*, 14(1), 48–62.
- Johnsson, B. (1983). Arbetarkvinnor och barnsyn i Norrköping: En studie av arbetarrörelsens inställning i barntillsynsfrågan i Östergötlands Folkblad 1905–1912. *Pedagogiska Institutionen*, Rapport 80.
- Johansson, J-E. (1986). *Från arbetsstuga till fritidshem: Ett bidrag till fritidshemmets historia*. Liber.
- Johansson, J-E. (1992). *Metodikämnet i förskolläraryrket: Bidrag till en traditionsbestämning*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Johansson, J-E. (1994). *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Studentlitteratur.
- Johansson, G., & Åstedt, I-B. (1996). *Förskolans utveckling: Fakta och funderingar*. HLS.
- Karlsson, L. (1998). *Leka, lära, öva, arbeta, verkskapa: Elsa Köhler en österrikisk aktivitetspedagog i Sverige*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Klein, A G. (1992). *The debate of childcare 1969-1990*. Suny Press.
- Konrad, F-M. (2009). Commentary early childhood education. *History of Education Quarterly*, 49(2), 238–240.
- Korsvold, T. (1998). *For alle barn! Barnebagens framvekst i velferdsstaten*. Abstrakt forlag.
- Korsvold, T. (2011). The best interest of the child: Early childhood education in Norway and Sweden since 1945. I K. Hageman, K.H. Jarauch & C. Allemann-Ghionda (Red.), *Children, families, and states: Time policies*

- of childcare, preschool, and primary education in Europe* (s. 137–155). Berghahn Books.
- Korsvold, T. (2022). Early childhood education in Norway: From private initiative to state intervention. I D. Caroli (Red.), *History of early education institutions in Europe: From WWII until the recent Reforms* (s. 92–117). Clueb.
- Kärre, M. (Red.). (1986). *Från HSB till UHR: Stockholms förskollärautbildning 50 år*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Laible, D., Thompson, R.A., & Froimson, J. (2015). Early socialization: The influence of close relationships. I J.E. Grusec & P.D. Hastings (Red.), *Handbook of socialization: Theory and research* (s. 35–59). The Guildford press.
- Landahl, J. (2015). Emotions, power and the advent of mass schooling. *Paedagogica Historica*, 51(2), 104–116.
- Landahl, J. (2022). Educationalising death: The emergence of traffic education in Swedish elementary schools. *Nordic Journal of Educational History*, 9(2), 107–123.
- Lascarides, V.C., & Hinitz, B.F. (2000). *History of early childhood education*. Routledge.
- Liebschner, J. (1991). *Foundations of progressive education: The history of the national Froebel society*. Lutterworth Press.
- Lindberg, M. (1991). *90 års barnomsorg 1874-1964: En utvecklingsstudie*. Institutionen för förskollärautbildning.
- Lindgren, A-L., Backman Prytz, S., & Westberg-Broström, A. (2023). Observed children at play: Complex relations of agency in a 1930's kindergarten. *Journal of the History of Childhood and Youth*, 16(1), 115–133.
- Lindgren, A-L., & Söderlind, I. (2022). *Förskolans historia: Förskolepolitik, barn och barndom*. Gleerups.
- Linryd, A-M. (1997). *Från privat till kommunalt: Barnomsorgens historia i Karlstad 1881–1953*. Karlstad kommun.
- Läroplan för förskolan 1998 (Lpfö 98). (1998). Utbildningsdepartementet.
- Läroplan för förskolan 2018 (reviderad 2025) (Lpfö 18). (2019). Skolverket.

- Läroplan för grundskolan 1962 (Lgr 62). (1962). Kungliga skolöverstyrelsen.
- Lüdtke, A. (1995). *The history of everyday life: Reconstructing historical experience and ways of life*. Princeton University Press Books.
- Maccoby, E.E. (2014). Historical overview of socialization research and theory. I J.E. Grusec & P.D. Hastings (Red.), *Handbook of socialization: Theory and research* (s. 3–33). The Guildford press.
- Marander-Eklund, L. (2015). Den osynliggjorda hemmafrun i statistik, forskning och arkiv. *RIG kulturhistorisk tidskrift*, 98(1), 18–30.
- Martin Korpi, B. (2006). *Förskolan i politiken: Om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. Regeringskansliet.
- Matt, S.J. & Stearns, P. (Red.). (2013). *Doing emotions history*. University of Illinois press.
- May, H. (2001). *Politics in the playground: The world of early childhood in post-war New Zealand*. Bridget Williams Books.
- May, H. (2006). 'Being Froebelian': An antipodean analysis of the history of advocacy and early childhood. *History of Education*, 35(2), 245–262.
- May, H., Nawrotzki., & Prochner, L. (2017). *Kindergarten narratives on Froebelian education: Transnational investigations*. Bloomsbury.
- McMahon, D.M. (2013). Finding joy in the history of emotions. I S.M, Matt., & Stearns, P.N. *Doing emotion history*, 103–119. University of Illinois Press.
- Middleton, J. (2007). The experience of corporal punishment in schools, 1890–1940. *History of Education*, 37(2), 253–275.
- Mehta, J., & Datnow, A. (2020). Changing the grammar of schooling. *American Journal of Education*, 126(4), 491–498.
- Meyer, C., & Arredondo, A. (2020). *Women, power relations, and education in a transnational world*. Palgrave MacMillan.
- Moran, J. (2004). History, memory and the everyday. *Rethinking History*, 8(1), 51–68.

- Moretti, E. (2021). *The best weapon for peace: Maria Montessori, education and children's rights*. University of Wisconsin Press.
- More Muelle, C. (2013). *The history of kindergarten: From Germany to the United States*. Florida International University.
- Münchow, K. (2006). The relationship between the kindergarten movement, the movement for democracy and the early women's movement in the historical context of the revolution of 1848-1849, as reflected in *Die Frauen-Zeitung*. *History of Education*, 35(2), 283–292.
- Münger, A-C. (2000). *Stadens barn på landet: Stockholms sommarlovskolonier och den moderna välfärden*. [Doktorsavhandling, Linköping universitet].
- Nawrotzki, K. (2006). Froebel is dead: long live Froebel!: The national Froebel foundations and English education. *History of Education*, 35(2), 209–223.
- Nawrotzki, K. (2007). 'Like sending coals to Newcastle:' Impressions from and of the Anglo-American kindergarten movement. *Paedagogica Historica*, 43(2), 223–233.
- Nawrotzki, K. (2009). Greatly changed for the better": Free kindergartens as transatlantic reformance. *History of Education Quarterly*, 49(2), 182–195.
- Nordlund, G., & Andén, U. (1987). Så har Montessori utvecklats i Sverige sedan 1920-talet. *Montessori i Sverige*, 1.
- Nunis, D.B. (1962). Kate Douglas Wiggin: Pioneer in California kindergarten education. *California Historical Society Quarterly*, 41(4), 291–307.
- Nyberg, B. (2008). *Förskollärarens professionaliseringssträvanden 1960–2005 ur ett fackligt perspektiv*. [Licentiatavhandling, Umeå universitet].
- O'Connor, S.M. (1995). Mothering in public, the division of organized childcare in the kindergarten and day nursery, St. Louis, 1886–1920. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 63–80.
- Odenbring, Y. (2014). *Barns könade vardag: Om (o)jämsliddhet i förskola, förskoleklass och skola*. Liber.
- Olsen, S. (2017). The history of childhood and the emotional turn. *History Compass*, 15(11), 1–10.

- Olsen, S., & Boddice, R. (2018). Styling emotions history. *Journal of Social History*, 51(3), 476–487.
- Olsson, O. (1999). *Från arbete till hobby: En studie av pedagogisk filantropi i de svenska arbetsstugorna*. [Doktorsavhandling, Linköping universitet].
- Pattnaik, J. (1996). Early childhood education in India, history, trends, issues, and achievements. *Early Childhood Education Journal*, 24, 11–16.
- Peltzman, B. R. (1998). *Pioneers of early childhood education: A bio-bibliographical guide*. Greenwood Press.
- Persson, S. (1996). *Samhällets reproduktiva ansvar: Statliga föreställningar om förhållande mellan förskola, skola och familj under 1930–1970-talet*. (Institutionen för pedagogik och specialmetodik. No 621). Lärarhögskolan.
- Persson, S. (1998). *Förskolan i ett samhällsprojekt*. Studentlitteratur.
- Plamper, J. (2015). *The history of emotions: An introduction*. Oxford University Press.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2009). Preschool quality and young children's learning in Sweden. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 3(1), 1–11.
- Prochner, L., May, H., & Kaur, B. (2009). 'The blessings of civilisation': Nineteenth century missionary infant schools for young native children in three colonial setting in India, Canada and New Zealand 1820s–1840s. *Paedagogica Historica*, 45(1), 83–102.
- Prochner, L. (2010). *A history of early childhood education in Canada, Australia, and New Zealand*. UBC Press.
- Prochner, L. (2011). "Their little wooden bricks": A history of the material culture of kindergarten in the United States. *Paedagogica Historica*, 47(3), 355–375.
- Prochner, L., Cleghorn, A., & Drefs, J. (2015). The 200-year legacy of infant schools. *Young Children*, 70(2), 102–105.
- Prout, A., & James, A. (Red.). (2015). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge.

- Quarfood, C. (2005). *Positivismen med mänskligt ansikte: Montessoripedagogikens idéhistoriska grunder*. Symposion.
- Quarfood, C. (2006). Den nygamla förskoledebatten. Fröbel, Key och Montessori. I J. Kärnfelt (Red.), *I skuggan av samtiden: En vänbok till Sven-Eric Liedman och Amanda Peralta* (s. 367–384). Göteborgs universitet.
- Quarfood, C. (2017). *Montessoris pedagogiska imperium: Kulturkritik och politik i mellankrigstidens montessorirörelse*. Daidalos.
- Quarfood, C. (2022). *The Montessori movement in interwar Europe*. Palgrave MacMillan.
- Quennerstedt, A. (2015). Young children's enactments of human rights in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 24(1), 5–18.
- Read, J. (2003). Froebelian women: Networking to promote professional status and educational change in the nineteenth century. *History of Education*, 32(1), 17–33.
- Read, J. (2006). Free play with Froebel: Use and abuse of progressive pedagogy in London's infant schools, 1870–c.1904. *Paedagogica Historica*, 42(3), 299–323.
- Read, J. (2018). Taking Froebel abroad: Transnational travel by Froebelian teachers in the 1910s and 2010s: India and South Africa. *Early Years*, 38(2), 156–170.
- Reese, W.J. (2001). The origins of progressive education. *History of Education*, 41(1), 1–24.
- Ricci Lothrop, G. (1986). Nurturing Society's children. *California History*, 65(4), 274–283.
- Richter, R. (2009). Childcare and preschool development in Eastern Germany after reunification. I K. Scheiwe & H. Willekens (Red.), *Childcare and preschool development in Europe: Institutional perspectives* (s. 234–246). Palgrave Macmillan.
- Riad, R., Allodi, M.W., Siljehag, W., & Bölte, S. (2025). Stöd för språkutveckling genom mer dialog: Förberedelser och genomförande av

- högläsning i förskolan. I M. W. Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (s. 307–328). Stockholm University Press.
- Roberts, A.F.B. (1972). A new view of the infant school movement. *British Journal of Educational Studies*, 20(2), 154–164.
- Rogoff, B., Moore, L.C., Correa-Chávez, M., & Dexter, A. (2015). Children develop cultural repertoires through engaging in everyday routines and practices. I J.E. Grusec., & P.D. Hastings (Red.), *Handbook of socialization: Theory and research* (s. 472–798). Guilford publications.
- Rose, E. (1999). *A Mother's Job: The history of day care, 1880–1960*. Oxford University Press.
- Rosenqvist, M. M. (2001). *Från barnkrubba till undervisning på förskolepedagogisk grund*. Högskolan i Gävle.
- Rosén Rasmussen, L. (2012). Touching materiality: Presenting the past of everyday school life. *Memory Studies*, 5(2), 114–130.
- Rosenwien, B.H. (2002). Worrying about emotions in history. *The American Historical Review*, 107(3), 821–845.
- Ross, E. (1976). *The kindergarten crusade: The establishment of preschool education in the United States*. Ohio University Press.
- Rousmaniere, K., Dehli, K., & de Coninck-Smith, N. (1997). Moral regulations in schooling: An introduction. I K. Rousmaniere, K. Dehli, N. de Coninck-Smith (Red.), *Discipline, moral regulation, and schooling: A social history* (s. 3–17). Routledge.
- Röhne, U. (Red.). (1995). *Omsorg av barnen: Barnomsorgens utveckling i Östersund*. Östersund Tryckeribolag.
- Salustri, S. (2022). The Mondine and childcare nurseries: A century of struggles for the protection of women's agricultural labour in Italy. I D. Caroli (Red.), *History of early education institutions in Europe from WWII until the recent reforms* (s. 251–268). Clueb.
- Samuelsson, J. (2021). *Läroverken och progressivismen: Perspektiv på historieundervisningens praktik och policy 1920–1950*. Nordic Academic Press.

- Samuelsson, J., Gericke, N., Olin-Scheller, C., & Melin, Å. (2021). Practice before policy? Unpacking the black box of progressive teaching in Swedish secondary school. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 482–499.
- Sandin, B. (1995). *The century of the child: On the changed meaning of childhood in the twentieth century*. (Tema Barn Report No. 1995:2). Linköping universitet.
- Sandin, B. (1995b). *Split visions, changing childhoods and the welfare state in Sweden: Reflections on the century of the child*. (Tema Barn Report No. 1995:4). Linköping University.
- Sauiner, P-Y. (2013). *Transnational History*. Macmillan international higher education.
- Scheiwe, K., & Willekens, H. (Red.). (2009). *Childcare and preschool development in Europe: Institutional perspectives*. Palgrave Macmillan
- Scheiwe, K. (2009). Childcare and gender policy in Europe: An introduction. I K. Scheiwe & H. Willekens (Red.), *Childcare and preschool development in Europe: Institutional perspectives* (s. 180–195). Palgrave Macmillan.
- Shapiro, M.S. (1983). *Froebel in America: A social and intellectual history of the kindergarten movement, 1848–1918*. Brown University.
- Sheridan, S., & Williams, P. (2018). *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt*. Skolverket.
- Simmons-Christenson, G. (1981). *Tankar om små barns fostran: Texter ur förskolepedagogikens historia*. Natur & Kultur.
- Simmons-Christenson, G. (1991). Barnkrubban: Föregångare till daghemmet. I K. Ohrlander (Red.), *Barnhus: Om räddningsanstalter, barnhem, idiotanstalter, uppfostringsanstalter i Norden från 1700-talet till våra dagar* (s. 133–141). Allmänna barnhuset.
- Simmons-Christenson, G. (1997). *Förskolepedagogikens historia*. Natur & Kultur.
- Simmons-Christenson, G. (2002). *Förskolepedagogikens historia*. Natur & Kultur.

- Sjöstrand Öhrfelt, M. (2019). Export och import av den svenska förskolemodellen via transnationell utbildningspolicy. *Utbildning & Demokrati*, 28(1), 29–53.
- Sköld, J., & Sjöberg, J. (2024). *Barnavård till salu: Förlossningshem och barnpensionat 1900–1975*. Appell.
- Sköld, J., & Vehkalahti, K. (2016). Marginalized children: Methodological and ethical issues in the history of education and childhood. *Journal of the History of Education Society*, 45(4), 403–410.
- Snyder, A. (1972). *Dauntless women in childhood education*. Association for Childhood Education International.
- Stearns, P.N., & Stearns, C.Z. (1985). Emotionology: Clarifying the history of emotions and emotional standards. *The American Historical Review*, 90(4), 813–836.
- Stearns, P.N., & Haggerty, T. (1991). The role of fear: Transitions in American emotional standards for children, 1850-1950. *American History Review*, 96(1), 63–94.
- Stearns, P.N. (2019). Happy children: A modern emotional commitment. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–8.
- Tallberg Broman, I. (1991). *När arbetet var lönen: En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare*. [Doktorsavhandling, Malmö universitet].
- Tallberg Broman, I. (1994). *Lärarytelse, kön och professionalisering: Med förskollärarytelsen som ett historiskt exempel*. Malmö Lärarhögskola.
- Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Studentlitteratur.
- Taylor Allen, A. (1982). Spiritual motherhood: German feminists and the kindergarten movement, 1948-1911. *History of Education Quarterly*, 22(3), 319–339.
- Taylor Allen, A. (1986). Gardens of children, gardens of God: Kindergartens and day-care centers in nineteenth-century Germany. *Journal of Social History*, 19(3), 443–450.

- Taylor Allen, A. (1988). "Let us live with our children": Kindergarten movements in Germany and the United States, 1840–1914. *History of Education Quarterly*, 28(1), 23–48.
- Taylor Allen, A. (2006). The kindergarten in Germany and the United States, 1940–1914: A comparative perspective. *History of Education*, 35(2), 173–188.
- Taylor Allen, A. (2016). The most sung music in history: The Hill sisters, the Louisville kindergartens and "Happy Birthday". *Ohio Valley History*, 16(4), 3–19.
- Taylor Allen, A. (2017). *The transatlantic kindergarten: Education and women's movement in Germany and the United States*. Oxford University Press.
- Tellgren, B. (2008). *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Tovey, H. (2020). *Froebels principles and practice today*. Froebel Trust.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change?. *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- Vallberg Roth, A-C. (2001). Läroplaner för de yngre barnen: Utvecklingen från 1800-talets mitt till idag. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6(4), 241–269.
- Vallberg Roth, A-C. (2006). Early childhood curricula in Sweden: From the 1850s to the present. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), s. 77–98.
- Vallberg Roth, A-C. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria: Didaktik, dokumentation och bedömning i förskola*. Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A-C. (2014). Nordic comparative analysis of guidelines for quality and content in early childhood education. *Tidskrift för Nordisk Barnhageforskning*, 8(1), 1–35.

- Vanderbroeck, M. (2003). From crèches to childcare: Constructions of motherhood and inclusion/exclusion in the history of Belgian infant care. *Contemporary Issues in Early Childhood* 4(2), 137–148.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God Forsknings sed*.
- Walsh, D. (1989). Changes in kindergarten: Why where? why now? *Early Childhood Research Quarterly*, 4(3), 377–391.
- Wasmuth, H. (2020). *Fröbel's pedagogy of kindergarten and play: Modifications in Germany and the United States*. Routledge.
- Watts, R. (2020). Julia Lloyd and the kindergarten: A local case study in a transnational setting. I C. Meyer & A. Arredondo (Red.), *Women, power relations, and education in a transnational world* (s. 123–148). Palgrave MacMillan.
- Wentzel, K.R. (2015). Socialization in school settings. I J.E. Grisee., & P.D. Hastings (Red.), *Handbook of socialization: Theory and research* (s. 251–275). Guilford publications.
- Westberg, J. (2008). *Förskolepedagogikens framväxt: Pedagogisk förändring och dess förutsättningar 1835–1945*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Westberg, J. (2010). Det uppfostrande rummet: Om liberala och disciplinära styrningsrationalitetens materiella kultur i svenska förskolor under första hälften av 1900-talet. I A. Larsson (Red.), *Fostran i skola och utbildning: Historiska perspektiv* (s. 60–80). Föreningen för svensk utbildningshistoria.
- Westberg, J. (2011). Konstruktionen av utbildningshistoriens hjältar: Om systrarna Mobergs upphöjelse till pionjärer i den svenska förskolans historia. I J. Westberg (Red.), *Förskolans aktörer: Stat, kår och individ i förskolans historia* (s. 197–222). Opuscula Historica Upsaliensia.
- Westberg, J. (2014). Förskolorna som försvann: Småbarnsskolornas marginalisering 1860–1937. *Vägval i skolans historia*, 4. u.s.
- Westberg, J. (2017). Vad är utbildningshistoria? Ett forskningsfälts historia, framtid och relation till pedagogikämnet. *Utbildning och Demokrati*, 26(3), 7–37.

- Westberg, J. (2020). Förskolans historia. I M. Jarl & H.A. Larsson (Red.), *Utbildningens organisation och villkor: Demokratins grunder* (s. 57–81). Natur & Kultur.
- Westberg, J. (2021). Designing preschools for an independent and social child: Visions of preschool space in the Swedish welfare state. *Early Years*, 41(5), 458–475.
- Westberg, J. (2022). The rise of a universal and integrated preschool sector in Sweden. I D. Caroli (Red.), *History of early education institutions in Europe from WWII until the Recent Reforms* (s. 69–92). Clueb.
- Westberg, J. & Larsson, E. (2022). Winning the war by losing the battle? The marketization of the expanding preschool sector in Sweden. *Journal of Education Policy*, 37(5), 705–722.
- Westberg, J. (2024). Förskolans historia. I E. Larsson & J. Westberg (Red.), *Utbildningshistoria* (s. 93–135). Studentlitteratur.
- Westberg, J. (2025). Historical methods in educational research: Sources, contextualisation, periodisation and analysis. *Paedagogica Historica*, 1–24. *Paedagogica Historica*, 61(6), 994–1014
- Whitbread, N. (1972). *The evolution of the nursery-infant school: A history of infant and nursery education in Britain, 1800–1970*. Routledge.
- Whitehead, K. (2010). A decided disadvantage for the kindergarten students to mix with the state teachers. *Paedagogica Historica*, 46(1), 85–97.
- Willekens, H. (2015). Religious cleavages, the school struggle and the development of early childhood education in Belgium, France and the Netherlands. I H. Willekens, K. Scheiwe & K. Nawrotzki (Red.), *The development of early childhood education in Europe and North America: Historical and comparative perspectives* (s. 51–90). Palgrave Macmillan.
- Willekens, H., Scheiwe, K., & Nawrotzki, K. (Red.). (2015). *The development of Nordic childhood education in Europe and North America*. Palgrave MacMillan.
- Winterer, C. (1992). Avoiding a “hothouse system of education”: Nineteenth-century early childhood education from the infant schools to the kindergartens. *History of Education Quarterly*, 32(3), 298–314.

- Wolk Feinstein, K. (1980). Kindergartens, feminism, and the professionalization of motherhood. *Journal of International Women's Studies*, 3(1).
- Wollons, R. (2000). *Kindergartens and cultures: The global diffusion of an idea*. Yale University Press.
- Wollons, R. (2009). The immigrant preschool. *History of Education Quarterly*, 49(2), 241–243.
- Åman, K. (2014). *Tradition och utmaningar: En jubileumsskrift om 50 år av förskollärautbildning vid Mälardalens högskola*. Mälardalens högskola.
- Åström, F., Björck-Åkesson, E., Sjöman, M., & Granlund, M. (2020). Everyday environments and activities of children and teachers in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 192(2), 187–202.
- Öberg, T. (1948). *Västerås stads kommunala historia 1863–1937, band 2*. Vestmanlands Läns Tidnings AB tryckeri.
- Öman, B-L. (1991). *Fröbels lek teori och lekgåvor*. Studentlitteratur.

10.4 Onlinekällor

- Lag (2019:504) om ansvar för god forskningssed och prövning av oredlighet i forskning. (2019). Svensk författningssamling. Hämtad 12 mars 2021, från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2019504-om-ansvar-for-god-forskningssed-och_sfs-2019-504
- Ortshistoria (21 januari 2008). *Västerås befolkningsutveckling 1570–1995*. Hämtad från: <http://ortshistoria.se/stad/vasteras/befolkning#7>
- Proposition 1967:142. *Förslag till lag angående omsorger om vissa psykiskt utvecklingsstörda mm*. Hämtad från: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/kungl-majts-proposition-nr-1gbp2-ar-1967_es31142/html/
- Proposition 1975/76:92. *Om utbyggnad av barnomsorg*. Hämtad från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/om-utbyggnad-av-barnomsorgen_fz0392/html/
- Riksarkivet. (u.d.). *Arkivordlista*. Riksarkivet. <https://riksarkivet.se/arkivordlista>

SCB Statistikdatabasen. (u.d.). *Institutioner och barn inom barnomsorg efter skolform och kön: År 1937–2023*. Hämtad från: https://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/sv/ssd/START__UF__UF0550__UF0550A/HistoriskTabB1/

Sköld, J., Osvald Cromdal, K., & Andersson, K. (10 april 2019). *Letters intended for someone else: Ethical reflections on access to historical experiences in private collections*. The Politics of Family Secrecy: a Research Blog.

Vestmanlands Länstidning, 11 november 1905, *Kindergarten*. <https://tidningar.kb.se/8prp5ndp643wjzz5/part/1/page/2>

Vestmanlands Allehanda, 7 september 1906, *Kindergarten*. <https://tidningar.kb.se/6lvkmt3b4jgvzntj/part/1/page/1?q=kindergarten>

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, *Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena.* 2006
- 18 Rebenius, Inga, *Talet om learner autonomy: språkinläring, 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 Odora-Hoppers, Cathrine, Gustavsson, Bernt, Motala, Enver, Pampallis, John, , *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, *Lärarytelse 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 forskarberörig lärare. Kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarytelse*. 2008
- 25 Knutas, Agneta, *Mellan styrning och moral. Berättelser om ett lärarlag*. 2008
- 26 Ohlsson, Ulla, *Vägar in i ett yrke – en studie av lärande och kunskapsutveckling hos nyutbildade sjuksköterskor*. 2009
- 27 Unemar Öst, Ingrid, *Kampen om den högre utbildningens syften och mål. En studie av svensk utbildningspolitik*. 2009
- 28 Morawski, Jan, *Mellan frihet och kontroll. Om läroplanskonstruktioner i svensk skola*. 2010
- 29 Bergh, Andreas, *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning*. 2010
- 30 Rosenquist, Joachim, *Pluralism and Unity in Education. On Education for Democratic Citizenship and Personal Autonomy in a Pluralist Society*. 2011
- 31 Tedenljung, Dan, *Anspråk på utbildningsforskning – villkor för externa projektbidrag*. 2011
- 32 Rimm, Stefan, *Vältalighet och mannafostran. Retorikutbildningen i svenska skolor och gymnasier 1724–1807*. 2011
- 33 Skoog, Marianne, *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. 2012

- 34 Arneback, Emma, *Med kränkningen som måttstock. Om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan.* 2012
- 35 Frödén, Sara, *I föränderliga och slutna rosa rum. En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola.* 2012
- 36 Andersson, Erik, *Det politiska rummet. Villkor för situationspolitisk socialisation i en nätgemenskap av och för ungdomar.* 2013
- 37 Klaar, Susanne, *Naturorienterad utbildning i förskolan. Pragmatiska undersökningar av meningsskapandets individuella, sociala och kulturella dimensioner.* 2013
- 38 Rosén, Jenny, *Svenska för invandrarskap? Språk, kategorisering och identitet inom utbildningsformen Svenska för invandrare.* 2013
- 39 Allard, Karin, *VARFÖR GÖR DE PÅ DETTA VISET? Kommunikativa praktiker i flerspråkig språkundervisning med svenskt teckenspråk som medierande redskap.* 2013
- 40 Nylund, Mattias, *Yrkesutbildning, klass och kunskap. En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform.* 2013
- 41 Pettersson, Charlotta, *Kursplaners möjlighetsrum – om nationella kursplaners transformation till lokala.* 2013
- 42 Holmström, Ingela, *Learning by Hearing? Technological Framings for Participation.* 2013
- 43 Langmann, Elisabet, *Toleransens pedagogik. En pedagogisk-filosofisk studie av tolerans som en fråga för undervisning.* 2013
- 44 Schmidt, Catarina, *Att bli en sån' som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter.* 2013
- 45 Nordmark, Marie, *Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervisning. En ämnesdidaktisk studie av skrivprocessen.* 2014
- 46 St John, Oliver-John, *Approaching classroom interaction dialogically. Studies of everyday encounters in a 'bilingual' secondary school.* 2014
- 47 Öijen, Lena, *Samverkan lärosäte - skola: en studie av Regionalt utvecklingscentrum som samarbetspart.* 2014

- 48 Sund, Louise, *Om global etik i miljö- och hållbarhetsutbildningens policy och praktik*. 2014
- 49 Messina Dahlberg, Giulia, *Languaging in virtual learning sites. Studies of online encounters in the language-focused classroom*. 2015
- 50 Olsson, Anna-Lova, *Strävan mot Unselfing. En pedagogisk studie av bildningstanken hos Iris Murdoch*. 2015
- 51 Högberg, Sören, *Om lärarskapets moraliska dimension - ett perspektiv och en studie av lärarstuderandes nätbaserade seminarsamtal*. 2015
- 52 Börjesson, Mattias, *Från likvärdighet till marknad. En studie av offentligt och privat inflytande över skolans styrning i svensk utbildningspolitik 1969-1999*. 2016
- 53 Teledahl, Anna, *Knowledge and Writing in School Mathematics – A Communicational Approach*. 2016
- 54 Annerberg, Anna, *Gymnasielärares skrivpraktiker. Skrivande som professionell handling i en digitaliserad skola*. 2016
- 55 Jenvén, Héléne, *Utsatta elevers maktlöshet. En studie om elevers sociala samvaro som förbättringsarbete i åk 8-9*. 2017
- 56 Erixon, Eva-Lena, *Matematiklärares kompetensutveckling online. Policy, diskurs och meningsskapande*. 2017
- 57 Spjut, Lina, *Att (ut)bilda ett folk. Nationell och etnisk gemenskap i Sveriges och Finlands svenskspråkiga läroböcker för folk- och grundskola åren 1866-2016*. 2018
- 58 Tryggvason, Ásgeir, *Om det politiska i samhällskunskap. Agonism, populism och didaktik*. 2018
- 59 Sundström Sjödin, Elin, *Where is the Critical in Literacy? Tracing performances of literature reading, readers and non-readers in educational practice*. 2019
- 60 Mårdh, Andreas, *Om historieämnets politiska dimension: diskursiva logiker i didaktisk praktik*. 2019
- 61 Isenström, Lisa, *Att utbilda rättighetsbärare. Med läraren i fokus när undervisning förmänskliga rättigheter i skolans yngre åldrar studeras*. 2020

- 62 Bourbour, Maryam, *Digital technologies in preschool education: The interplay between interactive whiteboards and teachers' teaching practices*. 2020
- 63 Vikström, Emma, *Skapandet av den nya människan. Eugenik och pedagogik i Ellen Keys författarskap*. 2021
- 64 Thuresson, Hanna, *Yngre barns meningsskapande om läsande och skrivande i förskolans literacypraktik*. 2021
- 65 Schoultz, Magnus, *Seniorers lärande. Intrinsikala värden som hälso-resurs*. 2023
- 66 Hachem, Hany, *Educating older adults: Theoretical and empirical examinations of the learning philosophies in older age*. 2023
- 67 Gonçalves de Sousa, Ricardo, *Fysisk beröring som pedagogisk handling i förskolan: Beröringens funktioner och villkor i mötet mellan manliga förskollärare och barn*. 2024
- 68 Primus, Franziska, *Present Futures in Global Education Governance: A Critical Discourse Analysis of UNESCO's Futures of Education Initiative*. 2025
- 69 Case, Megan, *Distance Students of Less Commonly Taught Languages and Their Personal Learning Environments*. 2025
- 70 Urberg, Linnea, *Om elevers motstånd i miljö- och hållbarhets-utbildning*. 2025
- 71 Waldekranz, Linnéa, *Barnträdgårdens vardagsliv: Institutioner, pedagogisk verksamhet och emotionshistoria i Västerås 1940–1970*. 2026

