
Den unika möjligheten – en studie om den svenska förskolemodellen 1968-1998

Birgitta Hammarström-Lewenhagen



Den unika möjligheten –

en studie av den svenska förskolemodellen 1968-1998

Birgitta Hammarström-Lewenhagen

©Birgitta Hammarström-Lewenhagen, Stockholm 2013

ISBN 978-91-7447-326-1

Printed in Sweden by Universitetservice US-AB, Stockholm
2013

Distributor: Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap



Till Cornelia och Otto

Innehåll

Del 1 Upptakt	13
Kapitel 1 Prolog.....	14
En svensk syn på vård och fostran.....	14
En ny vision om jämställdhet	19
Kapitel 2 Den svenska förskolemodellen	22
Från internationell efterkälke till galjonsfigur – en bakgrund	22
Kapitel 3 Ett dialektiskt kraftfält	29
Tre betydelsefulla decennier för ett fält i omvandling	29
Inplacering i ett forskningsfält i omvandling	33
Syfte och frågeställningar	38
Kapitel 4 Textanalytiska utgångspunkter	40
En nutidshistorisk studie med diskursanalytisk ansats	40
Urval av texter	45
Tillvägagångssätt.....	49
Del 2 Samhället.....	53
Kapitel 5 I jämlikhetens tjänst	54
Förskolemodellen och ett samhälle i förändring	54
I namn av jämlikhet, demokrati och gemenskap 1968-1974	61
I namn av ojämlikhet, klasskamp och segregering 1975-1982.....	73
I namn av rättvisa och privatisering 1983-1990	77
I namn av jämlikhet och valfrihet 1991-1998	78
Kapitel 6 Barnpassning eller förskola?.....	82
Från daghemsmodell till förskolemodell	82
Daghem och lekskola – en pedagogisk enhet 1968-1974.....	85
Den osynliggjorda daghemsförskolan 1975-1982	88
Skrota daghemmen utveckla förskolan 1983-1990	91
Enbart förskola ska det heta 1991-1998.....	98
Kapitel 7 Daghem ska vi ha som ska vara bra.....	100
Den kvantitativa utbyggnaden och kvalitetsfrågan	100
Satsa även kvalitativt! 1968-1974.....	103
Kvalitet och kvantitet hand i hand 1975-1982.....	106
Inte bara plats – kvalitet också! 1983-1990	113

Rekord i utbyggnad 1991-1998	116
Del 3 Socialtjänsten	119
Kapitel 8 – I den förebyggande barnvårdens tjänst	120
Förskolemodellen och en socialvård i förändring	120
Det positiva nya alternativet 1968-1974	124
En naturlig bas och terapeutisk miljö 1975-1982	128
Pedagog eller socialarbetare? 1983-1990	131
Normalmiljöns förebyggande potential 1991-1998	132
Kapitel 9 Förskolan och socialtjänstreformen	136
En fråga om huvudmannaskap och pedagogisk identitet	136
Naturlig integrering eller total utplåning	143
Vem vill inte stärka den pedagogiska kompetensen?	145
Kapitel 10 Förskolan mitt i byn	148
Förskolan som den naturliga kontaktmöjligheten	148
Öppna förskolan löser sociala knuten?	149
Öppna daghemmen mot samhället! 1968-1974	150
Från städgumma till samhällsarbetare? 1975-1982	152
Den pedagogiska funktionen ska slås fast 1983-1990	155
Samverkan genom avgränsning 1991-1998	158
Del 4 Familjen	161
Kapitel 11 I jämställdhetens tjänst	162
Förskolemodellen och familjemönster i förändring	162
Tro och vetande om små barn på daghem	169
Kapitel 12 Den dubbla funktionen	173
Ett tvinnat samhällsuppdrag	173
En oupplöslig enhet? 1968-1974	174
Barn tillsyn och/eller barnmiljö? 1975-1982	175
Enbart barnpassning? 1983-1990	178
Sätt barnen i centrum 1991-1998	180
Kapitel 13 Förskolan som komplement	183
Den oersättliga men otillräckliga familjen	183
Pedagog eller mamma – hem, skola eller "något nytt tredje"?	189
Kapitel 14 – I nära samarbete med hemmen	197
Från föräldrafostran till brukarinflytande	197
Något naturligt och självklart?	206
Del 5 Skolan	211
Kapitel 15 I skolans och livets tjänst	212
Förskolemodellen och ett skolsystem i förändring	212
Förskolan som grund i ett samlat skolsystem	215

Att lägga förskolepedagogiken tillrätta.....	220
På väg mot samma mål med olika traditioner	222
På väg åt något olika håll med ny moderat spårväxling	225
Visionen om en barnmogen skola	226
Kapitel 16 En särskild sorts skola	229
Den hyllade särarten	229
Visst undervisar förskolläraren! 1968-1974	231
Dialogförvirring och kunskapsrörelse 1975-1982	238
Inläringståget rullar 1983-1990	241
Värna leken och det unika i framtidens förskola! 1991-1998.....	248
En avslutande jämförelse	254
Kapitel 17 Kampen för nationella mål	257
Förskolemodellen och statlig styrning	257
Vi behöver en klart formulerad målsättning 1968-1974.....	259
Nu behövs en läroplan – behövs en läroplan? 1975-1982	261
Ja till läroplan utan ämnesindelning 1983-1990	265
En gemensam eller särskild läroplan 1991-1998	269
Kapitel 18 Slaget om sexåringarna	273
Förskolemodellen och skolplikten.....	273
Inte bara sexåringarna – Hela förskoleåldern! 1968-1974	276
Förskolan 80-talets viktigaste skola? 1975-1982	278
Skola för sexåringar – vinst eller katastrof? 1983-1990	279
Obligatorisk förskola eller tioårig grundskola 1991-1998.....	285
Del 6 Konkludering och diskussion	293
Kapitel 19 Den unika möjligheten	294
Sammanfattande kommentarer	294
Förnyelse, förvirring, försvar och förskolning – fyra skeden	300
Ein mädchen für alles	303
Om ett svärfångat kunskapsinnehåll i förändringstider.....	312
Kapitel 20 En förskolemodell i världen – epilog	321
En global syn på omsorg, kunskap och lärande – åt rätt håll?	321
English Summary	329
Referenser	334

Förord

Den stora lönnen på innergården har nästan inga gula löv kvar. Till detta träd, vars årstidsväxlingar jag har följt under åren när jag lyfter blicken från datorskärmen, går mitt första tack. Tack för sällskapet i detta stillasittande ensamarbete och en hälsning från livet utanför fönstret. Alldeles snart ska mitt manus äntligen sändas till tryck. Med viss bävan lämnar jag min text ut i den digitala världen. Det känns lite sorgligt och tomt; ungefär som när barnen flyttade hemifrån och skulle klara sig på egen hand i världen. Fast lite skönt. Tack älskade barn; Kalle, Lasse och Anna, för att ni har klarat er själva under den här processen och för alla glädjefulla möten och samtal.

Avhandlingen har till stor del skrivits i Berlin; en speciell känsla. Här finns Pestalozzi-Fröbel-Haus; kanske den svenska förskolemodellens vagg. I Berlin och delstaterna pågår dessutom f.n. en stor barnomsorgsutbyggnad med intresse för våra svenska erfarenheter. Ett kärleksfullt tack till dig Jan Lewenhagen, som gjorde hela Berlinvistelsen möjlig. Du har på många sätt meriterat dig för att få din berättigade plats i förordet. Jag säger bara Strammer Max som förtätd symbol. Du förstår nog.

Ett varmt kollektivt tack till alla vänner. Ett särskilt tack för att ni har haft den goda smaken att sluta fråga när och om det blir disputationfest.

Till alla kära kollegor; ett varmt tack för att ni på olika sätt gjort det möjligt för mig att kombinera undervisning och forskning; Agneta, Annelie, Bibi, Bodil, Christine, Gunilla, Mie, Ingela, Lena, Sigyn och Torgunn m.fl. Dessutom ett tack till alla studierektorer genom åren, som har lyckats pussla ihop min tjänstefördelning med vissa frilagda perioder.

Inger Jönsson på Stockholms universitetsbibliotek förtjänar ett särskilt hedersomnämmande för all hjälp under åren. Tack!! Ett tack till Peter Emsheimer, för att din helpdesk varit öppen via Skype på alla omöjliga tider. Tack Lena Borell, Mark Luborsky och Elizabeth Townsend för hjälp med abstract och summary.

För 50 år sedan förstatligades förskolläraryrket i Sverige. Seminariet i Södertälje kan jublera. Ett tack går till alla kollegor som välkomnade mig in i den s.k. Södertäljeandan på 1980-talet. I det empiriska materialet har jag mött flera forna medarbetare. Ulla-Britta Bruun finns med som central gestalt redan i avhandlingens prolog.

Så har det blivit dags att tacka mina handledare, de personer som har haft den största betydelsen för mig i detta arbete.

Ett minnestack går till Bengt Börjeson, biträdande handledare under flera år. Dina goda skriftliga kommentarer har jag ofta återkommit till. Vid ett av våra sista samtal sa du att du hade för avsikt att överleva min disputation. Det löftet lyckades jag inte motsvara. I vårt sista samtal sommaren 2012 sa du; skriv nu färdigt! Det har jag gjort nu. Tack Bengt.

Gunilla Dahlberg som huvudhandledare och Inger Eriksson som ny biträdande handledare har granskat, kommenterat, föreslagit ändringar i alla olika manusutkast och stöttat in i det sista. Ett helt fantastiskt stöd! Ni har kompletterat varandra med olika perspektiv och olika handledarstilar. Med stor värme och med olika preferenser för vad som går an i en avhandlingstext. Så därför: Till Inger; ett *stort och kursiverat tack*. Emfas tillagd. Till Gunilla, ett stort tack. Kort mening och kommaterad.

Ett av de många goda råd jag har fått från olika håll var att ”se till att åtminstone bli färdig innan du får barnbarn”!

Tack underbara lilla Cornelia för att du finns! Du har redan hunnit fylla ett år och tagit dina första steg. I januari 2014 ska du ta steget rakt in i den svenska förskolemodellen. Jag undrar så vad du kommer att tycka om det.

Till dig och Otto dedicerar jag denna avhandling.

Berlin den 11 november 2013

Birgitta H Lewenhagen

Del 1 Upptakt

Förskolans uppdrag är att utifrån demokratiska principer ge barn en god omsorg och fostran samt främja deras utveckling och lärande. (...) Förskolan har en *unik möjlighet* att påverka barn och utveckla deras synsätt och handlingar i positiv bemärkelse. (prop. 1997/98:93 Läroplan för förskolan s. 20. Emfas tillagd.)

Kapitel 1 Prolog

Hon satt som svensk expert på ett podium i Paris på internationell förskolekongress i OMEP-regi. För åhörare från andra länder, av vilka många ännu idag åtskiljer ”krubbor” för spädbarn eller koltbarn och förskolor för de äldre, höll hon en lysande exposé över den svenska debatten om småbarnsvård i samhällsregi. Hon fick varma applåder när hon till slut förklarade att vi i Sverige anser vård och fostran vara samma sak, begrepp som inte kan skiljas och som kräver lika grundlig utbildning. Självklarheter nu 1985 – eller är det inte? (Marianne Kärre i *Förskolan* 7/85 s. 4)

En svensk syn på vård och fostran

Ulla-Britta Bruuns exposé över den svenska debatten om småbarnsvård i samhällsregi, som Marianne Kärre berättar om i inledningscitaten, ägde rum i juli 1966 på OMEP:s elfte världskonferens inför 800 deltagare från 46 länder.¹ Kärre beskriver hur Bruun i detta internationella sammanhang fick varma applåder för vad som sägs vara en svensk syn på relationen vård och fostran, begrepp som inte kan åtskiljas. I citatet antyds förekomsten av ett eventuellt spänningsförhållande; en grundton som ljuder, mer eller mindre stark när det talas om förskolan. Särskilja eller förena, samstämmighet eller dissonans?

Ulla-Britta Bruun, som själv skrev ett referat från konferensen i Paris, berättar att OMEP:s världspresident Åse Gruda Skard hade kommenterat hur förskolefostran över hela världen hade blivit ett aktuellt problem. Bruuns redovisning ger intryck av en ny tidsanda för en kvalitativ och kvantitativ utveckling av förskolan, både internationellt och i ett svenskt perspektiv (*Barnträdgården* 6/66 s. 155).² I 1950-talets Sverige, och ännu i början av 1960-talet hade situationen varit radikalt annorlunda. Marianne Kärre, som också skulle bli expert i 1968 års barnstugeutredning, berättar hur hon, som isolerad småbarnsmor med radion som enda vuxenkontakt vintern 1962/1963,

¹ Ulla-Britta Bruun, en ”pionjär” i svensk förskolehistoria, var förskollärare, lärarutbildare, författare och skribent i förskollärarkårens tidskrift. Kärre var journalist på *Dagens Nyheter*. OMEP (Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire) bildades 1948. Alva Myrdal var dess första ordförande.

² Åse Gruda Skard var psykolog och verksam vid Oslos universitet. Som expert i 1968 års barnstugeutredning skrev hon ämnesbilagan *Om leik* (SOU 1972:26 s. 232).

hade undrat om det var något fel på henne som inte nöjde sig med sina barns sällskap. Bruuns röst ur etern hade stärkt henne med försäkran om att ”vi inte är onormala kvinnor när vi tycker att både barn och vi mår bäst av att ingå i andra grupper än vår lilla egna till vardags” (Förskolan 7/85 s. 4). I ett senare sammanhang berättar Kärre om sin chockartade upplevelse av brist på dagvård i början av 1960-talet. Efter att ha haft tillgång till *école maternelle* för sina barn under de år hennes familj varit bosatta i Frankrike, slogs hon vid hemkomsten av hur inställningen här hemma släpade efter rejält. Hon skriver att småbarn i Sverige föreföll osynliga, särskilt i arbetslivet. Trots krav på kvinnors yrkesarbete och att Alva Myrdal redan 1935 i boken *Stadsbarn* hade propagerat för en gruppverksamhet för småbarn utanför hemmet, ”för barnens skull” (Kärre 1992). Kärres personliga erfarenheter ger ett tidsperspektiv på den svenska förskolemodellens utveckling, från ett fåtal daghemsplatser i början av 1960-talet³ fram till en pedagogisk heldagsverksamhet för så gott som alla förskolebarn på 2000-talet. Hennes erfarenheter ger även perspektiv på förskolemodellens starka koppling till arbetsmarknad och jämställdhet och ett ökat samhällsansvar för omsorg, fostran, undervisning med en framväxande syn på barns rätt till gemensam pedagogisk verksamhet.

Vid tiden för OMEP-konferensen 1966 diskuterades småbarnsfostran och den stora bristen på daghemsplatser bl.a. i *1962 års familjeberedning*, vars förslag om att daghemmet borde sammanföras med lekskolan i en s.k. *gemensam barnstuga* hade sanktionerats av riksdagen 1966. Idén, som skissar konturerna till en svensk förskolemodell i vardande, hade presenterats 1965 av en delegation inom familjeberedningen. I den ingick fackliga företrädare; Carl-Eric Sandblad från TCO, Gustav Persson från LO samt Karin Strömberg-Lind från Skolöverstyrelsen, vilka alla framstår som betydelsefulla aktörer i formandet av den svenska förskolemodellen.⁴ I *Barnträdgården* kommenterar förskolläraren Ann Margret Ericsson att barnstugorna utreds.⁵

³ År 1960 fanns endast 10 300 daghemsplatser i hela landet för åldrarna 3 månader till 6 år och 38 000 lekskoleplatser (SOU 1972:27 s. 637), vilket framstår som ytterst marginellt med ca 100 000 barn i varje årskull.

⁴ Gustav Persson drev ”daghemsfrågan” först på LO sen på AMS. Carl-Eric Sandblad deltog i TCO:s utbildningskommitté och kommittén för familjefrågor på 1960-talet. Han var *Förskolans* chefredaktör 1977-1982. Karin Strömberg-Lind arbetade på Skolöverstyrelsen, som 1963 fick ansvar för förskollärarytbildningen då den förstatlågades. Både Strömberg-Lind och Sandblad deltog i barnstugeutredningens arbete.

⁵ Ann-Margret Ericsson efterträdde Stina Sandels 1949 som ordförande i SBR (Sveriges Barnträdgårdslärares Riksförbund). Hon efterträddes i sin tur av Gunnel Carlsson 1955, då förskollärartiteln antogs och därmed namnbytet till SFR, Sveriges Förskollärares Riksförbund ägde rum. *Barnträdgården* var däremot namnet på förskollärares tidskrift ända fram till 1969 då den bytte namn till *Förskolan*.

Nu planeras *flexibla institutioner* och det är alla skäl att understödja en sådan tanke med utgångspunkt i de erfarenheter som vunnits genom åren. För den som har hört föräldrars dilemma, när det gäller att pyssla ihop resten av ett lekskolebarns dag när mamma måste utföra något arbete som inte kan förenas med barn tillsyn, är det självklart, att elastiska lösningar inom lekskolans ram är högaktuell för de flesta familjer. (Barnträdgården 5/65 s. 117)

Ericsson ger en förskolehistorisk tillbakablick på hur man redan på 1930-talet hade försökt tillföra en s.k. barnträdgårdsgrupp till den befintliga daghemsavdelningen, för att därigenom ge barnen chans att träffa kamrater ur andra socialgrupper och dessutom höja intressenivån i daghemsgruppen. Hon berättar hur förskollärarkåren, i mötet med en opposition mot denna lösning, hade fört en intensiv debatt för daghemmens egenvärde som pedagogiska institutioner, oavsett anledningen till barnens placering (a.a. s. 117).

Både TCO och LO var starkt engagerade i utbyggnadsfrågan och barnstugeverksamhetens framväxt. Pådrivande var LO:s kvinnoråd med Sigrid Ekendahl och Gertrud Sigurdsen.⁶ Såväl inom LO som inom det socialdemokratiska partiet och i riksdagen drev Sigurdsen och Ekendahl kampen för daghemsutbyggnad, vilket skedde i motsättning till vissa ledande kvinnor i det socialdemokratiska kvinnoförbundet med en annan syn på kvinnors förvärsarbete (Hinnfors 1992, Sjögren 2003).⁷ Idén med en integrerad barnstuga, som uppskattades av LO, förordades även i en riksdagsmotion med Ekendahl som första namn (Holmlund 1996 s. 270, Johansson & Åstedt 1996 s. 25). LO var motståndare till att familjedaghem skulle få statsbidrag, eftersom man inte ansåg ”dagmammor” vara ett fullgott pedagogiskt alternativ för sina barn (Näslund 2000).⁸

En central samarbetsgrupp för utbyggnad av daghem och fritidshem hade tillsatts 1963 på *Familjeberedningens* initiativ (Hinnfors 1992, Näslund 2000). Sammansättningen med representanter från Arbetsmarknadsstyrelsen, Bostadsstyrelsen, Skolöverstyrelsen, Socialstyrelsen och med Gertrud Sigurdsen från LO som sekreterare, vittnar om det gränsland som den föga utbyggda förskoleverksamheten med lekskolor och daghem befann sig i.

⁶ Sigrid Ekendahl var en betydelsefull aktör som ordförande i LO:s kvinnoråd (Holmlund 1996 s. 271, Näslund 2000 s. 67). Gertrud Sigurdsen var ombudsman på LO på 1960-talet. Hon deltog i barnstugeutredningen från 1970, var socialdemokratisk riksdagsledamot 1969-91, bitr. utrikesminister 1973-1976, biträdande socialminister 1982-1985 och socialminister 1985-1989 (Näslund 2000).

⁷ Förvärsarbetande och hemarbetande kvinnor i partiet hamnade på kollisionskurs. Riksdagsledamoten Nancy Eriksson, som försvarade hemmafrun, föreslog vårdnadsbidrag (Eriksson 1964, Hinnfors 1992 s. 110).

⁸ Familjedaghem var en vanlig tillsynsform. Hemmavarande kvinnor med egna barn öppnade sina hem även för andras barn och kallades dagmammor.

Det ökade intresset för förskoleåldern kommenteras i en ledare i *Barntädgården* tillsammans med ett konstaterande att meningarna var delade kring vilken institutionstyp som i första hand behöver byggas ut; daghem eller lekskola. En artikel, skriven av Gertrud Sigurdsen i *Aftonbladet* citerades, i vilket fackförbundens olika åsikter synliggörs:

Stockholms stads barnavårdsnämnd kan hösten 1964 redovisa en daghemskö på 3000 barn i olika förskoleåldrar varav 1000 till ensamstående föräldrar. Är det i en sådan situation realistiskt att som TCO säger i första hand ta sikte på att ge 5- och 6-åringar möjlighet att gå i något slag av förskola. Knappast! Det är i dag – med det utseende vår arbetsmarknad har och den utveckling vi kan vänta – angeläget att satsa allt på att tillgodose heldagstillsynen. Lekskolorna får komma i andra hand tills vi någotsånär kommit ikapp eftersläpningen som råder när det gäller daghemmen. (Sigurdsen cit. i *Barntädgården* 1/65 s. 1)

Året före Bruuns tal på OMEP-konferensen hade även Gertrud Schyl-Bjurman i ett föredrag med rubriken *Förskolepedagogiken i blickpunkten*, kommenterat linjestriden mellan verksamhetsformerna och ställt frågan om inte ”okonventionella vägar” måste beträdas (*Barntädgården* 1/66 s. 2).⁹

Ingen har väl kunnat undgå att märka att förskoleverksamheten på ett helt annat sätt än tidigare kommit att angå *dels* gemene man *dels* de stora intressegrupperna i samhället. En sak tycks alla vara överens om i debatten: denna verksamhet måste snabbt expandera. Striden står om på vilka linjer utbyggnaden skall ske, vilket som är väsentligast, daghem eller lekskolor. (a.a. s. 3)

Att förskolan arbetar obunden av kursplaner och utan krav på att viss kunskap skall inhämtas före skolgången, behöver enligt Schyl-Bjurman inte utesluta att barnet erbjuds intellektuell stimulans och hjälp att bearbeta nya intryck. Inför framtiden anser hon att en utvecklingspsykologisk syn bör knytas samman med personlighets- och inlärningspsykologi (*Barntädgården* 1/66 s. 4). Hon framhåller förskolepedagogiken och säger att fostran innebär många inlärningsmoment när inläring ses ”i vid betydelse” (a.a. s. 5).

Det kan tyckas svårt att få grepp om förskolepedagogiken, eftersom den inte kan hängas upp på speciella kursavsnitt. Ofta möter man inställningen att den pedagogiska handledningen endast gäller barnens sysselsättning. I själva verket är det så att det behövs än mer pedagogiskt kunnande för att handleda barnet i alla andra situationer, som uppstår med små barn. (a.a. s. 5)

I en osignerad ledare; *Att vara lärare* (*Barntädgården* 5/65) sägs förskolepedagogikens syn på fostran vara en syntes av undervisning och vård, vilken

⁹ Gertrud Schyl-Bjurman arbetade som förskollärare i barngrupp när hon enligt henne själv av en slump blev en av sekreterarna i barnstugeutredningen (Gerdin & Ohrlander 2007). Schyl-Bjurman är förutom utredare i ett flertal utredningar, författare, forskare och lärarutbildare och aktiv debattör och föreläsare i förskollärarnas tidskrift.

ställs i relation till ett snävt undervisningsbegrepp. Bruun, tidskriftens redaktör, kan vara den som reflekterar över förskolepedagogik och en ny syn på förskollärares uppdrag i samhället, året före framträdandet på OMEP:s konferens:

Allt mer börjar förskollärarna räknas in i den stora grupp av pedagoger, som handhar barnens utveckling från förskoleåldern och upp genom åldrarna. Att vara lärare har tidigare oftast inneburit att undervisa i något läroämne – tillspetsat kan man kanske säga att läraruppgifterna ansågs börja när barn skulle lära sig läsa, räkna och skriva. Men läraruppgifterna har vidgats allt mer, även inom skolan. Lärdomsskolan avlöses allt mer av en skola som inte enbart syftar till undervisning utan också till personlighetstillväxt hos eleverna och till träning av självständigt tänkande och självständigt omdöme. Förskollärarna har inte svårt att acceptera denna nya inställning. Förskolepedagogiken har alltid hävdat att undervisning och vård – det som totalt kan kallas fostran – är en enhet. (Barntädgården 5/65 s. 113)

Några sidor längre fram i tidskriften efterlyser Ann-Marie Ericsson ett konstruktivt nytänkande. Hon anser tiden vara mogen för att även handikappade barn ska ingå i ”normalgrupper” (Barntädgården 5/65 s. 120). Tack vare en ny syn på förskolefostrans betydelse, främst påverkad av 1944 års statsbidragsbeslut¹⁰ säger hon, att ett pedagogiskt likhetstecken kan sättas mellan heldagsvård och lekskoleverksamhet. Hon vågar nu säga vi till den moderna grundskolan och hävdar att hela ”den stora förskolefamiljen”, skulle kunna inrangeras bland ”sina släktingar under skolmyndigheternas vida tak”. Förutsättningen är dock att hela förskoleåldern avses. Köerna menar Ericsson talar sitt tydliga språk om förskolans värde som familjestödande verksamhet. Men omhändertagandet av barn får inte endast bli tillsyn. Dagem och lekskola ska behandlas som ”en pedagogisk enhet” (a.a. s. 118).

Familjeberedningen markerade sin syn att den pedagogiska verksamheten var densamma i både daghem och lekskolor utan att vara ”systematisk förträning” för skolan. Alla sysselsättningar och s.k. situationer, måltider och ”intellektuell träning under utvecklingsbefrämjande lekar”, skulle samverka till att barnen ”utvecklades allsidigt”. Man vill inte tidigarelägga skolstarten (SOU 1967:8 s. 34). I artikelserien *Fart på förskolan* i *Dagens Nyheter* hade Marianne Kärre formulerat kritiska synpunkter på förskolans innehåll och arbetssätt. I *Barntädgården* ställde hon dessutom frågan om förskolans innehåll svarar upp mot Familjeberedningens ambitiösa mål och om det verkligen innebär en tillräcklig stimulans för ”föränderlighetens värld” (Barntädgården 4/67 s. 94-98). Chefredaktören Ulla Röhne¹¹ svarade:

¹⁰ Det första statsbidragsbeslutet till daghem och lekskolor var knutet till personalens utbildning (SOU 1943:9), vilket förskollärarkåren ofta hävdade fick en avgörande betydelse för förskolans pedagogiska inriktning (Se t.ex. Nordin 1970 s. 23).

¹¹ Röhne var *Barntädgårdens* och *Förskolans* chefredaktör 1967-1974

När jag läst dessa artiklar slår det mig hur svårt det fortfarande är för oss förskollärare att motivera vår pedagogik inom förskolan och hur svårt det är för en aldrig så kunnig iakttagare att se vad som sker under det som synes ske. För att förklara vårt arbete lättare kunde vi oftare använda ordet undervisa. Det är en mängd saker vi försöker lära våra barn även om vi inte har och inte heller önskar en direkt kursplan. (Barnträdgården 5/67 s. 146)

I *Barnträdgården* kommenteras att många nya intressenter har synpunkter på vad som rör förskollärarkårens utmaningar i denna expansiva period:

Människor från skilda områden hjälper oss att diskutera hur barnstugan skall utformas för att bäst tillvarata barnens intressen. Med den snabba takt utbyggandet av barnstugorna nu sker gäller det verkligen att vi har vår målsättning klar för oss. Vi har mycken tro och tyckande men mycket lite vetande att stödja oss på. (Barnträdgården 6/67 s. 157)

En ny vision om jämställdhet

Eva Mobergs artikel *Kvinnans villkorliga frigivning*, som även betonade behovet av den moderna mannens emancipation (Moberg 1961), blev brandfackla för den s.k. könsrollsdebatten på 1960-talet. En förändrad genusordning med gemensamt ansvar för barnen diskuterades (Hirdman 1999). Sigrid Ekendahl hävdade t.ex. att barntillsyn var en fråga för både mödrar och fäder (Holmlund 1996). Siv Thorsell, som 1968 skulle bli huvudsekreterare i barnstugeutredningen, bildade tillsammans med Annika Baude 1964 ett tvärpolitiskt informellt nätverk för att verka för jämställdhet. Under 1964-1967 samlades *Grupp 222* med inbjudna deltagare från strategiska positioner i samhället (Baude 1992).¹² Daghemsfrågan och sambeskattningen var centrala ämnen. Thorsell berättar att många på 1960-talet ansåg att daghem alstrade kriminalitet och dessutom bidrog till familjens moraliska upplösning. Hon hade därför visat undersökningar som ifrågasatte tesen om att mödrars förvärvsarbete och daghemsvistelse var skadliga för små barn (Thorsell 1992). Särbeskattning som infördes 1971 beskrivs som en betydelsefull reform för jämställdhet och utbyggnad av förskolemodellen (Lyttekens 1992, SOU 2006:75). Monica Boëthius, chef för radioprogrammet *Familjespegeln* beskriver gruppens strategi (Boëthius 1992):

När vi låtit oss informeras i någon större fråga – ta t.ex. sambeskattningen som under lång tid var ett favorit-hatämne – så var medierna veckorna därefter fyllda av artiklar, ledare och debattinlägg. Det ställdes enkla frågor

¹² Gruppen träffades i Baudes hem på Alviksvägen 222. Bland deltagarna nämns Gertrud Sigurdsen, Anita Gradin, Gabriel Romanus, Monica Boëthius, Per Holmberg, Maj-Britt Sandlund, Svante Nycander, Marianne Höök samt Bo och Marianne Kärre. Lisbeth och Olof Palme var dessutom med vid något tillfälle.

eller gjordes debattinlägg i riksdagen, frågan dök upp i det ena radioprogrammet efter det andra. Studieförbund och politiska partier arrangerade debatter. Frågan sattes på dagordningen med en kraft som inte gick att negligera. (Boëthius 1992 s. 122)

Flera av gruppens deltagare skulle senare kopplas till barnstugeutredningen, förutom Siv Thorsell även Gertrud Sigurdsen och Marianne Kärre. Folkpartisten Gabriel Romanus som deltog i Grupp 222 under hela dess existens framhåller betydelsen av ledande politikers personliga engagemang. Han nämner särskilt Gertrud Sigurdsen och Gustav Persson från LO. LO:s jämställdhetsvänliga officiella politik menar han säkerligen var av avgörande betydelse för att socialdemokraterna var beredda att satsa så stora resurser på barnomsorgens utbyggnad (Romanus 1992).¹³ Baude förundras över gruppens trovisshet om visionen om jämställdhet och frågar sig om den s.k. svenska modellen skulle ha förverkligats ifall de hade fokuserat på hindren istället för möjligheter (Baude 1992 s. 15).

Tillsynsmyndighet som strategifråga

Socialstyrelsens ledning sägs ha haft en negativ syn på daghem på 1960-talet (Holmlund 1996 s. 233, Martin Korpi 2006 s. 19, Gerdin & Ohrlander 2007 s. 31).¹⁴ Arbetsmarknadsstyrelsens positiva inställning till daghemsutbyggnad bidrog därför till att LO på kongressen 1966 krävde att tillsynsansvaret skulle överflyttas dit (Holmlund 1996, Florin & Nilsson 2000, Näslund 2000). Förskollärarkåren var också intresserade av en ny tillsynsmyndighet, dock inte Arbetsmarknadsstyrelsen (AMS). I *Familjespegeln* den 29/3 1966 hade Gertrud Sigurdsen uttalat sig om AMS som tänkbar ny tillsynsmyndighet för förskolan. I *Barnträdgården* beskrevs förslaget som den yttersta konsekvensen av att debatten om förskolan allt mer handlar om dess betydelse för arbetsmarknaden (Barnträdgården 3/66 s. 57). Sigurdsen, som sägs dela synen på verksamhetens pedagogiska betydelse hade menat att den inte riskerades med AMS som tillsynsmyndighet, vilket ledarskribenten starkt betvivlade:

Förskollärarna måste åtminstone som motvikt mot arbetsmarknadens pockande krav få stöd av en pedagogisk tillsynsmyndighet. (...)

¹³ Gabriel Romanus var riksdagsman 1969-1982 och socialminister i den folkpartistiska ministären 1979 då socialtjänstpropositionen utarbetades (prop. 1979/80:1).

¹⁴ Göran Tegnér hade enligt pressklipp från *Expressen* sagt att Socialstyrelsens generaldirektör Ernst Bexelius och biträdande chefen Göta Rosén nog kunde anses bidra till att det inte byggdes daghem under 1950-1965 (Förskolan 4/71 s. 170). Bror Rexed blev 1968 Socialstyrelsens nya generaldirektör. Annika Baude, som tidigare hade tjänstgjort på TCO, efterträdde Göta Rosén (Förskolan 1/71 s. 31). Siv Thorsell blev efter barnstugeutredningen chef för Socialstyrelsens barnomsorgssektion.

Förskoleverksamheten får inte bli en serviceform utan pedagogiskt innehåll.
(a.a. s. 58)

Vid en uppvaktning hos familjeminister Ulla Lindström krävde SFR att förskolan skulle få Skolöverstyrelsen som huvudman. Delegationen framförde att den utbildningspolitiska aspekten inte blev tillräckligt beaktad i ”förskolans utsatta läge inom det gränsområde där socialpolitiska, arbetsmarknadspolitiska och utbildningspolitiska intressen möttes” (Barntädgården 3/66 s. 60).

I ledaren *AMS och barnstugorna* (Barntädgården 5/67 s. 125) kommenteras en ny artikel om LO:s förslag som Sigurdsen hade skrivit i *Platsjournalen* (9/67). Ledarskribenten apostroferar ett tidigare uttalande av Sigurdsen om att den s.k. finskolan borde avskaffas. Sigurdsen svarar i *Barntädgården* och protesterar mot att det återgivna citatet om finskolan var lösryckt. Hon hade använt ”finskolan” i samband med tal om ”den integrerade barnstugan”; en verksamhetsform som Sigurdsen tror på och som hon menar gärna kan kallas ”förskola”. Det skulle vara en institution med flexibel vistelsetid öppen för barn oavsett förskoleålder (Barntädgården 6/67 s. 158).

Fler platser kräver fler förskollärare och fler utbildas. I *Barntädgårdens* första ledare 1968 riktas förväntningar på denna nya generation förskollärare:

Hela förskolekåren måste nu dra nytta av de friska impulser och idéer som den nya generationen kan bidra med. Det finns nämligen olösta frågor och en hel del missnöje som vi tillsammans måste ta itu med. För att nämna några exempel: Den integrerade barnstugan har vi i stort sett bara gnällt och suckat över, men det behövs konstruktiva förslag om vi skall komma någon vart. (Barntädgården 1/68 s. 1)

Vid SFR:s 50-årsjubileum (två månader senare) hyllas förskolefostrans fria arbetsformer av den dåvarande socialdemokratiska utbildningsministern Olof Palme (Barntädgården 3/68 s. 71). En dryg månad senare tillsätts 1968 års barnstugeutredning med uppdrag att i vid mening definiera förskolepedagogiken. Utredningen skulle även undersöka möjligheter att ge alla barn en förberedelse inför grundskolan som ett led i att skapa likvärdiga möjligheter för barns utveckling och uppväxtvillkor (Diskussions-PM 1971 s. 279). Den svenska förskolemodellens elastiska lösningar skulle nu designas och iscensättas. Daghemsutbyggnaden skulle ta fart. Förskolepedagogiken skulle revideras och stärkas; ett pedagogiskt program utvecklas. Debatten om svensk småbarnsvård går 1968 in i ett nytt skede.

Kapitel 2 Den svenska förskolemodellen

I den svenska välfärdsmodellen har ofta 1960- och 1970-talens omfattande utbyggnad av daghem uppfattats som något nytt, typiskt svenskt och socialdemokratiskt. Att staten under 1960-talet gick in med för den tiden kraftfulla subventioner till kommunerna för att stimulera daghemsutbyggnaden var givetvis en nyorientering som speglade den tidens inriktning på storskaliga lösningar på arbetsmarknads- och näringspolitikens områden. Men hur unik var den svenska daghemsmodellen? (...) Den moderna barnomsorgen med daghem och förskola har i många fall utvecklats ur erfarenheter och traditioner från tidigare former av barnomsorg, däribland den s.k. folkbarträdgården. (Hatje 1999 s. 31)

Från internationell efterkälke till galjonsfigur – en bakgrund

Den svenska förskolan har utvecklats utifrån europeiska förebilder såsom barnkrubbor (crèches) med en social inriktning och barntillsyn för fattiga och ensamstående föräldrar och barnträdgårdar (kindergarten) med pedagogisk verksamhet för främst borgerlighetens barn. De allra första svenska småbarnsinstitutionerna, de s.k. småbarnsskolorna, som startade på 1830-talet efter engelskt mönster, var organiserade med undervisning i stora grupper (Nordin 1970, Holmlund 1996, Ekstrand 2000, Westberg 2011). Grunden till det som kallas den svenska förskolemodellen muras däremot först på 1960-talet även om ritningarna konstruerades i 1930-talets socialpolitiska diskussioner med ett uppvaknande samhällsintresse för detta fält av främst befolkningspolitiska skäl. I befolkningskommissionen hade Alva Myrdal framfört åsikten att några timmars barnträdgård med pedagogisk verksamhet för alla samhällets barn vore angeläget i planer för "ett framtidssamhälle", oavsett om de vistades i barnkrubba eller barnträdgård (SOU 1938:20 s. 43, Myrdal 1982 s. 15, Holmlund 1996 s. 118). Småbarnsinstitutioner hade mellan 1830-tal och 1930-tal bedrivits på privata initiativ med både pedagogiska och sociala motiv (Nordin 1970 s. 51). Förskolemodellen innehåller även spår av Barnträdgårdsrörelsens tankar (Myrdal 1935, Nordin 1970, Hirdman 1989, Tallberg Broman 1995, Hatje 1999). Historieforskaren Hatje, som har studerat kvinnliga pionjärens betydelse för barnträdgårdarnas utveckling i Norden under 1880-1940, anser att den svenska daghemsmodellen inte är ett fullständigt brott med traditionen

vilket framgår av inledningscitatet till detta kapitel. Utvecklingen från 1960-talet beskriver hon som ”en nyorientering” (Hatje 1999 s. 31).

Utifrån Frøbels grundidéer utvecklade den tyska pedagogen Henriette Schrader en s.k. *volkkindergarten*, som vände sig till alla samhällsklasser. Den första svenska folkbarntädgården startades av systrarna Ellen och Maria Moberg i Norrköping 1904 (Tallberg Broman 1991, Hatje 1999). Mobergssystrarna ville utveckla barnkrubborna i pedagogiskt hänseende, ett intresse de delade med Anna Warburg som också var förespråkare av folkbarntädgården (Warburg 1918). De tog initiativ till grundandet av *Svenska Fröbelförbundet* och dess tidskrift 1918. En uppgift för förbundet skulle vara att skapa en enhetlig pedagogisk verksamhet genom att integrera barnkrubba och barntädgård (Fock 2008). I deras ställningstaganden finns likheter med Alva Myrdals vision om en storbarnkammare (Myrdal 1935) och ett avståndstagande från en s.k. lyxkindergarten, vilket framkommer i en brevväxling mellan Myrdal och Warburg 1936 (Holmlund 1996 s. 84).

Daghem blev så småningom den nya benämningen på institutioner som även hade uppdraget att tillgodose tillsyn. Ann Margret Ericsson beskriver på 1960-talet hur daghemmen alltid hade stått under debatt. Epitet som ”ett nödvändigt ont” var inte ovanligt under 1930- och 40-talet (Barntädgården 5/65 s. 117). Inga Nordin beskriver hur den negativa stämpeln på daghem som något nödvändigt ont blev så starkt förankrad i det allmänna medvetandet att debatten blev osaklig (Nordin 1970 s. 14).¹⁵ Nordin betonar att den svenska förskolan under utvecklingens gång också har betraktats från en mer renodlad utbildningspolitisk synpunkt vid sidan av tillsynen. Enligt henne har det för förskollärare varit självklart att stödja verksamhetens både pedagogiska och sociala sidor. Nordin hänvisar till att det var förskollärare som startade de s.k. folkbarntädgårdarna och att förskollärare försökte införa ett pedagogiskt arbetssätt i de gamla barnkrubborna. En diskussion om förskolepedagogiken sägs alltid ha hållits levande vid sidan av den vid olika tidpunkter dominerande frågan om barntillsyn (a.a. s. 43). Hon beskriver inledningsvis tre huvudsakliga motiv till varför småbarnsinstitutioner inrättas; pedagogiska, sociala och arbetsmarknadspolitiska (a.a. s. 7):

Stundom har de spelats ut ganska hårt mot varandra, men allteftersom en ökad insikt om barns behov vunnit insteg, har motiven alltmera tillåtits samverka till allt bättre anpassade lösningar för människorna i dagens svenska samhälle. (Nordin 1970 s. 7)

¹⁵ Inga Nordin var seminarielärare, aktiv föreläsare och skribent i förskollärarnas tidning. Hon skrev som barnstugeutredningens expert på förskolestadiets metodik utredningens två kapitel om arbetssättet i förskolan (SOU 1972:26, kap. 4-5).

En brytningstid för en integrerad förskolemodell

Skriften *Förskolan i samhället*, som citatet ovan är hämtat ur, skrevs av Inga Nordin på uppdrag av Sveriges Förskollärares Riksförbund (SFR). Den speglar tidsandan i slutet av 1960-talet och tidigt 1970-tal, då en ny flexibel typ av förskoleinstitution diskuterades. Samhällsprojektet med att forma vad som skulle komma att kallas den svenska förskolemodellen hade börjat. Tanken var en sammanflätad lösningsmodell med såväl familjepolitiska, utbildningspolitiska som arbetsmarknadspolitiska förtecken med förskolepedagogisk bas.

Förskollärarkåren har i ett förskolehistoriskt perspektiv betraktat vård och fostran som oskiljbara samt hävdar att en pedagogisk verksamhet ledd av utbildade "ledarinnor" med förskolefostran som grund, behövdes "för barnens skull" (Tallberg Broman 1995). Det har även utgjort argument i förskollärarnas professionaliseringskamp för ett samhälleligt erkännande av daghem och lekskola som likvärdiga i pedagogiskt hänseende (Holmlund 1996). På 1960-talet, när daghemsfrågan från att ha varit ansedd som främst en social fråga sägs bli en arbetsmarknadsfråga (Persson 1962, Näslund 2000), bryts förskolornas dominerande ställning medan daghemmen får allt större betydelse. Att observera är att daghem som tillgodosåg heldagsomsorg, inte inkluderades i benämningen förskolor. Nu får detta professionaliseringsprojekt vind i seglen genom samhällsprojektet med att forma en förskolemodell som både skulle kunna tillgodose en ständigt växande efterfrågan på barntillsyn, förväntningar om jämställdhet, barns medborgerliga fostran och skolförberedelse genom grupp gemenskap för förskolebarn under pedagogisk ledning. Allt med en politisk förhoppning om social utjämning och demokratisering, motsvarande den som hade iscensatts inom skolväsendet.

Ett ökat tryck på daghemsplatser från nya föräldrargrupper skulle komma att förändra politiska partiers inställning till daghemsutbyggnad och förskjuta rådande ideologiska familjepolitiska ståndpunkter (Hinnfors 1992). Kursändringen på 1960-talet vad beträffar prioriterade verksamhetsformer, sker också utifrån tryck från arbetsmarknaden, vilket enligt den socialdemokratiska familjeministern Ulla Lindström starkt bidrog till en attitydförändring till daghem och daghemsutbyggnad (Holmlund 1996). Familjeberedningen (SOU 1967:8) med Lindström som ordförande, ansåg att en organiserad barntillsyn var förutsättningen för att föräldrarna skulle ha "reell valfrihet" mellan hemarbete och yrkesarbete och för samhällets behov av gifta kvinnor som arbetskraftsresurs.¹⁶ Med förändrade statsbidrag kopplade till antal daghemsplatser påbörjas den stora omvandlingen av förskolefältet.

¹⁶ Barntillsynsbegreppet inkluderade även familjedaghemmen. Uttalandet speglar också den politiska och retoriska dragkampen om begreppet valfrihet.

Även om många förskollärare ansåg förskolor som bättre än daghem, så föredrog de daghem framför familjedaghem, eftersom mödrar som öppnade sitt hem för andras barn saknade pedagogisk utbildning (Holmlund 1996).

Från vård och fostran till omsorg och lärande

I en rapport från regeringskansliet till OECD beskrivs barnstugeutredningen vara startpunkt för det svenska förskolesystemets expansion som sedan högprioriterades under 1900-talets sista tre decennier (Gunnarsson m.fl. 1999). Förskolemodellens dubbla syfte skrevs fram i barnstugeutredningens betänkande (SOU 1972:26, 27). Det integrerade perspektivet på *education and care* i 1998 års läroplan (Lpfö 98) framhålls som en direkt fortsättning på barnstugeutredningens grund (Gunnarsson m.fl. s. 11). Enligt Skolverket har barnstugeutredningens idé om att omsorg och lärande skulle sammanföras på *ett nytt sätt* haft stor betydelse för dagens förskolesystem:

In 1968 the government of the day appointed a special commission, the National Commission on Child care (Barnstugeutredningen), instructing it to present proposals as to how a child care system that met social, educational and supervisory needs might be developed in Sweden. The National Commission decisively influenced the future direction of Swedish child care. Its report formulated vital pedagogical principles and ideas that made a considerable impact and still survive today (...) The report condemned the outdated view that supervision was something you offered the poor while educational activities were for the stimulation of better-off children. Care and education were to be merged in a completely new way. (Skolverket 2000 s. 16)

I Läroplanen för förskolan (Lpfö 98), som beslutades under en socialdemokratisk regeringsperiod, beskrevs förskolans uppdrag vara att erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet. Under rubriken *Utveckling och lärande* upprepades och förstärktes det integrerade perspektivet. Det stadgades att förskolans verksamhet skall ”präglas av en pedagogik där omvårdnad, omsorg, fostran och lärande bildar en helhet” (a.a. s. 8). Efter revidering av läroplanen under den borgerliga alliansregeringen på 2000-talet återfinns denna formulering helt identisk under rubriken *Utveckling och lärande* (Lpfö 98/2010 s. 9), medan det angående förskolans uppdrag efter den senaste revideringsändringen (SKOLFS 2011:69) istället stadgas att:

Förskolan ska stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. (Lpfö 98/2010 s. 5).

Fostransbegreppet är borta och ersatt med utveckling i uppdragsdefinitionen.

En hörnsten i den svenska välfärdsmodellen

Begreppet *Den svenska modellen* används i forskning och internationell debatt som benämning när en generell välfärdsmodell beskrivs och analyseras (SOU 1990:44, SOU 2001:52). Den svenska förskolemodellen beskrivs som en betydelsefull del (Esping-Andersen & Korpi 1987, Gunnarsson m.fl. 1999, Bergqvist & Nyberg 2001, Strandbrink & Pestoff 2006). Tillsammans med föräldraförsäkring och barnhälsovård har förskolemodellen beskrivits som en hörnsten i svensk familjepolitik samtidigt som den på samma gång sägs ha en utbildningspolitisk funktion (Lindqvist 1988, Bengtsson 1995, SOU: 1997:157 Gunnarsson m.fl. 1999, Skolverket 2000, Ds 2001:57).

Along with the parental insurance and child benefit systems, child care has been a cornerstone of Swedish family welfare policy while at the same having an explicitly educational orientation. (Skolverket 2000 s. 3)

Familjepolitiska kommittén som arbetade parallellt med barnstugeutredningen på 1960-talet beskrev redan då daghemmen som ”en hörnsten i familjepolitiken” (Hammarlund 1998 s. 141). I den nämnda rapporten från regeringskansliet till OECD betonas också förskolemodellens nära relation till socialtjänsten när det gäller barn med behov av särskilt stöd och barn som far illa. Att förskolan har spelat en betydelsefull roll för handikappade barns integration i samhället understryks. Det talas om hur förskolemodellen präglas av en svensk barnsyn och barnperspektiv med strävan att barn får inflytande, vilket även sägs framträda i den förhandlingsinriktade fostran som präglar svenska föräldrars fostransmönster (Gunnarsson m.fl. 1999 s. 9-11).

Förskolemodellen har i huvudsak utvecklats inom den sociala sektorn med Socialdepartementet som ansvarigt departement och Socialstyrelsen som statlig tillsynsmyndighet med motsvarande sociala myndigheter på kommunal nivå.¹⁷ Utbildningsdepartementet och Skolverket tog formellt över ansvaret 1996-1998. När reformen aviserades i regeringsförklaringen 1996 med tal om ett livslångt lärande framhölls samtidigt att förskolans familjepolitiska funktion inte skulle ändras (prop. 1997/98:93 s. 8).

I regeringsförklaringen 1996 fastslogs att förskolan, skolan och skolbarnsomsorgen skulle integreras för att förbättra grundskolans första viktiga år. Där sägs även att det livslånga lärandet skall vara en hörnsten i

¹⁷ 1968-1998 reglerades förskolan inom sociallagstiftningen (SFS 1960:97, 1973:1 205, 1976:381, 1980:620, 1994:11). Socialtjänstlagens paragrafer om förskoleverksamheten överflyttades till skollagen 1998 (SFS 1997:1 212). En ny skolform förskoleklassen infördes samtidigt för sexåringar och reglerades i ett särskilt kapitel i skollagen (Ds1997:10, prop.1997/98:6, SFS 1997:1212).

utbildningspolitiken och att en gemensam syn på utveckling och lärande bör genomsyra alla verksamheter som riktar sig till barn och unga. (Skolverket 2004 s. 8)

Förskolan beskrivs sedan dess som det första steget i det livslånga lärandet av regeringsföreträdare. I ett tal 2002 säger t.ex. den socialdemokratiska utbildningsministern Thomas Östros att blickarna nu riktas mot förskolan och dess centrala betydelse i den samlande utbildningspolitiken som första steget i ett livslångt lärande. Han betonade ett jämlikhetsperspektiv, särskilt för barn i storstädernas utsatta delar, samt betydelsen av den fortsatta utvecklingen av förskolan med en allmän avgiftsfri förskola för alla fyra- och femåringar från 2003. Samtidigt hävdar ministern att förskolan, med sin betydelse för bl.a. barns språkutveckling och relation till samhället ”inte skulle bli skola”:

Inte en förskola som blir en skola för små barn, där barn ska testas och drillas till att lära sig kunskaper väldigt tidigt, utan att använda den fina tradition och kunskap som finns i förskolan, med leken som pedagogisk metod, för att stimulera barnens utveckling. (Östros 2002)

I propositionen om reviderad läroplan, undertecknad av den folkpartistiska utbildningsministern Jan Björklund, sägs på motsvarande sätt att förskolan från att ha varit en del av familjepolitiken nu ingår som första steget i ett sammanhållet utbildningssystem. Genom Lpfö 98 sägs den ha fått förtydligt pedagogiskt uppdrag med mer preciserade mål (prop. 2009/10:165 s. 343). Likt socialdemokratiska ministrar hävdas att förskolans pedagogiska uppdrag bör stärkas samtidigt som förskolans s.k. unika kvaliteter ska värnas.

En nationell stolthet, en hyllad egenart och omtalad exportvara

Under 2000-talets första decennium uppskattas återigen den svenska förskolemodellen med sin integrerade syn på vård och fostran i internationella sammanhang. Modellen beskriven som en educaremodell och att OECD har kallat den *outstanding* (OECD 1999, 2001, 2006), citeras ofta i nutida texter (Skolverket 2004, 2008, Tallberg Broman 2010). När förskolemodellens *educational content* beskrivs av Skolverket för en internationell publik på 2000-talet, omtalas integrationen av omsorg och lärande som dels nödvändig konsekvens av den helhetssyn på barns utveckling och lärande som svensk förskola sägs vara grundad på, dels utifrån ett synsätt att barn lär i alla situationer och att ”omsorg är en förutsättning för kunskapsutveckling” (Skolverket 2000 s. 4). En expertgrupp inom OECD betonar den svenska förskolemodellens balans mellan tradition och förnyelse, individ och kollektiv, det stora förtroende som förskolan har bland allmänhet och föräldrar samt

respekten för barnet och barndomen som ett värde i sig (OECD 1999). Gunni Kärrby citerar hur OECD beskriver den svenska förskolemodellen som ”en spegel av nationens hjärtslag” genom att den bygger på samhälleliga värderingar såsom solidaritet, gemenskap, individuell frihet och integritet, jämställdhet och respekt för barn, mänskligt liv och miljö (Kärrby 2000). Ur ett internationellt perspektiv beskriver hon det som unikt, att utbyggnaden av heltidsförskolan har resulterat i att i princip alla barn i Sverige har plats i förskolan och att forskare anser att Sverige har världens bästa barnomsorg (Kärrby 2001).¹⁸ I Skolverkets första nationella utvärderingsrapport; *Förskola i brytningstid* (Skolverket 2004), vävs beskrivningen av den svenska förskolemodellens pedagogiska innehåll samman med ett tal om *en förskoletradition* där kodord som helhetssyn och att lärande sker hela tiden framställs som *unika kvaliteter*. Skolverket lyfter fram lekens centrala roll, ett utforskande och tematiskt arbetssätt, barngruppens betydelse, både individ och grupp och att föräldrasamarbetet ses som centralt i förskolans pedagogiska program.

Förskolemodellen omtalas på 2000-talet även som exportprodukt. I *Svenskt Näringsliv* berättas hur barnomsorgen på ett seminarium i Almedalen 2009 framställdes som nästa svenska exportsuccé; med ett starkt varumärke och kunnande i de utmaningar som Tyskland står inför när det gäller barnomsorg (Carlsson 2009). Och i riksdagen 2011 berömde kristdemokraten Annica Eclund exportproduktens höga kvalitet och egenart med ord om att ”vi kan vara stolta över våra professionella pedagoger och vår svenska modell”:

Andra länder tittar avundsjukt på det svenska konceptet och vår förskolemodell har blivit en svensk exportprodukt. Det är glädjande att de förändringar som gjorts av förskolan har skett med respekt för förskolans egenart och oförändrade uppdrag där lärande, omsorg och trygghet bildar en helhet. (Riksdagens protokoll 2010/2011:65 anf. 18)

¹⁸ Gunni Kärrby har som författare, debattör och forskare varit en av de centrala aktörerna i förskolemodellens utveckling (Se t.ex. Kärrby 2000).

Kapitel 3 Ett dialektiskt kraftfält

Det finns en uppsats av Wassily Kandinsky med den märkliga titeln ”und” (både-och). Där frågar Kandinsky efter de ord som kännetecknar 1900-talet jämfört med 1800-talet. Hans svar överraskar: Medan 1800-talet styrdes av *antingen-eller*, skulle 1900-talet gälla arbetet med *både-och*. Då: åtskillnad, specialisering, strävan efter entydighet, världens förutsägbarhet. Nu: jämsides, mångfald, ovisshet, frågan om sammanhang och sammanhållning, experiment med utbyte och det inbegripna tredje, syntes och ambivalens. Vagheten i *både-och* är temat för vår tid. Uppbrottet från ordningen, det kaotiska, de högflygande förhoppningarna om enhet, hjälplösheten inför det kommande, gränserna och gränslösheten, den alltmer utbredda illusionen om gränserna och den därav vållade ångesten – allt detta lurar och lockar i *både-och*. (Beck 1995 s. 11)

Tre betydelsefulla decennier för ett fält i omvandling

Formandet av den svenska förskolemodellen har på 2000-talet beskrivits som ett välfärdsprojekt där aktörer på flera arenor gjorde gemensam sak, vilket har gjort förskolan till en del av den normala barndomen och till en av välfärdsstatens mest uppskattade institutioner (Tallberg Broman 2009a, 2010). Det är talet om detta samhällsprojekts intentioner och framväxt i förhållande dels till förskoletradition och samhälle, dels till samhälleliga institutioner som socialtjänst, familj och skola, som jag undersöker i denna textanalytiska studie. Forskningsintresset har växt fram ur en förundran över transformeringen från bilden av daghem som en social tillsynsinstitution betraktad som något nödvändigt ont till föreställningen om något helt nödvändigt gott för alla barn och föräldrar ur alla samhällsklasser och omtalad som en educaremodell och unik förebild för barnomsorgens utveckling i Europa på 2000-talet.¹⁹ Mitt forskningsintresse har även en grund i en nutidshistorisk undran över hur förskolepedagogiken har diskuterats i denna formandeprocess i relation till dels sam-

¹⁹ I en studie om den norska barnehagsarenan 1945-1990 beskriver Tora Korsvold en liknande utveckling; ”fra et nødvendig onde til et uunnvaerlig gode” (Korsvold 1997 s. 398). Den s.k. svenska förskolemodellen har ett nära släktskap med förskolemodeller i Norden, även om skillnader också kan påvisas (Bergqvist & Nyberg 2001, Korsvold 2008).

hällsförändringar och politiska intentioner dels till att den svenska förskolans tillhörighet och modellens huvudsakliga utveckling har skett inom den sociala sektorn fram till en organisatorisk inramning i det utbildningspolitiska systemet. Hur den svenska förskolemodellen tar form under 1900-talets tre sista decennier, en period i förskolans historia som har beskrivits som revolutionerande, inte minst vad gäller den enorma kvantitativa utbyggnaden, framstod som en intressant historia att undersöka och berätta. Varför får just en educaremodell bärighet? Vad gjorde den möjlig? Vad kan kunskap om framväxten ha att säga oss i dagens samhälleliga diskussion, med nya utmaningar också i ett globalt perspektiv, angående barns tidiga lärande och behovet av barnomsorg?

Studien startar 1968, det år då barnstugeutredningen tillsattes inom Socialdepartementet, och sträcker sig till och med 1998, då förskolans överflyttning från social sektor till utbildningssektorn fullbordas och en läroplan för förskolan beslutas och träder i kraft (Lpfö 98). Dessutom inrättas en *förskoleklass* för sexåringar som frivillig skolform inom det obligatoriska skolsystemet (SFS 1985:1100/1997:1212/1998:352), vilket innebär att den svenska förskolan och dess läroplan avser barn i åldrarna 1-5 år.

Under den studerade tidsperioden sker betydande strukturförändringar och värdeförskjutningar vad gäller barns uppväxtvillkor, familjemönster, fostransmönster och inställning till daghem. Den valda tidsperioden är omtalad som en stark samhällelig omvandlingsperiod, inte bara av förskolefältet som sådant, utan även för omformulering av det s.k. genuskontraktet mellan man och kvinna (Hirdman 1994, Florin & Nilsson 2000) samt av relationen mellan stat, samhälleliga institutioner och medborgare (Beckman 1988, Olsson 1998, Gleichmann 2004, Halldén 2006).

I en inledande analys av barnstugeutredningens texter och det första studerade decenniet i förskollärarnas tidskrift *Förskolan* uppstod vissa frågor kring talet om den *integrerade* förskolemodellen. Som en inflygning till studien valde jag då att dels granska 1960-talets debatt, åren innan utredningen tillsattes, dels hur modellen omtalas på statlig nivå på 2000-talet. Dessa två decennier som omsluter studiens egentliga tidsperiod, bildar vad jag vill kalla en före-efter-relief till forskningsobjektet. De ramar dessutom in ett tidigt identifierat diskursivt mönster och dialektiskt spänningsförhållande; talet om att förskolepedagogiken måste stärkas samtidigt med att förskoletraditionens s.k. unika kvaliteter ska värnas.

Mitt syfte och frågeställningar som presenteras längre fram i detta kapitel har nyanserats under arbetets gång. Ett inledande syfte var att beskriva och analysera utvecklingen av förskollärarnas professionella yrkesfält och förskolebarnens vardagsarena under tre omtalade betydelsefulla decennier till

vad som benämns den svenska förskolemodellen. Redan inledningsvis var jag också intresserad av att undersöka vilka aktörerna var som gjorde s.k. gemensam sak och hur olika allianser hade gestaltat sig utifrån intressen, ståndpunkter och förväntningar på en ny förskolemodell. Hur hade vägen sett ut fram till denna hyllade bild av förskolemodellen som ett narrativ av tillskrivna unika möjligheter?

Skenbara paradoxer eller oförenliga uppdrag?

Den svenska förskolemodellen associeras med många olika *både-och*; föräld-raskap *och* förvärvsarbete, privat *och* offentlig sfär, pedagogik *och* tillsyn, fa-miljepolitik *och* utbildningspolitik, pedagogiska *och* sociala mål, generellt an-svar för alla barn *och* särskilt ansvar för barn med behov av särskilt stöd, om-sorg *och* lärande. Under hela min yrkesverksamma tid inom områden med nära koppling till svensk förskola; som socialarbetare inom den sociala barna-vården, kommunalanställd förskolekonsult, handledare, lärarutbildare och forskare, har jag fascinerats av dessa både-och, framställda och omhuldade som sammanvävda i motsats till antingen-eller eller att se dem som parallella fenomen. Den ambivalens, diskrepans och förskjutningar mellan ett förenande respektive särskiljande *och*, som jag har iakttagit under mina yrkesverksamma år har haft betydelse i valet av forskningsobjekt. Det hör samman med mina erfarenheter av förskollärares kamp för att bli bekräftade och erkända som pe-dagoger i ett korsdrag mellan familj, skola och socialtjänst, vilket ofta tagit sig uttryck i ett tal om vad man *inte* är och står för. Mitt forskningsintresse rör även hur möten med andra diskurser präglade av ett dikotomiskt tänkande, där polerna i begreppsparen kan vara laddade värderingsmässigt med olika status och föreställningar, har påverkat förskolepedagogikens utveckling. Alva Myrdal beskrev på 1930-talet i sin programförklaring för en sammanhållen förskola hur *skenbara paradoxer* som social fostran *och* individuell behandling, fasta vanor *och* fria aktiviteter kunde sammanfatta kraven på en god barnkammarfostran (Myrdal 1935 s. 80). Frågan om paradoxer och funderingar kring möjliga eller omöjliga föreningar diskuterar även Billy Ehn i en etnologisk studie av daghemsliv ur kulturell synvinkel (Ehn 1983). I en analys av daghemsmodellen som en brännpunkt för angelägna samhällsfrågor organiserar han sina iakttagelser av ”daghemslivet” utifrån två teman, tveksamhet *och* ordning. Ehn beskriver dessa som ”två till synes oförenliga teman” men som han menar tillsammans ingår i ”en meningsfull helhet där skenbara motsägelser löses upp” (a.a. s. 135).

I den föräldrageneration jag själv tillhör, blev vi från mitten av 1970-talet allt fler, både mammor och pappor, som genom och tillsammans med våra barn fick direkt och daglig erfarenhet av daghem. Vi i den nya kategorin

”daghemsföräldrar” fick från 1970-talet erfarenhet av daghemsköer och demonstrationer för bra och fler daghem och av våra barns gruppgemenskap med andra barn och vuxna utanför familjegemenskapen under flera år. Vi blev indragna i en verksamhet där gränsen mellan den privata och offentliga sfären var något otydlig. Vi blev medkonstruktörer både i *att göra förskola* och i skapandet av en *modern barndom* med *delat ansvar för omsorg av barn*, vilket dessutom gav nya erfarenheter som vi tog med oss till övrigt samhällsliv och arbete. Något som har beskrivits av flera forskare (Dencik 1988, 1989, Dahlberg 1992, Stensöta 2004, Halldén 2007). Dessa personliga och yrkesmässiga erfarenheter har utgjort en fond, mot vilken jag genom analyser av statliga texter och samtliga årgångar av förskolläraernas tidskrift *Förskolan* 1968-1998 har studerat den samhälleliga dialogen om den svenska förskolemodellens formande och innehållsliga uppdrag.

Avhandlingens disposition

Avhandlingen är indelad i sex delar. Varje avhandlingsdel innehåller flera kapitel, vilka alla inleds med ett citat som anger kapitlets inriktning och även syftar till att ge en sammanfattning av kapitlets huvuddrag. Dessutom anges ett för varje del gemensamt ingångscitat kring hur talet om förskolemodellen beskrivs som *en unik möjlighet*. I denna första upptaktsdel har forskningsobjektet introducerats. Vidare presenteras studiens förskoledidaktiska inramning och inplacering i ett forskningsfält samt studiens syfte och frågeställningar. Studiens textanalytiska utgångspunkter och hur jag gått tillväga mer konkret beskrivs i nästa kapitel. Del 2-5 utgör studiens analys- och resultatdelar med en i huvudsak likartad strukturering utifrån frilagda diskursiva mönster. Del 2 *Samhället* behandlar övergripande politiska intentioner och samhällsdebatt med förskolan och dess utbyggnad inramad i en jämlikhets- och demokratiseringsdiskurs. Samhällsdelen ger ingångar till frågor som analyseras i del 3-5 mer specifikt utifrån positioneringar och perspektiv inom *kraftfält* med institutioner som omger och gränsar till förskolans uppdragsdomän. Del 3 *Socialtjänsten* fokuserar talet om förskolans relation till socialtjänsten och vice versa i vid mening. Del 4 *Familjen* beskriver och analyserar talet om förskolemodellens formande i relation till familjens fostransuppdrag, förändrade familjemönster och talet om jämställdhet. I denna del ingår en analys av hur spänningsförhållandet i den s.k. dubbla funktionen utifrån förskolans tillsynsfunktion har diskuterats samt den politiska intentionen med ett jämställt föräldraskap. Del 5 *Skolan* behandlar förskolemodellens diskursiva närmandeprocess till utbildningssystemet med frilagda frågeställningar om relationen förskola-skola. Talet om förskolans dubbla funktion undersöks i denna del med perspektiv lagt på förskolans pedagogiska uppdrag och meningsskapan-

det om förskolans skolförberedande roll samt förskolepedagogikens s.k. särart. Talet om förskoletradition och förskolepedagogik utgör en tvärgående tråd i framställningens struktur i och med studiens förskoledidaktiska huvudinriktning. Del 6 består slutligen av en resultatdiskussion samt en diskussion kring det nutida talet om tendenser i förskolemodellens realiserande och utveckling.

Inplacering i ett forskningsfält i omvandling

Genom sitt läge mellan olika samhällspolitiska ansvarsområden (t.ex. arbetsmarknad, ekonomi, utbildning, socialt arbete, migration, barns rättigheter) och genom att förskolan har blivit en vardagsrealitet för Sveriges förskolebarn och deras föräldrar ur alla samhällsklasser, ses den numera som ett intressant forskningsfält för många forskningsdiscipliner. Disciplinöverbyggande kunskapsfält har dessutom skapats med nätverksbildningar inom barndomsforskning respektive utbildningshistoria (Halldén 2006, 2007, Westberg 2011). Studien hör hemma i forskningsdisciplinen förskoledidaktik vid Stockholms universitet. Förskoledidaktik har en transdisciplinär karaktär av professionsämne med anknytning till såväl välfärdsforskning, läroplansteoretisk och utbildningshistorisk forskning som till barndomsforskning och barnpedagogisk forskning. Inom ett utbildningsvetenskapligt kunskapsfält i utveckling (Askling 2004, Halldén 2006) utgör förskoledidaktiska frågeställningar en del. Små barns läroprocesser i förskolan studeras tillsammans med övergripande frågor om hur lagar och politiska beslut samt strukturella villkor påverkar läroprocesserna. Forskningsobjektet i den här studien, talet om den svenska förskolemodellens formande, relaterar även till forskning som rör barnpolitik. I den inplacering i forskningsfältet jag gör utifrån studiens syfte och frågeställningar, relateras studien främst till ett läroplanshistoriskt och läroplansteoretiskt forskningsfält samt till samhällsvetenskaplig barnpolitisk forskning.

Analysen av talet om förskolemodellens formande och en reformerad förskolepedagogik i ett brett samhälleligt sammanhang har perspektiverats i förhållande till angränsande vård och fostransinstitutioner som familj, socialtjänst och skola, med en struktur inspirerad av ett läroplansteoretiskt forskningsprojekt om pedagogisk reformverksamhet i förskolan i mitten av 1980-talet (Dahlberg & Åsén 1986a, Dahlberg, Lundgren & Åsén 1991). Forskarna beskrev förskolan i projektets inramning av den läroplansteoretiska analysen, som indragen i *kraftfält* mellan familjen, skolan och socialtjänsten. Ytterligare ett kraftfält utgörs av relationen till förskolans tradition med vissa grundläggande principer på vad förskolepedagogik anses vara; både på formuleringsnivå och i en realiseringskontext.

Studiens läroplanshistoriska anknytning har ett nutidshistoriskt och samtidshistoriskt perspektiv med inriktning på att beskriva och analysera ett tidsmässigt avgränsat förlopp, identifiera betydelsefulla teman och aktörer med bäring på utvecklingen av förskolans curriculum under 1900-talets tre sista decennier. Den bygger då vidare och knyter an till läroplanshistoriska och förskolehistoriska forskares studier gällande tidigare perioder. Därigenom ges ett bidrag till nutidshistorisk kunskap om perioden 1968-1998, som anses vara bristfälligt undersökt i forskningen om förskolans curriculum i vid mening. Studien tangerar även professionsforskning genom en nära relation mellan förskollärarnas professionaliseringskamp och modellens forande.

Den svenska förskolemodellen i tidigare nationell forskning

Expansionen av det barnpedagogiska och förskoledidaktiska kunskapsområdet från 1990-talet framgår av olika kunskapsöversikter (Lind 2001, Klerfelt 2002, Haug 2003, Skolverket 2010). Viss forskning med anknytning till den svenska förskolemodellens framväxt har varit av uppdragskaraktär och bedrivits med nära koppling till statliga utredningar och försökverksamheter på 1970-talet. Hit hör t.ex. *Barn tillsyn eller barnmiljö om samarbete mellan hem och daghem* (Ladberg m.fl. 1973), en studie av *små barns sociala utveckling* (Jalmert 1979) samt en avhandling om förutsättningar och hinder för samverkan mellan skola och förskola (Ljungblad 1979). Forskningsprojektet *Socialisationsprocessen i förskolan* låg nära barnstugeutredningens syn på förskolans möjligheter till demokratisk fostran (Kärby m.fl. 1972, Kärby 2001). Gertrud Schyl-Bjurman disputerade, som den andra förskolläraren i Sverige med en avhandling om förskolereformens implementering; *Central intention och lokal verklighet* (Schyl-Bjurman 1982).²⁰

Inom barndomsforskningen har det faktum att barn i allt högre omfattning fostras både i hem och på institution präglat forskningsfrågorna. Frågor kring uppväxtvillkor, huruvida daghem är bra eller kanske rentav skadliga för barn samt huruvida daghemsvistelse påverkar senare skolframgång eller social utjämning har beforskats (Jalmert 1979, Svenning & Svenning 1980, Andersson 1986, 1990). Inom det s.k. FAST-projektet²¹ på 1980-talet studerades småbarnsfamiljers villkor och svensk barnomsorg (Andersson & Gunnarsson 1990). Det s.k. BASUN-projektet²² under ledning av Lars Dencik i mitten på 1980-talet följde barns vardagsliv i drygt 100 familjer i de nordiska länderna. I projektet studerades både hemmiljön och förskolevistelsen med

²⁰ Stina Sandels disputerade 1956 som den första förskolläraren i Sverige.

²¹ Förkortningen stod för familjestöd.

²² Förkortningen stod för barndom och samhällsutveckling i Norden.

den s.k. dubbelsocialiseringens konsekvenser för vilka kompetenser som barn utvecklar och hur familjens fostransmönster och förhållningssätt till barn och förskola påverkas (Dencik 1989, Dahlberg 1992, Dahlberg 1993, Kristjanson 2001). Vid Tema Barn i Linköping har barndomsforskning bedrivits under ledning av Gunilla Halldén. I ett projekt om förskolans omvandling och ny barndom undersöktes hur förskolan som institution kan förstås, vilken barndom som blir möjlig och hur föräldrar, barn och personal tillsammans gör förskola (Halldén 2007). Ann-Marie Markström analyserar förskolan som en normaliseringspraktik och som en komplex och hybridartad verksamhet i spänningsfältet mellan hem, förskola och skola (Markström 2005).

Ett flertal studier har särskilt analyserat den förändrade relationen mellan förskola och familj och familj och samhälle (Persson 1994, Tallberg Broman 1995, Ivarsson Jansson 2001, Gars 2002, Gleichmann 2004). Samverkan och integration mellan förskola och skola har varit forskningsobjekt i ett flertal avhandlingar (Gran 1982, Fredriksson 1993, Munkhammar 2001, Davidsson 2002, Nilsson 2003). Den svenska förskolans relation till socialtjänsten förefaller däremot mer utforskad, även om förskolan har omnämnts och beskrivits som betydelsefull för barns överlevnadsstrategier i utsatta lägen (Sundelin Wahlsten 1991). En studie som analyserar förskolans ansvar för barn med särskilda behov har vissa beröringspunkter med förskolemodellens utveckling visavi socialtjänsten (Lindh-Munther 1986). Forskare inom socialt arbete har konstaterat att barnomsorgen på ett helt annat sätt än den sociala barnavården i övrigt har sprängt ett fattigvårdsskal och blivit en del av den generella socialpolitiken med bred folklig förankring (Sunesson 1990, Lundström & Sallnäs 2003).

Att det finns få studier om förskolemodellen som statlig välfärdsinstitution i ett nutidshistoriskt perspektiv konstateras av bl.a. den norska forskaren Tora Korsvold, som själv har ansvarat för ett forskningsprojekt om välfärdsstatens småbarnspolitik i Skandinavien och Tyskland (Korsvold 2008). Utifrån den kraftiga åtstramning av de offentliga finanserna under 1990-talet analyserades omstruktureringar av den svenska barnomsorgen inom *Välfärdsbokslutet* (Bergqvist & Nyberg 2001). Forskarna konstaterar att barnomsorgssektorn och barnomsorgspolitiken, med undantag för genusforskningen, ofta har förbisetts i forskning om välfärdsstater. Detta till trots att den offentliga barnomsorgen anses säga en hel del om den svenska välfärdsmodellen. Studiens resultat utifrån kriterier som resurser, kvalitet, privatisering, universalism och jämlikhet var både kontinuitet och variation; en omvandling snarare än befarad nedmontering av välfärdsmodellen. Statsvetenskapliga avhandlingar har studerat politiska frågeställningar av betydelse för förskolemodellens formande på den politiska arenan, dels på

statlig dels på kommunal nivå. Jonas Hinnfors analyserade de svenska riksdagspartiernas familjepolitiska strategival och ståndpunkter under perioden 1960-1990. Analysen visade hur samhällsförändringar förändrar förutsättningar för partiernas val av familjepolitiska policyinstrument och vilka strategiska dilemman som blir följden då partiernas ideologiska grundhållning kolliderar med vad som bedöms vara möjligt med hänsyn till väljarrenan, den parlamentariska arenan och även i förhållande till interna åsiktsskillnader på partiarenan (Hinnfors 1992).²³ Implementeringen av *Förskola-för-alla-reformen* 1985-1991 har analyserats av statsvetaren Hans Bengtsson (Bengtsson 1995). I en jämförande analys mellan olika länder av barns rättigheter, utifrån FN:s barnkonvention, beskriver sociologen Kristina Bartley Sverige som en barnorienterad välfärdsstat, vilket motiveras med hänvisning till barnomsorg, dialogpedagogiken och jämställdhetskampen (Bartley 1998). Statsvetaren Helena Stensöta analyserar en ökad omsorgsorientering i hela samhället. Hon diskuterar förskolepersonals omsorgsetiska bemötande samt hur fäder och mödrar, genom att båda tar ett aktivt omsorgsansvar kan ha bidragit till förändrade samhälleliga normer och vad hon kallar en empatisk stat (Stensöta 2004). I en välfärdsstudie som analyserar den svenska modellen och svensk barnomsorgspolitik konstateras att Sverige i ett europeiskt perspektiv betraktas som ledande välfärdsnation på barnomsorgsområdet. I den pågående europeiseringen antas den svenska tron på gemensamma samhälleliga lösningar få betydelse för hur europeiska länder utvecklar barnomsorg och familjepolitik (Strandbrink & Pestoff 2006).

Förskolläraprofessionen har studerats ur olika perspektiv. En studie analyserar förskollärares begreppsuppfattningar om arbete lek och inläring (Henckel 1990). Det förändrade ekonomiska lägets konsekvenser på 1990-talet var utgångspunkt i en pedagogisk avhandling om hur förskolepersonals handlingsstrategier förändrades (Lidholt 1999). Sociologen Paula Berntsson (2006) analyserade förskollärarnas statushöjande strategier under åren 1967-2003 i en professionaliseringsstudie med ett könsperspektiv. Studien har beröringspunkter med förandet av förskolemodellen under de sista decennierna på 1990-talet genom analysen av Lärarförbundets agerande som central aktör. Ytterligare en professionsstudie är Marianne Enös (2005) analys med utgångspunkt i Bourdieus teorier om habitus, kapital och fält av hur förskolepersonal konstruerar sitt professionella subjekt. Enö beskriver utifrån

²³Hinnfors beskriver t.ex. hur moderata samlingspartiets och socialdemokraternas ståndpunkter om vårdnadsbidrag gör en rockad under loppet av en tioårsperiod 1964-1973 utifrån bl.a. interna socialdemokratiska partistrider fram till att partiets daghems-falang segrade på 1970-talet (Hinnfors 1992 s. 110).

fokussamtal med förskolepersonal deras upplevda professionella särart och positioneringar i synnerhet i förhållande till skolan.

Förskolemodellen har även beskrivits av politiker och statstjänstemän som själva under många år varit aktivt delaktiga i modellens formandeprocess. Socialstyrelsetjänstemännen Gunnel Johansson och Inga-Britta Åstedt har beskrivit sina erfarenheter och kunskaper om förskolans utveckling i en bok, vilken ofta förekommer som referens i avhandlingar inom förskolefältet (Johansson & Åstedt 1996). Barbara Martin Korpi, med trettio års erfarenhet av förskolefrågor som tjänsteman på statlig nivå, har på regeringens uppdrag presenterat en översikt över de politiska intentionerna med förskolans framväxt (Martin Korpi 2006). Även socialdemokratiska ministrar, som t.ex. Kjell-Olof Feldt och Gertrud Sigurdsen, har beskrivit och kommenterat sina respektive politiska erfarenheter angående förskolemodellens konstruktion (Feldt 1991, Sjögren 2003).

Läroplansteoretisk och läroplanshistorisk forskning

En läroplansteoretisk forskning med särskild bäring på formandet av den svenska förskolemodellen är den forskning som bedrevs inom forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion vid högskolan för lärarutbildning i Stockholm på 1980-talet under ledning av Ulf P. Lundgren. Reformverksamheten och förskolans styrning och ledning analyserades (Dahlberg & Åsén 1986a, b). Som ett led i analysen av förändrade styrningsmodeller studerades även utvärdering som styrningsinstrument (Dahlberg, Lundgren & Åsén 1991). Den svenska förskolans formande 1944-2008 har studerats i en avhandling med läroplansteoretiska och verksamhetsteoretiska utgångspunkter (Folke-Fichtelius 2008). I denna avhandling analyseras forskningsobjektet statlig reglering och hur den har bidragit till förskolans formande som samhällsinstitution fram till en egen skolform. Ann-Christine Vallberg Roth (2001, 2002), har i en läroplansteoretisk analys av de yngre barnens läroplanshistoria identifierat fyra periodiserade läroplansmönster. Två av dessa mönster, som hon kallar folkhemmets socialpsykologiska läroplan samt det situerade världsbarnets läroplan, sammanfaller till del med den tidsperiod och de centrala texter och styrdokument som jag analyserar. Inom det läroplanshistoriska fältet vill jag också nämna Tomas Englunds (1986) analys av medborgarutbildning, även om den främst handlar om det obligatoriska skolväsendet. Englunds utbildningsfilosofiska ansats på läroplansteori med ett vidgat läroplansteoretiskt och läroplanshistoriskt perspektiv, har även bäring på den svenska förskolemodellens idéarv. Hans kategorisering i socialt och historiskt konstituerade utbildningskonceptioner med utbildningsfilosofiska särdrag som perennialism, essentialism, progressivism och rekonstruktivism,

uppvisar släktskap med dels de fyra läroplansmönster som Vallberg Roth har identifierat, dels Ulf P. Lundgrens fyra läroplanskoder (Lundgren 1979). Tre förskolehistoriska studier som analyserar förskolan i Sverige före barnstugeutredningen, har både ett professionsperspektiv och genusperspektiv gemensamt i analyser av förskolans kvinnliga pionjärer och förskolans relation till staten (Tallberg Broman 1991, Holmlund 1996, Hatje 1999). Ann-Katrin Hatje analyserar barnträdgården som ett kvinnligt samhällsprojekt under 1880-1940-talen. Hatje beskriver barnträdgården som ett prisma genom vilket det moderna, industrikapitalistiska och urbaniserade samhällets behov, intressen och strukturer speglades. Barnträdgården beskrivs som viktig bidragsgivare i konstruerandet av nya idéstrukturer (Hatje 1999). Ingegerd Tallberg Bromans studie om barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare behandlar tidsperioden 1904-1944. I denna studie analyseras också förskolans samverkan med hemmen (Tallberg Broman 1991). Kerstin Holmlunds professionshistoriska studie om kampen om småbarnsinstitutionerna 1854-1968 (Holmlund 1996) inkluderar barnkrubbor och barnskötarna, förutom förskollärare. Förskolepedagogikens framväxt 1835-1945 som pedagogisk förändring i förhållande till småbarnsskolor har studerats av historikern Johannes Westberg (Westberg 2008). I två avhandlingar på 1990-talet analyseras hur förskolebarnet konstrueras i statliga utredningar som socialpolitiskt projekt fram till barnstugeutredningens betänkande (Hultqvist 1990, Hammarlund 1998).

Förskolehistoriska avhandlingar med relevans för förskolemodellens formande, och som även inbegriper tiden efter barnstugeutredningen, har bl.a. studerat förskollärarytbildningarnas förändring. Jan-Erik Johansson analyserade metodikämnets förändrade ställning i samband med barnstugeutredningen (Johansson 1992). Britt Tellgren har studerat den lokala förskollärarytbildningen i Örebro från starten 1902 i avhandlingen *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare* (Tellgren 2008).

Syfte och frågeställningar

Mot bakgrund av ovanstående vill jag nu klargöra studiens syfte. Studiens syfte är att beskriva och analysera diskussionen om den svenska förskolemodellens formande och hur ett s.k. educarekoncept under 1968-1998 har framförhandlats på statlig nivå i dialog med bl.a. förskollärarkårens företrädare. Studien syftar vidare till att frilägga och analysera diskursiva mönster och förskoledidaktiska frågeställningar i talet om den svenska förskolemodellen i statliga texter, tidskriften *Förskolan* samt i en debattserie om förskolan i *Dagens Nyheter* 1986. Barnstugeutredningen, vars betydelse för formandet av den svenska förskolemodellen är omvittnad i nutida texter, utgör i det sam-

manhanget en särställning. Studien vill synliggöra tongivande aktörer och deras ståndpunkter, s.k. claims angående förskolans familjepolitiska, socialpolitiska och utbildningspolitiska uppdrag och då med en strävan att särskilt göra förskollärarprofessionens röster hörda. Ett vidare syfte är att genom en nutids-historisk analys av talet om förskolepedagogik, förskolefostran *och* undervisning, omsorg *och* lärande, pedagogiska *och* sociala mål samt pedagogik *och* tillsyn i artikuleringen av förskolans samhällliga uppdrag kunna bidra till utveckling av förskollärarprofessionens förskoledidaktiska och förskolehistoriska kunskapsbas. Studiens frågeställningar är:

- Hur har staten och förskollärarprofessionen, var för sig och i ett offentligt samtal diskuterat den svenska förskolemodellens formande vad gäller utbyggnad, organisering, mål och innehåll och relationen mellan omsorg och lärande?
- Vad var barnstugeutredningens bärande tankar med förslag till revidering av förskolepedagogiken och ett pedagogiskt program för den framtida förskolans organisering och utbyggnad?
- Vilka röster dominerar under olika skeden och vilka huvudsakliga ståndpunkter angående förskolans samhällliga uppdrag, tradition och förskolepedagogikens s.k. särart förekommer?
- Vilka teman kan urskiljas i den diskursiva kampen om förskolemodellens formande, förskolans uppdrag och institutionella identitet i relation till socialtjänst, familj och skola?

Kapitel 4 Textanalytiska utgångspunkter

Tanken och det teoretiska arbetet inom vetenskapen är en konstruktiv process som innebär meningsgivning. Det är på denna ”epistemologiska nivå” – ett steg från verkligheten – det är meningsfullt att tala om ”verklig kunskap”. Det är då vi ger oss i kast med att undersöka de ontologiskt givna men ändå direkt onåbara fenomenen. Det finns en värld utanför språket men vi förstår den endast inom språket. En tredje nivå – den ideologiska, politiska och moraliska – berör fenomen som helt och fullt är sociala konstruktioner utan nödvändig koppling till de ontologiskt givna fenomenen, sociala konstruktioner av typen ras, attityder, personlighet osv. En undersökning av dessa fenomen leder aldrig längre än till ett klargörande av vilken position vi bestämt åt dem inom en given diskurs – självklart är vetenskapliga studier av detta slag i hög grad angelägna. (Börjeson 1998 s. 17)

En nutidshistorisk studie med diskursanalytisk ansats

I det här kapitlet beskriver jag hur jag med inspiration från det vida diskursanalytiska forskningsfältet och en genealogisk tankestruktur har gått tillväga i textanalysen av talet om den svenska förskolemodellens formande; en svensk educaremodell i vardande. Vetenskapsteoretiska utgångspunkter för min läsart är premisser som kännetecknar ett socialkonstruktionistiskt perspektiv och diskursteori i bred mening, dvs. att språk ses som diskursiva handlingar som bidrar till att forma hur vi uppfattar världen och att kunskap, och det som vi kallar sanningar, är socialt framförhandlade och historiskt och kulturellt kontextualiserade (Burr 1995). Det mest utslagsgivande och särskiljande kriteriet när det gäller olika tolkningstraditioner, är det sätt på vilket man förstår språket ”som sådant”, skriver Bengt Börjeson (1998 s. 17) i en vänbok till Per Johan Ödman, ur vilket inledningscitatet till detta kapitel är hämtat. Skillnaden rör hur man utformar antagandet om relationen mellan språk och verklighet; språket som verklighetens språkrör eller språket som verkstad, där verkligheten konstrueras och produceras. Synvändan, den s.k. språkliga och diskursiva vändningen (Rorty 1967, Howarth 2000, Neumann 2003), att inte anse att det finns någon skarp åtskillnad mellan språk och handling innebär en radikal omvärdering och ifrågasättande av upplysningens subjektsyn om ett rationellt jag. En ny relationell subjektsyn utifrån hur

diskurser anses konstituera subjekt och erbjuda olika subjektpositioner får konsekvenser även för forskarens blick i texttolkningsprocessen (Hultqvist 1990, Säfström & Östman 1999). Forskning kan inte ske värderingsfritt och distanserat, skriver Börjeson. Något annat är otänkbart eftersom det vetenskapliga arbetet är mänskligt handlande och forskning i lika hög grad som andra projekt rör sig i ett meningsfält och i ett fält av värden (Börjeson 1998 s. 31).

En gemensam nämnare för hur diskursbegreppet definieras inom olika forskningsdiscipliner och av olika forskare, är en idé om att språket är strukturerat i olika mönster som våra utsagor följer när vi agerar inom olika sociala domäner. Diskurs kan förstås som ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen” (Winther Jørgensen & Phillips 2000 s. 7). I en diskursanalytisk studie blir relationen teori och metod i princip sammanvävd genom att det diskursanalytiska tillvägagångssättet bygger på acceptans av grundläggande vetenskapsfilosofiska premisser angående språkets roll. Diskursanalysen utgår från ett socialkonstruktionistiskt perspektiv, vilket styr vad man intresserar sig för vid analysen av olika utsagor, som är diskursanalysens minsta analysenhet (Neumann 2003 s. 157). Jag nyttjar av den anledningen en mängd citat i framställningen för att synliggöra utsagor som har frilagts i textnära läsningar. Med användandet av likartade citat kan även repetitiva mönster och s.k. representationer synliggöras och visa på hur hegemoni etableras.

Hegemoni är det tillstånd som råder när en representation i en diskurs är så oomstridd att den framstår som ”naturlig”. I likhet med alla andra situationer måste hegemonin upprätthållas av *diskursivt arbete*, det vill säga av en representationsbekräftande produktion av utsagor och praktiker. (Neumann, 2003:158)

Neumann beskriver hur representationer i diskursanalyser används som be-teckning för de viktigaste verklighetskriterierna inom en diskurs och hur bärare av samma representation skapar och intar en position i diskursen (a.a. s. 158). Många forskare som använder sig av diskurs relaterar begreppet mer eller mindre till Foucaults arkeologiska och genealogiska studier (Foucault 1970, Rabinow 1986). Ulf Olsson (1999) definierar diskurs som att den avgränsar vad som kan sägas och tänkas om ett fenomen, vem som kan tala om det, när det är möjligt och med vilken auktoritet. I sin avhandling om folkhälsa som pedagogiskt projekt, beskriver Olsson (1997) hur han låtit sin läsarblick inspireras av ett antal begrepp i Foucaults arbeten, som t.ex. diskurs, genealogi och möjlighetsvillkor. Till ett genealogiskt angreppssätt brukar syftet att undersöka diskursens möjlighetsvillkor kopplas (Bergström & Boréus 2005). Forskningsintresset i en genealogisk studie är inriktat mot idéer och praktiker i det förflutna som lever kvar och påverkar nutiden. Ett grundantagande är att

detta kan lära oss något om nuet och se det på ett nytt sätt. En genealogisk, eller med ett annat ord nutidshistorisk ansats, utgår således inte i första hand från det förflutna på jakt efter vad som egentligen hände, utan tar hjälp av någon dimension inom det tema som ska studeras från dagsaktuella diskussioner (Beronius 1991, Bergström & Boréus 2005). I föreliggande studie har t.ex. en utgångspunkt varit den dagsaktuella diskussionen om en unik svensk förskolemodell som förebild och möjlig exportprodukt samt att utvecklingen beskrivs ha gått *från* familjepolitik *till* utbildningspolitik och förskolan som det första steget. Samtidigt kan studien sägas ha ett *samtidshistoriskt* perspektiv i och med att jag har upplevt den studerade tidsperioden och under en stor del av den dessutom varit yrkesverksam och daghemsförälder inom förskolefältet. Detta gör att min nutidshistoriska blick rymmer ett erfalande som medverkar till att jag uppmärksammar utsagor i de studerade texterna på annorlunda sätt än vad t.ex. betydligt yngre forskare med helt andra erfarenheter skulle göra; utan att därför se mig själv som ”historiskt sanningsvittne”.

Winther Jørgensen & Phillips (2000) ser *diskursiv kamp* som nyckelordet i diskursteori eftersom ingen diskurs kan ses som en sluten enhet, utan omformas ständigt i kontakten med andra diskurser. Det är mot den bakgrunden jag har valt att studera talet om den svenska förskolemodellen i spänningsfältet mellan förskola, skola, socialtjänst, familj och hur samhälleliga intentioner och förändrade möjlighetsvillkor också påverkar relationen mellan den s.k. förskoletraditionen och en reviderad förskolepedagogik. När Socialstyrelsens pedagogiska program för förskolan (Socialstyrelsen 1987) presenterades för kommunansvariga på regionala konferenser kommenterades bl.a. programmet utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv på förskolans verksamhet, styrning och ledning (Dahlberg 1988). Dahlberg beskrev hur olika intressenter påverkar förskolans verksamhet:

Förskolans verksamhet kan ses som inramad av en rad olika kraftfält, den egna traditionen, relationen till hemmet och familjen, socialtjänsten och skolan samt förskolans legitimitet. Förskolans mål, innehåll och arbetssätt kan bl.a. förstås i relation till dessa fält, där det finns intressenter som betonar olika saker och strävar efter att inrikta förskolan mot olika håll. (a.a. s. 30)

Kraftfältsmetaforen nyttjas i studien. I analysen av talet om förskolemodellen inom och mellan kraftfält med sina olika diskurser har även Bourdieus teori om *fält* varit en inspirationskälla. Det är Bourdieus relationella synsätt på makt och förändring som jag har tagit till mig och hans teoretiska begrepp om förhållandet mellan sociala positioner och dispositioner (*habitus*) med konsekvenser för olika s.k. sociala agents ställningstaganden och hur de grupperas inom fältet. Ett fält använder Bourdieu i betydelsen ett system av sociala relationer mellan positioner av sociala agenter som strider om något

som är gemensamt för dem (Bourdieu 1992). Bourdieus strukturella analyser grundar sig på omfattande s.k. korrespondensanalyser av olika fält över lång tid, vilket jag inte alls har gjort. Hans schematiska framställning över nära eller mer distanserade relationer i vad han kallar *livsstilarnas rum* (Bourdieu 1999) har ändå varit en kreativ tankefigur i analysen av hur olika aktörer i mitt empiriska material förhåller sig till varandra i striden om den svenska förskolemodellens formande. Så även det ovan beskrivna talet om representationer och hur dessa skapar olika positioner (Neumann 2003 s. 158).

En narrativ form och ett relationellt perspektiv

Intresset för social och pedagogisk förändring gjorde att jag närmade mig den kritiska diskursanalysen (Fairclough 1989, 1992, 1995). Fairclough som central företrädare för den kritiska diskursanalysen (CDA) sätter social förändring men även subjektets agency i förgrunden. Talet om subjektpositioner inom diskursanalytisk teori markerar en skild subjektsyn i förhållande till ett autonomt och suveränt "jag", som beskrivits ovan. Pluralformen av subjektpositioner understryker att subjekt skapas i diskurser (Howarth 2000, Neumann 2003). Skilda angreppssätt inom det diskursanalytiska fältet utvecklar emellertid olika subjektbegrepp med konsekvens för hur man ser på subjektets rörelsefrihet och handlingsutrymme. Faircloughs syn på agency har varit av betydelse för mitt val att undersöka relationer mellan sociala aktörer och vilka subjektpositioner som dominerar i den diskursiva kampen om den svenska förskolemodellens konstruktion. Billy Ehns kulturanalytiska ansats har dessutom inspirerat mig i arbetet med att försöka förstå processen med en omförhandlad förskolediskurs utifrån olika intressenters grundantaganden och ståndpunkter i förandet av den svenska förskolemodellen. Ehn liknar förskolan vid en konkret utopi med materialiserade drömmar om en god barndom och fostran som alstrar solidaritet, gemenskap och självmedvetenhet. Han talar om den officiella förskolepedagogiken som en *kulturell kod* som har mycket gemensamt med andra reformprogram i vår tid och hur daghemsfostrans s.k. högtidsdräkt som den uttrycks i officiella texter har styrt förskolläroinriktning och i viss mån daghemspraxis (Ehn 1983). Denna kulturanalytiska ansats leder in uppmärksamheten på nya tankespår och mot ett avkodande av texter med lyhördhet för undertexter och det motsägelsefulla.

En aspekt av vad jag vill kalla studiens narrativa form och relationella perspektiv är min återkommande dialog med de texter som studeras och analyseras (Eco 1984, Eagleton 1995). Ett narrativt betraktelsesätt kräver lyhördhet för nyanser och en mottaglighet för textens olika röster, även för röster som annars tenderar att bli marginaliserade (Robertson 2005); men även ett undersökande av om det kan finnas frånvarande berättelseteman (Larsson

m.fl. 2008). Eventuella tendenser till censur och frånvarande teman har jag varit uppmärksam på i analysen för att urskilja dominerande diskursiva mönster. Jag har också haft uppmärksamheten riktad mot att söka efter *vändpunkter* i berättelsen (Kohler Riessmann 2008b). Talet om den svenska förskolemodellen har jag behandlat som en narrativ form av kommunikation som leder till en framförhandlad kollektiv berättelse om förskolans uppdrag och betydelse över tid; en berättelse om svensk samtid. Avhandlingstexten kan då, mot bakgrund att jag som avhandlingsförfattare också verkar inom diskursiva praktiker, betraktas som *en* möjlig berättelse som kan ha något att säga om förskolemodellens och förskoledidaktikens villkor även idag, utan att göra eller ens kunna göra anspråk på att vara den enda möjliga ”sanna” berättelsen. Narrativa forskare intresserar sig inte enbart för innehåll utan även varför något berättas och hur skribenten ordnar sekvenser för att framhålla poängen till viss publik (Kohler Riessman 2008a).

För vem är *denna* berättelse konstruerad och för vilka syften? Hur är den komponerad? Vilka kulturella resurser bygger den på och tar för givna? Vilken skattkammare av intriger synliggörs? Vad är det som berättelsen leder till? Finns det luckor, avbrott och motsägelser som i sig antyder att man bör beakta alternativa eller motsatta berättelser. (a.a. s. 17)

Faircloughs begrepp *intertextualitet*, som enligt honom själv har utvecklats med inspiration från Bakhtin och Kristeva (Fairclough 1992, 1995), har bidragit till studiens relationella perspektiv, liksom Bakhtins tal om *röster* i texter samt hans syn på *dialogens* betydelse i meningsskapande (Bakhtin 1986). Genom sitt tal om språkbruk och att språket genomsyras av dialogiska relationer var Bakhtin, enligt Neumann (2003) en av de första att problematisera intertextualitet. Bakhtin menar att texter alltid är dialogiska genom att de är svar på tidigare texter och sammanhang (Bakhtin 1997). Bakhtins och Faircloughs intertextualitetsbegrepp som handlar om hur texter med sina olika stämmor relaterar till varandra, har hjälpt mig att få syn på hur t.ex. utsagor angående förskolepedagogik och förskolans uppdrag både överlever, fortplantas och förändras. I närläsningar av propositioner har jag t.ex. funnit likalydande textsekvenser, en s.k. manifest intertextualitet, även om de har producerats i olika tidsperioder och under regeringsbildningar av olika politisk färg.

Intertextual analysis is looking at text from the perspective of discourse practice, looking at the traces of the discourse practice in the text. (Fairclough 1995 s. 61)

Även Faircloughs begrepp *interdiskursivitet* (Fairclough 1992) har haft betydelse för denna studie, när det gäller analysen av den förskolepedagogiska diskursen i olika perioder samt i relation till övriga institutioner i de kraftfält inom vilket förskolemodellen diskuteras. Interdiskursivitet förstår jag då som

att den förskolepedagogiska diskursen bär spår av utsagor och språkbruk som härrör från en annan diskurs, som t.ex. en socialarbetardiskurs eller psykologdiskurs eller en skoldiskurs. Det berättar något om vilken omgivande institution som dominerar vad gäller inflytande över hur förskolepedagogiken diskuteras med en infärgning av språkbruk. När Fairclough sammanfattar vad han kallar ett *metaspråk* för att tala om språk i texter föreslår han en serie frågor kring intertextualitet, som visar på släktskapet med Bakhtin: “that genres, voices and discourses are drawn upon, and how are they articulated together? – direct and indirect speech, generic structure or staging, narrative analysis (story, presentation)” (Fairclough 1995 s. 205).

Urval av texter

Tre huvudsakliga grupper av primärkällor av olika karaktär har utgjort det empiriska underlaget för studien. Den första är den studerade tidsperiodens samtliga årgångar av förskolläraernas tidskrift *Förskolan* 1968-1998. *Statliga texter* i form av offentliga utredningar, direktiv, propositioner samt styrdokument av olika dignitet med bäring på förskolemodellen från den studerade tidsperioden är den andra kategorin av texter. Hit hör också vägledande material från Socialstyrelsen. Den tredje och kompletterande källan utgörs av extern debatt, främst *en artikelserie* bestående av 23 artiklar publicerade i *Dagens Nyheter* 1986 under rubrikvinjetten *Förskola eller daghem*. Till detta kommer ytterligare några betydelsefulla debattböcker med tal om den svenska förskolemodellen under åren 1974 – 1982 (Ladberg 1974, Henriksson 1978, Rosengren 1978, Kallos 1979, Myrdal m.fl. 1982).

Tidskriften Förskolan

Navet i analysen har varit tidskriftsårgångarna av *Förskolan*. Förskolläraernas tidskrift har beskrivits som en för kåren sammanhållande faktor, ett styrdokument för ideologiförmedling och det viktigaste medlet för kontakt mellan förbundsstyrelsen och dess medlemmar. Dessutom har den betraktats som ett viktigt instrument i professionaliseringen av yrket (*Förskolan* 2/92 s. 49, Tallberg Broman 1991, 1995).²⁴ När företrädare för förskollärarkåren uttalar sig framhålls tidskriftens betydelse för pedagogisk debatt och professionens utveckling (se t.ex. Bruun 1968 s. 5). I en ledare inför kårens

²⁴ Tidskriften startade 1918 då Svenska Fröbelförbundet grundades och har under åren haft olika namn: *Svenska Fröbelförbundets tidskrift*, *Barnträdgården* och från 1969 *Förskolan*. Den har använts som källa i ett flertal forskningssammanhang (Se t.ex. Hultqvist 1990, Tallberg Broman 1991, Holmlund 1996, Berntsson 2006).

70-årsjubileum 1988 sägs att tidningen är det forum där den pedagogiska diskussionen inom kåren sammanfattas, olika åsikter bryts och att debatten gör att man kan ta ställning (*Förskolan* 4/88 s. 2). Även om tidskriftens betydelse som styrdokument kan anses ha reducerats i och med statlig och kommunal involvering i verksamheten (Tallberg Broman 1995), så framstår den som en betydelsefull mötesarena mellan förskollärarkåren och den statliga nivån i en dialog om förskolemodellens curriculum inom ett vidgat läroplansbegrepp (Vallberg-Roth 2002). Tidskriften kan sägas ingå som en del av vad Dahlberg & Åsén (1986a) benämner en vidgad formuleringskontext.

I studien har tidningsgenrer som ledare, facklig information, debattartiklar och insändare använts liksom reportage, notiser, pressklipp och recensioner. Ledare är den tidskriftsgenre som dominerar i urvalet. Under den studerade tidsperioden ändrar tidskriften karaktär vad gäller layout och sidantal och ett rikare bildmaterial tillkommer. Reportagegenren blir mer framträdande medan återgivna föredrag om förskolepedagogiska frågor, som under de första åren i den studerade tidsperioden var vanliga, i princip helt upphör. Från och med slutet av 1970-talet blir tidningen en tydligare journalistisk produkt samtidigt som den fortfarande utgör ett forum för fackliga frågor. Fram till 1977 hämtades redaktörerna ur de egna leden sedan inträder en ny aktörsgrupp; de utifrån rekryterade chefredaktörerna.²⁵ I synnerhet ledarartiklarna framstår dock som en officiell facklig linje. Under hela perioden förekommer dessutom att ledare emellanåt skrivs och signeras av centrala fackliga företrädare.²⁶

Jag vill klargöra att den referenshantering jag använder mig av i framställningen, när det gäller citerade och apostroferade texter ur *Förskolan*, är ett angivande av nummer/årgång med sidhänvisning. För att i löpande text skilja hänvisningar till tidskriften *Förskolan* och när förskolan i övrigt avses, används kursivering (dock ej i referenshanteringen inom parantes).

Statliga utrednings- och pedagogiska programtexter

Det offentliga kommittéväsendet har en mycket stark ställning i den svenska politiska kulturen (Hinnfors 1992 s. 85). Barnstugeutredningens betänkanden, direktiv och propositionen inför 1973 års förskolereform med *Lag om förskoleverksamhet* (Diskussions-PM 1971, SOU 1972:26, 27, prop. 1973:136, SFS 1973:1205, SOU 1975:67), har som redan framkommit en

²⁵ Chefredaktörer utanför de egna leden har förutom Carl-Eric Sandblad varit Madeleine Pousette 1983-1989, Leif Mathiasson 1990-1993 och Lennart Nilsson 1994-1998.

²⁶ Under perioden 7/86-10/90 skrivs ledarna under vinjetten *SFR-styrelsen tycker* (oavsett signatur). Efter samgåendet med Lärarförbundet 1991, och därmed nedläggningen av SFR (Sveriges förskollärares riksförening), kvarstår *Förskolan* som en särskild tidskrift i förbundets regi. Vissa ledare signeras då av fackliga företrädare.

central position i studien liksom *Barnomsorg och skolakommittén* inklusive direktiv och proposition inför förskolereformen 1997/98 (SOU 1997:157, prop. 1997/98:93, Lpfö 98, SFS 1997:1 212). Dessa båda utredningar och reformer med inflytande över förskolans curriculum inramar även studien tidsmässigt. SIA-utredningen, dvs. *Utredningen om skolans inre arbete* (SOU 1974:39, prop. 1975/76:39) är den skolutredning under 1970-talet som har studerats och som i enlighet med direktiven förväntades samarbeta med barnstugeutredningen. Utredningsbetänkandet *Samverkan i barnomsorgen* (SOU 1975:87) ingår i urvalet av texter tillsammans med ett särskilt betänkande om föräldrautbildning (SOU 1980:27). Dessa båda betänkanden har utarbetats av *Barnomsorgsgruppen* som tillsattes i samband med förskolereformen 1973 med uppdrag att fortsätta barnstugeutredningens arbete med att utreda frågor om föräldrautbildning, barn med handikapp och uppsökande verksamhet. *Familjestödsutredningen* med uppdraget att främja jämställdhet samt att utreda villkoren för små barn på daghem och fördjupad föräldrasamverkan, har analyserats som en central utredning för förskolemodellens formande i relation till familjen (Diskussions-PM 1978, SOU 1981:25). *Fosterbarnsutredningen* (SOU 1974:7), *Socialutredningen* (SOU 1974:39, SOU 1977:40) har analyserats inom socialtjänstens område. Utredningar, direktiv och propositioner från 1980-talet och 1990-talet som ingår i det empiriska underlaget handlar till stor del om utredningar inom det utbildningspolitiska området. Det gäller samverkan mellan förskola och skola, skolstartsfrågan och frågan om gemensamma eller särskilda måldokument (SOU 1985:22, SOU 1992:94, SOU 1994:45, SOU 1997:21, SOU 1997:157).

Några statliga utredningar inom förskoleområdet har under den studerade tidsperioden valt att under sin utredningstid ge ut en diskussionspromemoria eller särskilda antologier, med syfte att få till stånd en bred offentlig debatt innan ställningstaganden redovisas i ett slutbetänkande. Ett flertal sådana texter ingår i texturvalet liksom kompletteringsmaterial till utredningarna. Socialstyrelsen, som statlig tillsynsmyndighet för förskolan, med ansvar för att ge ut vägledande texter som arbetsplaner och allmänna råd till kommunerna, har förutom dessa typer av texter även låtit experter kommentera olika områden av förskolans uppdrag och innehåll och medverkan i texter för att introducera pedagogiska program, som en del i vägledningsansvaret. Även denna typ av texter ingår i mitt urval.

Utredningar om barns uppväxtvillkor har analyserats utifrån vad som direkt berör förskolan. Det gäller *Barnmiljöutredningen* (SOU 1975:30) om barns uppväxtvillkor på 1970-talet och *Storstadskommittén* (SOU 1997:61) om uppväxtvillkor i utsatta storstadsområden på 1990-talet. *Barnkommitténs* utredning (SOU 1997:116) av hur svensk lagstiftning och praxis förhåller sig

till FN:s barnkonventions tal om barns bästa och *Barnpsykiatriutredningen* (SOU 1998:31) har analyserats utifrån vad som sägs om förskolan och dess betydelse för barns välfärd, rättigheter och utveckling.

Förutom utredningar tillkommer statliga styrdokument som pedagogiska program, läroplan för förskolan samt propositioner som rör förskolemodellens formande och innehåll under den studerade tidsperioden.

DN-debatten om förskola eller daghem 1986

Förskoleverksamheten har varit aktuell på mediaarenan under hela den studerade tidsperioden, vilket blir synligt i den mängd pressklipp som redovisas i de studerade årgångarna av *Förskolan* samt i kommentarer till pågående mediadebatter. I mitt urval av texter ingår förutom dessa pressklipp och kommentarer även hela den s.k. DN-debatten *Förskola eller daghem* mellan den 23 juni och 14 september 1986 i *Dagens Nyheter*. Bland skribenterna finns politiker, fackliga företrädare, socialarbetare, journalister, forskare, föräldrar, psykologer, en förskollärare och ett par f.d. ”dagisbarn”. De olika debattinläggen utgör ett underlag för analys i förhållande till mina forskningsfrågor av hur diskursiva praktiker på en medial arena opererade i ett kritiskt skede för daghemsformen och förskolepedagogikens och modellens legitimitet. DN-debatten diskuteras vid ett flertal tillfällen i *Förskolan* (*Förskolan* 7/86 s. 2, 23, 42, 8/86 s. 3). Det framgår t.ex. att Gunilla Dahlberg när hon som inbjuden läroplansforskare föreläste om det pedagogiska programmet vid en förskollärarkurs på Tollare folkhögskola apostroferade DN-debatten som exempel på intresser i omgivande kraftfält som vill olika saker med förskolan (*Förskolan* 8/86 s. 4). Valet av denna debatt som texturval motiveras av att debatten härbärgerar centrala frågeställningar för formandet av den svenska förskolemodellen och förs av aktörer från hela det kraftfält som analyseras och bidrar därigenom till att synliggöra den samhälleliga dialogen om förskolemodellens formande.

Avgränsningar

Stora mängder text har producerats inom förskolans fält på den statliga nivån under den studerade tidsperioden. Det har medfört en avgränsningsproblematik. Jag har inom ramen för denna studie valt bort riksdagens arbete som primärkälla, dvs. motioner, utskottsbetänkanden och riksdagsprotokoll. I den mån dessa kommenteras i studien, så är det via deras omnämmanden i *Förskolan* eller via utredningar eller propositioner. Förskolläro-utbildningen och den statliga styrningen av dess innehåll är ytterligare en avgränsning med undantag av barnstugeutredningens betänkande *Utbildning i samspel* som har stude-

rats som ett komplement till utredningens tankar om dialogpedagogiken (SOU 1975:67). Däremot hörs röster från förskolläraryrket genom många lärarutbildare som auktoritativa tongivare. Deras röster hörs både genom deltagande i utredningsarbete och genom direkt medverkan eller apostroferade i *Förskolans* texter. En vidgad krets av seminarierektorer, ofta män, hörs i egna debattartiklar i de första studerade årgångarna.²⁷

Kommunerna i Sverige har under hela den studerade tidsperioden haft ett huvudansvar för förskolemodellens iscensättande inom ramen för den kommunala självstyrelsen och målstyrningsprinciper, statlig *ekonomisk* styrning via varierande statsbidragskonstruktioner, *juridisk* via olika lagregleringar och *ideologisk* styrning via anvisningar, rådgivande pedagogiska program, läroplan och övrig statlig vägledning från tillsynsmyndigheterna. Från slutet av 1980-talet har dessutom utvärderingar och uppföljning som styrinstrument intensifierats (Dahlberg & Åsén 1986b, Dahlberg, Lundgren & Åsén 1991, Dahlberg, Moss & Pence 2002, Folke-Fichtelius 2008). Den statliga målstyrningen av förskolan förtydligades genom den pedagogiska reformverksamheten på 1980-talet med tal om tre nivåer; den statliga, kommunala och lokala förskolenivån där den politiska styrningen möter den professionella (Socialstyrelsen 1981a, 1987, Dahlberg & Åsén 1986a). Kommunperspektiv ingår i studien utifrån hur det framträder i de statliga texterna och hur det diskuteras i *Förskolan* indirekt eller direkt via intervjuer med kommunföreträdare och pressklipp. I övrigt har den kommunala nivån avgränsats. Kommunala texter har valts bort av resursskäl och studiens huvudinriktning på dialog mellan stat och profession. Att återkomma till denna nivå vore däremot intressant, inte minst vad gäller en analys av hur professionsföreträdarnas mellanställning mellan statliga och kommunala riktlinjer påverkar förskolans verksamhet och utveckling.

Tillvägagångssätt

Frågan om kvalitet och trovärdighet i en diskursanalytisk studie behöver kommenteras utifrån medvetenhet om att forskaren inte kan ställa sig utanför en egen historiskt formad blick (Hultqvist 1990, Winther Jørgensen & Phillips 2000). Även om man som forskare inte kan ställa sig ”utanför” har man ansvar för vad och hur man gör i analysarbetet och att synliggöra det. Det behövs då fantasi när man letar redskap till den konkreta diskursanalys man är på väg in i

²⁷ Att seminarierektorerna ofta var män blev en konsekvens efter förstatligandet av seminarierna 1963 i förhållande till tidigare seminarietraditioner inom detta kvinnliga professionsfält (Tallberg Broman 1994, SOU 2006:75 s. 30).

(Winther Jørgensen & Phillips 2000 s. 8). Den modell jag har använt mig av är upprepade och perspektiverade närläsningar med växelvisa fokuseringar på texternas innebördaspekter respektive relationella aspekter, dvs. vem/vad de riktar sig till/mot och hur de förhåller sig till andra texter. Hur kan man då argumentera för att de resultat man presenterar och att den ”avhandlingsberättelse” som produceras framstår som trovärdig? Det är en reflexivitetsproblematik forskare delar oavsett forskningsansats, även om den kan ses som mer problematisk och därför i högre grad brukar uppmärksammas inom diskursanalys och pragmatiska ansatser (Säfström & Östman 1999). Det sätt som jag förhåller mig till denna problematik är att redovisa utgångspunkter och tillvägagångssätt samt använda många citat för att öka genomskinligheten.

Den första läsningen av tidskriftsårgångarna och barnstugeutredningens betänkanden var en bred öppen läsning utifrån ett övergripande formulerat syfte om modellens framväxt och innehåll med syfte att få en samlad överblick av materialet. Ledare, artiklar och insändare av karaktären ”kan vara bra att ha” med tal som berörde förskolans uppdrag och utveckling kopierades, grovkategoriserades och sorterades i olika pärmar, som t.ex. jämlikhetspärmen, sociala pärmen, förskolepedagogiska pärmen, och föräldrapärmen. I den andra stora genomläsningen ställde jag samman kronologiska sammanfattande filer årgång för årgång. I dessa digitala kompendier noterade jag årgångens hela innehåll med stödord tillsammans med årgångsvisa citatsamlingar samt markering av vad jag ansåg vara nyckeltexter för kommande analyser, både intratextuellt och intertextuellt. Efter varje årgångsbearbetning skrev jag ner kommentarer, iakttagelser och reflektioner kring årgången. Vilka aktörer och vilka frågor förekom, vilka preliminära analysteman och mönster kunde urskiljas? På liknande sätt har jag arbetat med utredningsmaterialet och DN-artiklarna. Detta tidskrävande empiriska sorteringsarbete i katalogkategorier årgångsvis och temavis visade sig vara en bra investering för kommande analyssteg. Det medförde att jag lärde känna hela materialet och fick en dokumenterad överblick som gjorde att jag snabbare kunde hitta i respektive textgenrer genom sökfunktioner och egna minnesbilder. Det gav erfarenheter som bidrog till att utveckla mitt seende i de mer temarelaterande läsningar som följde. I det fortsatta avhandlingsarbetet användes denna konstruerade sökmotor av och till i friläggandet av mönster, intertextualitet i talet om förskolepedagogik och rekonstruktion av förskoletraditionen för att under senare analysfaser också gå tillbaka till berörda avsnitt direkt i primärkällorna. Den digitala filen ”årgångarna”, har genom hela analysarbetet fyllts på och fungerat som ett snabbsök för länkar till nya spår som successivt uppdagades. I ett tidigt skede konstruerade jag ett analysinstrument, som jag kallade *katalogen* i vilken teman, debattområden

samt ett persongalleri ingår med en kortfattad beskrivning av sammanhanget de förekommer i. Katalogen kompletterades med en ordlista med kodade nyckelord, också med angivelser när de förekom i materialet, för att kunna följa hur de hade diskuterats över tid, förändrats alternativt blivit obsoleta. Några exempel är i alfabetisk ordning barnpassning, behörighet, daghemsförskola, demokrati, dialogpedagogik, erkänd/erkännas, framtid, fri/fria, förskolefostran, föräldrar, grupp gemenskap, helhetssyn, hemlik, inläring, jämlikhet, komplement, kris, kamp, kvalitet, lek, lärande, läroplan, miljö, normalgrupp, omsorg, samarbete, skolförberedelse, socialpedagogik, status, stimulans, särart, temaarbete, tradition, undervisning, utbyggnad, utforska. Konstruktionen av en ordlista påminner om metoder i en kvantitativt inriktad innehållsanalys som även ger underlag för kvalitativa tolkningar (Bergström & Boréus 2005 s. 49). Att beskriva användningen av olika begrepp i en specifik historisk kontext och hur de förändras över tid kan ge förståelse för vilka politiska och professionella strider som förekommit och ge perspektiv på hur fenomen har uppfattats i olika skeden (Kuurunmäki 2005). Hur t.ex. daghemsbegreppet, undervisningsbegreppet och omsorgsbegreppet förändras har jag varit särskilt uppmärksam på.

I katalogen förde jag också in vad jag uppmärksammade som *claims*. Inom argumentationsanalys beskrivs claims som påståenden som man vill få mottagare att hålla med om (Toulmin 1958 citerad i Boréus och Bergström 2005 s. 109). Jag använder det som uttryck för olika ståndpunkter som används som retoriska övertygande argument. Begreppet claims har varit användbart för att också synliggöra relationella dimensioner i den svenska förskolemodellens diskurs med reflektioner kring vilka mottagare som t.ex. budskapen i *Förskolans* ledare främst riktades till, vilka grundantaganden som olika utsagor kan tänkas bygga på och hur positioneringen av aktörer förhåller sig till olika claims. Hit hör också vad jag identifierade som *mantran*.

Ett abduktivt förhållningssätt

Den läsart som jag har använt mig av i textanalysen har kännetecknats av ett abduktivt förhållningssätt. En abduktiv analysprocess utgår från ett teoretiskt antagande om att det man någon gång har erfarit i läsningen av materialet öppnar för alternativa varseblivningar av materialet i upprepade sorterande och tolkande läsningar (Eriksson 1999). Charles S. Peirce (1903/1990), från vilket begreppet är hämtat, talar om abduktion som ett slags kvalificerade gissningar när man får syn på något som förvånar och som påminner om något man erfarit tidigare. Peirce beskriver abduktionen som att slutsatserna läggs fram endast i form av problem eller gissningar men att den lika fullt innebär en logisk slutledning (a.a. s. 237). Det handlar om ett sätt att tänka och att hitta

den förklaring som för tillfället bäst förklarar några givna data. En abduktiv process brukar liknas vid läkares diagnosställande alternativt detektivens eller jägarens spaning efter olika slags spår. Att i upprepade och varierade läsningar i en empirisk analys erfara upplevelsen av att plötsligt se något nytt i redan kända texter, att plötsligt hitta nya samband som man förundras över att inte tidigare ha sett är abduktiva ögonblick, liksom frustrationen när nya blickar omkullkastar det man tidigare tyckte sig ha funnit. Analysprocessen kan betecknas som *en abduktiv spiral*. Det erfارande som olika läsningar gav ledde till nya frågor som krävde läsning ur ytterligare perspektiv vilket fick texten att framstå i nya dagrar; ett mödosamt men oerhört spännande detektivarbete. Vad sticker ut och vad som upprepas, har varit del av mina observationskategorier tillsammans med en strävan att lägga märke till sådant jag inte på förhand bestämt mig för att leta efter. Det förhållandevis omfångsrika materialet, vilket jag brottats med som en nödvändighet, då jag ville undersöka talet om den svenska förskolemodellen i ett mångfacetterat sammanhang, har även krävt en tydlig perspektivering i de olika läsningarna. Detta har också varit avgörande för en successiv reducering och omvärdering av avhandlingens olika textutkast för att vaska fram mönster, vilket den valda dispositionen av avhandlingen både medverkade till och blev ett resultat av. Att läsa texter som till synes innehåller redan bekant innehåll har varit en utmaning i att se upp med egna förgivettaganden, ett dilemma som man som forskare i görligaste mån försöker hantera genom olika strategier (Ehn & Klein 1994, Alvesson & Deetz 2000). Att se företeelser *som* något är en strategi i kulturanalys där metaforer blir viktiga verktyg. Bakhtin talar om att främmandegöra men att det inte får bli för främmande (Bronäs 2000).

Fyra utvecklingsskeden

I avhandlingsarbetet kunde jag tidigt skönja en möjlig tidsmässig periodisering av det empiriska materialet som fortsättningsvis prövades i den abduktiva analysprocessen. Dessa fyra utvecklingsskeden, som kan ses som ett av studiens resultat, döpte jag utifrån en kategorisering av identifierade mönster i respektive skede vad gällde talet om förskolemodellens formande i förhållande till samtliga delar inom det analyserade kraftfältet. I den fortsatta framställningen nyttjas periodiseringen som en strukturerande kronologisk princip och presenteras därför redan här med sammanfattande namn.

1. Uppmarsch och förnyelse 1968-1974
2. Uppbyggnad och förvirring 1975-1982
3. Uppluckring och försvar 1983-1990
4. Uppskattning och förskolning 1991-1998

Del 2 Samhället

Alla barn har lika värde men olika uppväxtvillkor. Förskolan har *en unik möjlighet* att arbeta för att utjämna barns uppväxtvillkor. För många barn är världen otrygg och svårbegriplig. Många växer upp med svåra separationer och omflyttningar som exempelvis flyktingbarn. Andra barn far illa på grund av en splittrad och kaotisk familjesituation. Barn har också olika slag av fysiska och psykiska handikapp. Allt detta innebär att omvärlden måste tillföra sitt stöd så att barnet så långt det är möjligt kan fungera och leva som andra barn. (SOU 1997:157 s. 82. Emfas tillagd)

Kapitel 5 I jämlikhetens tjänst

I allt fler sammanhang uppmärksammar man betydelsen av förskolefostran för barnen och det talas öppet om att förslag om en obligatorisk förskola kommer att läggas fram inom de närmaste åren. Många företrädare för utbildningsväsendet – och då inte minst utbildningsminister Ingvar Carlsson – har med kraft förklarat att förskolläraarnas arbete bland barnen är ett arbete i jämlikhetens tjänst eftersom barn från socialt handikappade miljöer ges en möjlighet till bättre anpassning till skolan och högre studier. (Förskolan 3/70 s. 84)

Förskolemodellen och ett samhälle i förändring

Talet om *en förskola för alla* inom en samhällelig jämlikhets- och, demokratiseringsdiskurs bildar figur i denna del av avhandlingen. Det är ett övergripande diskursivt mönster i diskussionen om en ny förskolemodell i vardande. Utbyggnad av en heltidsförskola skulle möjliggöra den politiska idén med en *gemensam fostransarena* där alla barn med sinsemellan olika uppväxtvillkor skulle kunna mötas och utvecklas tillsammans i grupp samtidigt som föräldrars möjlighet till förvärvsarbete och deltagande i samhällslivet skulle tillgodoses. Talet om en ny förskolemodell framträder inbäddad i en berättelse om ett svenskt och globalt samhälle i snabb förändring. Skapandet av vad som omtalas som en *ny* förskolemodell med start i slutet av 1960-talet tilldelas en nyckelroll i en samhällspolitisk viljeinriktning att påverka förändringsprocesser i ett meningsskapande om framtid, frihet, demokrati och jämlikhet. Den diskursiva kampen om behovet och utformningen av en förskolemodell som motsvarar denna vision och lösning på samhälleliga problem frilägger flera diskursiva teman som analyseras i detta och kommande kapitel, bl.a. frågan om barntillsyn och obligatorisk förskola. En aspekt är reaktioner på och inställning till pågående individuationsprocess med familjemedlemmars individuella rättigheter i förhållande till familjeinstitutionen, förskolan och utbildningssystemet som helhet. Barn, mammor och pappor synliggörs som individuella samhällsmedborgare under den studerade tidsperioden (Björnberg 1992, Hirdman 1994, Bäck-Wiklund & Bergsten 1997, Halldén 2007). Mayall talar om hur ”det dramatiska skandinaviska experimentet” i syfte att ändra

barns barndom befrämjar ett omtänkande beträffande triangelrelationen föräldrar, barn och stat samt till att barn och föräldrar betraktas som inbördes oberoende individer med olika juridisk status (Mayall 1996 s. 56). Förskolan blir en aktör för en förändrad relation mellan familj och samhälle (Tallberg Broman 2009b). Denna process med tal om *frigörelse*, har samtidigt inneburit en ökad samhällelig inblandning i barnens fostran, vilket debatteras under hela den studerade tidsperioden ur såväl familjepolitiska, socialpolitiska som utbildningspolitiska synvinklar. Olika ideologiska ståndpunkter kring familj och förskola framträder, även om en gemensam utgångspunkt kan sägas vara allas emfas på föräldrars övergripande och lagstadgade fostransansvar. Åsiktsskillnader framträder kring innebörden av valfrihet och föräldrars möjlighet att vara samhällsmedborgare på lika villkor, val av tillsynsformer och skolformer samt barns rättigheter relaterat föräldrarätten. I kommande kapitel diskuteras den samhällliga diskussionen angående verksamhetsformer, vilket relaterar till det diskursiva mönstret om gemensam fostranarena i en integrerad institution för både tillsyn och pedagogik. Ett kapitel analyserar utbyggnadsprocessen och det frilagda mönstret kvalitet *och* kvantitet. I det här kapitlet analyseras talet om jämlikhet med barnstugeutredningen som utgångspunkt.

En gemensam barnstuga för en jämlik start

Den gemensamma barnstugan framhölls som möjlig organisationsmodell i direktiven till 1968 års barnstugeutredning (Diskussions-PM 1971 s. 280). En verksamhet med högt ställda kvalitetskrav i en sammanhållen förskola skulle utformas för att skapa likvärdiga möjligheter för både barns utveckling inför skolstarten och föräldrars lika möjligheter till arbete. En pedagogisk grupp-samvaro omtalas som betydelsefull för alla barns medborgarfostran i vad som beskrivs som ett föränderligt samhälle. En förutsättning för gemensam förskolearena för alla i betydelsen, att även barn med svårigheter inkluderas ansågs förutsätta en hög generell kvalitet på bl.a. utbildning och kompetens. Enligt direktiven skulle målsättningen för den inre verksamheten i lekskolor och daghem utredas, och då främst för barn i 5- och 6-årsåldern. Det föreskrivs att omfattningen och formerna för en förskoleverksamhet i lekskola *eller* daghem skulle prövas, som *på sikt* kunde komma alla barn till del under en tid *närmast före* inträdet i grundskolan. Bedömningen av möjligheter för detta skulle ske med hänsyn till det stora utbyggnadsbehovet på daghemssidan så att förvärvsarbetande föräldrar skulle få hjälp med *barntillsyn*. Utbyggnaden skulle fortsätta i snabb takt och med oförändrade förhållanden i fråga om skolpliktsåldern. Att det fanns skäl att även undersöka möjligheterna att ge alla barn den förberedelse inför inträdet i grundskolan som verksamheten i lekskola eller i daghem innebar poängteras, och då särskilt för vad som kallas barn med sär-

skilda behov. Utredningen skulle ”ägna uppmärksamhet åt frågor rörande handikappade barns möjligheter att delta” (Diskussions-PM 1971 s. 279).

Ståndpunkten om ett samhälleligt ansvar för en kvalitativ sammanhållen förskola för alla barn på sikt visar hur forandet av den svenska förskolemodellen relaterar till den svenska välfärdsmodellen. Kriterier som jämlikhet, generös offentlig finansiering, universalism, hög generell kvalitet på offentliga tjänster och ett begränsat spelrum för den privata sektorn brukar anges som kännetecken på den svenska eller socialdemokratiska välfärdsmodellen i jämförande välfärdsstatsforskning (Esping-Andersen 1990, Bergqvist & Nyberg 2001). I den *socialpolitiska* diskursen på 1960- och 1970-talet förekommer begrepp som jämlikhet, helhetssyn, integrering och normalisering (Henriksson 1978). Värdebasen i den *skolpolitiska* diskursen på 1970-talet beskrivs med icke-segregering, social utjämning, jämlikhet och generell medborgarkompetens (Schüllerqvist 1996). Begrepp från båda diskurserna framträder och möts i den förskolepolitiska diskursen under samma tid. Den jämlikhetsdiskurs inom vilken förskolemodellen formeras innefattar en *gemenskaps- och normaliseringsdiskurs* i betydelsen att alla, både barn och föräldrar, skulle ges rätten och friheten att få vara och leva som andra och att alla barn skulle få rätten att tillsammans delta i en utvecklande och fostrande pedagogisk miljö. Ett särskilt samhällsansvar framhölls för barn som kommer från vad som beskrivs som stimulansfattiga miljöer, eller socialt handikappade miljöer, som det sägs i inledningscitaten till detta kapitel, vilket apostroferar utbildningsminister Ingvar Carlssons tal om förskolläraarnas arbete som ett arbete i jämlikhetens tjänst.²⁸ Citatet visar även hur förskollärarkåren tolkade denna tilltro till en jämlikhetsskapande förskola som ett utbildningspolitiskt erkännande av förskolefostrans betydelse. Den politiska betoningen på en sammanhållen inkluderande förskola med generell kvalitet för alla barn uppskattades av förskollärarkåren. När ett politiskt förslag om särskild kvalitativ satsning i utsatta områden i slutet på 1970-talet, kommenterades i *Förskolan* sägs generell kvalitet med väl utbildad personal i tillräckligt antal kunna undvika att integreringen av barn med särskilda behov görs till någon ”märkvärdig företeelse” (*Förskolan* 2/77 s. 4).

Enhetskolan hade genomförts på 1950-talet. Skolan hade fått sin första läroplan (Lgr 62), vilken under 60-talet revideras för att utveckla idén om en sammanhållen skola.²⁹ En demokratiseringsprocess av utbildningssystemet även för förskolebarn aviserades nu i barnstugeutredningens direktiv:

²⁸ Ingvar Carlsson som var barnstugeutredningens första ordförande lämnade detta uppdrag, då han 1969 efterträdde Olof Palme som utbildningsminister.

²⁹ Översynen av Lgr 62 resulterade i en reviderad läroplan Lgr 69 för en nioårig obligatorisk sammanhållen skolform (Isling 1974, 1980).

De senaste decenniernas utveckling inom hela skolväsendet har målmedvetet inriktats på att skapa likvärdiga möjligheter för alla barn att få en god skolutbildning oavsett bostadsort, föräldrakonomi och övriga hemförhållanden. Starka skäl talar för att denna demokratiseringsprocess bör vidgas och omfatta även de förhållanden som påverkar barnens utgångsläge vid skolstarten. (Diskussions-PM 1971 s. 281)

Den ökade invandringen under slutet av 1960-talet hade också medfört en samhällelig diskussion om förutsättningar för möjligheter till integration i samhället, där inte minst språkfrågan stod i centrum. 1968 tillsattes en invandrarutredning som i sitt betänkande föreslog tre mål för den svenska invandrapolitiken: *Jämlikhet, valfrihet och samverkan* (SOU 1974:69). Förskolan sågs som en positiv möjlighet i och för ett mångkulturellt samhälle, integration och jämlikhet, vilket Storstadskommittén på 1990-talet också skulle hävda (SOU 1997:61, 62). Barnstugeutredningen diskuterade förskolans betydelse för invandrarbarn men också vad de hade att ge förskolan (SOU 1972:27 s. 307ff.):

Det ställs stora krav på förskolan och skolan då det gäller att utnyttja de positiva erfarenheter som invandrarbarnen ger samtidigt som invandrarbarnens speciella behov tillgodoses. (...) En global syn på människan och hennes livsbetingelser och framförallt rätt till en värdig tillvaro kan grundläggas tidigt, om barnet får konkreta upplevelser av människor från andra länder och därvid möter de vuxnas positiva inställning och vilja att verka för en internationalism. (a.a. s. 208)

När de handikappade barnens integration i förskolan diskuteras i barnstugeutredningens diskussionspromemoria framhålls barnens möjligheter att få "en känsla av att kunna inordnas i det normala samhällslivet som fullvärdiga medlemmar" (Diskussions-PM 1971 s. 55). De "andra barnen" sägs tidigt behöva få positiva kontakter med vad som benämns annorlunda barn för att handikapp skall avdramatiseras och en negativ attitydbildning motverkas (a.a. s. 55). Utredningen föreslog förtur för handikappade barn, företrädesvis i vanliga grupper i heltidsförskolan. Stöd och stimulans skulle erbjudas så tidigt som möjligt och senast från fyra års ålder. Barnstugeutredningen anser att förskolan måste nå barn i tidig ålder för att i samarbete med familjen verka för bättre startvillkor (a.a. s. 589). I ett kapitel i huvudbetänkandet diskuteras vad som krävs för att inte handikappade barn ska isoleras utan kunna integreras. Utredningens förslag om att integrera handikappade barn i förskolan sägs ha väckt många förväntningar om *en bättre start* för alla barn med särskilda behov (SOU 1972:27 s. 306). Metaforer som att komma ikapp, jämlik start eller startvillkor är vanliga i texterna från 1960- och 70-talet. I barnstugeutredningens direktiv talas om hur barn från en stimulansfattig miljö ofta varit handikappade i jämförelse med de barn som växt upp i en stimulerande miljö. En tids vistelse i lekskola eller daghem ansågs vara av särskild betydelse med hänvisning till

hur olika undersökningar betonade betydelsen av ett tidigt deltagande i en organiserad gruppverksamhet för att bl.a. underlätta övergången till skolan (Diskussions-PM 1971 s. 280). I utredningens betänkande återopas också ”utländska undersökningar”:

Barn från särskilt stimulansfattiga miljöer kan hämmas i utvecklingen på flera områden samtidigt i en ond kedja. Utländska undersökningar har beskrivit bl.a. följande symptom hos eftersatta barn i jämförelse med andra barn: försenad språkutveckling, sämre begreppsbyggnad, mindre abstrakt tänkande, fientlig hållning mot samhället utanför den egna gruppen, misstro, låg självkänsla etc. (SOU 1972:27 s.18)

Hänvisningarna tyder på influenser från de s.k. Head-startprojekten i USA på 1960-talet; även om barnstugeutredningen skulle välja en annan väg än de träningsprogram för inläring åren före skolstart som präglade dessa (Diskussions-PM 1971 s. 21).³⁰ Den normaliseringsdiskurs som artikuleras inom den sociala sektorn i vid mening i slutet av 1960-talet innebar ett paradigmskifte i synen på specialinstitutioner för handikappade barn och samarbetet med deras föräldrar (Hellström 1986, Nirje 2003, Grunewald 2009). Att barn med s.k. behov av särskilt stöd och stimulans ingår i vanliga förskolegrupper återopas ofta som unikt för den svenska förskolemodellen. Det återkommer i politiska och även fackliga sammanhang, och anses då både legitimera kravet på en utbyggd förskola för alla som en generell rättighet, välutbildad personal och generell kvalitet som nödvändig förutsättning för att motverka segregering. *Alla* ges då en inkluderande innebörd analogt med hur begreppet *en skola för alla* senare skulle komma att utvecklas.³¹

En jämlikhet med flera synvinklar och dilemman

På den socialdemokratiska partikongressen 1969 diskuterades och antogs en jämlikhetsrapport från en arbetsgrupp tillsatt av LO och partistyrelsen med Alva Myrdal som ordförande. Att förskolan behandlades under avsnittet *utbildning för jämlikhet* och inte under avsnittet *jämlikhet på arbetsmarknaden* eller *familjen i jämlikhetens samhälle* beskrivs av socialdemokraten Ulf Larsson som en programmatisk markering, påverkad av att Alva Myrdal varit ordförande (Larsson 2003 s. 177). Olof Palme, som vid kongressen valdes till

³⁰ Operation Head-start var skolförberedande program i ett nationellt välfärdsprogram för USA iscensatt av president Lyndon Johnson 1965 för att bekämpa fattigdom. Head-start omnämns och apostroferas i *Förskolan* (Förskolan 2/69 s. 55, 6/69 s. 229, 251, 8/69 s. 305, 3/71 s. 115, och i 6/71 s. 261 och 5/79 s. 171).

³¹ Begreppet *en skola för alla* myntades i och med införandet av Lgr 80 som en politisk vision om en obligatorisk skola som är anpassad efter allas individuella förutsättningar, en inkluderande och likvärdig skola för alla.

partiledare, sägs ha tagit mycket aktiv del i behandlingen av just detta utbildningspolitiska avsnitt och sagt att förskolan vid sidan av vuxenutbildningen var det viktigaste utbildningspolitiska reformområdet (a.a. s. 176). I *Den kommenderade familjen – 30 år med Alva Myrdals familjepolitik*, hänvisar även moderaten Ingegerd Troedsson till denna jämlikhetsrapport som hon ser som exempel på hur den statliga styrningen av familjen tog fart 1969 (Troedsson 1999).³² I kapitlet *Åt alla lycka bär* kommenterar hon rapporten i ett kritiskt *familjepolitiskt* perspektiv. Troedsson återger samma citat som Larsson:

Det är ett jämlikhetskrav, att barn ges lika möjligheter till utveckling. En kraftigt utbyggd och så småningom obligatorisk förskola bör i framtiden i stor utsträckning kunna utjämna de skillnader i barnens möjligheter som i dag föreligger redan vid skolstarten (...) Den (förskolan) utgör en förutsättning för jämlikhet ur två synvinklar. Den ena gäller föräldrarnas behov av att få hjälp med barnets vård och utveckling, så att båda föräldrarnas självklara rätt att förvärvsarbeta möjliggörs – ett mål som långt ifrån har uppnåtts. Den andra gäller barnens möjligheter att få en god start inför skolan och livet. Att vara samman med andra i en grupp, och att där kunna fungera på ett konstruktivt sätt, kräver att man från tidig ålder har levt med i något kollektiv. (SAP – LO: Jämlikhetsrapport 1969 citerad i Troedsson 1999 s. 22)

Av citatet framgår LO:s och socialdemokraternas gemensamma syn på förskolan i ett jämlikhetsperspektiv vid denna tid. Kravet på utbyggnad, en obligatorisk förskola på sikt, ideologiska ståndpunkter om en kollektiv fostrans betydelse samt ett rättighetsperspektiv på såväl föräldrars rätt till förvärvsarbete som på barns rätt till förskolefostran för en s.k. god start framträder. Dessa krav skulle komma att präglade barnstugeutredningens förslag till förskolemodell med pedagogiskt program. Utredningen föreslog att en förskola i deltidform på sikt bör erbjudas alla barn från den ålder ”då behovet av ett vidgat samspel med andra människor utanför den egna familjen och behovet av en vidgad miljöstimulans ur skilda aspekter blir speciellt påtagliga” (SOU 1972:27 s. 25). Man understryker det betydelsefulla i att förskolans uppgift i samhället, den inre organisationen i alla detaljer och det direkta arbetet med barnen bildar ”en sammanhängande pedagogisk funktion” (SOU 1972:27 s. 24). Med en utvecklingspsykologisk och sociologisk utgångspunkt skulle individuella *och* samhällsliga mål förenas.

Allt detta ställer förskolan och skolan på hårda prov när det gäller att grundlägga en självkänsla hos alla barn, som ger en tro på den egna förmågan att åstadkomma något och förbättra egna och andras livsvillkor – oavsett kön,

³² Ingegerd Troedsson var moderat riksdagspolitiker 1974-1994, biträdande socialminister 1976-1978, andre vice ordförande i moderaterna 1987-1991 och riksdagens första kvinnliga talman 1991-1994.

socialgrupp och andra påtagliga barriärer, som spelar in redan mycket tidigt i barnens utveckling. (SOU 1972:27 s. 18)

Den förskolemodell som barnstugeutredningen föreslog skulle möjliggöra en gemensamhetsfostran i grupp för alla barn ur alla samhällsklasser. En integrerad verksamhetsform ansågs särskilt viktig i det program som skissades eftersom man ville överbrygga en ”kategoriklyvning” (SOU 1972:26 s. 132).

Förskolverksamheten är i dag uppdelad på två, oftast organisatoriskt och lokalmässigt åtskilda, institutionsformer: daghem och lekskola, vilka dock ur pedagogisk synvinkel betraktas som en enhet. Den uppdelning som ändå råder verksamhetsmässigt har gammal tradition i vårt land (...) Det är sannolikt viktigt att små barn inte upplever sådana grupperingar i samhället, som påtalar olikheter mellan människor. Vad som i dag styr uppdelningen är primärt huruvida barnens mödrar förvärvsarbetar eller ej samt utifrån de organisatoriska och från vissa synpunkter rationella faktorer som baseras på detta förhållande. (SOU 1972:26 s. 132)

Grundantaganden om betydelsen av en gemensam arena och den omgivande miljöns inverkan för att barn också skulle ha möjlighet att lära jämlikhet och demokrati, färgade utredningens syn på kvalitet, fler män i verksamheten, integrering av barn med särskilda behov samt arbete i arbetslag i förskolan.

Med hänsyn till att små barns inläring i så hög grad sker genom de olika miljöinflytelserna är t ex organisatoriska mönster i miljön inte oviktiga. Barngruppernas sammansättning, integration av handikappade barn, personalens arbetsformer är exempel på sådana mönster som sannolikt innebär att barnen införlivar attityder och beteenden som är betydelsefulla för den fortsatta utvecklingen. (SOU 1972:27 s. 24)

Utredningen beskriver det även som väsentligt att förskolan stödjer barn i att inte hindras av fördomar och djupt inrotad tradition av vad som betraktas som manligt eller kvinnligt (SOU 1972:27 s. 18). Att män och kvinnor ska ha samma uppgifter i förskolan betonas. Bristen på män i förskolan framställs som dilemma med risk för att traditionellt könsrollstänkande befästs, vilket problematiseras och åtföljs av åtgärdsförslag som bl.a. könskvotering (a.a. s. 45). Frågan om fler män i verksamheten är aktuell under hela den studerade tidsperioden, vilket bl.a. kommer till uttryck genom kvotering³³ samt s.k. brytprojekt för att öka rekryteringen av män.³⁴

³³ På 50-årsjubiléet 1968 uttryckte SFR:s ordförande Gunnel Carlsson att fler manliga kollegor behövs. Åke Isling från TCO sägs ha haft ”det fiffiga förslaget” att kvotera fifty-fifty (Barntädgården 3/68 s. 71). Försöksverksamhet med kvotering startar 1970. SFR var först positiv men vill 1976 att den upphör (Förskolan 9/76 s. 1, 10/77 s. 14).

³⁴ Olika projekt beskrivs (Förskolan 8/89 s. 17, 9/92 s. 20, 2/95 s. 36, 9/95 s. 29). Andelen män har dock aldrig överstigit 5 % av förskolans anställda och sjönk till 2 % i slutet av 1990-talet (Havung 2000).

Ett annat dilemma rör frågan om förskola i offentlig eller privat regi, utifrån tal om risker med segregering och att den gemensamma arenan splittras. Till detta dilemma hör också frågan om barns jämlika rättigheter i förhållande till föräldrarätten och samhällets ansvar i detta. Åsiktsskillnader om obligatorisk förskola relaterar till detta tema och till frågan om en för alla samhällsklasser gemensam fostranarena. Under den studerade tidsperioden har frågan om privata alternativ debatterats från riksdagsdebatt och mediadebatt i samband med förskolereformen 1973 till tal om vinstdrivande företag på 1980-talet med strid om olika statsbidragsformer och för och emot etableringsfrihet både på 1980- och 1990-talet. Under det borgerliga regeringsinnehavet 1976-1982, var frågan om privat eller offentlig regi dock inte på agendan, vilket kan förefalla märkligt med tanke på dessa partiers synliggjorda inställning till etableringsfrihet (Förskolan 6/73 s. 1, Bengtsson 1995). En privatiseringsdebatt startar 1984 då Pysslingen AB grundades.

Ett tredje dilemma i argumentationen för en gemensam mötesarena för alla barn har varit den s.k. sociala snedrekryteringen till daghemmen i takt med att en daghemsvistelse alltmer börjar betraktas som något värdefullt. Före expansionen av daghemsplatser, var det till största delen barn från arbetarhem på daghem och barn till ensamstående mödrar (utan tal om snedrekrytering), medan det på 1980-talet blev jämförelsevis en högre andel barn från akademikerhem (Landsorganisationen 1981, Dahlberg & Åsén 1986a s. 3). Att tjänstemannagruppernas barn och akademikernas barn i högre utsträckning har haft sina barn på daghem under den studerade perioden har föranlett bl.a. LO att ta upp frågan om öppethållandetider i förskolan. Att stå utanför en förskoleverksamhet beskrivs innebära stora orättvisor inför skolstart och senare i livet. Socialministrar i olika regeringar har uppmanat kommunerna att beakta behovet av omsorg på tider som faller utanför ordinarie öppethållande (prop. 1984/85:209 s. 7, prop. 1993/94:11 s. 32). Valfrihetsargument, rättviseargument, ekonomi- och mångfaldsargument respektive tal om risk för ojämlika villkor och bristande likvärdighet har kombinerats eller stått emot varandra i debatten. I den fortsatta dispositionen av detta kapitel, strukturerad i fyra kategoriserade utvecklingskedan, beskrivs jämlikhetsdiskursen i talet om förskolemodellen.

I namn av jämlikhet, demokrati och gemenskap 1968-1974

Människan i ett föränderligt samhälle var temat för den nordiska förskollärarkongressen 1968. De olika inläggen vittnar om tilltro till förskolan som en jämlikhetsskapande arena och förskolefostran som demokratisk medborgarfostran för *morgondagens människa* i en vidgad värld

(Barnträdgården 6/68 s. 182, SFR 1968). Statsrådet Alva Myrdal hade i kongressens öppningsanförande understrukt förskollärarnas stora ansvar att vara med om att fostra dagens barn till: ”ett liv i ett samhälle, en värld vi inte känner, med en inre trygghet och balans som krävs för världsmedborgare i en ständigt föränderlig värld” (Barnträdgården 6/68 s. 182). Hon hade talat om förskollärarnas *unika chans* i vardagligt arbete med *en sällsynt möjlighet* att verka för internationell solidaritet (Myrdal 1968 s. 8). Britta Schill talade om *aktivitetspedagogik* som ett livsmönster (Schill 1968).³⁵ Den uppväxande generationen menar hon måste lära sig att leva på ett helt nytt sätt och tillägger även behovet av ett globalt medvetande om ”sitt ansvar inte bara för den egna lilla begränsade världen, utan för världen i sin helhet” (a.a. s. 72):

Detta kommer att ställa nya krav på morgondagens människa: en större redobogenhet att möta förändringar, en flexibilitet, som bygger på en alltifrån den tidigaste barndomen väckt lust att utnyttja den egna inneboende förmågan till konstruktivitet och kreativitet, inte passivt låta sig formas av omständigheterna utan själv forma dem så att de blir till något positivt, livsbefrämjande både för en själv och andra. (a.a. s. 72)

En framtidsfostran med en individuell *och* kollektiv vision åsyftades. På SFR:s 50-årsjubileum i mars 1968 hade både familjeminister Camilla Odhnoff och utbildningsminister Olof Palme inledningstal, vilket kan förstås som både en socialdemokratisk och facklig markör av förskolans familjepolitiska, socialpolitiska och utbildningspolitiska betydelse vid denna tidpunkt. Odhnoff avslöjade regeringens förberedelser för en utredning som skulle undersöka utformningen av förskolans inre arbete. Nu stod förskolan på tur att förändras. Palme uttryckte i sitt tal en förhoppning om att förskollärarna skulle vara motståndskraftiga och hålla kvar sin pedagogik i det samarbete som skulle växa fram mellan grundskola och förskola (Barnträdgården 3/68 s. 73). SFR:s dåvarande ordförande Gunnel Carlsson hade presenterat en önskelista inför framtiden som innehöll förskollärare för samtliga åldersgrupper i förskolan och bättre samarbete mellan skola och förskola under samma huvudman (a.a. s. 71). En dryg månad senare, den 26 april 1968, undertecknades direktiven till barnstugeutredningen. Av direktiven framkommer att Camilla Odhnoff som ansvarig minister inom Socialdepartementet hade fastställt barnstugeutredningens uppdrag efter samråd med chefen för Utbildningsdepartementet, dvs. Olof Palme. Det var ett sammanvävt uppdrag som syftade till att lösa flera

³⁵ Schill beskriver aktivitetspedagogiken som ännu mest intressant trots att genombrottet skedde redan i seklets början genom John Dewey och introducerades i Sverige på 1930-talet av Elsa Köhler. Schill var sedan 1948 rektor för seminariet i Stockholm, då hon efterträdde Alva Myrdal som startat det *Socialpedagogiska seminariet* 1936.

frågor i namn av jämlikhet. Den 10 maj 1968 tillsätts utredningen med den dåvarande statssekreteraren Ingvar Carlsson som ordförande.³⁶

Camilla Odhnoffs anförande på den nordiska förskollärarkongressen 1968 hade rubriken *Familjen i ett föränderligt samhälle*. Odhnoff berättade om den nytillsatta barnstugeutredningen och uttryckte sin glädje över att både forskarsynpunkter och förskollärarkårens erfarenhet av barnpedagogik och praktiskt barnstugearbete var väl företrädda i utredningen. Hon talade om vad hon kallade en familjepolitik som befrämjar ”ett jämlikhetens samhälle för fria människor” (Barnträdgården 6/68 s. 185). Ett föränderligt samhälles konsekvenser för barn skulle uppmärksammas och daghemsutbyggnaden skulle prioriteras. Odhnoff framhöll att verksamheten alltmer uppfattas som nödvändigt komplement till hemmet, i synnerhet för barn från ”en stimulansfattig miljö” (Odhnoff 1968 s. 107).

Vi börjar inse att lika villkor måste vi ge redan åt våra små barn, för att jämlikhetens samhälle skall bli verklighet. (a.a. s. 108)

Förändring, förnyelse och frigörelse är frilagda nyckelbegrepp när jämlikhetsdiskursen artikuleras i detta första utvecklingskede tillsammans med en framtidsdiskurs med tal om en vidgad värld. *En lärargrupp i utveckling*, var titeln på SFR:s skrift inför 50-årsjubileet 1968 (Bruun 1968) med både tillbakablickar och siktet inställt på framtida förändringsarbete:

Vi vill visa vad som hänt och vad som gjorts på förskoleområdet under den intensiva förändringsperiod som samhälle, familj och individ genomgått under de senaste 50 åren. (...) Blicken måste också riktas vidare mot de fortsatta förändringar som väntar, med en vidgad värld, nya livsformer, kanske en ny och bättre människosyn. (a.a. s. 5)

I *Förskolan* inleds ledaren *Ambitioner och förverkligande* (7/68 s. 117) med att konstatera att vi lever i ett föränderligt samhälle, vilket sägs återkomma i rubriker på föredrag och motton för konferenser. ”Visionärerna” med stora ambitioner återfinns i debatten enligt ledarskribenten, som i en ny tid ställer krav för att föra förskolepedagogiken framåt (a.a. s. 217).

³⁶ Övriga ledamöter var Åsa Gruda Skard, professor vid Oslos universitet, Stockholms barnavårdsdirektör Karl-Erik Granath, riksdagsledamoten Blenda Ljungberg, Västerås skoldirektör Lennart Orehag, departementsrådet i socialdepartementet Gustav Jönsson, SFR:s ordförande Gunnel Carlsson, Svenska kommunalarbetarförbundets (SKAF) ombudsman Elin Mossberg och Carl-Eric Sandblad, utbildningssekreterare i Svenska Facklärarförbundet (SFL). Siv Thorsell utsågs till huvudsekreterare och Gertrud Schyl-Bjurman till biträdande. Övriga sekreterare var Gunnel Johansson, Jan Hal-lendorff, Sture Henriksson, Stig Malmqvist och Bodil Rosengren. Gertrud Sigurdson och Inga Nordin blev experter 1970. Från 1970 tog den socialdemokratiska riksdagsledamoten Mats Hellström över ordförandeskapet då Ingvar Carlsson blev ny utbildningsminister och Olof Palme blev statsminister.

Detta med föränderligheten innebär många gånger ett problem och gamla värderingar och uppfattningar måste helt förkastas eller förändras. Om man starkt förenklar kan man konstatera att det inom vår yrkeskår på så sätt framträder två huvudgrupper, de som har svårt att acceptera föränderligheten och de som ligger några steg före och driver på utvecklingen. (a.a. s. 217)

På Svenska Facklärarförbundets kongress samma år hade utbildningsminister Olof Palme framhållit förskolefostrans betydelse för barn från ”dåliga miljöer” samt lovordat förskolans ”fria och elevcentrerade arbetsformer” i sitt tal om utbildningens stora betydelse i ett samhälle (Barntädgården 9/68 s. 287). *Framtiden är vår* var rubriken på referatet i *Förskolan* från SFL:s kongress, i vilket det särskilt betonades att det med stor tyngd hade talats om vikten att förskollärarna nu erkänns som pedagoger. Att förskollärarkåren nu står på tur, att föräldrar föredrar daghem framför andra tillsynsformer och flera regeringsledamöters uttalanden om förskolans stora betydelse uppskattas. Dock med förbehållet att kåren ändå inte kan hänge sig åt optimistiska framtidsdrömmar utan måste ”föra barnens talan” (a.a. s. 285); en utsaga som visar kårens självförståelse och positionering som en envetet kämpande kår *för barnens skull*. Barnstugeutredningens ordförande Ingvar Carlsson hade talat om *framtidens förskola*. I referatet från kongressen citerades delar av hans tal:

Så länge inte den allmänna förskolan förverkligats vilar hela den övriga skolreformen på en bristfällig grund. Strävan efter jämlikhet försvåras därför att barnen går in i skolsystemet med olika förutsättningar beroende på den miljö – eller brist på stimulans från den miljö de upplevt. Negativa ekonomiska sociala och geografiska faktorer får slå igenom. (a.a. s. 297)

Att Ingvar Carlsson hade formulerat att förskolan nu borde bli fullvärdig medlem av skolfamiljen betonas särskilt (a.a. s. 298). Året därpå, det år då den socialdemokratiska jämlikhetsrapporten lades fram, är den årgång av *Förskolan* som ger flest träffar på jämlikhet med tal om förskolefostran. 1969 framstår som en brytpunkt för kårens förhoppning om ett erkännande av förskolans utbildningspolitiska betydelse. En ny form av pionjäranda framträder inriktad på att utveckla förskolepedagogiken och fortlöpande föra barns talan:

Pionjärtiden i den svenska barnstugans tid är slut. Men medvetenheten om att det idag är förskollärarna som måste föra barnens talan i dagens samhälle är stor. Det är för de gamla i SFR ingen nyhet. Så har det varit sedan förskollärarna började strida för bättre förhållanden för både barn och vuxna inom institutionen. Skaran av nya förskollärare växer upp som svampar ur jorden. Med de gamlas erfarenheter och de ungas ”nymodigheter” i förening borde vi kunna se tiden an med optimism. (Barntädgården 4/69 s. 145)³⁷

³⁷ Rösterna tillhör seminarieläraren Vanja Karlsson som i en artikel diskuterar ansvaret för att ”vi bör fortsätta att tala om hur små barn bör ha det i barnstugan” (a.a. s. 145).

I årgångens första ledare *Förskolan och jämlikheten* framkom tron på förskolans möjligheter till social utjämning, med reservation för att resurser krävs:

Samhället tycks nu äntligen vara berett att inse att förskolan här kan göra en insats för att jämna ut klyftor, som annars hinner bli för stora innan barnen börjar grundskolan. För att förskolan skall kunna vara den utjämningsfaktor som förväntas måste det sättas in resurser. Om inte en rad krav på förbättringar tillgodoses är det stor fara att förskolan konserverar miljöhandikapp, som en del elever har när de kommer till förskolan. (Förskolan 1/69 s. 349)

I ledaren *Den magiska sjuårsgränsen* argumenterar skribenten för en nödvändig utbyggnad av förskolan för alla åldrar. Och då inte bara för barn vars föräldrar förvärvsarbetar. Alla barns rätt till förskolefostran framhålls:

Grundskolan är alltså inte enbart en läroanstalt, lika lite som förskolan enbart är en tillsynsform. Den är det inte ens i första hand. Förskolan är barnuppfostrande och samhällsnödvändig. Alla barn bör ha lika rätt till denna fostran. (Förskolan 2/69 s. 41)

En stark intertextualitet med barnstugeutredningens direktiv återfinns i den retoriska argumentationen om förskolan som *samhällsnödvändig* (a.a.s. 41).

Samhällets satsning på utbildning har kommit till därför att det eftersträvar jämlikhet. Denna jämlikhet haltar betänkligt eftersom skolreformen utgår från det magiska 7-årsstrecket. (...) Barn under 7 år är också samhällsmedborgare, inte ett bihang till en eller två skattebetalande föräldrar. (a.a. s. 41)

I ledaren *Islossning* talas i positiva ordalag om att förskolefrågor seglar i medvind, att obligatoriska förskoleår är förestående och att det i debatten talas om ”jämlikhet ur barnens synpunkt” (Förskolan 6/69 s. 229):

Genom hela den här kören av krav på fler platser till barntillsyn (detta förfärliga ord) går som en röd tråd att dessa platser inte bara behövs för att lösgöra kvinnlig arbetskraft och ge kvinnan valfrihet utan även för att ge barnen den viktiga kollektiva förskolefostran. (a.a. s. 229)

Talet om en jämlikhet för barn uppgraderar förskolan till något mer än vad som man säger den förfärliga benämningen barntillsyn ansågs stå för. Året innan hade ordet *barnparkering* uppfattats som ännu värre av den s.k. ”sanna förskolläraren”. Om håren på denna reste sig redan vid ordet barntillsyn så ”vrider sig själen i vända” när parkering sätts i samband med barn sägs det (Barnträdgården 4/68 s. 117). Seminarieläraren Inga Nordin konstaterade hur barns rätt till förskolefostran ses som jämlikhetsfråga (Förskolan 8/69 s. 320):

Man menar, t ex inom den sittande statliga utredningen på området (1968 års barnstugeutredning), att barnstugorna är minst lika viktiga för barns fostran. Barnstugan eller låt oss börja använda benämningen förskola, kommer alltmär i blickpunkten som en viktig förutsättning för små barns lika och rikare möjlighet till allsidig utveckling. Det visar sig på avsnitt efter avsnitt att det är

för sent att börja med åtgärder vid 7 års ålder om man vill ge alla en jämlik start i samhället. (Förskolan 8/69 s. 320)

Temat för TCO:s utbildningsdagar 1969 var *Jämlikhet i utbildningen*. TCO:s familjepolitiska program, i vilket ett led i jämlikhetssträvandet sågs vara att samhället i större utsträckning tar hand om barnets fostran, presenterades av TCO:s utredningssekreterare Annika Baude (Förskolan 9/69 s. 372). Skolforskaren Torsten Husén hade talat om miljöns betydelse och framhållit att en radikalare syn på den jämlikhet som eftersträvas inte endast gäller att förvärva kunskaper utan att förvärva begåvning, vilket han ansåg kräver insatser innan barn börjar skolan. Socialläkaren Gustav Jonsson hade talat om det sociala arvet och föreslagit en obligatorisk förskola för att nå ”de hotade barnen” (a.a. s. 372).³⁸ Förskolläraren Rigmor Mjörnell beskriver lyckokänslan i att jämlikhetstemat framstod som liktydigt med förskolans betydelse med synpunkter som kåren i årtionden kämpat för (a.a. s. 380):³⁹

Skall det satsas på jämlikhetsfostran så skall den påbörjas i förskolan. Det har säkert sagts förut, men kanske inte av professor Torsten Husén, utbildningsminister Ingvar Carlsson, docent Gustav Jonsson, TCO:s ordförande Otto Nordenskiöld och flera andra på en gång. Tanken på förskolan lyckades för ovanlighetens skull ena politikerna. Problemet för dem var att fastslå vem som egentligen först kom på det här med förskolans stora betydelse. (a.a. s. 381)

Ett pedagogiskt demokratiseringsprojekt

Rektorn för förskollärarseminariet i Västerås, Sven Bertil Magnusson, kommenterar tidsandan i en debattartikel om hur den svenska förskolan möter 70-talet med en expansionskraft och vitalitet som aldrig förr. Han beskriver den som en arbetskrävande och nästan yrselframkallande tid för verksamhetens företrädare (Förskolan 1/70 s. 3). Tiden anses mogen för målformuleringar som han anser bör utgå från praxis, utan att vad han kallar *denna progressiva gren av undervisningsområdet*, ska bindas av det som varit.

En uppgift som redan förskolan måste ta ansvar för är träningen av positiva relationer individer och grupper emellan. Förståelse och tolerans måste grundläggas tidigt. De barn som tränats till en demokratisk livsstil fungerar automatiskt som jäst i samhällsdegens omvandlingsprocess. De gör det till exempel trångt för förmyndarmänniskan, som hade en självklar plats i gångna tiders makthierarki. (Förskolan 1/70 s. 3)

³⁸ Gustav Jonssons avhandling hade nyligen publicerats (Jonsson 1969).

³⁹ Mjörnell skulle två decennier senare i DN-debatten 1986 försvara förskolepedagogiken med inlägget *Vi kan barn!* (Mjörnell i DN 24/8 1986).

Magnussons artikel framstår som exempel på den förnyelse- och framtidsdiskurs som artikuleras i slutet av 1960-talet med stark koppling till en vision om ett mer demokratiskt samhälle med förändrade relationer mellan myndigheter och medborgare. Magnussons förslag till tre övergripande mål för förskolan ligger i linje med de mål som barnstugeutredningen skulle komma att presentera året därpå. Förskolan ska bidra till att skapa goda förutsättningar för individ *och* samhälle genom att träna barnens kommunikationsfärdigheter, stimulera inlevelseförmåga och emotionell öppenhet. Han talar vidare om framväxten av en generös attityd och solidaritet gentemot handikappade eller avvikande minoriteter samt värderingar för ett liv i ett ”tolerant multisamhälle” som inte grundas på skillnader i ras, nationalitet, kön, ålder, social och ekonomisk status, religion eller livsåskådning (Förskolan 1/70 s. 3). Enligt barnstugeutredningens diskussionspromemoria skulle ett pedagogiskt program med *ny pedagogik* ge barnen en allsidig social omvärldsorientering (Diskussions-PM 1971 s. 113). Målet för förskolans sociala träning sägs skapa människor som kännetecknas av öppenhet, tolerans, kritiskt tänkande och förmåga att ompröva sin egen uppfattning (a.a. s. 110). I huvudbetänkandet beskrivs en medborgarfostran med demokratiska värderingar och omvärldsorientering:

Förskolan har en viktig funktion när det gäller att successivt vidga barnens orientering i omvärlden och ge en begynnande föreställning om de skiftande levnadsmönstren i samhället och bidra till att skapa tolerans för ”främmande” inslag och förståelse för att många människor lever under andra betingelser än den egna familjen. (SOU 1972:27 s. 17)

I uppdraget att ta fram ett pedagogiskt program för vad som sägs vara mer *jämlika förutsättningar inför skolan och livet*,⁴⁰ ville barnstugeutredningen överbrygga två *olika* förskolemodeller; dels *den utbildningsteknologiska förskolan*, vilken beskrivs se barnets utveckling främst ur en inlärningspsykologisk synvinkel, dels *den gängse förskolan* med grund i en utvecklingspsykologisk mognadsteori. Att stödja *allsidig* utveckling fanns formulerat som mål för den gängse förskolepedagogiken. Utredningen menade dock att det var den sociala och känslomässiga utvecklingen som betonades i verksamhetens praktik. Det teoretiska underlaget ur utvecklingspsykologisk utgångspunkt skrevs fram av Gertrud Schyl-Bjurman utifrån Piagets respektive Erikssons stadieteorier. Valet av teoriunderlag motiverades med önskan att förena kognitiv och emotionell teori för en helhetssyn på utveckling och lärande. Den nya pedagogiken skulle vila på utvecklingspsykologisk grund och förstärkas med inlärnings- och socialpsykologiska infallsvinklar.

⁴⁰ Intertextualiteten med den socialdemokratiska jämlikhetsrapporten är påtaglig.

Pedagogiken bör utgå från en barncentrerad syn, jämsides med att barnet ses i relation till sitt samhälle, dvs. barnets egna unika utveckling bör stödjas, men det måste genom fostran få resurser och förmåga att samarbeta med andra. (Diskussions-PM 1971 s. 25)

Förskolans övergripande mål skulle enligt utredningen uttrycka den ideologiska bakgrunden till det pedagogiska programmet (Förskolan 1972:27 s. 13). Målformuleringen återfanns redan i diskussionspromemorian. Såväl den som huvudbetänkandets text understryker ansvaret att använda kunskap för att förbättra *både egna och andras* levnadsvillkor. En viss diskursiv förskjutning kan märkas. I promemorian sägs att förskolan ”bör stimulera barn att *på ett kreativt sätt* söka kunskap och att vilja använda den för att förbättra inte bara sina egna utan också andras levnadsvillkor” (Diskussions-PM 1971 s. 26, emfas tillagd). I betänkandet heter det:

Förskolan bör sträva efter att i samarbete med föräldrarna ge varje barn bästa möjliga betingelser att rikt och mångsidigt utveckla sina känslö- och tankemässiga tillgångar. Förskolan kan därigenom lägga grunden till att barnet utvecklas till en öppen, hänsynsfull människa med förmåga till inlevelse och till samverkan med andra, i stånd att komma fram till egna omdömen och problemlösningar. *Förskolan bör hos barnet lägga grunden till en vilja att söka och använda kunskap för att förbättra såväl egna som andras levnadsvillkor.* (SOU 1972:27 s. 24. Emfas tillagd)

En bred samhällelig diskussion eftersträvas. Diskussionspromemorians sammanfattning startar med frågan om det är dags att demokratisera utbildningen från själva starten. Frågor ställs om en lösning är att satsa på barnstugan/förskolan, vad ”vi” vill med den, vad som ska hända i den, vad den ska heta och vilket slags människor vi vill att den ska hjälpa till att utveckla:

”Vi” är alla vuxna, som gemensamt bär ansvar för att barn här i landet förbereds att klara av att leva och lösa de gamla och nya problem som vi lämnar efter oss åt dem som vuxna. Vi har här att ta ställning till barnstugeutredningens förslag att ge barn bättre möjligheter att utvecklas på alla områden – socialt, känslomässigt, tankemässigt – genom att samverka i grupp i en delvis omorganiserad och mer medvetet begreppsutvecklande förskola. (Diskussions-PM 1971 s. 236)

Barnstugeutredningen ville något nytt. Att målet ger ”en framtidssyn” framhålls som väsentligt och att fostran relateras till ”den blivande vuxna människans utvecklingsmöjligheter i ett samhälle som är stätt i snabb omvandling” (SOU 1972:27 s. 13). Den syntes utredningen eftersträvade, i form av en ny integrerad och överbyggande förskolepedagogisk inriktning med ett nytt antiauktoritärt förhållningssätt och en ny syn på barn och relationers betydelse för inläring, benämndes i huvudbetänkandet *den dialogpedagogiska modellen* (SOU 1972:26 s. 44). Utbyggnaden motiveras med argument om

förskolan som ett nödvändigt komplement och tro på att den kan bidra till förändring klassmässigt och könmässigt; en social utjämning mellan barn och familjer med olika utgångslägen och mellan kulturer (SOU 1972:27 s. 18):

En underlåtenhet att bygga ut förskolan i dag kan innebära att köns- och klassgränser läggs fast, vilket kan komma att prägla familje-, arbets- och övrigt samhällsliv långt in i nästa århundrade (...) Men jämlikhetskravet är särskilt starkt för barnen med ett sämre utgångsläge, som behöver extra stöd. Det gäller integrationen av handikappade barn i samhället, vare sig det är fråga om sociala fysiska eller psykiska handikapp. (SOU 1972:27 s. 18)

I barnstugeutredningens förslag om arbetslag och fler män i förskolan låg idén att ge barnen jämlika och demokratiska förebilder för samverkan (SOU 1972:27 s. 232, Rosengren 1978 s. 58). En förskolemodell som särskiljer vård, fostran och pedagogik och där olika personalkategoriernas uppgifter särskiljs i vård- respektive pedagogikmoment anser inte utredningen vara adekvat. Utredningens syn på arbetsfördelningen är att all personal i förskolan har pedagogiska uppgifter (och därmed också vård och fostran), att minst en förskollärare bör ingå i varje arbetslag även på småbarnsgrupper, och att förskollärare med sin längre utbildning och sina fördjupade kunskaper anses kunna tillföra nya infallsvinklar på pedagogisk problematik (SOU 1972:26 s. 133-134).

SFR delade uppfattningen både vad gäller manlig personal och att arbetet mellan förskollärare och barnskötare skulle ske i arbetslag, med förbehållet att förslaget om minst en förskollärare i varje arbetslag uppfylls eftersom ”förskolläraren måste vara den, som tar det yttersta ansvaret för planering, utförande och uppföljning av det pedagogiska arbetet” (Förskolan 5/71 s. 227). Märkligt nog kommenteras dock inte alls förslaget till dialogpedagogisk modell i SFR:s omfattande remissvar (Förskolan 8/72).⁴¹

Obligatorisk förskola – jämlikhet eller ideologisk indoktrinering?

Under 1968-1974 debatteras frågan om en obligatorisk förskola livligt i anslutning till barnstugeutredningens arbete och betänkande, propositionen om förskoleverksamhetens utbyggnad samt riksdagsbeslutet om en förskolelag med regler om en *allmän* förskola för alla sexåringar (SOU 1972:27, prop. 1973:136, SFS 1973:1205).⁴² Några beskriver obligatorisk förskola som en

⁴¹ SFR säger att utan i detalj ha granskat det omfattande teorimaterialet vill man framhålla att de renodlade metodiska system som beskrivs kan tjäna som utgångspunkt för diskussioner men att de inte förekommer så renodlat i praktiken (a.a. s. 15).

⁴² Se Förskolan 5/69 s. 196, 8/69 s. 305, 9/69 s. 372, 1/70 s. 23, 2/70 s. 61, 68, 3/70 s. 83, 90, 102, 5/70 s. 169, 7/70 s. 245, 8/70 s. 289, 1/71 s. 3, 2/71 s. 77, 3/71 s. 131, 9/71 s. 395, 4B/72 s. 1, 1/73 s. 36, 6/73 s. 2, 7/73 s. 9, 10/73 s. 4, 21).

jämlikhetsfråga för barn medan andra ser den som oönskat statligt ingrepp i familjeangelägenheter. Även inom förskollärarkåren finns divergerande åsikter. Gertrud Schyl-Bjurmans uttalande, att man var på tok för sent ute med en obligatorisk förskola för 5- och 6-åringar, tog *Förskolans* ledarskribent fasta på. Kåren uppmanas att inte bli en broms för obligatorisk förskola. En obligatorisk förskola beskrivs som särskilt viktig för barn som saknar stimulans i hemmiljön eftersom ”vi vet sen gammalt att deras föräldrar inte anmäler dem till förskola” (*Förskolan* 8/69 s. 305).

TCO hade tagit ställning för en obligatorisk förskola i både sitt familjepolitiska och utbildningspolitiska program (*Förskolan* 3/70 s. 90). Barnstugeutredningen valde däremot att avvakta med ett ställningstagande till obligatorisk förskola (Diskussions-PM 1971 s. 11), vilket kommenterades i *Förskolan* då utredningens diskussionspromemoria presenterades:

Irritation över utredningens tystlåtenhet i frågan om förskolan skall bli obligatorisk för någon eller några förskolårgångar, har också märkts. På just denna punkt har kanske de ideologiska skillnaderna klarast framkommit i debatten. Förvånande många delar den av SFR tidigare framförda synpunkten att ett eller helst två obligatoriska förskoleår är nödvändiga. De röster som höjts *mot* ett obligatorium avslöjar en rädsla för att barnen skall bli utsatta för en ideologisk indoktrinering. (*Förskolan* 4/71 s. 145)

I en debattartikel i *Förskolan* beskriver socialdemokraten Gertrud Sigurdsen LO:s syn på den svenska förskolemodellen. Sigurdsen anser förskolan vara ett av våra främsta medel för en ökad jämlikhet i samhället och avslutar med att instämma i de mål som barnstugeutredningen nyligen hade presenterat om samhällets behov av öppna, hänsynsfulla människor. Hon citerar ur LO:s familjepolitiska program från 1969, i vilket det talas om barnens rätt till jämlikhet och betydelsen av att få uppleva gemenskap med andra barn i en socialt stimulerande miljö, ett förturssystem till daghemsplatser där handikappade barn sätts främst och ett obligatorium för i första hand sexåringar. LO vill dessutom se en samordning av daghem och lekskola i en institution kallad förskola, inte ha en uppdelning (*Förskolan* 4/71 s. 153).

LO ser barnstugeverksamheten som en social jämlikhetsfråga. Vi föds i så olika miljöer. Våra uppväxtförhållanden blir mycket olika beroende på i vilken miljö vi råkat födas och växa upp. Det visar sig när barnen börjar grundskolan. Deras start blir så olika. En del barn som haft en torftig, stimulansfattig miljö har svårigheter i skolan. Barnstugan/ förskolan har en uppgift att utjämna dessa olikheter hos barnen. Vi tror den svenska förskolemodellen är den riktiga, dvs den är så fri från prestation som en uppväxtmiljö kan vara. (a.a. s. 153)

På Svenska Facklärarförbundets kongress 1971 sa TCO-ordföranden Lennart Bodström återigen ja till obligatorisk förskola medan utbildningsminister

Ingvar Carlsson valde att inte kommentera frågan då han ville invänta barnstugeutredningens senare ställningstagande (Förskolan 9/71 s. 395). I utredningens betänkande föreslogs *allmän förskola*. Förslaget motiverades med föräldrars skiftande initiativ, vilket gjorde att samhället måste garantera en reell rätt för alla barn att få gå i en avgiftsfri förskola minst något år före skolinträdet (SOU 1972:27 s. 264). Förslaget som innebar obligatorisk skyldighet för kommunen att anvisa plats åt alla sexåringar fr.o.m. 1975, men var frivillig för barnen, fick gehör i remissbehandlingen (prop. 1973:136 s. 34).

Av pressklipp i *Förskolan* framkommer att *Svenska Dagbladet* var nöjd med en frivillig linje. Att alla barn skall få rätt att gå i förskola men inte tvingas, ansågs bra med hänsyn till en känslig föräldraopinion som reagerar om barnen ska tas om hand i en statlig fostran (Förskolan 7/73 s. 9). *Dagens Nyheter* och *Expressen* hade däremot förordat ett obligatorium. *Expressen* skrev att ingen människa kommer på tanken att vi skulle ha mer frihet i vårt samhälle om skolplikten avskaffades (Förskolan 10/73 s. 21). De presskommentarer som återges exemplifierar ståndpunkter i överensstämmelse med till tidningarna närstående partiers olika ståndpunkter inför riksdagsvalet 1973. Folkpartiet ser allmän förskola som steg på vägen mot en obligatorisk förskola. Centerpartiet står bakom en allmän förskola men vill ha en obligatorisk skolförberedande förskola som grund i utbildningssystemet. Vänsterpartiet kommunisterna (VPK) vill ha obligatorisk förskola medan Moderata samlingspartiet vill undvika tvingande regler (Förskolan 6/73 s. 2, 10/73 s. 4). SFR å sin sida framförde sin syn på det orimliga i att ett enda år allmän förskola för sexåringar skulle kunna motsvara förväntningar på förskolan som ”avgörande faktor för jämlik start för alla barn”. Den starka tilltron på förskollärarkårens förmåga sägs många förskollärare uppleva som skrämmande (Förskolan 6/73 s. 1).

I en perspektiverad läsning om privatisering och etableringsfrihet framkommer att frågan inte var särskilt het i barnstugeutredningen, vilket kan förstås i relation till den då bristfälliga offentliga utbyggnaden och att offentlig barnomsorg var en relativt ny företeelse. Det var först från mitten på 1940-talet, när de första statsbidragen till förskoleverksamheten infördes som man överhuvudtaget kan tala om en förskola i offentlig regi (Johansson & Åstedt 1996, Tallberg Broman 2009b). Barnstugeutredningen såg privata förskolor som ett komplement i väntan på samhällelig utbyggnad och konstaterade att inga direkta hinder fanns för att inrätta privata förskolor (SOU 1972:27 s. 267, 526). SFR instämmer i utredningens synpunkter under förutsättning att privata förskolor uppfyller gällande krav och att benämningen förskola endast får användas om det finns en inrättad förskollärartjänst (Förskolan 8/72 s. 27).

Odhnoff delar också utredningens syn på privata förskolor, men påtalar kommunens huvudansvar för den allmänna förskolan (prop. 1973:136 s. 65):

I detta sammanhang bör understrykas att en tidig uppdelning av barnen efter föräldrarnas livsåskådning är lika litet förenlig med förskolans idé som en sortering efter socialklasser eller förmögenhetsförhållanden. (a.a. s. 65)

Odhnoff framhöll vikten av att barn får kontakt med olika samhällsgrupper, att ogynnsamma förutsättningar begränsar barns utvecklingsmöjligheter och att samhällets insatser behövs för att ge barnen vidgade erfarenheter (prop. 1973:136 s. 57, 61). Odhnoffs ståndpunkt att kommunerna inte kan avhända sig ansvaret för den allmänna förskolan, skapade en hätsk mediadebatt både före, under och efter riksdagsbehandlingen 1973. Ståndpunkten tolkades i de pressklipp som *Förskolan* publicerade, som en stark fientlighet mot s.k. enskilda förskolor och med en oro för hur religiösa frågor skulle behandlas i förskolan (*Förskolan* 10/73 s. 6, 1/74 s. 2-9, s. 38). Olika ideologiska ståndpunkter angående kollektiv fostran i samhällsregi synliggörs. Enligt pressklipp framkom att *Mariestadstidningen* (m) ansåg fru Odhnoff vara ”lydigt redskap åt krafter i regeringen som vill att barnen så tidigt som möjligt skulle utsättas för en samhällelig fostran för att passa i kollektivet” (*Förskolan* 10/73 s. 6). Odhnoff hade i *Dagens Nyheter* försvarat sig mot vad hon kallade ett misstänkliggörande av allmän förskola och försåtlig argumentering (*Förskolan* 10/73 s. 8). I ett klipp från *Svenska Dagbladet* sägs det socialdemokratiska ställningstagandet utarma det svenska skolväsendet medan allt anses tala för en borgerlig ståndpunkt att ge alternativa och kommunala förskolor samma existensmöjligheter (*Förskolan* 1/74 s. 38):

Det är för socialistiskt tänkande frånstötande att föräldrar ges lika rätt att placera sina barn i skolor vars verksamhet vilar på en pedagogisk eller ideell grund som inte är identisk med den ”statliga”. Det innebär inte att frammana en skräckvision att konstatera att det socialistiska uppfostraridealet är att samhället tar hand om barnen från spädbarns ålder. (a.a. s. 38)

I det följande numret citeras vad Odhnoff sagt i ett pressklipp från det socialdemokratiska kvinnoförbundets tidskrift *Morgonbris*, vilket visar hur hon ser kvinnoförbundets medlemmar som förväntade aktörer för en förskola för alla:

Behovet av en förskola är dock långt ifrån tillfredsställt (detta sagt apropå genomförandet av allmän förskola). Både fyra- och femåringar har stort utbyte av förskolan och säkert också treåringar. Idag kan vi inte sikta mer än till sexåringarna i den allmänna förskolan, samt till fyra och femåringarna med särskilda behov. För kvinnoförbunden och varje klubbist måste det vara angeläget att ute i kommunerna bredda verksamheten ner i åldrarna. (*Förskolan* 2/74 s. 31)

I namn av ojämlikhet, klasskamp och segregering 1975-1982

Från mitten av 1970-talet, framträder i det offentliga samtalet en förskjutning i jämlikhetsdiskursen; från betoning på förskolans möjligheter till en betoning på omöjlighet alternativt att en paradox betonas, om att förskolan istället bidrar till ojämlikhet. Ett flertal statliga utredningar som först i detta skede lämnar sina betänkanden, uttrycker däremot fortfarande tilltro till en utbyggd förskolas jämlikhetsskapande betydelse. Det gäller Barnmiljöutredningen (SOU 1975:30) och Barnomsorgsgruppen (SOU 1975:87). Barnomsorgsgruppen, i vilken Sture Henriksson från Socialstyrelsen ingick, hade utgångspunkten att barnomsorg på sikt blir tillgänglig för alla barn och föräldrar (SOU 1980:27 s. 19). I det offentliga samtalet om förskolans bristande förmåga till social utjämning, som kännetecknar debattklimatet i detta skede, framträder dock vissa teman. Bostadssegregationen, otillräcklig utbyggnad i samspel med ett förturssystem, bristande resurser och kvalitet, klassamhället och dialogpedagogiken som medelklassens ideologi, frånvaron av män i förskolan samt ett tal om att daghemsmodellen enbart anses vara tillsynsmiljö är orsaksförklaringar som anges i texter från perioden.

En övergång från förväntningarnas skede till ett mer pessimistiskt skede kan märkas redan i de sista ledarartiklarna i *Förskolan* 1974. Ledarna i 7/74, 8/74 och 9/74 kommenterar ”de stora förväntningarna”, som riktas mot förskolan och som förskollärarkåren med bävan sägs ha lyssnat till. Kårens optimism beskrivs blekna angående samhällets uppföljning av barnstugeutredningens höga målsättning som riksdagen hade ställt sig bakom (Förskolan 8/74 s. 1). På socialchefsföreningens studiedagar 1976 med temat *Bättre barnmiljö* efterlyste SFR:s ordförande Kerstin Wilén resurser och ”realistiska krav på förskolan som stimulerande miljö” (Förskolan 9/76 s. 13):

Det är orätt att försöka inbilla allmänheten att förskolan är den avgörande faktorn för en jämlik start för alla barn, vilket man så ofta hör i debatten, då förskolan envetet nekas de kvalitetsförbättringar som är nödvändiga för att ge barnen en stimulerande miljö. Naturligtvis tror vi förskollärare på förskolverksamheten och vi tror också att det är nödvändigt att bygga ut verksamheten successivt. Det vi vill är en verklighetsanpassning som låter förskolan utvecklas utan övertro och överkrav. (a.a. s. 13)

I en recension av *Könsroller i daghemsmiljö* (Annerblom 1976) diskuterar recensenten risker för en jämlikhetsparadox (Förskolan 10/77 s. 12).

Daghemmen skulle ju utgöra ett instrument för jämlikhet mellan könen. De får inte bli en samhällelig paradox, där de utökade möjligheterna för kvinnor att förvärvsarbeta, som en utökning av daghemspplatserna utgör, förstärker och konserverar könsrollsattityder hos den uppväxande generationen, som den enkönade miljö på daghem otvivelaktigt gör. (Förskolan 10/77 s. 12)

När en rapport om bostadssegregation presenteras fokuseras förskolans misslyckade insatser att kompensera negativa konsekvenser samt risken för att de förstärks genom förskolornas varierande kvalitet och grupsammansättning (Förskolan 10/78 s. 4). Försvaren av förskolemodellen ser utbyggnad som lösning. Olof Palme, partiordförande i opposition, intervjuas och säger:

Förturssystemet gör att många förskolor nästan enbart består av missgynnade grupper i samhället. Samtidigt finns det möjligheter för de privilegierade grupperna att välja förskolor för sina barn. På så sätt uppstår förskolor med nästan enbart barn från de högre socialgrupperna. (a.a. s. 12)

Familjestödsutredningen, med den f.d. familjeministern Camilla Odhnoff som ordförande, problematiserar boendesegregationens inverkan på barnomsorgens målsättning om utjämning och håller det för sannolikt att barnomsorgen därigenom kan förstärka segregationen mellan olika barnmiljöer. Utredningen pekar på svårigheter att rekrytera utbildad personal till utsatta bostadsområden och föreslår kompletterande statsbidrag för utbyggnad i dessa så att grupperna inte behöver blir så ensidigt sammansatta (Diskussions-PM 1978 s. 18).

Barnstugeutredningens tilltro till förskolans utjämnande möjligheter möter i detta skede stark kritik från pedagogiska och sociologiska forskare med förankring i marxistisk teori (Köhler 1978, Kallos 1979, Svenning & Svenning 1979).⁴³ I boken *Den nya pedagogiken – en analys av den s.k. dialogpedagogiken som svenskt samhällsfenomen* granskar Kallos dialogpedagogiken i relation till pedagogisk teoribildning ur marxistiskt perspektiv (Kallos 1979). Att dialogpedagogiken introduceras som en frigörande pedagogik som skulle bryta mot en förlegad auktoritär pedagogik kritiseras som en naiv tro på statsapparaten välvilja. *Den nya pedagogiken* sägs reducera klasskonflikter till individuella konflikter i ett monokapitalistiskt samhälle och måste analyseras utifrån klasskampen och en proletär klasständpunkt (a.a. s. 211). Kallos beskriver dialogpedagogiken, med hänvisning till Basil Bernsteins analys av osynlig pedagogik (Bernstein 1975, 1977), som mellanskiktens pedagogik, vilken Kallos anser förstärker den borgerliga ideologins dominans i statsapparater som skola och förskola.

Kritiken mot dialogpedagogiken avspeglas också i *Förskolans* insändarspalter. En manlig insändarskribent beskriver dialogpedagogiken som en företeelse han aldrig riktigt förstått men som han ändå bedömer ur jämlikhetssynpunkt (Förskolan 10/79 s. 7):

⁴³ Barnstugeutredningens teoretiska underlag kritiserades (Callewaert & Kallos 1976, Steiger 1976). Otto Steigers kritik i *Ord och Bild* 1/76 av ”den reformistiska modellen för samhällelig småbarnsfostran” recenserades av Ulla-Britta Bruun i *Förskolan*. Bruun ifrågasätter Steigers läsning av Barnstugeutredningen (Förskolan 8/76 s. 14).

Om dialogpedagogiken kan konstateras att det är en pedagogik med klart liberala förtecken. De barn som hade de bästa sociala förutsättningarna utifrån sin sociala miljö lyckades också bäst på stugorna. (a.a. s. 7)

I Conny Svennings och Marianne Svennings gemensamma sociologiska avhandling *Daghemmen, jämlikheten och klassamhället* (Svenning & Svenning 1979), som bygger på en studie i segregerade bostadsområden i Malmö, avfärdas dialogpedagogik och daghemspedagogik som metoder för samhällsförändring. De beskriver hur de inledningsvis hade trott på daghemmets möjligheter. Den längre vistelsetiden i förhållande till andra verksamhetsformer ansåg de gav daghemspersonal *unika möjligheter* att målmedvetet styra barnens utveckling och vidga deras referensramar, vilket skulle ha kunnat bidra till social utjämning (a.a. s. 16). Slutsatsen blir ändå att barnstugeutredningens förhoppning om att verksamheten skulle bidra till ökad social jämlikhet ses som ”aningens optimistisk” (a.a. s. 248). Ingressen till en intervju med forskarna (Förskolan 6/80 s. 26), inleds med en förkortad version av avhandlingens slutord, vilka nedan återges i sin helhet:

Vi kan således konstatera, att daghemsvistelsen i stort varken gjort till eller från i jämlikhetshänseende. En samhällsförändring i arbetarklassens intresse kan inte heller utgå från daghemmen. En sådan förändring måste bygga på en ökad medvetenhet om samhälleliga processer och mekanismer och borde kanske i stället utgöra en uppgift för en samlad arbetarrörelse. Tills vidare får vi acceptera att daghemmens funktion framför allt består i att ta väl hand om barnen medan föräldrarna arbetar. (Svenning & Svenning 1979 s. 251)

I intervjun säger Conny Svenning att daghemmets pedagogiska fördelar är påklistrade för att legitimera den uppkomna utvecklingen där daghem är till för föräldrar som förvärvsarbetar. Han säger vidare att djungelns lag råder på daghem i ”jobbiga områden” med en dialogpedagogik som innebär att barnen får söka sina aktiviteter själva (Förskolan 6/80 s. 26); ett uttalande som föranleder en redaktionell kommentar om att hans påstående om dialogpedagogik saknar täckning (a.a. s. 27). Avhandlingen blir uppmärksam och tolkas som att det är vetenskapligt belagt att förskolan inte kan skapa jämlikhet och social utjämning (Förskolan 3/80 s. 12, 6/80 s. 26, 7/80 s. 20, 3/81 s. 14). Metodikläraren Vanja Karlsson säger:

BU väckte stora förväntningar – inte minst vad gäller förskolans möjligheter att verka socialt utjämnade. Nu vet vi att varken förskola eller skola förmår särskilt mycket i förhållande till den påverkan som kommer från det omgivande samhället, inte minst av strukturen i närsamhället. Vi har fått lära

oss att vi måste samspele med samhället för att kunna tjäna jämlikhetens sak med vårt stöd till de svaga. (Förskolan 6/80 s. 5)⁴⁴

Under den folkpartistiska ministären undertecknar socialminister Gabriel Romanus socialtjänstpropositionen (prop. 1979/80:1). En enig riksdag beslutar i juni 1980 om en ny *socialtjänstlag* (SFS 1980:20), i vilken även förskolan inordnades. Året därpå förordar SFR en förskola för alla öppen mer än tre timmar / dag och uttalar återigen kravet att det ”på sikt” ska finnas en förskola i Sverige som rättighet för alla barn (Förskolan 3/81 s. 3). I *Socialstyrelsens utvecklingsplan*, för barnomsorgen som presenterades 1982, sägs att allt fler barn på sikt måste få rätt att delta i förskolans verksamhet oavsett föräldrarnas förvärvsarbete (prop. 1982/83:34 s. 25).

Socialtjänstlagen, som trädde i kraft detta år, inleds med en s.k. portalparagraf med övergripande samhällsmål som *jämlikhet, demokrati, solidaritet, trygghet och ansvar*. Denna portalparagraf tas som utgångspunkt i Socialstyrelsens utvecklingsplan för att diskutera barns fostran (prop. 1982/83:34 s. 33). En av utvecklingsplanens undertecknare är Sture Henriksson. I *Förskolans sociala roll* hade han diskuterat de värderingar som låg till grund för det dialogpedagogiska synsättet som kan härledas ur en demokratiseringssträvan byggd på jämlikhetsideal. Dialogpedagogikens ideologi som knöts till ett utvecklingspsykologiskt teoriunderlag borde enligt honom tydligare ha kopplats till samhällsmål (Henriksson 1978 s. 40).

Bodil Rosengren som 1971-1975 var sekreterare i barnstugeutredningen beskriver hur hon försökte få ett tydligare samhällsperspektiv i utredningen. Hon anser det fanns skäl att ta kritiken om maktförhållanden på allvar och efterfrågar en konstruktiv diskussion om frigörande dialog och utbildning för ett möjligt förändringsperspektiv (Rosengren 1978). I den socialdemokratiska idéskriften *Förskolan 80-talets viktigaste skola* beskriver hon hur förskolan under hela 70-talet klämdes mellan två sköldar (Rosengren 1982):

På den ena sidan stod de reaktionära krafterna med sina värderingar av barn och familj och av daghemmen som ett hot mot familjen, ett försök att skapa en socialistisk barnuppfostran för att kunna göra revolution. (...) På den andra sidan stod ultra-vänstern och avhånade utredningen. Denna beskylldes för en ”puss och kram”-ideologi, för att vara en ”rosa våg”, för att lansera ”flumpedagogik”, för att tjäna etablissemangen och medvetet bidra med amerikanskt flum till att befästa det nuvarande klassamhället, tjäna kapitalets syften genom USA-inspirerad forskning etc. (a.a. s. 33)

⁴⁴ En liknande formulering finns i Familjestödsutredningens slutbetänkande, i vilken Vanja Karlsson medverkade (se SOU 1981:25 s. 49).

I namn av rättvisa och privatisering 1983-1990

En liberal välfärdsregim, i vilken marknadsiering är ett centralt inslag, vinner terräng i detta skede. En förskjutning sker även inom den socialdemokratiska välfärdsdiskursen. 1984 framstår som ett brytningsår och vändpunkt. Såväl familjefrågor som förskolefrågor diskuteras intensivt utifrån bl.a. motioner från centerpartiet och moderaterna om vårdnadsbidrag som komplement till vad som beskrivs som socialdemokraternas ensidiga daghemslinje (Förskolan 3/84 s. 3, 10, 4/84 s. 3), en linje som är i viss uppluckring med tal om stor orättvisa. På den parlamentariska och den interna socialdemokratiska partiarenan framträder en oenighet kring val av verksamhetsform, skolstart och privata alternativ (Förskolan 3/84 s. 9).⁴⁵ En framtida förskolepolitik med en förskola för alla blev detta år en fråga på den socialdemokratiska partikongressen (prop. 1984/85:209, Bengtsson 1995). I december 1985 beslutar riksdagen om *Förskola-för alla reformen* (prop. 1984/85:209).

Den privatiseringsdebatt som startar 1984 kommenteras i *Förskolan* (2/84 s. 3, 3/84 s. 2, 4, 7, 4/84 s. 14, 15, 5/84 s. 9ff, 8/84 s. 40, 10/84 s. 28).⁴⁶ SFR och SFL, som båda tar starkt avstånd från företagsdrivna daghem, upprörs över att metodiklärarna Ulla-Britta Bruun och Vanja Karlsson, vilka varit delaktiga i utformandet av Socialstyrelsens första förslag till pedagogiskt program som läggs fram detta år, också ingår i Pysslingen AB:s pedagogiska expertgrupp. Vanja Karlsson försvarar att en positiv press på offentlig förvaltning behövs utifrån en utveckling som hon anser har lett till en försämrad barnomsorg. Hon delar inte den fackliga synen att endast en offentlig sektor är garanti för god barnomsorg, men vill i enlighet med SFR arbeta för *bra daghem* även om hon inte anser att alla ska gå på daghem (Förskolan 3/84 s. 4, 9/84 s. 24). I juni 1984 beslutas den s.k. Lex Pysslingen utifrån en proposition undertecknad av socialminister Sten Andersson om att privata alternativ med vinstsyfte inte längre var berättigade till statsbidrag (prop. 1983/84:177, SFS 1984:552). Föräldrakooperativ kunde däremot få bidrag (Förskolan 5/84 s. 11).⁴⁷

⁴⁵ En åsiktsskillnad mellan Kjell-Olof Feldt och Olof Palme om privatisering framkommer t.ex. i boken *Samtal med Feldt* (Ahlqvist & Engqvist 1984).

⁴⁶ Citat ur riksdagsprotokollet från riksdagspartiernas argumentation för och emot daghem med vinstsyfte med liknelser med frukthandel och sophämtning återges i *Förskolan*. Socialdemokraterna gick emot vinstsyfte men accepterade kooperativ och daghem som drivs av ideella organisationer. Inga Lantz (vpk) avfärdar vinstsyfte och vill ha kommunala föräldrakooperativ. Moderater och centerpartister vill att samma statsbidrag ska utgå oavsett vem som vill starta daghem. Folkpartiet avvisar skiljelinjer mellan olika juridiska verksamhetsformer (Förskolan 3/84 s. 7-8).

⁴⁷ Föräldrakooperativ är en verksamhetsform som omnämns mycket marginellt i de studerade texterna. Barnstugeutredningen nämner dem som en lösning som torde bli

En officiell facklig hållning försvarar i huvudsak en gemensam förskola för alla i offentlig regi. Det framgår bl.a. av en kommentar till avtalet om en s.k. arbetsledarentreprenad mellan Pysslingen och Stockholms kommun som motdrag till Lex Pysslingen:

Vi är inte emot enstaka Pyssling-daghem, betonar Solweig Eklund. Men om detta sätts i system, kan det innebära att barnomsorgen segregeras. Det är viktigt att barn behandlas lika. Vi vill inte ha en barnomsorg i framtiden som innebär att vissa privata daghem, med vinstintresse handplockar barn. Det finns inte i Sverige idag, men vi har sett sådana tendenser i privata daghem i utlandet. (Förskolan 1/88 s. 18)

I namn av jämlikhet och valfrihet 1991-1998

Under den borgerliga regeringsperioden 1991-1994 diskuteras barnomsorg inramat i en familjepolitisk nyorientering som skrivs fram i statsminister Bildts regeringsförklaring och relateras till valfrihet och jämställdhet. I princip omgående efter regeringsskiftet 1991 presenteras ett förslag till s.k. fri etableringsrätt för barnomsorgsformer även med vinstsyfte, en fråga som samtliga partier i regeringsalliansen omfattade. Genom riksdagsbeslut 1992 avskaffas Lex Pysslingen (prop. 1991/92:65).⁴⁸ En juridisk förstärkning av barns rätt till barnomsorg beslutas också genom en översyn av Socialtjänstlagen.⁴⁹

Den f.d. socialdemokratiska socialministern Bengt Lindqvist reflekterar efter regeringsskiftet 1991 över förskola-för-alla-reformen 1985, vilken han i *Förskolan* beskriver som en pedagogisk reform och ett historiskt beslut:

Just orden FÖRSKOLA och ALLA BARN är viktiga. ”Förskola” betyder något mycket mer än barntillsyn eller barnomsorg. Det handlar om att använda pedagogiska metoder för att stödja och stimulera barnens utveckling. (...) ”Alla barn” betyder att förskolan också välkomnar barn i behov av särskilt stöd, handikappade barn, invandrabarn, stökiga barn och barn med störda relationer. (Bengt Lindqvist i *Förskolan* 9/91 s. 31)

ovanlig (SOU 1972: 27 s. 68). Hösten 1990 fanns 139 kooperativ utspridda i hela landet (Sundell m.fl.1991). I tidskriftsårgångarna förekommer förutom enstaka reportage en mängd platsannonser under 1989-1993 där förskollärare till kooperativ söks.

⁴⁸ Vid regeringsskiftet 1994 avskaffades återigen etableringsfrihet med vinstsyfte. Efter ändring i skollagen 2006 under en borgerlig alliansregering återinfördes etableringsfriheten inom barnomsorgen (SFS 2006: 1447).

⁴⁹ När s.k. specialdestinerade statsbidrag ersattes med generella bidrag i en avreglering och omstrukturering av statliga styrningsfunktioner (prop. 1991/92:150, SFS 1992: 1206) ansåg bl.a. socialminister Bengt Westerberg (fp) att det behövdes en förstärkt juridisk styrning av förskoleverksamheten (Förskolan 6/92 s. 6, 27, 2/94 s. 10, Socialstyrelsen 1994, Folke Fichtelius 2008 s. 112).

Socialstyrelsens allmänna råd, *Barnomsorgen är för alla barn*, innehöll liknande formuleringar om en förskola för alla (Socialstyrelsen 1991).

Riksdagens beslut 1985 om förskola för alla barn innebär inte bara att det ska finnas tillräckligt med platser, utan också att *alla* barn ska ha rätt att gå i svensk förskola, också de som behöver särskilt stöd. I själva verket har barnomsorgen ända sedan 1975 haft ett lagstadgat särskilt ansvar för barn som behöver särskilt stöd, men ansvaret har nu ytterligare accentuerats. (a.a. s. 3)

Normaliseringen av handikappade barns livsvillkor med integrering i ordinarie förskolor sägs vara resultat av en medveten strävan från samhällets sida med stöd och påtryckningar från föräldrar, experter och intresseorganisationer (Socialstyrelsen 1991 s. 19). I den ekonomiska krisens spår på 1990-talet med omfattande nedskärningar inom den kommunala förskolesektorn, uttrycks dock en oro för en tendens till segregering, som konsekvens av att en generell god kvalitet hotas (Socialstyrelsen 1991 Förskolan 6/92 s. 20). Talet om förskolans möjligheter för en *jämlig start* återkommer och diskuteras i relation till hur barn i s.k. utsatta lägen påverkas av de ekonomiska nedskärningarna i barnomsorgen (Förskolan 6/92 s. 6). En LO-rapport visar dock på utjämning mellan SACO-familjer och LO-familjer (prop. 1993/94:11 s. 17).⁵⁰ I ledare ställs krav på lag om en förskola för alla för att undvika segregering:

Förskolan i Sverige är unik genom att det i socialtjänstlagen också är reglerat ett särskilt ansvar för barn med behov av särskilt stöd och stimulans. Förskolan är till för alla barn oavsett handikapp eller andra svårigheter. För att inte förskolan ska bli en segregerad verksamhet och endast för vissa barn behövs en ny lag som reglerar alla barns rätt till organiserad förskoleverksamhet. (Förskolan 5/93 s. 8)

I rapporten *Barns villkor i förändringstider* (Socialstyrelsen 1994) beskrivs Socialstyrelsens oro över läget i kommunerna. Socialminister Bengt Westerberg hänvisar till den dels i sin motivering för förstärkt juridisk reglering av förskoleverksamheten (prop. 1993/94:11), dels i en debattartikel (Förskolan 2/94 s.10). Den diskuteras även av kårföreträdare i *Förskolan* (5/94 s. 4, 36). Forskaren Lars Gunnarsson, som deltagit i en internationell studie om förskolan varnar för att det unika med den svenska förskolemodellen med en heltidsomsorg med utbildad personal hotas i och med nedskärningar och beslut om vårdnadsbidrag, samt riskerar att bli både mer segregerad och mer ”skollik” beroende på vilka kvalitetskriterier som politiker enas om (Förskolan 4/94 s. 20-22). I en introduktion till intervjun med Gunnarsson skriver *Förskolans* chefredaktör att den svenska förskolan som före de stora nedskärningarnas tid varit unik och en förebild för andra länder nu riskerar att bli mer ”europeisk”.

⁵⁰ Detta har även konstaterats av forskare (Persson 1994, Bergqvist & Nyberg 2001).

Det svårdefinierade begreppet fostran i vad han kallar vår förskolepedagogik sägs bli lidande (a.a. s. 3). I en debattartikel i *Förskolan* argumenterar *Barnombudsmannen* för att en generell kvalitet värnas (Förskolan 5/94 s. 40).⁵¹

I debatten efter att Barns villkor-rapporten presenterats framfördes argumentet att vi måste välja mellan en hög generell kvalitet eller de mest utsatta. Jag tror inte att det finns något sådant enkelt val. Alla barn inom t.ex. barnomsorgen behöver välutbildade och erfarna vuxna omkring sig som har tid med dem och förstår deras signaler. En god generell kvalitet är därför viktig för alla barn men det är barnen med behov av särskilt stöd som drabbas först och hårdast när kvaliteten naggas i kanten. (a.a. s. 40)

En obligatorisk förskola diskuteras på nytt för att motverka bostadssegregationens effekter (Förskolan 2/96 s. 35, 9/97 s. 4, 10/97 s. 4, 2/98 s. 4, 6/98 s. 4). I samband med att myndighetsansvaret för förskolan överförs till skolministern 1996 påtalar Solweig Eklund att en förskola för alla kvarstår att lösa (Förskolan 6/96 s. 4). Hon kräver som facklig företrädare en lagreglering:

Men regeringen tar inte tag i den stora frågan om förskola för barn under sex år. (...) Ska förskolan vara allmän eller obligatorisk? När folkskolan skulle omfatta alla barn infördes skolplikt. (...) Barns rätt till förskola från ett år måste lagregleras. (a.a. s. 4)

Storstadskommittén föreslår en allmän förskola från tre år i s.k. utsatta stadsdelar utifrån en beskrivning av snedfördelning av livschanser mellan barn och ungdomar (SOU 1997:61). Förslaget uppskattas i flera ledare (Förskolan 9/97, 10/97, 6/98). *Bra förskola för alla?* är rubriken på den ledare som efterlyser en förskola där barnens egna kunskapande ställs i centrum:

En förskola där vuxna inte är ute efter att lära barnen utan tar till vara deras vetgirighet och ger dem möjlighet att själva skapa kunskap. Det i kombination med bindande läroplaner och storstadskommitténs förslag om allmän förskola i utsatta områden ökar förhoppningarna att vi på sikt får en förskola för alla. (Förskolan 10/97 s. 4)

I *Barnomsorg och skolakommitténs* betänkande talas om förskolans unika möjlighet att utjämna barns uppväxtvillkor (SOU 1997:157 s. 82); vilket citeras då förslaget presenteras i *Förskolan* (2/98 s. 4). Principen att barn med behov av särskilt stöd ges plats i vanliga förskolegrupper omnämns som en integration för jämlika uppväxtvillkor (SOU 1997:157 s. 83). Likt ett eko från barnstugeutredningen. I *Läroplanen för förskolan* (Lpfö 98) talas om respekt för allas lika värde och demokratiska värderingar. Jämlikhet nämns inte.

⁵¹ Denna statliga myndighet med uppdrag att företräda barns rättigheter utifrån FN:s barnkonvention inrättades 1993 efter norsk förebild och motioner i riksdagen (prop. 1992/93:173, SFS 1993:335). En viktig uppgift var att delta i samhällsdebatt.

Hade det fått kosta hade vi föreslagit en allmän förskola från ett år, säger Ingrid Pramling Samuelsson om kommitténs ställningstagande. Barn med förskoleplats kan ha ett försprång, det handlar om rättvisa, säger kommitténs ordförande Ulf P. Lundgren (Förskolan 10/97 s. 11). I läroplanspropositionen svarade skolminister Ylva Johansson att det finns mycket som talar för att förskolan borde erbjudas alla barn men att det inte är möjligt att införa med bibehållen kvalitet (prop. 1997/98:93 s. 9). En förskola för alla framstår fortfarande som en vision som ska lösas på sikt.

En allmän förskola för alla barn från tidig ålder är ett önskemål som många vill se förverkligat. Regeringen uppfattar detta som ett tecken på att förskolans värde för barns omsorg, utveckling och lärande har vunnit erkänsla. (prop.1997/98:93 s. 9)

Kapitel 6 Barnpassning eller förskola?

SFR:s arbete består i att visa det bra, unika och utvecklingsbara i den svenska förskolan, att svensk förskola med sin syn på, och respekt för, barnen faktiskt är föredöme för många andra länder. (...) Vi måste få förskollärare att vilja stanna i yrket och fler att vilja utbilda sig till det trots tuffa villkor och usel lön. För utan förskollärare blir förskolan barnpassning. Det är **förskola** för alla barn som riksdagen fattat beslut om. (Förskolan 10/86 s. 38)

Från daghemmodell till förskolemodell

En analys av talet om den svenska förskolemodellen frilägger olika spår av historiska diskursavlagringar. Spänningsförhållandet mellan pedagogik och tillsyn och divergerande åsikter om den syntes som educaremodellen bygger på, tar gestalt i strid om verksamhetsformer och nomenklaturstrider med olika konnotationer till daghem respektive förskola. Det syns i inledningscitaten där också behörighetsfrågan synliggörs. Rösten tillhör Monica Nylund från SFR-styrelsen, som under rubriken *Vi ska stå pall i stormen!* redogör för styrelsens pågående arbete (Förskolan 10/86 s. 38).

Kampen om vilken verksamhetsform som ska prioriteras äger rum mitt i kraftfält med omgivande samhällsinstitutioners intresse av förskolans sammansatta uppdrag och i en snårskog av begreppsförändringar och olika uppfattningar om nomenklaturen. Redan utredningen om den s.k. halvöppna barnavården i slutet av 1940-talet hade åsikten att daghem och lekskola stod för en gemensam pedagogisk grundsyn även om benämningar var åtskilda, vilket framgår av betänkandets titel *Daghem och förskolor* (SOU 1951:15).⁵² Familjeberedningen på 1960-talet hävdade detsamma och föreslog dessutom en sammanslagning i form av en s.k. gemensam barnstuga (SOU 1967:8).⁵³ Gertrud Sigurdsen och LO förordade en sådan modell som man menade gärna

⁵² Statliga utredningar inom området har från 1930-talet och fram till 1970-talet föreslagit nya benämningar. För en detaljerad översikt se Johansson & Åstedt 1996 s. 345.

⁵³ Barnstuga var en samlingsbenämning. Den omfattade även fritidshemsverksamhet och ingick i den övergripande kategorin barnavårdsanstalter i *Barnavårdslagen* (SFS 1960:97). I och med barnstugeutredningen och förskolereformen 1973 ändrades begreppet barnstuga i BvL till *förskolor av olika slag* samt fritidshem (a.a. § 55c).

kunde få kallas *förskola* som gemensamt namn (Barnträdgården 6/67 s. 8, Förskolan 4/71 s. 153). Inga Nordins uppmaning var också: ”Låt oss börja använda *förskola* i stället för daghem och lekskola (Förskolan 8/69 s. 320). Barnstugeutredningen föreslog *förskola* som enhetligt namn på daghem och lekskola för att markera den pedagogiska helhetssyn i det gemensamma pedagogiska programmet, vilket också hade vunnit gehör i remissen på diskussionspromemorian. Daghem för heldagsverksamhet och lekskola för deltidverksamhet ansåg utredningen hade lett tänkandet mot att det var fråga om olika verksamheter, den ena med tonvikt på föräldrars behov och den andra mera på enbart barnet (SOU 1972: 26 s. 20). *Heltidsförskola* respektive *deltidsförskola* skulle vid behov kunna användas och en samordning mellan verksamhetsformerna föreslogs som en möjlig organisationsform (a.a. s. 20).

Särskilt viktig är den verksamhetsmässiga integrationen mellan heltidsförskolan (daghem) och deltidförskola (lekskola) som diskuteras i utredningens pedagogiska program. (a.a. s. 264)

SFR uppskattade både ett enhetligt begrepp och strävan att på sikt integrera deltidförskolan med heltidsförskolan (Förskolan 8/72 s. 17). Familjeminister Odhnoff delade också synen att förskola borde användas som enhetligt begrepp. Förskola skulle ge ett bra utgångsläge för vad Odhnoff kallar *den egentliga skolan*. I enlighet med flera remissinstanser är hon dock tveksam till begreppen heltidsförskola och deltidförskola (prop. 1973:136 s. 57).

Jag vill därför för min del förorda att man vid precisering av verksamhetsformen även framdeles använder sig av benämningen daghem när det gäller förskola där barnen regelbundet vistas fem timmar eller mera per dag. (a.a. s. 57)

Daghemsbegreppets uppgång och fall speglar kampen om förskolemodellens legitimitet som pedagogisk institution. I förskolereformen 1973 beslutar riksdagen om *Lag om förskoleverksamhet*, en lag inom sociallagstiftningen för att primärt stödja utbyggnaden. *Förskoleverksamhet* inkluderade förskola, familjedaghem och s.k. annan kompletterande förskoleverksamhet. *Förskola* kunde organiseras som *daghem* för minst fem timmar/dag eller som *deltidsgrupp* för kortare tid (SFS 1973:1205 § 2). Daghem blir således förskola i juridisk mening i och med denna lag, sin gamla benämning till trots.

Lagen om förskoleverksamhet skulle bli kortlivad. Den ersätts av *Lag om barnomsorg* (SFS 1976:381). Gertrud Schyl-Bjurman säger i en intervju att barnstugeutredningen inte ville använda barnomsorgsbegreppet, eftersom *omsorg* var vikt för de utvecklingsstörda (Förskolan 6/93 s. 12). Som samlande benämning kom i alla fall barnomsorg med barnomsorgslagen, då den skulle reglera även skolbarnens fritidshemsverksamhet. Inom den nya

juridiska samlingsbenämningen barnomsorg ändrades inte definitionen på förskoleverksamhet och förskola. Daghäm räknades fortfarande som förskola.

I och med beslutet om *Socialtjänstlagen* (SFS 1980:620), vilket upphävde socialvårdens speciallagar inklusive *Lag om barnomsorg*, införs ett nytt och vidgat samlingsbegrepp; *omsorger om barn och ungdom* (prop. 1979/80:1). Denna vidgade benämning omfattade samtliga socialtjänstinsatser riktade mot målgruppen; dels de av allmän generell karaktär, dit verksamheter inom det gamla barnomsorgsbegreppet räknades, dels andra individuella insatser inom socialtjänsten. Begreppet barnomsorg som benämning för de institutionella verksamheterna förekommer inte i lagen. Enligt Socialutredningens förslag skulle förskoleverksamhet respektive fritidshemsverksamhet användas som begrepp, när det enbart var dessa institutionella verksamheter som åsyftades (prop. 1979/80:1 s. 252), samtidigt som de också ingick som avgränsade delar i socialtjänstens samlade rambenämning *omsorger om barn och ungdom*. Barnstugeutredningens förslag till övergripande samhällsmål för förskolan föreslogs dessutom bli övergripande målformulering för *alla omsorger om barn och ungdom* inom hela socialtjänsten (prop. 1979/80:1 s. 250). Socialtjänstlagens paragrafer som reglerade kommunens skyldighet att anordna förskoleverksamhet förblev oförändrade mot hur det sett ut i den nu obsoleta barnomsorgslagen, med den enda skillnaden att vare sig förskoleverksamhet eller förskola särskilt definierades utifrån vilka verksamhetsformer som räknades som förskola. Varken barnomsorg, deltidsgupp eller daghem nämns således explicit i Socialtjänstlagen. Det talas om rätt till plats i *förskola* för alla sexåringar och barn med behov av särskilt stöd (SFS 1980:620 §§ 12-16). Socialstyrelsen fortsatte emellertid att använda det gamla barnomsorgsbegreppet i olika sammanhang som sin samlade benämning på förskole- och fritidshemsverksamhet (Socialstyrelsen 1991).

I revideringen av Socialtjänstlagen på 1990-talet återkommer ett förtydligande av benämningen förskoleverksamhet som dels förskola, organiserad antingen som daghem eller deltidsgupp, dels *familjedaghem* och *kompletterande förskoleverksamhet* i form av *öppen förskola* (SFS 1994:11, §13 a, Socialstyrelsen 1995 s. 20-21). Daghemsbegreppet återinförs således juridiskt utan att dess redan lagstadgade funktion som förskola förändrades. Förskoleverksamhetens uppgift sägs i en helt ny s.k. kvalitetsparagraf (§ 13 b) vara att genom pedagogisk verksamhet erbjuda barn fostran och omvårdnad (SFS 1994:11, Socialstyrelsen 1995). Formuleringen överensstämmer med hur uppdraget hade beskrivits i den tidigare socialdemokratiska *Förskola-för-alla-propositionen* (prop. 1984/84:209).⁵⁴ Att all förskoleverksamhet inte definieras

⁵⁴ Formuleringen kvarstod även i Läroplan för förskolan som tidigare nämnts (Lpfö 98) och även i revideringen av den (Lpfö98/2010).

som förskola och att barnomsorgsbegreppet används i vardagliga sammanhang har emellanåt gjort begreppsförståelsen förvirrad. I Socialstyrelsens allmänna råd; *Barnomsorgen i Socialtjänstlagen* (Socialstyrelsen 1995), uppstår t.ex. en sammanblandning av begreppen förskola och förskoleverksamhet, då förskoleverksamhetens pedagogiska uppgift tolkas. Det sägs att det som gör denna verksamhet pedagogisk är att den är målinriktad, planerad och leds av högskoleutbildad personal (a.a. s. 23), vilket ju inte gäller familjedaghemmen. Barnomsorgsbegreppet i titeln på det allmänna rådet visar även att Socialstyrelsen använder det som sin samlingsbenämning.

När förskoleverksamheten överförs till *Skollagen* 1998 kvarstår definitionen på förskoleverksamhet, men nu helt utan angivande av särskilda benämningar på förskolans verksamhetsformer (prop. 1997/98:93, SFS 1985:1100/1998:352). I propositionen omnämns de dock som former som till sitt pedagogiska innehåll är likvärdiga verksamheter anpassade till förutsättningar som barnens åldrar och verksamhetens öppethållande. Dock anses att benämningarna kan utgå ur lagtexten (prop. 1997/98:93 s. 13):

Regeringen anser att det är en viktig markering att förskola nu etableras som enda benämning för den pedagogiska verksamhet som bedrivs för barn i åldern 1-5 år i daghem och deltidsgupper. Genom införandet av en läroplan för förskolan kan förskolans pedagogiska roll förstärkas och förtydligas. Det finns därför anledning att föra fram förskolan som en enhetlig benämning för verksamheten. (a.a. s. 13)

Daghemsbegreppet utmönstras och blir återigen obsolet; åtminstone i juridisk mening.⁵⁵ Den enhetliga benämningen förskola, som varit gällande sedan barnstugeutredningen, förblir lagfäst (SFS 1985:1100/1998:352). Deltidsgrupp försvinner också som form av förskola genom införandet av förskoleklass (prop.1997/98:6). I den fortsatta dispositionen av detta kapitel analyserar jag debatten om olika verksamhetsformer i formandet av förskolemodellen. Dispositionen följer fyra kategoriserade tidsperioder och visar hur diskursiva avlagringar i synen på daghem har påverkat diskussionen. Rubrikerna är valda utifrån ett frilagt dominant diskursivt s.k. claim för respektive skede.

Daghem och lekskola – en pedagogisk enhet 1968-1974

En frilagd ståndpunkt i förskolläraernas diskursiva kamp för en pedagogisk legitimitet för daghem är hävdandet av en pedagogisk enhet mellan daghem och

⁵⁵ Den juridiska benämningen på familjedaghem har ändrats till ”annan pedagogisk verksamhet” (prop. 2008/09:115). I den nya skollagen regleras ”annan pedagogisk verksamhet” i ett särskilt kapitel medan förskola ingår i kapitlet som reglerar utbildning (SFS 2010:800). Därigenom har en skillnad blivit tydligare markerad.

lekskola, vilket ofta också kopplas till att avvärja hot mot att tillsyn och pedagogik ska skiljas åt i olika institutioner med olika ansvariga myndigheter. Synen på en pedagogisk enhet mellan verksamhetsformerna bildar även mönster för de ministrar som försvarar daghemslinjen; främst socialdemokrater och folkpartister. I det allra första numret av de studerade årgångarna av förskollärarnas tidskrift återfinns t.ex. en av familjeminister Camilla Odhnoff signerad insändare som svar på vad hon kallar ett mästrande i en tidigare ledare (Barnträdgården 1/68 s. 3). Om ni verkligen är intresserade av min åsikt som jag åtskilliga gånger har framfört i både tal och skrift, skriver statsrådet, så borde ni citera min artikel i *Morgonbris* till 60-årsjubileet av den första socialdemokratiska kvinnokongressen 1967. Odhnoff berättar att hon hade beskrivit hur begreppet vård och tillsyn fått en vidgad omfattning och att barnkrubban har sammanlänkats med lekskolan till en gemensam institution till barns bästa (a.a. s. 3). I en redaktionell kommentar sägs att ”verkligheten tyvärr gör att vi inte kan sluta att betona att pedagogiken på daghem och lekskolor är densamma” (a.a. s. 3). Likvärdigheten upprepas i flera sammanhang:

Nu är ju verkligheten den att vi har samma målsättning för lekskola och daghem. För att göra saken begriplig för människor utanför vår verksamhet borde vi kanske uttrycka oss så att lekskolan är inbakad i daghemmen. (Barnträdgården 4/68 s. 114)

I ledaren *Helhetssynen* sägs att genomarbetningen av förskolans målsättning som så många har intresserat sig för, bör enligt SFR gälla hela förskoleåldern. Ett närmande av förskolan till grundskolan får inte innebära en skiljelinje mellan daghem och förskola/lekskola (Förskolan 5/70 s. 169). I en av de många myndighetsuppvaktningar som de fackliga organisationerna SFL och SFR gör, understryks synen på pedagogisk enhet.⁵⁶

Barnstugeverksamheten i Sverige skiljer sig från motsvarande aktiviteter i flertalet andra länder främst därigenom, att den på förskolområdet utgör en oavgränsad pedagogisk helhet. Arbetet med barnen i förskolinstitutionerna har sålunda gemensam målsättning oberoende av om verksamheten är organiserad som s.k. lekskola eller daghem, dvs. oavsett om den innefattar tillsynsservice åt förvärvsarbetande föräldrar eller inte. Svenska fackläraryrket värderar högt denna helhetssyn på förskolverksamheten som präglar Socialstyrelsens barnstugepolitik, när den utgör en logisk utgångspunkt för framstegsarbete i både pedagogiskt och socialt hänseende. (Förskolan 7/70 s. 272)

Denna syn på pedagogisk enhet framträder även i såväl barnstugeutredningens direktiv (Diskussions-PM 1971 s. 279) som i utredningens egna texter:

⁵⁶ Carl-Eric Sandblad från SFL som också deltog i barnstugeutredningen, var en av deltagarna i denna uppvaktning av Socialstyrelsens chef Bo Rexed.

I ett tidigt skede av utredningsarbetet gjorde sig synen gällande att betrakta och behandla daghem och lekskolor som en pedagogiskt och organisatoriskt integrerad helhet, vilket bl.a. ledde fram till förslaget om ett gemensamt namn. Denna helhetssyn har sin utgångspunkt i en ny uppfattning om förskolan och hela barnstugeverksamheten som successivt vuxit fram i vårt land; man börjar se den från både barnens och föräldrarnas synpunkt som en servicestation för hela familjen. Den organisatoriska bodelningen i daghem och lekskola är en av de frågor som därigenom har kommit att ställas under debatt. (Diskussions-PM 1971 s. 9)

I remissvaret på barnstugeutredningens diskussionspromemoria uttrycker SFR sitt gillande av förskola som enhetlig benämning, som man tolkar som ett markerat stöd för SFR:s syn på en pedagogisk förening av tillsyn och fostran.

Det viktigaste motivet för benämningsreformen är, enligt SFR:s mening, att man därigenom från samhällets sida markerar dels att det inte är möjligt att skilja mellan tillsyn i fysisk mening och fostran i betydelsen påverkan, och dels att det vore orimligt att avstå från att ge denna fostran ett pedagogiskt innehåll. (Förskolan 5/71 s. 219)

Tidigare under året hade SFR reagerat på en motion från Moderata samlingspartiet om att bereda alla sexåringar tillträde till frivillig förskola och att även andra förskolor än de av samhället drivna förskolorna borde få stöd. SFR undrar om partiet möjligen tror att det finns en daghemsorganisation och en förskolororganisation och säger att man hårt ska bekämpa alla försök att dela upp förskolan i olika organisationer (Förskolan 2/71 s. 65).⁵⁷

På den nordiska förskollärarkongressen 1972 antas en resolution om att all förskoleverksamhet (daghem och lekskolor) är av samma värde⁵⁸ och bör hållas samman under en och samma centrala och lokala myndighet (Förskolan 6/72 s. 4). En pedagogisk enhet värderas högre i förhållande till den övriga hjärtefrågan om en önskan om samordnat huvudmannaskap med skolan.

Barnstugeutredningen ansåg att heltidsförskolan hade större möjlighet att möta skiftande behov hos både barn och föräldrar och att den dessutom var en särskilt lämpad verksamhetsform för barn med särskilda behov (SOU 1972:27 s. 235). Mer än tre timmars vistelsetid rekommenderades för att barn med särskilda behov skulle få den tid som behövdes att utvecklas i grupp (a.a. s. 35). SFR utgick från att en del av dessa barn ändå skulle bli placerade i lekskolor på grund av bristande utbyggnad av heltidsförskolan. I sitt remissvar kritiserade SFR vad man kallade utredningens styvmoderliga behandling av

⁵⁷ En liknande reaktion är riktad mot *Uppsala nya tidning* som skiljer på daghem och ”förskola i ordets egentliga mening” (Förskolan 2/73 s. 49).

⁵⁸ Parentesen med daghem och lekskolor är ett vanligt sätt att markera budskapet om den pedagogiska enheten i detta skede.

lekskolan och att det var dess nackdelar som beskrevs (Förskolan 8/72 s. 17).
Två år senare beskriver SFR daghemsformen som kvalitativt överlägsen:

Allt fler förskollärare upplever att deltidsförskolans tre timmar per dag är otillräckligt och att daghemmets förutsättningar är större när det gäller att förverkliga den målsättning för förskolverksamheten som formulerats av barnstugeutredningen. (Förskolan 8/74 s. 2)

SFR:s försvar för vad man kallar en helhetssyn på förskolverksamhet, sägs vara något man kämpat för ”sedan urminnes tider” och som nu anses ha fått stöd av barnstugeutredning och riksdag. Att samtliga sexåringar i Landskrona kommun erbjuds deltidsgrupp uppväcker därför oro för att en uppdelning i barnkrubbor och barnträdgårdar ska återinföras (a.a. s. 2).

Den osynliggjorda daghemsförskolan 1975-1982

I detta skede uppmärksammas och uppgraderas *deltidsförskolan* som under 1970-talet hade tonats ned i professionella och politiska sammanhang, medan daghemsmodellen sägs riskera bli enbart en tillsynsmodell. Ord som barnpassning och kris börjar förekomma i förskollärarkårens fackliga kamp i beskrivningar av den svenska förskolemodellen. I ledaren i 10/80 omtalas daghemmets förutsättningar som sämre för att kunna hävda sin identitet av förskola (Förskolan 10/80 s. 4). På SFR:s ombudsmöte 1980 hade det varit en knapp majoritet som ansåg att deltidsförskolan över huvud taget skulle finnas kvar som del av förskoleverksamheten (Förskolan 6/82 s. 2).⁵⁹ Året efter ombudsmötet 1980 uttrycks däremot oro för den storslakt på deltidsförskolor som anses pågå (Förskolan 3/81 s. 4, 6/81 s. 4). Husmodersföreningen *Hem och samhälle* i samarbete med påtryckningsgruppen *Familjekampanjen* anordnade detta år ett möte på Östermalm med 250 personer för att stoppa ”mordet på lekskolan” (Förskolan 5/81 s. 26). Mötets mest utbuade inlägg sägs ha varit när en man från folkpartiet hade sagt att daghem faktiskt kan vara bra, något som helt avfärdades av Familjekampanjen:

Samhället har lurat oss att tro att vi inte kan ta hand om våra egna barn, sade Katarina Runskes. I jämlikhetens namn får våra barn bara rå om sina föräldrar en liten stund på kvällen. Det sägs stora ord om den stimulans barnen får på daghemmen. Men vem stimuleras av att tillbringa dag ut och dag in med en person som man inte valt och kanske inte ens tycker om. (a.a. s. 26)

⁵⁹ SFR:s ordförande, Ingrid Engdahl informerade om oenigheten i synen på deltidsförskolan och att SFL anser att deltidsförskolan på sikt ska försvinna och att alla ska beredas plats i heldagsförskolan (Förskolan 6/82 s. 2).

Den analys jag gör av texterna i detta skede visar hur olika ideologiska, kunskapsteoretiska, politiska och ekonomiska utgångspunkter samspelar och förskjuter diskursen mot vad jag med hänvisning till Bernstein (1975, 1983) identifierar som en synlig och traditionell pedagogik. Det som kallas daghemspe-dagogiken utsätts för kritik. Nya röster i debatten tillhör ekonomer. I en artikel i *Arbetet* hade sex nationalekonomer skrivit att det är dags att slakta heliga kor inom barnomsorgspolitiken (Förskolan 3/81 s. 4). Redaktör Carl-Eric Sandblad skriver att den ensidiga prioriteringspolitiken skapar grogrund för oheliga allianser och att daghemsförskolans primära egenskap av förskola har suddats ut och ersatts med en förstärkt bild av tillsyn (Förskolan 6/81 s. 2).

Härigenom har uppstått möjligheter att beskriva vår daghemsförskola som världens dyraste barnpassningsorganisation, något som hämningslöst utnyttjas av reaktionära krafter. En slags ohelig allians har också de facto uppstått mellan dem som är ideologiska motståndare till att ”förvara friska barn på institutioner” och dem som slåss för *alla* barns rätt till förskola, dvs. oberoende av föräldrarnas situation som förvärvsarbetande eller för satsning *även* på allmän förskola för barn som är yngre än sex år. (a.a. s. 2)

Visionen om en integrerad daghemsförskola som tankefigur utkämpar en strid och börjar attackeras från olika håll i detta skede. *Daghemsförskolan* är det begrepp som Sandblad vill väcka liv i igen. Han beskriver politiker som kallsinnigt likgiltiga och ointresserade av en allmän förskola och efterlyser en renässans för en utbildningspolitiskt inriktad förskola i daghemmet för barn mellan 3-7 år. En daghemsförskola låg enligt Sandblad i linje med vad Alva Myrdal hade hävdad sedan 1930-talet och även den modell som hade lanserats av TCO 1964 med Åke Isling som ”primus motor” (Förskolan 6/81 s. 2).⁶⁰

Vid två seminarier 1981 bjuder SFR in barnstugeutredningens ledamöter för att diskutera erfarenheter från 1970-talets förskola. I det sammanhanget framför Sandblad att förskolan måste lyftas ur det jolmiga begreppet ”dagis” och renodlas i förhållande till begreppet barnomsorg (Förskolan 8/81 s. 9):

Genom att förskolan som helhet hamnat i barnomsorgsdimman är det endast sexårsförskolan som förmått framträda tydligt. Men den förskola som riksdagen beslöt om 1973 omfattar minst det åldersintervall 3-6 år, som utgör det internationella förskolebegreppet och som hos oss motsvarar BUs syskongrupsindelning. (Förskolan 9/81 s. 25)

Bodil Rosengren framförde vid seminariet att det måste bli en allmän förskola från tre år. Mats Hellström, utredningens ordförande efter Ingvar Carlsson,

⁶⁰ I en minnesruna över Sandblad 1990 beskriver Isling å sin sida Sandblads betydelsefulla insatser för skapandet av TCO:s heltäckande utbildningspolitiska program med ett huvudintresse för förskolan. Isling omtalar 1960-talet som ”utbildningens gyllene decennium” och konstaterar att mycket av förslagen har förverkligats; t.ex. att daghem och ”lekskola” lagts samman till en förskola för alla barn (Förskolan 1-2/90 s. 24).

hade instämt i behovet av att utreda hur en utvidgning av den allmänna förskolan skulle kunna ske och integreras i daghemmen, vilket visar hans fortsatta tilltro till en s.k. daghemsförskola (Förskolan 10/81 s. 4). I den socialdemokratiska debattskriften *Förskolan 80-talets viktigaste skola* (Myrdal m.fl. 1982), som publicerades året därpå, argumenterar Bodil Rosengren, Mats Hulth och Alva Myrdal för en tidigarelagd allmän förskola (Myrdal 1982 s. 10, Rosengren 1982 s. 26, Hulth 1982 s. 86). I texten *Förskolan segar sig fram* beklagar Myrdal konkurrensen mellan det sociala tillsynsbehovet och den barncentrerade pedagogiska motiveringen. Hon efterlyser återigen ett sammanjutet helhetsperspektiv på förskolans olika funktioner. En tveksamhet anser hon avslöjas i att hitta en bra benämning:

Den nu mest populära termen ”dagis” smusslar undan svårigheterna och leder, faktiskt, till en bestående samhällelig överbetoning av tillsynsmotiven. (Myrdal 1982 s. 12)

Förskollärarna Karin Rönnerman och Ellinor Edwarsson Stiwné föreslår en sammanhållen modell där kostnaderna för tillsyn särskiljs från det som de menar kan anses som förskola. I stället för vårdnadsbidrag, som var aktuellt i valdebatten detta år, föreslår de en allmän förskola för alla barn från tre år där staten tar ansvar för dessa kostnader medan kommunen får stå för tillsynskostnader. Deras argumentation utgår från vad de kallar ”den stora orättvisan” mellan medelklassens barn som nyttjar daghem och de som står utanför tillgång till förskoleplats. (Förskolan 7/82 s. 25).⁶¹ I en redaktionell kommentar uttrycker Sandblad tveksamhet till att två pedagogiska nivåer skulle uppstå, en utbildningspolitisk och en allmänt utvecklingsbefrämjande. Även tillsynen i ett daghem måste enligt honom ha ett pedagogiskt innehåll (a.a. s. 25). Andra argumenterar för en från daghemmen fristående pedagogiskt inriktad förskola, en åsikt som på 1980-talet blir mer möjlig att uttala. En deltidsgurpslärare skriver i en insändare:

Men även vårt eget fack arbetar ju på att deltidförskolorna skall bort fast man inte säger så direkt. Man säger att deltidförskolan skall integreras i barnomsorgen. Jag kan inte förstå annat än att det också innebär nedläggning av deltidförskolan i dess nuvarande form. (...) Alla barn borde få rätt att gå på *lekskola* för sin egen skull. (Förskolan 8/82 s. 28)

Efter riksdagsvalet 1982 formulerar Sandblad en förhoppning om en ny förskolepolitik utifrån det intresse för en utbildningspolitiskt inriktad förskola som socialdemokratiska partiföreträdare hade visat under oppositionstiden:

En av dem som mest energiskt förfäktar omfördelning med syfte att åstadkomma ett förskolestadium för alla barn från 3 år och där verksamheten

⁶¹ Liknande åsikt hade Alva Myrdal framfört i en intervju i *Fackläraren* (Ros 1981).

primärt inriktas på den utbildningspolitiska uppgiften är Sten Johansson, professor vid Institutet för social forskning, (Stockholms universitet). (...) Det är både spännande och glädjande att han knutits till den ”hjärntrust” inom regeringen som under ledning av Ingvar Carlsson, upphöjd till positionen av biträdande statsminister, ska arbeta med de långsiktiga utvecklings- och förnyelsefrågorna inom regeringspolitiken. (Förskolan 9/82 s. 4)

Från detta skede börjar en viss förskjutning och oenighet i synsätt inom det socialdemokratiska partiet märkas. Ett frilagt retoriskt mönster i analysen av samtliga tidskriftsårgångar är också att årets sista ledare brukar ägnas åt en analys av förskolepolitiken och debatten under det gångna året. Så även 1982, som blir Sandblads sista ledare som chefredaktör, i vilken han ställer frågan om förskolan överhuvudtaget existerar (Förskolan 10/82 s. 4). Sandblad analyserar årets pressklipp från valrörelsen där material med ekonomiska aspekter dominerat och finner att inte ens daghemspositiva skribenter har motiverat sin ståndpunkt utifrån daghemmets funktion som förskola. Daghemsmotståndarna anser han kan grupperas kring två huvudlinjer av argument utifrån en gemensam delad uppfattning om daghemsmodellen som orimligt dyr. Linjerna rör familjens möjligheter att ta hand om tillsynen själva alternativt rättviseskäl utifrån att familjer ofta med goda inkomster subventioneras. I ledaren gör Sandblad denna reflektion:

KANSKE det även förhåller sig så med blygsamheten att använda ordet förskola som varumärke för innehållet i daghemmens verksamhet, att det inte är möjligt i praktiken att förena pedagogik och tillsyn till en syntes av utbildningspolitiskt intresse? Många förfäktar den ståndpunkten. Det är nog ofrånkomligt att ta upp den frågan till genomlysning under det år som kommer. (Förskolan 10/82. s. 4)

Skrota daghemmen utveckla förskolan 1983-1990

Ifrågasättandet av daghem, offentlig sektor och den svenska välfärdsmodellen accelererar i det tredje utvecklingsskedet, som framstår som ett kritiskt uppgörelseskede i den svenska förskolemodellens dramaturgi. En uppluckring av tidigare ståndpunkter kan märkas. SFR-styrelsen kräver nu statsbidrag även till deltidsgруппerna (Förskolan 9/83 s. 2).⁶² Den rådande diskursen om både omsorg och pedagogik i förening och en förskola i främst offentlig regi organiserad i daghemsform utmanas, liksom frågan om skolstartsåldern, vilken jag behandlar i skoldelen. Ökade krav på synlig och mer strukturerad pedagogik med snävare inramning av åldersgrupper bidrar till att europeiska förskolemo-

⁶² Dessa fackliga krav skulle komma att föreslås i den socialdemokratiska propositionen om en förskola för alla (prop. 1984/85:209).

deller börjar omtalas som bättre än den svenska daghemsmodellen. Så t.ex. återopas att Frankrike samma årtionde som Sverige fick skolplikt från sju års ålder (1882) hade gratis förskola från två års ålder (Förskolan 1/83 s. 4).

I SFR:s handlingsprogram, som hade antagits på ombudsmötet 1983 efter en flerårig intern debatt och i enlighet med förslaget i remissbilaga (Förskolan 7/82, 8/83), sägs en av de positiva sakerna som hände på 1970-talet vara att daghemmen fick pedagogisk status. SFR-styrelsen beskriver tendensen bland förskollärare i början på 1980-talet att utveckla sig pedagogiskt och profilera sig som lärare, vilket styrelsen uttrycker sitt gillande för. Detta uttalande hade barnskötarnas fackliga organisation SKAF tolkat som att en motsättning mellan omsorg och lärande var på gång. Ett skärpt tonläge mellan de två personalkategoriernas fackliga företrädare uppstår då barnskötarna ifrågasätts i förskollärarnas kamp för en enhetlig behörighet och endast en personalkategori. Reaktionerna från Svenska kommunalarbetsförbundet framförda i *Kommunalarbetaren* (28/82) kommenteras i en ledare i *Förskolan* (1/83 s. 4). Ett påstående i SKAF:s artikel om att SFR anser att dagis ska bli skola och förskollärarna själva ska sköta lärarjobbet bemöts med att SFR inte har ändrat åsikt om förskolan. Men att SFR anser att det återigen är nödvändigt att slå fast vad förskola är, dvs. deltidsgrupp och daghem med fasta barngrupper som leds av utbildad personal (a.a. s. 4).

I ledaren *Vem formar framtidens förskola* (Förskolan 3/84 s. 2) radas ett antal frågeställningar: Ska förskolan vara privat eller en statlig-kommunal angelägenhet? Ska man kunna tjäna pengar på förskoleverksamhet? Ska vi ha en förskola för alla barn från 0-7 år? Ska alla barn få gå fem timmar/dag? Ska sexåringarna föras över till lågstadiet? Ska vi ha en läroplan för förskolan eller ska vi ha ett pedagogiskt program? Ska vi dela upp tillsynsbehovet och det pedagogiska innehållet? Ska förskollärarna stå för pedagogiken och barnskötarna för vården? Det sägs framväxten av förskolan i Sverige har präglats av mycket kamp och att den nu ifrågasätts från olika håll; det varierar om den anses för dyr alternativt lönsam för privat företagssamhet eller både och. Privata skolor anses ha en klart segregering karaktär. Även frågan om det överhuvudtaget ska finnas olika yrkesgrupper i förskolan ställs (a.a. s. 2). Året efter kommenteras i *Förskolan* att SKAF i ett eget handlingsprogram för fram att omsorg ska vara grunden, att det sociala och det intellektuella ska skiljas åt och att det ska finnas minst två olika personalgrupper, var och en specialist på sitt område (Förskolan 10/85 s. 16).

Även om SFR även i detta skede officiellt försvarar daghemslinjen i dialog med andra kritiker kritiserar Sverige för att vara ett u-land när det gäller förskola för alla i jämförelse med andra länder (Förskolan 3/84 s.3). Att Sverige är ett u-land i förskolefrågan hade även förskolläraren Anna-Lisa

Marell uttalat i en intervju i *Förskolan*. Marell, som varit montessorilärare i 60 år, hävdar dock att daghem *inte är* förskola till skillnad mot SFR:s officiella syn. Sammanblandningen av pedagogik och tillsyn anser hon vara olycklig. Med hänvisning till förskollärarna Rönnermans och Stiwnes insändare två år tidigare samt Sten Johanssons förslag till omstrukturering, efterlyser Marell en allmän förskola från tre års ålder med pedagogiskt innehåll (*Förskolan* 2/84 s. 18). Intervjun som gjordes av förskolläraren Susanne Rithander skapar en livlig insändardebatt med försvar att daghem *är* förskola (*Förskolan* 4/84 s. 28, 7/84 s. 11, 13, 9/84 s. 25). I en gemensam insändare efterlyser Marell och Rithander fortsatt diskussion. De har svårt att förstå att förskollärare inte visar intresse för de 65 % förskolebarn som saknar plats. Trots en oenighet om daghem delas åsikten att alla förskolebarn från tre års ålder behöver medveten pedagogisk gruppverksamhet med utbildad personal (*Förskolan* 6/84 s. 28):

Kanske kan diskussionen utgå från Sten Johanssons förslag att bygga en förskola för alla barn från tre år på franskt vis med pedagogisk tid åtskild från vård- och tillsynstid? Även om vi inte vågar eller vill diskutera detta öppet i vår egen tidning så gör andra det åt oss. Frågan togs upp i riksdagens debatt om barnomsorgen av Bo Södersten i slutet av mars. Den har också diskuterats livligt på Dagens Nyheters ledarsida under vintern. Varför inte i *Förskolan*? Både för och emot/ emot och för! (a.a. s. 28)

De socialdemokratiska riksdagsledamöterna Yngve Nyquist och Bo Södersten, som apostroferas i citatet ovan, motionerar om att en förskolemodell av europeiskt slag borde utredas (*Förskolan* 3/84 s. 9, 8/84 s. 15). Andra förordar åldersindelad arbetsätt och protesterar mot ”flum” (*Förskolan* 4/84 s. 10). Birgitta Strömbom är en av dem som förespråkar en undervisande förskola och tar avstånd från dialogpedagogiken (*Förskolan* 4/84 s. 12). I en insändare föreslår förskolläraren Ulf Söderberg att daghemmen ska skrotas och ersättas med en åldersindelad förskola från tre år och småbarnsvård med tillsyn under tre år. En sjunkande kunskapsnivå i ”Ojämlighetens skola” beskrivs vara en effekt av ”1970-talets flumskola” (*Förskolan* 5/85 s.25).

Likadant är det i Daghemssverige. Fri lek, ett springande och bölande, skrikande och gråtande barn. (...) Emellertid är jag övertygad om att nuvarande daghemsmodell spelat ut sin roll. (a.a. s. 25)

Efter riksdagsbeslutet om en förskola för alla i december 1985, framförs fackliga krav om lagstiftning för att nå beslutat mål. Lärarförbundets vice ordförande Solweig Eklund beskriver socialminister Sten Anderssons proposition som ett erkännande av förskolan och att det även ger Sverige en förskola för flera åldersklasser. Hon hade emellertid föredragit *heltidsförskola* instället för daghem för att markera att det rör sig om förskola. Vilken verksamhetsform som kommunerna ska satsa på kommer det att bli diskussion om förutspår Eklund (*Förskolan* 5/85 s. 4); en spaning som skulle besannas.

I ledaren *Barnen är framtiden* (Förskolan 4/86) uppskattas beslutet om att alla barn ska få förskoleplats. Det hävdas emellertid att förskollärare ska ta hand om barnen. De anses ha "ett tungt lass att dra" eftersom över hälften av personalen saknar utbildning eller har endast barnskötarutbildning (a.a. s. 2).

Förskola eller daghem?

I analysen framstår 1986 som något av en kulmen i detta uppgörelseskede för den svenska förskolemodellen, där försvarare av daghemslinjen kontra förslag om en småbarnsskola står emot varandra. Röster som gjorde sig hörda i den motdiskurs som framträdde 1984 i synen på förskolans organisering och innehåll, vinner viss ny mark i debatten om möjliga alternativa sätt att se på förskolan både ur familjepolitiska och utbildningspolitiska perspektiv. Riksdagsmotionerna inför valet 1986 hade visserligen enligt *Förskolans* redaktör Madeleine Pousette inte innehållit något nytt under solen (Förskolan 3/86 s. 3). I *Förskolan* berättas att moderaterna Haglund och Troedsson vill skilja ut omsorgen och spara benämningen förskola för en "riktig och mer skolförberedande förskola" med skolan som huvudman (Förskolan 3/86 s. 28).⁶³ På SFR:s ombudsmöte 1986 diskuteras en satsning på opinionsbildning med kampanjer för att ge förskolan högre status i allmänhetens ögon (Förskolan 5/86 s. 15). En förstärkt motoffensiv menade man behövdes.

Förskola eller daghem var rubrik på den DN-debatt om den svenska förskolemodellen som pågår sommaren 1986, där flera kritiska röster till daghemslinjen återkommer. Riksdagsbeslutet om förskola för alla 1985 samt Sten Johanssons förslag från 1980 om revision av familjepolitiken, skolstartsålder och småbarnsskola för alla barn från tre års ålder debatteras med Alva Myrdal som slagträ. Vad hade hon egentligen menat? Anna-Lisa Marell inleder debatten med att föreslå att daghem läggs ned och publicerar ett brev från Alva Myrdal till Sten Johansson, daterat 1981:

Bara ett par rader för att säga hur mycket jag håller med dig i det du säger i Tiden. Jag har just ställt ett definitivt förslag om sänkning av skolåldern, åtminstone till 6 år, med optimala konsekvenser för den fortsatta skolgången i En framtida gymnasieskola, Liber förlag 1980. Och många, många gånger i böcker, utredningar m.m. förordat ett system med 3-5 timmars förskola från 3-årsåldern, betald av staten och lika = fri för alla barn som ett positivt inslag i deras utvecklingsmiljö. Överskjutande omsorgstid, beroende på föräldrars arbetstider m.m. skulle avgiftsbeläggas och bekostas av dem och/eller

⁶³ En liknande moderatmotion fanns med redan inför förskolereformen 1973 (Förskolan 10/73 s. 4) och 1981 då två kvinnliga moderater i en motion uttryckte det olyckliga i att deltidförskolan uppslukas av daghemsverksamheten och föreslog en samordnad gruppverksamhet inför skolstart (Förskolan 3/81 s. 5).

kommun. Även du vet väl att detta ständigt motarbetats av ”facket” som vägrat att erkänna det pedagogiska behovet till förmån för ett ensidigt socialt synsätt. (Myrdal 8/2 1981 citerad i Marell DN 23/6 1986)

Marell skriver att hon överraskades av att Alva Myrdal hade föreslagit en pedagogisk förskola, men hoppas att en sådan förskola snart förverkligas:

En välplanerad, väl fungerande förskola, som tillgodoser alla barns möjlighet till intellektuell utveckling, borde ses som en demokratisk rättighet och vara av kulturell betydelse för landet. Varför finns den inte i Sverige? (Marell i DN 23/6 1986)

Gunni Kärrby ifrågasätter idén med att framställa ett motsatsförhållande mellan en pedagogisk och en social förskola (Kärrby DN 17/8 1986). Hon föreslår en flexibel organisationsform med en fast del om fyra till fem timmar som integrerar det bästa i de två nuvarande formerna daghem och deltidsgrupp. Det skulle kunna ge alla barn från tre år såväl pedagogiskt och socialt utvecklande erfarenhet som tillsyn, kontakt och trygghet som en del barn behöver utöver den fasta delen. Författaren Margareta Zetterström beskriver den nyorientering som under 1980-talet tycktes äga rum inom socialdemokratin som en välkommen öppning för en förutsättningslös diskussion om förskolebarnens ”skriande behov av stimulans och kunskap” (Zetterström DN 29/6 1986). Ett svenskt dagis anser hon inte alls är att betrakta som förskola. Svenska daghemsbarn är satta ”på andlig svältkost” och har allt att vinna på att daghem skrotas till förmån för ”en äkta förskola”:

En äkta förskola som tillvaratar den latenta förmåga som alla barn från födseln besitter skulle självfallet mest gagna de barn som hemma har minst konstnärlig och intellektuell stimulans. En äkta förskola är alltså ett folkligt rättvisekrav och inte alls – som rabiata daghemsföreståndare ofta hävdar – ett överklassigt lyxkrav. (Zetterström DN 29/6 1986)

Biträdande socialminister Bengt Lindqvist försvarar daghemsmodellen som förskola och framhåller att endast socialdemokrater, folkpartiet och VPK stod bakom vad han kallar det historiska beslutet om en förskola för alla. Lindqvist åberopar Myrdals engagemang för att förena en jämlikhet ur två synviklar sen 1930-talet, vilket hade framgått av jämlikhetsrapporten från 1969 som Alva Myrdal varit ansvarig för (Lindqvist DN 2/7 1986).

Eftersom daghemmen är en väl fungerande barnomsorgsform tänker vi inte lägga ner några daghem. Det skulle säkert komma som en kalldusch för föräldrarna till de 183000 barn som har plats på daghem om socialdemokratin helt plötsligt skulle bestämma sig för att lägga ner daghemmen. Jag ser heller ingen motsättning mellan daghem – eller heldagsförskola som Alva Myrdal kallade dem – och pedagogisk verksamhet. (Lindqvist DN 2/7 1986)

Att Alva Myrdal hade börjat tvivla på iscensättningen av den vision som formulerades 1969, vilket framkommer i andra texter nämns inte (Se t.ex.

Förskolan 5/77 s. 9, 10/79 s. 18, 6/81 s. 4, Ros 1981, Myrdal 1982).⁶⁴ Socialdemokraten Bo Södersten återkommer till sitt tidigare förslag om att *en ordentlig småbarnsskola* bör utredas som alternativ till vad han kallar de ur kostnadssynpunkt utomordentligt ineffektiva och dyrbara daghemmen (Södersten DN 21/7 1986). Södersten argumenterar för en småbarnsskola om ca sex timmar om dagen för barn från tre års ålder som rättvis lösning och som även tillgodoser tillsynsbehovet. Han kritiserar även dem som anser att vårdnadsbidrag vore lösningen. Att diskutera alternativa förskolemodeller menar han har blivit gångbart och exemplifierar med att även socialdemokratin i och med förskola-för-alla-reformen redan har gjort avsteg från daghemslinjen för alla. Han talar om en kovändning i socialdemokratisk politik i och med att daghem för alla överges, då de reserveras för barn till förvärvsarbete medan andra får nöja sig med en trettimmars deltidsskola:

Nu håller ett syster- och brödrskap på att växa fram av personer som är villiga att slåss för att vi skall få en ordentlig förskola. Jag är personligen övertygad om att vi har framtiden för oss. (...) Frågan är av sådan dignitet att den inte längre går att ignorera. Den handlar inte ytterst – eller ens främst om ting som kostnadseffektivitet eller statsfinanser. Vad det gäller är att frigöra våra barns möjligheter till utveckling och självförverkligande. Utan ett effektivt utbildningssystem kommer vi heller inte att kunna fortleva som en avancerad industrination. Ett sådant system måste börja i treårsåldern. (Södersten DN 21/7 1986)

Lyssna till föräldrarna är rubriken på socialdemokratiska kvinnoförbundets ordförande Maj-Lis Lööws polemik mot partikamraten Bo Södersten och Sten Johanssons modeller som hon kallar korttidsförskola:

Vinjetten till DN:s sommardebatt har varit Förskola eller daghem. Det lilla ordet eller har på något vis blivit betecknande för hur debatten utvecklats. De som förespråkar förskola anser sig i första hand värna om barnens behov och det pedagogiska innehållet. Mot detta skulle man alltså ställa daghemmen, som då underförstått bara fyller föräldrarnas behov av barntillsyn. Det är märkligt att vi fått en så förenklad antingen-eller debatt bara ett halvår efter det att riksdagen beslutat bygga ut en förskola för alla. (Lööw DN 27/8 1986)

För den som vill vara med och forma 1990-talets svenska förskola är inte problemet förskola *eller* daghem, skriver Facklärares förbundets ordförande Christer Romilson, utan hur riksdagens beslut om rätt till plats i förskola för

⁶⁴ Myrdal efterlyste en pedagogisk innehållsdebatt och kritiserade både sina ”älskade förskollärare” (Förskolan 10/79 s. 18) och partikamrater (Myrdal 1982 s.17). Myrdal avled den 1 februari 1986, drygt en månad efter beslutet om en förskola för alla och några månader innan debatten i DN startade.

alla (även för de små barnen), ska förverkligas kvantitativt och kvalitativt. Romilson försvarar daghemsmodellen som han från pedagogisk synpunkt anser vara klart bättre än den form av förskola som finns i andra länder. Förvärvsarbetande föräldrars behov av en trygg och utvecklande barnomsorg menar han mycket väl kan kombineras med barnens rätt till pedagogisk verksamhet under förskoleåldern (Romilson DN 10/9 1986). En dag senare publiceras moderatledaren Carl Bildts artikel. På få områden har den s.k. sociala ingenjörskonsten så starkt dominerat svensk samhällsdebatt som på just barnomsorgens och barnuppfostrans områden skriver Bildt och upprepar sedan retoriskt att på få områden har misslyckandet varit så tydligt (Bildt DN 11/9 1986). Sista ordet får Bo Södersten med inlägget *Kasta ut gökungen!* Återigen framför han argument för en småbarnsskola. Södersten efterlyser en kulturrevolution runt fältropet ”förskola åt alla!” (Södersten DN 14/9 1986).

Daghem är förskola!

Ett inlägg från förskollärare som hade refuserats av DN återges i *Förskolan*. I det framförs åsikten att det går att förena barnens rätt till en pedagogisk förskoleverksamhet med kvinnors rätt till arbete, en form som man anser att Sverige har råd med (Förskolan 7/86 s. 23). Det är ett uttalande i linje med den officiella fackliga hållningens huvudsakliga försvar av educaremodellen. I en ledare med rubriken *Daghem är förskola* kommenteras hela DN-debatten:

En märklig debatt har under sommaren förekommit i Dagens Nyheter. Redaktionen har kallat den ”förskola eller daghem” – bara det är ett tankefel: daghem är ju förskola (...) Många av de bra saker som daghemsbelackarna framhåller som den allmänna förskolans fördel, finns på de flesta daghem idag. (Förskolan 7/86 s. 2)

Diskussionerna om daghem som förskola fortsätter i det offentliga samtalet med olika ställningstaganden för och emot en educaremodell. Birgitta Arve-Parés vid Socialdepartementets delegation för social forskning, framförde t.ex. på ett barnomsorgssymposium, att den franska modellen *école maternelle* inte var något för barn med svårigheter. Hon uttalade sitt stöd för att slå vakt om ”den svenska modellen med att sammanföra pedagogisk stimulans och social omsorg” (Förskolan 1/87 s. 16). På samma symposium hade Daniel Kallos däremot hävdad att det var en myt att daghem och deltidförskola står för samma sak eftersom daghemmen hade tillkommit av tillsynsskäl (Förskolan 2/87 s. 19).⁶⁵ Det moderata kommunalrådet i Lund föreslår en småbarns-

⁶⁵ Kallos hade i boken *Den nya pedagogiken* kritiserat att dialogpedagogiken introduceras i en institution som proklamerats som pedagogisk medan han slår fast att den primärt är en barnpassningsinstitution (Kallos 1979 s. 200).

skolemodell med motivering att skapa förutsättningar för pedagogiskt arbete (Förskolan 5/87 s. 13). Kårens fackliga företrädare, lärarutbildare och statliga tjänstemän på Socialstyrelsen och Socialdepartementet försvarar däremot kombinationen av pedagogik och tillsyn. Socialstyrelsens pedagogiska program anses ha tydliggjort sambandet mellan vård, inläring och pedagogik som ”den lämpligaste pedagogiken för hela förskoleåldern” (Förskolan 3/87 s. 2). När Göran Johansson presenterar Socialstyrelsens ställningstaganden bakom rubrikerna för kommunansvariga på regionala konferenser om programmet, säger han att grundidéerna i svensk förskolepedagogik om att förena omsorg och pedagogiskt stöd för inläring och utveckling fortfarande står sig (Johansson 1988). Gunnel Carlsson, som varit förbundsordförande 1955-1974, framhåller sin och kårens syn på sammanhållen förskola och behörighet (Förskolan 5/88 s. 11):

Lika självklart som att det ska vara förskollärare på alla tjänster, lika självklart är det att daghem och deltidsgrupp hör ihop som två grenar på samma träd. I förskolepedagogiken handlar det om hela barnet och inte bara om sexåringarna, och pedagogik är inget man ägnar sig åt bara ett par timmar per dag. (a.a. s. 11)

I samband med SFR:s 70-årsjubileum 1988 intervjuas Ann Margret Ericsson som var förbundsordförande 1949-55. Hon beskrivs som en av dem vi har att tacka för att vi i Sverige inte skiljer på vård och pedagogik som exempelvis i Frankrike (Förskolan 6/88 s. 19). Lärarutbildare i Falun skriver året därpå ett öppet brev till finansministern för att stödja opinionen emot sänkt skolplikt. De betonar det unika sättet att organisera svensk förskola jämfört med andra länder i vad som omnämns som ”förskolans daghem” (Förskolan 4/89 s. 38). Förskollärarkårens företrädare talar dock återigen om barnpassning i kamp för en enhetlig personalkategori (Förskolan 6/89 s. 2, 7/89 s. 34, 8/90 s. 6). I ledaren *Barnpassning eller förskola* efterfrågas ett statligt klargörande av förskola:

I det här krisläget måste politikerna ta ställning till hur man ska fördela den förskola som finns. Ska barnen få tillgång till pedagogisk verksamhet på förmiddagarna och barnpassning på eftermiddagarna? (Detta sker i praktiken redan idag där personalbristen är stor). (Förskolan 6/89 s. 2)

Enbart förskola ska det heta 1991-1998

I *Förskolan* beskrivs valåret 1991 som förändringens tid oavsett vilken färg en ny regering skulle få (Förskolan 7/91 s. 5). Ord som marknadsanpassning, valfrihet och effektivisering sägs ha blivit vanliga på ett sätt som tidigare varit helt främmande. Forskarna Gunilla Dahlberg och Gunnar Åsén framför åsikten att de professionella måste ta tillbaka initiativet från ekonomerna (Försko-

lan 6/91 s. 40). Fler och fler enskilda förskolor hade inrättats (Förskolan 1/91 s. 29). Vart var den svenska educaremodellen på väg? Var förskolan på väg att bli för-skola och en segregerad sådan? Omsorgsdimensionen ses som hotad i flera artiklar (Förskolan 6/92 s. 54, 9/92 s. 46). Men även den pedagogiska funktionen. I en retrospektiv blick på förskola-för-alla-reformen hade Kent Roslund uttryckt kårens och sin besvikelse att det inte blev en *förskola*:

Vi förskollärare kände oss verkligen nöjda. Det vi kämpat för i årtionden hade vi och barnen nu i vår hand. Jag såg framför mig hur daghem, deltidsgupper och öppna förskolor nu skulle växa upp som svampar, i min kommun och i hela Sverige. Men snart förstod jag att vi blivit lurade. "Förskola för alla barn" omformades av media, debattörer, föräldrar och politiker till "barnomsorg för alla föräldrar" (...) Tanken på service gentemot föräldrarna i form av barnpassning är så gott som allena rådande. (Förskolan 4/92 s. 31)

Förskolans chefredaktör diskuterar den svenska förskolans många sidor. En sägs vara att den av vissa genom sin höga kvalitet ses som en kommande stor exportvara. En annan sida framställs som en arena för kamp med försvar av det som nu riskerar att rivas ned (Förskolan 1/94 s. 3). I en kommentar till riksdagsbeslutet i december 1993 om förändring av Socialtjänstlagen med den s.k. barnomsorgsgarantin sägs riksdagen ha antagit regeringens principförslag om vårdnadsbidrag och nya regler för fri etablering, vilket anses vara förenat med vissa risker. Dessutom berättas att riksdagspartiet *Ny demokrati* i socialutskottet hade reserverat sig till förmån för småbarnsskolor (Förskolan 1/94 s. 4). I ledaren *Dags att tala om förskola*, ställs frågan varför inte förskolebegreppet etableras i samhället då "det livslånga lärandet" startar redan i livets början (Förskolan 5/94 s. 4). Daghembegreppet försvaras inte längre även om educaremodellen fortfarande försvaras. Allas rätt till förskola är kravet.

Förskola åt alla barn, en "allmän förskola" från ett år, är i allra högsta grad en rättvisefråga. Samma rättighet som att få gå i grundskolan borde gälla för förskolan. (...) Det krävs ett fortsatt opinionsarbete för att nå målet förskola för alla barn. Där behövs varenda förskollärare. Och en bra början är att kalla förskola för förskola. (Förskolan 5/95 s. 4)

Att Skolverket hade uttalat att daghemsbegreppet skulle användas även i fortsättningen upprör. I det sista numret av de analyserade årgångarna sägs:

Men meningen med läroplanen var just att förskolan skulle ta steget bort från "dagis". Äntligen skulle till exempel "dagisfröknarna" försvinna ur dagspressen. (...) Vad ger "daghem" för signaler till den som inte vet något om vad som händer där eller om syftet med verksamheten? Förknippas det med livslångt lärande? Med det kompetenta barnet? Eller med utbildning? (Förskolan 10/98 s. 4)

Kapitel 7 Daghem ska vi ha som ska vara bra

Det är en överflödig kommentar att konstatera att den föreslagna utbyggnaden är en riktig satsning. Alla barn bör under förskolåren ha samma rätt till en stimulerande och utvecklande förskolverksamhet liksom alla förvärvsarbetande föräldrar måste garanteras tryggheten av en god barnomsorg den tid de arbetar. I ett skede av så snabb utbyggnad som det här kommer att bli fråga om är det utomordentligt betydelsefullt att kvalitetskraven inte åsidosätts. Den viktigaste kvalitetsfaktorn i förskolan är personalen och det gäller nu att se till att det kommer att finnas utbildad personal till alla nya daghem och fritidshem. (Förskolan 8/75 s. 1)

Den kvantitativa utbyggnaden och kvalitetsfrågan

I statliga texter på 2000-talet beskrivs barnomsorgssektorn som en självklar del av det moderna välfärdssamhället präglad av hög legitimitet, kvalitet och tillgänglighet (Ds 2001:57 s. 223). Ju mer den byggdes ut desto mer efterfrågades den. Platsantalet tiodubblades mellan åren 1970-2000 (a.a. s. 227). Ingen annan sektors utveckling kan tillnärmelsevis uppvisa en sådan expansion skriver Barbara Martin Korpi (2006). Trots att kommunerna under de tre sista decennierna på 1900-talet byggde så det knakade enligt henne, så växte barnomsorgskoerna. Behovet tycktes vara omätligt. De totala kostnaderna för barnomsorgen under perioden 1975-1990 ökade från 2,9 till 35 miljarder kronor, varav kommunerna och staten via skatteintäkter stod för 45 % vardera och 10 % utgjordes av föräldraavgifter (a.a. s. 35). 1968, det första året i min studie, fanns endast 19200 daghemsplatser i hela landet för att möta behovet av platser för barn från 6 månader till 6 år.⁶⁶ I barnstugeutredningens direktiv underströks angelägenheten att i snabb takt bygga ut samhällets organiserade barntillsyn som måste uppfylla högt ställda kvalitetskrav (SOU 1972:27 s. 636ff.). I det s.k. *välfärdsbokslutet* redovisas för 1998, det sista året i min studie, 338000 daghemsplatser för åldrarna 1-5 år (Bergqvist & Nyberg 2001

⁶⁶ Antalet barn i dessa åldersgrupper var ca 650000 och ingen föräldraförsäkring var utbyggd.

s. 252).⁶⁷ Att det byggdes så det knakade påtalas metaforiskt även i det tal som Socialstyrelsens generaldirektör höll i samband med att ansvaret för förskolan överlämnades från Socialstyrelsen till Skolverket:

I dag är barnomsorgen en företeelse med djupa spår i känsloliv i miljoner människor i landet. Uppbyggnaden är svensk socialpolitikens verkliga ”success story”. Det byggdes redan på 1960-talet så det knakade. 1965 hade man nått den väldiga nivån av 12000 platser i landets daghem. Sedan knakade det ännu mera. I dag finns ungefär 715000 barn i daghem, fritidshem och familjedaghem. Utvecklingen av barnomsorgen var de nya kommunernas mandatsprov efter kommunreformen, ett prov som man bestod med den äran. Förtjänsten tillkommer främst kommunerna och deras personal. (Förskolan 1/98 s. 8)

I en perspektiverad läsning av talet om utbyggnadsprocessen friläggs ett metaforiskt språkbruk som visar på drivet i utbyggnaden; det talas om att sätta fart, snabb takt, hålla jämna steg alternativt bromsa takten av kvalitetsskäl. Familjestödsutredningen beskriver hur utbyggnaden under 1970-talet blev en av samhällets viktigaste angelägenheter med en betydande politisk enighet på riksplanet om nödvändigheten av kraftiga satsningar under de närmaste åren (Diskussions-PM 1978 s. 15). De analyserade texterna vittnar om hur en utbyggnad av heldagsförskolan värnas med tal om *hög prioritet* även under ekonomiskt ansträngda perioder. På regeringsnivå har förutom statsministrar och socialministrar även utbildningsministrar och finansministrar varit aktörer vid utbyggnadsbeslut och beslut om statsbidragskonstruktioner som styrmedel. Den kommunala självstyrelsen har värnats av regeringar oavsett politisk färg. I och med att kommunerna genom lagstiftning och med stöd av statsbidrag haft huvudansvar för förskolans utbyggnad inom ramen för samhällliga mål, blir Kommunförbundet, landets kommunalråd och övriga kommunpolitiker tillsammans med socialchefer, som under lång tid hade det organisatoriska tjänsteansvaret för förskolan, betydelsefulla röster i formningsprocessen. Den stora kvantitativa utbyggnaden som kommunerna har genomfört, framstår i analysen som en grundförutsättning för att framväxten av en educaremodell med hög generell kvalitet ska kunna inordnas i utbildningssystemet. I barnstugeutredningens diskussionspromemoria uttalas att med förskolans fortsatta kvantitativa utbyggnad uppstår möjligheter till en mera generell avstämning mellan skolans och förskolans mål, innehåll och metodik. Skolan skulle då enligt utredningen kunna fortsätta på den grund som läggs genom förskolan (Diskussions-PM 1971 s. 11). Utbildningsminister Olof Palme hade deklarerat att i ett läge där alla barn går i förskolan var det dags att samordna

⁶⁷ I och med att föräldraförsäkringen har förlängts minskar åldersspannet i förskolan. Sexåringarna har genom olika beslut på 1990-talet flyttats över till skola och skolbarnomsorg, vilket syns i statistiken. Mer om sexåringarna i skoldelen.

verksamheten med grundskolan (Barnträdgården 9/68 s. 288). I läroplanspropositionen 1997/98 är det skolminister Ylva Johansson som framhåller den kvantitativa utbyggnaden som en förutsättning för regeringens vilja att förstärka förskolans pedagogiska roll (prop. 1997/98:93). Eftersom förskolan, genom vad som beskrivs som ett målinriktat framgångsrikt arbete, kan erbjudas det stora flertalet barn sägs denna perspektivförskjutning vara både viktig och möjlig att göra utan att i grunden förändra förskolans familjepolitiska funktion (a.a. s. 8). Att allt fler barn får plats bidrar också till ökat intresse för förskolan och de möjligheter den förväntas skapa i relation till andra samhällssektorer som socialtjänst, familj och skola. Förskolefältet blir alltmer intressant att strida om ju mer det växer fram med nya och fler målgrupper inblandade. Politiker, statliga och kommunala tjänstemän inklusive förskollärare, fackliga företrädare, journalister och andra på centrala positioner i samhället med både privata och politiska övertygelser, deltar i en gemensam aktion på sina respektive arenor för att driva på utbyggnaden. Många agerar både som yrkesutövare och som föräldrar med en positiv inställning till en förskolemodell som möjliggör att föräldraskap kan kombineras med förvärvsarbete och pedagogisk verksamhet för barnen.

Det är daghem som föräldrar och personal tillsammans kämpade för på 1970-talet under paroller som *ropan skalla – daghem åt alla* och *daghem ska vi ha men de ska vara bra* (se t.ex. Gerdin & Ohrlander 2007). En tongivande föräldragrupp som gillar daghemslinjen syns både i aktiv kamp och genom att daghem var den form som efterfrågades i Statistiska centralbyråns årliga barnomsorgsundersökningar.⁶⁸ Att föräldrar krävde barnomsorg och inte barntillsyn, som hade kunnat tillgodoses genom familjedaghem, ses av kårens företrädare som tecken på kvalitetsmedvetande (Förskolan 3/77 s. 4). Att en majoritet av föräldrar dessutom i barnomsorgsundersökningar på 1980-talet prioriterar daghem framför andra former, kommenteras i en ledare med att det måste överraska konservativa politiker som hävdar att en satsning på daghemsutbyggnad begränsar *valfriheten* (Förskolan 8/80 s. 4).⁶⁹

Den svenska förskolemodell som växte fram efter barnstugeutredningens förslag innebar att förskolan både skulle erbjuda god förskolepedagogisk verksamhet för barnen och samtidigt göra det möjligt för föräldrarna att förvärvsarbeta och studera. Den allt mer vedertagna och utbyggda modellen blev en ”förskola i daghemsform”. En form som i dag av föräldrarna är den mest efterfrågade. (SOU 1997: 157 s. 24)

⁶⁸ Formuleringen tongivande antyder att det fanns andra åsikter. Familjekampanjen var en organiserad motståndsgrupp som hade velat se satsningar på hemmaföräldrar.

⁶⁹ Under de borgerliga regeringsbildningarna 1976-1982 ingick valfrihet som ett centralt begrepp tillsammans med jämställdhet i regeringsförklaringarna.

Föräldrarna i 68-generationen drev själva på daghemsutbyggnaden enligt Martin Korpi (2006 s. 31). Föräldrar blev en betydelsefull grupp på väljararenan för politiska partier att ta hänsyn till, med konsekvenser för den förskolepolitik och familjepolitik som kunde föras i relation till partiernas ideologiska ståndpunkter (Hinnfors 1992). De stora fackförbunden har intagit något olika ståndpunkter i en jämförelse. Av remissvaren på barnstugeutredningen framgår att SACO eftersträvade ett begränsat utnyttjande av förskolan för barn under tre år och delade inte utredningens uppfattning att familjedaghemmen successivt borde avskaffas (Förskolan 1/73 s. 36). LO ville öka utbyggnadstakten av daghem vilket även TCO varit positiv till, samtidigt som man vidhöll sitt stöd för obligatorisk förskola (a.a. s. 41). Även om daghemsutbyggnad i princip blir omöjligt att negligera för något parti är det socialdemokraterna, vänsterpartier och folkpartiet som främst har prioriterat den medan övriga partier har fört fram familjedaghem och vårdnadsbidrag (Hinnfors 1992, prop. 1984/85:78, prop. 1993/94:147, Martin Korpi 2006).⁷⁰ Ett exempel är inför valet 1973 då folkpartiet ger sitt stöd till utbyggnad av heldagsförskolan medan moderater framhåller familjedaghem som fullgott tillsynsalternativ (Förskolan 10/73 s. 4). De skiljelinjer mellan partiblocken som framträder i riksdagspartiernas förskolepolitik och uttalanden i den partianknutna pressen, vilket bevakas kontinuerligt i *Förskolan*, gäller synen på privata alternativ, prioritering av daghemsutbyggnad kontra annan förskoleverksamhet, inställning till övriga kompletterande familjepolitiska lösningar som vårdnadsbidrag och synen på skolstartsalder och skolförberedelse.⁷¹ Oavsett vilken regeringsbildning som har haft ansvaret framskrider ändå utbyggnaden i något olika omfattning och i olika kombinationer med andra kompletterande familjepolitiska förslag. Den kan indelas i fyra etapper som sammanfaller med den kategoriserade periodiseringen av utvecklingsskeden som min analys har resulterat i. Kapitlets fortsatta disponering följer talet om kvantitet och kvalitet i utbyggnadsprocessen under dessa fyra skeden.

Satsa även kvalitativt! 1968-1974

I detta skede lägger barnstugeutredningen fram förslag till utbyggnadsmål som svarar mot utredningsdirektiven från 1968 om att snabbt bygga ut samhällets organiserade barntillsyn samtidigt som möjligheter skulle undersökas att ge

⁷⁰ Socialdemokrater, vänsterpartier och folkpartiet har satt föräldraförsäkring främst. I borgerlig valsamverkan har folkpartiet värnat daghemslinjen men även stött vårdnadsbidrag som bl.a. centerpartiet velat införa (Hinnfors 1992 s. 115 och 161ff.).

⁷¹ Se t.ex. Förskolan 10/73 s. 4, 8/75 s. 37, 9/75 s. 34, 3/76 s. 39, 7/82 s. 5, 3/84 s. 9, 2/85 s. 37, 3/85 s. 3, 7/85 s. 14, 5/88 s. 24, 9/91 s. 31, 6/94 s. 14, 6/98 s. 3

alla barn den pedagogiska stimulans och förberedelse inför skolan som verksamheten i daghem och lekskolor ansågs ge. Förslaget innebar en förskola som inom sig skulle rymma både heltids- och deltidverksamhet för *tre behovsgrupper* på kort sikt; en ettårig allmän förskola på deltid för sexåringar, förtursrätt för barn med olika slag av handikapp, samt krav på utbyggnadsplaner för den tredje behovsgruppen barn till studerande och förvärvsarbetsföräldrar med varierande tidsmässiga behov. En förskola för alla på sikt skulle enligt utredningen kunna uppnås genom en parallell och successiv utbyggnad. Det bedömdes vara realistiskt att på kort sikt föreslå en tvåårig allmän förskola i deltidform, men utredningen ansåg att en omprövning skulle kunna göras efter 1975 (SOU 1972:27 s. 234).

SFR uttrycker sin tillfredsställelse med att barnstugeutredningen hade utrett *hela* förskoleåldern när det gällde att utreda målsättningen för den inre verksamheten. I remissvaret instämmer SFR även i förslaget att en utbyggd förskola nedåt i åldrarna ska förverkligas på sikt (Förskolan 8/72. s. 17, 34). Redan då utredningen tillsattes hade man uttryckt denna förhoppning (Barntädgården 5/68 s. 149). Ett år senare då en obligatorisk förskola diskuterades, vidhöll SFR att förskolan borde komma alla till del; men att det var realistiskt att rikta in sig på 5-6-åringarna (Förskolan 8/69 s. 306). Ett genomgående retoriskt mönster när förskollärarkårens företrädare uttalar sig om daghemsutbyggnaden är att det är *glädjande* att det byggs fler platser samtidigt som det hävdas att kvaliteten inte får åsidosättas. Med kvalitet menas då i huvudsak personalens utbildning och behörighetsbestämmelser:

Enigheten om en kvantitativ utbyggnad är alltså stor, även de kvalitativa kraven pockar alltmera. Det kommer nu an på oss bland andra att bevaka de kvalitativa synpunkterna. Personalen som skall fostra förskolebarnen måste ha utbildning. (Förskolan 6/69 s. 229)

I ledaren *Satsa även kvalitativt* talar SFR om just det glädjande med den snabba men dessvärre otillräckliga utbyggnad som pågår. Hoppet ställs till föräldraopinionens tryck på de styrande med krav på en kvalitativt välutbyggd förskola för alla åldrar. SFR håller dock fortfarande med om att 5 och 6-åringar ska prioriteras i nuläget (Förskolan 8/70 s. 289):

Detta är att sänka kraven eftersom vi vet att även 2-3-åringarna borde få förskolplats och inte bara räknas med när man talar om tillsynsbehovet. (a.a. s. 289)

Bristen på daghemsplatser, tillsammans med förturssystem och en ständigt ökad efterfrågan, leder till en besvärlig situation inte bara för de som står utanför systemet, utan blir ett dilemma för kommunansvariga politiker att svara upp mot, såväl kvantitets- som kvalitetsmässigt. I ett pressklipp från DN som citeras i *Förskolan*, diskuteras föräldrars svårigheter att få daghemsplats för

sina barn och hur fördelningssystemet dessutom gör det svårt, för att inte säga omöjligt, för s.k. *normalbarn* att få plats i det konkurrensläge som gällde (Förskolan 3/71 s. 130). I en artikel i tidskriften *Fackföreningsrörelsen* hade Gertrud Sigurdsen berättat om dåliga privata provisoriska lösningar som föräldrar tvingas till i det hon kallar den rådande katastrofsituationen. Hon hade istället föreslagit vissa samhälleliga provisorier som ett bättre alternativ. Hon får visst medhåll i *Förskolan* (5/70 s. 192). Signaturen U.R. uttalar förståelse för den akuta situationen men menar att Sigurdsen endast ser de vuxnas jämlikhetskrav och glömmet de pedagogiska synpunkterna (a.a. s. 192).⁷² *Förskolan* kritiserar, vad som kan tolkas som något motsägelsefullt, både samhällets överbetoning av kvantitet på arbetsmarknadsmässiga grunder och samhällets oförmåga att svara upp mot platsbehov (Förskolan 2/71 s. 49). I en debattartikel i *Förskolan* framför Sigurdsen återigen nödvändigheten av provisorier i den akuta bristsituationen. Sigurdsen, som i ingressen presenteras som riksdagsman och ledamot av barnstugeutredningen, bemöter i artikeln anklagelser om att LO enbart skulle se till kvantitet. Att LO förordar daghem framför familjedaghem ser hon som en kvalitetsfråga och framför dessutom att kvantitet är nödvändig för kvaliteten (Förskolan 4/71 s. 152-153). Året efter blir Sigurdsen sekreterare i den jämställdhetsdelegation som statsministern Olof Palme tillsätter 1972 och som också skulle komma att agera för ökad daghemsutbyggnad. Signaturen U. R. kommenterar tillsättandet av delegationen och Sigurdsens utnämning med att påtala att kåren nu måste bevaka *barnens rätt* till jämställdhet (Förskolan 3/73 s. 45):

Det får inte gå så att kvinnornas frigörelse sker på bekostnad av barnen. Barn är inte ett onödigt påhäng som hindrar människors självförverkligande. Barnens jämställdhet skall också in i bilden. (a.a. s. 45)

Regeringspropositionen *Förskolans utbyggnad och organisation* följde barnstugeutredningens förslag till utbyggnadsmål (prop.1973:136). Och i december 1973 beslutade riksdagen om *Lag om förskoleverksamhet* (SFS 1973:1205) med paragrafer om en allmän förskola för alla sexåringar, förtursrättighet för barn med särskilda behov samt en paragraf om planmässig kommunal utbyggnad av förskoleverksamheten och statsbidrag för att stimulera utbyggnaden. Lagen skulle träda i kraft 1/7 1975 medan statsbidraget skulle förstärkas från 1974. Den *första utbyggnadsvågen* hade därmed startat. Föredragande statsråd Camilla Odhnoff anförde:

Jag vill understryka att införandet av en allmän förskola för sexåringar givetvis inte får medföra att den i hög grad angelägna utbyggnaden av förskoleverksamheten för övriga åldersgrupper med förvärvsarbetande eller

⁷² U. R. torde stå för Ulla Röhne som var tidningens redaktör.

studerande föräldrar eftersätts. Daghemsutbyggnaden måste ges hög prioritet även under fortsättningen av 1970-talet. (prop. 1973:136 s. 70)

I propositionen redovisas för år 1973 56000 daghemsplatser, 45000 platser i kommunala familjedaghem medan antalet barn i lekskolor beräknades till ca 110000 (prop. 1973:136). Denna relation mellan verksamhetsformer skulle komma att förändras till förmån för platser i heltidsförskolan. När propositionen kommenteras i en ledare i juni 1973 beskrivs den som tunn och utan kvalitetsgarantier, även om förslaget att hela förskoleverksamheten ska hållas samman ses som positivt (Förskolan 7/73 s. 1), ett av kårens claims som bildar ett mantra. Att riksdagen dessutom inte tog ställning till hela barnstugeutredningens förslag uttrycks retoriskt som att kommunernas ekonomi går före omtanke om barnen (Förskolan 1/74 s. 19).

Vi förskollärare fäste så stora förhoppningar vid barnstugeutredningen och vad den skulle leda till. Vi förväntade oss att intresset främst skulle riktas mot de kvalitativa frågorna (...) Arbetet måste gå vidare mot målet att få en förskola som uppfyller såväl kvalitativa som kvantitativa krav. (a.a. s. 19)

SFR hade i remissvaret på barnstugeutredningen betonat att personaltillgången måste styra utbyggnadstakten (Förskolan 8/72 s. 14). SFR som vill se *ökad statlig styrning*, hade också hoppats att förskolereformen 1973 skulle kompletteras med en stadga för kvalitetsnormer, något som bl.a. folkpartiet hade motionerat om (Förskolan 10/73 s. 5). Den kommunalekonomiska utredning som skulle se över fördelningen av kostnader mellan stat och kommun hoppas man ska förstå att kommunerna behöver ekonomisk hjälp för att kunna garantera en jämn kvalitet. Ett statsbidrag knutet till utbildad personal anser kåren skulle vara ett bra styrmedel (Förskolan 1/74 s. 1). I *Förskolan* berättas att jämställdhetsdelegationen i en skrivelse till Kommunförbundet vill att förbundet ska rekommendera en snabbare daghemsutbyggnad men utan att utbyggnaden sker på bekostnad av kvaliteten (Förskolan 3/74 s. 19). Att även *Expressen* uppmärksammat skrivelsen framgår av ett pressklipp i *Förskolan*:

Visst talas det ofta och gärna om kvinnans rätt och barnens rätt, delegationen för jämställdhet skickar runt uttalanden. Kommunförbundet riktar ju uppmaningar – men det räcker ju inte. (...) Politik är en fråga om prioriteringar och daghemmen måste prioriteras högt. (Expressen citerad i Förskolan 8/74 s. 57)

Kvalitet och kvantitet hand i hand 1975-1982

I det andra skedet är talet om utbyggnadsprocessen det dominerande temat i *Förskolans* ledare med krav på kvalitet och ökad statlig styrning (Förskolan

8/75 s. 2, 9/75 s. 1, 9/76 s. 1, 10/79 s. 4, 4/80 s. 4, 8/80 s. 3, 7/81 s. 4, 1/82 s. 4, 8/82 s. 4). I pressklipp syns daghemskampen:

Hundratals barn och vuxna demonstrerade utanför riksdagshuset med plakat med texten ”Ropen skalla – daghem åt alla”. Också på riksdagsläktaren genomfördes en demonstration. Även tysta demonstrationer är emellertid förbjudna varför demonstranterna kördes ut. När man tågade ut från läktaren skanderades: Daghemskampen tar ej slut, för att vi nu kastas ut! (Förskolan 4/75 s. 19)

Demonstrationen som omtalas i citatet ägde rum när riksdagen den 9 april 1975 debatterade barnomsorgen utifrån bl.a. socialdemokraten Birgitta Dahls motion om fullt utbyggd barnomsorg inom tio år.⁷³ Den socialdemokratiska socialministern Sven Aspling hade svarat att regeringen hade diskuterat målsättningen *full behovstäckning* inom en femårsperiod (a.a. s. 19). Full behovstäckning är ett centralt begrepp i skedets inledande år. Begreppet *en förskola för alla* används ännu inte explicit även om alla barns rätt diskuteras. I ledaren i samma nummer kommenteras kommunpolitikernas trängda situation och hur kraven på en snabb utbyggnad växer (Förskolan 4/75 s. 1):

I den debatt som förts rörande överinskrivningar i Stockholm har socialborgarrådet vädjat om solidaritet med dem som står i kö för en daghemsplats: ”Kvalitetskravet måste gälla också dem som ännu inte fått någon plats”. Också SFR hävdar uppfattningen att alla barn ska ha rätt till en förskolplats, förbundet har dock en annan syn på den viktiga avvägningen mellan kvantitet och kvalitet. (a.a. s. 1)

En överenskommelse sluts i oktober 1975 mellan Kommunförbundet och staten angående utbyggnad av 100000 daghemsplatser under en femårsperiod 1976-1980. Den undertecknade överenskommelsen för denna *andra utbyggnadsvåg* återges i en regeringsproposition, vilken även innehöll förslag om förstärkt rätt till förskoleplats för barn med behov av särskilt stöd enligt den Barnomsorgsgruppens förslag (prop. 1975/76:92).⁷⁴ I propositionen, undertecknad av socialminister Sven Aspling och statsminister Olof Palme, tillkännagavs att utbyggnadsprogrammet innebar att barnomsorgen skulle ges

⁷³ En anekdotisk utvidgning i sammanhanget: Marianne Kärre berättar om hur den socialdemokratiska riksdagsledamoten Birgitta Dahl 1975 tog kontakt för att kunna bilda opinion till stöd för sin motion, då hon hade svårt att få gehör för krav på utbyggd barnomsorg hos det egna partiets äldre patriarkaliska toppmän (Kärre 1992). Kärres artikel i DN 5/4 1975 (fyra dagar före debatten i riksdagen min anm.) hade rubriken *Samhället måste ändras så att det passar barnen* (a.a. s. 133).

⁷⁴ I regeringens förhandlingsdelegation ingick kommunminister Gustavsson, arbetsmarknadsminister Leijon, finansminister Sträng och socialminister Aspling (Förskolan 8/75 s. 3). Detta speglar vilka politikerområden som ansågs berörda. Leijon var dessutom nu ordförande i regeringens jämställdhetsdelegation.

hög prioritet i familjepolitiken och i hela samhällsverksamheten, med stora samhälleliga ekonomiska åtaganden (a.a. s. 14).

Inledningscitatet till detta kapitel är hämtat från *Förskolans* ledarkommentar till överenskommelsen om 100000 platser och synliggör på ett förtätrat sätt kårens ställningstagande för en educaremodell med kvalitetskrav. När propositionen med överenskommelsen åter diskuteras i en ledare är det 100000 *bra* daghemsplatser som är rubriken. Ansvaret för barn med behov av särskilt stöd används som argument (Förskolan 9/75 s. 1):

Det finns alltid en risk vid en snabb kvantitativ utbyggnad att kvalitetskraven ställs i bakgrunden. Så får inte ske med förskolan i ett skede när verksamheten dels är i färd med att förändra det inre arbetet, dels får en rad nya krävande uppgifter. Här ska bara nämnas förskolans ansvar för alla barn med särskilt behov av stöd och stimulans. (a.a. s. 1)

Kommentarer till pressklipp visar att flera moderata tidningar sägs vara negativa till ensidig daghemsutbyggnad utifrån tal om valfrihet och föräldraansvar (Förskolan 8/75 s. 37). Enligt en sammanställning av pressklipp hade *Aftonbladet* (s) beskrivit propositionen om utbyggnad som en julklapp medan Svenska Dagbladet (m) ansåg att den innebar minskad valfrihet genom att ingen utökning av familjedaghem föreslogs (Förskolan 9/75 s. 34). Efter vad som beskrivs som en lång debatt biföll riksdagen överenskommelsen i april valåret 1976. Riksdagsläktaren sägs även denna gång ha varit fylld med intresserade småbarnsföräldrar och demonstrationer pågick utanför riksdagshuset (Förskolan 4/76 s. 5). Riksdagen tog vid detta tillfälle även ställning till *Lag om barnomsorg* (SFS 1976:381), vilken innehöll skärpta krav på kommunernas utbyggnadsplanering. Ingen utbyggnad av allmän förskola för lägre åldrar föreslogs dock. Däremot kom barn med behov av särskilt stöd och stimulans att omfattas av den allmänna förskolan genom en lagstadgad rättighet till plats (SFS 1976:381 §6).⁷⁵

SFR som hade ställt sig bakom beslutet om 100000 daghemsplatser hävdade att utbyggnadstakten måste bromsas eftersom kvaliteten inte höll jämna steg (Förskolan 9/76 s. 1). Uttalandet, som gjordes i SFR:s namn upprörde bl.a. SFR:s Stockholmskrets, som i en insändare protesterar mot bromsad utbyggnad. Kretsen skriver att utan full behovstäckning kan inte kvalitet nås; ”kvalitet och kvantitet går hand i hand” (Förskolan 10/76 s. 14).⁷⁶

⁷⁵ Rätten till *förskola* för barn med behov av särskilt stöd har successivt förstärkts. Enligt förskolelagen gällde rätt till plats ”så långt som möjligt” (SFS 1973:1205). Barnomsorgslagen innebar ovillkorlig rätt till plats (SFS 1976:381). Denna bestämmelse överfördes till Socialtjänstlagen (SFS 1980:620). Från 1995 gäller den lagstadgade rätten förutom platsen även rätt till stöd (SFS 1994:11, SFS 1985:100/1998:352).

⁷⁶ Även förskolläraren Inger Rindsjö, som senare blev SFR-ordförande (1986), framför en avvikande mening mot att slå av på utbyggnadstakten (Förskolan 10/76 s. 15).

I ledaren *Daghemsutbyggnaden och kvalitén* markerar SFR-styrelsen att man varken tar avstånd från 100000 daghemsplatser eller ger avkall på kvalitet. Kvalitetskraven sägs ha drivits under hård motvind, vilket man menar resulterat i respekt för verksamheten (Förskolan 10/76 s. 1). Formuleringen *hand i hand* kan ses som ett indirekt svar riktat till Stockholmskretsen:

Starka krafter verkar idag för en utbyggnad av verksamheten. Detta är tillfredsställande eftersom det är angeläget att alla barn får en förskolplats. I detta utbyggnadsskede är det dock viktigare än någonsin tidigare att de som arbetar i verksamheten bevakar kvalitén och ser till att kvantitet och kvalitet verkligen går hand i hand. (a.a. s. 1)

En viss kursändring

Överenskommelsen som gällde 100000 daghemsplatser skulle verkställas under borgerliga regeringskonstellationer under åren 1976-1982; en period då antalet familjedaghemsplatser skulle komma att öka. I regeringsförklaringen 1976 utlovades att föräldraförsäkringen, som hade beslutats 1973 under den socialdemokratiska regeringsperioden, skulle byggas ut med ett par månader men att den skulle kompletteras med ett vårdnadsbidrag (prop. 1976/77:117). Det sägs att familjestödet ska utformas så att det främjar valfrihet och jämställdhet (Förskolan 9/76 s. 5).⁷⁷ Debatten angående val av barnomsorgsform rör i huvudsak daghem och/eller familjedaghem, där företrädarna för familjedaghem bl.a. anför just valfrihet för föräldrar. I ledaren i *Förskolan* 10/76 beskrivs TCO:s uppvaktning hos den efter valet 1976 nya centerpartistiska socialministern Karin Söder. TCO framförde krav på snabbare takt i daghemsutbyggnaden om överenskommelsen med kommunförbundet skulle kunna nås (Förskolan 10/76 s. 1). 1980, då utbyggnadstakten av förskoleplatser något mattats, framkommer att centerpartiet och kristdemokrater vill ha en satsning på familjedaghem av både rättviseskäl och valfrihetsskäl (Förskolan 7/80 s. 5). Familjestödsutredningen, med Camilla Odhnoff som ordförande, argumenterar däremot för full kvantitativ behovstäckning av daghemsplatser som grundläggande förutsättning för god kvalitet och de små barnens rätt till pedagogisk verksamhet. I utredningens slutbetänkande *Bra daghem för små barn*, som läggs fram under den borgerliga regeringsperioden, föreslås dessutom att små barn bör prioriteras under utbyggnadsperioden (SOU 1981:25 s. 22). I den daghemsbrist som råder startas i slutet av detta skede på föräldrars initiativ några få föräldrakooperativ med viss arbetsplikt för föräldrar (a.a. s. 260, Förskolan 1/78 s. 9, 3/81 s. 9).⁷⁸

⁷⁷ Denna ideologiska ståndpunkt skulle återkomma som valspråk även i den borgerliga regeringsförklaringen 1991 (prop. 1993/94:11).

⁷⁸ Det framkommer att föräldrar egentligen vill ha kommunen som huvudman.

En viss diskursiv förskjutning i synen på daghemsmodellen kan skönjas. Förskollärarkårens företrädare börjar tala om en svensk *tillsynsmodell* där det pedagogiska innehållet hamnar i skymundan, vilket framkom i föregående kapitel. I en ledare sägs med hänvisning till Alva Myrdals framförda krav på en tidigarelagd allmän förskola att förskolan i dess generella betydelse som utvecklingsmiljö för barn har kommit bort i hanteringen av utbyggnaden som enbart blivit ”en servicefunktion” (Förskolan 10/77 s. 4). På SFR:s kongress hade Alva Myrdal talat om ”det spöklika” i att kraven från 1930-talet fortfarande var aktuella. Hon ansåg det behövdes ”en integrerad hamn” av daghem och lekskola och sagt att den sociala visionen inte får stanna vid krav om daghemsbyggande utan även gäller barns utvecklingsmöjligheter (Förskolan 5/77 s. 9). Daghemsutbyggnaden beskrivs i en ledare som en anpassning till arbetsmarknaden och att daghemsformen inte ses som förskola:

Den allmänna förskolan har inte nått längre än till 6-åringarna och börjar f. ö. att bli det enda som benämns förskola. Organiserad i daghemsform betraktas den som en barnpassningsverksamhet och utbyggnadsplaneringen har nästan uteslutande förankring i förutsättningarna på arbetsmarknaden. (Förskolan 4/79 s. 5)

Gertrud Schyl-Bjurman menar att innehållet måste diskuteras. Om inte frågan koncentreras till vad förskolan gör i förhållande till barnen, ja då ”blir det bara en barnpassning” enligt henne även om hon vidhåller att hon tycker att daghemsidén är genialisk ”som den är tänkt” (Förskolan 4/79 s. 12). I denna årgångs summerande ledare, i vilken svensk förskola i perspektiv av internationell statistik analyseras, sägs det vara hög tid att ge kommunerna riktlinjer för 1980-talets utbyggnadsprogram, vilket måste inbegripa deltidsförskolan för att komma i närheten av internationell standard (Förskolan 10/79 s. 4).

I 1980 års första ledare återkommer mantrat att daghemsmodellen riskerar bli bara barnpassning om inte beslutsfattarna tydliggör konturerna av förskolan (Förskolan 1/80 s. 4). Kampen för behörighet intensifieras. En förhoppning ställs till en socialdemokratisk motion om behörighetskrav undertecknad av den f.d. skolministern Lena Hjelm Wallén (Förskolan 4/80, 6/80 s. 4). I det rådande statsfinansiella läget framträder oenighet inom det socialdemokratiska partiet angående daghemslinjens kvalitetsambition utifrån tal om rättvisa.⁷⁹ Den f.d. finansministern Kjell-Olof Feldts kritiska

⁷⁹ Även socialdemokrater sägs ha blivit restriktiva i det ekonomiska läget (Hinnfors 1992 s. 210, Bengtsson 1995 s. 73).

funderingar i *Kommunalarbetaren* och *Arbetet* huruvida en utbyggnad med världens högsta standard ska fortsätta citeras i *Förskolan* (7/80 s. 5).⁸⁰

Inget annat land har den personaltäthet, den kvalitet på stugor och utrustning, den pedagogiska filosofi, som vi har. (...) Inom barnomsorgen tvingas vi ransonera idag. Dom som får plats får en väldigt fin service. Dom som står utanför har vi inte råd att ge någonting. Det här systemet blir rättvist först den dag alla har tillträde. (a.a. s. 5)

I en intervju i *Förskolan* betonar Feldt ändå sin tro på daghemsmodellen och säger att det är tragiskt om hans diskussion har uppfattats som en ändring av den socialdemokratiska inställningen att pressa kommunerna att bygga ut daghemsverksamheten. Han föredrar daghem före familjedaghem:

Daghem är den bästa formen av barnomsorg. Familjedaghem är ingen fullgod ersättning som många hävdar, säger han. En satsning på fler familjedaghemsplatser får inte gå ut över daghemsbyggandet. Jag är också emot vårdnadsbidrag och avdragsrätt för barnomsorgskostnader. (Förskolan 8/80 s. 26)

I *Förskolan* talas om en ödeshest för svensk förskola (Förskolan 8/80 s. 10). Socialminister Karin Söder uppvaktas av SFR med krav på fortsatt utbyggnad med kvalitet (Förskolan 8/80 s. 8). En enhetlig personalkategori förs fram som fackligt krav (a.a. s. 10). SFR-styrelsen talar om *en förskola i kris* och att daghemmen i Sverige inte främst har byggts av pedagogiska skäl:

Vi får inte tappa sugen. Istället måste vi skärpa kraven på oss själva. Vi måste organisera ett kollektivt arbete där vi kan lära av varandras erfarenheter – stödja varandra och kämpa tillsammans för att försvara förskolan i Sverige. (Förskolan 10/80 s. 3)

Bilden av en hotad förskola från olika håll målas upp. Det talas om åtstramningarnas tid och att utbyggnaden bromsas upp. De utlovade 100000 daghemsplatserna blev bara 83000 (Förskolan 3/81 s. 3). SFR-styrelsen hävdar att samhället aldrig har tagit ställning för att daghem är den bästa formen för barnens fostran. Förskolan i Sverige sägs ha haft ett starkt uppsving i barnstugeutredningens kölvatten men att en fortsatt utbyggnad måste få hög prioritet eftersom bara 17 procent av alla berörda barn har daghemsplats (Förskolan 10/80 s. 3). Daghemslinjen som ensidig utbyggnadsstrategi ifrågasätts av några socialdemokrater i socialdemokratisk media. I en artikel i *Tiden* hade Sten Johansson⁸¹ hösten 1980 diskuterat en mer skolliknande förskole-

⁸⁰ Det sägs att 115 pressklipp speglar motsättningar över och inom partigränser. Socialdemokraterna sägs vara delade. Kvinnoförbundet, Ungdomsförbundet och ledarskribenter på *Aftonbladet* och *Arbetet* påstås gå emot Feldt.

⁸¹ Socialdemokraten Sten Johansson var 1980 verksam som professor i välfärdsforskning vid institutionen för social forskning vid Stockholms universitet.

modell och förordat en skolstart vid 5 eller 6 år. I *Förskolan* beskrivs förslaget som en reträtt från 70-talspolitiken även om alla områden måste kostnadsgranskas i det ekonomiska läget (Förskolan 3/81 s. 4). SFR reagerar också mycket negativt på att den borgerliga statsbidragspropositionen om s.k. förenkla­de statliga regler och kvalitetsfrågor inte innehåller några riksgiltiga kvalitetsnormer. Man beklagar dessutom att familjedaghem och daghem likställs i pedagogiskt hänseende eftersom statsbidraget om förslaget går igenom blir lika stort oavsett form (Förskolan 7/81 s. 2-4).⁸² I en tidig version av SFR:s handlingsprogram, (diskussionsbilagan som medföljde *Förskolan* 9/81) sägs att det inte funnits någon stark politisk grupp som varit beredd att slåss för barnets rätt till en pedagogiskt inriktad förskola, att fackföreningsrörelsen som mest velat få barnpassningen ordnad och det påstås att för LO är ”förskolan en nödåtgärd snarare än en pedagogiskt motiverad nödvändighet” (a.a. s. VI).

I början av 1980-talet hade flera aktörer börjat tala om det nödvändiga att diskutera det pedagogiska innehållet i förskolan. SFR-styrelsen tar initiativ till en intern pedagogisk debatt (Förskolan 1/81 s. 4). En socialdemokratisk motion, med krav om ett riksgiltigt pedagogiskt program och andra motioner i anslutning till den borgerliga regeringens statsbidragsproposition (prop. 1980/81:205), resulterar i att Socialstyrelsen efter ett riksdagsbeslut i november 1981 får ett regeringsuppdrag att redovisa en utvecklingsplan för nödvändiga åtgärder och vägledning av den pedagogiska verksamheten (Förskolan 7/81 s. 4, 9/81 s. 4, 1/82 s. 4, prop. 1982/83:34). När Socialstyrelsens utvecklingsplan presenteras säger socialminister Karin Söder (c) att barnomsorgen enligt statsmakternas beslut ska fortsätta att vara ett prioriterat område även i det kärva ekonomiska läget (prop. 1982/83:34 s. 25).

I *Förskolan* uttrycks missnöje med den svenska modellens valda väg till *en förskola för alla*. Frågan ställs återigen om det är möjligt att någon gång komma i närheten av internationell nivå. Retoriskt beskrivs ett svalt allmänt intresse som bevis för att Sverige blir det undantag som inte behöver en förskola för alla; inte ens för barn mellan 3-7 år (Förskolan 5/82 s. 4). Under valrörelsen 1982 kritiserar partierna för att inte vilja åtgärda ”jumbopositionen” bland jämförbara länder (Förskolan 7/82 s. 4). Tystnaden tolkas som brist på beredskap för de omprioriteringar som ”sannolikt måste till för att kunna reparera mångåriga försummelser på förskoleområdet” (a.a.s. 4) Förväntningar om en ny statlig förskolepolitik efter regeringsskiftet är teman i

⁸² Kampen mot denna proposition beskrivs som väsentlig i den fackliga utbildningspolitiken då förbundets historia berättas (Klason 2007 s. 278f.). Socialminister Karin Söder (c) hade försvarat propositionen som en jämlikhetsreform i och med att alla typer av barnomsorg blev statsbidragsberättigade.

de sista ledarna detta år med krav på en barnomsorgspolitik som tar upp både kvantitativa och kvalitativa aspekter (Förskolan 8/82 s. 4, 9/82 s. 4).

Inte bara plats – kvalitet också! 1983-1990

Den organisatoriska och ekonomiska utbyggnadsdiskussionen, då socialdemokraterna åter är i regeringsställning, formeras i mönster som *i namn av rättvisa* och *något mer än barnpassning*. Den förskolefackliga linjen angående utbyggnad innehåller krav på daghem till full behovstäckning för att ge alla barn pedagogisk gruppsamvaro och föräldrar möjlighet att arbeta. Rubriken på ledaren då linjen presenteras är *Mer än barnpassning?* (Förskolan 8/83 s. 4). Med vädermetaforen *Snåla höstvindar* (Förskolan 9/83 s. 3) beskrivs hur SFR uppfattar John Olle Perssons inställning till nödvändiga överinskrivningar.⁸³

John-Olle Persson (s), Stockholms finansborgarråd, tycker att personalen får ta på sig ansvar för dem som står i kön. Ett nej till överinskrivningar ökar klassklyftan, dundrar han. Må personalen och deras fackliga organisationer böja sig och bära det sociala ansvar som åvilar dem! Kan inte alla få plats i förskolan ska så många som möjligt i rättvisans namn få dålig omsorg inom den kommunala barnomsorgens hägn. Så tycks rättesnöret lyda. (a.a. s. 3)

I ledaren i 4/84 sägs daghemsmotståndarna vädra morgonluft. De s.k. hemmamamma-sympatisörerna anses ha fått ovanligt mycket draghjälp utifrån synpunkter att daghem är för dyra och att man måste fördela de miljarder som förskolorna kostar så att alla får del av dem. Utbyggnaden måste fortsätta ”för barnens skull” (Förskolan 4/84 s. 3). I en ledare (Förskolan 3/85 s. 2) berättas att daghemsutbyggnaden i en motion från moderaterna beskrivs som ett gigantiskt 70-talsexperiment med orätfärdig familjepolitik. Besluten om socialdemokraternas förskolepolitik beskrivs som en seger för det socialdemokratiska kvinnoförbundets daghemslinje i ett skarpt ekonomiskt läge. Den socialdemokratiska förskola-för-alla-propositionen 1985, som presenteras något försenat än väntat, försvarar den dominerande förskolemodellsdiskursen med integrering av omsorg och pedagogik samtidigt som man påtalar en nödvändig uppstramning av det pedagogiska innehållet (prop. 1984/85:209). Förslagets huvudsakliga innehåll beskrivs innebära att riksdagen lägger fast principer för att förverkliga rätten för alla barn att delta i kommunal barnomsorgsverksamhet, från ett och ett halvt års ålder till dess de börjar skolan. Grundläggande principer föreslås dessutom för verksamheten i förskolor, som sägs omfatta daghem,

⁸³ Överinskrivning relaterar till Socialstyrelsens riktninggivande normer om yt- och gruppstorlek på 1970-talet med viss styrningseffekt genom statsbidragens utformning. Förändrad statsbidragskonstruktion på 80-talet innebar att statliga förslag till normer inte längre fanns specificerade.

deltidsgrupp och öppen förskola. Det föredragande statsrådet socialminister Sten Andersson påtalar att den ökning av familjedaghemspplatser som skett under de borgerliga regeringsbildningarna inte hade förutsatts i den överenskommelse om 100000 daghemspplatser som den tidigare socialdemokratiska regeringen gjorde med kommunförbundet (a.a. s. 3). Ministern uttalar att barnomsorgen nu medvetet ska inriktas på att bli en del av en god uppväxtmiljö för alla barn och att en utbyggnad av förskolan krävs om man ska leva upp till Socialtjänstlagens mål (a.a. s. 5). Alla barns rätt till kommunal förskoleverksamhet presenteras under en rubrik som betonar rätten för barn *och* föräldrar (a.a. s. 5). Rätt till *barnomsorg* för barn vars föräldrar förvärvsarbetar eller studerar föreslås avse den tid behov av omsorg föreligger, och då inkluderar den ansvarige socialministern Sten Andersson även familjedaghem. För övriga barn nämns deltidsgupp eller öppen förskola utifrån ett statligt rekommenderat *bör*:

Jag ser det som en naturlig utveckling att kommunerna mer generellt öppnar deltidsgupperna för fyra- och femåringar som inte finns i daghem. Självfallet bör denna verksamhet tidsmässigt anknyta till de regler som nu gäller för den allmänna förskolan. Barn som inte har plats i daghem eller deltidsgupp bör ha generell rätt att delta i öppen förskoleverksamhet. (a.a. s. 6)

Efter riksdagens beslut om en förskola för alla i december 1985 vidtar nya kommunala utmaningar. *Den tredje utbyggnadsetappen* startar. Riksdagsbeslutet innebar att alla barn från ett och ett halvt års ålder skulle få rätt att senast från 1991 delta i pedagogisk verksamhet i olika former och omfattning beroende av tillsynsbehovet i övrigt. Det blir en kapploppning med tiden för att klara målet. När SFR firar 70-årsjubileum 1988 sägs att förskollärarna under dessa 70 år kämpat för en meningsfull förskola för alla barn och att målet inte är nått trots riksdagsbeslut om en bra förskola för alla (Förskolan 4/88 s. 2). Svårigheter att hålla jämn takt med efterfrågan menar ansvariga politiker kan förklaras med höga födelsetal, ökad kvinnlig förvärvsfrekvens, och föräldrars preferens för daghem (Lindqvist 1988, prop. 1993/94:11). SFR upprepar sina krav på förskollärodbildning för tjänst, regler för gruppstorlek och behovet av riksdagsbeslut om innehåll för förskolan (Förskolan 4/89 s. 2):

Det är naturligtvis glädjande att riksdagen fattat beslut om full behovstäckning senast 1991; då kommer en utvecklande och stimulerande förskolevistelse alla barn till del. (...) Om målet med full utbyggnad skall kunna nås måste ett helhetsperspektiv läggas på förskolan. Det går inte att enbart lägga kvantitativa aspekter på barnens framtid. Riksdagen måste ta ansvar för barnens hela framtid. Lagstifta om utbyggnad av en förskola med kvalitet! (a.a. s. 2)

SFR-styrelsen uppvaktar återigen Socialstyrelsen och framför sitt budskap att tillsynsmyndigheten bör tala klarspråk med kommunerna om vad som egentligen menas med förskola (Förskolan 6/89 s. 16):

Utan tillräckligt med förskollärare är det ingen förskola. Då är det ingen idé att bygga ut ens under ett övergångsskede, sade Ingrid Engdahl. Risken är att politikerna kommer att lägga av de pedagogiska ambitionerna, när alla barn har barnomsorg men står utan förskollärare. (a.a. s. 16)

SFR-styrelsen förstärker 1989 sin strategi från 1976 då utbyggnaden skulle bromsas till att nu föreslå att den ska stoppas. SFR:s vice ordförande Britt-Marie Hurtig anser det vara det enda radikala eftersom ”utan förskollärare blir det bara barnpassning” om kommunerna bygger ut som planerat (a.a. s. 22). Detta uttalande ifrågasätts av andra förskollärare i insändare:

Om Britt-Marie Hurtig ser sig lite om i världen, så kommer även hon förhoppningsvis att upptäcka att kvalitén på den svenska förskolan är en av de förnämsta i världen. Då tycker jag att vi under en övergångsperiod har råd att ge alla barn förskola, för barnens skull även om den inte uppfyllt alla förskollärares krav på excellent kvalitet. (Förskolan 7/89 s. 34)

På Svenska Facklärarförbundets kongress 1989 vill SFR:s representant att kongressen ska ställa sig bakom att riksdagsbeslutet om en förskoleplats till alla barn för ett nödvändigt kvalitativt innehåll kräver förskollärare. Utskottsbehandlingen resulterade i en formulering om krav på både utbyggnad och kvalitet (Förskolan 7/89 s. 20). Enligt SFR-styrelsen tyder SFL:s linje om kvantitet och kvalitet hand i hand på att man anser att utbyggnad är viktigare än att det finns förskollärare i verksamheten (a.a. s. 46). Kampen fortsätter:

Vi står inför en stor uppbyggnad av förskolan. Kommunala politiker vill följa riksdagens beslut om förskoleplats till alla barn 1991. Vi förskollärare får ta på oss en stor del av uppgiften att se till att den utbyggnaden inte sker till vilket pris som helst. Vi måste stoppa besparingsförslag och slåss för kvalitén, så att förskolan finns kvar som förskola. (Förskolan 10/89 s. 8)

I samma nummer förekom nya insändare som ifrågasatte stoppad utbyggnad:

Om vi inte, trots problemen på 70-talet hade fortsatt att bygga ut skulle situationen ha varit värre idag. Vår verksamhet har utökats så fort, att den ibland har fått växtvärk. Det gör att det blir obalans mellan barnomsorgen och samhället runt omkring. En fullt utbyggd förskola är också en jämställdhetsfråga, på det sättet att kvinnor kan gå ut i förvärvslivet och veta att barnet finns i en väl fungerande och utvecklande verksamhet under dagarna. (Förskolan 10/89 s. 28)

I nästkommande ledare hävdar SFR-styrelsen återigen att det enda rimliga är att skjuta på genomförandet av en fullt utbyggd barnomsorg eftersom det bara är utbildade förskollärare som kan stå som garant för att förskolan är en pedagogisk institution (Förskolan 1-2/90 s. 8).

På våren 1990 tillsätter den biträdande socialdemokratiska socialministern Bengt Lindqvist en aktionsgrupp för barnomsorg som i nära samarbete med kommuner skulle verka för en snabb utbyggnad och att beslutet enligt förskola-för-alla-reformen uppnås. I betänkandet *Förskola för alla barn 1991 – hur blir det* föreslog aktionsgruppen en utbyggnad så att samtliga barn med förvärvsarbetande eller studerande föräldrar skulle garanteras en lagstadgad rätt till plats. Genom en förändring av Socialtjänstlagen skulle det gälla alla barn från 18 månaders ålder senast 1993. Dessutom föreslog gruppen att alla femåringar skulle omfattas från hösten 1993, fyraåringar ett år senare (SOU 1990:80). Hösten 1990 hade den socialdemokratiska regeringen också inom ramen för ett ekonomiskt krispaket föreslagit en s.k. flexibel skolstart från sex års ålder vilket beslutades i juni 1991.⁸⁴ Ett motiv till denna reform sägs bl.a. vara att möjliggöra fler platser inom förskolan för övriga åldersgrupper (prop. 1990/91:100, prop. 1990/91:115).

Rekord i utbyggnad 1991-1998

Under det fjärde utvecklingsskedet tillkommer allt fler daghemsplatser i en fjärde utbyggnadsvåg, som till största delen handlar om s.k. effektivisering och förtätning. Inför förskollärarkårens 75-årsjubileum 1993 kommenterades också utbyggnadsexplosionen som ansågs ha förvandlat förskolan:

Vem kunde ana vad som väntade när förskollärarkåren firade 50-årsjubileum? Nu vet vi. Utbyggnadsexplosionen under 1970- och 80-talen gjorde förskolan till en ny, stor samhällssektor, medlemskåren sexdubblades på ett par årtionden och förskolan har under hela perioden varit en het politisk fråga. (Förskolan 6/93 s. 2)

I *Förskolan* skriver den f.d. socialministern Bengt Lindqvist efter valnederlaget hösten 1991 i *En krönika i backspegeln* hur det självfallet var svårt både i kommunerna och inom regeringskansliet att år efter år få fram de miljardbelopp det handlade om (Förskolan 9/ 91 s. 31). Våren innan valet 1991 hade Lindqvist undertecknat direktiven till en översyn av Socialtjänstlagen (dir. 1991:50), vilket Solweig Eklund från Lärarförbundet hade kommenterat med åsikten och kravet att samhället ska ta ställning för en förskola som generell skolverksamhet organiserad som heldagsförskola. En förskola med en verksamhet som också kan ta hänsyn till föräldrarnas förvärvsarbete anser hon ska erkännas som ett första steg i skolsystemet och omfattas av samma lagstiftning som skolan i övrigt (Förskolan 7/91 s. 6).

⁸⁴ Se Persson 1993

Hösten 1991 tillträder en borgerlig regering med folkpartisten Bengt Westerberg som ansvarig förskoleminister i egenskap av socialminister. I ledaren i 8/91 ställer redaktören frågan vad som ska hända med förskolan i denna historiska omvälvning av svensk politik med valfrihet och vårdnadsbidrag som honnörsbegrepp i de vinnande partiernas retoriska arsenal (Förskolan 8/91 s. 6). Valfrihet, alternativa lösningar och att vårdnadsbidrag ställs mot offentlig barnomsorg beskrivs som en möjlig risk för att diskussionen om förskolans pedagogiska verksamhet som hamnat i förgrunden åter kommer ”i skymundan” (a.a. s. 6). Rätten till förskola är ett orosmoment:

Om föräldrar av olika anledningar väljer att stanna hemma med sina barn – med eller utan vårdnadsbidrag – är det deras ensak. Barns rätt till en plats i förskolan ska inte vara beroende av det. (a.a. s. 6)

Den borgerliga regeringens interna kompromisspolitik, som framkommer när det gäller att framstå som eniga om förskolan och familjepolitiken, förändrar inte i grunden den utbyggnadspolitik som beskrevs i den socialdemokratiska propositionen (prop. 1984/85:209) om en förskola för alla. Som svar på aktionsgruppens förslag införs under den borgerliga regeringsperioden en *barnomsorgsgaranti* i Socialtjänstlagen för barn till föräldrar som förvärvsarbetar eller studerar. Kraven på kommunerna skärps. De ska utan dröjsmål tillhandahålla barnomsorg för barn mellan ett och tolv år om de behöver plats. Dessutom åläggs kommunerna skyldigheten att i större utsträckning jämställa enskild och kommunal barnomsorg och en s.k. kvalitetsparagraf införs (prop. 1993/94:11, SFS 1994:11). Garantin som träder i kraft 1995 driver på utbyggnaden. Ingen förskolegaranti för alla barn oavsett föräldrars behov av tillsyn skrivs fram, även om föräldrars prioriterade val av verksamhetsformen daghem resulterar i att fler och fler barn i praktiken omfattas av denna garanti. Det förs ingen diskussion alls om en utvidgning av en allmän förskola enligt aktionsgruppens förslag. En rekommendation ges dock om att låta femåringar delta (prop. 1993/94:11, Socialstyrelsen 1995).⁸⁵

Inför riksdagsvalet 1994 intervjuas Bengt Westerberg tillsammans med Birgitta Dahl, riksdagsledamot och socialdemokraternas talesman i socialpolitiska frågor i *Förskolan* (6/94 s. 14-17). Det hade gått nästan 20 år sedan Birgitta Dahl hade motionerat om full behovstäckning och sedan överenskommelsen med kommunförbundet om 100000 daghemsplatser hade

⁸⁵ Både i propositionen om en förskola för alla och i propositionen om den s.k. barnomsorgsgarantin i Socialtjänstlagen rekommenderas kommunerna att erbjuda plats till fyra och femåringar (prop. 1984/85:209 s. 6, prop. 1993/94:11 s. 35). Efter den studerade tidsperioden har en allmän förskola (525 t/år) införts för fyra och femåringar fr.o.m. 2003 (prop. 1999/2000:129) och för treåringar från 1/7 2010 (prop. 2008/09:115), dvs. i samma omfattning som gällt för sexåringar sen 1975.

undertecknats. Både Dahl och Westerberg säger i intervjun att de vill ha en en fullt utbyggd förskola. Dahl hänvisar till socialdemokraternas politik för att klara full täckning till 1991 och hur det skulle ha klarats med råge om inte födelsetalen hade skenat på 80-talet. Westerberg framhåller den nya barnomsorgsgarantin och att alla, fränsett folkpartiets representant hade uppmanat riksdagens socialutskott att säga nej till förslaget till garanti (Förskolan 6/94 s. 14).

I nästa regeringsförklaring 1994 framhåller den socialdemokratiska statsministern Ingvar Carlsson allas lika rätt till barnomsorg och vikten av att slå vakt om den svenska modellen med en generell välfärdspolitik. *Förskolans* chefredaktör Lennart Nilsson talar om ”rekord i utbyggnad” (Förskolan 6/95 s. 4, 7/96 s. 4). Svensk förskola blir dock inte universell i strikt formell mening under den studerade tidsperioden, dvs. att alla förskolebarn har rätt till förskoleplats utan restriktioner om särskilda behov eller arbetsmarknadsstatus. Den svenska förskolemodellens satsning på daghemsutbyggnad med rätt till plats för barn med behov av särskilt stöd och en allmän förskola för sexåringar har inneburit en annorlunda prioritetsordning på väg mot en förskola för alla. Utbyggnaden har inte gällt åldersklass för åldersklass från sexåringarna och nedåt. Den valda prioritetsordningen har inneburit att även de allra yngsta förskolebarnen har fått tillgång till förskola i daghemsform p.g.a. föräldrarnas förvärvsarbete och deras val av denna omsorgsform.

I läroplanspropositionen sägs utbyggnaden aldrig har varit så stor som på 90-talet och att den genomfördes inom oförändrade ekonomiska ramar. Drygt 70 % av alla barn i åldern 1-5 år, vilket motsvarar över en halv miljon förskolebarn hade nu plats (prop. 1997/98:93):

Genom en kraftfull utbyggnad är målet om full behovstäckning, i enlighet med den gällande lagstiftningen, nu i princip nått. Av de förvärvsarbetande och studerande föräldrarnas barn har ca 85 % plats, vilket motsvarar efterfrågan. (a.a. s. 10)

Barnomsorg och skolkommittén påtalar det problematiska i hur förskolan ska kunna utgöra grundsten i utbildningssystemet, vilket är regeringens önskan, om inte alla barn kan delta (SOU 1997:157 s. 37). I läget med sjunkande födelsetal och beslutet om förskoleklass anser kommittén att det borde vara möjligt att genomföra en förskola för alla årskull för årskull:

Vi anser att det är mycket viktigt att barnen, åren före de ska börja i förskola för sexåringar, har möjlighet att delta i en organiserad och planerad pedagogisk verksamhet som leds av professionell personal. Därför bör förskolan bli tillgänglig för alla barn. Detta är en investering för samhället och för det enskilda barnet på dess väg in i framtiden. (SOU 1997:157 s. 177)

Del 3 Socialtjänsten

När nu Skolverket tar över vill jag också säga något om barnomsorgen som socialt arbete. Där stoltserar Sverige med två klassiska instrument under de allra känsligaste uppväxtåren: barnomsorgen och barnhälsovården. Båda har den internationellt sett nästan unika egenskapen att tränga igenom de sociala skikten och nå alla på jämlika villkor. (...) Och det är bredden i verksamheten – att alla nås – och den höga kvaliteten, som gör att ingen vill ställa sig utanför. Och det är förmågan att också hantera det avvikande och kritiska som ger svensk barnpolitik denna ovanligt starka ställning. (...) Den är också *en unik möjlighet* att hjälpa det udda barnet, det ensamma och det malträterade barnet. Och här har dess mycket goda personal gjort väldiga insatser. (Förskolan 1/98 s. 9. Emfas tillagd)

Kapitel 8 – I den förebyggande barnavårdens tjänst

De barn som kommer från en stimulansfattig miljö är handikappade i jämförelse med barn som växt upp i en emotionellt och kulturellt rikare miljö. Den organiserade gruppverksamheten är också betydelsefull för barn som inte har några syskon i hemmet. Daghemmen är inte längre reserverade för förvärvsarbetande föräldrars barn. Barnstugan börjar tas i den förebyggande barnavårdens tjänst för barn som löper risker för sin fysiska eller psykiska utveckling. (Odhnoff 1968, s. 107)

Förskolemodellen och en socialvård i förändring

Att den svenska förskolan bygger på en lång socialpedagogisk tradition och har utvecklats inom en social sektor är omvittnat (Kärre 1986, Johansson 1994, Tallberg Broman 1995, Simmons-Christenson 1991, 1997, Hatje 1999). Det socialpedagogiska seminariet som Alva Myrdal startade 1936 i samarbete med HSB, hade ambitionen att göra förskollärare personligt och socialt medvetna (Kärre 1986, Samuelsson 1990). Jan Erik Johansson beskriver hur bilden av även Carin Ulins förskollärarytelse visar hur förskolans utveckling har skett i nära relation till socialt arbete och en socialpedagogik i vidare mening (Förskolan 10/90 s. 37), ett förhållande som enligt hans mening ofta glöms bort. I den här delen av avhandlingen analyseras talet om den svenska förskolemodellen i relation till socialt arbete och en socialtjänstsektor i vidare mening. När ansvaret för barnomsorgen lämnades över till Skolverket framhöll Socialstyrelsens generaldirektör barnomsorgens styrka som socialt arbete och förskolepersonalens insatser inom detta område, vilket framgår av inledningscitaten till hela denna del av avhandlingen (Förskolan 1/98 s. 9).

Barnstugeutredningen som i denna del analyseras utifrån vad som sägs om förskolans relation till och betydelse för den sociala sektorn visar den normalitetsdiskurs och integrationsdiskurs som växer sig stark i slutet av 1960-talet i formandet av en generell välfärdsmodell. Den då marginellt utbyggda barnstugeverksamheten reglerades genom Barnavårdslagen (SFS 1960:97). Daghem och förskolor ingick som en del i vad som kallades den allmänt förebyggande barnavården. Det var också en utgångspunkt för

barnstugeutredningen (SOU 1972:27 s. 525). Utredningen, som föreslog att *barn med särskilda behov* skulle beviljas plats i förskolan, understryker att dessa barn inte är särskilda barn, utan barn vilka som alla andra har rätt till förskola och en allsidig utveckling (a.a. s. 296). För handikappade barn menade man att förskoleåren var än mer väsentliga och att stödåtgärder för handikappade barn därför behövs från deras tidiga år (a.a. s. 269). *Barnomsorg och skolkommittén* betonar i sitt betänkande i slutet på 1990-talet att *barn med behov av särskilt stöd* har en ovillkorlig rätt till plats i förskolan; en kvalitativ verksamhet i en ordinarie förskolegrupp. Kommittén refererar i det sammanhanget till barnstugeutredningens tal om förskolan som en socialpedagogisk resurs (SOU 1997:157 s. 83).⁸⁶ I barnstugeutredningen beskrevs förskolan som ett av de viktigaste instrumenten i det förebyggande arbetet; och då som ett *pedagogiskt* förebyggande arbete, en form bland flera förebyggande och behandlande former (SOU 1972:27 s. 377).

I slutet av 1960-talet var socialvårdskursen och kursen om handikappades rättigheter stadda i stark förändring (Henriksson 1978, Pettersson 2001, Nirje 2003, Holgersson 2004). I radikala socialvårdskretsar medförde detta ett ökat intresse för en moderniserad förskolemodell med dess socialpedagogiska tradition och karaktär av s.k. normalmiljö i barnens närmiljö. Formuleringar om förskolan som ett betydelsefullt instrument upprepas i flera olika sammanhang. Malmös biträdande socialdirektör Nils Magnusson omnämner den som ”vårt kanske värdefullaste instrument i den förebyggande barnvården” (Barntädgården 4/68 s. 115).⁸⁷ I denna debattartikel beskrivs tidens livliga diskussion inom socialvård och media och åsikten framförs att barnstugeverksamheten kan bli nyckeln till effektivt arbete för barn som löper risker för sin utveckling. Magnusson omnämner barnstugepersonalen som ”reservföräldrar” och bjuder upp till en diskussion om sitt sätt att se på verksamheten:

Min önskedröm är att via barnvårdscentraler, socialbyråer, barnhem och andra kanaler få inventera barnen i riskzonen i vår stad med det mått av säkerhet man nu kan göra det. De barn man då finner skulle jag vilja bereda plats för på barnstuga för att ge dem stimulans i kontakt med barn från andra miljöer och trygghet i kontakt med personalen. (Barntädgården 4/48 s. 115)

Magnussons artikel utgör exempel på de förändringsvindar som svepte fram över samhällseliga sektorer i slutet av 1960-talet och tidigt 70-tal med kritiska

⁸⁶ I alla texter som nämner barn med behov av särskilt stöd påtalas att begreppet inte syftar på någon bestämd grupp utan anger att vissa barn tillfälligt eller varaktigt kan ha mer behov av stöd. Så även här (SOU 1997:157 s. 82)

⁸⁷ Nils Magnusson blev senare avdelningschef på Socialstyrelsen och citeras i ett temanummer om socialtjänstreformen (Förskolan 2/82 s. 20).

perspektiv på individualiserat symptomtänkande och en auktoritär, hierarkisk och kontrollerande myndighetsutövning inom socialt arbete.⁸⁸ En diskursiv kamp för förändrad syn på relationen mellan myndighet och klienter och andra åtgärder för barn i kris än tvångsomhändertaganden framträder. Stödinsatser i och runt hemmiljön skulle nu nyttjas. Magnusson anknyter till att förebyggande, frivilliga åtgärder uppmärksammas allt mer och föreslår:

Med ett intensivt föräldrarbete som angelägen beståndsdel i vården är jag övertygad om att de resultat som vi nu efterlyser i de flesta fall skulle kunna nås i gott samförstånd med föräldrarna och utan de tvångsåtgärder som nu ofta bedöms som barnavårdens huvuduppgifter. (Barntädgården 4/68 s. 115).

I *Förskolans* ingress presenterades artikeln som en orientering om hur barnstugan tagits i den förebyggande barnavårdens tjänst, vilket också var den formulering som användes av familjeminister Camilla Odhnoff på den nordiska förskollärarkongressen 1968 (se kapitlets inledningscitat). Odhnoff upprepar talet om förskolans viktiga funktion inom den förebyggande barnavården i förskolepropositionen; en funktion som hon anser i vissa fall skulle kunna utgöra ett alternativ till andra sociala insatser (prop. 1973:136 s. 65). Hon konstaterar att daghemmen även innan förskolereformen har använts som led i socialt behandlingsarbete. För de flesta barn med särskilda behov av stöd och stimulans sägs dock förskolan inte ha blivit det önskvärda instrumentet i den förebyggande barnavården beroende på brist på s.k. uppsökande verksamhet (a.a. s. 18). Barnstugeutredningen ansåg att den reformerade förskolemodell man föreslår kräver en tillräcklig utbyggnad och dessutom en samordning med andra serviceorgan:

Jämsides med sina pedagogiska uppgifter för samtliga barn utgör förskolan en viktig resurs i kommunernas strävan att bistå barn med särskilda behov. Förutsättningen för att detta skall kunna förverkligas är dels att tillräckligt antal förskoleplatser finns i kommunerna dels att förskolan samordnas med andra serviceorgan för barnfamiljerna. (SOU 1972:27 s. 377)

Handledning och konsultation som ytterligare nödvändig förutsättning ingår i normaliserings- och integreringsdiskursen. Förskolepsykologer skulle bidra till att förskolan klarar att vara *en generell normalmiljö* för alla barn så att specialinstitutioner kunde undvikas (SOU 1972:27 s. 683). Konsultinsatser där förskolepsykologer arbetar genom personalen och inte i direkt eget behandlingsarbete förväntades frigöra personalens resurser och öka meningsfullheten (Diskussions-PM 1971 s. 53ff., SOU 1972:26 s. 110ff.).⁸⁹

⁸⁸ Se t.ex. Jonsson 1969, Börjeson 1975, 1979 och Henriksson 1978.

⁸⁹ Schyl-Bjurman kommenterar konsultmodellen i en intervju och berättar att psykologer inledningsvis ifrågasatte denna modell för att sedan ta den till sig (Förskolan 6/93 s. 6). Modellen har utvecklats i vetenskapliga arbeten (Carlberg, Guvå, Teurnell

Om förskolans personal skall kunna klara av dels den ”normala” psykiska pressen och dessutom i ett pedagogiskt program adekvat behandla barn med mer eller mindre uttalade beteendestörningar, måste de bl.a. ha tillgång till lättillgänglig psykologisk expertis för konsultation. Det förefaller väsentligt att personalen kan få redogöra för sina egna upplevelser och jämföra dem med en utomstående sakkunnig persons uppfattning och på så sätt arbeta sig fram till en mera nyanserad syn och mer realistiska förväntningar på ett speciellt barn eller en grupp av barn. (Diskussions-PM 1971 s. 53)

Förskolepsykologer framstår som aktiva försvarare av förskolepersonalens yrkesansvar inom det *pedagogiska* kompetensområdet och även av förskolans sociala betydelse som pedagogisk normalmiljö. Förskolepsykologer är en yrkesgrupp som syns och hörs i debattartiklar, intervjuer, utredningar, föreläsningar och recensioner (Förskolan 2/71 s. 86, 1/76 s. 9, 9/77 s. 12, 6/84 s. 6, 6/89 s. 11, 4/91 s. 36, 6/91 s. 21, 9/92 s. 46, 1/94 s. 14, 6/94 s. 7, 7/94 s. 19). *Vanlig förskolepedagogik* framhålls som en av förskolans stora kvaliteter. Med psykologiskt språkbruk i socialpedagogisk anda betonas barns möjligheter att bli sedda och bekräftade i relationer med betydelsefulla andra.

Barnstugeutredningen hade i direktiven uppmanats att samråda med *Socialutredningen*. Den hade tillsatts 1967 för en översyn av den sociala vårdlagstiftningen, i vilken barnavårdslagen var en speciallag (SOU 1972:27 s. 640). Frågan om tvång inom sociallagstiftningen var särskilt omdiskuterad. Enligt Barnavårdslagen fanns möjlighet att föreskriva förskoleplacering som tvångsåtgärd, s.k. föreskrift, vilket formellt togs bort först i och med beslutet om den nya ramlagen; Socialtjänstlagen (SFS 1980:620) som byggde på Socialutredningens förslag (SOU 1977:40). Barnstugeutredningen beskrev förskolan som en bit i pusslet av samhällets insatser för barn och föräldrar; ett komplement och stöd (SOU 1972:27 s. 366). Utredningen ville inte att barn skulle placeras i förskola mot föräldrarnas vilja utan föreslog en positiv uppsökande verksamhet genom förstärkt reglering i Barnavårdslagen.

Viktigt är att den uppsökande verksamheten såväl formellt som reellt är av sådant slag, att den upplevs som ett positivt och önskat stöd för föräldrar och barn. (SOU 1972:27 s. 366)

I sitt remissvar på barnstugeutredningens förslag uttalade Socialstyrelsen att uppsökande verksamhet för att tillgodose förskoleplats för barn med särskilda behov var ett av de viktigaste instrumenten i den allmänt förebyggande barnvården. Styrelsen ansåg dock att en mer ingående behandling av frågan om barnstugans betydelse för det sociala behandlingsarbetet behövdes (prop. 1973:136 s. 32 och 37). I *Förskolans sociala roll* kritiserar Sture Henriksson

1981, Guvå 1989, Hylander 2000). Handledningstraditionen inom förskolan har jag analyserat i ett annat sammanhang (Hammarström-Lewenhagen 2005).

också socialvården för att inte ha analyserat vilken betydelse den moderna förskoleverksamhetens framväxt har för den traditionella socialvården (Henriksson 1978). Han delger sin vision om en socialt medveten förskola och en pedagogiskt medveten socialvård utifrån en reflektion över ”det förunderliga i att samtidigt som vi har en radikal socialpolitisk utveckling och intensiv debatt om nya reformer så har vi en fattig socialvård” (a.a. s. 69). Liknande formuleringar om förskolan ur socialpolitisk utgångspunkt och en socialvårdsidéologi som innefattar en analys av barnomsorgens betydelse ingår i Socialstyrelsens remissvar på Socialutredningen, vilket Henriksson sannolikt varit delaktig i (prop. 1979/80:1 s. 110):

En förutsättning för ett förverkligande av barnomsorgens mål är att sociala och pedagogiska synsätt närmar sig varandra. Socialarbetare som arbetar i hjälpande arbete med barnfamiljer kommer i framtiden allt oftare att behöva arbeta pedagogiskt. På motsvarande sätt kommer förskolans och fritidshemmens personal att få allt starkare sociala inslag i sitt arbete. Detta kan leda till mer konstruktiva insatser inom hela socialtjänsten. (a.a. s. 111)

Den fortsatta dispositionen av detta kapitel är strukturerad kronologisk i de fyra kategoriserade utvecklingsskedena utifrån talet i främst utredningar och externa intressenters uttalanden om förskolan, som de framträder i *Förskolan*.

Det positiva nya alternativet 1968-1974

Analysen av utsagor i *Förskolans* ledare har visat att kårens företrädare i det första utvecklingsskedet i huvudsak såg positivt på ett ökat intresse för förskolan i den normalitets- och integrationsdiskurs som utvecklas i jämlikhetens namn. Kåren instämmer i talkören om förskolans stora möjligheter. Förväntningar bemöts med tal om behovet av ett pedagogiskt erkännande och kvalitativa resurser. Den dialog som Malmös biträdande socialdirektör hade efterfrågar om förskolan som nyckelfunktion i arbetet med barn i riskzon får dock inget omedelbart svar (Barntädgården 4/68 s. 115). Ett år senare framträder ett svar då Gustav Jonssons avhandling *Det sociala arvet* (Jonsson 1969) diskuteras i en ledare i *Förskolan* som argument för utbyggnad av förskolan och en uppsökande verksamhet (Förskolan 2/69 s. 41):

Även de mest torftiga miljöer fostrar barn, barn som i förskoleåldern utan påverkan utifrån identifierar sig med sin miljö. Det finns stora risker att dessa barn som vuxna kommer att kosta samhället åtskilligt när olika instanser skall syssla med dem och försöka anpassa dem till samhället. Kunde barnvårdsnämnden söka upp dessa barn och placera dem i förskola kunde man försiktigt ge dem andra värderingar och en annan miljö. (a.a. s. 41)

Ledarskribenten instämmer i tidsskedets retorik om betydelsen av en *annan miljö* och betydelsen av att förskolan *försiktigt* skulle kunna *ge andra värderingar*. De kvaliteter som Magnusson i sin artikel antog att barnstugan skulle kunna bidra med var *trygga relationer* en *stimulansrik miljö* och *gruppgemenskap* med andra barn (Barnträdgården 4/68 s. 115). Tilltron till pedagogisk stimulans i vad som benämns en annan miljö med positiva relationer bildar mönster i texter från detta skede när förskolan omtalas som viktig i den förebyggande barnvården. Förskolan beskrivs som motvikt till stimulansfattiga eller *torftiga* miljöer, vilket var det gängse språkbruket i tal om förskolan som socialt utjämnande faktor. Föreningen Sveriges socialchefer spelar en central roll, bl.a. genom sina årliga konferenser och bevakning av centrala utredningar. Socialchefer har dessutom haft det formella tjänstemannaansvaret för kommunernas förskoleverksamhet och barnomsorg i princip under hela den studerade tidsperioden. Tongivande socialchefer har framhållit förskolans stora möjligheter. Viss tveksamhet uttrycktes 1971 av socialchefen Alf Åberg:

Jag är rädd för att man i den allmänna upphaussningen av daghemmen, samlar in argument och bevis som inte är helt underbyggda. Daghemmen motiveras av att barn behöver gruppgemenskap, barn från socialt mindre stabila miljöer behöver stöd från daghemmen för att missanpassning skall kunna förebyggas och daghemmen kan på ett tidigt stadium upptäcka sjukdomar och utvecklingsavvikelse, som behöver uppmärksammas. Det är möjligt att göra denna lista på daghemsvårdens förträfflighet betydligt längre, men helt pålitliga undersökningar, som bestyrker sådana påståenden föreligger inte, helt enkelt av det skälet att observationstiden ännu inte är tillräckligt lång. Vi tror, vi hoppas. (Förskolan 4/71 s. 154)

Vid Socialchefsföreningens konferens i Göteborg 1970 hade även Olof Palme talat om förskolans betydelse som *alternativ stimulerande miljö* och om hur socialvården skulle få en ökad belastning om inte denna möjlighet fanns (Förskolan 8/70 s. 308). Det berättas också att utredningen *Socialvården i framtiden* (Samarbetskommittén för socialvårdens målfrågor 1970) hade presenterats, en ”skuggutredning” till socialutredningen som hade tillkommit på förslag av föreningen för att verka för en radikaliserings av socialarbetet.⁹⁰

I läsningen av barnstugeutredningen ur ett socialtjänstperspektiv framträder en intertextualitet med sociala utredningar och med tidsandans radikala socialvårdsdiskurs. Barnstugeutredningens huvudsekreterare Siv Thorsell uttalar i tidigt utredningsskede att en utbyggd heltidsförskola skulle kunna reducera fosterbarnsproblematiken genom en förlängd förskolevistelse. Förskolans viktiga ”socialvårdsfunktion” var en aspekt som hon menade sällan berördes (Förskolan 9/69 s. 359). Barnstugeutredningen ansåg att en

⁹⁰ På konferensen hade en konfrontation ägt rum mellan den s.k. *Skuggutredningen* och *Socialutredningen* (Börjeson 1975).

utbyggd förskola som generellt stöd skulle kunna möjliggöra förändring av socialvårdens arbete. Flera fosterhemsplaceringar hade förmodligen kunnat undvikas om tillgång till förskola hade funnits (SOU 1972:27 s. 684).

Det är således här inte främst fråga om barn från "kriminella" eller eljest "svårt socialt belastade" miljöer där någon av föräldrarna institutionsvårdades utan det förefaller gälla barn till föräldrar som visserligen torde ha sociala problem av olika svårighetsgrad men som också kan sägas i ganska stor utsträckning befinna sig i ett ekonomiskt-socialt "riskfält". (a.a. s. 684)

En förskoleplacering beskrivs i utredningens betänkande som positivt alternativ till fosterhemsplacering. Vid temporära behov och vid kriser i familjesituationen borde barnen stödjas av förskolan tillsammans med stödfamiljer i närmiljön, s.k. *grannskapsföräldrar* (SOU 1972:27 s. 685).

De chockupplevelser det innebär för små barn att plötsligt ryckas ur sin invanda hem- och närmiljö och den "institutionalisering" som barnen riskerar vid längre tids vistelse i barnhemsmiljö måste uppmärksammas och motverkas. Kontinuiteten och trygghet i kontakterna med människor i en känd miljö är särskilt nödvändiga för barn från hem med sociala problem och störningar. Förskolan har här en av sina viktigaste uppgifter att komplettera barnens hemmiljö och svara mot deras särskilda behov. (a.a. s. 685)

Även vid allvarliga brister anses en förskoleplacering kunna prövas först, vilket benämns som *del i ett familjeterapeutiskt arbete*:

I högre grad än hittills bör förskolan även i sådana fall kunna fungera som ett positivt led i ett familjeterapeutiskt arbete, som innebär att barnet ej skall behöva tas ifrån föräldrarna. Förskolan bör i stället i många fall kunna bli en första insats som prövas innan vård helt genom samhällets försorg måste tillgripas. (a.a. s. 266)

Fosterbarnsutredningen, som tillsattes 1969 för att utreda samhällets förebyggande insatser och vård av barn och ungdom, talar om det moderna samhällets föränderlighet och familjens förändrade behov av service och stöd även då familjen fungerar väl. Förebyggande åtgärder riktade till barn som bedöms vara utsatta för risker förväntas så långt möjligt kunna ges inom ramen för samhällets normala service. Särbehandling och institutionsvård ska undvikas och det sägs att det för yngre barn torde vara självklart att plats i "normal förskola" ordnas (SOU 1974:7 s. 336). Fosterbarnsutredningen ansåg att med en ökad förebyggande vård och nya vårdformer skulle barn inte behöva lämna sin kända hemmiljö. Förebyggande insatser i form av förskoleplats eller familjedaghem skulle på så sätt kunna medverka till att lösa såväl temporära som mer permanenta krissituationer i familjen:

Antalet barn som behöver omhändertas eller placeras på längre avstånd från hemmet skulle direkt minska och en omfördelning av samhällets resurser skulle kunna bli möjlig. Utredningen vill mot denna bakgrund kraftigt

framhålla värdet av förskoleverksamhetens förebyggande effekt. (SOU 1974:7 s. 303)

Vissa formuleringar är nästintill identiska i utredningarna (SOU 1972:27 s. 685, SOU 1974:7 s. 303). Enligt direktiven skulle *Fosterbarnsutredningen*, i utredandet av vården på olika barnavårdande institutioner som barnhem, särskilt beakta betydelsen av pedagogiska insatser för barns utveckling. Utredningen konstaterar då att få barn från upptagningshem deltog i lekskola utanför barnhemmen (SOU 1974:7 s. 37). Även barnstugeutredningen ansåg att fosterhemsplacerade barn kunde behöva förskoleplacering som ett pedagogiskt komplement (SOU 1972:27 s. 685).

Barnstugeutredningens förslag om förskolepsykologisk konsultation för att klara av alla barn i en normalmiljö var fackliga företrädare positiva till. SFL-SL:s samarbetskommitté delade utredningens synpunkter på konsultmedverkan och i remissvaret understryks särskilt den modell som utredningen förordade med att psykologen arbetar genom lärarna (Förskolan 7/71 s. 313). I ett föredrag på förskollärarkårens pedagogiska dagar 1970 hade Gertrud Olsson⁹¹ talat för en sådan psykologmodell och varnat för övertro på experter när förskolan nu blivit "allas angelägenhet" (Förskolan 2/71 s. 86ff.).

Vi lever i en tid då barnstugorna mer än någonsin står i centrum för intresset. Detta är mycket glädjande. Det har blivit en allas angelägenhet, alla "tycker" väldigt mycket". (...) Men det är förskolläraren, som vet bäst hur en barngrupp fungerar och har de pedagogiska instrumenten i sin hand. Det är hon, som med de ökade insikter hon kan ha fått av psykologen, skall försöka finna nya vägar att möta ett barn med svårigheter. Det är först med en sådan inställning som ett verkligt fruktbart samarbete kan äga rum mellan konsultteam och pedagoger. (a.a. s. 87)

I september 1972 fick barnstugeutredningen i tilläggsdirektiv uppdraget att utreda konsekvenser för personalutbildningen för att kunna iscensätta det pedagogiska program som hade presenterats i utredningens huvudbetänkande *Förskolan* (SOU 1972:26, 27). När utredningens analys av förskolepersonals funktion presenteras i *Förskolan* i slutet av 1974, framträder utredningens syn på personalens pedagogiska kunskapsuppdrag integrerat med ett socialt ansvar. Det talas om både ett dialogpedagogiskt och socialpedagogiskt arbetsätt (Förskolan 8/74 s. 11-13). Personalen skulle genom dessa arbetsätt bl.a. främja barns matematiska begreppsbildning, sociala omvärldsorientering, språkliga utveckling, utnyttja bild, musik, drama samt ge möjlighet till upple-

⁹¹ Gertrud Olsson, är en central aktör i förskollärarkårens historia (se bilaga i Förskolan 10/88). Hon arbetade som barnträdgårdslärarinna på 1930-talet och fackligt på 40-talet tillsammans med Britta Schill och Stina Sandels och var dessutom den första konsulten på Socialstyrelsen från mitten på 1940-talet. *Pedagogiska dagar* för SFR:s medlemmar anordnades regelbundet enligt förbundets stadgar (Klason 2007).

velser av natur, miljö och experimenterande med enkla naturvetenskapliga system. Personalen sägs utifrån en insikt om vuxna och barns behov också utgöra ”en naturlig länk i ett förebyggande och familjeterapeutiskt arbete” (a.a. s. 12). Förskolan beskriven som länk i den förebyggande barnvården används sedan som fackligt argument i ett nej till förkortad förskollärarytutbildning:

Förskolan som ett reellt instrument inom den allmänt förebyggande barnvården förutsätter kvalitativa faktorer i första hand knutna till personalens utbildning. Välutbildad personal är inte minst en förutsättning för att förskolan skall kunna utgöra det konkreta stöd för barn med särskilda behov som förutsatts. (Förskolan 9/74 s. 12)

En naturlig bas och terapeutisk miljö 1975-1982

I detta andra skede förstärks intresset för en önskad närmandeprocess mellan en moderniserad förskola och socialtjänsten i övrigt. *Barnomsorgsgruppen*, som tillsattes av Camilla Odhnoff i samband med förskolereformen 1973 för att fortsätta utreda samhällets ansvar för barn med behov av särskilt stöd, tolkade uppdragets syfte, som att det gällde att utveckla både nya och bättre arbetsformer inom socialvården och förutsättningar för att förskolereformens *sociala* målsättning skulle kunna förverkligas (SOU 1975:87 s. 28). I detta betänkande beskrivs utvecklingstendenser inom socialvården från individuella till generella förebyggande insatser, från social kontroll till social service, från tvångsåtgärder till frivillighet, från hierarkisk till demokratisk social omvårdnad och en utveckling mot ökande kontakter och samordning med närliggande samhällsfunktioner (a.a. s. 36). En uppsökande verksamhet menade Barnomsorgsgruppen hade en klar förankring inom socialvården, bl.a. genom intresset av att förändra arbetssättet till förebyggande insatser. Barnomsorgsgruppen valde att tala om en utvecklad uppsökande verksamhet även om begreppet ansågs olyckligt ifall det associerades med en kontrollerande verksamhet (a.a. s. 42). Syftet var att hitta och stödja de barn som på grund av ”dålig social miljö” eller ”otillfredsställande familjrelationer” ansågs vara i behov av ”extra stöd och stimulans” och ”andra värderingar” (a.a. s. 15).

I ett citerat yttrande över en rapport, *Barn som far illa*, framkommer att SFR inte ifrågasätter förskolans betydelse i ett förebyggande arbete, förutsatt att det finns utbildad personal:

Vad beträffar förskolans betydelse som en resurs i det förebyggande arbetet poängterar SFR att förskolans kvalitativa resurser måste förstärkas för att barnfamiljer verkligen ska få det stöd som skisseras i rapporten. Den viktigaste kvalitetsresursen i förskolan är personalen och förskolan måste få tillräckligt med utbildad personal. (Förskolan 6/75 s. 16)

I barnstugeutredningens betänkande *Utbildning i samspel* (SOU 1975:67) redovisas uppdraget att utreda personalutbildningarna. Innehållet i förskollärarytbildningen föreslogs vara uppdelat i tre ämnesblock; kommunikation, omvärldsorientering och pedagogik. Undervisningen skulle organiseras i projektstudier och lagarbete. Det sägs att med hänsyn till de aktuella verksamheternas socialpolitiska roll behöver utbildningarna ge de studerande möjligheter att bearbeta socialpolitiska, sociologiska och socialpsykologiska problem för att förstå vidden av kommande insatser (a.a. s. 57). Det är en socialt medveten pedagogisk verksamhet som man avser att kunna iscensätta och därmed utbilda för, vilket överensstämmer med Barnomsorgsgruppens syn. Ett socialt och psykologiskt språkbruk återfinns även i *Förskolan* vid denna tid. I ledaren *Förskolan som terapeutisk miljö* sägs förskolan med sin pedagogik kunna hjälpa ”emotionellt störda barn”, genom att man ”når dem tidigare” och att den också utgör en ”terapeutisk miljö”:

Förskolan har andra förutsättningar att hjälpa de här barnen in i gruppgemenskapen. Framför allt därför att man når dem tidigare. Ju fler misslyckanden barnen får uppleva desto svårare blir det för dem att övervinna sina problem. Men förskolan utgör också i sig en terapeutisk miljö. Arbetsformer och pedagogik tar sikte på barnets totala utveckling, jagutveckling och social träning är centrala mål. (*Förskolan* 1/76 s. 1)

Förskolan som terapeutisk miljö var även titeln på den skrift som Gertrud Schyl-Bjurman skrev på uppdrag av utredningen för psykoterapiutbildning och som publicerades för utbildningsändamål inom förskollärarytbildningen (Schyl-Bjurman 1976). Schyl-Bjurman betonar förskollärarnas utvecklingspsykologiska kompetens och medvetenhet om barns behov av varma stabila och trygga känslorrelationer till en eller flera vuxna utan krav. Hon talar även om ett föräldrasamarbete som utgångspunkt för pedagogisk handledning av barn som av olika orsaker i hemmet kan ha ”torftiga relationer” (a.a. s. 19).

På socialchefskonferensen 1976, som hade temat *Bättre barnmiljö*, talade Sture Henriksson om Barnomsorgsgruppens syn på ett behov av gemensam fortbildning för socialarbetare och förskollärare och vikten av positiv samverkan, förutom med föräldrar också inom hela barnomsorgen:

Avdelningsdirektör Sture Henriksson från Socialstyrelsen sade i sitt anförande att han har en känsla av att det hos socialcheferna inte funnits den rätta förståelsen för barnomsorgen. Henriksson menar att förskollagen ger förskolverksamheten en social inriktning. Han varnade vidare för begreppet barn med särskilda behov av stöd och stimulans. Det är så lätt att det blir en utpickning av barn. Han ville också betona att den uppsökande verksamheten inte får bli en negativ myndighetskontroll. Det skall vara så att socialvården når alla människor och har kontakt med alla föräldrar och hör med dem vad de vill diskutera. (*Förskolan* 9/76 s. 13)

I *socialtjänstpropositionen* hänvisas till Socialutredningens tal om att undvika särbehandling. Den föredragande socialministern Gabriel Romanus framhåller den s.k. normaliseringsprincipen som ett riktmärke i socialtjänstens olika verksamheter, vilket en utbyggnad av barnomsorgen med samtidig möjlighet att ge förtur åt barn med särskilda behov sägs vara ett exempel på (prop. 1979/80:1 s. 212). Stockholms kommun hade i sitt remissvar på Socialutredningen sagt att förskolan kommit att bli socialvårdens främsta medel inom den förebyggande barnvården (a.a. s. 106). Föreningen Sveriges socialchefer beskrev i sitt svar förskolan som en unik resurs i det uppsökande arbetet och en naturlig bas för olika insatser genom sina kontinuerliga och nära kontakter med både barn och föräldrar. Förskolepersonalens tillgång till stöd i form av handledning och konsultation betonas (a.a. s. 106). Sture Henriksson, som var aktiv i socialchefsföreningen och dessutom en av de ansvariga tjänstemännen på Socialstyrelsen, framhåller ”att pedagogiken är det viktigaste medlet för att nå förskolans sociala mål” (Förskolan 8/80 s. 5). När Socialstyrelsens båda nya arbetsplaner presenteras poängterar Henriksson att förskolan ”inte är en behandlingsinstitution” även om han anser att den kan ha ”terapeutisk effekt” (Förskolan 9/81 s. 8). Stockholms borgarråd Mats Hulth säger vid samma tillfälle att han ser förskolan som ”socialtjänstens viktigaste instrument” (a.a. s. 8). *Familjestödsutredningen* betonar betydelsen av psykologstöd och konsultationens utbildningseffekter för att personalen skulle klara att hantera problem i en ”normalmiljö” (SOU 1981:25 s. 145).

I och med Socialutredningens slutbetänkande (SOU 1977:40) förändras däremot tonen i ledare och fackliga uttalanden från SFR. Det retoriska talet om förskolans betydelsefulla sociala roll i en pedagogisk verksamhet med hög kvalitet tolkas inte längre lika integrerat och positivt av kårens fackliga företrädare. Den pedagogiska respektive sociala funktionen börjar framställas som åtskilda. I socialtjänstreformens kölvatten tenderar SFR att beskriva förskolans ansvar för barn med behov av särskilt stöd inte som del i en pedagogisk verksamhet utan som *en särskild roll* som dessutom anses inverka negativt på den pedagogiska rollen. I en diskussionsbilaga inför SFR:s handlingsprogram sägs betoningen på förskolans sociala roll ha bidragit till att försvaga yrkesidentiteten (bilaga i Förskolan 9/81). Förtursrätten för barn med behov av särskilt stöd beskrivs inte som en del av rätten till allmän förskola motsvarande sexåringarnas rätt, utan enbart som en social åtgärd:

BU hade föreslagit en förskola för alla barn mellan 3-6 år, på sikt. Politikerna strök förslaget och gav bara 6-åringar rätt till förskoleplats (1975). För de yngre gavs förtur för barn med ”särskilda behov”. Politikerna betonade förskolans sociala roll på bekostnad av den pedagogiska rollen. (a.a. s. III)

I SFR-styrelsens förslag till handlingsprogram beskrivs förskolan som en pedagogisk institution som sägs vara ett socialpolitiskt instrument och ett utbildningspolitiskt instrument. Förtursplaceringar beskrivs ensidigt som ett socialpolitiskt instrument (bilaga i Förskolan 7/82), vilket kan förstås som en viss förskjutning i SFR:s syn på integration och förskola för dessa barn i förhållande till andra. Att åtgärden och rätten till placering också skulle kunna vara pedagogiskt motiverad och en pedagogisk utmaning diskuteras inte.

Det vi kan göra är att bevaka att förskolan överallt i Sverige får behålla och utveckla sin pedagogiska funktion. Vi måste våga dra gränsen och säga ifrån när denna huvuduppgift hotas. Om en barngrupp exempelvis består av alltför många barn med olika behov av särskilt stöd och stimulans, tvingas förskolläraren inrikta sig på vissa av barnen individuellt. Gruppmetodiken omöjliggörs, barngruppen hinns inte med. Förskolan får en social och terapeutisk slagsida. (bilaga i Förskolan 7/82 s. V)

Detta framträder som en kontrast till hur tron på en reformering av förskolan och förskolepedagogiken skrevs fram i början på 1970-talet och den pedagogiska debatt som då pågick. I nästa kapitel analyseras förskollärarkåren och dess företrädares reaktion på socialtjänstreformen i detta skede mer ingående.

Pedagog eller socialarbetare? 1983-1990

När förskolans betydelse i ett förebyggande arbete diskuteras i det tredje kategoriserade skedet är det av externa sociala experter, som också kommenterar fortbildningsbehov och sin egen expertbetydelse för att stärka personalens yrkesidentitet och behov av stöd kring t.ex. anmälningsplikten (Förskolan 4/84 s. 19, 9/84 s. 5, 8/89 s. 11-13, 4/90 s. 32). Samtidigt hävdas att ”vanlig förskolepedagogik duger”. Ett exempel på detta är Agneta Hellströms synpunkter på förskolans möjligheter i ett flertal inlägg (Förskolan 5/81 s. 13, 4/83 s. 18, 8/89 s. 42).⁹² När hennes bok *Ungar är olika* (Hellström 1986) recenserar i *Förskolan* framhålls hennes inställning om det viktiga i att betona att barnomsorgen ska stödja det friska och normala hos barnet och att kunna skilja på vad den vanliga förskolan och specialresurser kan erbjuda. I ingressen citeras Hellströms metafor om att förskolan inte är en reparationsverkstad utan ett växthus och att även kläna plantor kan bära skott i ett välskött växthus (Förskolan 4/87 s. 32).

I DN-debatten 1986 försvarar skolöverläkaren Björn Kadesjö betydelsen av den svenska förskolemodellens heltidsförskola för de okoncentrerade

⁹² Agneta Hellström arbetade på Socialstyrelsen och ingick i Barnomsorgsgruppen. Hon skrev styrelsens råd om barn med behov av särskilt stöd (Socialstyrelsen 1991:1).

barnens stimulans och konsolidering. Det är heltidsförskolan som *pedagogisk miljö* som Kadesjö vill slå vakt om. I artikeln polemiserar han mot den traditionella syn på hur barn lär som han menar har framträtt i debatten. Leken, tecknandet, dramatiserandet, berättandet och rörelserna ser han som lika viktiga för utveckling och konsolidering av färdigheter som lärarledda undervisningstillfällen. (Kadesjö DN 31/8 1986).

Det är djupt orättvist mot daghemmen att framställa det som att en pedagogiskt inriktad förskola tre timmar per dag skulle ha större förutsättningar att utveckla barns kroppsliga, intellektuella, känslomässiga och sociala färdigheter. (Kadesjö DN 14/8 1986)

Pedagog eller socialarbetare? är rubrik på ett reportage i *Förskolan* om att stärka förskolläraernas yrkesroll i ett projekt i Rosengård; ett område som beskrivs som socialt belastat. Projektledarna, två förskolepsykologer och en pedagogkonsulent, menar att det råder stor osäkerhet om vilken ”social roll” förskolan har, vilket i sin tur sägs ge en osäker yrkesroll. Förskollärare som intervjuas ser sig däremot självklart vara pedagoger, men anser att de också behöver mycket av de kunskaper en socialarbetare har (*Förskolan* 9/87 s. 20):

Vi har lärt oss att tackla de sociala problemen säger Monika. Ett förhållningssätt är att säga: så här ser samhället faktiskt ut, man behöver varken vara en bra eller dålig människa för att råka ut för olika saker. Det är samhället som gör det omöjligt för föräldrarna att ge dem allt det deras barn behöver. Vi får hjälpa dem med det. (a.a. s. 23)

I detta skede dominerar ett fackligt fokus på diskussionen om osäker yrkesroll och försvagad yrkesidentitet och ett behov av att profilera sig som *lärare*. När yrkesrollen kommenteras i det fackliga handlingsprogrammet påstås Socialtjänstlagen ha röjt väg för en socialarbetarroll (SFR 1987).

I början på 1980-talet fanns en stark tendens bland förskollärarna att vilja utveckla sig pedagogiskt och profilera sig som lärare, och detta var mycket positivt. Men det finns också andra, mer negativa, utvecklingsmöjligheter för förskolläraryrket. Socialtjänstlagen röjer vägar för nya roller, från socialarbetare till portvakter och grannskapstanter. (a.a. s. 48)

Normalmiljöns förebyggande potential 1991-1998

I statliga utredningar beskrivs förskolan som ett generellt stöd med samma mål för alla barn. Det betonas också i Socialstyrelsens vägledande skrifter. I Socialstyrelsens allmänna råd om barn med behov av särskilt stöd (Socialstyrelsen 1991) sägs dock, att i intervjuundersökningar med personal nämns sällan eller aldrig frågan om stöd för att stimulera alla barns

intellektuella utveckling (a.a. s. 27). Barnomsorgen framhålls som ett pedagogiskt utvecklingsstöd och förskolans karaktär av normalmiljö betonas:

Utan att vara en behandlingsåtgärd kan den just genom sin karaktär av normalmiljö i många fall ha en mycket ”läkande” effekt. (...) Barnomsorgen har sin unika uppgift, nämligen att ge barnet omsorg och stöd i en pedagogiskt utvecklande miljö. De andra verksamheterna har sin, nämligen att ge specialiststöd och behandling – medicinskt, psykologiskt och socialt – för barn och familj. Individ- och familjeomsorgen har dessutom en myndighets- och kontrollfunktion. Det är inte meningen att barnomsorgen ska ta över dessa uppgifter. (a.a. s. 14, 16)

I detta fjärde skede finns likheter med det första skedets retorik när externa intressenter uttalar sig. När förskolans sociala roll diskuteras i några temanummer av *Förskolan* är det olika experter som intervjuas och som upprepar mantrat om förskolan som en normalmiljö och ingen behandlingsinstitution:

Förskolan är ingen behandlingsinstitution. Det är en institution som bygger på normaliseringstänkande, det vill säga att alla barn har lika stor rätt till förskolan och att förskolans mål är detsamma för alla barn. (...) Det är viktigt i processen att aktivt våga möta barnet att personalen får den information de kan behöva för att inta ett professionellt förhållningssätt och maximalt kunna stödja barn och föräldrar inom förskolans ram, förklarar Mia Vallin. (Förskolan 2/95 s. 17)

Att förskolan är en pedagogisk institution och inte en behandlingsinstitution återkommer närmast som en besvärjelse, utan att någon synlig part hävdar motsatsen (Förskolan 4/91 s. 36, 6/92 s. 46, 2/95 s. 17). Experter inom behandlingssektorn åberopar åter styrkan i att förskolan i sin normala pedagogiska verksamhet i princip klarar alla barn samtidigt med att de hävdar att det kräver att personalen har stöd (Förskolan 6/91 s. 21).

Det som gör förskolan unik och fascinerande är att den rymmer barn med så många skilda behov i samma, alldeles normala verksamhet (...) den är tånjbar som ett gummiband. (Förskolan 8/91 s. 11)

I det ansträngda ekonomiska läget på 1990-talet försvarar förskolepsykologen Lotta Uggla normalmiljöns förebyggande potential i en debattartikel med tal om betydelsen av s.k. tidiga insatser:

Den omsorg, som barn i psykosociala svårigheter erbjuds inom barnomsorgen, har en synnerligen viktig förebyggande potential. De värden, som den kommunala barnomsorgen av idag besitter i detta avseende, är i mitt tycke förbisedda i debatten och värda att lyftas fram. Att barnomsorgen erbjuder en normalmiljö för alla barn ger ju möjlighet att verkligen nå och sörja för de barn, som bäst behöver ett stöd vid sidan om hemmet. Att de allra flesta barn får tillgång till barnomsorg möjliggör tidiga upptäckter av insatsbehov och tidiga insatser, innan svårigheterna nått till stigmatisering och känslomässiga pålagringar av olika slag. (Förskolan 9/92 s. 46)

Att få bli sedd och bekräftad, ingå i grupp gemenskap och möta andra betydelsefulla vuxna, är de kvaliteter som Lotta Uggle särskilt betonar:

I barngruppen kan det enskilda barnet få en tillhörighet och samhörighet; en viktig upplevelse att vara sedd, bekräftad och omtyckt. I leken har barn möjligheter att bearbeta sina erfarenheter; att skapa en helhet med en början och ett slut. I den dagliga samvaron med förskollärare och barnskötare får barnen relatera till andra vuxna än föräldrarna (...) Den kontinuitet, struktur och trygghet som en regelbunden daghemsvistelse kan bibringa barnets tillvaro blir en plattform att utvecklas utifrån – ja, ibland också en frizon i en annars turbulent tillvaro. (a.a. s. 46)

Vanlig förskolepedagogik uppskattas också av psykologiska experter och forskare utifrån en syn på barns behov av struktur och en särskild syn på lek, vilket även Ugglas artikel är ett exempel på. I en debattartikel hänvisar socialminister Bengt Westerberg bl.a. till Viveca Sundelin Wahlstens forskning om psykosociala riskmiljöer och framhåller betydelsen av en bra barnomsorg för ”socialt utsatta barn” (Förskolan 2/94 s. 10). Även här är det daghemsmiljön med gynnsamma kontakter utanför familjen och med en struktur och stabilitet som flera av barnen saknar som betonas (a.a. s. 11). Metaforer som andningshål, frizon, maskrosbarn, en andra chans eller räddande vittne används av flera experter inom den psykologiska och sociala sektorn (Förskolan 9/92 s. 46, 2/93 s. 8, 7/93 s. 17, 2/94 s. 10, 4/94 s. 12, 7/94 s. 45, 4/96 s. 43, 8/96 s. 33, 10/96 s. 20, 2/98 s. 18). Dessa metaforer tyder på influens av s.k. copingteorier, vilket också synliggörs i nedanstående citat tillsammans med mantrat det vanliga arbetet räcker långt:

En vanlig inställning bland barnomsorgspersonal är att deras möjlighet till påverkan är så liten. Men jag vill säga: Ert arbete räcker jättelångt! Barn som möter alternativa vuxna under sin uppväxt, vuxna som ser och bekräftar dem har mycket större möjligheter att klara sig i livet. (Förskolan 7/94 s. 47)

Den relationella aspekten och struktur i vardagen framhävs även på liknande sätt av en psykiater tre år senare med ett tilltal direkt till förskollärarna:

Det är ni som ser vad som händer. Formulera detta och tala om det. Er kunskap är unik och ovärderlig. (...) Barn behöver ordning och struktur i sin vardag. De behöver bli uppmärksammade, förstådda, personligt bemötta, ja – för att använda en klyscha – de behöver bli sedda för vilka de är. För de barn som inte får detta hemma är det ännu viktigare att de får det i förskolan, understryker Björn Lundin. (Förskolan 3/97 s. 48)

I detta skede förekommer reportage i *Förskolan* om arbetssätt och pedagogiskt innehåll i förskolan, ofta med tal om inspiration från Reggio Emilia. När det pedagogiska arbetet med ”barn som behöver mer” kommenteras, är det dock i princip enbart externa experter som uttalar sig. Ett par reportage från Rosengård utgör undantag. Förskolläraren Bertil berättar om arbetet med att stärka

ungarnas tillit till sin egen förmåga och att främja lusten att leka och kommunicera. Det han saknar är en levande kollegial debatt om att ta det ansvar som barnen och samhället gett förskollärarna. Han känner att han blir positivt bemött av föräldrarna och att han ”behövs för ungarna” (Förskolan 10/96 s. 14).

Kapitel 9 Förskolan och socialtjänstreformen

Genom sin fackliga organisation motsätter sig förskollärarkåren att deras arbetsfält förvandlas till en anonym detalj inom socialtjänsten. Detta sker inte av motvilja mot begreppet socialtjänst eller brist på insikt om sin verksamhets stora socialpedagogiska betydelse. Kåren har fört en enveten kamp för en total samordnad förskoleverksamhet, där arbetet bedrivs kvalitativt likvärdigt och på barnens villkor oberoende av det sker i daghem eller deltidsgrupp. Den sociala betydelsen av att så sker har framhållits och strukits under av barnstugeutredningen. (Förskolan 2/78 s. 4)

En fråga om huvudmannaskap och pedagogisk identitet

Förskollärarkåren protesterar kraftigt mot att Lagen om barnomsorg (SFS 1976:381) i enlighet med övriga speciallagar inom den sociala lagstiftningen ska ersättas med en gemensam social ramlagstiftning enligt Socialutredningen (SOU 1977:40). I ledare, artiklar och fackliga kommentarer beskrivs upplevda hot med socialtjänstreformen som katastrofala för förskolans pedagogiska identitet och den s.k. helhetssynen på förskolans pedagogiska och sociala uppgifter (Förskolan 2/78 s. 4, 7/78 s. 4, 4/79 s. 5, 10/80 s. 4, 2/82 s. 4, 5). Kampen för en sammanhållen förskola som kåren ansåg sig ha fått gehör för genom barnstugeutredningen aktualiseras med kraft.

I denna fråga har förskollärarna kämpat envetet under decennier och den blev officiellt beaktad först sedan helhetsprincipen togs upp av barnstugeutredningen. Men den är långt ifrån konsoliderad och kan vid integration, som inte beaktar förskolans behov av klar pedagogisk identitet, tunnas ut så att vi får en organisation för social barntillsyn och en annan för den allmänna förskolan. (Förskolan 7/78 s. 4)

Frilagda claims i kårens tal om den svenska förskolemodellen förstärks i motståndet mot socialtjänstreformen. Inledningscitatet illustrerar retoriken på ett förtätrat sätt. Texterna om reformens befarade livsfara för förskolans existens som förskola och pedagogiska identitet, är till stor del signerade av chefredaktör Carl-Eric Sandblad. De innehåller dramatiska formuleringar om hur förskolan riskerar att helt utplånas i anslutning till hur socialtjänstreformen framskrider. Ordval och språkbruk har i analysarbetet väckt associationer till Tove Janssons berättelse om det osynliga barnet (Jansson 2004). Förskolan, som

alltsedan mitten av 1940-talet varit en del av och hade utvecklats inom den sociala offentliga sektorn, uppfattas genom socialtjänstreformen fjärras från sin erövrade men ännu inte konsoliderade utbildningspolitiska funktion. Det språkbruk som förekommer i ledare och artiklar, i vilka kampen drivs mot förskolans inordning i socialtjänstlagstiftningen, associerar till död, svepning och begravningsakt och t.o.m. överlagt mord. I detta kapitel följs hur kampen fortskrider i *Förskolan* från Socialutredningens slutbetänkande 1977, socialtjänstpropositionen 1979 (prop. 1979/80:1), riksdagsbeslutet 1980 fram till Socialtjänstlagens ikraftträdande och iscensättning 1982 (SFS 680:10). Inom det kraftfält som förskolemodellen diskuteras framträder socialtjänstreformen för förskollärarkårens företrädare, som en repulsiv kraft bort från den sociala sektorn medan utbildningssektorns magnetiska attraktionskraft istället ökar. En distansering från socialvården markeras som nödvändig för att kunna rädda förskolans pedagogiska identitet och den sammanhållna förskolemodellen. Ett närmande till skolan ses emellertid också som riskfyllt för daghemmens identitet som förskola. I detta skede tillsätts *Förskola-skola-kommittén* av den moderata skolministern Britt Mogård 1980 för att utreda samverkan mellan förskola och skola (dir. 1980:84). Att kommittén även skulle utreda frågan om skolpliktsåldern (dir.1981:39) beskrivs i *Förskolan* som ett möjligt hot:

Återgång till förhistorisk uppdelning mellan en ”egentlig” förskola med utbildningspolitisk koppling och en torftig barnkrubbsverksamhet i övrigt, det är ett perspektiv som skymtar runt knuten – dvs. efter pågående utredning om sänkt skolpliktsålder och samverkansfrågorna. (*Förskolan* 2/82 s. 6)

Att hålla samman hela förskoleåldern under samma huvudman har varit förskollärarkårens officiella linje sedan 1940-talet.⁹³ I Carl-Eric Sandblads artikel om socialtjänstreformens tänkbara konsekvenser för bl.a. denna linje, som citatet ovan är hämtat från, sägs förskolebegreppet som beslutades i 1973 års förskolereform löpa stor risk att ”tunnas ut till ett nolläge” (*Förskolan* 2/82 s.6). Sandblad påstår att lagen som beslutades 1973 hade tillkommit för att förskolan skulle få en egen identitet i förhållande till både socialvård och skola. Hur förskolans organisatoriska tillhörighet hade behandlats av barnstugeutredningen och reaktionerna på detta beskrivs och analyseras nedan.

Barnstugeutredningen och förskolans sociala tillhörighet

Ett diskursivt mönster som kampen mot socialtjänstreformen kretsar kring rör frågan om huvudmannaskap och kårens starka vilja att värna en speciallagstiftning för förskolan. Sandblad, som redan på 1960-talet hade verkat för en

⁹³ Gunnel Carlsson, som var SFR-ordförande 1955-1974 berättar hur kåren alltid hållit hårt på att förskolan inte ska delas upp på olika huvudmän (Engdahl 1990 s. 56).

ny integrerad förskolemodell i form av den *gemensamma barnstugan* och delat barnstugeutredningens syn på denna, hade dock haft en avvikande uppfattning om huvudmannaskapet än barnstugeutredningen.

Frågan om ett uppdelat huvudmannaskap för lekskola och daghem hade varit aktuell på 1940- och 1950-talet. Skolmyndigheterna avböjde dock ett ansvar för förskolan.⁹⁴ Barnstugeutredningen föreslog fortsatt förankring i sociallagstiftningen med Socialstyrelsen som tillsynsmyndighet för hela förskoleverksamheten. Utredningen föreslog dels vissa ändringar i Barnavårdslagen (SFS 1960:97) angående nomenklatur och uppsökande verksamhet, dels en särskild förskollag, *Lag om förskolverksamhet* som komplement till Barnavårdslagens regler och i synnerhet för att stödja utbyggnadsprocessen (SOU 1972:27 s. 561ff.). I lagens första paragraf sägs att lagen ska reglera förskolverksamheten, som är en del av samhällets barnavård för barn under skolpliktig ålder. Utredningens förslag om en formulering att innehåll och metodik skulle utformas enligt den pedagogik som fortlöpande utvecklas på området samt med hänsyn till barnets och familjens behov av stöd från samhällets sida (a.a. s. 563), skrevs dock inte in i lagen. Vid en närläsning av motiven till utredningens hela författningsförslag framträder att man tog hänsyn till att Socialutredningens kommande förslag beräknades leda till en förändrad och samordnad sociallagstiftning. Utredningen föreslog inga andra ändringar i lagstiftningen än sådana som krävdes för att förskolreformen kunde träda i kraft 1975.

De nu framlagda författningsförslagen bör därför bedömas som provisoriska lösningar, utarbetade på sådant sätt att en senare samordning av den sociala lagstiftningen inte försvåras. (...) Vid en senare samordning av den sociala lagstiftningen kan förskolfrågorna i stort få den utformning som nu föreslås. (SOU 1972:27 s. 567)

I utbyggnadsskedet bedömdes förskolan vara en viktig del av barnavården och socialpolitik även om en utbildningspolitisk betydelse också poängterades.

Utredningen ser utbyggnaden av förskolan och reformeringen av förskolans inre verksamhet utifrån målet att tillgodose olika ”behovsgrupper” främst som en familje- och socialpolitisk reform. Detta förringar inte, vilket tidigare betonats, den inverkan som förskolan därigenom måste kunna få på utbildningssidan. Utredningens arbete har visat hur intim kopplingen till socialpolitiken – barnavården är och vilken effekt som kan lösas om olika resurser samordnas och förstärks inom barnavårdens område. (SOU 1972:27 s. 535)

⁹⁴ I betänkandet *Daghem och förskolor* berättas att 1943 års riksdagsbeslut om att Skolöverstyrelsen skulle ha hand om den pedagogiska inspektionen över förskolan resulterade i att Skolöverstyrelsen 1944 bad om att befrias från uppdraget. Socialstyrelsen blev tillsynsmyndighet för hela verksamheten (SOU 1951:15 s. 115, s. 403).

Majoriteten av utredningen ansåg att förskolan under ett utvecklingskede behövde integreras i en framtida socialpolitik och inriktas på förebyggande insatser. Ställningstagandet om förskolans organisatoriska tillhörighet sägs utgå från både en *befintlig* och en *framtida* socialpolitik *och* utbildningspolitik (SOU 1972:27 s. 541). Det väsentliga ansågs vara att skapa förutsättningar för en samverkan *mellan* socialpolitik och utbildningspolitik. Utredningens rekommendation blev att förskolan även fortsättningsvis skulle förvaltas av barnvårdsnämnd i kommunerna (a.a. s. 544). I ledaren i *Förskolan* när utredningens betänkande presenteras i ett särskilt temanummer (Förskolan 4B/72) berättas att två ledamöter; Lennart Orehag och Carl-Eric Sandblad i en reservation istället förordar Skolöverstyrelsen som tillsynsmyndighet. Ledarskribenten säger att det även har varit SFR:s linje under många år men att Socialstyrelsen förblir tillsynsmyndighet om utredningen får som den vill (a.a. s. 3).

På SFR:s ombudsmöte hade frågan om huvudmannaskap debatterats livligt. En stor grupp från SFR:s stockholmskrets hade då reserverat sig mot styrelsens rekommendation om att förskolan skulle tillhöra Skolöverstyrelsen. I en insändare (Förskolan 6/72 s. 28) reagerar företrädare för denna krets på ledarskribentens uttalande. Man instämmer i det korrekta i att detta var den linje som SFR-styrelsen driver men man efterlyser ett klarläggande om att meningarna om huvudmannaskap var delade i kåren (Förskolan 6/72 s. 28). I SFR:s remissvar förordas emellertid Skolöverstyrelsen som gemensam central tillsynsmyndighet för hela förskolan (Förskolan 8/72 s. 34).

Orehag och Sandblad skriver i sin gemensamma reservation att barnstugeutredningen varit helt ense om att summan av utredningens förslag gav förutsättningar att utveckla en pedagogiskt och socialt väl fungerande förskolverksamhet, men att den på denna enda punkt inte hade kunnat nå enighet. För att fullt kunna utvecklas enligt de nya förutsättningarna ansåg reservanterna, till skillnad mot utredningen i övrigt, att förskolan måste inordnas under pedagogiska fackmyndigheter på statlig och kommunal nivå (SOU 1972:27 s. 632). De instämde i utredningens grundtanke om att förskolan utöver sin viktiga pedagogiska funktion också har betydelsefulla uppgifter för barn och familj. Reservanterna tog däremot avstånd från vad som beskrivs som en i utredningen inbyggd antydning om risk för att skolans pedagogik och arbetssätt skulle kunna påverka förskolan i negativ riktning om pedagogiska fackmyndigheter fick ansvaret (a.a. s. 634).

Om förskolans svepning i den vida socialtjänstmanteln

På SFR:s kongress 1977 beslutades att frågan om förändrat huvudmannaskap inte skulle aktualiseras med hänsyn till det kraftiga utbyggnadsskedet. Året därpå hävdar SFR-styrelsen dock en förändring med hänvisning till

Socialutredningens förslag om att slopa Barnomsorgslagen, vilket man säger skulle få till konsekvens att personalen skulle bli ”socialarbetare med speciell kompetens” (Förskolan 6/78 s. 3). *Lag om barnomsorg* (SFS 1976:381), som hade ersatt förskolelagen med förstärkta krav på kommunernas utbyggnad samt en ovillkorlig rätt till plats i förskola för barn med behov av särskilt stöd, hade precis trätt i kraft 1978. Denna lag, som innebar viss villkorlig juridisk frigivning inom sociallagstiftningens ram, tillmäts stor betydelse i kårens kamp mot inordning i Socialtjänstlagen. I ledaren *Helhetssynen på förskolan förloras vid integration i socialtjänsten* sägs förskollärarna ha blivit tagna på sängen av budskapet att barnomsorgslagen inte längre ska få vara en fristående specielllag. Socialutredningens förslag att barnomsorgsbegreppet skulle användas för alla insatser för barn och unga inom socialtjänsten avvisas. Risker att förskolan skulle kunna associeras med omhändertaganden antogs få negativa konsekvenser för förskolans identitet (Förskolan 1/78 s. 4).

Om förslaget genomförs blir t.ex. de hämtningsåtgärder, som dessvärre ofta leder till stort uppsplagna socialreportage i tidningarna juridiskt förankrade i begreppet barnomsorg och samma paragraf som anger målet för verksamheten i förskola och fritidshem! De psykologiska konsekvenserna för förskolan kan bli förödande. (a.a. s. 4)

I ledaren beskrivs förskollärarna som en personalgrupp inom ett avgränsat område utanför socialvården och sägs av denna anledning inte ha varit aktiv i samhällsdebatten om Socialutredningens arbete med översynen av hela socialvårdens mål och metoder. Ur allmän medborgarsynpunkt berättas att SFR varit positiv till utredningens inriktning att skapa en helhetssyn i socialt arbete.⁹⁵ Det upplevda sambandet med socialvården sägs vara att förskolan fullgör viktiga stödfunktioner genom att fungera bra *både* pedagogiskt *och* socialt samt genom sin existens i familjens närsamhälle (Förskolan 1/78 s. 4). I kampen riktas nu förväntningar mot TCO, som sägs ha fört en progressiv politik för att förena förskolans utbildningspolitiska och socialpolitiska uppgifter:

Genomförs Socialutredningens förslag uppstår en risk för att förskola i daghemsform blir enbart en tillsynsorganisation inom socialtjänsten. Det är många och inflytelserika krafter som önskar en sådan begränsning. Den ökar ju möjligheterna att bygga in deltidsförskolan i skolsystemet och i praktiken åstadkomma en sänkt skolpliktsålder. Att medverka till en sådan ”utveckling” vore en rejäl västgötklimax för den progressiva politik TCO fört på förskoleområdet. (a.a. s. 4)

⁹⁵ SFR hade yttrat sig om Socialutredningens s.k. principbetänkande (SOU 1974:39) och uttryckt sitt gillande av talet om helhetssyn på individ och miljö (se Förskolan 7/74 s. 18). Detta betänkande diskuterar socialvårdens mål och metoder och förskolan berörs mycket kort (Henriksson 1978 s. 61). Även för särskilt insatta i socialvårdens problematik har betänkandet beskrivits som svår genomträngligt (Börjeson 1975).

TCO var en av barnstugeutredningens remissinstanser som hade förordat att förskolan skulle inordnas under skolmyndigheterna (prop. 1973:136 s. 52).⁹⁶ På Svenska facklärarförbundets kongress 1971 hade TCO:s ordförande Lennart Bodström argumenterat för en förändring (Förskolan 9/71 s. 397).⁹⁷

Det skulle vara orimligt att hålla förskolan kvar i en förlegad organisationsform, som främst tilldelas uppgiften att vara en form av förebyggande socialvård, menade Lennart Bodström. Behovet av samverkan med de sociala myndigheterna finns för en rad verksamheter i samhället – detta gäller både skolväsendet i dess helhet och förskolan. Det finns inga hållbara skäl till att behålla förskolan i en särställning. Det skulle inte ge en god grund för att utveckla förskolans verksamhet i en riktning som verkligen ger ett positivt stöd för barnens emotionella, sociala och intellektuella utveckling. (a.a. s. 397)

Ledaren i 2/78 upprepar befarade risker med att förskolereformen bara blir ett minne och att enbart en *barnpassningsverksamhet* blir kvar om reformen genomförs. Socialutredningen kritiserar för att den uteslutande använder sociala termer som socialarbetare, social metodik och social forskning. Integrationen i socialtjänstbegreppet tillsammans med andra benämningar som införs sägs få till följd att förskolan tonas bort. Ansvariga socialförvaltningar kritiserar:

Och socialförvaltningarna som i stort sett ännu inte vuxit från uttrycken tillsyn och institution kommer förmodligen att dra en suck av lättnad och i sin information beredvilligt svepa in förskola och fritidshem i den vida socialtjänstmanteln. (Förskolan 2/78 s. 4)

I SFL:s och SFR:s remissvar på Socialutredningen utvecklas deras syn på hur hela idén med förskolemodellen hotas (Förskolan 2/78 s. 5).

Integreringen i socialtjänstkomplexet innebär en uppenbar risk för att en viktig aspekt på helhetssynen tunnas ut och går förlorad – att daghemmet och deltidsguppen (tidigare lekskolan) är en pedagogisk helhet, dvs. likvärdiga former av förskola. Konsekvensen av en sådan uttunning kan bli att vi får en skola som byggs ut nedåt, som fallet är i de flesta andra länder, och en tillsynsorganisation inom socialtjänsten. (a.a. s. 5)

Den organisatoriska kopplingen till socialvården sägs utgöra ett hinder för att urskilja även daghemsmodellens innebörd av förskola:

Om utvecklingen efter 1973 års reformsbeslut kan med viss tillspetsning sägas, att förskolan i barnomsorgen ”omfamnats” så starkt av socialvården att det

⁹⁶ Övriga instanser som delade åsikten om byte av huvudman var Skolöverstyrelsen, Utredningen om skolans inre arbete, förskoleseminarierna i Göteborg, Luleå, Norrköping, Stockholm och Kalmar, SACO, SR, SFR, Sveriges lärarförbund, kommunstyrelsen i Haninge, Sveriges nationalkommitté av OMEP.

⁹⁷ Lennart Bodström skulle senare i egenskap av socialdemokratisk utbildningsminister på 1980-talet argumentera för en överflyttning av sexåringarna till skolväsendet och föreslå en utredning om sänkt skolplikt. Mer om det i skoldelen.

blivit allt svårare för de inte direkt inblandade vuxna att i daghemsfunktionen upptäcka förskolan, d v s dess primära roll att vara en resurs för alla barn och för alla familjer. (Förskolan 2/78 s. 6)

De hinder mot skolanknytning som barnstugeutredningen hade framfört i sitt ställningstagande för en social tillhörighet anser de fackliga organisationerna inte längre föreligger. Detta utvecklingsskede ansågs vara över (a.a. s. 5).

Under planeringen för nu pågående utbyggnadsskede har förskolans anknytning till socialpolitiken otvivelaktigt varit av stort värde. För nästa utvecklingsskede som antytts ovan får de pedagogiska motiven en motsvarande tyngd. SFL anser därför att det är viktigt och brådskande att pröva förutsättningarna att knyta förskolan och fritidshemmen till den utbildningspolitiska sektorn. Socialutredningens behandling av de pedagogiska motiven för tillgång till förskola och fritidshem avslöjar en skrämmande brist på intresse för denna aspekt på barnomsorgen. (Förskolan 2/78 s. 6)

Sture Henriksson, som i studien framstår som en social röst som försvarar förskolans pedagogiska funktion och en socialt medveten pedagogik, uttrycker förståelse för förskolläraernas reaktioner mot ”fördomsfulla värderingar” och att inte få sin pedagogiska status bekräftad (Henriksson 1978 s. 79). Han menar dock att man kan ifrågasätta att förskollärarna i kampen för en stärkt yrkesidentitet har valt att presentera sig som en lärargrupp och att de dessutom hävdar att verksamheten borde ha skolförvaltningen som huvudman:

Med all förståelse för motiven för dessa strävanden kan man ändå fråga sig hur de står i relation till förskolans önskvärda utveckling. De stora utredningarna på förskoleområdet, befolkningskommissionen, befolkningsutredningen, 1951 års utredning och barnstugeutredningen har alla hävdat en social syn på förskolans pedagogik. Förskolan är därför, enligt mina värderingar, en förebild för skolan. Jag tror inte att det skulle gagna den sociala utvecklingen av förskolan om den inordnades som nedersta steget i skolans detaljreglerade administration. (Henriksson 1978 s. 79)

När SFR-styrelsen i förslaget till fackligt handlingsprogram beskriver sin inställning i huvudmannaskapsfrågan sägs anledningen till att kongressen 1977 inte ville ta ställning till ändring av huvudmannaskap vara en stor oenighet inom kåren. Kongressen hade däremot gett styrelsen i uppdrag att kraftfullt driva kravet på en sammanhållen förskola under en och samma myndighet. Socialtjänstformen anges som argument för en ändring:

Inordnas barnomsorgen i socialtjänsten och förändras dessutom barnomsorgsbegreppets innebörd enligt socialutredningens förslag uppstår risk för uttunning av daghemmens funktion av allmän förskola. (...) SFR tillstyrker alltså att SÖ blir tillsynsmyndighet även för alla former av förskola, alltså både daghem och deltidsgupp. (Bilaga i Förskolan 1/79 s. 3)

SFR-styrelsen vill dessutom att Barnomsorgslagen ska finnas kvar och kompletteras med en särskild stadga som reglerar yrkeskompetens, personaltätthet och gruppstorlek. Motiven är förutom det intensiva utvecklingsskedet att förskolan inte enbart har en socialvårdande funktion utan att huvudinnehållet är av pedagogisk art och till för alla barn (a.a. s. 4). När Gertrud Schyl-Bjurman får frågan om det vore en fördel om Skolöverstyrelsen blev huvudman garderar hon med ett ”kanske så småningom” (Förskolan 4/79 s. 12), och uttalar sig på liknande sätt som Sture Henriksson gjort tidigare:

Jag tror inte det varit lyckligt om förskolan blivit den understa biten i skolhierarkin som skolan hittills sett ut. Jag tror förskolan då skulle ha uppfattats som en preparandkurs för skolan och tvingas anpassa sig till skolans krav på barnen. Men jag tror skolan är på väg att förändras och det är möjligt att det är riktigt. (a.a. s. 12)

Naturlig integrering eller total utplåning

Barnstugeutredningens förslag beskrivs av Carl-Eric Sandblad som en organisatorisk syntes av förskolans utbildningspolitiska och socialpolitiska funktioner i en förskolemodell, vilken han benämner BU-förskolan.

Jämsides med att BU-förskolan uppslukas av socialtjänsten, betraktad huvudsakligen som en barnpassningsfunktion, har intresset för förskolan börjat vakna från andra utgångspunkter. Debatter och artiklar med denna inriktning handlar allt oftare om Montessoriförskolor. Lokala motioner att föra över deltidförskolan till skolstyrelsen börjar dyka upp. På riksnivå har moderaterna krävt en sådan utbrytning av deltidförskolan från barnomsorgen etc. Var det detta – en begravning av BU-förskolan i socialtjänsten och att i stället få två separata system för förskoleverksamheten – som har föresvävat politikerna med nära ansvar för utvecklingen på socialvårdens område? (Förskolan 4/79 s. 6)

Citatet ovan är hämtat från artikeln *Mordet på förskolan – en berättelse om BU-förskolans födelse, snöpnig och förestående bortgång genom integrering som en detalj i socialtjänstorganisationen, Internationella barnåret 1979.*

Meningen synes vara att förskolan inte får ha någon identitet när den fogas in i socialtjänsten. Att det handlar om en pedagogisk verksamhet redovisas aldrig när socialvårdens totalitet behandlas, ej heller personalen får behålla sin yrkesidentitet – begreppet social personal börjar komma i stället. (Förskolan 4/79 s. 5)

I den digra tredelade socialtjänstpropositionen om ca 1500 sidor, som den folkpartistiska minoritetsregeringen presenterar inför höstrikdagen 1979, sägs en av de viktigaste utvecklingslinjerna från 1960-talet vara den kraftiga utbyggnaden av olika former av socialpolitisk service med bl.a. en utbyggd

barnomsorg (prop. 1979/80:1). Föredragande socialminister Gabriel Romanus poängterar att riksdagen slagit fast att förskoleverksamheten skall ha ett socialt och pedagogiskt innehåll, att verksamheten ska ge barnen trygghet och stimulans och föräldrar det stöd som gör det möjligt att förena föräldraroll med rollen som aktiv samhällsmedlem. Dessutom framhålls att den också kan vara en väsentlig stödresurs i det individuella förebyggande och behandlande arbetet. Socialminister Romanus aviserar att han mer utförligt ska redovisa sin syn på barnomsorgsfrågor när en del pågående utredningar är klara. Han beskriver det som naturligt att barnomsorgslagens centrala bestämmelser om samhällets service till barnfamiljerna tas in i Socialtjänstlagen som integrerad del av socialtjänsten (prop. 1979/80:1 Del A s. 255-256). Det sägs inget specifikt om förskolans uppdrag utöver detta. Ingenting sägs om att förskoleverksamheten i och med inlemmandet i socialtjänstreformen skulle innebära ett nytt uppdrag till skillnad mot det sociala och pedagogiska uppdrag som barnstugeutredningen hade utrett. Texten ger intryck av att man förlitar sig på att barnstugeutredningen nyligen hade utrett förskolan.

I avnittet *Omsorger om barn och ungdom* i propositionens första del, redogörs för Socialutredningens förslag att barnomsorgsbegreppet ska vidgas. De mål för förskolan som barnstugeutredningen hade föreslagit skulle nu enligt Socialutredningens förslag kunna omfatta alla sociala tjänster som avser att stödja barns omvårdnad och utveckling, vilket socialministern tillstyrker. Förskoleverksamhet och fritidshemsverksamhet ska användas som benämning när barnomsorgsbegreppet förändras, vilket ministern instämmer i (a.a. s. 250-252). Flertalet remissinstanser sägs tillstyrka mål och begrepp. Socialstyrelsen hade dock föreslagit benämningen *omsorg om barn och ungdom* som mer adekvat (a.a. s. 252), vilket även blir socialministerns förslag (a.a. s. 253).

I propositionen redogörs ingående för TCO:s kritiska synpunkter på att Socialutredningen nöjt sig med att föra över gällande lagbestämmelser för barnomsorgen till den föreslagna Socialtjänstlagen. TCO hade bl.a. förväntat sig en förstärkning av den allmänna förskolan för fler åldersklasser (a.a. s. 108). Ur TCO:s remissvar citeras hur TCO kritiserar utredningen för bristen på en ingående diskussion om barnomsorgens pedagogiska funktioner särskilt med tanke på att det pedagogiska arbetet beskrivs vara problemfyllt till följd av den snabba utbyggnaden (a.a. s. 109). Det framkommer att Svenska Facklärarförbundet hade avvisat utvidgningen av barnomsorgsbegreppet då det även skulle gälla ”ingripanden” och att en integration i Socialtjänstlagen skulle försämra daghemmens status av förskola (a.a. s. 252).

I ledaren *Förskolan och socialtjänstreformen* kritiseras att inte förskolans koppling till både utbildningspolitik och socialpolitik uppmärksammas, vilket barnstugeutredningen hade betonat som lika viktigt (Förskolan 7/79 s. 4).

Barnomsorgen är en viktig social resurs inom familje- och arbetsmarknadspolitiken och som sådan en självklar del av socialtjänsten. Det är inte heller mot principen, utan dess praktiska utformning, som förskollärarna med stöd av facklärarförbundet riktar hård kritik. (...) Kritiken som formats till en kraftig protest gäller just behandlingen av förskolan som pedagogisk resurs för alla barn och den viktiga kopplingen till skolan och utbildningspolitiken. (a.a. s. 4)

I en uppföljande artikel beskriver Carl-Eric Sandblad inordningen i socialtjänsten som något väsentligt mer än en överflyttning av paragrafer. Förskolan bör hållas utanför reformen för att värna sin identitet av pedagogisk verksamhet. Detta skulle inte hindra en samverkan med socialtjänsten utan tvärtom skulle förskolan få chans att överleva och bli den pedagogiska resurs för alla barn som barnstugeutredningen hade avsett (Förskolan 7/79 s. 4-7).

Vem vill inte stärka den pedagogiska kompetensen?

Inför riksdagsbeslutet om Socialtjänstlagen 1980 publicerar *Förskolan* ett uttalande från SFR:s ombudsmöte om att barnomsorgens pedagogiska innehåll och pedagogiska funktion kraftigt skulle försämrats om lagförslaget går igenom, eftersom det inte talas om förskollärare utan enbart om socialarbetare.

Vi hävdar förskolans pedagogiska roll och därmed förskollärarens lärarroll. Denna uppfattning ger vi uttryck för bl a genom att ställa krav på att SÖ skall vara huvudman för förskolan. Vi hävdar med kraft att barnomsorgslagen skall finnas kvar för att värna om en förskola med den kvalitet som riksdagen ålagt kommunerna att ansvara för. (Förskolan 4/80 s. 15)

I juni 1980 beslutas Socialtjänstlagen av en enig riksdag. Lagen skulle träda i kraft 1982 (SFS 1980:620). SFR skärper kraven på behörighet och statliga mål och riktlinjer och initierar fortsatt kamp för att synliggöra förskolan.

Det blir nödvändigt att precisera en strategi för insatser på bred front med syfte att hävda förskolan som en generell pedagogisk resurs och en viktig faktor inom utbildningspolitiken. Medel i detta arbete måste bli klart konturerade krav i fråga om det pedagogiska innehållet i förskolan. I en sådan strategi har kamp för behörighetsfrågans lösning en central roll. Det sämre utgångsläge som uppstår genom socialtjänstreformen kan sporra till ett brett engagemang. Detta måste gälla även lokala insatser som förhindrar att förskolan organisatoriskt och benämningsmässigt uppslukas av socialvården. (Förskolan 6/80 s. 4)

I artikeln *Förskolan måste lyftas ur barnomsorgsdimman* utvärderar Sandblad den statliga förskolepolitiken under de tio år som gått sedan barnstugeutredningen presenterade sin diskussionspromemoria. Han kritiserar både bristen på statliga mål och riktlinjer och det nya vidgade barnomsorgsbegreppet i social-

tjänstreformen. Sandblad vill se förskolan som *en basfunktion* i utbildningssystemet, vilket han menar var ett av de båda huvudsyftena med 1973 års förskolereform, i stället för att ”väva in förskolan som en detalj i socialtjänsten” (Förskolan 9/81 s. 5). Den viktigaste insatsen som förskolan kan göra är då den förvaltar sitt pedagogiska pund, som Sandblad uttrycker det (a.a. s. 25). Förskollärarkårens oro inför socialtjänstreformens befarade konsekvenser förvånar dock andra aktörer som inte anser att krav på ett förtydligt pedagogiskt innehåll står i motsättning till reformen. Familjestödsutredningen anför:

Förskolans organisatoriska integration i socialtjänsten, som den beslutats av riksdagen, har väckt stor oro i en del förskolekretsar. Man är orolig för att möjligheterna att uppskatta och utveckla de pedagogiska uppgifterna skulle minska. Vi ser istället den sociala anknytningen som en styrka. Det är dock väsentligt att man inom den sociala ramen betonar de pedagogiska sidorna av verksamheten och främjar pedagogiskt utvecklingsarbete. (SOU 1981:25 s. 139)

På ett seminarium med barnstugeutredningens ledamöter anordnat av SFR-styrelsen tio år efter utredningens diskussionspromemoria, uttalar f.d. huvudsekreteraren Siv Thorsell att Socialutredningen bygger på utredningens idéer och att det är fel att tro att den hotar förskolan. Hon anser det är en professionell angelägenhet att tydliggöra innehållet och ställer frågan vad som händer med det inre pedagogiska arbetet (Förskolan 10/81 s. 4). Karl-Axel Johansson från Kommunförbundet säger vid samma tillfälle att han tror att SFR överdriver riskerna och att förskolan och dess personal har goda möjligheter att hävda sig (a.a. s. 7). I ett temanummer om socialtjänsten intervjuas Billy Torstensson från Socialdepartementet om sin syn på reformens konsekvenser för förskolan. Han kan förstå att talet om förskolans sociala roll kan verka luddigt men hävdar att det inte innebär någon ändring i förhållande till nuläget. Det är socialvården i övrigt som förändras (Förskolan 2/82 s. 7).

Man ska inte hårdra detta med förskolans sociala roll. Huvudriktningen i förskolan är pedagogiskt arbete med barnen. Daghemmet har samma pedagogiska kvalitetskrav på sig som deltidsförskolan. Det var olyckligt att vi här i Socialdepartementet inte underströk förskolans pedagogiska uppgift när vi skrev utkastet till den nya socialtjänstlagen. Vi borde ha gjort det. (a.a. s. 10)

I SFR-styrelsens förslag till handlingsprogram inför ombudsmötet 1983 kräver SFR-styrelsen att förskolan ska frikopplas från socialtjänsten. SFR anser att förskolan är en del av utbildningsväsendet och därför ska ha samma huvudman som skolan (se bilaga i Förskolan 7/82).

Det har dock inom SFR, framförts både positiva och negativa synpunkter på ett förändrat huvudmannaskap. En positiv synpunkt har varit att vi skulle erkännas som lärare om vi fanns under utbildningsväsendet, en negativ: att

det skulle finnas en risk för att förskolan skulle ”försvinna” under SÖ, då där inte finns tillräckliga kunskaper om förskolepedagogik och barns utveckling. (bilaga i Förskolan 7/82)

Carl-Eric Sandblads upprepade budskap i ledaren i 7/82 är att det blivit allt svårare att urskilja förskolan som en enhetlig pedagogisk institution för förskolefostran som barnstugeutredningen hade föreslagit och riksdagen beslutade 1973. Förskolans utbildningspolitiska funktion sägs ha blivit undanskymd genom sin förankring i socialpolitiken (Förskolan 7/82 s. 7). I årets sista ledare upprepas att daghemmets status av förskola ”suddas ut” genom bindningen till socialtjänsten. Förskolan beskrivs som första länken i utbildningssamhällets kedja (Förskolan 10/82 s. 5). Även socialdirektören i Norrköping, John Lovén, anknöt till barnstugeutredningen och förskolans s.k. identitetskris i sitt tal på *Förskola-skola-kommitténs* symposium 1982 (Lovén 1983). I talet om ett program för barnomsorgens utveckling försvarar Lovén en integrationsmodell med både sociala funktioner och pedagogiskt verksamhetsinnehåll:

Barnomsorgen står inför ett vägval. Frågan är om verksamheten primärt skall inriktas på ”den utbildningspolitiska uppgiften” och ges en mer institutionaliserad karaktär. Alternativet är att barnstugeutredningens grundläggande tanke om integration av sociala och pedagogiska uppgifter i en förskola i samspel med sin omgivning blir vägledande för framtiden. (a. a. s. 109)

Lovén diskuterar hur den nyss så hyllade barnstugeutredningen, där jämlikhet och jämställdhet var en viktig del av fundamentet, utsätts för öppen kritik.

Andra som var med i 70-talets början draperar sitt återtåg i reformkläder och gör sig till talesmän för alla barns väl. (...) Åter andra intresserar sig ensidigt för verksamhetens utbildningsinriktade profil och tar mer eller mindre avstånd från förskolans sociala ansvar (...) Vem vill inte stärka den pedagogiska kompetensen? (a.a. s. 110)

Ett socialdemokratiskt kommunalråd i Västerås svarar på frågan om tänkbara konsekvenser för förskolan i och med kommunens omorganisation från en särskild förskoleförvaltning till en del av socialtjänsten (Förskolan 3/83 s. 16).

I och för sig har man i förskolan haft en social syn, alltså sett till hela familjen, förr också. Men kan man behålla den fina pedagogiska verksamhet man har och kombinerar den med att tänka mer på dem som behöver stöd blir förskolan ännu bättre (...) Jag tror inte pedagogiken försvinner, den är ju livsnerven i förskolan. (a.a. s. 16)

Kapitel 10 Förskolan mitt i byn

Den första januari i år trädde den s.k. socialtjänstlagen i kraft. Det är en lag som kommer att få stor betydelse för förskolan. Vilken är kanske svårt att uttala sig om idag, men utvecklingen i flera kommuner visar riktningen: förskolan blir en samlingspunkt för invånarna i dess närhet, ett ställe där folk strömmar ut och in från morgon till kväll. (Förskolan 2/82 s. 3)

Förskolan som den naturliga kontaktmöjligheten

I talet om *ett samhälle i förändring* i slutet på 1960-talet diskuterades hur en ny och annorlunda kollektiv gemenskap skulle kunna skapas när gamla samlevnadsmönster bryts upp. Särhållandet och kategorisering av institutioner och människor var ett tema i samhällsdebatten. Hur t.ex. förskolan skulle kunna bli mer öppen och samhällstillvänd i sin verksamhet diskuterades. *Isolat eller gemenskap* som värdeladdade retoriska begrepp ställdes mot varandra. Skulle daghemsgrindarna kunna öppnas mot det omgivande samhället? Skulle det överhuvudtaget finnas staket med grindar runt gårdarna? Skulle förskolan kunna bli navet i sociala centra ute i områdena?

Inom den sociala sektorn diskuterades *samhällsarbete* och s.k. *grannskapsarbete* med syfte att förändra den traditionella socialvårdens metoder (Lindholm 1971, Flemström & Ronnby 1974, Henriksson 1978). *Närhet* och *normalisering* diskuterades i radikala socialvårdskretsar. Alltfler intressenter ser möjligheter med vad de vanliga förskolorna, placerade mitt i bostadsområdena, kunde utvecklas till. Sociala experter gör tillsammans med forskare sitt intåg i grannskapet med sitt specifika yrkesspråk där daghem och lekskolor, trots begränsad utbyggnad, redan fanns på plats, vilket i sig var en bidragande orsak till intresset för dem. Projekt inom socialvård och psykisk barn och ungdomsvård beskrivs i pressklipp i *Förskolan* från bl.a. *Socialmedicinsk tidskrift*. Ett exempel är *Fagersjöprojektet*, ett samarbete mellan PBU i Hökarängen och Stockholms universitet för att förbättra livsmiljön i en förort. Behandlingspersonal och forskare i samverkan erbjöd förskolepersonalen hjälp i förskolans föräldrabete (Förskolan 1/73 s. 10, Lindholm 1977). I det s.k. MAFF-projektet 1976-1981 studerades hur den vanliga förskolan kunde nyttjas mer flexibelt både för inskrivna och

hemmavarande barn i ett bostadsområde som en del i ett socialt nätverk (Förskolan 9/85 s. 14, Henning 1988).⁹⁸

I det här avslutande kapitlet om den svenska förskolemodellsdiskursen i ett socialtjänstperspektiv beskriver och analyserar jag talet om förskolan som *social* knutpunkt, talet om *samverkan* i barnomsorgen och en ny institutionsform; den *öppna förskolan*. Under den studerade tidsperioden växer *Öppen förskola* fram som en överskridande institution; en slags hybrid i gränslandet mellan pedagogiska och sociala förväntningar på en modern förskola. När Barnomsorgsgruppen i mitten på 1970-talet utvecklade idéerna om en öppen förskoleverksamhet med syfte att vara en träffpunkt för barn och vuxna i bostadsområdet (SOU 1975:87 s. 15), hade Socialstyrelsen redan startat en försöksverksamhet i form av lekrådgivning i anslutning till barnavårdscentraler, utifrån förslag från barnstugeutredningen (prop. 1973:136 s. 13, prop. 1982/83:34 s. 56). Antalet öppna förskolor ökar från slutet av 1970-talet till början av 1990-talet (Skolverket 2006).⁹⁹

Öppna förskolan löser sociala knuten?

Visionen om förskolan som samlingspunkt ute i bostadsområdena leder tankarna till det gamla uttrycket *kyrkan mitt i byn*, då den i byarna centralt placerade kyrkan och kyrkbacken utgjorde en naturlig samlingspunkt. Mot detta tal om förskolan som kontaktpunkt väcks ett motstånd med försvar och gränsmarkeringar från förskollärarkåren, som ser en risk i att den pedagogiska funktionen kan hotas och därigenom även förskollärarnas pedagogiska yrkesidentitet. Förskollärarkåren, som under dessa år då socialtjänstreformen framskrider, värjer sig mot socialchefers idéer om den vanliga förskolan som social knutpunkt kan nu kanalisera socialtjänstens förhoppningar till en ny verksamhetsform under utveckling; den öppna förskolan. Den kan ses som lösningen av "den sociala knuten" och hur en gräns mot socialt arbete och distans mot alltför nära samverkan mellan socialarbetare och pedagoger kan upprätthållas. Socialtjänstreformen accentuerar såväl behörighetsfrågan i förskollärarnas professionaliseringskamp som frågan om förskolans öppenhet eller slutenhet i förhållande till samhället i övrigt och en särskilt starkt uttalad önskan om distansering från socialtjänsten. Hur frågan om förskolan som naturlig

⁹⁸ MAFF var förkortning för mångsidig användning av förskolor och fritidshem. Det tvärvetenskapliga forskningsprojektet involverade forskare från de tekniska högskolorna i Lund och Stockholm och lärarhögskolorna i Malmö och Stockholm.

⁹⁹ Angående Öppna förskolans utveckling 1980-2005 sägs utbyggnaden ha nått kulmen i början på 1990-talet med 1644 öppna förskolor för att senare reduceras kraftigt.

kontaktpunkt diskuteras av olika aktörer beskrivs och analyseras nedan genom den studerade tidsperiodens fyra skeden.

Öppna daghemmen mot samhället! 1968-1974

Vid Föreningen Sveriges socialchefers konferens i Göteborg 1970 beskrivs hur socialassistenter efterfrågar en samlingspunkt ute i socialdistrikten så att ett arbete med klienter i deras egen miljö kunde utvecklas (Förskolan 8/70 s. 309). Samhälleliga insatser i invånarnas närmiljö förväntades kunna stödja de boendes *egenkraft*, skapa nya sociala nätverk och fungera förebyggande. Den sociala barnvården skulle finnas på naturliga mötesplatser och utveckla sitt samarbete med såväl förskolan som barnhälsovården. Året innan hade barnpolitik och förskola debatterats på Stockholms barnvårdsnämnds utställning *Räkna med barn*. Temat för en paneldebatt i anslutning till utställningen var *Barnstuga, isolat eller gemenskap* där talet om en öppnare förskola hade kommit i förgrunden. Valet av tema beskrevs i *Förskolan* som oerhört intressant ur förskollärarysynpunkt. Den övervägande delen av publiken hade också varit förskollärare (Förskolan 7/69 s. 292). I panelen ingick seminarielärarna Ulla-Britta Bruun, Britta Schill och Marianne Åkerman samt Bengt Börjeson. Författaren Ingrid Sjöstrand hade enligt referatet i *Förskolan* framfört sitt förslag om allaktivitetshus med en annorlunda barnstuga. Hon hade redan tidigare lanserat en samhemsidé, en barnstuga i närheten av ett s.k. servicecenter, där generationer skulle kunna mötas. Hela panelen hade varit ense om behovet av en förändrad och förnyad förskola med utvecklade föräldrakontakter men däremot varit skeptiska till Sjöstrands idé.¹⁰⁰

I ett pressklipp i *Förskolan* med rubriken *Samlingspunkt* citeras Camilla Odhnoff. I socialdemokratiska kvinnoförbundets tidskrift *Morgonbris* hade Odhnoff föreslagit att kunnig och erfaren barnstugepersonal kunde bli en kärna i en mer öppen barnverksamhet som kunde komma barnfamiljerna i hela bostadsområdet till del (Förskolan 7/70 s. 69). Året därpå hävdar socialchef Alf Åberg i en debattartikel i *Förskolan* att barnstugepersonalen bör få en ny roll som samhällsarbetare (Förskolan 4/71 s. 154). Åberg hänvisar till både byalagstankar och önskemål i tiden om att flytta ut socialbyråns personal till stadsdelarna. I artikeln *Öppna daghemmen mot samhället* framför Åberg idén att man av lokalbesparingsskäl skulle kunna häkta på social service på barnstugorna, och göra dem till det tunga inslaget i ett s.k. lokalt socialcenter. Då skulle man på ett bättre sätt ta tillvara barnstugepersonalens kunnande och erfarenheter enligt Åberg. Han efterlyser reaktioner från förskollärare och

¹⁰⁰ Sjöstrand utvecklar sin byalagstanke i en senare insändare (Förskolan 9/69 s. 380).

föreslår även en kombination med andra verksamheter, t.ex. pensionärsverksamhet.¹⁰¹ I artikeln *Blanda människor hur som helst* svarar förskolläraren Barbara Martin och argumenterar för att bryta kategoriseringen och införa s.k. kvartersgårdar (Förskolan 6/71 s. 247).¹⁰² Barbara Martin beskriver hur hon, som en i gruppen av radikala och entusiastiska lärarkandidater, hade hyst förväntningar på en ny typ av daghem:

Men den med spänning emotsedda barnstugeutredningen blev trots sitt många gånger inspirerande innehåll ändå en aning av besvikelse, då den för oss nyutbildade i varje fall, endast bekräftade vad vi fått lära oss på seminarierna, medan något verkligt nytänkande eller material från någon futurologisk forskning ej fanns med. Var det Ingrid Sjöstrands då ännu icke uppfunna samhem, eller Arne Åbergs dito socialcenter vi hade i tankarna när vi under seminarietiden diskuterade möjligheterna av en helt ny typ av daghem. (a.a. s. 247)

Diskussionen om förskolan som en samlingspunkt pågick även inom barnstugeutredningen. I utredningens diskussionspromemoria uttrycks att förskolan för att fungera förtroendefullt på det sociala och emotionella planet måste uppfattas som ett naturligt inslag i den sociala miljön i bostadsområdet (Diskussions-PM 1971 s. 19). Med hänvisning till hur strukturförändringar i näringslivet leder till omflyttningar och att nya grupper hamnar i riskzon för en ogynnsam utveckling beskrivs förskolan som ett av flera möjliga centra för kontakt för nyinflyttade (a.a. s. 20). Barnstugeutredningen ville bidra till diskussionen om ett behov av samordning mellan socialvård och hälsovård. Distriktsförlagda *familjeservicecentraler* föreslogs (Diskussions-PM 1971 s. 39, SOU 1972:27 s. 374). Anonymitet och isolering skulle kunna brytas i nya bostadsområden som växte upp runt tätorterna där arbetena fanns.

Förskolan kan i hög grad genom sin inre och yttre miljö ge barnen en viktig del av den stimulans som de i dag saknar. I detta sammanhang är det väsentligt att se förskolan inte som en isolerad institution utan som en integrerad del av hela bostadsområdets lekmiljö. (SOU 1972:27 s. 17)

I den försöksverksamhet som hade startat 1971 för att få konkreta erfarenheter till grund för beslut om förskolans framtida utformning ingick bl.a. att pröva barnstugan som ett centrum för barn i bostadsområdena (Förskolan 1/72 s. 36). I förskolepropositionen 1973 uppmärksammas också förskolan som en naturlig del av den sociala miljön i bostadsområdet dit familjen i förtroende

¹⁰¹ Idén med att kombinera daghem med ålderdomshem prövades på 1980-talet (Förskolan 3/82 s. 20-22). Till viss förtret för idéns eldsjäl var framförallt, enligt artikeln, pensionärsföreningens negativa inställning till att blanda sig med barnen.

¹⁰² Barbara Martin Korpi fortsätter att vara en betydelsefull röst i forrådet av den svenska förskolemodellen. som tjänsteman på Socialstyrelsen, Socialdepartementet och Utbildningsdepartementet med ansvar för förskolefrågor.

kan söka sig till med sina problem. Att skapa förutsättningar för kontaktmiljöer i nya bostadsområden genom att förskolor, skolor, bibliotek, barnavårdscentraler och andra institutioner ges möjlighet att sinsemellan bli mer samordnade och öppnare gentemot de boende, är exempel på vad det föredragande statsrådet Odhnoff anser bör ingå i Socialstyrelsens uppgifter som tillsynsmyndighet att initiera försöksverksamhet kring (prop. 1973:136 s. 89).

SFR var dock inte lika entusiastisk över synen på förskolan som en integrerad del av hela bostadsområdets lekmiljö och avvisar förslaget redan i remissvaret på Diskussionspromemorian. Däremot är SFR positiv till att förskollärare ingår i arbetslag på eventuella familjeservicecentraler men anser att underlaget var för klen till ställning till (Förskolan 5/71 s. 219ff.). Samma ståndpunkt upprepas i remissvaret på betänkandet. SFR stödjer i princip den typ av *samhem-allgård* som utredningen beskriver, men inte att det är förskolan som ska ta på sig den funktionen (Förskolan 8/72 s. 26).

Från städgumma till samhällsarbetare? 1975-1982

Barnomsorgsgruppen skriver att "den nya förskolan" kan bli en viktig kontaktväg att nå barnfamiljer (SOU 1975:87 s. 13). I betänkandet *Samverkan i barnomsorgen* diskuteras utvecklingstendenser inom socialvården med ökade kontakter och samordning med närliggande samhällsfunktioner och hur olika former av grannskapsarbete prövas (a.a. s. 27).¹⁰³ Uppfattningen att socialvården behöver förändra sina arbetsformer sägs vara starkt utbredd bland socialarbetarna själva (a.a. s. 36). En utvecklingslinje för barnhälsovården (BVC), från ett begränsat medicinskt arbetsfält mot en helhetssyn på barnet och dess familj med ökad samverkan med övrig barnavård och barnomsorg, diskuteras också. Ett lagarbete som samarbetsform mellan socialvård och barnhälsovård föreslås. I takt med utvecklingen att allt fler barn finns i förskolan menar Barnomsorgsgruppen att en stor del av barnfamiljerna kan nås genom förskolan och att lagarbetet därför bör förlägga en ökande andel av sitt arbete dit i samarbete med förskolans personal (a.a. s. 45). Socialchefer och barnläkare framstår som tillskyndare av idén. Barnläkaren Lars H Gustafsson framhöll vikten av ett fördjupat grannskapsarbete och förskolepersonalens betydelse (Förskolan 3/77 s. 26). I Uppsala ledde barnläkaren Claes Sundelin ett projekt 1975-1979, *Vilsebarn i välfärdsland*, med tvärprofessionell samverkan kring barnavårdsärenden (PRU-gruppen 1979, Förskolan 6/80 s. 24). På socialchefs-

¹⁰³ Barnomsorgsgruppen använder begreppet barnomsorg i en vidare mening och inkluderar alla verksamheter med pedagogiska, sociala, psykologiska och medicinska uppgifter i förhållande till barn.

föreningens konferens 1976 *Bättre barnmiljö* hade förskolan som social kontaktpunkt tagits upp av socialchef Villy Wiklund (Förskolan 9/76 s. 12).

I de första reportagen om öppen förskola som publiceras i *Förskolan* under rubrikerna *Ett kontaktcentrum för vuxna och barn* respektive *öppna förskolan blir vad förskolläraren gör den till* redogörs för bakgrund och utveckling av verksamheten i positiva ordalag av dem som är indragna i den. Förskollärare i öppna förskolan berättar om sina erfarenheter och hur de anpassar den pedagogiska verksamheten, till viss del även i samarbete med socionomer (Förskolan 8/77 s. 10). I *Förskolan* berättas att Barnomsorgsgruppen på en socialvårdskonferens på Sätra bruk hade presenterat ”ett intressant förslag om att verka för en öppnare förskola med kontakt med närmiljö och det övriga samhället” (Förskolan 6/78 s. 20). Liknande tongångar återkommer i reportage från 1979, där det sägs att målsättningen att göra den öppna förskolan till en mötesplats i området slagit väl ut. Öppna förskolor sägs ständigt öka, och förskollärarna i verksamheten uttalar att de vill att socialförvaltningarna använder den öppna förskolan som resurs i behandlingsarbete; ”vi förskollärare har lärt oss att se familjen som en helhet och att jobba mer socialt”. Samtidigt uttrycks besvikelse över att socialassistenter inte deltagit tillräckligt i arbetet. (Förskolan 7/79 s. 32).

I socialtjänstpropositionen föreslås samhällsarbete få en mer framträdande roll än den individorienterade socialvård som varit norm (prop. 1979/80:1). I den debatt som propositionen hänvisar till, hade den traditionella socialvården framställts som en ”städgumma” som sopat undan individuella följder av skadliga förhållanden inom arbete och samhällsliv i övrigt. Social fältverksamhet och s.k. grannskapsarbete nämns som exempel på hur socialtjänsten kan gå in i lokala miljöer och försöka bryta en negativ utveckling i samarbete med dem som lever inom området (a.a. s. 127). Billy Torstensson, som deltagit i Socialutredningens arbete, beskriver daghemmet som en naturlig knutpunkt för bostadsområdets sociala liv (Förskolan 2/82 s. 7). Förskolan som social kontaktpunkt menar Torstensson hänger ihop med socialvårdens decentralisering med en trend att få ut socialsekreterarna från centrala kontorsmoduler för att möta klienter i deras egen vardagsverklighet. ”Förskolorna har ju hela tiden funnits där” (Förskolan 2/82 s. 8):

Och efterhand som förskolan byggts ut i stor omfattning har den tanken fötts bland socialchefer att förskolan är en social resurs som borde kunna användas även i den övriga socialvårdens verksamhet. (...) Det kan bara ske om förskolan inte är en sluten barninstitution utan är öppen för andra aktiviteter i bostadsområdet. (...) Förskolan ska också vara en knutpunkt för invånarnas sociala kontakter, en plats där både barn och vuxna, föräldrar och grannar och pensionärer kan träffas och känna sig hemma. (a.a. s. 8)

I reportage och insändare, där verksamma förskollärare i öppna förskolan kommer till tals, hade verksamhetens egenvärde betonats som social träffpunkt, med förbehåll att den inte får ersätta daghemsutbyggnaden (Förskolan 1/81 s. 12, 3/81 s. 18). I detta skede framkommer dock viss facklig tveksamhet till öppen förskola. SFR-styrelsen reagerar mot att öppen förskola jämföras med daghem i förslag om ny statsbidragskonstruktion och uppmanar till diskussion eftersom oenighet finns inom kåren i frågan (Förskolan 9/81 s. 2). I styrelsens underlag till fackligt handlingsprogram (bilaga i Förskolan 7/82) sägs att den öppna förskolan har en temporär funktion i avvaktan på förskoleplats för alla barn, att det är plats i förskola som ska prioriteras.

Fördelar med öppen förskola hade framhållits i en proposition angående utveckling av barnomsorgens innehåll (prop. 1982/83:34). Föredragande statsråd, den centerpartistiska socialministern Karin Söder anser verksamheten kan bidra till att bryta den isolering i ett bostadsområde som både barn och vuxna kan uppleva. Vikten av samverkan med övrig barnomsorgsverksamhet, barnhälsovård och socialtjänsten i övrigt betonas (a.a. s. 10). I den av regeringen beställda utvecklingsplanen från Socialstyrelsen, som redovisas i denna proposition, ställer sig dock styrelsen mycket tveksam till tanken att den reguljära förskoleverksamheten skulle kunna åläggas ett ansvar som mer generell resurs i bostadsområdet. För detta lämpar sig den öppna förskolan bättre säger man och den beskrivs även som ett verksamhetsinriktat stöd till familjedaghemmen (a.a. s. 37 och 56ff.). När chefredaktör Sandblad refererar nämnda utvecklingsplan citeras särskilt styrelsens tveksamhet till den reguljära förskolans ansvar som social kontaktpunkt (Förskolan 6/82 s. 5).

Vi är inga sociala hjälpgummor!

Förslag om en mer mångsidig och öppnare användning av förskolor och fritidshem hade som nämnts också prövats. Norrköpings socialdirektör John Lovén presenterar ett lokalt utvecklingsarbete med förskolan som en utåtriktad öppen resurs i bostadsområdet som grund (Förskolan 9/81 s. 8). *Leklador* blev ett begrepp för den öppna verksamhet som prövades i Linköpings kommun. Ett reportage om Linköpings leklador ingick i ett temanummer om socialtjänsten i samband med att Socialtjänstlagen hade trätt ikraft (se kapitlets inledningscitrat från Förskolan 2/82). Modellen skulle användas i alla bostadsområden som byggdes i Linköping var det tänkt. På dagen är den centralt placerade lekladan till för alla barn i området. Tillhörande fristående s.k. hemvistavdelningar lokaliserade runt om i området är reserverade för barn som var inskrivna i verksamheten. På kvällar och helger skulle lekladan och hemvisterna användas för gemensamma aktiviteter i bostadsområdet (Förskolan 2/82 s. 12). SFR anser att leklademodellen innebär en utarmning

av den traditionella förskolemodellen i och med att personal och lokalresurser från daghemmen överförs på grannskapsarbete, dagbarnvårdarverksamheten och öppen förskola. Om det tidigare har uttryckts förslag om att daghemsgrindarna borde öppnas mot samhället handlar det nu om, enligt motståndet från förskollärarkåren, att de står på vid gavel (a.a. s. 3, 12). Lekladeidén sägs stämma väl överens med Socialtjänstlagen med brett socialt ansvarstagande för olika kategorier, vilket SFR menar riskerar att sudda ut förskollärarnas yrkesroll och att förskollärare tilldelas uppgifter som de inte har kompetens för (a.a. s. 14). Daghemmets undervisande funktion sägs bli eftersatt genom att en träning åldergruppsvis försvåras (a.a. s. 17). I en kommentar till temanumret om Socialtjänstlagen uttrycker Ulla-Britta Bruun sin oro för synen på förskolans uppdrag (Förskolan 5/82 s. 27):

Jag har många gånger yttrat mig om den politiska naiviteten som säger att förskolan skall kunna ändra på hela samhället. Jag blir bekymrad, när jag, som i nummer 2 av Förskolan i år (som tar upp socialtjänstlagen) att förskolan på något sätt skall bli hela kvarterets "lilla hjälpgumma". Vart tar då förskolans pedagogiska verksamhet för barn vägen? Förskolan måste vara en normalinstitution för att ta hand om barn och kan varken bli socialvård eller terapiinstitution utan att få helt andra resurser. (a.a. s. 27)

Bruun som i citatet använder metaforen *hjälpumma* återanvänder den när hon som inbjuden talare på ett fackligt årsmöte beskriver sin syn på pedagogisk verksamhet och friställning från *såväl* skola *som* socialtjänst.

Vi förskollärare, sade Ulla-Britta, skaffar inte lärarstatus genom att gå in under skolans villkor utan det gör vi på vårt eget sätt. Vi får inte släppa omsorgen om barnen: vård är pedagogik och pedagogik är vård. För oss måste det handla om att ge barnet en gynnsam uppväxtmiljö med tillfällen till inläring. (...) Det är viktigt att vi klart definierar förskolan som en pedagogisk institution för små barn. Vi minskar då dess konjunkturkänslighet och värjer oss mot risken att förskolan med socialtjänstlagens hjälp blir en social hjälpgumma. (Förskolan 6/82 s. 19)

Tre claims i förskollärarnas tal om den svenska förskolemodellen förutom tal om status återfinns i detta citat; förskollärare ser sig som en särskild sorts lärare, betydelsen av integrationen av omsorg, vård och pedagogik, och att förskolan ska erkännas och definieras som självständig pedagogisk institution.

Den pedagogiska funktionen ska slås fast 1983-1990

I SFR-styrelsens förslag till handlingsprogram manas till vaksamhet mot hur kommunernas nya socialförvaltningar efter socialtjänstreformen kan tänkas påverka förskolan. SFR hävdar att det är den pedagogiska funktionen som ska slås fast och utvecklas och säger nej till att förskolan ska klara av den

samhällsutveckling som man menar Socialtjänstlagen skisserar. En pedagogisk kompetent ledningsfunktion krävs i ett läge då kommunala omorganisationer anses ske utifrån många socialchefers visioner om förskolan som ”frälsaren av alla sociala problem i bostadsområdet” (bilaga i Förskolan 7/82). En pedagogisk ledningsfunktion diskuteras som helt nödvändigt då kommunalpolitiker vill se förskolor som ”en social knutpunkt där folk kommer och går” (Förskolan 3/83 s. 4).

Förslaget till handlingsprogram antogs på SFR:s ombudsmöte 1983 tillsammans med ett ställningstagande för ny huvudman, krav på läroplan för förskolan och endast en personalkategori i förskolan på sikt (Förskolan 4/83 s. 3). Ombudsmötet diskuterade även verksamhetsformen *Öppen förskola*. Det beslutades att benämningen *barn- och familjecentrum* skulle förordas istället för ett ”missledande begrepp” som innehöll förskola (Förskolan 6/83 s. 17). I SFR:s handlingsprogram beskrivs huvuduppgiften för detta barn- och familjecentrum vara att fungera som en social träffpunkt i bostadsområdet (Bilaga i 8/83 s. 36). Året efter sägs att öppen förskola inte motsvarar kriterier på förskola; kontinuerlig vistelse i en lagom stor fast barngrupp under vuxen pedagogisk ledning (Förskolan 8/84 s. 3). I handlingsprogrammet hade dessutom en strategi i det fackliga arbetet beskrivits (Bilaga i 8/83):

För att inte socialtjänstlagen ska innebära en utarmning av den pedagogiska verksamheten inom förskolan, som vi menar att det finns stora risker för, gäller det för SFR nu att, dels bevaka och motverka negativa konsekvenser som socialtjänstlagen kan få, dels maximalt utnyttja formuleringarna i lagen för att hävda våra kvalitetskrav. Utifrån detta perspektiv är det viktigt att vi markerar och slår vakt om det pedagogiska innehållet i förskolan. (a.a. s. 23)

SFR:s kritiska hållning till förskolan som öppen institution hade varit en av utgångspunkterna i rapporten *Vardagsvett och vetenskap i vårdarbete* (Liljeström & Jarup 1983), vilken kommenteras i *Förskolan* (1/84 s. 1, 4, 12, 14). Rapporten hade presenterats vid Svenska kommunalarbetsförbundets kongress i juni 1983.¹⁰⁴ Rapportens beskrivning av SFR:s handlingsprogram som en insnävning av yrkesrollen väcker upprörda känslor. Att Rita Liljeström, som ses som en auktoritet, diskuterar förskolans arbete på detta sätt bemöts med påståendet att hon ”skapar ett kunskapsförakt” (Förskolan 1/84 s. 4). Ett möte mellan Liljeström och SFR-styrelsen refereras, vid vilket Liljeström hade uttalat sin farhåga att förskolan genom förskollärarnas professionaliseringstendenser blir en lika sluten institution som skolan (a.a. s. 15). Hur förskollärarnas ståndpunkter hade kritiserats i rapporten citeras:

Förskollärarna skall undkomma socialtjänstlagens verkningar genom att söka sig till en annan huvudman. De ska bli lärare (...) Man kan fråga sig om

¹⁰⁴ SKAF:s reaktion kommenterades även i avhandlingens kapitel 6.

förskollärarna här förväxlar egna förtjänster med barnens intressen. De hävdar en ensamrätt på förskolåldern som de saknar rimlig täckning för. (a.a. s. 13)

Ulla Britta Bruun recenserar rapporten med rubriken *Konstruerade farhågor* (Förskolan 1/84 s. 13). Hon delger sin syn på kritiken mot de s.k. lekladorna:

Ibland har jag också en känsla av att man glömmer vad förskolan egentligen har för uppgift. Den är inte avsedd att vara ett socialt centrum, som ska reda upp de sociala problem, som kommunerna byggt in i sina bostadsområden. (a.a. s. 14)

Förskolan som kontaktcentrum uppmärksammas även av *Demokratiberedningen* (SOU 1985:28), vilket förskolläraarnas företrädare reagerar på:

I socialtjänstens anda har förskolläraarnas yrkesroll blivit alltmer diffus på många håll. Och demokratiberedningen hjälper inte till att avgränsa den, göra den tydligare och därmed skapa bättre förutsättningar för en bra föräldrasamverkan. Tvärtom – man föreslår att barnstugan i framtiden ska vara ett slags kontaktcentrum i bostadsområdet. Gränserna för förskolläraarnas ansvarsområde skulle därigenom bli mycket diffusa och sträcka sig långt utanför förskolan. (Förskolan 9/85 s. 2)

SFR hade på ombudsmötet 1983, som ovan nämnts, beslutat att barn och familjecentrum skulle användas istället för öppen förskola. Stockholmskretsen inom SFR hade dock varit av motsatt mening, vilket uttrycks i en motion till ombudsmötet 1986 (Förskolan 9/85 s. 32, 5/86 s. 6).

På ombudsmötet 1983 gick vågorna höga om den öppna förskolan. Efter många hetsiga ingrepp och votering i frågan beslöt man att kalla det för barn- och familjecentrum för att få fram att det inte i första hand var pedagogisk verksamhet som bedrevs i den öppna förskolan. Till ombudsmötet i år hade styrelsen ändrat inställning och bestämt sig för att kalla öppen förskola för öppen förskola samt skrivit om texten i handlingsprogrammet. (Förskolan 5/86 s. 7)

Texter i *Förskolan* om öppen förskola och förskolans öppenhet eller slutenhet synliggör en skiljelinje mellan såväl barnskötarnas fackliga organisation och SFR som mellan olika förskollärargrupper i synen på relationen mellan sociala och pedagogiska uppgifter. I ett reportage om öppen förskola berättas att förskollärare ”i denna typ av förskola” inte är särskilt vana med uppmuntran och stöd från kollegor i andra verksamhetsformer eftersom verksamheten betraktas med skepsis huruvida den anses vara ”riktigt förskolearbete” (Förskolan 4/86 s. 12). Den öppna förskolan har också haft försvarare. I en kommentar till DN-debatten *Förskola eller daghem* 1986 vill t.ex. Lars-Eric Berg, forskare inom området, värna att den får förbli en *öppen* förskola (Förskolan 3/87 s. 24). Just genom att den saknar karaktären av en problemlösande institution, utan är ett ställe där man bara kan vara utan förpliktelser kan den bidra till att lösa vissa problem, innan de blivit sociala problem enligt hans mening (a.a. s. 24). I DN-

debatten hade riksdagsledamoten Inga Lantz hävdad att en väl fungerande barnomsorg skulle kunna utgöra ett socialt nätverk och bli ett av ”socialtjänstens tunga ankare”. I planeringen av framtidens barnomsorg borde den ses som ett komplement till bostaden istället för till skolan (Lantz DN 25/7 1986).

1989 års årgång av *Förskolan* innehåller flera reportage från öppna förskolor i landet. De beskrivs då som en förebyggande del av socialtjänsten och som ”brobyggare” mellan människor och även mellan förskolan och övrig socialtjänst (Förskolan 7/89 s. 26). Socionomen Margareta Gustafsson som sägs vara den drivande kraften bakom den s.k. Göteborgsmodellen, beskriver målsättningen att knyta samman olika myndigheter och att arbetet hela tiden bedrivs parallellt pedagogiskt och socialt (Förskolan 7/89 s. 29).

Samverkan genom avgränsning 1991-1998

Storstadskommittén föreslår, i likhet med Barnomsorgsgruppen tjugo år tidigare, en ökad samverkan mellan olika yrkesgrupper som arbetar med barn (SOU 1997:61 s. 71). Flera barnläkare framför också liknande kritik som tidigare mot ensidiga individriktade åtgärder inom socialvården (a.a. s. 28).

I *Förskolans* texter på 1990-talet framträder en samverkansinriktning med betoning på förståelse för och avgränsning till respektive institutions olika kompetensområde och ansvar. Socionomen Kaisu Akseldotter reflekterar över hur förskolepersonalen skall orka motsvara Socialtjänstlagens intentioner och våga använda sig av anmälningsplikten. Hon efterlyser kompetens och beredskap hos de sociala myndigheterna och understryker personalens behov av stöd och konsultinsatser och en tilltro till socialtjänstens arbete (Förskolan 1/91 s. 31). En modell med en särskild kontaktperson på socialbyrån och vetskapen om detta stöd sägs ha gett personalen råg i ryggen, bl.a. inför den svåra anmälningsplikten (Förskolan 4/91 s. 31). I den öppna förskolan finns närmare samverkan. I ett reportage från ett s.k. tungt område i Göteborg berättas hur socialarbetare och förskollärare arbetar tillsammans med samma mål att stödja föräldrar och barn i denna s.k. träffpunkt (Förskolan 6/92 s. 46)

Att pedagogiskt stimulera barn, ge dem möjlighet till utvecklande sysselsättning och möta varje barn på dess egen nivå – det ingår i förskollärarycket, även i en öppen förskola, säger Bengt Ålund, som arbetat med olika former av barnomsorg sedan 1975. (...) Vi arbetar inte probleminriktat och bedriver ingen behandling, utan försöker hjälpa människor att se sin egen livssituation och sina egna möjligheter att förändra den. (Förskolan 6/92 s. 47)

För att förskolan ska förbli socialt förebyggande betonar även förskolepsykologen Lotta Uggla dels personalens behov av eget stöd dels samverkan mellan

socialtjänsten och barnhälsovården, så att förskolepersonalen kan lita på att andra tar vid utanför förskolans ansvarsgränser (Förskolan 9/92 s. 46).

Ett flertal artiklar i 4/93 rör problematiken med övergrepp mot barn. Ett organiserat samarbete beskrivs som väsentligt och att man stödjer varandra utan att gå in på varandras ansvarsområden (Förskolan 4/93 s. 22). I reportaget *Förskolans viktiga roll för barn i riskzonen* från Rosengård efterfrågas ett bättre samarbete med socialtjänsten. Risken sägs annars bli att alla förlitar sig på att någon annan tar ansvaret (Förskolan 10/96 s. 20). I ett annat reportage i *Förskolan* från en öppen förskola i Göteborg beskrivs ett treårigt projekt med s.k. *familjecentral* där barnhälsovård, psykolog, socialarbetare och den öppna förskolan finns under samma tak. En förskollärare beskriver betydelsen av att veta att barnvårdscentralen arbetar med något hon oroar sig för, så att hon kan lägga det bekymret åt sidan (Förskolan 3/97 s. 28-30).

Samverkan med socialtjänsten diskuteras däremot inte i *Förskolans* ledare på 1990-talet. I dessa ligger fokus på kravet på en överflyttning av förskolan till utbildningssystemet. Att förskolan aldrig anses ha passat in i Socialtjänstlagen och nu definitivt växt ur den är den fackliga företrädaren Solweig Eklunds budskap i samband med att en statlig översyn av Socialtjänstlagen ska påbörjas (Förskolan 7/91 s. 6). När myndighetsansvaret för förskolan överförs till Utbildningsdepartementet 1996 uttalar Eklund att förskolan, som självklart ska ha både en pedagogisk och social uppgift, äntligen har förts till det departement där den hör hemma (Förskolan 6/96 s. 4). Socialstyrelsens avdelningsdirektör, barnstugeutredningens f.d. sekreterare, Siv Thorsell var av annan åsikt. I en debattartikel återknyter hon till hur barnstugeutredningen utgått från den befintliga socialpolitiken som mer samstämmig med strävanden viktiga för förskolan än den befintliga utbildningspolitiken. Hon frågar om förskolans betydelse för familjesociala åtgärder egentligen har förändrats. Hon är skeptisk till att förskola och skola ska föras samman under samma vårdnadshavare (Förskolan 2/92 s. 40).

Efter drygt 50 år som tillsynsmyndighet överlämnar så Socialstyrelsen ansvaret till Skolverket 1998. Samtidigt överförs Socialtjänstlagens paragrafer om förskoleverksamheten in i Skollagen. Socialstyrelsens generaldirektör som i sitt tal i samband med överlämnandet hade uttryckt sin uppskattning av barnomsorgen som socialt arbete avslutade med att säga:

Vi har förtroende för att skolan ska känna att det ansvar den nu tar, inte bara handlar om pedagogik och barnpassning. Vår förhoppning är att ni ska se barnomsorgen som ett utomordentligt fint instrument för social utjämning, för förståelse och insikt över sociala skrankor, religiösa, ekonomiska och kulturella gränser och för mänsklig utveckling också av dem som annars hamnat utanför. Det är detta som sammantaget ger barnomsorgen dess särskilda roll för samhällsutvecklingen. (Förskolan 1/98 s. 9)



Del 4 Familjen

De senaste åren har det forskats och diskuterats mycket kring barnens tidiga utveckling och miljö. Man har speciellt betonat hur barnen genom föräldrar och hemmiljö införlivar värderingar och normer som kan bli bestående för livet. Därför torde den uppsökande verksamheten, förskolan och en kommande föräldrautbildning bli *en unik möjlighet* att förbättra uppväxtförhållandena för våra småbarn. En viktig uppgift för samhället är att i samverkan med familjen sätta in stödinsatser, där barn lever i riskmiljö eller upplever krissituationer, som kan äventyra deras utveckling. Det behövs en samverkan för att skapa jämlikhet i barns uppväxtvillkor; det behövs solidaritet mellan människor och grupper för att alla barn skall möta välfärd. (SOU 1975:87 s. 15. Emfas tillagd)

Kapitel 11 I jämställdhetens tjänst

Konsekvenserna av barnomsorgens dramatiska utveckling finns inte bara i barnens hjärtan under uppväxttid och vuxenliv; den har varit med att skapa ett helt annat familjemönster och ett helt annat samhälle. Främst har det handlat om kvinnans frigörelse och landets ekonomiska utveckling. (...) Mannens frigörelse från traditionella mönster har i mycket hämtat sin inspiration och sina möjligheter från den fantastiska växtkraften i barnomsorgen. Rörelsen fram till att vi män uppfattar kvinnor som jämlika arbetskamrater och livskamrater i ansvar för arbete, hem, barn och hushåll skulle aldrig ha kunnat äga rum utan barnomsorgen som förmedlande länk och underliggande stöd. (Claes Örtendahl i *Förskolan* 1/98 s. 8)

Förskolemodellen och familjemönster i förändring

I inledningsscitatet till detta kapitel sägs barnomsorgens dramatiska utveckling ha varit med om att skapa ett helt annat familjemönster, ett helt annat samhälle med betydelse för både kvinnors och mäns frigörelse. Det är Socialstyrelsens generaldirektör som i sitt tal vid en sammankomst i samband med att myndighetsansvaret för förskolan överlämnades till Skolverket 1998 framhåller barnomsorgens avgörande betydelse för mäns syn på kvinnor som jämlika kamrater i ansvar för arbete, hem, barn och hushåll. I talet, som återges i *Förskolan* i den sista analyserade årgången i denna studie, hävdar Örtendahl att 90-talets ekonomiska kris skulle ha slagit mycket hårdare om inte en familjepolitik med barnomsorgen som "kronjuvelen", hade möjliggjort ett mönster med två yrkesarbetande i de flesta familjer (*Förskolan* 1/98 s. 8).

I denna del av avhandlingen diskuteras och analyseras talet om förskolemodellens formande i relation till familjen och till den statliga jämställdhetspolitik som formeras från slutet av 1960-talet; en politik som sammanflätas med tal om frigörelse och betydelsen av en framtida förskola. Analysen bygger på studiens redovisade texturval. I det här kapitlet görs även hänvisningar till andra forskare och texter om jämställdhet och jämställt föräldraskap som ger en vidgad och samtidshistorisk bild. Intertextualiteten med det empiriska underlaget synliggörs. Familjepolitiska reformer, tvåförsörjarfamiljen och den moderna förskolans framväxt skapar under den studerade tidsperioden nya diskursiva praktiker med konsekvenser för både

samhälle, familj och förskola. I den familjepolitiska och familjejuridiska diskursen som artikuleras på 1970-talet ingår visionen om ett jämställt föräldraskap där små barns fostran utanför familjen blir betydelsefull. Utredningar inom familjelagstiftningen, till följd av förändrade familje- och äktenskapsmönster i samhället, leder till förändringar i förädrabalken där barns rätt till båda föräldrar betonas (SOU 1972:41, SOU 1979:63). Det talas om barns rätt till gemenskap med andra barn och vuxna samt föräldrars möjligheter att kunna kombinera ansvar för barnets omvårdnad och fostran med förvärvsarbete och en aktiv samhällsroll; *en dubbel funktion* för förskolan blir följd. Barnstugeutredningen konstaterar att samhället tagit på sig uppgifter i betydande omfattning på grund av att förändringar i familjestruktur och levnadsförhållanden medverkat till en kraftig ökad efterfrågan på samhällelig barntillsyn (Diskussions-PM 1971 s. 279).

I allt fler familjer ägnar sig båda föräldrarna åt förvärvsarbete utanför det egna hemmet. För de ensamstående föräldrarna är en ordnad barntillsyn en förutsättning för att de skall kunna försörja familjen genom förvärvsarbete. Barnstugeverksamheten fyller dessutom en viktig pedagogisk uppgift genom barnens grupsamvaro under pedagogisk ledning. (a.a. s. 279)

Barnstugeutredningen relaterar förskolans uppdrag och sitt pedagogiska programförslag till föräldrars jämbördiga villkor:

Förskolan har som en viktig uppgift att möta de skiftande behov som föräldrarna har, dels för att de skall kunna fylla sina sociala, emotionella och ekonomiska föräldrauppgifter, dels för att de skall kunna få möjlighet att fungera som *självständiga individer och samhällsmedborgare*. (SOU 1972:27 s. 25. Emfas tillagd)

Villkoren för barndom och föräldraskap förändras i en individuationsprocess för både föräldrar och barn (Dencik, Bäckström & Larsson 1988, Dahlberg 1992, 1993, Halldén 2007). En växande kvinnorörelse, förskolepersonal och föräldrar kämpar tillsammans för jämställdhet *och* bra daghem. Göran Tegnér som var sekreterare i 1946 års kommitté om den halvöppna barnavården, den utredning om daghem och förskolor som föregick barnstugeutredningen, anser att det först var barnstugeutredningen som gjorde att förskolefrågor sattes in i den politiska jämställdhetsdebatten och dessutom framställde förskolan som något nytt i samhället (Holmlund 1996 s. 243). Barnomsorg och skolakommittén beskriver också barnstugeutredningen som starten för en ny och aktiv diskussion om barnomsorgens betydelse för såväl familjen som för barnens utveckling och fostran (SOU 1997:157 s. 18).

Gränsdragningen mellan stat och familj samt relationen mellan familjens och de professionellas ansvarsområde har samtidigt beskrivits som några av förskolefältets mest komplicerade frågor (Tallberg Broman 1995, Olsson 1998, Gleichman 2004). Att samverka kring fostran i offentliga rum blir en ny

och allt vanligare föräldrafunktion som också innebär en ny gemensam fostransituation med konsekvenser för såväl föräldrarnas yrkesfunktioner i samhället i övrigt som för förskolepersonalens yrkesutövande och föräldrars fostransmönster på hemmaplan. Helena Stensöta beskriver t.ex. i sin avhandling hur erfarenheterna av detta gemensamma omsorgsarbete påverkar framväxten av en empatisk stat (Stensöta 2004). Christina Gars rubricerade sin avhandling om föräldrasamarbete *Delad vårdnad*. Hon berättar hur hon stundtals mötte en sprudlande entusiasm, men att hon också blivit varse hur utlämnade föräldrar och förskollärare kan vara när en förändrad barndom ska iscensättas med nya förhållningssätt i en oprövad situation (Gars 2002 s. 13). Tal om *föräldrasamverkan* utgör mönster i formandet av förskolemodellen som analyseras i ett särskilt kapitel. Hallen på förskolan är ett av de offentliga rum där ett samhällsansvar för barns fostran, delegerat till förskolepersonal möter föräldrars yttersta ansvar för sina barns fostran; ett ”mellanrum” som delvis överskrider gränsen mellan det offentliga och privata (Markström 2007, 2009).¹⁰⁵ I dessa möten formas och möts en syn på barn, föräldraskap, fostran och vad man skulle kunna kalla förskoleskap. Forskaren Lars Dencik myntade *dubbelsocialisering* som benämning på fostran i växelspel mellan familjeliv och daghemsvistelse, vilket Barnomsorg och skolakommittén hänvisar till:

Moderna uppväxtvillkor innebär en dubbelsocialisering för barn där förskola och hem måste både samverka och vara olika arenor där olika roller tillåts och olika förutsättningar finns (...) När ett barn börjar i förskola utvidgas inte bara barnets, utan också föräldrarnas värld. Hela familjen påverkas av barnets vistelse i förskolan. (SOU 1997:157 s. 60)

I den allra första studerade tidskriften från 1968 återfinns ett föredrag av Gertrud Schyl-Bjurman med funderingar om nya relationer mellan hem och barnstuga i vad hon kallar ett samhälle i snabb förändring (Barnträdgården 1/68 s. 4-8). Schyl-Bjurman reflekterar över att barn växer upp i *två fält*, hemmiljö och barnstugemiljö. ”Nog lever vi i en rik och spännande tid där man trots en kaotisk värld är nyfiken på hur det skall bli och hur de nya samlevnadsmönstren ska te sig” (a.a. s. 5), säger hon och fortsätter:

Vi vet inte vad den nya given med en starkt utbyggd daghemsverksamhet skall föra med sig på alla områden den berör. Vi skall göra en stor insats här och dit hör också att positivt men kritiskt granska erfarenheterna och föra fram dem så det klarnar vilka miljömodeller som är realistiska med tanke på små barns behov och utveckling och hur de påverkar föräldrarnas utveckling och anpassning. (Barnträdgården 1/68 s. 5)

¹⁰⁵ Markström använder begreppet ”intermediate domain” med referens till den brittiska sociologen Berry Mayall. I det team för konsultation till förskolepersonal som jag i slutet av 1970-talet och under 1980-talet arbetade i diskuterade vi med hänvisning till Winnicott tamburen på förskolan som ett mellanområde (Guvå 1989).

I en förskola som kommer in i ett tidigt skede i barnets liv finns förutsättningar för att göra uppfostran till mera av en växelverkan mellan barn, föräldrar och samhället, skrev senare barnstugeutredningen, i vilken Schyl-Bjurman var en av sekreterarna (SOU 1972:27 s. 14).

I en retrospektiv intervju om barnstugeutredningen uttrycker Schyl-Bjurman hur utredningen och förskolans betoning på dialogens betydelse har lämnat avtryck i hela samhället genom att föräldrar tagit intryck av förskolans förhållningssätt till barn (Förskolan 2/96 s. 28). I ett forskningsprojekt på 1980-talet beskriver Lars Dencik föräldrars ”anpassningsmanövrer” i detta växelspel (Förskolan 7/88 s. 21). Denciks uttalande nedan ingår i antologin *Föräldrarna och barnomsorgen – visioner och verklighet* (Socialstyrelsen 1988), vilken ingår i mitt empiriska material:¹⁰⁶

Daghemmen har naturligtvis betydelse för hur barndomen gestaltar sig för barnen i kraft av att de tillbringar stor del av sin vakna tid där. Men daghemmet får *dessutom* inflytande genom de anpassningsmanövrer familjerna gör i sin egen vardagstillvaro. Det är inte så att daghemmen eller dess personal egentligen kräver eller förmanar sina föräldrar att vara på något visst sätt. Men daghemmen kommer ändå att fungera som en slags ”ideologiska radarstyrningsstationer” för föräldrarnas barnuppfostran. (Dencik 1988 s. 83)

I denna Socialstyrelseantologi reflekterar även sociologen Svante Beckman över daghem, föräldraskap och samverkan utifrån såväl sin forskarblick som egna erfarenheter som förälder (Beckman 1988). Han förvånas över hur snabbt ett fundamentalt nytt samarbetsmönster har utvecklats mellan förskolepersonal och familj just genom att parterna har fått pröva sig fram utan egentliga förebilder. Detta mönster som han kallar ”den kamratliga offentligheten” beskrivs som en betydelsefull del i en förändring av offentlighetskulturen som han tror att framtidens historiker kommer att förbinda med 1970-talet (Beckman 1988 s. 95). Han beskriver hur småbarnsskötseln har förvandlats till en yrkespraktik som speglar den snabba ökningen av kvinnlig förvärvsintensitet. ”Dagis” beskriver han som en succé:

Trots en hel del oro under denna våldsamt snabba etableringsfas – främst härrörande från brytningen mellan modersideal och yrkesideal inom kvinnorna själva – tror jag – inte minst pga. snart sjuårig praktiskt taget daglig erfarenhet av dagis – att denna inrättning är en succé, såväl ur barnens som ur föräldrarnas synpunkt. (a.a. s. 96)

Beckman analyserar förskjutningar som skett på det socialpolitiska området under 1900-talet och konstaterar att sociala förmåner har gjorts universella likt

¹⁰⁶ Syftet med antologin var att skapa debatt om föräldrasamverkan. Tio utvalda författare; forskare psykologer och en förskollärare tillika facklig företrädare, uppmanades att knyta ihop sina personliga och yrkesmässiga erfarenheter av föräldrasamverkan.

de politiska rättigheter som definierar medborgarrollen (a.a. s. 106). Han beskriver en synvända från undersåte till klient och från klient till konsument. En omvandling av villkor som han menar skett både av försörjningsskäl och som uttryck för en ny eftersträvad kvinnoroll. Denna förändrade relation mellan myndighet och medborgare menar Beckman också har påverkats av att gamla mönster inte passade välutbildade medelklasskvinnor, som i de stora städerna politiskt och ideologiskt drev fram "dagisrevolutionen" (a.a. s. 4).

I en intervju 1993 använder även Gertrud Schyl-Bjurman revolution när hon kommenterar förskolans utveckling. Hon beskriver barnstugeutredningen och 1968 som en revolution i förskolans värld och framhåller särskilt hur föräldrar från 1970-talet och framåt har försvarat förskolan och varit betydelsefulla för utvecklingen (Förskolan 6/93 s. 14). Moderatpolitikern Ingegerd Troedsson talar däremot om en kommenderad familj och att den socialdemokratiska och Myrdalska familjepolitiken har lett till att barnfamiljer steg för steg under löften om s.k. ökat stöd försatts i ett allt större beroende av vad hon kallar en nyckfull och dirigistisk stat (Troedsson 1999). Detta säger något om det politiska spänningsförhållande som råder kring förskolemodellens framväxt i förhållande till syn på familjeinstitutionen, familjepolitik, föräldraansvar och jämställdhet, vilket beskrivs nedan med visst stöd av kompletterande texter till studiens urval av texter.

En oblodig revolution?

På den nordiska förskollärarkongressen 1968 berättade familjeminister Camilla Odhnoff om den nytillsatta barnstugeutredningen och uttryckte att s.k. kvinnofrågor lika mycket hade blivit mansfrågor. Hon talade om en vilja att gemensamt hävda en människosak, där inte minst barnens intresse skulle ställas i förgrunden (Odhnoff 1968). Nödvändigheten av en stimulerande förskolemiljö *för barnens skull* upprepade hon på SFL:s kongress, det år då utredningens diskussionspromemoria presenterades (Förskolan 9/71 s. 405). I förskolepropositionen, våren 1973, framhöll Odhnoff statsmakternas ansvar att aktivt verka för jämställdhet och ett jämställt föräldraskap med hänvisning till den jämställdhetsdelegation som Olof Palme hade tillsatt året innan:

I direktiven för delegationen för jämställdhet mellan män och kvinnor framhålls bl.a. att den arbetsfördelning mellan män och kvinnor som nu präglar samhället låser fast såväl män som kvinnor i skilda roller och försvårar en fri personlig utveckling. Kraven på jämställdhet gäller därför inte endast förändringar av kvinnornas villkor utan också av männens. Förändringen avser bl.a. för kvinnornas del ökade möjligheter att förvärvsarbeta och för männens del möjligheter att ta ökat praktiskt ansvar för barnen. Statsmakterna måste genom åtgärder på samhällslivets olika områden

ta aktiv del i arbetet på att förändra såväl männens som kvinnornas ställning.
(prop. 1973:136 s. 57)

Hösten 1972, några månader efter att barnstugeutredningens betänkande hade presenterats, hade statsminister Olof Palme hållit två omskrivna s.k. linjetal om jämlikhet mellan män och kvinnor. Först inför den socialdemokratiska kvinnokongressen och en månad senare på den socialdemokratiska partikongressen. Dessa tal har beskrivits som avgörande genombrott för jämställdhetspolitiken och en ny syn på familjepolitik (Kullenberg 1996 s. 50, Florin & Nilsson 2000 s. 11, 81, Berggren 2010 s. 455). I talet *Kvinnans jämlikhet* utgick Palme från den socialdemokratiska partistyrelsens huvudlinjer om att jämställdheten måste grundläggas i arbetslivet, en vidgad plan för gemenskap i samhällsbyggandet och att samhället måste formas efter en arbetsfördelning byggd på jämlikhet med krav på utbyggd barnomsorg. Han använder en valfrihetsretorik om ”verklig valfrihet” (Palme 1972). Talet avslutas:

Man möter hos många kvinnor idag någonting av en förtvivlan över trögheten i samhällsförändringen. Den är fullt förståelig. Man kan också se den som ett resultat av den begynnande frigörelse som i praktiken skett, framför allt det senaste decenniet och av den ökade medvetenheten hos kvinnorna. Men resultatet kan aldrig nås av isolerade grupper. Även om kvinnornas frigörelse i hög grad måste vara deras eget verk, så når vi aldrig resultaten om inte jämlikhetskravet bärs fram av kvinnor och män gemensamt inom en stor folkrörelse som inriktar sin strävan på samhällets förändring till ökad frihet och större gemenskap. (a.a. s. 65)

I delegationen fick Anna-Greta Leijon en betydelsefull roll. Som tjänsteman på Arbetsmarknadsstyrelsen hade hon 1968 på uppdrag av Svenska institutet författat skriften *Swedish women – Swedish men* (Leijon 1968) för att informera utomlands om den svenska modellen, vilken beskrivs sträva efter en demokratisk relation mellan kvinnor och män. Leijon påtalar daghemsbristen och behov av en revolutionär förändring (Florin & Nilsson 2000 s. 81).¹⁰⁷

Så här ser situationen ut. Några av de mest inflytelserika personerna i Sverige har sagt att de tror att könen inte längre skall ha separata roller i historien. De vill se en tingens ordning där det skall vara lika naturligt för en kvinna att ha ett jobb som det är för en man. De vill också se ett samhälle i vilket män och kvinnor hjälper varandra med hushållsarbetet. Men är dessa dynamiska människor medvetna om att för detta krävs det något som liknar en oblodig revolution – en revolution både i individens liv och en förändring av hela samhället. (Leijon 1968 s. 41 citerad i Florin & Nilsson 2000 s. 7)

¹⁰⁷ Både Thage G Pettersson, som blev delegationens ordförande, och Leijon hade tillsammans med Ingvar Carlsson, som nu var utbildningsminister, i deras lokala partiorganisation i Järfälla drivit att jämställdhetsfrågan skulle hamna på partistyrelsens och regeringens agenda (Florin & Nilsson 2000 s. 11, 81, 83).

1968 var också året då socialdemokraten Maj-Britt Sandlund introducerade det svenska jämställdhetsbegreppet i FN (Hirdman 2005).¹⁰⁸

Odhnoff blev sedan hon avgått som minister 1974 ordförande för Familjestödsutredningen med uppdrag att verka för jämställdhet, följa upp föräldraförsäkringen och utreda förutsättningar för små barn på daghem och föräldrasamverkan. En föräldraförsäkring i stället för moderskapspenning hade införts 1974 på förslag av Familjepolitiska kommittén i betänkandet *Familjestöd* (SOU 1972:34). I Familjestödsutredningens slutbetänkande sägs:

Jämställdhet mellan könen är en viktig del i ett bättre samhälle. För att uppnå den behöver inte bara kvinnors möjlighet till yrkesarbete underlättas, männen måste också ta sitt ansvar som förälder och för arbetsuppgifterna i hemmet. (SOU 1981:25 s. 51)

Odhnoff har i analysarbetet framstått som en av de betydelsefulla ideologiska och realpolitiska socialdemokratiska aktörerna för jämställdhet och utveckling av den svenska förskolemodellen. Det är en bedömning jag delar med bl.a. historikern och genusforskaren Yvonne Hirdman som beskriver hur Odhnoff 1968 formulerade ett nytt genuskontrakt för relationen mellan stat och människor och mellan könen, som utgår från en uppfattning om könens lika ansvar, skyldigheter och rättigheter (Hirdman 2007). Odhnoff framhålls som den politiska konstruktören bakom en rad omvälvande radikala reformer som enligt Hirdmans mening gör Sverige så extraordinärt med möjlighet till könsneutral föräldraledighet och daghemsplatser för i stort sett alla förskolebarn (a.a. s. 379). Det har tidigare i avhandlingen framkommit hur Odhnoff deltog med egna inlägg i *Förskolan* och hur hon som familjeminister samverkade med Olof Palme. Både då han var utbildningsminister och senare statsminister. Olof Palmes betydelse för förskolans utveckling, vilket också har synliggjorts i analysen, framhålls även av andra forskare och skribenter (Se t.ex. Hinnfors 1992, Larsson 2003, Berggren 2010). I riksdagsdebatten 1976 uttalade Olof Palme att en utbyggd barnomsorg är den helt avgörande förutsättningen för jämställdhet och att föräldrar ska kunna förena förvärvsarbete med en trygg omsorg om sina barn (Hinnfors 1992 s. 168). Martin Korpi beskriver Palmes argumentation för daghemsutbyggnad samtidigt som Palme hade betonat att även om man skulle bygga all världens daghem åstadkoms ingen frigörelse för kvinnorna om inte arbetet i hemmet uppdelas på ett förnuftigare sätt och att attityderna förändras (Martin Korpi 2006 s. 31).

Förutom ledande skikt inom socialdemokraterna och andra vänsterpartier har den statliga jämställdhetspolitiken under hela den studerade tidsperioden

¹⁰⁸ Sandlund var som nämnts en av deltagarna i Grupp 222. I mitten på 1980-talet var hon generaldirektör för Socialstyrelsen och därigenom formellt ansvarig för förskolan och Socialstyrelsens syn på framtidens barnomsorg (Sandlund 1988).

haft en stark vapendragare i Folkpartiet (Romanus 1992, Hirdman 2005). I synnerhet socialdemokrater och folkpartister har var för sig och i samverkan försvarat daghem och daghemsutbyggnad och ett nytt genuskontrakt, vilket redan har framkommit i avhandlingen. Socialminister Bengt Westerberg tillsatte 1992 en s.k. pappagrupp för att utreda hur pappor skulle nyttja föräldraförsäkringen bättre och ta aktiv del i barnens omvårdnad. I propositionen om en utvidgad lagreglering på barnomsorgsområdet framhåller Westerberg det angelägna i att statsmakterna i utformningen av regelsystem markerar att ansvaret för barnen delas av bägge föräldrarna (prop.1993/94:11 s. 11). Westerberg betonar föräldradiskursen om jämställt föräldraskap genom att markera att utgångspunkter för utbyggnad av föräldraförsäkringssystemet är att barnet har rätt till båda sina föräldrar och att både mödrar och fäder har rättigheter och skyldigheter i förhållande till barnen (a.a. s. 63).¹⁰⁹ I propositionen *Delad makt – delat ansvar* sägs att jämställdhetsperspektiv ska läggas på samtliga politikområden (prop. 1993/94:147).

Tro och vetande om små barn på daghem

Små barn på daghem har varit en kontroversiell fråga under hela den studerade tidsperioden. Det är en diskussion som framträder med varierande intensitet och genomslagskraft samtidigt som en viss åldersförskjutning sker i vad som räknas som små barn i takt med att föräldraförsäkringen byggs ut. Av klipp från dagspressen framgår att debatten om förskolebarnens och småbarnsfamiljernas situation i samhället i slutet av 1960-talet cirklade kring daghemsköer, huruvida daghem var skadliga, jämställdhet och kvinnors s.k. isolering i förorterna (Barnträdgården 2/68 s. 56, 3/68 s. 82). Exempel på negativa rubriker för daghemsvistelse i media under tidigt 70-tal var enligt *Förskolan*: ”Endast på tre av tio daghem visade spädbarn spontan glädje”, ”Daghem är ofta barngetton”, ”Mina barn skall aldrig vistas på daghem”, ”Slösa med mammighet så blir det bra på dagis!” (Förskolan 5/73 s. 10).

På 1960-talet och 1970-talet framträder även en motbild till rådande föreställningar om mödrars särskilda betydelse för barnen, det skadliga i tidiga separationer och institutionsvistelse samt till ett rådande grundantagande om en påstådd treårsgräns för när barn är gruppmogna och har utbyte av samspel med andra barn.¹¹⁰ Gertrud Schyl-Bjurman förespråkade daghem framför familjedaghem för de allra minsta barnen med utbildade förskollärare även på spädbarnsavdelningar (Förskolan 5/73 s. 8). Hon framhåller Eva Mobergs

¹⁰⁹ Pappamånaden som Westerberg tidigare hade aviserat träder i kraft 1994.

¹¹⁰ Denna motbild medverkade bl.a. Grupp 222 till att etablera (Thorsell 1992).

förslag om sex timmars arbetsdag och betydelsen av förändrade könsmonster för småbarnens daghemsanpassning:

Fortfarande lever den glorifierade mammarollen kvar. Jag tror dock att den utveckling vi har här i landet att pappan i allt större utsträckning kommer in i barnets liv underlättar barns anpassning till daghemsmiljön. Barnet har redan vant sig vid mer än en vuxen. (Förskolan 5/73 s. 8)

I den s.k. Anna Wahlgren-debatten i slutet på 70-talet framkom att åsikten om att daghemmen borde skrotas, också fanns inom förskollärarkåren (Förskolan 8/77 s. 9, 9/77 s. 21, 2/78 s. 26, 10/78 s. 8).¹¹¹ SFR-styrelsen hade dock i ett pressmeddelande kraftigt protesterat och sagt att man med alla medel skulle ”verka för en *bra* förskola för *alla* barn” (Förskolan 8/77 s. 8):

Om förskolans idé i dag inte kan förverkligas fullt ut beror detta på för små resurser och man bör inte som Anna Wahlgren ropa ”Skrota daghemmen!” utan i stället arbeta för förbättringar. Anna Wahlgren har i sitt påhopp förstärkt argumenten för motståndarna till ett jämlikt och öppet samhälle i vilket förskolan är en viktig positiv faktor i sin familjestödjande funktion. (a.a. s. 8)

Motstridiga åsikter om de små barnens daghemsvistelse fanns även bland de som arbetade på daghem, vilket Familjestödsutredningen kommenterade:

Föreställningen att små barn ej bör delta i daghemsverksamhet är emellertid fortfarande stark. Den har så stark genomslagskraft att t o m daghemspersonal ofta förespråkar den. (Diskussions-PM 1978 s. 22)

I utredningsuppdraget med att främja jämställdhet och goda pedagogiska förutsättningar för små barn i daghem knöt Familjestödsutredningen till sig en forskningsgrupp bestående av psykologer för att granska teoretiska konstruktioner om anknytning och modersdeprivation och små barns gruppmognad. Forskarna gavs uppdraget att granska påståenden som förekom i debatten inbäddade i följande frågor, varav en gällde barnhemsvistelse:

- Är det sant att modern är den enda verkligt betydelsefulla personen för det lilla barnets utveckling?
- Är det sant att små barn inte har någon glädje av andra barn?
- Är det sant att daghemsvistelse innebär ökade medicinska risker?
- Är det sant att små barn tar skada av att vistas i daghem?
- Är det sant att små barn tagit skada av att vistas på barnhem?

Alla frågor som rörde daghemsvistelse besvarades nekande till skillnad mot barnhemsvistelse när forskningsgranskningen redovisades under rubriken *Tro och vetande om små barn på daghem*. (Diskussions-PM 1978 s. 23). Familjestödsutredningen fick ett starkt stöd för sin syn på jämställdhet och

¹¹¹ En debatt uppstod sedan författaren Anna Wahlgren i en TV-debatt 1977 hade framfört åsikten att daghemmen borde skrotas.

daghem även för små barn. Många såg det som en befrielse att få svart på vitt att daghemsvistelse inte var skadlig (SOU 1981:25 s. 16). I DN-debatten om *Förskola eller daghem* 1986 aktualiserades och synliggjordes emellertid motstridiga åsikter i frågan på nytt. Kerstin Vinterhed beskrev debatten som en generalattack mot daghem med en nedgörande kritik som inte hade hörts sedan 1950-talet. Hon beskriver även egna erfarenheter av de tvivel hon mött:

Under alla år har olyckskorparna kraxat omkring barnen och mig, i regel har det varit folk utan egen erfarenhet av dagis som talat om för oss hur skadligt det har varit. Men sorgligast av allt har varit de många, särskilt unga, dagisfröknar som förklarat för oss att de själva aldrig skulle sätta egna ungar på dagis. (Vinterhed DN 19/7 1986)

I DN-debatten uttalar Bengt-Erik Andersson i inlägget *Dagisbarn är bäst i klassen* sin oro för att den gamla myten om skadliga daghem väcks på nytt:

Jag fruktar att vi nu snabbt går mot en ny mytbildning på det samhällspolitiska området, nämligen att svenska daghem är dåliga, pedagogiskt ineffektiva och särskilt olämpliga för yngre barn. Svenska Dagbladet har t.ex. efter Söderstens artikel påstått att det senare är mer eller mindre allmänt vedertaget. (Andersson DN 10/8 1986)

Anknytningsteori med hänvisning till barnpsykiatrikern John Bowlby som användes i argumentationen på 1950-talet återkommer på 1990-talet.¹¹² I *Dagens Nyheter* hade psykologen Hedi Bel Habib påtalat risker med tidig daghemsvistelse och modersseparation, vilket bemöts i en ledare i *Förskolan* med hänvisning till Bengt Erik Anderssons forskning (*Förskolan* 7/94 s. 4). Att frågan om små barns förskolevistelse fortsätter stå under debatt under hela den studerade tidsperioden illustreras i en artikel från studiens sista år 1998:

Så hur är det? Är förskolan eller familjen bäst? Det behöver diskuteras i förskolan. Några utgångspunkter kan vara: Ska små barn över huvud taget vara i förskola? Och i så fall från vilken ålder? – Går det att göra ett fullgott arbete i en småbarnsgrupp om man själv tycker att små barn egentligen borde få vara hemma? Ger förskolan småbarnsföräldrar dåligt samvete för att de lämnar barnen där? (*Förskolan* 6/98 s. 29)

Tre diskursiva mönster

Förskolan som *komplement till familjen* är ett av tre diskursiva mönster som framträder när talet om förskolemodellen analyseras i ett familjeperspektiv

¹¹² Zetterqvist Nelson beskriver hur Bowlbys teorier får genomslag under 1990-talet genom koppling till Margaret Mahlers teorier, vilket skapar ett diskursivt utrymme för att framställa barnomsorg som hot mot barnets utveckling. Något som hon menar inte var möjligt med 1970- och 1980-talens optimistiska barnomsorgspolitik som förklarar varför Bowlbys teorier då inte mottogs i Sverige (Zetterqvist Nelson 2009 s. 286).

och ett jämställdhetsperspektiv. Det spåras redan i barnstugeutredningen tillsammans med två övriga frilagda mönster; *den dubbla funktionen* och betydelsen av ett *nära samarbete* mellan förskola och familj. Hur talet om den svenska förskolemodellen kretsar kring dessa tre mönster under den studerade tidsperioden beskrivs och analyseras i varsitt kapitel i denna del. Samtliga mönster relaterar, förutom till förskolepedagogisk tradition och underliggande diskursiva avlagringar, till föräldrars yttersta fostransansvar och diskursen om jämställt föräldraskap. *Barnomsorg och skolakommittén* betonar föräldrarnas yttersta ansvar i talet om deras och förskolans ömsesidiga ansvar för barns utveckling (SOU 1997:157 s. 138). *Barnstugeutredningens* direktiv inleddes med att ansvaret för barnens fostran, tillsyn och vård i första hand vilar på hemmet (Diskussions-PM 1971 s. 279). Förskolans s.k. dubbla uppgifter formuleras i diskussionspromemorians första kapitel:

Förskolan har en dubbel uppgift; dels att ge barnen goda utvecklingsmöjligheter och mer likvärdiga levnadsvillkor, dels att underlätta för föräldrarna att förvärvsarbeta. En kraftig förskoleutbyggnad är nödvändig för att möjliggöra förändrade könsroller, där rätten till full sysselsättning gäller även kvinnorna. (Diskussions-PM 1971 s. 20)

I artikeln *Arbetet med småbarnen kräver en medveten pedagogik* synliggör förskolläraren Lena Carlsson samtliga tre mönster (Förskolan 10/73 s. 12).¹¹³

Alltför ofta ser man på förskolfrågan enbart ur arbetsmarknadssynpunkt – en ersättning för hemmet under den tid av dagen då föräldrarna arbetar eller studerar. Men förskolans målsättning, som barnstugeutredningen framför den, talar mycket om vikten av att tillfredsställa både barns och föräldrars behov – förskolan bör utgöra ett komplement till hemmet och ge möjlighet till vidgade kontakter för både barn och vuxna. När det gäller de yngsta barnen glömmer man oftast den aspekten. Det bästa för små barn anses vara att vistas hemma med sina föräldrar. (a.a. s. 11)

Föräldrasamverkan beskriver Lena Carlsson som ett naturligt led i förskolans pedagogiska program och arbete (a.a. s. 13). Förskolan som kompletterande miljö för att stimulera begreppsbildning, språklig stimulans och relationer så att barnen kan använda sin trygghet till att utforska omvärlden ses som svar på vad förskolan kan ge barn som de inte lika bra kan få hemma (a.a. s. 14).

¹¹³ Lena Carlsson blev senare verksam i förskollärarytbildningen och expert i Familjestödsutredningen (DiskussionsPM 1978, Socialstyrelsen 1978).

Kapitel 12 Den dubbla funktionen

Förutom åtgärder som stöder föräldrarnas möjligheter att fungera väl i sina föräldraroller krävs åtgärder i övrigt som direkt tillgodoser barnens såväl mera allmänna som speciella individuella behov. Förskolan har således en funktion att fylla för både individen och familjen. Denna dubbla funktion där både barns och föräldrars behov tillgodoses måste bilda utgångspunkt för förskolans övergripande mål. (SOU 1972:27 s. 23)

Ett tvinnat samhällsuppdrag

I officiella texter på 2000-talet används benämningen *den dubbla funktionen* då den svenska förskolemodellens signum; att förena ett tillsynsuppdrag med förskolans pedagogiska uppdrag, beskrivs. Skolverket översätter det med *twin aims* vilket etymologiskt ligger nära svenska ord som tvenne eller tvinnade.

Swedish child care has twin aims. One is to make it possible for parents to combine parenthood with employment or studies and the other is to support and encourage children's development and learning and help them to grow up under conditions that are conducive to their wellbeing. (Skolverket 2000 s. 4)

Den dubbla funktionen som motivering för utbyggnad av en heldagsförskola med grundsynen att såväl omsorg och lärande som pedagogik och tillsyn kan förenas formar tillsammans essensen i den svenska förskolemodellen. Det visar hur starkt framväxten av förskolemodellen varit förbunden med politiska jämställdhetssträvanden och med arbetsmarknaden i lösandet av de problem som uppstår i och med en kraftigt ökad förvärvsfrekvens bland kvinnor. Och med parallella demokratiseringssträvanden i både familjepolitiskt och utbildningspolitiskt hänseende för både barn och föräldrar. Genom hela den studerade tidsperioden diskuteras, försvaras och ifrågasätts denna dubbla funktion utifrån olika antaganden och ståndpunkter. Den har betraktats som en integrerad och nödvändig förutsättning för förskolans uppdrag med ett dialektiskt perspektiv på relationen pedagogik och tillsyn eller med en tudelad syn på förskolans s.k. tvåfaldiga uppgifter som omöjliga att förena. I analysen framträder även olika syn på om den dubbla funktionen ses som ett parallellt eller sammanvävt uppdrag utan rangordning eller om tal om rangordning förekommer som en fråga om vad som sätts främst. I Socialstyrelsens antologi om

föräldrasamverkan tenderar Socialstyrelsens redaktörer att upplösa den dubbla funktionen i tal om förskolans ”huvuduppgift”:

Vilket förhållande ska hem och förskola ha till varandra? Det varierar med hur man tolkar förskolans huvuduppgift för barnen och familjerna. Är det service, uppfostran, tillsyn, undervisning eller rentav social kontroll? (Socialstyrelsen 1988 s. 7)

I det här kapitlet analyseras talet om den dubbla funktionen med särskilt fokus på talet om förskolan relation till familjen. Jag har försökt undvika onödiga upprepningar i förhållande till tidigare kapitel och då särskilt kapitel 6 som fokuserade striden om verksamhetsformer. Talet om den dubbla funktionen cirklar emellertid runt samma eller likartade grundfrågor som övriga frilagda mönster, vilka analyseras ur olika perspektiv i relation till studiens övergripande syfte och frågeställningar. Den dubbla funktionen återkommer därför också i skoldelen, och då i ett utbildningspolitiskt perspektiv.

En oupplöslig enhet? 1968-1974

Barnstugeutredningen myntade begreppet den dubbla funktionen för att beskriva förskolans uppdrag med att kombinera föräldrars möjlighet till förvärvsarbete med barnens behov av pedagogisk stimulans. Den omtalas som utgångspunkt för förskolans övergripande mål (se kapitlets inledningscitat). Talet om en integrerad dubbel funktion i barnstugeutredningen uppvisar släktskap med formuleringar ur den socialdemokratiska jämlikhetsrapporten från 1969, som jag citerade i samhällsdelens första kapitel. I rapporten, framtagen av en arbetsgrupp med Alva Myrdal som ordförande, beskrevs förskolan som en förutsättning för jämlikhet ur två synvinklar; föräldrars behov av hjälp så att deras förvärvsarbete möjliggörs och barnens möjligheter att få en god start inför skolan och livet. Barnstugeutredningen beskriver det som *en oupplöslig enhet* och förskolan som *serviceinstitution*:

Förskolan skall inom sig rymma både heltids- och deltidsverksamhet. Den bör ses som en serviceinstitution för familjen, vilket innebär att den ur olika aspekter *alltid* har till uppgift att tillgodose *både* barns *och* föräldrars behov. Denna tvåfaldiga uppgift måste starkt understrykas, därför att den först i bägge dessa funktioner utgör ett viktigt led i barnets utveckling på lång sikt. Barnets och föräldrarnas behov bildar en oupplöslig enhet, där den ena partens behov påverkar den andras. (SOU 1972:27 s. 25. Emfas tillagd)

Ett särskilt temanummer av *Förskolan* ägnades åt barnstugeutredningen när betänkandet presenterades. Innehållet beskrivs ingående på drygt 50 sidor under olika rubriker (Förskolan 4B/72). Den dubbla funktionen omnämns endast helt kort under rubriken *Förskolans mål är att garantera alla barn en*

gynnsam uppväxtmiljö med kommentaren att den dubbla funktionen bildar utgångspunkt för förskolans övergripande mål (a.a. s. 30). I SFR:s 24-sidiga remissvar kommenteras den inte överhuvudtaget (Förskolan 8/72). När statsrådet Odhnoff i förskolepropositionen redogör för barnstugeutredningens syn på förskolans tvåfaldiga uppgift åberopar hon däremot utredningens formulering att barnets och föräldrarnas behov bildar en ouplöslig enhet. Det är först när verksamheten tillgodoser bägge dessa funktioner som den utgör ett viktig led i barnets utveckling skriver Odhnoff i enlighet med utredningens formulering (prop. 1973:136 s. 14).¹¹⁴

I november 1973 försvarade Gunilla Ladberg avhandlingen *Barntillsyn eller barnmiljö* (Ladberg m.fl. 1973). Titeln med ett *eller* ifrågasätter uttryckligen talet om den dubbla funktionen som en ouplöslig enhet. Avhandlingen byggde på ett statligt uppdrag med att utveckla samarbetet mellan barnstugepersonal och föräldrar. Metoden var föräldraintervjuer och deltagande observationer på daghemsavdelningar i en tid då daghemsmodellen var bristfälligt utbyggd. Enligt referatet i *Förskolan*, skrivet av metodikläraren Vanja Karlsson, var många praktiker närvarande vid disputationen. Frågan hade ställts huruvida barnen är på ”dagis” för sin egen skull *eller* för att föräldrarna arbetar (Förskolan 10/73 s. 26). Året därpå utkom *Daghem – förvaringsplats eller barnmiljö?* (Ladberg 1974). Lyckan över att överhuvudtaget få en daghemsplats beskriver Ladberg som en förmån. Att föräldrar försäkrar att de har en positiv inställning till daghem, väljer Ladberg att tolka som ”besvärjelser” för att föräldrar behöver övertyga sig själva (a.a. s. 3). Boken som trycktes i stor pocketupplaga, skulle ofta komma att apostroferas, mindre angående ett utvecklat föräldrasamarbete men desto mer angående daghemsmodellens möjlighet att förena en pedagogisk verksamhet för barn med tillsyn av arbetsmarknadsskäl. Vinklingen av frågeställningen med ett *eller* skulle få betydelse för hur diskursen om den dubbla funktionen och relationen mellan education och care utvecklas från mitten av 1970-talet.

Barntillsyn och/eller barnmiljö? 1975-1982

I propositionen om utbyggnad av barnomsorgen i mitten på 1970-talet, undertecknad av statsminister Olof Palme och socialminister Sven Aspling efter överenskommelsen med Kommunförbundet om utbyggnad, sägs att samhällets barnomsorg skall ge barnen möjlighet till en god och trygg

¹¹⁴ En parallell till detta synsätt återfinns även i barnmiljöutredningen under Rexeds ordförandeskap. Utredningens främsta slutsats var att en bra livsmiljö för barn inte bara kräver direktåtgärder till barnen utan till hela familjen (SOU 1975:30).

uppväxtmiljö och att den *också* skall ge kvinnor och män lika villkor för att kunna förena förvärvsarbete och familjeliv; vilket sammantaget beskrivs som en *helhetssyn* (prop. 1975/76:92 s. 14). Familjestödsutredningen beskriver på liknande sätt sin tro på betydelsen för samhället i stort av att båda föräldrar tar del i barnens liv. Arbetsmarknaden sägs ha behövt kvinnor och barnen har behövt barnomsorgen (Diskussions-PM 1978 s. 14). I slutbetänkandet framhåller Familjestödsutredningen barnstugeutredningens betydelse för att synen på daghem har förändrats genom att betona *både* daghemmets pedagogiska funktion *och* en förskola som komplement och stöd till familjen (SOU 1981:25 s. 15). Den s.k. oupplösliga enheten löses dock upp mer och mer i det andra utvecklingsskedets tal om den dubbla funktionen. I Förskolans texter förekommer nu uttalanden där föräldrars behov av service ställs mot vad som kallas barnens genuina behov av förskola (Förskolan 10/77 s. 4).

Barnstugeutredningens uttalande att förskolan bör ses som en serviceinstitution för familjen (SOU 1972:27 s. 25), vilket förklarades med att den ur olika aspekter alltid har till uppgift att tillgodose både barns och föräldrars behov, skulle också kunna tolkas som ett uttryck för en förskjutning i synen på relationen mellan myndighet och medborgare från en klientsyn till konsument (jfr Beckman 1988). Att benämna förskolan som serviceinstitution uppfattas däremot av förskollärare i detta skede som att tillsynen prioriteras framför den s.k. pedagogiska funktionen. Begreppet serviceinstitution förekom även i Socialutredningens beskrivning av den dubbla funktionen (SOU 1974:39), vilket refererades i *Förskolan* tillsammans med en kommentar om Socialutredningens syn på förskolan som betydelsefull för barnens känslomässiga och sociala utveckling (Förskolan 7/74 s. 18). Till skillnad mot barnstugeutredningens målformulering nämner dock inte Socialutredningen barnens *kognitiva* utveckling, vilket emellertid inte uppmärksammas av *Förskolans* skribent i referatet av Socialutredningen:

En målgrupp är familjer med barn. Utredningen konstaterar i detta avsnitt att den moderna familjen har behov av ersättare för föräldrarna i olika situationer och att samhällets barnomsorg därför måste ges ett sådant innehåll att den – förutom att vara en serviceuppgift vid föräldrarnas förvärvsarbete – också tillgodoser barnens känslomässiga och sociala utvecklingsbehov. (Förskolan 7/74 s. 18)

I andra ledare, efter det att Socialutredningens slutbetänkande (SOU 1977: 40) har presenterats debatteras däremot risken att förskolan reduceras till enbart en tillsynsorganisation utifrån utredningens skrivningar (Förskolan 1/78 s. 4, 2/78 s. 4, 7/78 s. 4). I en ledare med rubriken *Barntillsyn och barnmiljö/förskola* uttrycker ledarskribenten kritik mot att statistiska centralbyrån i sina årliga s.k. barnomsorgsundersökningar valt att analysera föräldrars efterfrågan av barnomsorg, ett begrepp som ledarskribenten anser döljer daghemmets pedago-

giska funktion. Analysen som görs av föräldrars svarsmönster visar att daghemsformen prioriteras och inte familjedaghem. Det starka utslaget för daghem anser ledarskribenten ändå inte får tolkas som att det är väl beställt i denna *tillsynsform* (Förskolan 8/80 s. 4):

Enligt Gunilla Ladberg och även andra forskare, senast Tage Ljungblad, är dessa båda funktioner oförenliga eller i vart fall är det mycket svårt att förena dem. Det blir den ekonomiskt mest intressanta funktionen som bestämmer villkoren, vilket i de flesta fall innebär försämringar i daghemmets funktion av god barnmiljö/ förskola. (a.a. s. 4)

Skolpsykolog Tage Ljungblad som apostroferas i citatet hade i sin avhandling om hinder för samverkan mellan förskola och skola (Ljungblad 1979 s. 160) påstått att de pedagogiska och arbetsmarknadspolitiska villkoren var oförenliga, enligt vad som framkom i en recension i *Förskolan* (2/80 s. 5). Ljungblad hade dessutom hävdatt att förskolan blivit en tillsynsförskola utan pedagogiskt innehåll. Recensenten Carl-Eric Sandblad beskriver det som en svaghet att Ljungblad utgår från ett extremt smalt pedagogikbegrepp och tycks utgå från att förskolepedagogiken måste anpassa sig till den formella undervisningens villkor för att bli betraktad som "samverkansfäihig" (a.a. s. 5). Ljungblads slutsatser ifrågasattes av fakultetsopponenten Gunni Kärrby. I en artikel i *Förskolan* säger hon att slutsatserna var omöjliga att dra utifrån den presenterade empirin och går emot vad hon anser vara Ljungblads snäva definition på pedagogik (Förskolan 3/80 s. 12). Kärrby menar att det är nödvändigt att de som arbetar inom förskolan är på det klara med att det finns en arbetsmarknadsfunktion, dvs. tillsynsfunktion, men ifrågasätter att den utesluter en pedagogisk målsättning (a.a. s. 12). SFR-styrelsen, som 1981 tar initiativ till en internfacklig pedagogisk debatt för att få fram ett pedagogiskt handlingsprogram till ombudsmötet 1983, säger att i förskolans dubbelroll, som pedagogiskt stimulerande miljö för barnen och arbetsmarknadsinstrument, hamnar de pedagogiska frågorna "i skymundan" (Förskolan 1/81 s. 4).

Exemplen visar hur ideologiska ståndpunkter bland forskare slår igenom i debatten i detta skede och påverkar även förskollärarkårens utsagor. Familjestödsutredningen diskuterade effekter av Gunilla Ladbergs uttalande om att en pedagogisk målsättning alltid kommer i andra hand eftersom daghemmets uppgift är tillsyn (SOU 1981:25 s. 106).

Dessa frågor diskuterades mycket kanske framför allt av de anställda i barnomsorgen. Deras självkänsla och yrkesstolthet påverkades negativt (...) Daghemmen skall både vara en bra barnmiljö, utvecklande och innehållsrik och den har i uppgift att se till barnens behov av omvårdnad och göra det möjligt för föräldrar att yrkesarbeta. Ibland kan dessa uppgifter stå i motsatsställning till varandra men de är ej ömsesidigt uteslutande. (a.a. s. 107)

Enbart barnpassning? 1983-1990

Ett ifrågasättande kontra försvar för daghemmodellens dubbla funktion framträder även som centralt tema i det tredje skedet. I DN-debatten 1986 apostroferar den dåvarande socialdemokratiska ministern Bengt Lindqvist Alva Myrdals jämställdhetsrapport i sitt försvar för den svenska daghemmodellen. Lindqvist anförde att de båda synvinklarna inte ska ställas mot varandra när det gäller att avgöra samhällets resurser till förskolan (Lindqvist DN 2/7 1986). I propositionen *Förskola för alla barn*, hade Lindqvists företrädare, dvs. socialminister Sten Andersson, hävdad att parallellt med den kvantitativa utbyggnaden utifrån förvärvsarbetande föräldrars behov, hade hela tiden funnits synen på ”den stora betydelsen av en kvalitativt god pedagogisk gruppverksamhet för barns utveckling”. Rätten till förskola sägs gälla både barn och föräldrar (prop. 1984/85:209 s. 3, 5). Den dubbla funktionen beskrivs i denna proposition med barns behov som start:

Även om barnomsorgen måste byggas ut för barnens skull går det inte att förbigå det faktum att en god barnomsorg också är en förutsättning för föräldrarnas möjligheter till personlig utveckling och till sin egen och barnens försörjning. (a.a. s. 5)

I Socialstyrelsens pedagogiska program, som blev svaret på uppdraget som gavs i denna proposition, ingår också den dubbla funktionen i beskrivningen av förskolans uppdrag (Socialstyrelsen 1987). I DN-debatten 1986 hade däremot Anna-Lisa Marell i likhet med psykologen Birgitta Strömbom hävdad att den förhärskande daghemmodellen är en tillsynsmodell med en föräldrabarnrelation som förebild; inte en pedagogisk relation (Marell DN 23/6 1986, Strömbom DN 13/7 1986). De anser att familjen behöver kompletteras med en *undervisningsfunktion*, vilket de menar inte går att genomföra i daghem; en tillsynsinstitution med ett ställföreträdande föräldraskap. Fostran och undervisning bör därför särskiljas för att personalen ska kunna vara lärare.

I dag prioriterar vi dag-hem, personalen är inte lärare utan extraföräldrar (...)
Samhället varken kan eller får ta över föräldrarnas roll, utan samhället ska ge barnen en professionell undervisning. (Strömbom DN 13/7 1986)

Margareta Zetterström beskriver svenska daghem som enbart inrättningar för kollektiv barnpassning ägnade att göra småbarnsföräldrar fullt exploaterbara som arbetskraft och att de erbjuder en uppväxtmiljö ”som om vi levde i ett av nöd och armod plågat samhälle” (Zetterström DN 29/6 1986). Riksdagsledamoten för vpk Inga Lantz argumenterade för en dubbel funktion; både kvinnokamp och barns rätt till en pedagogisk förskola förenad med heldagsomsorg (Lantz DN 25/7 1986). Bo Södersten ifrågasatte inte en dubbel funktion, men anser inte att daghemmodellen svarar mot en sådan på ett bra

sätt. *Kasta ut gökungen* är hans rubrik med förslag om en småbarnsskola som kan kombineras med tillsyn i mindre omfattning (5-6 timmar/ dag):

Den daghemsdebatt som förts i sommar har tänt hoppets och rationalitetens gnista. Än står vi dock långt från den brasa som skall rensa bort allt bråte och lämna fältet fritt för ett system som kan ge alla barn undervisning samtidigt som den ger dem en omtänksam och human tillsyn. (Södersten DN 14/9 1986)

Söderström beskriver den svenska daghemsmodellen som en imitation av hemmet uppbyggd runt den s.k. dialogpedagogiken och förordar en småbarnsskola av europeiskt slag med pedagogisk fostran, vilket han inte menar existerar i den svenska modellen.

Kort sagt, i så gott som samtliga länder utom Sverige är småbarnsskolan den helt dominerande formen för fostran och barntillsyn. Det är de som ståndaktigt försöker hävda att svenska småbarn är oemottagliga för en pedagogisk fostran som har den verkliga bevisbördan på sig. (Södersten DN 14/9 1986)

Två f.d. dagisbarn på 1970-talet önskar däremot att hela samhället var som dagis och kommenterar den dubbla funktionen utifrån sina egna erfarenheter. De ifrågasätter varför ingen med egen erfarenhet tillfrågas och beskriver sin daghemsvistelse som livets lyckligaste och mest kreativa tid:

Glöm allt tal om att dagis skulle vara en avstjälningsplats, där egoistiska mammor lämnar in ungarna för att kunna förverkliga sig själva. Föräldrar som barn, alla har de samma behov av att utvecklas. Vi fick vår chans på dagis. Vi önskar att hela samhället var som dagis. Den totala friheten, där alla ges möjlighet att leva ut sina drömmar, iklädda sina vackraste prinsesskläder, att få resa i egenhändigt byggda rymdskepp och ständigt vara omgiven av sina vänner. (Groundstroem & Rundquist DN 7/9 1986)

Den kårfackliga kritiken mot daghemsmodellen från första hälften av 1980-talet tonas ned i samband med DN-debatten 1986. Rigmor Mjörnell anser förslagen om att skrota daghem är ett slag mot kvinnor som vill eller måste arbeta. En motsättning mellan förskola och daghem ser hon som konstruerad och förlegad (Mjörnell DN 24/8 1986). I en SFR- kampanj 1989 återkommer tal om att samhället måste erkänna barnens rätt till pedagogisk förskola. Ett svårmod ska mötas med kvinnokamp med Fröbelcitatet *uppåt steg för steg*:

Synen på förskolan har genomgått en radikal förändring under 70-80-talet, vi har nu fått ett beslut om att alla förskolebarn från 1,5 års ålder ska ha rätt till förskola. Men har samhället erkänt barnens rätt till förskola eller är det bara samhället, behov av kvinnorna på arbetsmarknaden som styr? (bilaga i Förskolan 8/89)

Sätt barnen i centrum 1991-1998

I en debattserie i *Förskolan* om *den framtida förskolan* försvarar Bengt-Erik Andersson den dubbla funktionen, som han beskriver som en tillsynsfunktion respektive en pedagogisk funktion (Förskolan 9/91 s. 36).¹¹⁵

Dagens förskola på hel- eller halvtid har såväl en tillsyns- som en pedagogisk funktion. Den senare funktionen har alltmer kommit i fokus, inte minst genom det pedagogiska program som Socialstyrelsen utarbetat. Även detta program är internationellt sett ganska unikt – något som vi bör slå vakt om och vidareutveckla. (a.a. s. 36)

På 1990-talet diskuteras den dubbla funktionen inramad i diskursen om *livslångt lärande*. I ledaren *Sätt barnen i centrum* signerad av förbundets vice ordförande Solweig Eklund, försvaras educaremodellen som en form av skola även för små barn. Den beskrivs som första steg i ett livslångt lärande; en skola som organiseras så den underlättar för kvinnan att förena förvärvsarbete och ansvar för sina barn (Förskolan 2/92 s. 8). I detta utvecklingskede försvaras den dubbla funktionen även av den folkpartistiske socialministern Bengt Westerberg. Den ingår i beslutade övergripande mål för barnomsorgen som sägs vara att genom pedagogisk gruppverksamhet ge barnen stöd och stimulans för deras emotionella, sociala och intellektuella utveckling, bidra till goda uppväxtvillkor och att underlätta för föräldrar att förena förvärvsarbete och studier med vård och ansvar för barn (prop. 1993/94:11 s. 23, 26, 39). Samstämmigheten med tidigare socialdemokratiska utfästelser är påtaglig.

När Bengt Westerberg och socialdemokraten Birgitta Dahl intervjuas i *Förskolan* inför valet 1994 ställs frågan huruvida förskolan ska vara till för barnen eller föräldrarna och om förskolans pedagogiska eller socialpolitiska roll är den viktigaste. Dahl svarar att det är för barnens skull medan Westerberg menar att man inte kan säga vad som är viktigast. Förskolan fyller bägge rollerna (Förskolan 6/94 s. 14). Westerbergs svar överensstämmer med en traditionell socialdemokratisk hållning medan socialdemokraten Dahl svarar med den rangordning som reportern verkar anse behöver klargöras.

Kvar på en motsatt barriär står den nu 88-åriga Marell tillsammans med HARO (Hemmaarbetande föräldrars riksorganisation). I en intervju 1995 berättar Marell att hon fått guldmedalj av HARO (Förskolan 5/95 s. 5). Marell säger att hon fortfarande slåss för familjen, deltidsförskolan och för att pedagogiken ska få större plats. Hon liknar samhällets övergrepp på familjen

¹¹⁵ När Bengt-Erik Anderssons forskningsrapport *Hur bra är egentligen dagis?* (Andersson 1990) recenserades i *Förskolan* tidigare i samma årgång omnämndes den som ett brandtal för svensk förskola (Förskolan 1/91 s. 36). Bengt-Erik Andersson ingick även i Barnomsorg- och skolakommittén som arbetade fram den reviderade och nya läroplanen för skola respektive förskola.

vid en traktor som mejar ner en naturlig och praktfull blomsteräng. Daghemskritiken från 1980-talet har tystnat säger hon och efterlyser att förskollärarna på ett mer slagkraftigt sätt måste visa sin undervisande uppgift och ”sätta barnen i centrum” (a.a. s. 5).¹¹⁶

När *Barnkommittén* med Gabriel Romanus som ordförande på 1990-talet analyserar hur den svenska staten svarar mot artikel 18:3 i FN:s barnkonvention från 1989 angående *Rätt till barnomsorg*, åberopas den dubbla funktionen. Kommittén konstaterar att inte något annat europeiskt land har en sådan behovstäckning som tillgodoser denna rätt till barnomsorg, i en verksamhet som av tradition haft ”den dubbla funktionen”, att möjliggöra heltidsarbete för föräldrar och stimulera barns utveckling och bidra till goda uppväxtvillkor. Det sägs att det under hela den svenska barnomsorgens historia har pågått en diskussion om vilken funktion som är viktigast men att statsmakterna har tillmätt dem samma värde utan rangordning (SOU 1997:116 s. 259). Barnkommittén kursiverar barnets *egna rätt* till barnomsorg (a.a. s. 256), och understryker längre fram i betänkandet att Barnkonventionen i motsats till andra konventioner inte innehåller bestämmelser om föräldrarätt för barnens rätt till utbildning (a.a. s. 280). I FN:s barnkonvention från 1989 uttrycks barns *rätt till barnomsorg* respektive *rätt till utbildning* som skilda rättigheter, rättigheter som i den svenska förskolemodellen genom den dubbla funktionen enligt barnstugeutredningens förslag för förskoleåldrarna har beskrivits som sammanlänkade. I kommitténs genomgång av hur det svenska utbildningssystemet svarar mot att barn enligt barnkonventionen *ges rätt till utbildning och kunskap* (artikel 28) omnämns däremot varken förskolan eller någon dubbel funktion (SOU 1997:116 s. 280ff.).

Den dubbla funktionen som myntas i en familjepolitisk inramning med utbildningspolitisk anknytning, får under 1990-talet en ny inramning inom det utbildningspolitiska systemet med bibehållen familjepolitisk anknytning. I Barnomsorg och skolakommitténs betänkande beskrivs hur daghemmen började få status och fyllde funktionen som ”den felande pusselbiten i kvinnornas frigörelse” när akademiker och välsituerade kvinnliga tjänstemän deltog på 1970-talet och krävde daghem åt alla (SOU 1997:157 s. 36).

Där passade inte familjedaghemmen in och därmed inte heller lekskolorna.

Det svenska förskolsystemet blev efterfrågat av föräldrarna. (a.a. s. 36)

I läroplanspropositionen (prop. 1997/98:93) framhålls den nordiska modellen med heldagsomsorg av god kvalitet vara av avgörande betydelse för den generella välfärdspolitik, en förutsättning för jämställdhet mellan kvinnor och

¹¹⁶ Att sätta eller ställa barnen i centrum är exempel på en frekvent förekommande retorisk utsaga som används av aktörer med divergerande åsikter i övrigt.

män *och* barns goda uppväxtvillkor. Den ansvariga skolministern, socialdemokraten Ylva Johansson uttalar i propositionen att det pedagogiska arbetet i förskolan utgår från att det finns ett starkt samband mellan omsorg, fostran och barnets utveckling och lärande i en verksamhet som tar ansvar för hela barnet under hela dagen. Det är en programförklaring av en educaremodell som inte i grunden har förändrats sedan barnstugeutredningens beskrivning av den. Förskolan skall fortsätta vara ett viktigt komplement. Att föräldrar ska kunna förena föräldraskap med förvärvsarbete beskrivs som en grundläggande princip om förskolans *familjepolitiska* uppgift (a.a. s. 15).

Förskoleverksamheten har byggts upp som en del av familjepolitiken med målsättning att förverkliga ett samhälligt stöd för barns omsorg, omvårdnad och utveckling med det dubbla syftet att ge föräldrar möjlighet att förena föräldraskap med förvärvsarbete och att ge barn goda uppväxtvillkor för utveckling och lärande. (prop. 1997/98:93 s. 7)

Integreringen i utbildningssystemet beskrivs som en perspektivförskjutning, som enligt ministern görs för att betona och förtydliga det pedagogiska innehållet och förstärka sambanden med de skolformer som barnen fortsätter till. Den sägs dock inte ha som avsikt att förändra förskolans funktion. Skolministern betonar förskoleverksamhetens *viktiga pedagogiska uppgift* och säger att förskolan *i första hand* skall vara till för barnets egen utveckling och lärande, vilket tyder på en rangordning och tudelad syn på den dubbla funktionen (prop.1997/98 s. 93). Den dubbla funktionen består således som politisk tankefigur genom hela den studerade tidsperioden, dock med en viss förskjutning från vad Camilla Odhnoff och barnstugeutredningen talade om som en ouplöslig enhet av barns och föräldrars behov till Ylva Johanssons tal om parallella och rangordnade uppdrag. I läroplanen för förskolan (Lpfö 98) sägs ingenting om den dubbla funktionen när förskolans uppdrag beskrivs.

Kapitel 13 Förskolan som komplement

Jag vill understryka att samhällets barnomsorg är till för barnens skull. Den är inte någon ersättning för familjerna utan en komplettering som tillgodoser barnens behov av stimulerande och utvecklande aktiviteter. Det är fortfarande så att samvaron i familjen blir det centrala i barnens uppväxt. Föräldrarollens betydelse har på intet sätt minskat därför att samhället känner ett positivt ansvar att medverka i omsorgen om barnen. Men samhällets barnomsorg är ett viktigt stöd och komplement till samvaron i familjen. (prop. 1975/1976:92 s. 14)

Den oersättliga men otillräckliga familjen

I inledningscitaten hörs den socialdemokratiska socialministern Sven Asplings röst i propositionen om utbyggnadsöverenskommelsen av daghemsplatser 1976-1980. Aspling som hade efterträtt familjeminister Odhnoff beskriver samhällets barnomsorg som ett viktigt stöd och komplement till samvaron i familjen. Komplement används som markering att det inte är fråga om ersättning för familjen. Att familjesamvaron är det centrala i barnets uppväxt framstår som nödvändigt att betona liksom det retoriska *för barnens skull*. I citatets förlängning motiveras daghemsutbyggnaden med att barnen inte ska drabbas då kvinnorna ändå skulle söka sig ut på arbetsmarknaden (prop. 1975/76:92 s. 15). Uttalandet tyder på interdiskursivitet om samhällets fostransansvar.

I det här kapitlet analyseras talet om förskolan som komplement; ett av tre frilagda diskursiva mönster när förandet av den svenska förskolemodellen i relation till familjeinstitutionen behandlas. Berättelser om ett föränderligt samhälle medverkar till att forma en ny daghemsdiskurs grundad på en föreställning om en otillräcklig fattig familjeinstitution som behöver en upplevelserik modern förskola för att kunna klara barns utveckling, omvårdnad och lärande. Ett nödvändigt komplement för alla skrivs fram som motbild till åsikter om daghem som oundviklig kompensation för hemmet i de fall barn inte har möjlighet att få sin tillsyn i en förordad hemmiljö. I talet om det nödvändiga komplementet ingår även tal om att tillgodose hela den s.k.

isolerade familjens behov av socialt samspel. Tendensen hade kommenterats i *Dagens Nyheter* 1969, enligt ett pressklipp i *Förskolan* (9/69 s. 370):

Att både TCO och LO exempelvis kräver mycket snabbare utbyggnad av lekskolorna och daghemmen och deras integration i en allmän förskola motiveras förstås, som alltid, med att detta är nödvändigt för barntillsynens och kvinnofrigörelsens skull; men framförallt med att en allmän förskola tycks vara enda möjligheten att neutralisera och vid behov kompensera de handikapp för barnen och deras utbildningschanser som ligger i kärnfamiljernas isolering och otillräckliga stimulans i allmänhet och i de speciella problemmiljöerna i synnerhet. (a.a. s. 371)

Vissa familjer och föräldrar, diagnostiserade med individuella sociala problem, har i princip alltid ansetts otillräckliga. Den nya retoriken på 1960-talet blev att familjers otillräcklighet omtalas i mer generell mening där alla beroende på samhällsförändringar anses behöva eller kunna vara i behov av stöd. Även om vissa familjer fortfarande anses behöva mer. Förskolan som komplement tilldelas betydelse av en generell nödvändighet för alla familjer. I barnstugeutredningens diskussionspromemoria framträder denna synvända i utsagor om en utbyggd *omorganiserad* förskola. Den menar man kan fungera som en för både barn och vuxna nödvändig förlängning av den moderna lilla familjen med pedagogik baserad på barnpsykologiska forskningsrön (Diskussions-PM 1971 s. 236). Barnstugeutredningen beskriver förskolan som en *utlöpare* från familjen och säger att en diskussion om en reformerad förskola måste ta familjens förändring till utgångspunkt (Diskussions-PM 1971 s. 19, 240, SOU 1972:27 s. 15). En av utredningen beställd sociologisk analys av Rita Liljeström, om familjen i ett s.k. övergångssamhälle, skulle bidra till den sociologiska utgångspunkt som tillsammans med en utvecklingspsykologisk utgångspunkt utgör grund för utredningens tal om förskolans pedagogiska uppdrag i samverkan med familjen (SOU 1972: 27 s. 14ff.).¹¹⁷ Familjen sägs ha svårighet att förmedla kunskaper om samhället. Ett komplement skulle vidga både sociala relationer och omvärldsorientering:

Denna utveckling belyser en viktig roll för förskolan: familjelivet har mer och mer blivit ett centrum för intensiv känslomässig kontakt. Familjens tidigare förmedling till barnen av sociala relationer har avtagit. Kontakterna mellan olika åldersgrupper såväl bland barn som mellan barn och vuxna har minskat. Familjen förmedlar sällan en förståelse för arbetsliv och vuxenliv över huvud i det moderna urbana samhället. Mot denna bakgrund är det därför en viktig uppgift för förskolan att i samverkan med familjen vidga och fördjupa barnets relationer och orientering i omvärlden. (Diskussions-PM 1971 s. 15)

¹¹⁷ Liljeströms text publicerades i boken *Uppväxtvillkor* (Liljeström 1974) och i en reviderad upplaga *Våra barn och andras ungar* (Liljeström 1976), vilka ingick i förskollärautbildningens kurslitteratur på 70- och 80-talet. Rita Liljeström är en central aktör i debatten om förskolan under dessa decennier (Se även Gerdin & Ohrlander 2007).

Bo Rexed, som hade blivit generaldirektör för Socialstyrelsen 1968, sa i sitt tal vid öppnandet av SFR:s ombudsmöte 1972, att syftet med förskolan skulle förfuskas om arbetet inskränktes till rena tillsynsuppgifter (Förskolan 4/72 s. 4). Rexed kunde enligt referatet i *Förskolan* inte nog starkt betona vad en god förskola som komplement till hemmet betyder för det enskilda barnets utveckling (Förskolan 4/72 s. 4). Rexeds uttalande illustrerar tongivande aktörers förväntningar på förskolan i en tid då konstruktionen av en ny och framtida utbyggd förskolemodell fortfarande låg i startgroparna.

Talet om förskolan som komplement istället för kompensation kan också förstås som ett led i demokratiseringssträvande och del i den diskursförändring från en myndighetsrelation med auktoritära mönster som skett från vad Beckman kallar en förlegad socialvårdsmodell (Beckman 1988). Att förskolan bemöter föräldrarna med respekt är särskilt viktigt just för barn och föräldrar som har det svårt skriver Socialstyrelsen (1991).

Särskilt när det gäller föräldrar som i andra sammanhang kanske "klientiserats" kan ett bemötande präglad av tilltro och respekt ge ett slags upprättelse. På så sätt kan de stärkas i sin föräldraroll. (a.a. s. 15)

Talet om förskolan som komplement berättar också något om att förskolan ännu inte hade fått en fristående legitimitet och identitet som samhällslig institution i korsdraget mellan familjens erkända och självklara fostransansvar och skolans erkända kunskapsuppdrag. I den professionella förskolediskursen framställs begreppet *förskolefostran* inte som något vidsidanställt inläring i förskolan, utan markeras och behandlas på 1960 och 70-talet som synonymt med *förskoleundervisning*. Samtidigt blir prefixet *förskole* ett sätt att skilja fostran och undervisning i förskolan innehållsligt från fostran i hemmet.

Den lilla isolerade familjens behov av socialt samspel

Förskollärarkåren anammade beskrivningen av förskolan som ett nödvändigt komplement. På den nordiska förskollärarkongressen 1972 antogs en resolution i vilken det sägs att miljöförändringar i samhället har medfört att förskolverksamheten bör betraktas som komplement för familjer med barn i förskolåldern för att möta barnens behov av optimala utvecklingsmöjligheter (Förskolan 6/72 s. 4). I SFR:s remissvar på barnstugeutredningen omtalas förskolan som *värdefullt komplement* till familjen i en *barnvänlig samhällsutveckling* (Förskolan 8/72 s. 14). En betoning på de moderna och alltför små familjernas oförmåga går igen i de analyserade texterna tillsammans med tal om en isolerad familj med utsagor om såväl föräldrars som barns behov av kompletterande sociala relationer. På den nordiska förskollärarkongressen 1968 hade Camilla Odhnoff i sitt tal ställt frågan hur

samhället kan hjälpa den förändrade familjen med ”krympande familjeenheter” i ”anonyma bostadsmiljöer” till ”rikare gemenskap och vidgade erfarenheter också för barnens del” (Odhnoff 1968 s. 108). Odhnoff beskrev gruppverksamheten i daghem och lekskola som ett nödvändigt komplement för barns upplevelser, omvärldsorientering och för föräldrarnas jämställdhet. Hon beskriver ”den isolerade hemmafruns förortstristess” i förening med ”den arbetande mannens ensidiga ackord- och karriärstress” som drivkraft för en bättre balans i arbetsfördelningen (a.a. s. 108).

Barnstugeutredningen framhåller förskolans viktiga komplement med *relationer* för att ge barnen möjligheter till samspel med andra barn och vuxna. Förskolan skulle minska familjens sårbarhet vid plötsliga omställningar p.g.a. *bristen på reserver* för de vuxna rollerna (SOU 1972:27 s. 16), vilket redan omtalades i diskussionspromemorian:

Förskolan kan bli det komplement och ge de vuxenreserver familjen behöver. I den kan barnen få kamrater i olika åldrar och lära av dem. I den kan de också få fler vuxenkontakter och möta större variation av vuxnas beteendemönster, än vad familjen kan erbjuda. (Diskussions-PM 1971 s. 241)

Vuxenreserver är ett begrepp som förekommer i flera av 1970-talets utredningar i talet om förskolan som komplement. *Barnmiljöutredningens* huvudsakliga slutsats var att det inte går att skapa en god livsmiljö för barnen utan att skapa ett gott samhälle för alla, grundat på allas rätt till arbete och en jämn välståndsfördelning (SOU 1975:30).¹¹⁸ *Väl utbildad förskolpersonal – en god ”kärleksreserv”*, var rubriken då utredningen presenterades i Förskolan. Återigen är det den lilla isolerade familjen och förskolans roll för barnens behov av kompletterande relationer som omtalas (Förskolan 1/76 s. 26).

En trend i 1970-talets utredningar är viljan att inbegripa en samhällsdebatt i utredningsarbetet genom diskussionspromemorior och/eller kompletterande debattunderlag. Barnomsorgsgruppen och Familjestödsutredningen tar t.ex. initiativ till en debattbok om barnuppfostran och politik i ett samhälle i förändring, vilken får karaktär av bilaga till utredningarna. Den har bl.a. av den anledningen ingått i mitt empiriska textmaterial. Tio författare med olika yrkeserfarenheter och politiska åsikter ombads reflektera kring uppfostran och fördelning av ansvaret för barnens fostran inom familjen och mellan familj och samhälle (Lejdström 1977).¹¹⁹ I förordet skriver de båda utredningarnas

¹¹⁸ Barnmiljöutredningen tillsattes 1973 av Odhnoff för att göra en samlad analys av barns levnadsförhållanden. Utredningen publicerade ett bakgrundsmaterial i åtta rapporter, skrivna av bl.a. Rita Liljeström (SOU 1975:31) och Eva-Mari Köhler (SOU 1975:33) förutom slutbetänkandet *Barns livsmiljö* SOU 1975:30.

¹¹⁹ De tio författarna är Karin Andersson, Bengt Börjeson, Nils Carlshamre, Lena Hjelm-Wallén, Kristina Humble, Eva-Maria Köhler, Inga Lantz, Rita Liljeström, Gabriel Romanus och Ingmar Ström. Gerda Simmons Christensson som recenserar

ordförande Grethe Lundblad och Camilla Odhnoff att utredningarna nått en punkt där det är nödvändigt att klarlägga vilka värderingar som ”ligger inunder den allmänna välviljans fernissa” i talet om att ge barn ”en bra start” (a.a. s. 17). Debattbokens författare är eniga om att ett delat ansvar med fler vuxna kan behövas utöver föräldrars huvudsakliga ansvar för barnens fostran. Åsikterna går däremot isär vad en kompletterande samhällelig fostran bör innehålla. Två psykologer, Eva-Mari Köhler och Kristina Humble kritiserar den samhällliga förskolefostran dock från skilda ideologiska ståndpunkter. Humble ifrågasätter kollektiv fostran och synen på familjen (Humble 1977). I *Kan klasskillnader kramas bort* kritiserar Köhler utifrån en marxistisk ståndpunkt chefsideologers tal om dialog och kärleksreserver (Köhler 1977):

Staten har förtroendefullt till barnstugans personal överlämnat ett antal poetiska fraser (målen), en idé om det pedagogiska arbetet (dialogen), en utbildning som påstås innehålla förnyelse och i övrigt i stort oförändrade förhållanden. Det hela benämns den nya förskolan och antas öka barns jämlikhet i Sverige. (a.a. s. 90)

Lena Hjelm Wallén, socialdemokratisk riksdagsledamot och f.d. skolminister 1974-1976, talar i sitt kapitel om solidaritet och förskolans möjligheter att förverkliga målen om en öppen och hänsynsfull människa:

Även om det fortfarande är långt till att barnstugeutredningens mål blir verklighet, så är utvecklingen i full gång mot nya arbetssätt och ett annorlunda sätt att vara med varandra, vuxna sinsemellan och barn-vuxen. Föräldrar och andra vuxna blir indragna i denna utveckling. Sån't påverkar. Också barnen påverkar sin omgivning genom det de upplever i förskolan. De för förskolorna uppdragna mål och riktlinjerna och den moderna debatten gör därigenom insteg i verkligheten. Även om det fortfarande finns mycket att önska så är avståndet mellan mål och verkligheten mindre på förskoleområdet än på skolans område. (Hjelm Wallén 1977 s. 63)

Familjestödsutredningen beskriver i sin diskussionspromemoria bristen på social förankring i närmiljön som utmärkande drag i samhället och drar slutsatsen att daghemmet kan vara en möjlighet för föräldrar att utveckla ett samarbete i frågor som inte bara rör barnen (Diskussions-PM 1978 s. 17).

Det innebär att ett stort antal barn växer upp i stadsmiljöer där familjerna lever isolerat och anonymt. För dessa barn är den sociala och känslomässiga utvecklingen många gånger nästan helt beroende av en ensam vuxens förmåga att ge barnet stimulans. Många föräldrar saknar egna erfarenheter och viktiga kunskaper om små barn när de själva blir föräldrar. (a.a. s. 17)

När familjestödsutredningens diskussionspromemoria presenteras i *Förskolan* berättas att utredningen anser huvuduppgiften i det pedagogiska arbetet med

boken i *Förskolan* beskriver innehållet som motsägelsefullt och att flera tenderar att idealisera förskolans betydelse och möjligheter (Förskolan 6/77 s. 21).

små barn vara att stödja grupp gemenskap, samskapande och solidaritet hos och mellan de små barnen samt att skapa en stimulerande miljö som ska väcka nyfikenhet och upptäckarlusta. Det sägs att daghemmet har en viktig kompletterande uppgift för både barn och föräldrar som *socialt nätverk* (Förskolan 8/78 s.12). Socialstyrelsens arbetsplan för förskolan om små barn i daghem (Socialstyrelsen 1978)¹²⁰ presenterades vid samma tillfälle och kommenterades av Ulla-Britta Bruun:

Det finns också ofta inbakat ett motsatsförhållande mellan familjen och världen utanför. Familjen får stå för värden som närhet, kärlek och kontakt. Institution blir lika med opersonlighet, avstånd och brist på verkligt intresse för människan. I familjen kan man vara sig själv och utanför är världen hård och kall. Tanken och känslan att daghemmet kan vara en miljö präglad av värme, kärlek och personligt engagemang har ännu inte blivit tydlig för alla människor. (Förskolan 8/78 s. 9)

Även Gunni Kärrby beskriver förskolan som betydelsefull kontaktmiljö och talar om ett kompanjonskap med föräldrar (Förskolan 2/77 s. 18).

I stället för att stöta ut familjen ser jag det som nödvändigt att man i stället satsar på familjen. Att man ingår kompanjonskap med familjen, att daghemmet blir familjens ”andningshål” utåt, ett ställe där man kan få kontakt, där det finns resurser som kompletterar familjens bristande förmåga. Detta kräver emellertid en helt ny syn på daghemmets roll och speciellt på kontakten mellan personal och föräldrar. (a.a. s. 19)

Familjestödsutredningen framhåller betydelsen av innehållsrikt samspel där talet om den lilla familjens svårigheter återkommer i slutbetänkandet:

Den lilla familjen har svårt att i tillräcklig utsträckning tillgodose barns och vuxnas behov av mänsklig gemenskap, samarbete och stöd. Att fostra barn är en krävande och svår uppgift. Barnfamiljerna behöver stöd i detta utan att fråntas sitt ansvar och barnen behöver få lära känna fler vuxna och barn för att kunna få tillräckligt med mänskliga kontakter och innehållsrika erfarenheter av socialt samspel. (SOU 1981:25 s. 49)

Föräldrarna kommer alltid att ha det största ansvaret, skriver Alva Myrdal på 1980-talet, men betonar också att *våra små familjer* inte kan ge tillräcklig stimulans. Barn behöver något mer än kärlek och omvårdnad vilket enligt henne motiverar ett gemensamt samhällsansvar, som hon poängterar att hon hade talat om redan 1935 (Myrdal 1982 s. 14).

Ännu har inte förskolan tillräckligt värderats som en resurs för att dela ansvaret med föräldrarna. Och den har inte till fullo erkänts som nödvändig för barnens egen skull. Det är detta erkännande som är viktigast för

¹²⁰ Psykologen Kerstin Sjöblom och metodiklärarna Lena Karlsson och Vanja Karlsson, alla med koppling till Familjestödsutredningen, hade tillsammans skrivit arbetsplanen om små barn på daghem (Socialstyrelsen 1978).

förskolans fortsatta utveckling (...) Den ovedersägliga slutsatsen är att barnen från tidig ålder mår väl av att få en rikare upplevelsevärld än det enskilda lilla hemmet kan ge. (a.a. s. 10)

På 1990-talet försvarar förskolepsykologen Lotta Uggla daghemmen som en viktig del i en familjs sociala nätverk som i nödsituationer kan utvecklas till skyddsnet. Hennes syn på familjen som komplement framträder även i hur hon betonar omsorgsdimensionen i den dagliga samvaron där barn har relationer till *andra vuxna* och får uppleva struktur i en regelbunden daghemsvistelse mot en i övrigt kanske turbulent tillvaro (Förskolan 9/92 s. 46).

Pedagog eller mamma – hem, skola eller ”något nytt tredje”?

Förskolan som *pedagogiskt och relationellt komplement* till familjen har diskuterats som en avgränsning mot familjefostran med syfte att markera en professionell identitet med försvar för en förskolepedagogik som framhåller relationer som betydelsefulla. Barnstugeutredningen underströk en professionell relation men såg samtidigt en fara i att föräldrar skulle uppfatta förskolans personal som experter på fostran i förhållande till sin egen förmåga (SOU 1972:26 s. 139). Att medvetandegöra en yrkesrelation till barnen och särskilja sin relation till föräldrar från en vanlig vänskapsförbindelse ansåg utredningen vara viktigt. Till skillnad från föräldrarnas särskilda känslomässiga bindning till barnet som sträcker sig över lång tid beskrivs förskolans personal som yrkesinriktade fostrare som ständigt möter och handleder nya barn. Denna yrkesrelation till barn och föräldrar anser utredningen dock inte vara oförenlig med ett varmt och känslomässigt innehåll (a.a. s. 138). Till skillnad mot tidigare pedagogiska program som hade betonat en hemlik karaktär, föreslog barnstugeutredningen en verksamhet organiserad i olika aktivitetsområden i gemensamma utrymmen tillsammans med s.k. hemvister för rutiner som mat och vila (Diskussions-PM 1971 s. 65). Att överskrida en traditionell hemliknande förskolemiljö och utforma en yrkesroll som ändå innebar en känslomässig relation till barnen och verksamheten var ett tema som både var aktuellt i utredningar och som förskollärarkåren brottades med. En mer verkstadsliknande förskolemiljö än en hemliknande miljö som en del i komplementtanken tillsammans med betoning på relation och dialog har förts fram av pionjärer som bl.a. Britta Schill (Schill 1968) och Ulla-Britta Bruun (Förskolan 1/82 s. 23, 5/82 s. 22). Gertrud Schyl-Bjurman berättar om sin ”verkstadsbarnträdgård (Förskolan 6/93 s. 11). Ulla-Britta Bruun såg inte någon motsättning mellan en verkstadspedagogisk förskola och känslomässiga relationer till barnen i talet om komplement. Hon skriver:

Förskolepersonalen är ett viktigt komplement till denna känslomässiga relation, därför att den visar att det finns andra vuxna än föräldrarna, som är varma, tycker om, tar hand om och motverkar den anonymitet som Rita Liljeström säger är så farlig för våra barn. (...) Verkstad behöver inte enligt min mening vara något kallt och kallt. Det kan vara ett i allra högsta grad varmt och levande rum, där människor tillsammans tillverkar någonting eller i samspel gör något annat. (Förskolan 5/82 s. 27)

Några år tidigare hade Bruun i *Förskolan* recenserat tre forskningsrapporter från ett projekt om socialisationsprocessen i förskolan.¹²¹ I en av dessa redovisades en kategoriserad indelning i förskollärare som ser sig som *vårdare* respektive *pedagoger*, en uppdelning och kategorisering som Bruun beklagar. Bruun anser det finns en risk med denna polarisering; att vårdsituationerna inte kopplas till begreppsbildning utan blir livlösa rutiner medan pedagogik blir liktydigt ett efterliknande av skolan (Förskolan 1/77 s. 9). Genom att låta dessa kategorier eller roller härbärgeras i olika förskollärare, alternativt förskollärare respektive barnskötare förhindras en utveckling av ett integrerat perspektiv på vård och pedagogik med Bruuns språkbruk.

Familjestödsutredningen diskuterade dilemmat med att arbetet i förskolan kan uppfattas som ”snubblande nära att vara mamma” (Diskussions-PM 1978 s. 50). Utredningen menade att daghemspersonal, som ibland behandlas som barnflickor, ibland som barnexperter har svårigheter att beskriva och förklara sin betydelse, vad man gör och vill göra i det pedagogiska arbetet:

Det verkar vara svårt att acceptera att både föräldrar och personal har stor betydelse för barnet. Daghemspersonalen kan också lätt undervärdera sin medmänskliga insats och tillmäter endast sin tekniskt-pedagogiska roll något värde. Vi tror att det är väsentligt att personalens roll som medmänniska lyfts fram och att yrkesrollen tolkas som en större kapacitet att dela med sig av sin personlighet, stimulera och stödja fler barn och vuxna. (Diskussions-PM 1978 s. 50)

I en av SFR-styrelsens diskussionsbilagor inför ställningstagandet till ett fackligt handlingsprogram sägs att olika faktorer har drivit förskollärare att fly från *sin lärarroll* till en sorts *medmänskloroll* som farligt liknar den traditionella kvinnorollen (Bilaga i Förskolan 9/81). Ordvalet tyder på ett intertextuellt svar på Familjestödsutredningens formulering om medmänniska. Det visar samtidigt på en tendens till förskjutning i synen på pedagogrollen. Familjestödsutredningen hade understrukt att arbete på daghem är ett yrke och ingen mammaroll, vilket i sig är ett observandum att man ansåg att det behövde sägas. Utredningen såg ingen motsättning mellan ett professionellt yrkesutövande och medmänsklig framtoning (Diskussions-PM 1978 s. 50). I

¹²¹ Gunni Kärrby var forskningsledare för detta projekt.

slutbetänkandet kommenteras 1970-talets diskussion och svårigheter när barnstugeutredningen skulle implementeras:

Vad kan daghemmet ge barnen? Skall det vara som ett hem eller som en skola? Vilka erfarenheter och kunskaper är det viktigt att barn får och hur skall de få dem i daghemmet? Svårigheten att omsätta de övergripande målen i det vardagliga pedagogiska arbetet var betydande. Känslor av maktlöshet, av osäkerhet och brist på kunskap och brist på stöd var inte ovanliga. (SOU 1981:25 s. 108)

Tiden efter barnstugeutredningen beskrivs i förslaget till handlingsprogram för SFR som en mycket prövande och sökande period för den stora massan nyutbildade förskollärare. Många förskollärare som inte ställde upp på att arbetet betraktades som en förlängning av privatlivet sägs ha slutat eller sökt sig till deltidsförskolan (bilaga i Förskolan 8/83 s. 44). En markering av åtskillnad och distansering till hem och familj framträder. Offentliga dokumentets betydelse för att legitimera och särskilja förskolläraryrket från mammarollen påtalas av förskolläraren Hans Petter Wille i en kommentar till Socialstyrelsens pedagogiska program (Förskolan 5/84 s. 16):

Förskolefolk måste ständigt förklara att förskolan är bra, att man bedriver pedagogisk verksamhet där och att det är berättigat med tre års utbildning (i Norge) för att kunna fungera som förskollärare lika väl som grundskollärare. Men norska förskollärare har en utpräglad låg yrkesstatus och en mycket vag yrkesidentitet. Vad är det vi kan som ingen annan kan? Vad är det jag kan utträta, efter tre år på pedagogisk högskola, som inte vilken vanlig mor som helst kan klara lika bra? Varför behövs förskolan utöver för att säkra förvaringsplatser och som hjälp för familjer med problem? (...) Sådana frågor har norska förskollärare ofta svårt att svara på. Och om jag inte tar helt fel finns problemen i Sverige också. (a.a. s. 16)

Fostran ett omdiskuterat begrepp och gränssföreteelse

I en analys av förskolans relation till familjen, är det inte talet om förskolans komplementära *pedagogiska* uppdrag som framstår som laddat, utan det är begreppet *fostran* och omsorgsdimensionen som väcker frågor om familjens respektive förskolans särskilda och gemensamma ansvar och om gränser mellan förskola och familj. I vad mån ska förskolan fostra och vad skiljer förskolefostran från hemfostran? Vari består komplementet och var går gränsen mot kompensation? Oavsett hur ett komplement motiveras åtföljs det med tal om föräldrarnas yttersta fostransansvar med försäkran om att det inte ska rubbas. Under den studerade tidsperioden blir det ett mantra i diskursen om relationen mellan hemmet och förskolan i meningsskapandet om barnens nya dubbelsozialisering i hemmiljö och i synnerhet daghemsmiljö. Det måste ständigt poängteras att föräldrarna har det yttersta ansvaret och har den största betydelsen

för barnen. Det var redan ett medföljande budskap i Odhnoffs tal på nordiska förskollärarkongressen 1968, vilket tyder på en medvetenhet om ett förväntat motstånd mot daghemsutbyggnad och om vad ett större samhälleligt fostransansvar kunde möta för reaktioner och hur det retoriskt kunde försvaras:

Hemmets ansvar för barnets fostran och vård sätts knappast allvarligt i fråga, inte heller barnets rätt till en trygg och lugn hemmiljö. Men det är konsekvenserna av krympande familjeenheter med allt fler enföräldersfamiljer, allt fler ett- och tvåbarnsfamiljer, allt färre tregenerationsfamiljer, följderna av att växa upp i stimulansfattiga och barnfientliga stadsmiljöer, som vi måste klargöra för oss. (Odhnoff 1968 s. 107)

I en ledare från 1970 beskrivs förskolans kompletterande funktion som en *förstärkning* av hemmets fostran, vilket inte i grunden särskiljer förskolefostran innehållsligt i förhållande till hemmets fostran.

Daghem måste med andra ord finnas. Inte bara ur de redovisade synpunkterna utan även som en förstärkning av den fostran hemmen kan ge. Förskolans målsättning innebär bl.a. att: ”i samverkan med hemmen skall förskolan (daghem och lekskola) främja barnens allsidiga utveckling”. Det är alltså inte en fråga om antingen eller utan ett både och. Hemmet och förskolan skall tillsammans söka ge barnen utvecklingsfrämjande miljö och fostra dem till så harmoniska människor som möjligt. (Förskolan 1/70 s. 1)

Barnstugeutredningen underströk att förskolan inte ska ses som ett alternativ till hemfostran men heller inte innebära en tidigareläggning av skolträningen (Diskussions-PM 1971 s. 236). Barnomsorgsgruppen menade att även om det i första hand är familjens och föräldrarnas uppgift att ge barnen god uppväxtmiljö kan det ligga en fara i att göra barns vård och fostran under de viktiga förskoleåren till en helt privat angelägenhet (SOU 1975:87 s. 13). I Familjestödsutredningens slutbetänkande poängteras skillnaden mellan daghemsfostran och hemfostran i talet om förskolans kompletterande funktion med den obligatoriska markeringen om föräldrarnas betydelse:

Skillnaden mellan uppfostran i hemmet och uppfostran i daghemmet består bland annat i att daghemmet skall ha en medveten pedagogisk verksamhet i grupp. Detta innebär att de vuxna i daghemmen utför ett yrkesarbete, att de är utbildade för detta, är ansvariga inför sina uppdragsgivare och har en pedagogisk plan med sitt arbete. Den kontakt de har med barnen skiljer sig från den kontakt föräldrarna har. Personalen kan aldrig ersätta föräldrarna. (SOU 1981:25 s. 100)

Även SFR ställer frågan om vad som är hemmets respektive förskolans del i ansvaret för barnets uppfostran (Diskussionsbilaga i Förskolan 10/81). Året därpå sägs att jämsides med föräldrarnas behov av tillsynsservice är det förskoleundervisning och fostran som förskolan kompletterar hemmen med (För-

skolan 4/82 s. 4). Förslaget till handlingsprogram som medföljde *Förskolan 7/82* innehåller en retorik i samklang med 1970-talets utredningar med tal om ett komplement för medborgerlig fostran, relationer och gruppupplevelser, samt en markering om att förskolan inte ska ersätta hemmet:

Målsättningen med förskolan är att i samarbete med hemmen uppfostra barnen till goda samhällsmedborgare. Förskolan kan och ska inte ersätta hemmet. Förskolan är ett komplement till hemmet. Genom att ge barnen gruppupplevelser samt tillfälle till att bygga upp nya barn- och vuxenrelationer fyller förskolan en viktig funktion i dagens samhälle. (Bilaga i *Förskolan 7/82*)

Förskolan och familjen i DN-debatten 1986

I DN-debatten 1986 både ifrågasätts och försvaras Alva Myrdal och den socialdemokratiska familjepolitiken. Carl Bildt förhåller sig kritisk:

Det var Alva Myrdal som under sin radikala period förkunnade att barns uppfostran blev bättre om den sköttes av professionella i stället för av de amatörer som nyblivna föräldrar alltid är. (...) Fortfarande verkar åtskilliga socialdemokrater genomsyras av föreställningen att föräldrar inte är kapabla att rätt ta hand om sina barn. Den bästa föräldern verkar ibland vara föräldern som inser sin litenhet och överlämnar en stor del av ansvar och uppfostran till "samhället" med dess förmenta garanti för en professionell omsorg om barnen. (Bildt DN 11/9 1986)

Carin Stenström hävdar i debatten att den förda daghemspolitiken avser att bryta ner familjen som institution och flytta fostransansvaret från föräldrar till samhälle. Däremot ses inte ett samhällsligt åtagande i en mer skolliknande verksamhetsform som någon risk för familjens fortlevnad:

Ska samhället släppa all omsorg om barnen? Nej inte samhället som sätter barnens bästa i första rum. Samhället ska ge barnen det föräldrarna inte kan ge dem: pedagogisk träning, gruppssamvaro, hjälp att lära och utveckla både hjärna och skaparförmåga. Det bör ske i en kostnadsfri, frivillig förskola, som omfattar alla barn från 3-4 års ålder. (Stenström DN 25/6 1986)

Den f.d. socialministern Karin Söder betonar föräldrars huvudansvar och framhåller bra barnomsorg som en tillgång, utan rangordning av former.

Huvudansvaret för barnens uppväxt ligger alltid hos föräldrarna. Bra barnomsorg är en tillgång för barnen, för familjen och för föräldrarna. Att barnen t ex är på dagis innebär inte att man som förälder frånhänder sig sitt speciella ansvar. Tvärtom – här ligger huvudansvaret. (Söder DN 6/7 1986)

Journalisten Kerstin Vinterhed berättar i sitt inlägg i debatten om positiva och glädjefyllda daghemserfarenheter vilket hon inte har upplevt som något hot mot familjeinstitutionen. Däremot anser hon att oron från vad hon kallar dagiskritiker, neokonservativa vänstermänniskor och andra, för att en

abdikerande föräldrageneration lämnar över till experterna dagisfröknar, leder till att daghemspersonal nedvärderar sitt arbete i stället för att känna berättigad stolthet (Vinterhed DN 19/7 1986). Daghem beskriver hon som vår tids sociala nätverk och som ett nödvändigt komplement:

Och det är ju genom dagis, vill jag hävda, som kunskap om barn och uppskattning av barn på ett mera genuint kunnigt och förståelsefullt sätt kan få en spridning in i den lilla, stängda kärnfamiljen. (...) Nej, familjen ska inte avskaffas, den ska och kommer att leva kvar i all sin ofullkomlighet, men den måste kompletteras. (Vinterhed DN 19/7 1986)

Ett lagom stort ansvar – en fråga om tid

Frasen *Förskolan som komplement* kan emellanåt framstå som en slags försvarssköld mot föreställningar om att samhället helt skulle ta över familjens ansvarsområde, men även som motvärn mot att förskolan inte ska få ett för stort ansvar. Farhågan att förskolan får för stort eller fel sorts ansvar handlar i regel om familjer med s.k. sociala problem (Se t.ex. *Förskolan* 4/87 s. 32, 7/94 s. 45). I Socialstyrelsens allmänna råd om barn och familjer med behov av särskilt stöd sägs att i de fall, då barn med svåra hemförhållanden placeras i barnomsorgen som en motsvarighet till familjehemsplacering, finns risk för att barnomsorgens förmåga att kompensera brister i barns uppväxtvillkor överskattas. Det understryks att en barnomsorgsplacering, precis som för andra barn, alltid ska vara ett komplement (Socialstyrelsen 1991). Vistelsetiden blir en regulator för balansen i ansvarsfördelning mellan hem och förskola. Tidiga morgnar och sena eftermiddagar med tillsyns- och omsorgskaraktär kan upplevas som ersättning istället för komplement.

Vi förklarar om och om igen att förskolan är ett komplement till hemmet – inte en ersättning för det. Om detta råder knappast någon tvekan bland förskollärarna. Däremot händer det att vi upplever att daghemmet får för stort ansvar för barnens fostran. Barnen vistas där många timmar per dygn. (...) De glömmer extra byxor och barnen har omärkta kläder. De är utan stövlar och vantar, när de som bäst behövs. Vi ser allt från vår egen horisont och tycker föräldrarna borde ta sitt ansvar bättre. (...) När uppenbart för trötta ungar kommer till daghemmet griniga och snoriga dag efter dag finns funderingen ibland där: ”Skall jag be barnavårdsnämnden ingripa?” (*Förskolan* 8/74 s. 21)

I Familjestödsutredningens betänkande om förkortad arbetstid för småbarnsföräldrar sägs att om vistelsetiderna blir för långa kan man inte tala om daghemmet som komplement (SOU 1975:62 s. 13). Barnomsorgsgruppen framhöll jämnare vistelsetid för barnen som en kvalitetsfråga och diskuterade konsekvenser av för långa vistelsetider med trötta barn och föräldrar (SOU 1980:27 s. 103 f.). Frågan om nattöppna institutioner framträder också som kontroversiell i analysen av *Förskolans* texter. Förskollärarnas diskussion om

nattöppet har liksom frågan om barns vistelsetider i övrigt färgats av kampen för att daghemmen ska uppfattas som något mer än barntillsyn (Förskolan 4/76 s. 34). Utifrån ståndpunkten att pedagogik ingår i all omvårdnad säger SFR t.ex. ja till nattöppet 1972 medan man 1986 sa nej då det ansågs oförenligt med begreppet förskola. Textanalysen visar hur SFR svängt mellan ombudsmöten och att frågan anses svår att förhålla sig till.¹²²

För korta eller för oregelbunda vistelsetider har också varit en kampfråga när det gäller att hävda förskolans förutsättningar som ett *pedagogiskt* komplement. När en mer synlig pedagogik i åldershomogena grupper börjar efterfrågas på 1980-talet påtalas en fastlagd daglig närvaro som pedagogisk nödvändighet. En diskussion om kontinuitetens betydelse i den pedagogiska verksamheten växer i samband med en ökad betoning på gruppens betydelse och krav på en mer strukturerad verksamhet. Socialstyrelsen föreslog t.ex. en fast vistelsetid på minst 4-5 timmar oavsett föräldrars arbetstider (prop. 1982/83:34). Att vistelsetider får styras av föräldrars arbetstider verkar skapa ett dilemma för hur man ska se på både barns rätt till förskola och till samvaro med sina föräldrar. En delad syn på tolkningen av förskolan som komplement debatteras i ett flertal insändare. Några förskollärare hävdade barns rätt till samvaro med föräldrarna på deras lediga tid utifrån att daghemmet visserligen ansågs vara ett *viktigt* komplement men ändå *bara* ett komplement till familjesamvaro (Förskolan 4/83 s. 21, 6/83 s. 34, 8/83 s. 22).

I SFR:s handlingsprogram som fastställdes på 1983 års ombudsmöte kräver SFR kontinuerlig vistelsetid om fem timmar/dag för att förskolan ska kunna tillgodose den kompletterande funktionen. Det sägs att Socialtjänstlagen har medfört risk för att förskolan fjärras alltmer från utbildningsväsendet och att förskolans nödvändiga roll som ett komplement till hemmen inte beaktas i tillräcklig grad (bilaga i 8/83).

Olikhet som komplement

Forskaren Lars Dencik har vid flera tillfällen påtalat att skiljelinjer mellan hem och institution är otydliga (Dencik1988). Dencik tolkar daghemmens hemlighet som en underförstådd åsikt att barn ska fostras hemma. Han tar dock den officiella retoriken om komplement för given:

Svenska daghem är de mest hemlika som finns, det är som om man säger att "det är synd att ni inte får vara i ert riktiga hem så vi gör det här så likt som möjligt". Men daghemmen ska inte fungera som substitut utan som komplement. (Förskolan 4/90 s. 45)

¹²² Se Förskolan 8/70 s. 316, 4/72 s. 2, 3/76 s. 1,43, 4/76 s. 28). Ombudsmötet 1980 sa ja till försöksverksamhet. 1983 sa man nej (4/83 s. 4). Debatten fortsatte fram till ombudsmötet 1986 som avvisade styrelsens förslag om ett ja (2/84 s. 8, 5/86 s. 8).

I det fjärde utvecklingskedet sker en förskjutning mot att det är olikheter mellan hem och förskola som ses som viktigt att betona. Talet om komplement används mer sällan. Då det görs är det som markering mot att förskolan inte ska vara kompensation (Förskolan 8/91 s. 11, 9/91 s. 36). I kårens kamp för att bli erkända och tydliggjorda som lärare sprider sig på 1990-talet en berättelse om daghemmet som en kompenserande hemlik institution där förskolepersonal agerar och har agerat som ställföreträdande mödrar, en roll som man nu definitivt ska ta avstånd från (Förskolan 8/93 s. 27). I Barnomsorg och skolakommitténs betänkande syns denna berättelse i ett tal om behovet av en uppgörelse med förskolan som hemlik miljö (SOU 1997:157 s. 52). Kunskapsområdet omsorg beskrivs som en kvinnlig arena där prototypen sägs vara den goda modern som har sin grund i ett borgerligt kvinnligt ideal som etablerades under 1800-talet (a.a. s. 65).

I benämningen daghem lyser den kvinnliga ”omsorgens” närvaro igenom. Detta kan ge sig tillkänna som en alltför hemlik miljö, där den pedagogiska professionaliteten inte är lika tydlig. Men i det fruktbara mötet mellan ”omsorgen” och ”pedagogiken” skapas en pedagogisk miljö som på ett nyanserat sätt förhåller sig till barnet som ett subjekt. (a.a. s. 65)

I slutet av 90-talet när förskolan har inordnats i skolsystemet verkar talet om förskolan som komplement associeras med denna hemlighet som man vill distansera sig från, vilket också riskerar att även gälla omsorgsdimensionen. I ledaren i denna studies allra sista analyserade *Förskola* framkommer en sådan koppling (Förskolan 10/98). ”När förskolan nu blivit utbildning”, som ledarskribenten uttrycker det, avfärdas daghemsbegreppet som förlegat (a.a. s. 4):

Nej naturligtvis associerar det till något hemligt, till pyssel och blommor och gardiner. Till det ”komplement till hemmet” som förskolan en gång skulle vara. (a.a. s. 4)

Kanske kan denna förskjutning förstås som att diskursen om förskolan som komplement spelar ut sin roll i takt med att förskolan växer fram som mer självständig med mer självklar institutionell identitet i kraftfältet mellan hem och skola. En alternativ tolkning är att en nedtoning av komplementtanken kan förstås som ett uttryck för en anpassning till skolsystemet som inte betonar sin funktion av komplement och att man inom kåren inte längre vill förknippas med en omsorgspräglad socialpedagogisk tradition där närheten till hemmet varit en del. I läroplanspropositionen sägs dock att förskolan skall fortsätta att vara ett viktigt komplement till föräldrarnas omsorg och fostran (prop 1997/98:93). Och i läroplanen för förskolan finns tal om komplement kvar i formuleringar om förskolans uppdrag (Lpfö s. 15). Denna formulering är inledningscitrat i nästa kapitel om det tredje diskursiva mönstret om det nära samarbetet mellan förskola och hem.

Kapitel 14 – I nära samarbete med hemmen

Förskolan skall komplettera hemmet genom att skapa bästa möjliga förutsättningar för att varje barn skall kunna utvecklas rikt och mångsidigt. Förskolans arbete med barnen skall därför ske i ett nära och förtroendefullt samarbete med hemmen. Föräldrarna skall ha möjlighet att inom ramen för de nationella målen vara med och påverka verksamheten i förskolan. Att förskolan är tydlig i fråga om mål och innehåll är därför en förutsättning för barnens och föräldrarnas möjligheter till inflytande. (Lpfö 98 s. 15)

Från föräldrafostran till brukarinflytande

Förskolans samverkan med föräldrar har rötter i ”folkupplysningens tjänst” med olika föräldrafostrande traditioner (Halldén 1990, Tallberg Broman 1991, 1995, Johansson 1994, Johansson & Åstedt 1996). Tanken var att hemmen skulle reformeras via barnen (Tallberg Broman 1995 s. 31). Under den studerade tidsperioden sker en förskjutning från den mödrafostrande traditionen i barnträdgårdsrörelsens och 1930-talets myrdalska curriculum till vad som kan beskrivas som en statlig omvänd strategi med tal om ömsesidighet, demokrati och delaktighet; förskolan ska förändras med stöd av föräldrar. Det är en förändringstrategi för en ny samarbetskultur som innehåller både vissa kvarvarande och nya samhällseliga fostransambitioner. Fortfarande talas om att personalen alltid måste stödja föräldrarna i deras föräldraroll, men i barnstugeutredningen sägs att råd om uppfostran sällan är relevant och att nya kontaktmodeller sannolikt behöver utvecklas (SOU 1972:26 s. 139). Föräldrar anses ha något att bidra med och ska göras delaktiga i att reformera förskolan till en ny syn på samarbetet och barns fostran samt bidra till att öppna upp förskolan. Barnstugeutredningens sekreterare Bodil Rosengren beskriver hur en mer jämlik relation och gemensam diskussion om fostran för barnens skull i ett samhällsförändrande perspektiv skulle iscensättas (Rosengren 1978). I utredningens betänkande ges förslag på gamla och nya samverkansformer. Det talas om samrådsgrupper eller arbetsgrupper (SOU 1972: 27 s. 52ff.). Ett utvecklat samarbete skulle enligt Familjestödsutredningen innebära att såväl familjens isolering som daghemmens isolering från omvärlden kunde brytas:

Föräldrar har mycket att tillföra daghemmen. De har kunskaper och intressen som inte är naturligt företrädda inom daghemmet. Genom sin kännedom om andra områden i samhället än dem som daghemmet kommer i kontakt med, kan föräldrarna bidra till att bryta daghemmens isolering. Med en ökad föräldramedverkan kan den ensidiga "barnspecialiseringen" brytas. (SOU 1981:25 s. 125)

En ökad delaktighet framstår även som ett led i att åstadkomma en ömsesidig påverkan på barns fostran och uppväxtvillkor. I det citat som inleder denna del av avhandlingen uttrycker *Barnomsorgsgruppen* att den uppsökande verksamheten, förskolan och en kommande föräldrautbildning kan bli en unik möjlighet att förbättra uppväxtförhållanden genom att vidga barnens erfarenhet av värderingar och normer utöver vad familjen och hemmiljön lägger fast (SOU 1975:87 s. 15). Barnomsorgsgruppen beskriver en föräldraverksamhet som en grundsten i förskoleverksamhetens innehåll och betonar att föräldrarnas aktiva deltagande har goda förutsättningar att utvecklas i förskolan (a.a. s. 161). I ett senare betänkande beskrivs en ökad föräldramedverkan som en central kvalitetsfråga. Ökad föräldramedverkan måste enligt Barnomsorgsgruppen ses som en ordinarie del av arbetet. Föräldrautbildningen beskrivs som en del i ett demokrati- och jämlikhetsprojekt som ska stimulera föräldrar att tillsammans arbeta för samhällsförändringar och ett samhälle som i högre grad planeras utifrån barnens behov. Begreppet föräldrautbildning används som sammanfattande beteckning på de verksamheter för samverkan som föreslås. Detta till trots att flera remissinstanser på Barnomsorgsgruppens tidigare betänkande om föräldrautbildning hade påtalat risker med att begreppet kunde leda tanken till konventionell undervisning och tolkas som en ambition från samhället att vilja utbilda föräldrar till "den rätta sortens fostrare" (SOU 1980:27 s. 13). Barnomsorgsgruppens avsikt sägs vara att skapa "en samarbetsituation" där man ger och tar. Det bör inte längre ifrågasättas om föräldrar skall få komma in i förskolan utan snarare vilken roll de skall ha (a.a. s. 103). Problemet sägs vara att föräldrarnas roll behöver stärkas men meningen är inte att personalen skall ges en överordnad eller behandlande roll (a.a. s. 113).

Barnomsorgspersonalen måste vara medveten om sin yrkesroll och sin arbetssituation för att kunna och vilja dela med sig av sin kunskap och erfarenhet till föräldrarna och för att kunna ta emot deras. (...) Avsikten är att föräldraträffar och andra tillfällen där föräldrar och personal möts i grupp skall vara en samarbetsituation där man gemensamt försöker forma innehållet i och inriktningen av verksamheten. (SOU 1980: 27 s. 113)

Barnstugeutredningen hade redan 1971 föreslagit en av samhället utformad föräldrautbildning för att *stödja* föräldrar och därigenom påverka barnens uppväxt på ett tidigt stadium (Diskussions-PM 1971 s. 34, SOU 1972:26 s.

97). Man hade också föreslagit att föräldrarna ska ges förutsättningar för att vara med och utforma förskolan inom vissa ramar:

Det är därför naturligt att föräldrarna blir väl insatta i förskolans verksamhet, att de får vara med och utforma den och ha viss inverkan på dess kvalitet. Föräldrarnas medverkan härvidlag bör kunna medföra variation i miljöutformning och programupplägning, vilket inom vissa ramar är eftersträvansvärt. (SOU 1972:26 s. 52)

Utredningen betonar det väsentliga i att personalen är villig att bryta gamla kontaktmönster mellan personal och föräldrar. Att förskolans personal och barnens föräldrar samarbetar anses nödvändigt. Samverkan får inte reduceras till en ”tamburkontakt” (SOU 1972:26 s. 142). Det ska skapas plats för föräldrarna i förskolan även i rumslig mening i gemensamma utrymmen. Den framtida förskolan föreslås få ett gemensamt bibliotek för både barn och vuxna (a.a. s. 145). Frågan om samverkan framträder under den studerade tidsperioden som en demokratifråga i vidare mening och som led i samhällets demokratiseringssträvan. Barnstugeutredningen beskriver ökad delaktighet som en tendens i samhället och något som allt fler föräldrar efterfrågar:

Allt oftare uttalar vissa föräldragrupper önskemål om ett direkt föräldrainflytande i den förskola där de har sina barn. Andra föräldragrupper synes vara nöjda med att enbart disponera platser för sina barn i förskola och anser av olika skäl att de inte skall ta del av eller påverka institutionens arbetssätt. Det är dock en märkbar tendens i samhället att vidga ramen för beslutsfunktionerna. Förskolan kan inte ställas utanför denna utveckling. (Diskussions-PM 1971 s. 79)

Familjeminister Odhnoff betonade angelägenheten att samarbetet ska gälla *alla* föräldrar och inte begränsas till ett fåtal aktiva, medan övriga står utanför vad som kallas naturligt samarbete (prop. 1973:136 s. 75).

Föräldrasamarbetet är en viktig fråga i förskolan. Strävan bör vara att föräldrarna engageras i förskolans arbete. Det bör uppfattas som naturligt att föräldrarna i mån av tid och intresse deltar i arbetet i förskolan, lägger synpunkter på verksamheten eller tar upp en diskussion om det egna barnet. (a.a. s. 75)

Barnomsorgsgruppen påtalar risken för att väletablerade och välutbildade föräldrar blir tongivande när föräldrars möjligheter att påverka barnomsorgen ökar. För att även föräldrar som inte har lika lätt att ta ledigt skulle kunna delta i de samhällsverksamheter som berör barnen, föreslogs en möjlighet för deltagande som skulle kopplas till en lagstadgad rätt till ledighet samt ersättning för förlorad arbetsförtjänst, (SOU 1980:27. s. 14).¹²³

¹²³ I mitten på 1980-talet infördes s.k. kontaktdagar i föräldraförsäkringen, vilket kommenterades i Förskolan som ett välkommet förslag (Förskolan 10/84 s. 3).

Medansvar och *delaktighet* är ledord för såväl Barnomsorgsgruppen som Familjestödsutredningen (Diskussions-PM 1978 s. 142, SOU 1980:27 s. 105, SOU 1981:25 s. 265). Om ett reellt inflytande skulle kunna åstadkommas ansåg Familjestödsutredningen att den enskilda förskolan behövde få en ökad självbestämmanderätt i för verksamheten väsentliga frågor och för föräldrars möjlighet att delta i det praktiska arbetet (Diskussions-PM 1978 s. 142). Att samarbetet inte anses fungera på ett tillfredsställande sätt poängterar utredningen med identiska formuleringar i två olika kapitel i slutbetänkandet:

I dag finns många belägg för att samarbetet mellan föräldrar och personal i daghem inte fungerar på ett tillfredsställande sätt. Föräldrar känner sig utanför och de vet ofta mycket lite om vad som händer i daghemmet. (SOU 1981:25 s. 124 samt s. 255)

Demokratiberedningen, som diskuterade s.k. brukarmedverkan, la i sitt betänkande om *Aktivt folkstyre* fram förslag om nya styrelseformer (SOU 1985:28). I en ledarkommentar till detta betänkande säger SFR att föräldrar redan har mycket att säga till om i förskolan och att en samverkan måste utgå från varje förskola och inte styras uppifrån (Förskolan 9/85 s. 2).

En professionell identitet uppbyggd kring att ”vi förskollärare kan barn” samtidigt som en nedtoning av expertrollen till förmån för en mer jämställd demokratisk relation mellan familj och förskola blir ett nytt ideal i utredningar om förskolan, framträder som ett visst yrkesdilemma i förskolefackliga sammanhang. I sitt remissvar hade SFR instämt i barnstugeutredningens tankar om föräldrautbildning och delat uppfattningen att föräldrar bör få ökat inflytande på förskolans inre arbete (Förskolan 5/71 s. 223). I det första förslaget till SFR:s fackliga handlingsprogram beskrivs förskollärarkårens syn på relationen till föräldrar utifrån den egna expertrollen, vilken betonas. En föräldrautbildning som ger kunskaper om barns utveckling och behov beskriver SFR som ”ett nödvändigt stöd för föräldrar” i deras fostrarroll. Det är en formulering och särskild rubrik som finns med i hela processen fram till det beslutade och reviderade handlingsprogrammet (Bilaga i Förskolan 1/79 s. 5, SFR 1987 s. 60). Ett särskilt avsnitt om föräldrakooperativ finns i handlingsprogrammet från 1983, med avståndstagande till att föräldrarbete ersätter förskollärare (Bilaga i Förskolan 8/83 s. 37). I det färdigställda programmet sägs *förskolläraren* med sina speciella kunskaper om förskoleåldern och förskolepedagogiken vara en *naturlig yrkeskategori* i en sådan föräldrautbildning (SFR 1987 s. 60). Under rubriken *Föräldrasamverkan* används yrkesbeteckningen *lärare*. Det sägs att föräldrar och lärare har ett gemensamt ansvar för att barnet får en god fostran och uppväxtmiljö. Genom att föräldrar aktivt deltar i verksamheten sägs de tillföra lärarna mycket kunskap om det enskilda barnet, men det betonas att

samverkan inte ska innebära att föräldrar ska ta lärarnas arbetsuppgifter (a.a. s. 88). I handlingsprogrammet sägs vidare att föräldrarna ska *få insikt* i förskolans målsättning, arbetssätt och innehåll och dessutom *få tillgång till* lärarnas pedagogiska kunnande och kunskap om barns utveckling (a.a. s. 88). Lärarna ska kontinuerligt *förklara och beskriva* vad de gör med syfte att *föräldrarna ska förstå* deras arbete. Genom detaljerade redogörelser för förskolans planering ska föräldrarna få en *fördjupad inblick* i arbetet (a.a. s. 89). SFR framhåller att man är positiv till en organiserad föräldrasamverkan och föräldraföreningar. Ett krav är dock att det är förskollärarna som ansvarar för planering och samverkan. Demokratiberedningens förslag om förskolestyrelser sägs medföra stor risk för att endast vissa grupper av föräldrar kommer att delta. En ny styrelseform skulle dessutom enligt SFR innebära att den nuvarande breda kontaktytan byts ut mot ett representativt system (a.a. s. 90).

I en intervju om föräldrasamverkan uttrycker SFR:s vice ordförande Britt-Marie Hurtig viss irritation över hur frenetiska tjänstemän med idéer om brukarinflytande drar slutsatser utifrån sitt eget föräldraskap och att de inte ser vad personalen i förskolan egentligen gör. Hurtig betonar en yrkesidentitet med förmåga till inlevelse i andra människors situation och att parterna har klara roller som förutsättningar för ett gott föräldrasamarbete (bilaga s. 18-19 i Förskolan 10/88). Hon framhåller förskollärarens hantverkskunnande som hon menar kräver lång erfarenhet och hon är därför tveksam till att föräldrar ska vara med och planera ett arbete som de saknar utbildning för:

Många föräldrar har förslag om verksamheten och dem är vi oftast lyhörda för. Men det är vi som avgör vad som ska hända med förslagen. Det är vi som har utbildningen och kompetensen. (a.a. s. 18)

I en tid då detta samhällspolitiska demokratiseringstema diskuterades publicerades Socialstyrelsens antologi *Föräldrarna och barnomsorgen – visioner och verklighet* (Socialstyrelsen 1988). I det pedagogiska programmet hade Socialstyrelsen betonat att man måste försöka att på olika sätt ge alla föräldrar reella möjligheter till inflytande. Synen på föräldrar som mottagare av information sägs på relativt kort tid ha utvecklats till att också innefatta förväntningar om deras engagemang och medverkan (Socialstyrelsen 1987 s. 55). I antologins inledning sägs föräldrarna ha rätt till inflytande och att deras synpunkter har en självklar plats i den kontinuerliga uppföljningen av verksamheten. Personalens behov av fortbildning och handledning i relationen till föräldrar beskrivs som stort då frågan om föräldrasamarbete beskrivs som svår (Socialstyrelsen 1988 s. 7). I förordet, undertecknat av generaldirektören Maj-Britt Sandlund och byråchefen Göran Johansson, ingår retoriska formuleringar om hur förskolans verksamhet förutsätter en god och förtroendefull kontakt mellan hem

och förskola, att den ska komplettera hemmen och utgå från barnen. Samarbetet med barnens föräldrar sägs vara lika självklart som det är komplicerat och att man kan räkna med att känslor lätt kommer i svallning (a.a. s. 7).

Sociologen Svante Beckman pekar i sitt kapitel i antologin på risken för en byråkratisering av samverkan som ”det högre dagisetablissemanget” försöker utveckla; något som han menar att föräldrar har all anledning att se upp med (Beckman 1988 s. 104). Han varnar för vad han kallar en reformbyråkratisk maffia som i demokratins namn sträcker sina fingrar mot ”dagis”. Utvärderingsrutiner, riktlinjer och samrådsförfarande liknar Beckman vid en ståtlig krokan som kräver växande skaror av tjänstemän (a.a. s. 107). Han säger sig våga påstå att dagis är den första offentliga institution som kommer i närheten av ett ideal att fungera på medborgarnas/avnämarnas/brukarnas villkor genom sin speciella form av symbios mellan offentlig och enskild hushållning (a.a. s. 96):

Ömsesidiga identifikationer mellan kvinnlig dagispersonal och dagisbarnens mödrar har bidragit till att skapa en familjär och på flera sätt unikt kvinnlig offentlig institution. Detta har förhindrat ett antal äldre mindre kamratliga relationsmönster att etableras. Exempel på mönster som hittills, trots en del idoga försök från överheter av olika slag, inte bitit nämnvärt på dagis är socialvårdsmodellen, skolmodellen och flera allmänna ”okamratliga” förebilder för relationen myndighet – medborgare. (a.a. s. 96)

Britt-Marie Hurtig beskriver i antologin sin inställning på liknande sätt och värjer sig mot demokratiberedningens förslag. Institutionsstyrelser anser hon vara ett sätt att byråkratisera verksamheten helt i onödan (Hurtig 1988 s. 128).

De som tror att de gjort vad som krävs av arbete med föräldrarna om de inrättar institutionsstyrelser vet inte vad samverkan är. Samverkan är någonting helt annat, det innebär år av tidskrävande kontakter, samtal, diskussioner för att lära känna varandra och skapa förtroende för varandra. (...) Syftet får vi aldrig glömma, nämligen: Barngruppen ska må så bra som möjligt och varje barn ska få ut så mycket som möjligt av sin tid i förskolan. (a.a. s. 128)

Nya relationsmönster i den dagliga kontakten

Expansionen av daghemsplatser innebar en förändrad social rekrytering och därigenom samverkan med allt fler föräldrar ur den grupp som har kallats det nya mellanskiktet, som inte bara ställer krav på en plats utan på kvalitet och pedagogisk inriktning (Dahlberg & Åsén 1986a s. 16). En ung nyrekryterad, nyutbildad förskolepersonal förväntas från 1970-talet samarbeta på nytt sätt med en föräldragrupp som var klassmässigt och åldersmässigt förändrad i en tid då även genusordningen förändras (Tallberg Broman 1995). Svante Beck-

man konstaterar också att senarelagda födslar samvarierar med utbildningsnivå och yrkesbenägenhet, vilket får konsekvenser för samverkan:

På de gamla barnkrubborna mötte typiskt mycket unga mödrar i allmänt svag social position äldre personal. Numera är det äldre föräldrar i betydligt starkare allmänna sociala positioner som möter en ung personal. (Beckman 1988 s. 98)

Beckman anser att daghem har bättre förutsättningar att hävda sig som professionell organisation än skolan genom det lågt formaliserade kollegiala beslutsfattandet som kännetecknar verksamheten. Det dagliga arbetet vilar i hög grad i händerna på dem som utför det. Utrymmet för kritik menar han är större på dagis genom dagliga kamratliga umgängesformer samtidigt som anledningarna till kritik blir mycket mindre av samma skäl (a.a. s. 103). Han beskriver den dagliga samverkan som *en unik möjlighet* för att förändra rådande kultur:

Detta ser jag mycket ljust på ty en offentlig anstalt som bortåt en miljon föräldrar har dagliga och personnära utbyten med, under kanske 10 års tid, har en unik möjlighet att av egen kraft tvinga offentlighetskulturen till anpassning. (Beckman 1988 s. 108)

Med referens till Lipsky beskriver Lena Olsson förskolepersonalen som gräsrotsbyråkrater med handlingsfrihet, direktkontakt med barn och föräldrar med påfallande lite extern kontroll. Det överläge som en gräsrotsbyråkrat vanligen har i förhållande till klienter, reduceras dessutom i och med att de familjer som möter förskolan vanligtvis inte har uttalade problem (Olsson 1998). Beckman anger en likartad orsak till nyetablerade relationsmönster:

Det förhållande att den kvinnliga yrkesbenägenheten ökade starkast inom den välutbildade medelklassen har givit dagis klienter som det är svårt att sätta sig på, klassmässigt och utbildningsmässigt. (Beckman 1988 s. 98)

Beckmans slutsats är att den demokratisering av offentlighetskulturen som sker, inte bara speglar en politisk mobilisering av god vilja utan också en minskande tolerans för översåtlighet när den uppträder i "den välvillige offentliga socialingenjörens kapp" (a.a. s. 106).

I SFR:s handlingsprogram stadgas att den dagliga kontakten ska ges stort utrymme (SFR 1987 s. 89). En grund i samarbetet mellan familj och förskola är "alldagliga" möten i samband med att barnen hämtas och lämnas. Eftersom föräldrar lämnar och hämtar barnen på olika tider, i och med att vistelsetiden styrs av föräldrarnas arbetstider och inte när "det ringer ut" som i skolan, samt att små barn inte kan gå hem eller komma själva, skapas förutsättningar till vardagliga samtal med föräldrar. Det innebär enligt barnläkaren Lars H Gustafsson en *unik chans* till vad han kallar en *naturlig* föräldrautbildning:

Ibland hör jag argument från förskolans personal som "vi har inte utbildning för att arbeta med föräldrarna". Men jag tror att förskolan har en unik chans

att nå föräldrarna som ingen annan har. Föräldrautbildning är något naturligt och sker dagligen i förskolans verksamhet. Varje lämning och hämtning av barnet är samtidigt föräldrautbildning. Föräldrarna ser hur förskollärarna bemöter deras barn i tamburen. (Förskolan 2/96 s. 16)

I Socialstyrelsens pedagogiska program beskrevs en utvecklad daglig vardags-samverkan som *den naturliga kontakten*. Särskilda föräldrasamtal beskrivs som komplement (Socialstyrelsen 1987 s. 56). När programmet presenterades sågs att den dagliga kontakten mellan föräldrar och personal utgjorde utgångspunkten i programmet (Johansson 1988 s. 25). I läroplanen för förskolan (Lpfö 98) sägs däremot inget specifikt om vardagskontakten. Arbetslaget ska föra fortlöpande samtal med barnens föräldrar samt genomföra utvecklings-samtal (a.a. s. 12). *Barnomsorg och skolakommittén* understryker att eftersom föräldrarna har huvudansvaret för barnens fostran och uppväxt har alla föräldrar rätt att få veta hur förskolan arbetar och få fortlöpande information under hela förskoletiden (SOU 1997:157 s. 59). Den dagliga kontakten som särskilt betydelsefull nämns inte explicit när ett nära och förtroendefullt samarbete med hemmen åberopas (SOU 1997:157 s. 138). Föräldrasamverkan beskrivs vara *all* kontakt mellan hemmet och förskolan, både den dagliga kontakten och vad som beskrivs som ”den organiserade kontakten” vid föräldrasamtal, föräldramöten och övrig föräldramedverkan (a.a. s. 61).

Samarbete som demokratifråga – en del i barns lärandeprocess

Barnstugeutredningen skrev in samarbetet med föräldrar i de övergripande målen för förskolan. I målen sägs att förskolans strävan ska vara att i samarbete med föräldrarna ge varje barn bästa möjliga betingelser att *rikt och mångsidigt* utveckla sina känslö- och tankemässiga tillgångar (SOU 1972:27 s. 24), vilket kan jämföras med läroplanen (se inledningscitaten). Formuleringar om ett nära samarbete som demokratifråga och en grund i barnens demokratifostran uttrycks i barnstugeutredningen. Samarbetet beskrivs som redskap för barns inlärning och erfärande av demokratiska beslutsprocesser.

Vad som främst talar för detta är att det på sikt säkerligen har betydelse, om redan förskolebarnet får uppleva en form av demokratisk samverkan, som är barnet närliggande och någorlunda förståelig. (Diskussions-PM 1971 s. 79)

Mer inflytande för föräldrar sägs behövas för att barnen konkret ska få uppleva att föräldrarna har rätten att ifrågasätta, diskutera och delta i beslut i stället för att de ”fogar sig i ett förefintligt system” (Diskussions-PM 1971 s. 251). I betänkandet sägs tendensen i samhället med vidgade beslutsfunktioner tala för att redan förskolebarnet ska få uppleva konkreta former för demokratisk samverkan (SOU 1972:26 s. 144). Även Barnomsorgsgruppen och Familjestödsutredningen anser att ett ökat föräldradeltagande är viktigt för

barnens erfarenheter av demokratisk samverkan (Diskussions-PM 1978 s. 143, SOU 1980:27 s. 107, SOU 1981:25 s. 265). Familjestödsutredningen skriver:

Man kan tycka att förskolebarn är för små för att förstå vad detta egentligen innebär. Men redan små barn uppfattar vad de egna föräldrarna gemensamt med andra har att säga till om och ta ansvar för i förskolan. Det är viktigt att barnen upplever rätten för föräldrarna att ifrågasätta, diskutera och delta i beslut. Det är lika viktigt att de får uppleva att föräldrarna är solidariska med daghemsgruppen. (SOU 1981:25 s. 125)

Barnomsorgsgruppen talar om samarbetet som *en självklar utgångspunkt* för det pedagogiska arbetet; en trygghet för både föräldrar och barn och en möjlighet för barnen att *skapa sammanhang* i tillvaron (SOU 1980:27 s. 101). Ett decentraliserat beslutsfattande betonar Familjestödsutredningen för att barnen ska bli delaktiga i en *vidgad demokratisering* (SOU 1981: 25 s. 132).

De behöver få tilltro till sig själva och sina föräldrar och personal. Därför är det viktigt att beslutanderätt och ansvar delegeras så långt möjligt till det enskilda daghemmet där dialog och deltagande blir möjligt. (...) Det förskolepedagogiska arbetet måste ha en öppenhet för förändring och ett medvetet sökande efter nytt vetande, nya erfarenheter och en önskan att vilja och kunna pröva dem i den vardagliga verksamheten. (a.a. s. 132)

Barnomsorg och skolkommittén konstaterar att föräldrainsflytande i förskolan under lång tid har förts fram som en viktig del i förskolans uppdrag men att verkligheten i varierande grad har skilt sig från de formella ambitionerna (SOU 1997:157 s. 60). Förskolans målsättning sägs alltid ha varit hög kring föräldrasamverkan men kommittén menar att en vidareutveckling av förskolans ambitionsnivå kring föräldrainsflytande är nästa steg (a.a. s. 61).

Vikten av att förskola och föräldrar samarbetar och att föräldrarna har insyn och inflytande i förskolans verksamhet måste beaktas i allt högre grad. Idag råder en osäkerhet från både personal och föräldrar om hur och under vilka villkor föräldrasamverkan och föräldrainsflytande på ett djupare plan kan utvecklas. (...) Insyn och inflytande är dock en demokratifråga som personalen har skyldighet att i största möjligaste mån främja. (a.a. s. 62)

Föräldrainsflytande i skolan framhålls som viktigt i en framtida utbildningspolitisk debatt och kommittén anser att förskolan i och med sin övergång från socialtjänsten till utbildningssektorn kan bli en viktig tillgång för skolan i detta arbete (a.a. s. 62).

Samarbete som styrningsprincip i förskolemodellen

En målstyrningsprincip kan sägas ha varit norm för förskolan med en ambition att föräldrar ska göras delaktiga i formandet av innehållet alltsedan barnstugeutredningens förslag till pedagogiskt program med övergripande mål och

pedagogiska delmål. Socialminister Karin Söder (c), som hade efterträtt Gabriel Romanus då en trepartiregering åter hade bildats 1979, menar att verksamheten måste planeras under stort inflytande från personal och föräldrar och de barn som vistas där. Det var en anledning till att en regelstyrd läroplan enligt henne inte skulle beslutas (prop. 1982/83:34 s. 5). I Socialstyrelsens pedagogiska program sägs att personal bör ha ansvar och frihet att i samarbete med föräldrarna utforma verksamheten både vad gäller innehåll och arbetsätt. Förskolepersonalens ansvar beskrivs vara att genom sammanvägning av barns behov och föräldrars önskemål forma en verksamhet byggd på yrkeskunskap och erfarenheter (Socialstyrelsen 1987 s. 54). Det kan sägas göra förskolepersonal i samverkan med föräldrar till lokala läroplansmakare inom det pedagogiska programmets ramar och respektive kommuns riktlinjer. I Göran Johanssons redogörelse för Socialstyrelsens ställningstaganden (Johansson 1988) beskrivs den tredelade målstyrningsmodell för förskolan som utvecklades under 1980-talet med en ansvarsfördelning mellan stat, kommun och verksamheten i förskolan. Det pedagogiska programmet beskrivs som ett ramprogram som både ger utrymme för och kräver en lokal variation av verksamhetens utformning. På förskolenivån ska planering och genomförande av verksamheten ske och föräldrar ska ha rätt att delta i planeringen (a.a. s. 19).

Somliga har önskat mer tvingande regler från staten, en läroplan lik den skolan har och som riktar sig direkt till personalen. Men i förskolans modell finns en styrka. Vi bygger vidare på det politiska styrsystem som alltid funnits inom socialtjänsten. Förskolans lokala utveckling ska ske i en demokratisk process som vi känner från andra områden. (a.a. s. 20)

Barnomsorg och skolakommittén skriver på 1990-talet att föräldrar skall ges reella möjligheter att utöva inflytande på hur målen konkretiseras i lokala arbetsplaner. Föräldrar ska kunna ta del i och ha möjlighet att påverka verksamhetens planering och genomförande samt göras delaktiga i utvärderingar (SOU 1997:157 s. 138). Kommittén kan därmed sägas anknyta såväl till den målstyrningsmodell som funnits inom socialtjänsten (och därigenom förskolan) som till den målstyrning som hade införts i skolsystemet på 1990-talet (prop. 1988/89:4, Dahlberg, Lundgren & Åsén 1991).

Något naturligt och självklart?

Samtliga lagar som har reglerat förskoleverksamheten från förskolereformen 1973 till läroplansreformen 1998 stadgar att verksamhetens syfte är att *i nära samarbete* med hemmen främja en allsidig personlighetsutveckling och en

gynnsam fysisk och social utveckling (SFS1973:1205,1976:381, 1980:620).¹²⁴ Att det är personalens ansvar att skapa förutsättningar för föräldrars inflytande och att nå *alla* föräldrar betonas dessutom i alla statliga programtexter under hela den studerade perioden (SOU 1972:26 s. 203, SOU 1981:25, prop. 1984/85:209 s. 9, Socialstyrelsen 1987:3 s. 54, SOU 1997:157 s. 62).

Under hela 1980-talet ses föräldrars medverkan och inflytande i förskolan som ett viktigt utvecklingsområde i samband med en framväxande diskussion om förskolans pedagogiska innehåll på den parlamentariska arenan (prop. 1982/83:34, prop. 1984/95:209 s. 9). Ett nära samarbete med föräldrar benämns ofta, vilket framkommit ovan, som något naturligt och självklart. I Socialstyrelsens pedagogiska program kursiveras att förskolans arbete måste ske i nära samarbete med föräldrarna utifrån en pedagogisk princip om att verksamheten i förskolan ska ta hänsyn till barnets verklighet utanför förskolan. Ett nära och förtroendefullt föräldrasamarbete ska vara självklar del i arbetet för att tillgodose barns behov av sammanhang och samband mellan hem och förskola (Socialstyrelsen 1987 s. 54). Propositionen om utvidgad lagreglering i Socialtjänstlagen, med socialminister Bengt Westerberg som föredragande statsråd, visar i princip en total intertextualitet med tidigare skrivelser om föräldrasamarbetet som självklar del och nödvändig förutsättning (prop.1993/94:11). Formuleringar om att det är personalens ansvar att en aktiv dialog sker så att föräldrar blir delaktiga och får medinflytande, är identiska med formuleringar i Socialstyrelsens pedagogiska program (a.a. s. 26, Socialstyrelsen 1987 s. 81), formuleringar som i sin tur återfanns i Socialstyrelsens utvecklingsplan 1982 (prop. 1982/83:34) och i propositionen för alla (prop. 1984/85:209).¹²⁵ I läroplanen för förskolan påtalas att en förutsättning för såväl barnens som föräldrarnas möjligheter till inflytande är att förskolan är tydlig i fråga om mål och innehåll (se kapitlets inledningscitrat från Lpfö 98 s. 15).

Något av en paradox är att samtidigt som ett föräldrasamarbete omnämns som något helt självklart och naturligt beskrivs det som svårt och något som förskolans personal behöver mycket fortbildning i. Det är då inte främst kring demokratifrågan eller didaktiska frågeställningar relaterade till utveckling och

¹²⁴ När förskolan integrerades i skollagen 1998, försvann formuleringen av ett nära samarbete mellan hem och förskola (SFS 1997:1 212). I den nya skollagen är förskolan uppgraderad till skolform och omfattas därmed av alla paragrafer som gäller utbildning (SFS 2010:800). I 4 § stadgas att utbildningen syftar till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare. Ordet nära är struket.

¹²⁵ Intertextualiteten mellan utredningar oavsett olika regeringsbildningar ger dels en bild av samstämmigheten i förskolans formande dels av tjänstemännens genomslagskraft på ansvarigt ämbetsverk och departement.

iscensättning av förskolans curriculum som avses, utan oftast kring en psykologisk relationell samtalskompetens, vilket medverkar till att forma en psykologisk diskurs om föräldrasamarbete.

En fråga för psykologer, politiker eller pedagoger och föräldrar

Försöksverksamheter för en utvecklad samverkan med föräldrar, i vilka psykologer ofta blev ledande aktörer, initierades av ett flertal utredningar samt många kommuner (SOU 1972:27 s. 54, SOU 1980:27 s. 107, SOU 1981:25 s. 259, Ladberg 1974, Förskolan 4/85 s. 3, Sjögren Ohlsson 1988). När ett tal om föräldrasamarbete förekommer i *Förskolan* rör det i huvudsak fackliga kommentarer på utredningar eller speciella temanummer med intervjuer av fortbildare samt recensioner av böcker inom området (Förskolan 4/85, 9/85, 4/88 7/88, 7/91, 7/97, 6/98). Några få artiklar handlar om hur känslor av underläge eller överläge kan uppstå gentemot föräldrar med olika utbildningsbakgrund och/eller klasstillhörighet och hur föräldrasamtal blir svårare vid en upplevd obalans i ansvarstagandet för barns fostran. Samtal med föräldrar sägs vara lättare i områden som Rosengård i Malmö, Skäggetorp i Linköping och Rinkeby i Stockholm än i s.k. högstatusområden (Förskolan 8/74 s. 20, 9/87 s. 22, 10/88 s. 18, 1/96 s. 44, 4/96 s. 43 och 7/96 s. 44). En ny psykologmarknad öppnar sig med ett förhärskande psykologiskt perspektiv på föräldrasamtal och föräldrasamarbete. Psykologer och andra experter på samtalskompetens tilldelas en framträdande roll genom sina böcker, intervjuer och egna debattartiklar.¹²⁶ Gunilla Ladberg är en av de många psykologexperter som blir medkonstruktörer i formandet av en svensk förskolediskurs om föräldrasamverkan. I boken *Daghem – förvaringsplats eller barnmiljö*, som tidigare har citerats i avhandlingen, tolkar Ladberg in en dubbelhet i de intervjuade föräldrarnas svar på erfarenheter av att dela ansvar för fostran. Att föräldrar säger sig vara helt nöjda med samarbetet, även om ingen talar om en jämställd relation, beskriver Ladberg som en förnöjsamhet som är förödande för ett utvecklat samarbete (Ladberg 1974).¹²⁷ Genom nya böcker som uppmärksammas i *Förskolan*, i föreläsningar samt med egna krönikor i tidskriften, fortsätter Ladberg att vara en central aktör. I Socialstyrelsens antologi om föräldrasamverkan talar hon om betydelsen av förtroende, om att våga prata med föräldrar och att förstå att föräldrar sätter

¹²⁶ Se artiklar och recensioner i tidningen *Förskolan* 4/85 s. 5, 9/85 s. 9, 6/86 s. 37, 7/91 s. 21f. och 6/98 s. 18. Förutom en bokflora om föräldrasamarbete i egna utgåvor medverkar förskolepsykologer i Socialstyrelsens vägledande material (Se Hector 1988a.b., Sjögren Ohlsson 1988, Ladberg 1988).

¹²⁷ Ladberg kursiverar att inga föräldrar talar om samarbetet som något som sker mellan jämställda parter för att förbättra barnens miljö (Ladberg 1974 s. 29).

omsorgen främst (Ladberg 1988). Med uttalanden ur s.k. föräldraperspektiv på samverkan skiljer hon på pedagogik och omsorg (Förskolan 6/86 s. 37, 9/90 s. 11, 1/93 s. 31).

Ett daghem är två saker: omsorg för att föräldrarna arbetar och pedagogisk verksamhet. För föräldrarna är omsorgen det allra viktigaste. För personalen är det pedagogiken. – Det ger olika slags motiv för samarbete. (...) Möt föräldrarna i deras behov, annars går det aldrig att prata om den pedagogiska sidan, säger Gunilla Ladberg, psykolog och författare. (Förskolan 9/87 s. 26)

I mitten av 1980-talet sker en viss förändring i *Förskolans* tal om föräldrasamverkan utifrån olika förskollärares rapporter från resor till förskolor i Reggio Emilia (Förskolan 9/85 s. 10).

Fulla av tankar och funderingar lämnar vi daghemmet. Det tycks som om föräldrar mycket väl kan ses som en tillgång och inte ett hot. Vad är det då som skiljer förhållanden i Reggio från dem i Sverige? Traditioner? Politiska förutsättningar? Synen på konflikter och problem? Oavsett vad svaren är på dessa frågor, så råder det ingen tvekan om att vi i Sverige har något att lära från Reggio Emilia vad gäller synen på föräldrarna. (a.a. s. 10)

Föräldraverksamheten, med föräldraråd och stormöten och arbetsgrupper där föräldrar kan vara i majoritet beskrivs som något nytt och speciellt.

Vad som främst fängslade mig var deras sätt att så entydigt slå fast att en förskolevistelse kan vara något positivt och inte nödvändigt ont. Vidare deras sätt att ta barns tankar och funderingar på allvar. Till sist också att de visade, att det var förenligt med en professionell inställning till arbetet med barnen, att se föräldrarnas och familjens delaktighet som en nödvändig förutsättning och som en tillgång i det pedagogiska arbetet. (Förskolan 2/88 s. 39)

Tal om föräldrars delaktighet som förutsättning för pedagogiskt arbete med gemensamma diskussioner om normer och fostran som genom åren diskuterats i svenska utredningar och vägledande styrdokument verkar inte ha fått samma genomslag inom kåren som identifierade möjligheter till utveckling av samverkan med inspiration från Reggio. På 1990-talet börjar artiklar förekomma om olika föräldrasamverkansförsök. Rubrikerna berättar något om en inomprofessionell synvända på föräldrasamverkan; *Aktiva föräldrar gör arbetet roligare, här sätter föräldrarna ramarna* (Förskolan 7/91 s. 15ff., 4/92 s. 43, 1/96 s. 39ff., 7/97 s. 12). Det finns ingen väg tillbaka sägs i ett reportage från Åkervägens förskola i Enskede som arbetar med ett föräldraprojekt med inspiration från Reggio (Förskolan 1/98 s. 40).¹²⁸

¹²⁸ Tidigare reportage från Åkervägen fanns i Förskolan 9/94 och 1/96

Från bro till skilda arenor

Inom den studerade tidsperioden kan en förskjutning iakttagas från barnstugeutredningens betoning på att skapa samhörighet mellan barnens båda världar; familjen och daghemmet, till att betona hem och förskola som olika arenor. Hemmet och förskolan är de miljöer som barnen huvudsakligen vistas i, skriver barnstugeutredningen. Man ser det därför som väsentligt att barnen känner sig hemmastadda och trygga i båda miljöerna och att det finns ett klart samband mellan dem och att normer och värderingar i hem och förskola är *något så när samstämmiga* (SOU 1972:26 s. 52). Barnomsorgsgruppen talar om ett övergripande syfte om att slå broar mellan barnets olika miljöer, medan Familjestödsutredningen beskriver föräldrarna som länken mellan barnets olika miljöer (SOU 1981:25 s. 26). I propositionen om en förskola för alla talas också om föräldrasamarbetet som en länk mellan hem och barnomsorg (prop. 1984/85:209 s. 9). Barnomsorgspersonalen sägs behöva kunskap om barnets värld i familjen och ett aktivt föräldrasamarbete som är byggt på ömsesidig respekt sägs vara ”en viktig beståndsdel i en socialt medveten pedagogisk verksamhet” (a.a. s. 9). Barnomsorg och skolkommittén understryker att det är viktigt att förskolan känner till barnens vardagstillvaro i hemmet men ifrågasätter att förskolan, som det sägs, anstränger sig för att återskapa en hemlik atmosfär (SOU 1997:157 s. 60). Man vill att förskolan utgår från de konkreta olikheterna som råder mellan föräldrarnas och personalens funktionsvillkor (a.a. s. 59). Ett synsätt med grund i ett erkännande av de olikheter som finns, menar kommittén öppnar för en dialog och ökad förståelse för skillnaderna (a.a. s. 60). I kommitténs beskrivning av ett empatiskt och professionellt pedagogiskt förhållningssätt kan likheter med barnstugeutredningen ändå iakttagas:

I stället för att suddas ut skillnaderna mellan hem och förskola vore det bättre att ta fram de konkreta olikheterna som råder mellan föräldrarnas och personalens funktionsvillkor och roller visavi barnet. I föräldrarollen ligger att vara mottagare av just det egna barnets känslor, och att möta dessa med egna känslor, normer och värderingar. I pedagogrollen ligger att ha ett empatiskt och professionellt pedagogiskt förhållningssätt gentemot både enskilda barn och barngruppen. Förskolans verksamhet erbjuder ett socialt samspel och pedagogisk stimulans, medan hemmet också erbjuder något annat. (SOU 1997:157 s. 60)

Del 5 Skolan

Statsrådet Persson anför. Mitt förslag.

Jag föreslår, efter samråd med statsrådet Lindqvist, att en kommitté tillkallas för att lämna förslag till mål och riktlinjer för barnomsorgen samt det offentliga skolväsendet. (...) Det förhållandet att nästan alla barn deltar i någon form av samhällelig barnomsorg före skolåldern leder i sig till behov av att samordna principerna för hur mål skall utformas och hur innehållet skall systematiseras. Det krävs, som redan Förskola-skola-kommittén redovisade i sitt betänkande Förskola-skola (SOU 1985:22), en gemensam målskrivning för förskola och grundskola för att starkt markera att institutionerna utgör på varandra följande led i samhällets insatser för barnets utveckling. Detta krav framstår som än mer berättigat om en flexibel skolstart införs. (...) De tidigare angivna förändringarna inom skolområdet och förskolan ger *en unik möjlighet* att nu formulera måldokument för skilda skolformer inklusive barnomsorgen, utifrån en samsyn på de övergripande målen för verksamheterna. Det är för första gången i svensk skolhistoria möjligt att samordna arbetet med måldokument över alla nivåer. En sådan samordning bör medföra en sammanhängande och därmed en kvalitativt bättre och effektivare utbildning. (dir. 1991:9. Emfas tillagd)

Kapitel 15 I skolans och livets tjänst

Hela verksamheten i förskolan är skolförberedande och självklart förberedande för livet. I *Lära i förskolan* beskrivs vad som ska vara specifikt skolförberedande i verksamheten. Sexåringarna i förskolan ska konkret få möta skolan och göra sig hemmastadd i dess värld. De ska dessutom få utveckla sitt sätt att tänka så att de har en idé om vad det innebär att lära sig och hur det går till. (...) Det ger också alla barn en solid och utvecklingsbefrämjande grund för ett fortsatt lärande under hela livet. (Förskolan 6/92 s. 6)

Förskolemodellen och ett skolsystem i förändring

När talet om förskolemodellens formande diskuterades i relation till familjen, framstod frågor om de yngsta förskolebarnen och begreppet fostran som särskilt brännande. När förskolemodellens formande analyseras i förhållande till det obligatoriska skolsystemet är det de äldre förskolebarnen och tal om inläring som utgör kraftfältets epicentrum. Under den studerade tidsperioden förstärks en internationell tendens att utbildningssystemet går allt längre ned i åldrarna med diskussioner om kunskapsorganisering, skolstartsalder och vilka kompetenser som anses viktiga. På 1960- och 70-talet är det naturvetenskaplig begreppsbyggnad som står högt i kurs (SOU 1972:26). På 1950-talet hade "sputnikpsykosen" diskuterats (Åsén & Vallberg Roth 2012 s. 9). På 1980-talet både ifrågasätts och försvaras daghemsmodellen i ett tal om att hävda sig som industrination (Sandlund 1988). På 1990-talet talas om behov av att möta den japanska konkurrensen (Förskolan 3/90 s. 48). Den s.k. Toyotachocken har lett till en ökad betoning på mer baskunskaper så tidigt som möjligt, säger Gunilla Dahlberg i en intervju om "det moderna barnet" (Förskolan 7/94 s. 6).

I takt med den kvantitativa utbyggnaden av förskolan och den reformering av förskolans pedagogiska program som startar med barnstugeutredningen, sker ett närmande till den obligatoriska skolan. Denna ömsesidiga närmandeprocess beskrivs i den här delen av avhandlingen i vilken formandet av förskolemodellen i relation till skolan analyseras. Genom utbyggnaden uppstår enligt barnstugeutredningen möjligheter att göra en avstämning mellan förskolans mål, innehåll och metodik och att skolan kan

fortsätta på den grund som läggs genom förskolan (Diskussions-PM 1971 s. 11). I inledningscitaten till denna del av avhandlingen är det skolminister Göran Persson som konstaterar att när nu nästan alla barn deltar i någon form av samhällelig barnomsorg före skolåldern krävs en gemensam målskrivning för förskola och grundskola för att starkt markera att institutionerna utgör på varandra följande led i samhällets insatser för barnets utveckling. *Förskolan som grund* i en s.k. *stadieskola* och att *skolan ska ta vid*, är exempel på de diskursiva mönster som analyseras i detta kapitel tillsammans med frågan om förskolebarnens *skolförberedelse* och innebörden av förskolans *skol- och livsförberedande* roll i ett samhälle och utbildningssystem i förändring. Andra diskursiva mönster som framträder när denna del av kraftfältet analyseras är bl.a. vad som beskrivs som den *senaste skolstartsåldern* i ett internationellt perspektiv, talet om att *förskolepedagogiken behöver stärkas* samtidigt som *särarten ska värnas*.

I rapporter från OECD beskrivs den svenska förskolemodellen som en socialpedagogisk modell som inte i första hand är skolförberedande utan i vid mening förbereder barnen för livet. Genom att betona en bredare ansats för utveckling av olika förmågor sägs den skilja ut sig mot de specifika förberedelseprogram för skolan, som t.ex. varit vanlig i Frankrike, USA och delar av den engelskspråkiga världen (OECD 2001, 2006). I den proposition som följde på barnstugeutredningens arbete beskrivs förskolan som ett viktigt led i samhällets familjesociala åtgärder samtidigt som att den också utgör en viktig *bakgrund* för skolan (prop. 1973:136). I propositionen uttalas att Socialstyrelsen i samarbete med Skolöverstyrelsen bör utarbeta arbetsplaner som pedagogisk vägledning och bedriva fortsatt utvecklingsarbete (a.a. s. 75). I Socialstyrelsens arbetsplan för förskolan om kontinuitet mellan förskola och skola (Socialstyrelsen 1981b), framhålls att förskolan ska ge en förberedelse för både *skolan och livet* genom att ge en bred grundläggande beredskap för fortsatt allsidig utveckling till vuxen samhällsmedborgare. Fostran till självständighet och samarbete genom gruppverksamhet i förskolan beskrivs som värdefull för skolan. I enlighet med barnstugeutredningen betonas betydelsen av att förskolan främjar mångsidig personlighetsutveckling och begreppsbyggnad och att kursplaner inte ska förekomma.

Att barnen i förskolan haft mångsidiga möjligheter att uttrycka sig genom språk, bild och form, i musik och dramatiserande lekar utvecklar personligheten både i nuet och på sikt och kan bli en tillgång för verksamheten i skolan. Att barnen befast grundläggande begrepp och fått kunskap om sig själva och sin sociala och fysiska omgivning är en förutsättning för kunskapsutveckling i skolan. (a.a. s. 30)

I arbetsplanen uttrycker Socialstyrelsen att man anser förskolan vara alltför försiktig i att stimulera och tillvarata de äldre förskolebarnens *intellektuella*

kapacitet. Förhållandet till läsning och skrivning beskrivs som ett område för utveckling inom ramen för vad man benämner ”förskolepedagogisk grundsyn” (Socialstyrelsen 1981b s. 17). Barnstugeutredningen hade redan i sin diskussionspromemoria formulerat tanken att en *ny* förskolepedagogik med en systematiserad begreppsinnlärning skulle kunna resultera i att ett större antal barn än som var fallet, skulle vara färdiga för läsning och skrivning året före skolinträdet (Diskussions-PM 1971 s. 94). Däremot diskuteras inte explicit hur. Språkutveckling, kommunikation, barnlitteratur och berättande har haft en stark förankring i förskolans tradition, vilket framgår av samtliga studerade årgångar av *Förskolan*, medan ansvaret för utveckling av barnens läs- och skrivförmåga av tradition har förbehållits den obligatoriska skolan.

Barnstugeutredningens direktiv hade slagit fast att det varken skulle bli fråga om att sänka 7-årsgränsen för skolplikt eller att införa kursplaner. Ett värde anses dock kunde ligga i att vissa moment som tillhörde de första årskurserna i skolan skulle förberedas och kanske till någon del behandlas i lekskolor och daghem, något som hade framhållits i 1960-talets diskussion. Det anses kunna vara både stimulerande och dessutom göra övergången till grundskolan lugnare och naturligare. Samtidigt understryks att förskolans *fria arbetsformer* ska behållas (SOU 1972:27 s. 636ff.). I propositionen *Förskoleverksamhetens utbyggnad och organisation* betonar familjeministern Camilla Odhnoff ett *vad* och inte enbart ett *att* i sitt försvar av förskolans fria arbetsformer (prop. 1973. 136 s. 76); former som inte anses utesluta viss strukturering, systematisering av innehåll och genomtänkt planering:

Utredningen har betonat att barnen inte i första hand skall inhämta kunskaper utan lära sig en metod att lära. I likhet med några remissinstanser anser jag att frågan inte gäller huruvida barnen skall lära sig något utan vad de skall lära sig. Förskoleåldern är en period under vilken barnen lär sig snabbt i många avseenden, inte minst när det gäller språkutvecklingen. Fria arbetsformer, där barnet har möjlighet att välja sysselsättning, arbetsmaterial och medarbetare är bäst lämpad för förskolebarnens sociala och intellektuella utveckling. Förskolan bör därför inte bindas genom en kursplan som anger vissa bestämda övningsmoment. (a.a. s. 76)

Citatet uttrycker att förskolans hela verksamhet ses som förberedelse för både skolan och livet, vilket också är budskapet i detta kapitelns inledningscitat nästan tjugo år senare (*Förskolan* 6/92 s. 6). I inledningscitatet försvaras även sexåringarnas plats i förskolan; gärna som ett obligatoriskt förskoleår.¹²⁹

Talet om att förskolepedagogiken både ska *behålla* sin pedagogiska grundsyn och fria arbetsformer och att den ska *förstärkas* är tvinnade

¹²⁹ Ledaren hade rubriken *Obligatoriskt förskoleår* och var undertecknad Solweig Eklund, Lärarförbundets vice ordförande.

tematrådar som löper genom hela den studerade tidsperioden. Det hävdas tillsammans med ett tal om att förskolemodellen anses kunna utgöra en grund för både skolan och livet. En analys av talet om att lägga förskolepedagogiken tillrätta inleds i detta kapitel, medan talet om förskolepedagogikens s.k. *särart* fokuseras i nästa kapitel. Det följs av ett kapitel om kampen för *nationella mål*. I skoldelens sista kapitel analyseras *skolstartsfrågan* och *kampen om sexåringarna*; den åldersgrupp som från och med 1998 avskiljs från den svenska förskolan i och med beslutet om en förskoleklass som en särskild skolform inom det obligatoriska skolväsendet (prop. 1997/98:6).

Förskolan som grund i ett samlat skolsystem

I debattartikeln *I samma båt – åt samma håll* från 1968 framför Curt Jaringe, rektor för förskoleseminariet i Luleå, åsikten att förskolans relation till grundskolan behöver omvärderas (Barntädgården 2/68 s. 42-46). Under rubriken *Förskolan lägger grunden* betonar Jaringe förskolläraernas ansvar och möjligheter för att barnen kan lära sig och få erfarenheter av demokrati och social gemenskap samtidigt som han utmanar traditionens mer begränsade socialpsykologiska grundsyn. Han ifrågasätter t.ex. hur förskollärare har valt att rangordna olika uppgiftskategorier för förskolan i en refererad undersökning. Samtliga informanter hade högst rankat kategorin *lära barn ta hänsyn och vara i grupp* medan kategorin *förbereda för skolan* hamnade längst ned (a.a. s. 44). Jaringe beskriver sin glädje över att gamla murar mellan lärarkategorier raderas i takt med förskolans utbyggnad och ökande betydelse. Han understryker att han med förskola avser såväl daghem som lekskolor.

Till synes inspirerad av ovan nämnda debattartikel utropar en förskollärare i en insändare: *Spräng gränserna mot andra lärarkategorier* (Barntädgården 4/68 s. 121). Både insändaren och artikeln illustrerar den professionella debatten i slutet av 1960-talet. Det visar hur ledande gestalter inom förskolläraryrket var pådrivande aktörer för den tidsanda i vilken barnstugeutredningen tillsattes med uppdrag att definiera förskolepedagogiken och ge förslag på mål, innehåll och arbetssätt. Denna tongivande falang, vars röster både försvarar och utmanar den gängse förskolepedagogiken diskuterar även förskolan som särskild *skolform* i ett samlat skolsystem. Jaringe skriver:

Förskolan är väl om någon skolform en elevcentrerad skola. Vad är i förskolans arbete i dag utvecklingspsykologi respektive inlärningspsykologi? Är det fortfarande ”barnförbudet”, sett ur förskolans och då främst förskolebarnets synpunkt, att lägga in förberedande ”skolmässiga” moment i förskoleverksamheten? Blotta tanken kan säkert förefalla hädsk för en del.

Men även om vår skolform ej övergår till att bli en förberedande lågstadieklass, tror jag, att vi även här får börja tänka om en smula. Vi måste på alla stadier i vårt samlade skolsystem inse, att vi lever i ett föränderligt samhälle. (Barntädgården 2/68 s. 45)

Förskolan som grund, första steget, ett fundament eller basfunktion i utbildningssystemet är metaforer som förekommer under hela den studerade tidsperioden. I analysen har framkommit att socialdemokratiska ministrar alltsedan tiden för tillsättandet av barnstugeutredningen haft en inriktning på att förskolan skulle kunna inordnas i utbildningssystemet efter en tillräcklig utbyggnad. Denna politiska intention med att se förskolan som grund i ett framtida utbildningssystem uttalades i olika officiella sammanhang, bl.a. av utbildningsminister Olof Palme på Svenska facklärarförbundets kongress 1968 (Barntädgården 9/68 s. 288). Ingvar Carlsson, som då fortfarande var barnstugeutredningens ordförande uttalade på kongressen sin ståndpunkt att det var hög tid att låta förskolan bli en fullvärdig medlem av skolfamiljen (a.a. s. 297). Detta uttalande skulle återopas i en ledare i *Förskolan* långt senare. Ledarskribenten konstaterar med det citatet som utgångspunkt att svensk förskola hade förändrats genom barnstugeutredningen men att ett erkännande av förskolan som grund i skolsystemet ännu inte hade fastslagits (Förskolan 10/94 s. 4). Två år senare avger den f.d. skolministern Göran Persson som ny socialdemokratisk statsminister 1996 sin regeringsförklaring och tillkännager att förskolan och skolan ska integreras. Samhällsutvecklingens krav på en kunskaps- och kompetensutveckling betonas och att den kan grundläggas redan i förskolan. *Det livslånga lärandet* beskrivs som en hörnsten. Skolminister Ylva Johansson beskriver förskolereformens principiella utgångspunkter och nämner hur den har gjorts möjlig i och med att förskolan genom ett framgångsrikt målmedvetet arbete kan erbjudas det stora flertalet barn (prop. 1997/98:93 s. 7-8).

Förutom socialdemokratiska ministrar har statliga tjänstemän och utredare samt förskollärarkårens fackliga företrädare under hela den studerade tidsperioden uttalat stöd för att förskolan ska utgöra grunden i skolsystemet. I en artikel 1969 med rubriken *Stadieskolan – framtidens skola* diskuterar Kerry Persson, rektor vid förskoleseminariet i Malmö, ett utökat samarbete mellan förskola och grundskola och citerar då Skolöverstyrelsens överdirektör Jonas Orring (Förskolan 3/69 s.91). I boken *Skolan i Sverige* (Orring 1967) hade Orring enligt Kerry Persson formulerat att förskolan inom kort skulle komma att utvecklas både till storlek och innehåll samt att åtskilliga framstående pedagoger och skolpolitiker ansåg att förskolan som frivillig skolform snart skulle anslutas till och gradvis inorporeras i den obligatoriska skolan.

Barnstugeutredningen beskrev sitt förslag till pedagogiskt program för förskolan som en grund för barnens kommande skolarbete. Enligt utredningen

var förskolans ansvar att förmedla ”en positiv attityd till den fortsatta skolgången” genom både en ”direkt och indirekt inläring i skapade gynnsamma inläringssituationer” (Diskussions-PM 1971 s. 29, 93). Detta tal om inläringssituationer i förskolan upprepas i betänkandet tillsammans med att ett behov av en avstämning mellan förskolans och skolans pedagogik och ett samordnat pedagogiskt utvecklingsarbete påtalas. I det sammanhanget förutspår utredningen en *framtida stadieskola* med *kontinuitet* för barnen; både i utvecklingspsykologiskt och metodiskt hänseende från förskolan upp till mellanstadiet i grundskolan (SOU 1972:27 s. 141). Utredningen citerar 1946 års skolkommissions syn på förskolan som grund för vad som benämndes *det egentliga skolstadiet*.¹³⁰ Skolkommissionen ansåg en förstärkt förskolepedagogik vara en förutsättning för kontinuerliga skolstadier:

Förskolepedagogiken börjar även nå den stadga, att man med fog kan vänta att uppläggnings- och resultaten av en fostran i förskolorna blir lika fria från tillfälligheter och nyckfulla utväxter som det egentliga skolstadiet, något som naturligtvis är en förutsättning för att man skulle kunna betrakta stadierna som kontinuerliga. (SOU 1948:27 s. 142 citerad i SOU 1972:27 s. 131)

Barnstugeutredningen betonade, förutom utbyggnad och en ny förstärkt förskolepedagogik, en integrerad förskolemodell för att en framtida förskola tillsammans med *ett utvecklat lågstadium* skulle utvecklas till *en stadieskola*:

En bidragande orsak till att det varit svårt att finna former för kontinuerligt samarbete mellan förskola och grundskola är förskolans två organisationsformer lekskola och daghem. Leksolan har betraktats som en pedagogisk institution, medan daghemmet främst har räknats som en barn tillsynsverksamhet med social karaktär. I en framtida förskola, där de två institutionsformerna för små barn i stor utsträckning helt integreras, samtidigt som skolans uppmärksamhet på barnets sociala och känslomässiga utveckling blir än mer uttalad, kommer förmodligen förskola och lågstadium att kunna ses som pedagogiska arbetsformer, där det ena stadiet är förelöpare för det andra ur utvecklingssynpunkt. (Diskussions-PM 1971 s. 94)

Både förskolan och skolan skulle behöva förändras är budskapet. I utredningsbetänkandet sägs att skolan i framtiden behöver byggas upp från förskolan och närmare kopplas till socialpolitiken samt att det är väsentligt att bevaka att det för det enskilda barnet finns en kontinuitet mellan förskola och skola. Förskolan beskrivs som *ett fundament för skolan* (SOU 1972:27 s. 542). Beskrivningen av förskolan som ett fundament för skolan i en framtida stadieskola kommenterades i SFR:s remissvar på barnstugeutredningen med

¹³⁰ Detta citat återopas även i Förskola-skola-kommitténs betänkande på 80-talet som också citerar hur 1940 års skolutredning, vilken föregick skolkommissionen, hade lyft fram förskoleålderns betydelse: ”ej blott ur social utan även och ej mindre ur pedagogisk synpunkt” (SOU 1985:22 s. 15-16).

att ”bättre kan det inte sägas” (Förskolan 8/72 s. 35). I SFR:s förslag till fackligt handlingsprogram, som var under utarbetande tio år senare, beskrivs förskolan som ett utbildningspolitiskt instrument och *det första steget på utbildningsstegen*; något som skulle återkomma i retoriken i samband med 1998 års läroplansreform femton år senare. SFR:s åsikt var att förskolan skulle lägga den grund som lågstadiet skulle kunna bygga vidare på och att målsättning, innehåll och arbetsmetoder skulle samordnas med grundskolan (bilaga i Förskolan 7/82). Barnstugeutredningens uttalande om förskolan som fundament citeras även i SIA-utredningen, *Utredningen om skolans inre arbete*, som den dåvarande utbildningsministern Ingvar Carlsson hade tillsatt 1970. Det förekommer i ett direktcitrat från barnstugeutredningen om behovet av kontinuitet och en s.k. *smidig övergång* mellan förskola och grundskola. SIA-utredningen beskriver stadiövergången som nyckelfråga när det gäller pedagogisk integrering mellan förskolan och skolan (SOU 1974:53 s. 440). Skolkommisionens diskussion om att även flytta ned moment från skolan citeras både i SIA-utredningen (a.a. s. 439) och i barnstugeutredningen:

Därnäst kan emellertid uppmärksammas, att många av de fostringsuppgifter och mycket av det stoff, som nu måste räknas såsom tillhörande småskolan, med större utbildningspsykologisk rätt torde böra komma på förskolastadiet. Just därför att en särskild förskola ej finns, måste småskolan t ex arbeta med en del hembygdsorientering, med vissa elementära talförhållanden, med viss orientering om tid och almanacka mm., med elementär renlighets- och artighetsfostran och dylikt, som rätteligen skulle höra förskolestadiet till. (SOU 1948:27 citerad i SOU 1972:27 s. 131)

Skolkommisionens påpekande på 1940-talet om behov av mer *rationell placering av stoff* och en *kontinuerlig lärogång* ansåg Förskola-skolkommittén var exakt de frågor som behövde lösas i samarbete mellan förskola och lågstadium (SOU 1985:22 s. 17). Likt föregående utredningars syn på samverkan sägs i slutbetänkandet att förskolans pedagogiska innehåll utgör bas för skolans innehållsliga arbete och att skolans lågstadium ska följa upp förskolans arbetssätt mer konsekvent. Läsinlärning, skrivning och matematik menar man kan introduceras redan i förskolan med hänsyn taget till barns utvecklingsnivå (a.a. s. 140-141). Kommittén beskriver hur underströmmar av värderingar har varit närvarande då förskola och skola har debatterats alltsedan befolkningsutredningen på 1930-talet och skolutredningarna på 1940-talet. Argument för att sexåringar i daghem skall få gå i deltidsförskola framförs också idag säger man, eftersom lekskolan värderas högre innehållsmässigt än daghemmen (Ds 1985:5 s. 20).

Skolan ska ta vid

I januari 1969 hade riksdagen fastställt mål och riktlinjer för den reviderade läroplanen för skolan (Lgr 69). I ett supplement från 1973 betonas nödvändigheten av att lärarens metodik bygger på elevernas tidigare upplevelser och erfarenheter. Det sägs att de båda lärargrupperna i förskola respektive skola både behöver och kan ha nytta av en närmare bekantskap med varandras metoder och arbetsvillkor för en *mjuk skolstart*. SIA-utredningen lyfter fram förskolans helhetssyn och arbetssätt som något man menar skulle kunna påverka undervisningen under de första skolåren. Utredningen beskriver hur förskolepedagogikens innehåll i förhållande till barnets fortsatta skolgång och utveckling har diskuterats i äldre skolutredningar och att det då främst gällt skolans behov av skolförberedelse med skolmognad som centralt begrepp. En strävan bör istället enligt SIA-utredningen vara att ge skoldagen en utformning som eleverna är vana vid från förskolan. En bundenhet till lektioner anses skapa problem (SOU 1974:53 s. 95).

I den proposition som byggde på SIA-utredningen, ansluter sig den socialdemokratiska skolministern Lena Hjelm Wallén till utredningens synpunkter (prop. 1975/76:39). Hjelm-Wallén förespråkar ökad tonvikt på basfärdigheter i skolan med en inriktning mot praktiska och laborativa arbetsformer. Hon betonar vikten av att skolan ska ta vid och hänvisar till en dialogpedagogisk modell med den vuxnes aktiva engagemang och ett arbetssätt som bygger på att utforska närmiljön tillsammans med barnen:

Jag anser att detta förhållande mellan lärare och elev bör präglade undervisningen oavsett stadium och ålder. (...) Särskilt viktigt är denna syn på pedagogiken då skolan pedagogiskt och utvecklingspsykologiskt bör ta vid där förskolan slutar. Grundskolans liksom förskolans pedagogiska arbete måste präglas av att människans utveckling ses i ett helhetsmönster där barnens jaguppfattning, begreppsbildning och kommunikationsförmåga får bilda utgångspunkten för arbetet. (prop.1975/76:39 s. 227)

Barnstugeutredningens pedagogiska delmål kan spåras i citatet, vilket tyder på en utbildningspolitisk interdiskursiv samstämmighet mellan de förskola och skola skilda departementen. Socialstyrelsen som ansvarig myndighet för förskolan publicerar under 1975-1979 sex arbetsplaner för förskolan utifrån barnstugeutredningens förslag till pedagogiskt program. I den första ges introduktion till den pedagogiska verksamheten, där relationen till skolan beskrivs som att skolan ska ta vid och att förskolan måste lägga grunden:

Det är lika viktigt att det som sker i skolan utgår från de förutsättningar förskolan givit, som att förskolan måste lägga grunden för det skolan kan bygga vidare på. Betydelsen av att det finns samstämmighet mellan förskolan och skolans sätt att stimulera barnens utveckling och möta deras behov kan inte nog understrykas. (Socialstyrelsen 1975a s. 137)

Efter riksdagsbeslutet om SIA-reformen utfärdade Skolöverstyrelsen 1978 nya tillägg till skolans läroplan, som citerades av Förskola-skola-kommittén:

Skolan tar vid där förskolan slutar och bygger vidare på barnens tidigare erfarenheter (...) syftet är att innehåll och verksamhetsformer i förskolan och skolan närmar sig varandra och att barnets utveckling ses som en helhet. (SOU 1985:22 25)

En ny läroplan för grundskolan (Lgr 80) beslutas under en av de borgerliga regeringsbildningarna i slutet på 1970-talet. I läroplanspropositionen hade skolminister Britt Mogård (m) påtalat det angelägna i att utjämna skillnader i metod och innehåll så att skolan skulle uppfattas som en *naturlig fortsättning* på förskolan (prop. 1978/79:180 s. 34), något som förskolans ledarskribent beskrev som ett välkommet politiskt initiativ (Förskolan 4/79 s. 4). Den nya läroplanen (Lgr 80) innehöll ett särskilt avsnitt om samverkan. Lärarna i förskola och skola skulle ta del av innehåll och arbetssätt i varandras skolformer. Behovet av en s.k. *mjuk övergång* för att barnen skulle uppleva verksamheten som kontinuerlig betonades.

Att lägga förskolepedagogiken tillräta

Helhetssyn var ett nyckelbegrepp i 1970-talets utredningar om förskolan och som senare också har använts i retoriken om förskolans tradition och förskolepedagogikens grundsyn som ett retoriskt särskiljande från en s.k. traditionell skola och undervisning. Denna omtalade helhetssyn med viss slagsida utmanas i det diskursiva mönstret *pedagogiken ska stärkas*. Med sitt förslag till utveckling av en s.k. *ny förskolepedagogik* avsåg barnstugeutredningen att helhetssynen behövde balanseras med en förstärkning av den kognitiva sidan. När Carl-Eric Sandblad, en av de sakkunniga i barnstugeutredningen, hade berättat om utredningsarbetet för SFR:s styrelse sägs i *Förskolan*:

Det har betonats att den intellektuella fostran ska ges mer vikt. Därmed inte sagt att utredningen vill ta bort något från vår nuvarande pedagogik, det man vill är en utökning. (Förskolan 5/70 s. 189)

Det är en additativ förstärkning som skribenten uttrycker i detta referat från 1970. Något ska läggas till utan att något tas bort. Året därpå formulerades utredningens avsikter i diskussionspromemorian på följande sätt:

Utredningens förslag till omorganisation och en mera medveten pedagogik innebär inte att förskolan nu ska bli mer intellektuell eller inriktas på att träna barn i skolfärdigheter. Förskolan ska inte heller i fortsättningen arbeta med fasta kursplaner, prestationskrav på barnen eller standardprov. Men den kan på ett mer medvetet och konsekvent sätt än hittills stimulera samtliga sidor av

barns utveckling: såväl den sociala som den känslö- och tankemässiga.
(Diskussions-PM 1971 s. 237)

Ett tal om en mera *medveten pedagogik*, att inte ta bort något men förstärka och lägga till, återkommer i 1990-talets förskolepolitiska diskurs om hur förskolans pedagogiska roll ska stärkas. I en kommentar till läroplansreformen 1997/98 säger den formellt ansvariga skolministern Ylva Johansson (s) att hon vill stärka förskolans betydelse för barns lärande och utveckling. Dock utan att förändra den verksamhet som finns idag (Förskolan 4/98 s. 6).

Vad var det då barnstugeutredningen ville lägga till, omvärdera och förändra på 1970-talet? I barnstugeutredningens diskussionspromemoria redogörs för hur man inför valet av förskolepedagogisk inriktning hade analyserat huvuddragen i två olika internationella riktningar inom förskolepedagogiken (Diskussions-PM 1971 s. 242). Förskoletraditionen skulle omvärderas, förskolepedagogiken skulle läggas tillräta med ett tydligare integrerat kunskapsinnehåll med syfte att utveckla barns kommunikationsförmåga och begreppsbyggnad och jagutveckling med stöd av ny teoribildning. Avsnittet om begreppsbyggnad och kommunikation beskrivs i utredningen som ett nytt bidrag till den svenska förskolepedagogiken (a.a. s. 14). Den svenska förskolepedagogiken skulle reformeras på basis av nya forskningsrön om barns inläring till *en framtida förskola*. Barnstugeutredningen tillsatte en särskild expertgrupp med uppdrag att utarbeta förslag till utformningen av barnstugornas pedagogiska miljö, samt ytterligare en arbetsgrupp med experter på olika ämnesområden för att förstärka förskolans pedagogiska innehåll och arbetssätt (Diskussions-PM 1971 s. 7).¹³¹ Barnets kunskap om begrepp, inhämtade genom *alla former av lek och aktiviteter* i förskolan, skulle utgöra den bas utifrån vilket barnet sen i skolan skulle förstå hur begrepp kan knytas till ämnesområden (SOU 1972:26 s. 74). Förskoleundervisningen skulle dock inte vara ”traditionell”:

Sammanfattningsvis bör framhållas att undervisning i *traditionell mening* av begrepp inte skall ske i förskolan. Personalen skall ”presentera begreppsinformation” i anslutning till barnets utveckling och därvid ligga något före i tiden, i form av lek- och arbetsuppgifter och bistå barnet i dess försök att upptäcka, samla, sortera och klassificera. Att lära sig lära är det

¹³¹ I arbetsgruppen som tillsattes i februari 1970 ingick Olof Ernestam (fysik och kemi), Bo Holmsten (dramatik), Göran Holmström (matematik), Sonja Lindberg (Social omvärldsorientering), Eve Malmquist och Karl-Axel Sverud (pedagogisk teori), Inga Nordin (förskolans metodik), Gert Z. Nordström (bild), Gertrud Schyl-Bjurman (utvecklingspsykologi), Bertil Sundin (musik), Dick Åkerblom (biologi) och Sven Öhman (språk). I arbetsgruppen för utformningen av miljön som tillsattes i september 1970, ingick bl.a. Marianne Kärre tillsammans med flera arkitekter.

väsentliga för barnet, inte att undervisas om ett statiskt faktainnehåll. (SOU 1972:26 s. 74)

I ämnesbilagor och i en s.k. särskild skiss till principiellt program för begreppsinlärning, beskrivs expertgruppens syn på hur innehåll från flera ämnesområden skulle kunna ingå i förskolans vardagliga aktiviteter på ett mer systematiserat sätt inom ramen för *ett ämnesintegrerat program* (SOU 1972:26 s. 83). I kapitlen om arbetssätt följs de upp och vävs samman. Barnens intresse skulle vägleda. Noggranna praktiska förberedelser skulle underlätta att ”gripa tillfället i flykten” och för att kunna både ”föra in nya områden och leda ett område vidare i en ny riktning” (SOU 1972: 26 s. 181).

När det gäller att välja ur förrådet av planerade områden för aktivitet måste barnens intresse vara vägledande. Barns intresse avgör *vad* som tas upp och *när* det tas upp till behandling. Denna viktiga regel får inte tas till intäkt för en vag eller knapphändig planering från personalens sida. (...) Möjligheterna att ta fatt i och stimulera ett spirande intresse hos barnen är väsentligt större, om det finns en noggrann planering. Det blir möjligt att snabbt sätta in olika resurser för att vidga och fördjupa barnens intresse och göra det möjligt för den att införliva ny kunskap, som bygger på redan tillägnad sådan. (a.a. s. 181)

I en ämnesbilaga om *språklig träning* hänvisar språkprofessorn Sven Öhman till Vygotsky och Mead i sina ställningstaganden om samspelets betydelse för språkutvecklingen. Språkträningen skulle enligt Öhman inte utvecklas till ett särskilt ”ämne” i förskolan utan integreras med övrig verksamhet. Han ser en utmaning att utveckla pedagogiska metoder för detta, som i nuläget bedömdes vara obefintliga. I en utbyggd förskola, där barnen får *undervisning och vård* redan från första levnadsåret, skriver Öhman, ställs krav på medveten språklig stimulans, större än i någon nu existerande skolform (SOU 1972:26 s. 256ff.).

På väg mot samma mål med olika traditioner

I en diskussion om förskolans och skolans framtida organisatoriska koppling frågar sig barnstugeutredningen om det är förskolan som ska påverkas eller om man vill förändra skolan genom förskolan och konstaterar att båda aspekterna är relevanta (SOU 1972:27 s. 542). Både barnstugeutredningen och SIA-utredningen beskriver förskola och skola som *olika* verksamheter med *skilda traditioner*, vilket skulle respekteras när verksamheterna utifrån likartade mål skulle *bindas samman*.

Förskolans pedagogik har i viss utsträckning haft inflytande på framför allt lågstadiets pedagogik. Den kontinuitet som bör eftersträvas innebär inte en ensidig inskolning. Det är fråga om två verksamheter med en till stora delar likartad målsättning, vilka skall bindas samman med utgångspunkt i det som

kan vara gemensamt för respektive verksamheter. (SOU 1972:27 s. 542 citerat i SOU 1974:53 s. 440)

I direktiven till Förskola-skola-kommittén återopade skolminister Britt Mogård, i likhet med andra skolministrar under den studerade tidsperioden, förskolans snabba utbyggnad och den omfattande reformeringen av grundskolan som grund till att behovet av en ökad samverkan mellan förskola och skola blivit starkare. Enligt Mogård bör samverkan bygga på likartat synsätt på barns utveckling och innebära ett närmande av pedagogiska metoder utifrån positiv respekt och förståelse för verksamheternas olika roller (dir. 1980:84).

I en förskjutning i talet om kunskap och lärande, som kan märkas på 1980-talet, anses en åldersindelad gruppstruktur vara mer lämplig för de äldre förskolebarnen. Förskola-skola-kommittén, som likt barnstugeutredningen gav ut ett diskussionsunderlag, formulerar det som att deltidsgруппerna haft lättare att klara frågan om sexåringarnas skolförberedande verksamhet, eftersom man inte behöver balansera yngre och äldre barns behov och inte heller föräldrarnas tillsynsbehov mot en god pedagogisk organisation. Dessutom sägs det vara självklart för personalen i deltidförskolan att barnen skall förberedas för skolan då sexåringarna är i majoritet (Förskola-skola-kommittén 1982 s. 46). I denna diskussionsskrift; *På väg mot samma mål*, påstås att barnstugeutredningen inte hade analyserat vad förskolans nya pedagogiska linje skulle komma att medföra för den obligatoriska skolans utformning (a.a. s. 20). Kritiken upprepas i ett särskilt delbetänkande som kompletterade slutbetänkandet i form av en rapport med en historisk återblick på förskola och skola (Ds 1985:5 s. 70). I rapporten, sammanställd av dåvarande departementssekreteraren Bodil Rosengren, uttrycks att först under 1980-talet löper styrdokumentet inte längre parallellt för förskola respektive skola utan är ”vagnar i samma tågsätt” (a.a. s. 2).

Efter regeringsskiftet 1982 utsågs kommunalrådet Göran Persson till ny ordförande i Förskola-skola-kommittén av den nytillträdde socialdemokratiska skolministern Lena Hjelm Wallén.¹³² I kommitténs slutbetänkande (SOU 1985:22) förespråkas att innehåll och arbetssätt skulle diskuteras för att komma till uttryck i *en samsyn* i förskolans pedagogiska program *respektive* skolans läroplan och att innehållet bör ses som en helhet. Man säger sig vilja slå broar mellan två institutioner. Bristen på ett gemensamt teoriunderlag är faktorer som sägs försvåra hur samverkan skulle kunna utvecklas tillsammans

¹³² Kommitténs första ordförande var riksdagsledamoten Kerstin Göthberg (c). Sakkunniga i utredningen var bl.a. Sture Henriksson från Socialstyrelsen som ersattes av Gunnel Johansson i mars 1983. Gertrud Schyl Bjurman var en av sekreterarna från 1983. En av experterna i sekretariatet var Bodil Rosengren från Utbildningsdepartementet. Alla sakkunniga hade koppling bakåt till barnstugeutredningen.

med vad man kallar ”psykologiska barriärer” mellan förskola och skola. En viss förändring i synsätt i förhållande till 1970-talets utredningar framträder i talet om kontinuitet; från tal om samspel och dialog till betoning på struktur och uppstramning av förskolans pedagogiska innehåll.¹³³ Förskola-skola-kommittén är tveksam till vad man kallar en *pedagogisering* av barns grundläggande behov som mat och påklädning, som ges så stort utrymme i förskolan att annan planerad verksamhet blir av blygsam omfattning (SOU 1985:22 s.185). Barnstugeutredningen kritiserar för att inta ha följt direktiven att utarbeta anvisningar rörande verksamhetens innehåll för fem- och sexåringarna (a.a. s. 21). Samtidigt konstaterar kommittén att de officiella målen i styrdokumentet för förskola respektive skola formulerades nära nog identiskt. Det beskrivs som en möjlig grund för ett gemensamt program. Ännu talas dock inte om ett helt gemensamt måldokument, vilket skulle föreslås under Göran Perssons skolministertid i början på 1990-talet (se inledningscitaten till hela denna del av avhandlingen).

Efter samråd med den för förskolefrågor då ansvariga biträdande socialministern Bengt Lindqvist tillsätter den nya skolministern Göran Persson valåret 1991 en läroplanskommitté att utarbeta underlag för att bedöma hur förskolepedagogiken och grundskolans pedagogik skulle *vävas samman* (dir. 1991:9). Målen för undervisning skulle enligt direktiven vara gemensamma. Det framhålls som viktigt att få med såväl den helhetssyn på barns utveckling som ingår i förskolans pedagogiska program och det slag av mål för undervisning som ingår i grundskolans kursplaner. Göran Persson beskriver förändringar inom både skolområdet och förskolan som en *unik möjlighet* att formulera ett måldokument utifrån en samsyn på övergripande mål. En intertextualitet finns med SIA-utredningen och barnstugeutredningen och deras tal om hur verksamheterna skulle kunna *bindas samman* med fria arbetsformer utan traditionell undervisning i förskolan som sedan följs upp i skolan. Barns kunskapsutveckling i förskolan med de tillfällen som barnen bör få till ”reflektion, tanke- och färdighetsutveckling” beskrivs i Göran Perssons direktiv som *inledande undervisning*. Den mer målinriktade undervisningen i grundskolan i svenska, matematik och orienteringsämnen ska *förberedas* i förskolan även om kursplaner i traditionell mening inte ska förekomma:

För förskolans del är det knappast realistiskt att tala om kursplaner i traditionell mening. Snarare bör förskolans mindre hårt strukturerade pedagogiska program kunna beaktas vid uppläggnings av undervisningen under de första skolåren. (dir. 1991:9)

¹³³ Även i propositionen en förskola för alla samma år talar socialminister Sten Andersson om nödvändigheten med en uppstramning av innehållet (prop. 1984/85:209).

Våren 1991 tar den socialdemokratiska regeringen även initiativ till en översyn av Socialtjänstlagen. I en kommentar till direktiven formulerar Lärarförbundets vice ordförande Solweig Eklund förbundets fackliga ståndpunkt att översynen bör resultera i att förskolan får en gemensam lag med skolan. Dessutom framförs synpunkten att hela förskolan ska omfattas och erkännas som *ett första steg i skolsystemet* med bibehållen organisering med hänsyn till föräldrarnas arbete (Förskolan 7/91 s. 6).

På väg åt något olika håll med ny moderat spårväxling

Ett annorlunda politiskt vägval gjordes efter valutgången hösten 1991. Översynen av Socialtjänstlagen fortsatte, men läroplanskommittén som hade tillsatts av den socialdemokratiska regeringen fick efter regeringsskiftet både förändrade direktiv och ny sammansättning av den moderata skolministern Beatrice Ask. Denna kommitté skulle inte längre ta fram ett gemensamt måldokument för förskola och skola. Uppdraget begränsades till att utarbeta en ny läroplan för grundskolan. Kommittén fick även i uppdrag att formulera utgångspunkter för vad som kallades *den skolförberedande verksamheten* för att underlätta ett närmande mellan den och grundskolan (dir. 1991:117).

I en kommentar till att barnomsorgen uteslöts i läroplanskommitténs uppdrag skriver *Förskolans* chefredaktör att visserligen kunde inte steget mot en läroplan för förskolan tas, men å andra sidan blev diskussionen överflödigt om riskerna med att "förskolan skulle drunkna" i ett måldokument omfattande hela offentliga skolväsendet (Förskolan 1/92 s. 8.). Uttalandet synliggör ambivalensen hos förskollärarkårens företrädare till ett närmande till skolan. Senare under 1992 avger den nya läroplanskommittén sitt betänkande *Skola för bildning* (SOU 1992:94). I ledaren i *Förskolan* med rubriken *Förskolan är skolförberedande* uttrycker chefredaktören sin uppskattning över kommitténs definitioner på skolförberedelse; dels en mer begränsad dels en vidare, där hela förskoletiden ses som skolförberedande:

Det är bra att kommittén i sitt betänkande gör den markeringen. Det är dessutom en markering som borde göras även från ansvarigt politiskt håll. Förskolan är en del av det samlande skolväsendet i landet. Det är i förskolan som grunden läggs, inte bara för skolan, utan för ett livslångt lärande. Den pedagogiska verksamheten i förskolan skapar en beredskap för skolgången. Det är viktigt, menar Läroplanskommittén, att skolan fångar upp det. (Förskolan 8/92 s. 8)

När den socialdemokratiska regeringen med Göran Persson som statsminister 1996 på nytt aktualiserar en integrering mellan förskola och skola är de fackliga företrädarna positiva. Ordval som *äntligen* och *stridsäpple* markerar lång

facklig kamp för att få förskolan erkänd som grund i utbildningssystemet. Diskursen om ett livslångt lärande och att förskolans pedagogiska uppgift ska stärkas förenas i talet om integrerad förskolemodell (Förskolan 6/96 s. 4):

Sedan i mars ansvarar skolministern för förskolan. Den har äntligen förts till det departement där den hör hemma. I propositionen skriver regeringen att ett barns lärande börjar innan skolan börjar och att den grund som läggs i förskolan har mycket stor betydelse för utvecklingen i skolan. Den sociala miljö och den stimulans som barnet möter fram till skolstarten har avgörande inverkan på barnets förutsättningar för framgångsrikt livslångt lärande. Reformen har underligt nog väckt lite intresse i massmedia trots att förskolan länge varit ett stridsäpple: Ska den i huvudsak ha en pedagogisk eller social uppgift? Självklart både och. Men nu är förskolan första steget i ett livslångt lärande. Den pedagogiska uppgiften ska stärkas. (Förskolan 6/96 s. 4)

Den proposition, som Lärarförbundets vice ordförande Solweig Eklund hänvisar till i citatet ovan, tar det livslånga lärandet som utgångspunkt för att förskoleverksamheten, skolan och skolbarnsomsorgen ska integreras (prop. 1995/96:206). Lärande och utbildning omtalas i propositionen som avgörande nyckel till välfärd och som motvikt mot vidgade klyftor i samhället. Det livslånga lärandet sägs behöva bli en realitet för att skapa en långsiktig stabil tillväxt, vilket anses kräva en beredskap att ständigt lära nytt, en förmåga att anpassa sig till förändringar, beslutskompetens samt makt över sin livssituation. I propositionen sägs vidare att i den integration av förskola och skola som föreslås möts två traditioner, barnomsorgens och skolans, vilket man anser kan *frigöra och omskapa* både förskola och skola. Syftet sägs vara att med *barnet i centrum* tillvarata det bästa från de olika kulturerna. De kvaliteter som särskilt nämns som angelägna att utveckla i tidig ålder är *samarbetsförmåga, självtillit, kreativitet och problemlösningsförmåga* (a.a. s. 16-21). Dessa kvaliteter överensstämmer med de förmågor som barnstugeutredningen ansåg som viktiga att redan i förskolan skapa förutsättningar för (SOU 1972:27 s. 192).

Visionen om en barnmogen skola

Den politiska intentionen med ett succesivt närmande mellan förskola och skola fram till en integration i utbildningssystemet har som framkommit åtföljts av ett tal om att både förskola och skola behöver förändras. Olikheter och skilda traditioner sägs ska respekteras medan likheter i mål kan förena. *Visionen om en barnmogen skola* framstår som ett sammanfattande diskursivt tema i närmandeprocessen mellan skola och förskola. Den framstår som ett försök till överskridande av verksamheternas gängse traditioner med en förhoppning om en reviderad förskolepedagogiks intåg i skolan.

Talet om en *barnmogen skola* framträder redan i slutet på 1960-talet som en reaktion mot hur skolförberedelse hade diskuterats i äldre utredningar utifrån ett ensidigt skolmognadsperspektiv. Begreppet återfinns t.ex. i Familjeberedningens betänkande om barnstugor. Det framgår att Stina Sandels, som förskolans expert i beredningen, hade pläderat för en barnmogen skola istället för att förskolan skulle anpassas efter den rådande obligatoriska skolan (SOU 1967:39). Visionen om barnmogen skola ingår även när journalisten Marianne Kärre, på uppmaning av *Barnträdgårdens* redaktör, beskriver sin ”drömbarnstuga” (*Barnträdgården* 8/68 s. 256). Kärre målar upp en flexibel pedagogisk miljö för alla sinnen där barnen kan vara med och påverka utformningen med en närhet till det omgivande samhället. Hennes vision är en barnstuga intimt sammankopplad med en helt reformerad barnmogen lågstadieskola. Hon reflekterar utifrån vad hon kallar en modern ram för barn som ska växa upp i en värld, där förmågan att ta egna initiativ, att ständigt söka nya kunskaper och hänga med i föränderligheten kommer att vara lika viktig som förmågan att samarbeta, anpassa sig i en grupp och lösa konflikter rationellt (a.a. s. 256). Talet om en barnmogen skola kan också spåras i SFR:s remissvar på Förskola-skola-kommitténs betänkande:

Det är bra att Förskola-skolakommittén lyfter fram den pedagogiska verksamheten i förskolan. Men det är en stor brist att kommittén inte talat om hur grundskolan behöver utvecklas för att möta förskolan. Det är inte barnet som ska vara moget för skolan utan skolan som ska vara mogen att ta hand om alla barn som börjar skolan. (*Förskolan* 10/85 s. 24)

Förskola-skola-kommittén hade frågat om det är barns anpassning till skolans villkor som den skolförberedande undervisningen skall gå ut på, eller om det är fråga om en anpassning av skolans arbetsformer till barns verklighet (*Förskola-skola-kommittén* 1982 s. 49).

Begreppet barnmogen skola återkommer så i mitten på 1990-talet i titeln på betänkandet från utredningen om förlängd skolgång; *Grunden för livslångt lärande. En barnmogen skola* (SOU 1994:45). Utredningen, som hade tillsatts 1993 av skolminister Beatrice Ask för att utreda konsekvenser av en förlängd grundskola med sänkt skolstartsålder, konstaterar, med stöd av fjorton olika expertbilagor, att det snarare är utformningen av skolan än barnets ålder som bör avgöra när skolstarten skall ske. I en expertbilaga diskuterar Gunilla Dahlberg och Hillevi Lenz Taguchi kulturmötet mellan skola och förskola (Dahlberg & Lenz Taguchi 1994). I en analys av pedagogiska möjligheter och risker vid en sammansmältning mellan skolformerna mejslar de fram det som de anser vara olikheter. Dessa beskrivs som två skilda sociala konstruktioner av barnet i skolans respektive förskolans pedagogiska tradition; *barnet som natur* och *barnet som kultur- och kunskapsåterskapare*. Författarna

presenterar en tredje möjlig konstruktion som en vision om en mötesplats; *barnet som kultur- och kunskapsskapare*. Genom att aktivera och identifiera ett gemensamt idéarv i förskolans och skolans traditioner med en överbryggande social konstruktion av barnet anser författarna att visionen om en mötesplats skulle kunna realiseras. En gemensam syn på barnet som kultur- och kunskapsskapare sägs inte handla om att presentera en ny modell eller pedagogisk metod. Med utgångspunkt i barnstugeutredningen och läroplanskommitténs förslag om en skola för bildning (SOU 1992:94) och tre bärande gemensamma idétraditioner: *det klassiska bildningsbegreppet, progressivismen och dialogfilosofin* menar författarna att visionen om en mötesplats kan realiseras och barnet som kultur- och kunskapsskapare synliggörs med konsekvenser för synen på pedagogens roll och de pedagogiska processerna (Dahlberg & Lenz Taguchi 1994 s. 149ff.). Texten förebådar en ny reception av barnstugeutredningens förslag till pedagogiskt program som skulle ta form i läroplansreformen i slutet på 90-talet (SOU 1997:157, prop. 1997/98:193).

Kapitel 16 En särskild sorts skola

Förskolebarn lär sig inte heller mer av en aldrig så tydlig struktur, om den innebär att läraren bestämmer tid, plats och innehåll samt tydligt och klart markerar Det Rätta Svaret. Vägen till kunskap går via struktur i en annan mening, nämligen att målmedvetet anpassa situationer och metoder till barns tidiga erfarenheter och utvecklingsnivå. Detta förutsätter gedigen kunskap om barns utveckling och en lyhördhet för barnen. Förskollärarna får därmed en djup förståelse för varje enskilt barn och för gruppen, som alltså bildar grund för arbetet att skapa situationer som gör att barn leker och tränar – lär! Barns vetgirighet och nyfikenhet tas tillvara i ett temainriktat arbetssätt, där allt med minsta anknytning eller aktualitet prövas, utforskas, dokumenteras, skapas, raseras på lek och allvar. Barn lär sig massor hela tiden! (SFR-styrelsen tycker: *Leve svenska förskolan*, Förskolan 5/87 s. 2)

Den hyllade särarten

I detta kapitel analyseras talet om förskolepedagogiken som en särart. Dessutom beskrivs och analyseras hur undervisningsbegreppet har diskuterats i relation till förskolemodellens formande. I inledningen till 1968 års barnstugeutrednings diskussionspromemoria sägs förslaget som redovisas vara ett försök att samla och systematisera vad som kan inrymmas i svensk förskolepedagogik; både med vad som benämns *nya grepp och* med mycket som kommer att vara *välbekant* (Diskussions-PM 1971 s. 6). En ofta förbisedd självklarhet sägs ha varit daghemmens *speciella* syn på barnens vård och fostran; en syn med en pedagogisk helhetsuppfattning på barns uppväxtbetingelser. En syn, som man menar tydligast kom till uttryck i befolkningsutredningarna och Alva Myrdals idé om storbarnkammaren på 1930-talet (a.a. s. 8).

I samband med firandet av förskollärarkårens 70-årsdag berättar den fackliga företrädaren Ingrid Engdahl i sitt högtidstal om sina erfarenheter av ”det fantastiska 70-talet” (Jubileumsbilaga s. 36 i Förskolan 10/88).¹³⁴ Ett förtätat koncentrat av hur förskolepedagogik brukar beskrivas under den studerade tidsperioden framträder. Att daghemsformen på 70-talet blev stark och dominerande underlättade och underströk helhetsperspektivet på barn,

¹³⁴ Ingrid Engdahl var ordförande för Sveriges Förskollärares Riksförening 1980-1986.

barns utveckling och arbetet enligt Engdahl. Förskollärarytbildningens nydanande pedagogik byggd på dialog, samspel, aktivt sökande av kunskap tillsammans med 1970-talets syn på allas lika värde och utvecklingsmöjligheter menar hon skapade en kår med fantastisk samarbetsförmåga; en kår som satte barnet *och* barngruppen i centrum:

Vi tog på oss en oerhört viktig och svår uppgift, nämligen att tillämpa och omsätta demokratin i alla aspekter av vårt arbete, och låt oss aldrig släppa den! Det var självklart att räkna med barnen, att utgå från deras initiativ, att använda deras upptäckarglädje och nyfikenhet. Vi öppnade förskolans värld för barns fria skapande på alla områden. Ingenting var fel. (Jubileumsbilaga s. 36 i Förskolan 10/88)

Hyllningstal och försvarstal för en unik och förebildlig förskolemodell ljuder i synnerhet från slutet av 1980-talet. Ett tal om omvärldens brist på förståelse för förskolepedagogikens s.k. särart och svårigheten att kunna beskriva den ligger däremot som en grundton i samtliga skeden. Det framträder som en ständig beredskap mot lurande motdiskurser i kårens kamp för ett pedagogiskt erkännande på egna villkor. I SFR-styrelsens leverop för förskolan i inledningscitaten ovan, talas om *en struktur i annan mening* för förskolebarns väg till kunskap. Förskolepedagogikens syn på lärande framställs som en kvalitativ annorlundahet mot skolans. *Barn lär sig massor hela tiden* inleder slutklämmen på SFR-styrelsens anförande som fortsätter:

Vem tror att detta kan åstadkommas lika bra av en lärare på 25 barn via 20-minuterslektioner? Framtiden förutsätter kreativa, aktiva och nyskapande människor! Fram för svensk förskola. (Förskolan 5/87 s. 2)

Talet om en särartad kunskapssyn och unik förskola i den professionella retoriken ställs i relation till föreställningar om en traditionell skola och undervisning. Kåren vill försvara sin position som lärare och förskolan som en skolf orm och utbildningspolitiskt instrument men uttrycker oro för att inte få den rätta förståelsen för förskolepedagogikens speciella kvaliteter i ett närmande till skolan. Det diskursiva mönstret *värna särarten* frilägger en ambivalens med ständig rädsla för att bli underordnad i skolsystemet. Förskolan ska betraktas som skola men får samtidigt *inte bli skola*; en ståndpunkt som även förekommer i den statliga förskolediskursen. Att *skolan har något att lära av förskolan* är ett relaterat mönster. Likheter påtalas mellan ”lågstadiet och lekskolan” medan pedagogiken på daghem beskrivs som särskilt annorlunda.

På daghemmen är vår särart starkast accentuerad. Det vill säga att vi vill se barnet som en helhet och att det behövs pedagoger som sköter hela barnet hela dagen. (...) Vi är helt enkelt rädda för att drunkna i ett stort förbund där förståelsen för våra speciella problem och synsätt kommer att vara betydligt uttunnat jämfört med nu. (Förskolan 5/73 s. 1)

En liknande oro för att förskolans speciella frågor ska försvinna uttrycks under den sammanslagningsprocess mellan de lärarfackliga organisationerna SFL-SL som pågick 1987-1990.¹³⁵ I en rubrik sägs förskollärarna vara oroliga för att förskollärare ska få ”de sämsta platserna vid det fina lärarbordet” (Förskolan 5/87 s. 3). Samtidigt apostroferas den fackliga företrädaren Ingrid Engdahls åsikt att opinionsarbetet för förskolan och yrket i en tillbakablick på de senaste åren ger en ljus bild genom riksdagsbeslutet om förskola för alla barn, Socialstyrelsens pedagogiska program och SFR:s handlingsprogram (a.a. s. 4).

I ledaren i samma nummer utropar SFR-styrelsen det leve för den svenska förskolan, som citerats ovan. Formuleringar vävs in från *Pedagogiska programmet* (Socialstyrelsen 1987), som precis hade presenterats i *Förskolan* (2/87, 3/87). I programmet sägs att förskolan ska ta vara på barns *nyfikenhet och vetgirighet*, stärka barnen i deras vilja att *söka kunskap* och hjälpa dem att *se kunskaper*; vilket sammanfattas som *att lära dem en metod att lära* (Socialstyrelsen 1987 s. 43).¹³⁶ De valda begreppen har en stark intertextualitet med barnstugeutredningens beskrivning av arbetssätt hur förskolepersonalen ska kunna förena det för barnen redan kända med lagom mycket okänt stoff:

Det gäller också att söka väcka, bevara, stimulera och uppmuntra barnens nyfikenhet, vetgirighet och kreativitet och att låta dem använda dessa viktiga egenskaper på ett sätt som ger dem så mycken och så allsidig information som möjligt. (SOU 1972:26 s. 192).

Ordval överensstämmer även med utredningens övergripande mål om viljan att söka kunskap (SOU 1972:27 s. 24) och talet om att det väsentliga för barnet är *att lära sig lära* (SOU 1972:26 s. 74). I den resterande delen av detta kapitel beskrivs och analyseras talet om förskolepedagogikens särart, förskolans undervisning och kunskapsuppdrag i förhållande till ovan beskrivna ståndpunkter i dialogen inom och mellan professionen och staten. Framställningen struktureras i den periodiska indelningen med fyra utvecklingsskeden.

Visst undervisar förskolläraren! 1968-1974

Olof Palmes utsaga vid SFR:s 50-årsjubileum, som tidigare har citerats, om att förskollärarna i ett kommande samarbete med grundskolan skulle vara motståndskraftiga och hålla kvar sin pedagogik (Barntädgården 3/68 s. 73), åberopas tillsammans med andra utsagor i tiden i ledaren i detta nummer:

¹³⁵ I och med bildandet av Lärarförbundet 1991 upphör SFR som egen riksförening.

¹³⁶ Kursiveringar i det här kapitlet har också använts för att belysa nyckelbegrepp i beskrivningen av hur förskolepedagogiken framställs.

Naturligtvis kan det ligga frestande nära att bara höra allt beröm som slösats på oss. (...) Vår pedagogik ligger idealet nära. Föräldrar och barn föredrar våra institutioner. Vår utbildning är bättre än de flesta andra lärargruppernas osv. Denna frestelse får vi inte falla för. Lyssnar vi lite mer nyanserat kan vi höra annat. Den pedagogik vi utövar till vardags får sina stötar. (Barnträdgården 3/68 s. 69)

Ledaren är ett exempel på ”vi förskollärares” kollektiva självförståelse med ständig beredskap till kamp och en yrkesidentitet byggd på det särskilda i förhållande till ”de andra”. Ledaren framstår i sin helhet dessutom som typisk för tongivande professionsföreträdares förändringsbenägenhet i detta skede med uttalad vilja till kritisk granskning och förnyelse av förskolepedagogiken. Skribenten uppmanar kåren att ta vara på synpunkter och menar att s.k. hurra-vad-vi-är-bra-tendenser måste rensas ut tillsammans med sättet att avfärda kritik med ”att andra inte vet vad vårt arbete går ut på” (Barnträdgården 3/68 s. 69). Från 50-årsjubiléet berättas hur Britta Schill på strålande sätt hade lyckats uttrycka ”vad vi menar med vår pedagogik” (a.a. s. 73), vilket sägs vara svårt för förskollärare. En omprövning av förskolans relation till skolan framträder också i detta skede. I ledaren *Islossning* sägs förskolan ha mycket att lära grundskolan, men även tvärtom.

Låt oss experimentera och pröva oss fram. Vi ska inte vara rädda för förändringar. Det är t.ex. inte säkert att vi måste ha dockvrå och snickarbänk för att förskolefostran skall fungera. Det fastlåsta och stelbenta tänkandets tid bör vara förbi. (Förskolan 1/69 s. 229)

I publicerade föredrag i *Förskolan* kan diskussionen följas om hur ett ensidigt mognadstänkande i förskoletraditionen ifrågasätts och hur nya teorier efterfrågas för en förskolepedagogik i förändring. När seminiarieläraren Inga Nordin reflekterar över *Mål och metoder i förskolefostran* (Förskolan 8/69 s. 308-314), inleder hon med att konstatera att ”vi förskollärare ibland är litet rädda för alltför skolmässiga former för förskolans del” och har ”en både-och-inställning till frihet respektive längtan efter fastare former”. Frågan är mer komplicerad än att enbart säga att skolan använder undervisningsbegreppet och förskolan utveckling enligt hennes mening (a.a. s. 308). Hon problematiserar bl.a. förskolans arbete med att utveckla barns kommunikationsfärdigheter i jämförelse med skolbetonade färdigheter som läsinläring i ett tal om *att tillrättalägga inlärningsstillfällena* i förskolan (a.a. s. 309). Ulla-Britta Bruun reflekterar över barns lärande i såväl direkta och medvetna undervisningssituationer som i övriga inlärningsprocesser, vilka kanske inte är medvetna för de vuxna, men spelar desto större roll för barnet (Förskolan 5/69 s. 197ff.). Bruun diskuterar även gränsen mot skolans ansvar:

När vi kommer fram till den ålder då siffror och bokstäver börjar intressera, råkar förskollärare ofta i ett dilemma. Det har av tradition hävdats att

inlärnigen av siffror och bokstäver skall ske i skolan. Men om barnet mognar fram till denna inlärnigen tidigare – skall vi då hålla barnen tillbaka? Kanske är det som med sinnesträningen i de tidigare åldrarna, att barnet i lek och handling måste få bekanta sig med dessa nya ting innan de kan ges exakt symbolvärde. (Förskolan 5/69 s. 200)

Bruun betonar vuxnas betydelse för barnets inlärningsprocesser i vad hon kallar *en skapande aktivitetspedagogik* (a.a. s. 200). Hon ifrågasätter den skarpa gräns som existerade i slutet på 1960-talet mellan mognad och inlärnigen. Målet för förskolefostran och vad ”vi förskollärare” vill att förskolebarnet skall ha med sig till skolan formulerar hon som att:

Rent allmänt kan vi kanske säga att vi vill att barnet skall ha ett levande och varierat intresse för omvärlden och lust att skaffa sig vidare kunskaper om den. Vi vill att varje barn skall ha skaffat sig ett arbetssätt, som bygger på erfarenheter av omvärlden och allt material de använt. Vi vill att barnet skall ha vissa kunskaper, men framför allt positiva attityder till sig själv, till kunskap, inlärnigen, medmänniskor och ting. (Förskolan 5/69 s. 197)

I föredraget *Inlärningsprocessen är viktig för all utveckling* argumenterar seminarieläraren Inger Bjurel för en omvärdering av Gesells utvecklingspsykologi och för att nya teorier behövs, där inte pedagogen görs lika passiv (Förskolan 9/69 s. 355).

Sven Bertil Magnusson, rektor för seminariet i Västerås, anser att förskolläraren visst undervisar; om man med undervisning menar att med pedagogiska medel främja barnens utveckling (Förskolan 3/70 s. 78). Han konstaterar dock att undervisning och skola i en inte särskilt avlägsen tid i förskolepedagogikens historia betraktades som en aning suspekta:

Övertygad om att utöva pedagogik, gärna av någon högre dignitet, värjde sig förskolläraren energiskt mot den skamliga misstanken att hon bedrev undervisning, och skräckslagen hyssjade hon ner det barn som började fråga om bokstäver. Det kan tyckas vara en märklig inställning hos en pedagog, vars bidrag till samhället förmodas gälla just undervisning och uppfostran. (a.a. s. 78)

En trolig förklaring till kårens aversion mot det alltför skolmässiga kan enligt Magnusson vara en reaktion mot en traditionell kunskapsförmedling som ännu inte hade genomsträvs av nyckelord som motivation och individualisering. Han nämner även kårpolitiska hänsyn som grund att förskollärarna stannar upp på behörigt avstånd från småskollärarnas gränslinjer (Förskolan 3/70 s. 78). Magnusson efterfrågar en mer målmedveten *intellektuell stimulans* i förskolefostran som uppmuntrar barnen till laborativt utforskande av miljön och att de vänjs vid tankemässig bearbetning. Han formulerar sin syn på hur barnen ska få grubbla över underliga gåtor och söka mer eller mindre välunderbyggda svar till dem. Förskolepedagogen ska hjälpa barnen att se,

upptäcka, ana sammanhang utan att beskära barnens fantasi. Hon ska inte vara en encyklopedi utan impulsgevare och stimulerande lekkamrat som förser barnet med en miljö som lockar till utforskande, bidra med klok handledning i barnets studier och försiktigt styra aktiviteten. Istället för den lite kalla termen intellektuell utveckling, som kan påminna förskollärarna om egna genomlidna kval med utantilläxor, föreslår Magnusson att man ska tala om barns vidunderliga äventyr att upptäcka och utforska (a.a. s. 80).

Ett aktivt utforskande av omvärlden – i samspel

Magnussons syn på en förskoleundervisning inriktad på barns möjligheter till laborativt utforskande (Förskolan 3/70 s. 80) och övriga tongivande lärarutbildares utsagor kan jämföras med den syn på undervisning och lek som framträder i barnstugeutredningens förslag till pedagogiskt program.¹³⁷ Utredningen som ville skapa *en ny pedagogik* diskuterar undervisning i förskolan i relation till alternativa förskolemodeller med ett snävare undervisningsbegrepp (SOU 1972:26 s. 74). Kunskapsinnehåll, arbetssätt, relationer och miljö vävs samman i beskrivningen av den förskolepedagogik som barnstugeutredningen vill utveckla. Den inkluderar inte bara ett *hur* utan även ett *vad*, utifrån barns intresse och det relationella sammanhanget. I leken menar man att både naturvetenskap, biologi, matematik, musik, bild, dramatik på många olika sätt kan föras in (Diskussions-PM 1971 s. 256). Den överbryggande förskolemodell som barnstugeutredningen föreslog, och som i huvudbetänkandet fick benämningen *dialogpedagogik*, sägs förutsätta att den vuxne ser barnet som en människa med potentiella utvecklingsmöjligheter med egna uttrycksbehov och resurser att upptäcka valmöjligheter i tillvaron. I stället för att lära sig att det finns rätta svar på frågor och en viss lösning på ett problem och definitiva kunskaper att inhämta skulle barnen utifrån en kritisk inställning samla nya fakta att ta ställning till (SOU 1972:26 s. 44). Barnstugeutredningens pedagogiska delmål med att främja jagutveckling, kommunikationsförmåga, begreppsutveckling skulle erövrats med stöd av engagerade lyhörda pedagoger. Det framhölls att det inte var det enskilda barnet som skulle utvärderas utan verksamheten:

Sammanfattningsvis kan sägas att inlärningsmetodiken avser personalens lyhörddhet och förmåga att tillgodose såväl det individuella barnets som gruppens behov, vilket måste innebära att de vuxnas personlighetsmässiga resurser är väsentliga för resultatets art. Av ovanstående framgår att förskolbarnets kunskaper, beteenden osv. inte är det som skall utvärderas i första hand i förhållande till målsättningen. (Diskussions-PM 1971 s. 30).

¹³⁷ Flera av dessa lärarutbildare ingick också i utredningen som experter.

Enligt barnstugeutredningen har barns *utforskande verksamhet* och det sätt som denna bemöts på stor betydelse för utveckling och inläring (SOU 1972:26 s. 166). Barn skulle *stimuleras* att utforska, klassificera och göra antaganden och *pröva dem laborativt*. Personalens uppgift skulle vara att hjälpa barnen genom att strukturera inlärningsmöjligheterna och vidga deras omvärldsorientering (a.a. s. 193). Betoningen på *lek och verksamhetslust* och dess betydelse, med rötter i en Fröbeltradition, har under den studerade tidsperioden varit ett framträdande tema i varierande grad med olika perspektiv på lek. *Lekens uppfostrande betydelse* var temat för en OMEP-kongress i Bonn, där Alva Myrdal talade om ansvaret att skapa betingelser för lek (Förskolan 8/71 s. 378). I barnstugeutredningen beskrivs leken som *upptäcktsinläring*, ett begrepp som kursiveras och beskrivs vara en tendens i alla skolformer (Diskussions-PM 1971 s. 253). Upptäcktsinläring sägs vara en frihet för barnen som också kräver god handledning med lyhördhet för barnens sätt att tänka (SOU 1972:26 s. 74). Låtsaslekens stora betydelse för barns känslomässiga utveckling framhålls. För nytta och nöje, måste barnen få ge den innehåll och gestalta den utifrån egna intentioner och sin egen fantasi (a.a. s. 214). Åse Gruda Skard författade bilagan *om leik* (SOU 1972:26 s. 232).

Tidigt i utredningsarbetet gjorde sekreterarna en resa för att studera engelsk småbarnspedagogik, vilket förefaller ha gjort avtryck i den svenska förskolepedagogikens utveckling. Siv Thorsell och Gertrud Schyl-Bjurman beskriver betoningen på skapande och undersökande arbetssätt för att barnen skall utveckla kreativt tänkande och lust att lära mera och hur varje aktivitet hade bestämd plats (Förskolan 2/69 s. 43). I barnstugeutredningen formuleras hur en upptäcktsinläring ställer krav på hela miljön, särskilda utrymmen och gemensamma rum för bibliotek, musik och laborativa lekar (Diskussions-PM 1971 s. 253ff., SOU 1972:26 s. 85). Ett s.k. hemvistområde för lek och vila kompletterar miljöbeskrivningen (SOU 1972:27 kap 13).

Engagerade pedagoger med naturvetenskapligt förhållningssätt

Utifrån ett *systemtänkande* framhölls naturvetenskap som betydelsefullt för barns begreppsbyggnad och förståelse för helheter och sammanhang, vilket skulle ge barnet helt andra förutsättningar för inläring än ett studium av vad som beskrevs som isolerade fenomen (Diskussions-PM 1971 s. 114).¹³⁸

Genom att redan i förskolan få till stånd ett tänkande och ett sätt att arbeta, som har sitt upphov i systembegreppet läggs en god grund för förmågan att

¹³⁸ Betoningen på naturvetenskapens betydelse för en kognitiv utveckling och begreppsutveckling redan i förskoleåldern som diskuterades i den västerländska utbildningspolitiken kan förstås i relation till "sputnikpsykosen".

utforska – att göra antaganden och pröva dem. (...) Att införa naturvetenskap fattad i vid bemärkelse i förskolan är en angelägen uppgift. Den grundläggande begreppsbyggnad, som är av största betydelse för barnets fortsatta utveckling, kan i hög grad hänföras till den naturvetenskapliga begreppsvärlden. (a.a. s. 115)

Seminarieläraren/rektorn Dick Åkerblom, som var en av utredningens experter, utvecklade tankar om naturvetenskaplig begreppsbyggnad utifrån biologiamnet och systembegreppets innebörd, särskilt med utgångspunkt i ekologiska system. Barnens lättväckta intresse för naturföremål beskrivs som grunden för att studier av biologiska företeelser sedan länge hade bedrivits i förskolorna. Åkerblom ansåg dock att en tydlig målsättning och samband med andra områden hade saknats (SOU 1972:26 s. 289). En intresseväckande biologilärning anses stödja både barnens språkutveckling och social inläring genom att utnyttja beskrivningar, berättelser och ett återberättande genom laborativt arbete (a.a. s. 290). Seminarieläraren Olof Ernestam, som också skrev en bilaga om naturvetenskaplig begreppsbyggnad, diskuterar vad han kallar den undervisande lärarens hållning med divergenta frågor:

Genom att lyssna på barnen och iakttä dem under arbetet, får läraren information om vilka erfarenheter barnen gör och vilka teorier de ställer upp. Målet för läraren måste vara att skapa en undervisningssituation där barnet självt gör en fortlöpande tolkning av omvärlden – verkligheten. (...) Frågan ”Vad har Du lärt Dig idag?” bör ges innebörden ”Vad har Du observerat och kommit fram till idag?” (SOU 1972:26 s. 285)

I artiklar i *Förskolan* hade Ernestam dessutom inspirerat förskollärarna att arbeta med naturvetenskapliga fenomen med förslag på experiment; bl.a. kring lek med skuggor (*Förskolan* 7/70 s. 246, 8/70 s. 291, 9/70 s. 331, 4/71 s. 147).

Läraren som pedagog – eller pedagogen som lärare?

Läraren som pedagog – inläring i förskoleåldern var temat för den nordiska förskollärarkongressen 1972 med 600 deltagande förskollärare (*Förskolan* 6/72 s. 2). Temat förbereds i *Förskolan* (9/71 s. 411, 1/72 s. 16, 2/72 s. 4, 3/72 s. 22, 5/72 s. 12, 6/72 s. 7). Den danska seminarieläraren Ebba Strange ifrågasätter det meningsfulla i att dela fostran och undervisning och betonar *trygghet* och *utmaningar* så barn får uppleva glädjen i att klara av (*Förskolan* 2/72 s. 4). Strange undrar varför förskollärare föredrar att kalla sig pedagog:

Valde vi denna beteckning därför att vi betraktar vår roll som mera passiv i inlärningsmässigt hänseende, som mera hjälpare – ledande än läraren? Eller har vi valt den, därför att den upplevs som mer omfattande än lärarens? Är vår uppfattning den, att läraren bara vänder sig till barnets intellekt, medan pedagogen vänder sig till barnets hela personlighet. Med andra ord läraren

undervisar, pedagogen fostrar. Om det sista är fallet, är det då helt riktigt av oss att dra denna skiljelinje? (a.a. s. 4)

Förskolepedagogiken vilar på en annan ideologi, säger Strange. Inläring ska inte huvudsakligen försiggå på det intellektuella området, utan i lika hög grad på det emotionella och sociala och motoriska området. Vi blir angripna från olika sidor för denna utgångspunkt fortsätter hon, men ifrågasätter om och i vad mån idealen med ett samtalande och experimenterande med barnen har omsatts i praktiken (Förskolan 2/72 s. 4). Ulla-Britta Bruun beskriver kongressens tema som typiskt för brytningen mellan en utvecklingsorienterad metodik och en mer inlärningsorienterad inom förskolepedagogiken. Hon vill emellertid varna för att utbildningsteknologiska teorier kan leda till lika stor ensidighet som en traditionell förskolepedagogik (Förskolan 9/71 s. 411).

Förskolepedagogiken i Norden har alltid varit inriktad mot utvecklingspsykologin – vilket givetvis är en viktig grund. Kritikerna av förskolans pedagogik framställer den ofta så: ”förskolläraren sitter och väntar på att barnet skall utvecklas och tillgodogöra sig miljöns stimulans” (se t ex Maya Pines: Barn kan lära mera – de första sex åren) Förskollärarna vet att detta inte är riktigt, men det finns ändå inom förskollärarkåren en viss aversion mot termerna undervisning och inläring. (a.a. s. 411)

Pines bok, som apostroferas i citatet, hade Bruun recenserat och då diskuterat en strikt programmerad undervisning kontra en stimulansrik miljö som barnet själv kan utnyttja. Recensionen frilägger ett sökande efter en inläringsteori bortom denna motsättning (Förskolan 6/71 s. 261). En polarisering mellan mognad och inläring ifrågasätts även av Karl-Axel Sverud som likt Bruun ställer frågan om det inte är nödvändigt att förskollärarna överger sin skeptiska inställning till termerna undervisning och inläring (Förskolan 3/72 s. 26).¹³⁹ I en svarsartikel med rubriken *Relationerna mellan individerna det centrala i all gruppvistelse* (Förskolan 6/72 s. 7), diskuterar Bruun faror med olika förmedlingsmodeller som inte har förankring i barnets erfarenheter. Hon betonar samtidigt att en dialogpedagogisk modell riskerar att inte leda någonsans. Dialogpedagogiken, som hon själv fastnat för, menar hon ställer krav på aktiva insatser från förskollärarna med dokumentation i form av barnobservationer och pedagogisk dagbok (a.a. s. 8).

Citaten från detta första skede har visat hur inläring i förskolan i anslutning till barnstugeutredningens pågående arbete diskuteras aktivt med en förändringsbenägen inställning till s.k. gängse förskolepedagogik präglad av utvecklingspsykologisk mognadsteori och en förskoletradition i behov av förnyelse. I barnstugeutredningen, som skulle förkasta Gesells mognadsteori, sägs att även om förskolan slagit vakt om social och känslomässig utveckling

¹³⁹ Sverud var en av experterna på pedagogisk teori i barnstugeutredningen.

så har den i och med att den utgått från Gesell inte betonat den som resultat av en dynamisk miljö. Att inte heller inlärningspsykologiska teorier avsatt märkbara spår i svensk förskolepedagogik, sägs också vara en konsekvens av en Gesellinfluerad pedagogik med en mer avvaktande passiv hållning mot vad en inläringsteoretisk syn ansågs strida mot (SOU 1972:26 s. 43).

Parallellt med ett tal om att överskrida motsättningen mellan inläring och utveckling i detta skede vidhålls en gränsmarkering mot en s.k. traditionell skola. En kraftfull protest föranleddes t.ex. av att skolpsykologer i *Lärartidningen/Svensk skoltidning* påstod att förskolläraernas intresse för systematisk pedagogisk verksamhet i förskolan skulle vara mycket litet:

Det är tydligen på sin plats att påpeka att pedagogik är en vetenskap om uppfostran i vid bemärkelse, och inte som författarna tycks tro, att pedagogik står för ett ensidigt förmedlande av kunskaper i vissa ämnen. (...) Förskolan har alltid sökt att med pedagogiska metoder främja barnens allsidiga utveckling, d v s personlighetsutveckling, social utveckling och intellektuell utveckling. Alltså inte ensidigt träna intellektuella färdigheter. Förskolan är inte och får inte bli en ”pluggförskola”. (Förskolan 1/73 s. 1)

I förskolepropositionen 1973 säger Camilla Odhnoff att förskolan bör i samband med övergången till lågstadiet skolan kunna ge upplysningar om var barnet befinner sig beträffande språklig utveckling och övriga ämnen som behandlats. Att förmedla vilka erfarenheter barnen fått på olika områden anses kunna utveckla lågstadiets arbetsformer (prop. 1973:136 s. 77). Uttalandet kan förstås som en åsikt om behov av individuella omdömen och krav på struktur för vad barn ska lära men även som att skolan kan lära av förskolan.

Dialogförvirring och kunskapsrörelse 1975-1982

Som led i implementeringen av barnstugeutredningens pedagogiska program ger Socialstyrelsen i detta skede ut vägledande arbetsplaner. Det sker inom ramen för det tillsyns- och pedagogiska utvecklingsuppdrag som formulerades av Odhnoff i förskolereformen 1973 (prop. 1973:136). Förutsättningar för iscensättandet diskuteras även i barnstugeutredningens förslag till reformering av personalutbildningarna, *Utbildning i samspel* (SOU 1975:67). I en kommenterande skrift definierar utredningens sekreterare Bodil Rosengren dialogpedagogiken som ett kunskapsövrande i samspel, vilket kräver att den vuxne engagerar sig aktivt och utforskar världen tillsammans med barnen (Rosengren 1978). På förskollärare ställs kunskapskrav om språk i vid mening, förmåga att ge barn möjligheter att uppleva och producera bilder i skapande och experimenterande verksamheter. Vidare krävs orientering inom det naturvetenskapliga området med biologi, kemi, fysik, geografi och kunskap om na-

tur för att kunna experimentera med barnen. Kraven rör även musik, drama, rörelse, omvärldsorientering och matematisk begreppsbyggnad (a.a. s. 34).

Mot slutet av detta skede hörs röster som efterfrågar mer synlig pedagogik i åldershomogena grupper i förskolan och som ifrågasätter rådande modell. En motdiskurs till barnstugeutredningens tal om ny pedagogik formeras av aktörer med sinsemellan olika politisk grundsyn, medan talet om ”den nya pedagogiken” även har försvarare. Skolminister Lena Hjelm Wallén talar väl om en dialogpedagogisk modell och ville, som framkommit, även se den införd i skolan (prop. 1975/76:39). Familjestödsutredningen försvarar dialogpedagogiken som ett antiauktoritärt förhållningssätt som behöver förstås i relation till både individ och grupp (Diskussions-PM 1978 s. 55).

Pedagogikforskaren Daniel Kallos var däremot mycket kritisk. Kallos förundras över att dialogpedagogiken framträder som så självklar och överlägsen alla andra pedagogiska modeller och att den så starkt hyllas av lärare och förespråkas av statliga utredningar (Kallos 1979). Röster ur en framväxande s.k. kunskapsrörelse gör sig också hörda i det offentliga samtalet med en norm- och kunskapsdiskussion. *Aktionsgruppen för kunskap i skolan* agiterar mot SIA-reformen och Lgr 80 utifrån vad som kallades en flumskola i progressivismens spår.¹⁴⁰

I sin avhandling om förutsättningar och hinder för samverkan mellan förskola och grundskola kritiserar skolpsykologen Tage Ljungblad daghemsmodellen för att sakna pedagogiskt innehåll och förskoletraditionen för att inte vilja vara skola (Ljungblad 1979 s. 15), vilket framkommit tidigare i avhandlingen. När Gunni Kärrby, som var fakultetsopponent, ifrågasätter Ljungblads påståenden och slutsatser och kritiserar Ljungblad för att ta sin snäva definition av pedagogik som intäkt för att pedagogiken skulle saknas i förskolan (Förskolan 3/80 s. 12, 29), hänvisar hon till ett gammalt uttalande av pedagogikprofessor John Elmgren om förskolepedagogikens unika karaktär i förhållande till skolans pedagogik.¹⁴¹ Kärrby citerar hur Elmgren beskriver förskolebarnet som ett kvalitativt säreget väsen som kräver sin egen lek- och aktivitetspedagogik (a.a. s. 12).

I en föreläsning om *förskolan i ett idéhistoriskt perspektiv* uttalar Ulla-Britta Bruun viss förståelse för tidsandans kritik (Förskolan 5/80 s. 16-20). Samtidigt som hon försvarar daghemmens pedagogiska möjligheter kritiserar hon tendensen att förskollärare i många fall gett upp sin ledande roll och därmed inte har gått in i den dialog som barnstugeutredningen avsåg. Bruun, som inte delar kritikernas syn på inläring, ifrågasätter ett synsätt bland

¹⁴⁰ Birgitta Strömbom ingick i aktionsgruppen, vilket framgår i Expressenartikeln *Flumskolans uppgång och fall* (Jakobson 2010).

¹⁴¹ Elmgrens uttalande framfördes i *Daghem och förskolor* (SOU 1951:15).

förskollärare som framställer deltidsförskolan som något finare pedagogiskt och att man inte skulle hinna med pedagogiken på daghem. Ett synsätt som Bruun anser nedvärderar den pedagogiska betydelsen av vårdssituationer.

En oenighet inom professionen börjar skönjas även i synen på barnstugeutredningen (Förskolan 3/81 s. 14, 18, 6/81 s. 28). I ett referat från ett av två seminarier om 70-talets förskola, med bl.a. barnstugeutredningens deltagare, anordnat av SFR-styrelsen tio år efter diskussionspromemoria, sägs att flummig liksom tal om kravlöshet och dialogförvirring förekom i debatten (Förskolan 8/81 s. 8). Barnstugeutredningens ordförande Mats Hellström ansåg att den passivitet som många talar om inte kunde bero på utredningens förslag och den dialog som man hade åsyftat. Inga Nordin instämde och bejakade dialogpedagogiken. Gertrud Schyl-Bjurman ansåg att begreppet var fel eftersom det missuppfattades, men hävdade att innebörden skulle behållas (Förskolan 8/81 s. 8). SFR-styrelsen kritiserar dock utredningen för att ha bromsat utvecklingen och ha orsakat att förskoletraditionens syn på gruppen och gruppedagogiken åsidosattes (Förskolan 8/81 s. 8, bilaga i 9/81).

Men trots att daghem hade existerat i över 30 år var de fortfarande inte erkända av svenskarna som något bra och behövligt. Därför svalde BU USA-forskningens snäva utgångspunkt (den ensamma individen) för att utåt kunna ge forskartyngd till behovet att bygga daghem i Sverige. (bilaga i 9/81)

Hur ska förskolans innehåll struktureras?

Valåret 1982 diskuteras förskolans pedagogiska innehåll och arbetssätt i en pågående kårfacklig diskussion för att utarbeta det fackliga handlingsprogrammet. Bruun fortsätter sitt försvar för att inte släppa omsorgen om barnen i talet om inläring. Hon säger att för oss förskollärare måste det handla om att ge barn en gynnsam uppväxtmiljö med tillfällen till inläring och hävdar att vård är pedagogik (Förskolan 6/82 s. 19). Redaktör Sandblad, som efterlyser en syntes av svensk och fransk förskolepedagogik, apostroferar Bruun:

Här hävdar vi att vård är pedagogik och att pedagogik är vård. Men inom ett förskolestadium måste finnas mer pedagogik än vad som kan knytas till vårdinstitutioner. Det behövs också systematiskt inlärningsarbete som bygger på barnens lekbehov och nyfikenhet. Detta är särskilt viktigt för språkutvecklingen. (Förskolan 7/82 s. 6)

Behovet av att tydliggöra förskolans innehåll diskuteras även på den politiska och parlamentariska arenan, vilket resulterar i att Socialstyrelsen utifrån en riksdagsdebatt 1981 får ett regeringsuppdrag om att utarbeta en utvecklingsplan. Den skulle möjliggöra för riksdagen att ta ställning till vad som behövdes för att tillgodose personalens intresse att få stöd och vägledning. I utvecklingsplanen från maj 1982 (prop. 1982/83:34 s. 24ff.) berättas att en expert-

grupp hade tillsatts i oktober 1981 och att ett pedagogiskt program skulle kunna föreligga 1983. Utvecklingsplanens indelning i *språk, omvärldsorientering, naturorientering, bild och form samt ljud och rörelse* ingick som ämnesområden i en redan utgiven arbetsplan angående mål och inriktning för förskolans pedagogiska verksamhet (Socialstyrelsen 1981 a). *Arbeta-leka-lära* används som sammanfattande begrepp för att visa att förskolepedagogik och förskolans uppdrag innebar fostran i vid bemärkelse. En tema- eller projektor-ganiserad metodik beskrivs som en förutsättning i utvecklingsplanen:

Uppdelningen i ämnesområden får inte leda till någon förenklad aktivitetssyn i förskolan eller uppsplittring av verksamheten. Att innehållet inom och mellan dessa i praktiken ska utvecklas i olika projekt och teman, anpassade till barnens behov och utveckling är en förutsättning. Ämnesområdena innebär alltså inte att förskolans temainriktade metodik ifrågasätts, utan ska ses som ett medel att skapa utvecklingsmöjligheter, allsidighet och enhetlighet i verksamheten. (prop. 1982/83: 34 s. 35)

I den socialdemokratiska debattskriften *Förskolan 80-talets viktigaste skola* (Myrdal m.fl. 1982), uppmärksammas behovet av att diskutera förskolans pedagogiska innehåll. Bodil Rosengren diskuterar barnstugeutredningens intentioner och konsekvensen av att den inte hade lyckats förklara betydelsen av dialog. Den individualistiska uttolkningen med en långt driven individualisering menar hon medförde att förskolans tradition med fostran av barn i grupp hamnade i bakgrunden eller ansågs felaktig (Rosengren 1982).

Det sista året i detta utvecklingsskede publiceras också de första artiklarna om daghemmen i Reggio Emilia i *Förskolan*. Efter en utställning om dessa daghem på Moderna Muséet hade förskollärare gjort en studieresa (Förskolan 9/82 s. 9). Det som uppskattas är sättet att se barnet utifrån en helhetssyn och en pedagogik som förenar lek och arbete, verklighet och fantasi.

Inlärningsståget rullar 1983-1990

En motdiskurs om inläring i förskolan med fortsatt kritik av dialogpedagogiken vinner terräng. När Susanne Rithander recenserar Birgitta Strömboms bok *Uppfostran genom arbete* (Strömbom 1983), bedöms den vara nyttig. Strömboms avståndstagande från det dialogpedagogiska arbetssättet till förmån för ”en undervisande förskola” återges med citat om att det är hög tid att lämna den passiva pedagogiken och istället tillfredsställa barnens behov av att få lära sig saker och ting (Förskolan 4/84 s. 12). När Ingrid Pramling intervjuas om sin avhandling om barns lärande (Pramling 1983) kritiserar hon hur barns lärande i förskolan går till. Enligt intervjuaren säger Pramling sig inte vara vän av dialogpedagogik. Barns intellektuella utveckling har kommit ”i skymun-

dan”. Pramling förespråkar tematiskt arbetssätt och en alternativ infallsvinkel på lärande ur ett barnperspektiv och föreslår särskild ”pedagogisk tid” (Förskolan 5/84 s. 18-19). Ulla-Britta Bruun och Vanja Karlsson uttalar sig kritiskt om förskjutningen i synen på inläring. Karlsson uttrycker en rädsla för att få en verksamhet som lägger större vikt vid inläring som skolan ser på det (Förskolan 3/84 s. 4). Bruun varnar för ”nysträngheten” (Förskolan 7/84 s. 4).

I en intervju i *Förskolan*, föranledd av ett debattinlägg i *Dagens Nyheter*, uttalar sig forskaren Bo Johansson om barnstugeutredningen som ”boven i dramat” och dialogpedagogiken som orsak till ”rådande kaos” (Förskolan 3/85 s. 15). I DN hade han tillsammans med Birgitta Strömbom förordat en mer strukturerad pedagogik med snävare åldersindelning. I *Förskolan* hävdas i en insändare att flumskolan med bannlyst kunskap också finns i förskolan. En förskollärare efterfrågar en intellektuell miljö i stället för ”sockersöt gemenskap” (Förskolan 4/85 s. 23). Ett seminarium initierat av Birgitta Strömbom, med psykolog Kristina Humble som föreläsare, refereras i artikeln *Nu kommer vuxenauktoriteten igen* (Förskolan 5/85 s. 14). Den inleds med en vägskylt; dialogpedagogik åt vänster, normer och struktur åt höger och att det förespråkas att barnstugeutredningens syn ska ”läggas till handlingarna”:

Hela seminariet utformas till en kraftfull manifestation för klara, tydliga mål, normer, krav, regler och strukturerad pedagogik. Det är en svidande vidräkning med den s.k. fria icke kunskapsförmedlande fostran som sker. Den har varit på gång länge och ligger i tiden. – Alla barn far väl av strukturerad pedagogik, säger Kristina Humble. Allt annat är bara dumhet! Sagorna från SÖ och Socialstyrelsen måste vi slå hål på. Tiden är mogen att ta tag i detta och stå upp för sin åsikt. (Förskolan 5/85 s. 15)

Strömbom påstod att barnstugeutredningen inte förespråkar vuxnas betydelse för barns inläring i sin plädering för en strukturerad undervisning:

I dag vacklar vi osäkert mellan två synsätt när det gäller barns utveckling. Vi talar alltmer om inläringens betydelse, men sitter ändå kvar i ett synsätt, där inläring anses onödigt och t o m farligt. (...) Barnstugeutredningen formulerade det andra synsättet, som låg i tiden sedan 40-talet. Där hyser man tilltro till den spontana tillväxtens betydelse. Det är den andra extremen. Tron på att barn utvecklas av sig själva. Här har vuxna en passiv, avvaktande roll och ska tillhandahålla stimulans, när barnet vill ha det. Den vuxne befinner sig steget efter barnet, förvandlas från läromästare till servicepersonal. (...) Vi måste förmedla kunskaper. All fostran är inläring och undervisning. (Förskolan 5/85 s. 14)

Förskola-skola-kommittén påstår i sitt slutbetänkande, med hänvisning till vad Pramling framfört i sin avhandling, att förskollärare aldrig talar om inläring, undervisning eller presenterar förskolan som en plats där barn ska lära (SOU 1985:22 s. 127). Kommittén uttrycker förväntan om att Socialstyrelsens pågående programarbete ska ge ”en mer distinkt inriktning” (a.a. s. 181). Schyl-

Bjurman, som deltagit i kommitténs arbete säger att hon blivit av med många förutfattade meningar om skolan. Skolan behöver lära av förskolan men förskollärare måste också inse att det handlar om inläring (Förskolan 1/85 s. 10).

I december 1983 hade Socialstyrelsen presenterat ett förslag till pedagogiskt program med s.k. kompletteringsmaterial (Socialstyrelsen 1983, Bruun 1983, Kärrby 1983, Norén-Björn 1983). Som stöd i remissarbetet gav SFR-styrelsen ut en bilaga med frågor. Frågan ställs om förslaget fem ämnesområden försvårar den helhetssyn på verksamheten där rutinsituationer, vård och omsorg ingår som grund för inlärningsprocessen (Bilaga i Förskolan 3/84). Indelningen i ämnesområden möter starka protester, trots Socialstyrelsens försäkran om att innehållet var inriktat utvecklings- och inlärningsprocesser och inte på individuella prestationer samt att kompletteringsmaterialen anknöt till förskolans tradition med betoning på lek och vardagssituationers betydelse.

I propositionen inför *Förskola för alla*-reformen, som presenteras under våren 1985, sägs att förskoleverksamhetens innehåll bör stramas upp och preciseras. Vissa riktmärken för vad barnen fått av kunskaper och färdigheter inför övergången till skolan anses vara angeläget att ange (prop. 1984/85:209). Samtidigt finns en tydlig intertextualitet med barnstugeutredningens förslag. Det sägs att verksamheten ska utformas så att barn utvecklar sin kommunikationsförmåga, begreppsbildning och vilja att delta i och påverka samhällsutvecklingen genom ett aktivt utforskande av omvärlden. Förskolan ska ge aktiv språkstimulans och grundläggande begreppsbildning som förbereder läsning, skrivning och räkning. Vård och omsorg ses som oskiljaktiga delar och inläring ska ske i naturliga sammanhang, där lek och skapande ska ges stort utrymme (prop. 1984/85:209 s. 10ff.). I riksdagsbeslutet i december 1985 om en förskola för alla barn, får Socialstyrelsen uppdrag att utarbeta ett nytt pedagogiskt program.

Ingen skolbänkspedagogik och fler Reggioresor

I DN-debatten *Förskola eller daghem* 1986 understryker Gunni Kärrby att den svenska förskolan enligt politiska beslut skall ha en både fostrande och pedagogisk funktion och att det beror på innehållet och inte formen om förskolan blir pedagogisk eller social. Med hänvisning till Reggio Emilia föreslår hon en ny flexibel verksamhet, som inte bara var förvärvsarbete för föräldrars privilegium utan alla barns rättighet från tre år (Kärrby DN 17/8 1986). Utifrån forskning om aktiviteter i daghem respektive deltidsgrupper konstaterar Kärrby likheter i innehåll, med skillnaden att deltidsgruppen har en mer skolliknande prägel med vuxenstyrd och traditionell förskolepedagogik; en form för undervisning som Kärrby ifrågasätter:

Barns inläring skall inte hindras av för mycket undervisning. Professor Jerome Bruner, den engelske forskare som ägnat sitt liv åt att undersöka hur barn lär, menar att barn lär främst genom att själva ta reda på saker, prata mycket med varandra, ha tillgång till vuxna som vet mycket och känner till hur barn tänker. (...) Hur utformar vi en förskola där barnen får möjligheter att ta reda på saker och lära? Inte nödvändigtvis sådant som de måste kunna i skolan utan allt det som ligger till grund för vetandet. Den kunskap som uppstår genom nyfikenhet och frågor kring egna upplevelser. (Kärby DN 17/8 1986)

Margareta Zetterström, som argumenterar för att daghemmen skulle skrotas till förmån för en ”äkta förskola”, beskrev sin vision på liknande sätt:

En sådan äkta förskola bör stimulera barnens intresse för bokstäver och siffror, uppmuntra deras lust att läsa och räkna, utveckla deras språk genom högläsning och samtal, tillfredsställa deras nyfikenhet på naturen och världen och ge korrekta och spännande svar på alla de frågor som barn i denna expansiva ålder ställer. (Zetterström DN 29/6 1986)

David Ingvar talar om ”hjärnans engångschans” i sitt inlägg och beklagar att centrala biologiska frågor har kommit i skymundan i debatten. Även om kunskaperna på området ännu är bristfälliga anser han att hjärnforskningen ger starkt stöd åt uppfattningen att en vetenskapligt välgrundad pedagogik behöver vidareutvecklas (Ingvar DN 20/8 1986). Rigmor Mjörnell förordar en strukturerad verksamhet som utgår från barnen; inte ”skolbänkspedagogik”. Hon efterlyser ett erkännande av daghemmens rättmätiga pedagogiska status och protesterar mot vad hon kallar förfalskade bilder av förskolepedagogiken och daghemmens arbete. Att många inte förstått hur utomordentligt fin den svenska förskolepedagogiken är, menar hon kan bero på att ”vi förskollärare” inte har nått ut på ett sådant sätt att det har ”tagit kål på alla historiskt föråldrade värderingar av daghem” (Mjörnell DN 24/8 1986). Birgitta Strömbom upprepar sin argumentering för en småbarnskolemodell med undervisning i tjugo minuters långa lektionspass på bestämda tider för att undvika att ”svenska 7-åringar kommer hjälplösa och osjälvständiga till skolan” (Strömbom DN 13/7 1986). Anna-Lisa Marell bidrar med ytterligare ett debattinlägg om små barns behov av undervisning. Hon hävdar att svenska pedagoger anser strukturerad undervisning närmast vara skadlig och beklagar det näst intill omöjliga att i svensk debatt skilja på förskoledel och tillsynsdel:

Vad gäller undervisning på daghem så förordar Bengt Lindqvist i sin artikel att ”de dagliga rutinerna skall utnyttjas och ge inläringstillfällen”. Som exempel brukar nämnas att barnen får räkna tallrikar och bestick vid dukning. Det är ett i och för sig bra sätt att umgås med barn, tillämpligt såväl hemma som på dagis. Men det är inte pedagogik i betydelsen undervisning. (Marell DN 13/9 1986)

I en insändare i det sista numret av *Förskolan* detta år diskuterar en förskollärare hur skolans mer rigida kunskapssyn smyger sig in i förskolan. Utvecklingen beskrivs bli möjlig då osäkerheten kring hur barn lär sig och vad förskolepedagogik innebär leder till att man sneglar åt skolans håll (Förskolan 10/86 s. 24). Detta år väcker en ny utställning i Stockholm om förskolor i Reggio Emilia stort intresse, inte minst bland förskollärare. Ett ökande antal studieresor genomförs till denna norditalienska stad som ger allt fler avtryck i *Förskolan* (Förskolan 7/86, 8/86, 9/86, 1/87, 3/87, 4/87, 6/87). Ett visst ifrågasättande förekommer huruvida pedagogiken i Reggio egentligen är något nytt i förhållande till den svenska modellen och varför denna förskolepedagogik bemöts med sådan andakt (Förskolan 8/86 s. 12). Åsikten att vi inte ska behöva åka till Italien för att återerövra en metodik och kunskapssyn som hör till vår egen förskoletradition framförs (Förskolan 9/86 s. 29). I ytterligare en artikel om Reggio delger Elisabet Doverborg, Ingrid Pramling och Gerda Simons-Christensson sina reflektioner efter besök på Reggioförskolor:

När nu så många i Sverige rycks med i denna färgsprakande bild av pedagogiken i Reggio Emilia som den presenteras i böcker och på utställningar så låt oss inte glömma att även hos oss finns många entusiastiska förskollärare som gör oerhört fina insatser. Visst är det fantastiskt att se hur barn utvecklar sin förmåga att skapa i bild, men låt oss inte än en gång falla för **en** metod och **ett** medel utan i stället ägna våra krafter åt att skapa och ta vara på innehållet i svensk förskola. (Förskolan 7/87 s. 25)

Författarna säger sig vilja nyansera debatten och menar att man kan lära mycket av Reggio som t.ex. dokumentation och sättet att utmana barnen. Men de har också kritik, vilket skapar debatt (Förskolan 10/87, 2/88, 4/88). Många förskollärare berättar i detta skede om hur de med inspiration från Reggio utvecklar sitt pedagogiska arbete (1/88, 2/88, 4/88, 9/88, 4/90).

Socialstyrelsens ställningstaganden

Socialstyrelsen försvarar förskolepedagogikens särartade tradition samtidigt som man vill förstärka det pedagogiska innehållet. I Socialstyrelsens pedagogiska program från 1987 är de föreslagna ämnesområdena ersatta med tre *områden*; *natur, kultur och samhälle* (Socialstyrelsen 1987). De tidigare ämnesområdena kan urskiljas som innehåll i den nya tredelade områdesindelningen. Till området *natur* nämns att förskolan ska ge barnen möjligheter att experimentera med enkel teknik, få grundläggande begrepp om tid, matematik, förståelse av fysikaliska och kemiska orsakssamband, uppleva konkreta exempel på praktisk natur- och miljövård och få grundläggande erfarenheter och kunskap om naturen och förståelse för sammanhangen i den. Till *kultur* hör att barn ska få del av kulturarv; uppleva, skapa och bearbeta i bild och form, sång

och musik, rytmik, dans och drama, samtala om olika värderingar, få stöd för språkutveckling och för sin läs- och skrivutveckling. Till *samhälle* hör att lära känna närmiljön, få en grundläggande bild av samhället samt en fostran till demokrati, jämlikhet, solidaritet och ansvar. Inläring i förskolan ska i första hand ske genom lek och ett temaorganiserat experimenterande och utforskande arbetssätt där innehållet integreras på ett naturligt sätt. När programmet presenteras i *Förskolan* sägs det vara en avsevärd skillnad mot programförslaget från 1983. Det framkommer även att meningarna i expertgruppen hade varit delade huruvida förslaget skulle ändras (*Förskolan* 2/87 s. 9).¹⁴²

Det skolinriktade sättet att dela upp förskoleverksamheten i ämnesområden är nog det som fått mest kritik. Det är nu ersatt av en stark betoning av ett temainriktat arbetssätt, precis så som förskollärarna ville och så som man arbetar i många förskolor. (...) Det framgår tydligt att förskolan rymmer både omvårdnad och pedagogik; det belyser sambandet mellan vård, inläring och pedagogik. Indelningen av förskolans innehåll i rubrikerna Natur, Kultur och Samhälle är också bra. (*Förskolan* 3/87 s. 2)

Göran Johansson från Socialstyrelsen säger att programmet inte i sak skiljer sig från förslaget som kom 1983, även om det vid en första anblick kunde tyckas som om en kraftig ommöblering skett (Johansson 1988). I fråga om den grundläggande hållningen till pedagogiskt arbete bland förskolebarn hävdade Johansson att ingenting var förändrat. Efter många års turbulens menade han att arbetsro och stöd behövdes för att ”stabilisera och utveckla innehållet” (a.a. s. 20). Valet av uppdelning av innehållet hade varit ett av de svårare avgörandena i programarbetet, enligt Johansson. Det var anledningen till att *ämnesområden* 1983 hade valts för att beskriva ”ett mångfacetterat och i text svårfångat innehåll i svensk förskola” (a.a. s. 23). Han beklagade att det hade uppfattats som ett ställningstagande för en ämnesindelad förskola av småbarnsskoletyp, något som inte alls hade åsyftats.

Risken för missuppfattningar och att programmet trots våra intentioner skulle påskynda en pedagogisk utveckling som går i en hårt vuxenstyrd och ensidigt intellektuell riktning kom att fälla avgörandet. Vi gick alltså ifrån ämnesindelningen. (a.a. s. 24)

Socialstyrelsens generaldirektör Maj-Britt Sandlund beskrev det pedagogiska programmet som ”varudeklaration för svensk förskola” med verksamhetslust, helhetssyn, koppling mellan omvårdnad och intellektuell stimulans och leken som grundstenar; en socialt medveten pedagogik byggd på svensk förskoletradition (Sandlund 1988 s. 71). Hon apostroferade DN-debatten:

¹⁴² Py Börjesson, Gunilla Dahlberg, Björn Flising, Harold Göthson, Ove Karlsson och Eva Norén Björn ingick i expertgruppen. I Socialstyrelsens arbetsgrupp deltog Gunnell Johansson, Olle Asplund, Sigbrit Wollbrand och Merike Lidholm.

Det gäller att skapa klarhet om de ideal och den människosyn som besjälar flera av de debattörer som kommit till tals i massmedia under senare tid. Jag tänker på den uppflammande debatten om en småbarnsskola under sommaren 1986, som ansågs bättre än daghemmen kunna se till att använda barnens inlärningskapacitet och hjälpa oss få fram ett folk som gör att vi bättre kan hävda oss som industrination. (a.a. s. 66)

Sandlund försvarar ”den slags fostran vi har i våra vanliga daghem” (a.a. s. 67). Med hänvisning till forskning anser hon denna fostran vara överlägsen auktoritära och uppstramade förskoleformer, framförallt för socialt beteende:

Barnen lär sig bäst och utvecklas socialt bäst i förskolor som bygger på att barnen får en trygg omvårdnad med en tillåtande atmosfär där barnen får gott om möjlighet att ta egna initiativ och utlopp för egen nyfikenhet och utforskningslusta, det som kännetecknar vanliga svenska daghem. (a.a. s. 67)

I *Lära i förskolan* (Socialstyrelsen 1990) får talet om lärande en tydligare framtoning med leken som grund för det pedagogiska arbetet och utan ämnesinriktad kunskapsorganisering (Förskolan 4/90 s. 7). Socialstyrelsetjänstemannen Birgitta Lidholt framhåller förskolans *speciella syn* på kunskap:

På ett sätt utgör det pedagogiska programmet och boken tillsammans en läroplan. De beskriver mål och inriktning och en pedagogisk filosofi i form av en speciell syn på kunskap och på barns inläring och utveckling. De talar också om *varför* man vill att barn ska lära sig olika saker. Men de innehåller ingen kursplan och ingen timplan. Vi vill inte att man ska dela in i lektionspass och ta ett ämne i taget. (a.a. s. 12)

Gunnel Johansson, en av Socialstyrelsens programmakare, hade i en intervju i *Förskolan* beskrivit förskolans pedagogik som ”den rätta och något unikt som måste värnas” (Förskolan 6/89 s. 13). Hon framhåller det unika i svensk förskola att den knyter ihop social omvårdnad med en pedagogisk funktion. Hon är kritisk till krav på en skolliknande förskola; en fälla hon vill varna för.

I förskolan handlar det mycket om den tysta kunskapen, den som ”sitter i fingertopparna”. Den är mycket svårare att beskriva än att beskriva och utvärdera vad som händer på en lektion i skolan. (a.a. s. 13)

I Py Börjessons recension av *Lära i förskolan* talas om fingertoppskänsla och ”förskoletraditionens kunskapssyn” (Förskolan 6/90 s. 39). *Lära i förskolan* hade också recenserats av forskaren Bo Johansson som hade efterlyst en förut-sättningslös diskussion av olika inläringsteorier (Förskolan 5/90 s. 46).

Synen på inläring är densamma som i det pedagogiska programmet och barnstugeutredningen, det vill säga att det viktiga är att uppmuntra barnen att lära sig att lära, inte att lära dem fakta. Genom att reflektera antas barnen skapa förståelse, därför är det viktigt att forma situationer som uppmuntrar barnen att fundera och reflektera och därmed utveckla sin förståelse. Det som är intressant med denna syn på inläring är att den är *en* av många teorier om barns inläring. I Sverige omfattas den av de flesta som forskar om förskolan,

och har även inspirerat till omfattande och värdefull pedagogisk forskning över såväl förskola som skola. (a.a. s. 47)

I artikeln *Obegriplig uppfattning om Lära i förskolan*, svarar Birgitta Lidholt, att skriften vänder sig till praktiker; inte till forskare (Förskolan 7/90 s. 30).¹⁴³

Och, kära förskollärare, vari består det specifikt skolförberedande och hur åstadkommer man detta på bästa sätt? Kräver det strukturerade träningsprogram för enbart 6-åringar att tillämpas vid särskilt arrangerade inläringstillfällen eller ”lektionspass”? Vilken kunskapssyn och syn på lärande omfattar ni? Vilka värden och vilken pedagogisk filosofi bör råda? (a.a. s. 31)

Värna leken och det unika i framtidens förskola! 1991-1998

På 1990-talet blir försvaret för särarten mer framträdande med en förstärkt markerad distans till vad som benämns en skoltradition samtidigt som skolan sägs ha något att lära från förskolan. Budskapet att det är viktigare än någonsin att hävda förskolans särprägel och visa att förskolans pedagogik med kombinationen av vård, omsorg och pedagogik och tematiskt arbetssätt är den som är bäst anpassad för arbetet med barn i förskoleåldrarna framförs i ledare valåret 1991 (Förskolan 5/91 s. 5, 8/91 s. 6). I en ledare i *Förskolan* framställs förskolans särart som hotad i samband med att ett gemensamt måldokument skulle utarbetas av en kommitté, tillsatt av den socialdemokratiska regeringen:

Den annorlunda kunskapssyn och det arbetssätt som förskolan står för riskerar att få stå tillbaka för den kunskapssyn och det arbetssätt som av tradition är förhärskande inom skolan. (Förskolan 3/91 s. 8)

Forskaren Elisabet Doverborg framhåller tematiskt arbetssätt och menar att förmedlingspedagogik inte är förenligt med att få barn att förstå sammanhang och tänka tankar som leder till nya upptäckter (Förskolan 5/91 s. 23). I en debattartikel försvarar Ulla Röhne, f.d. barnomsorgschef och redaktör för *Förskolan*, förskolepedagogikens betydelse för de yngsta småbarnen med pedagogiskt skolad personal. Hon oroar sig för förskolepedagogikens utveckling i en tid av organisationsförändringar, ekonomiska nedskärningar och marknadsisering och vill ”värna den sammanhållna förskolan med den viktiga helhets-synen” (Förskolan 6/91 s. 46). I en kommentar till att den moderata skolministern Beatrice Ask efter valet 1991 ändrar läroplanskommitténs direktiv, beklagar ledarskribenten skolan som skulle ha haft mycket att vinna om förskolan tillåtits befrukta den med sin syn på barns utveckling, kunskap

¹⁴³ Med debattartikeln *Som katten kring het gröt* svarar Bo Johansson, i vilken han undrar om Socialstyrelsen valt att ignorera de kunskaper och erfarenheter som finns kring alternativ sexårsverksamhet (Förskolan 9/90 s. 22).

och inläring. En tröst i eländet sägs dock vara att förskolan inte riskerar att uppslukas av skolan och åläggas någon slags modifierad katederpedagogik utan lugnt kan fortsätta att värna sin särart (Förskolan 1/92 s. 8).

En retorisk kamp om den unika och framtida förskolan

Vi ska värna det unika i svensk förskola med föreningen av vård, pedagogik och service som inte finns i andra länder, säger förskolläraren och fortbildningskonsulten Christina Wallskog (Förskolan 7/94 s. 14). I ledaren i samma nummer talas om att värna synen på både hur och vad barn ska lära sig:

Svensk förskola är unik och ett föredöme i världen. Det är ett av mina bestående intryck från en internationell konferens om forskning inom förskola och skola. (...) Men svensk förskola är inte bara ett föredöme när det gäller den yttre kvaliteten; även synen på hur barn lär sig, och vad de ska lära sig i förskolan, skiljer sig från den i andra länder, åtminstone utanför Norden. Det är något att värna om – och även vara stolt och glädja sig över – när sparnit och oförstående politiker sänker humöret. (Förskolan 7/94 s. 3)

Talet om en s.k. annorlunda kunskapssyn länkas till dialog, lek och skapande (Förskolan 3/91 s.8). Gunilla Dahlberg framhåller den svenska förskolans starka förankring i att utveckla färdigheten att kunna tänka och reflektera (Förskolan 7/94 s. 8-10). Leken får en renässans på 1990-talet med varierande synsätt på lekens betydelse och funktion. Förskolläraren Kent Roslund föreslår ett retoriskt leve för en förskola, där tema och lek går hand i hand (Förskolan 1/94 s. 10).¹⁴⁴ Gertrud Schyl-Bjurman säger att hon nu anser lek vara mycket viktigare än hon förstod under barnstugeutredningens arbete. I samma intervju kritiserar hon ”inläringståget” som hon menar att många hoppar på för ett pedagogiskt existensberättigande (Förskolan 4/95 s. 13). Ingrid Pramling, en av experterna i arbetet med *Lära i förskolan* (Socialstyrelsen 1990), vill se en verksamhet som inte skiljer på lek och lärande (Förskolan 3/96 s. 57). Birgitta Knutsdotter Olofsson, som redan under 80-talet forskade och stred för lekens betydelse,¹⁴⁵ förespråkar en förskola byggd på den fria lekens pedagogik (Förskolan 9/96 s. 36). I *Att erövra omvärlden* (SOU 1997:157), sägs leken alltid haft en central plats i förskolan. Lek och lekfullhet beskrivs som en viktig dimension i barns lärande och att de knappast går att särskilja (a.a. s. 42). Birgitta Strömbom som synliggör en motdiskurs även i detta skede. Hon anser däremot att Sverige har en övertro på den fria lekens betydelse och föreslår

¹⁴⁴ Rubriken på Roslunds krönika är *Lek är inne eller?* Forskaren Marie Hjorts pågående forskning om lek med tal om att leken hamnat i skymundan i förskolan, hade uppmärksammats i tidigare reportage (Förskolan 4/93 s. 8). Fyra år senare presenteras avhandlingen (Hjort 1996) med att *pedagoger leker för lite* (Förskolan 2/97 s. 39).

¹⁴⁵ Se Knutsdotter Olofsson 1991, 1993, 1996.

återigen en småbarnsskola organiserad som grundskolan med undervisning för alla barn mellan tre och sex år, medan barn under tre år ska fostras i hemmiljö (Förskolan 6/91 s. 22).

Strömboms artikel inleder i *Förskolan* en av redaktionen beställd debattserie 1991, på temat *den framtida förskolan*. Strömbom avslutar med att önska att det svenska, intoleranta monopolet inom förskoleverksamheten snarast förpassas till historien. Hon hoppas att rädslan för oliktankande ersätts av en rik flora av pedagogiska alternativ för alla våra tre- till sexåringar (a.a. s. 22). Förskolläraren Lena Sundkvist beskriver sin ideala framtida förskola med lek och lärande (Förskolan 7/91 s. 37). I förskolläraren Monica Nylunds framtida förskola ska det finnas lärare, men inte en inläring i 40-minuterspass. Sexåringarna ska vara kvar i förskolan, ”såvida inte grundskolan har genomgått förvandlingsnummer av oanade mått och erbjuder en självklar fortsättning på förskolan” (Förskolan 8/91 s. 24). Forskaren Bengt-Erik Andersson, som avslutar debattserien, skriver att det som verkar skilja skola och förskola åt är kunskapssynen och hur barn tillägnar sig kunskap. Han går emot de som förespråkar en skolliknande förskola och vill ”värna det unika pedagogiska programmet” (Förskolan 9/91 s. 36).

Grunden i förskolepedagogiken beskriver den fackliga företrädaren Britta Sjöström är att lära barn hur de lär sig (Förskolan 5/93 s. 8). I denna ledare med rubriken *Förskola för barnens skull* skriver Sjöström att de som tror att inläring måste äga rum i en traditionell skolmiljö har missförstått. Tal om *möten, barns hela utveckling* återkommer också som signalord i fler ledare:

Barnen ska stödjas i hela sin utveckling, de ska få omsorg och gemenskap, kunskap och erfarenheter. (...) Det är i förskolans vardag, i det dagliga mötet som det kan ske. Det är det som är basen i hela förskolans verksamhet. (Förskolan 8/93 s. 8)

Talet om förskolepedagogik i *Förskolan* fortsätter att präglas av förskollärares intryck och inspiration i arbetet från Reggio Emilia-förskolor (Se Förskolan 2/91, 3/91, 4/91, 5/91, 1/93, 7/93, 1/94, 3/94, 9/94, 1/96, 4/96, 2/97, 3/97, 1/98, 9/98), vilket ger en livfull kontrast till tal i ledare om negativa konsekvenser av ekonomiska nedskärningar på 90-talet med talet om att en pedagogisk förskola för barnens skull hamnar i skymundan (Förskolan 8/91 s. 6, 4/93 s. 8, 5/94 s. 4, 5/95 s. 4, 8/95 s. 4, 10/98 s. 4). Inom genren recensioner återfinns också vissa reflektioner kring ett processinriktat förskolepedagogiskt arbetssätt inspirerat från Reggio, t.ex. när förskolläraren Annika Persson skriver:

I vårt arbete med barnen ingår att undersöka världen med alla sinnen, väga och mäta den, beskriva den i ord, men också att tolka den i tecknande, att använda ett utforskande tecknande. (...) Vår uppgift blir att skapa en kreativ miljö omkring barnet, där umgänget med idéer, utforskande och skapande är det normala. Hur väl dagens barn ska klara överlevnaden i morgondagens

samhälle, är i mycket en fråga om hur tränade de är i att använda sin fantasi och problemlösningsförmåga. (Förskolan 4/96 s. 56)

Nu finns Reggio i Sverige var rubriken då det nystartade Reggio Emilia Institutet presenterades (Förskolan 2/93 s. 41). Pedagogiken i Reggio Emilia ligger mycket nära den svenska förskolepedagogikens tradition av temaarbeten, reflekterande arbetssätt och syn på barn, säger Gunilla Dahlberg. Vi behöver en vision som samlar oss till ett gemensamt handlande och ger oss hoppet tillbaka säger föreståndaren Harold Göthson och berättar att nästan tusen personer från Sverige har deltagit i kurser och seminarier i Reggio under de senaste fem åren. (Förskolan 5/93 s. 39). Detta år då förskollärarkåren och *Förskolan* firar 75 år med ett jubileumsnummer, reflekterar chefredaktören över tiden sen 1968 och efterlyser en filosofisk-pedagogisk debatt om framtidens förskola i vilken förskollärarna måste ha initiativet (Förskolan 6/93 s. 2).

Den annorlunda förskolepedagogiken i politisk retorik

Valåret 1994 uttalar sig socialdemokraternas talesman i socialpolitiska frågor Birgitta Dahl och folktoppartisten och socialministern Bengt Westerberg positivt om förskolepedagogiken i en intervju i *Förskolan* (6/94 s. 14-17). Dahl säger att förskolan som inte gör motsats mellan vård, omsorg och utbildning gör pedagogiken bättre än skolans och att förskolan ger andra kunskaper än skolan. Westerberg, som gjort en studieresa till Reggio säger att han tror väldigt mycket på förskolans pedagogik och att skolan kan lära av förskolan. Olika företrädare för staten har som framkommit medverkat att sätta förskolepedagogiken på piedestal i förhållande till skolan. Ett exempel är Socialstyrelsens chef Claes Örtendahl som i sitt tal vid överlämnandet av myndighetsansvaret till Skolverket framhöll förskolepedagogikens kvaliteter i relation till bilden av en traditionell skola (Förskolan 1/98 s. 8-9):

Det finns de i barnomsorgen som känner oro för att skolan ska placera ut bänkar i snörräta rader på golvet i dagis och att den skapande leken ska ersättas av psalmverser och Hallands floder. Er oro är helt oberättigad. Det är ni som har en modern syn på pedagogik i sitt mänskliga sammanhang. Det är ni som har barnens förtroende. Oron borde finnas i skolan. (a.a. s. 9)

Även den socialdemokratiska skolministern Ylva Johansson säger sig vilja värna förskolepedagogiken. Det sker i en replik på den kritik hon fått för att inte hela förskoleåldern skulle ingå i Barnomsorg och skolkommitténs uppdrag om ett nytt gemensamt måldokument för åldrarna 6-16 år. Skolministern försvarar i en debattartikel sin ståndpunkt om ett särskilt måldokument för förskolan 1-5 år (Förskolan 10/96 s. 49).¹⁴⁶

¹⁴⁶ Kritiken var bl.a. framförd i skrivelser och i ledare (Se t.ex. Förskolan 8/96 s. 4).

Det finns goda argument för ett gemensamt måldokument för all pedagogisk verksamhet. Men jag är orolig att det skulle innebära att skolan med sin tyngd och pliktlagsreglering skulle tränga ut förskolan och dess egenvärde. (a.a. s. 49)

I samband med läroplansreformen för förskolan ett par år senare säger Ylva Johansson att förskolans pedagogiska roll ska bli tydligare. Hon betonar att förskolan ”inte ska bli som skolan” (Förskolan 4/98 s. 6). En liknande kommentar ger Barnomsorg och skolakommitténs ordförande Ulf P Lundgren. Han säger att kommittén ville föra in förskoletraditionen i läroplanen för förskolan och att man inte ville ha ”för mycket skola”. Beroende på denna rädsla hade det enligt honom tagit tid att bli överens om förskolans mål att sträva mot (Förskolan 7/98 s. 47). När kommitténs första läroplansbetänkande (SOU 1997:21) presenterades i *Förskolan* i artikeln *Förskolan är grundstenen*, citerades Ulf P. Lundgren hur kommittén hade ersatt begreppet förmedling med lärande. Kommittén ville dessutom bredda begreppet undervisning till pedagogisk verksamhet (Förskolan 3/97 s. 5).

Med ett vidgat undervisningsbegrepp och ställningstagandet att förskolan skulle ges en rättmätig status som grunden i ett livslångt lärande, verkar förskollärarkåren kunna förhålla sig till undervisningsbegreppet på ett mindre ambivalent sätt. I ledaren *Bra förskola för alla* (Förskolan 10/97 s. 4), framträder en positiv inställning till det nya undervisningsbegreppet tillsammans med en kritisk hållning till viss form av pedagogisk verksamhet inom förskolans egna led som avskräckande motbild till den goda särarten.

Undervisning är enligt kommittén en medveten pedagogisk handling i riktning mot ett mål. I förskolan ska de pedagogiska handlingarna bygga på lek och fantasi, upptäckarglädje och forskande, inte på det många av oss förknippar med vår egen skoltid. Det här betyder förhoppningsvis adjö till skolförberedande verksamhet i form av ”fyller-i-övningar” i förskoletappning, samlingar där vuxna till exempel frågar barnen frågor som de redan vet det enda ”rätta” svaret på och andra liknande verksamheter. (a.a. s. 4)

I läroplanspropositionen för förskolan (prop. 1997/98:193) framhålls att läroplansförslaget bygger på vad som benämns *förskoletraditionen*. Förslaget utgår från att det finns ett starkt samband mellan omsorg, fostran och barnets utveckling och lärande i en verksamhet som tar ansvar för hela barnet under hela dagen. Vidare betonas det temainriktade arbetssättet utan ämnesgränser och att verksamheten ska stimulera till experiment och skapande.

Barnstugeutredningens och dialogens återkomst

Förutom leken får även dialogen och barnstugeutredningen en renässans i detta fjärde skede, vilket bl.a. Gertrud Schyl-Bjurman konstaterar i tre inter-

vjuer i *Förskolan* (Förskolan 6/93, 4/95, 2/96). Det är dags att lyfta fram dialogen som barnstugeutredningen introducerade på ett nytt sätt, säger även Gunnilla Dahlberg i en intervju utifrån att det i hennes forskning framkommit att förmedlingspedagogik till stor del förekommer i förskolan (Förskolan 7/94 s. 7). Schyl-Bjurman hade året innan hävdade att barnstugeutredningens centrala tankegångar trots allt har hållit genom åren och hur idén om arbetssättet som ”en ständig dialog” har slagit igenom (Förskolan 6/93 s. 6). Dialogen menade hon måste genomsyra verksamheten på alla nivåer och säger att det kanske rentav är dags för en ny utredning. Schyl-Bjurman berättade att det teoretiska underlaget i barnstugeutredningen inte hann utvecklas klart. Hon hade därför önskat få mer tid för att utveckla dialogpedagogikens teoretiska grund utifrån George Herbert Meads tänkande. Hon fick nej eftersom ett snabbt beslut om förskolereformen bedömdes som politiskt viktigt (a.a. s. 9). I en senare intervju säger Gertrud Schyl-Bjurman att hon överskattade förmågan att kunna omsätta kunskaper i utvecklingspsykologi till pedagogik. Ett gammalt arbetssätt ersattes dock av en dialog med barnen på mer jämlik nivå (Förskolan 4/95 s. 13). I artikeln *Dialogen skapar jämlikhet* (Förskolan 2/96 s. 28) beskrivs hur dialogpedagogiken tog avstånd från ett auktoritärt förhållningssätt och hur hårt Schyl-Bjurman arbetade för att förändra barnsynen, utifrån att barn är aktiva människor i stånd att lära sig saker (a.a. s. 30). Barnstugeutredningens återkomst betonas också av Barnomsorg och skolakommittén (SOU 1997:157):

Även om barnstugeutredningen knappast fick de konsekvenser som utredarna tänkt sig, ledde reformen till en demokratisering av förskolan och till en fokusering av arbetsformernas betydelse, som sedan levt kvar. Dialogens betydelse för det pedagogiska arbetet är också något som idag alltmer diskuteras och lyfts fram i den pedagogiska diskussionen både i förskolan och i skolan. (a.a. s. 22)

Enligt kommittén återkommer också grundläggande drag i förskolepedagogikens historia i och med att Reggio Emilias pedagogiska filosofi blivit en inspirationskälla både i Sverige och internationellt. Barnet som ett aktivt, kompetent och medforskande barn, ett projekt- och temaorienterat arbetssätt, pedagogisk dokumentation kopplad till pedagogernas reflekterande och medforskande hållning samt ett emancipatoriskt och demokratiskt perspektiv på barns kunskapande och lärande är de släktdrag som åsyftas (SOU 1997:157 s. 21).

I betänkandet *Växa i lärande* (SOU 1997:21) skriver Barnomsorg och skolakommittén att grundläggande begrepp som omsorg, fostran, kunskap, undervisning och utveckling hela tiden måste prövas och värderas utifrån både sin historiska och nutida funktion (a.a. s. 13). I kommitténs tilläggsdirektiv ingick förutom att utarbeta förslag till läroplan för den pedagogiska verksamheten i förskolan även att analysera begrepp som *skola/skolform* och *undervisning* (SOU 1997:157 s. 195). Ordet undervisning har enligt

kommittén inte använts i förskolans verksamhet utan istället menar man att ord som pedagogisk verksamhet eller pedagogiskt arbete använts, samtidigt som den grundläggande betydelsen varit likartad (a.a. s. 151). Kommittén använder inte heller undervisning explicit i sin beskrivning av förskolans uppdrag. När förskolans uppdrag beskrivs talas om att genom pedagogisk verksamhet ska omsorg och fostran *erbjudas* och lärande ska *främjas*. Barnen skall få *stimulans och vägledning* av vuxna för att genom egen aktivitet utveckla nya kunskaper och insikter (a.a. s. 126), vilket tyder på en stark intertextualitet med barnstugeutredningen (SOU 1972:26).

En avslutande jämförelse

Den stora utmaningen för den moderna förskolan, skolan och fritidshemmet är att möta en föränderlig omvärlds krav på växlande och nya kompetenser skriver Barnomsorg och skolakommittén i sitt första betänkande om ett måldokument för åldrarna 6-16 år (SOU 1997:21 s. 14). Det överensstämmer med hur Marianne Kärre beskrev sin drömbarnstuga för barn som skulle växa upp i en värld där det var viktigt att ständigt söka nya kunskaper och hänga med i föränderligheten (Barnträdgården 8/68 s. 256). Kärre som även skrev sammanfattningen i barnstugeutredningens diskussionspromemoria ställer i inledningen till denna frågor kring hur barnen ska förberedas för att klara av att lösa gamla och nya problem med en pedagogik som stimulerar barns inläring ”och göra det möjligt för dem att systematiskt pröva sig själva fram till mer kunskap om omvärlden och till bättre inlevelse i andra människors synsätt” (Diskussions-PM 1971 s. 236). Barnstugeutredningens ställningstagande att det väsentliga var att lära barn lära genom lek och vardagssituationer i en rik pedagogisk miljö återkommer i samtliga statliga pedagogiska programtexter för förskolan under den studerade tidsperioden sammanvävt med kunskapsinnehåll och kompetensområden inom språk och litteratur, natur och omvärldsorientering. I samtliga pedagogiska program under den studerade tidsperioden talas, i något skiftande formuleringar, om att omvärlden ska vidgas och erövrats av barnen. Barnens förmåga till egen reflektion ska stimuleras i *samspel* med engagerade pedagoger i en lärande miljö. Förskolan skulle enligt barnstugeutredningen ta till vara situationer där barnens intresse hade väckts av någon iakttagelse (Diskussions-PM 1971 s. 114, s. 132, s. 169 och s. 171, SOU 1972:26 s. 86, 91). Detta uttrycks synonymt i läroplansbetänkandet på 1990-talet (Se t.ex. SOU 1997:157 s. 57):

I pedagogiskt arbete består den vuxnes arbete till stor del i att kunna lyssna, se och lära sig av det som barnen säger och gör – att hålla barnens frågor, hypoteser, teorier och fantasier vid liv och följa hur de söker svar och skapar

mening i sin tillvaro. Det handlar också om att vägleda, skapa situationer och utnyttja tillfällena som kan utmana barnens tankar och teorier. (SOU 1997:157 s. 52)

Den pedagogiska miljöns betydelse betonas av både av Barnomsorg och skolakommittén och barnstugeutredningen. Den miljö som förordas i de statliga programtexterna ställs i motsättning till både traditionella lektionssalar och till den hemlika miljö som anses höra hemma i en föräldrad utvecklingspsykologisk förskoletradition. Varken skola eller hem, utan en ny förskolepedagogisk institution och särart där relationernas betydelse framhålls; där aktivitetspedagogiken lever kvar genom betoning på barns verksamhetslust, utforskande och laborativa inslag.

Personliga relationer mellan barn, personal och föräldrar beskrivs i barnstugeutredningens diskussionspromemoria som en av de väsentligaste faktorerna för barnens inläring och utveckling, vilket sägs framgå av både förskolans mål och pedagogiska program (Diskussions-PM 1971 s. 179). Material och miljö (både personell och fysisk) beskrivs som integrerade delar i det pedagogiska programmet. Receptiva aktiviteter kring litteratur ges stort utrymme och förskolan bör vara utrustad med ett rikligt lättillgängligt bokbestånd. Det talas om närhet, individuell upplevelse och gruppgemenskap (SOU 1972:26 s. 155, s. 216), och ”berättelsens gemenskap”:

En del av den känslomässiga tillfredsställelsen det tycks ge barn att lyssna till berättelser och sagor och att se på bilder uppstår säkert just ur den intima kontakten berättare-lyssnare. Barnen rör om den vuxne och alla är inneslutna i berättelsens gemenskap, samtidigt som var och en utifrån sin speciella bakgrund och sina förutsättningar upplever berättelsen på sitt eget individuella sätt. (a.a. s. 216)

Barnomsorg och skolakommittén beskriver på liknande sätt den pedagogiska miljön som aktiv part i pedagogiskt arbete och hur miljön ska inspirera till utforskande och upptäckande (SOU 1997:157 s. 52-54). Läroplanens målskrivningar framstår dock som mer individinriktade i jämförelse med barnstugeutredningen, som betonar individ *och* kollektiv på ett tydligare sätt.

Två propositioner – likartat kunskapsinnehåll

I en jämförelse mellan propositionen från Socialdepartementet efter barnstugeutredningen (prop. 1973:136) och läroplanspropositionen från Utbildningsdepartementet (prop.1997/98:93) framträder stora likheter. Genom att återge två längre citat från dessa propositioner, till två centrala förskolereformer i förskolemodellens framväxt, vill jag visa intertextualiteten mellan hur familjeminister Camilla Odhnoff respektive skolminister Ylva Johansson formulerar sig om förskolans kunskapsinnehåll och arbetssätt.

Förskolan ger rika tillfällen att utveckla språket i konkreta vardagliga sysslor, i barnens experimenterande verksamhet och i mera lärarledd muntlig framställning. Den matematiska begreppsbildningen kan tränas utifrån barnens egna behov av att systematisera sina iakttagelser, vilket också kan ske i vardagliga och strukturerade situationer. Naturkunskap är ett annat ämne där barnen kan förväntas inhämta viss kunskap före skolan. Från biologin och närliggande områden ges barnen stimulerande konkreta upplevelser som bör utnyttjas i förskolan. Närmiljön kan utnyttjas praktiskt för besök som bearbetas språkligt och vidgar barnens begreppsbildning även i fråga om barnens sociala omvärldsorientering. Barnens utveckling berikas genom att det tidigt görs delaktigt i en levande kultur inte bara som passiv åhörare eller åskådare utan som aktiv kulturbärare som bevarar och vidareutvecklar konsten att uttrycka sig i tal, sång, musik, rörelse, färg och form. (prop. 1973:136 s. 76)

I förskolan skall barnens språkutveckling främjas. Läs- och skrivinläring är inte något som påbörjas under en speciell fas under uppväxten. Förmågan att läsa och skriva utvecklas under lång tid och är en del i den livslånga språk- och kunskapsutvecklingen. (...) Förskolan skall även stimulera barns intresse och förståelse för matematiska begrepp. På samma sätt som språket utvecklas genom olika former av lek och med vuxna som tar tag i barnets spontana lust och intresse, börjar barnen sortera, gruppera och jämföra föremål. Ramsräknandet kan börja tidigt, men det tar tid innan taluppfattningen har utvecklats. Barnen skall få stöd av personalen när de visar intresse för att lära sig matematiska begrepp. (...) Barn skall i förskolan grundlägga sina kunskaper om naturen och få förståelse för allt liv. (...) Kulturella språk som exempelvis musik finns hos barn och är en naturlig del av deras värld, liksom behovet av att uttrycka sig. De estetiska verksamheterna är grundläggande för barns förmåga att tolka och förstå vad som händer i omgivningen och att uttrycka upplevelser och händelser. (prop. 1997/98:93 s. 22)

Kapitel 17 Kampen för nationella mål

SFR vill ha en läroplan för förskolan. Genom den vill vi garantera en likvärdig förskola för alla barn i Sverige. Politikerna får där tillfälle att precisera förväntningar och krav på förskolan. (...) Vi anser att en läroplan, fastställd av riksdagen behövs. Barnen är vår framtid. Det är i högsta grad en politisk fråga hur barnen har det i ett samhälle. Och det är viktigt att politikerna även intresserar sig för förskolan utifrån barnens behov. Inte bara utifrån föräldrarnas önskemål och behov eller arbetsmarknadens behov av att barnen blir omhändertagna. (Förskolan 5/85 s. 38)

Förskolemodellen och statlig styrning

Under den studerade tidsperioden förstärks en statlig ideologisk och juridisk styrning av förskolan i utmejslandet av den nationella förskolemodellen, medan den ekonomiska styrningen, som i uppbyggnadsskedet var starkt reglerande med specialdestinerade statsbidrag, minskar (Dahlberg, Lundgren & Åsén 1991, Folke-Fichtelius 2008).¹⁴⁷ När barnstugeutredningen 1968 fick uppdraget att utreda målsättningen för daghemmens och lekskolornas inre verksamhet hade skolan 1962 fått sin första läroplan (Lgr 62). Förskolans riktlinjer bestod av råd och anvisningar från Socialstyrelsen sedan mitten av 1940-talet, då de första statsbidragen beslutades och Socialstyrelsen blev tillsynsmyndighet. I och med förskollärarseminariernas förstatligande 1963 fanns mål och kursplaner för utbildningen under Skolöverstyrelsens domän, vilket indirekt fungerade som riktgivare även för den pedagogiska verksamheten (Förskolan 8/69 s. 308). En ökad statlig styrning välkomnas av förskollärarkåren, även om en viss ambivalens till i synnerhet begreppet läroplan som förknippas med en skoltradition fortfarande kan märkas. Frågan om den statliga styrningen av förskolan i form av nationellt beslutade mål och riktlinjer som

¹⁴⁷ I samband med att de specialdestinerade statsbidragen upphör och ersätts med generella bidrag för kommunens alla ansvarsuppgifter förstärks den juridiska styrningen (SFS 1992:1 206, prop. 93/94:11). De många statsbidragsändringarna debatteras och ges stort utrymme i Förskolans spalter, i synnerhet under 1980-talet med kritiska kommentarer till kommunernas s.k. stora frihet (Se Förskolan 7/81 s. 4, 6, 8/81 s. 35, 9/81 s. 4, 2/82 s. 4, 8/83 s. 4, 9/83 s. 2, 1/84 s. 4, 5/84 s. 11, 15, 7/84 s. 3, 5/85 s. 2, 4/86 s. 38, 5/86 s. 2, 4/87 s. 2, 2/89 s. 38, 10/90 s. 27).

analyseras i detta kapitel, frilägger hur förskollärarkåren förlitar sig på staten som garant för en likvärdig pedagogisk förskola. Krav på en ökad statlig styrning med mål beslutade av regering och riksdag, framträder som en viktig legitimitetsgivande fråga i förskollärarnas kamp för ett pedagogiskt erkännande. Det avviker från de s.k. pionjäreernas professionaliseringsstrategi, som markerade avstånd till staten för att garantera sin autonomi inom förskolefältet (Dahlberg & Åsén 1986b, Tallberg Broman 1995, Folke-Fichtelius 2008). Förskollärarprofessionen hade utan statligt beslutade riktlinjer haft ett autonomt innehållsligt yrkesansvar, vilket inom professionsforskning anses vara ett professionellt legitimitetskriterium (Berntsson 2006). Med förstatligandet av förskollärarseminarierna på 1960-talet inleddes en period då professionsföreträdarnas makt över fältet förändrades på ett radikalt sätt (Tallberg Broman 2010). Enligt Tallberg Broman har en gedigen skepsis mot stat och kommun funnits historiskt. Denna skepsis gällde även manliga politikernas förmåga att förstå sig på förskolefrågor, vilket kan förstås som en önskan att behålla verksamhetens särskilda karaktär (a.a. s. 27). Kårens egna formulerade texter i den egna tidskriften och vid de tidigare egenstyrda seminarierna kan med ett vidgat läroplansbegrepp sägas ha utgjort styrdokument. Dessa hade yrkeskåren gemensam kontroll över och utvecklade i ett kollegialt och nordiskt samarbete. Under den studerade perioden har den professionella makten över innehållet på en formuleringsnivå förskjutits mot ett deltagande i utredningar och expertgrupper samt som remissinstans, medan egenproducerade förskolepedagogiska texter blir alltmer sällsynta i *Förskolan*.

I det ögonblick som pedagogiska texter införs i förskolan förlorar förskollärarna viss makt och kontroll över förskolans pedagogik och sin arbetssituation konstateras även i en analys av den statliga pedagogiska reformverksamheten på 1980-talet (Dahlberg & Åsén 1986a s. 41). Samtidigt menar dessa forskare att ett statligt pedagogiskt program kan ses som ett försök att lösa den begynnande legitimitetskris som förskolan hade råkat in i på 1980-talet (a.a. s. 53ff.), vilket kan förklara den ambivalens om frihet kontra statlig reglering som analysen i den här studien kan påvisa. Ett centralt program för förskolans pedagogiska verksamhet kan fungera som en ”reklamskylt” för verksamheten och skapa ökad legitimitet och tilltro bland allmänheten. Ett program visar också vilken ideologisk syn på förskolans uppdrag som är dominerande i samhället, varför det enligt Dahlberg & Åsén är viktigt med ett fastställt program av riksdagen; inte bara som ”rikslikare” utan för ”att det kan tvinga fram en parlamentarisk debatt om vad vi vill med våra barn” (Dahlberg & Åsén 1986b s. 9). Dessa argument för kravet på en läroplan för förskolan hade också åberopats av SFR i mitten på 1980-talet, vilket framgår av inledningscitaten till detta kapitel. Hur frågan om nationella

mål har diskuterats inom det förskoleprofessionella yrkesfältet och i dialog med och på den parlamentariska arenan, analyseras nedan i den studerade tidsperiodens fyra kategoriserade utvecklingsskeden.

Vi behöver en klart formulerad målsättning 1968-1974

Efter att ha definierat målet för vad som i vid mening kunde anges vara förskolepedagogik skulle barnstugeutredningen enligt direktiven 1968 utarbeta anvisningar för förskolans innehåll och utformning. Någon kursplan skulle däremot ”knappast komma i fråga” (Diskussions-PM 1971 s. 281). Ett förslag till nationellt pedagogiskt program för förskolan skulle utarbetas.

Seminarieläraren Inga Nordin berättar 1969 i sin föreläsning om *mål och metoder i förskolefostran* om förskollärarkårens blandade inställning till ett föreskrivet innehåll. Några efterlyser regelrätta kursplaner medan andra slår ifrån sig och vill värna friheten. Nordin hänvisar dock till redan existerande mål och metoder inom förskolefältet och släktskapet med skolans mål. Hon kan för egen del tänka sig en skriftlig målskrivning (Förskolan 8/69 s. 308).¹⁴⁸

Det är slående hur mycket av *lågstadiet*s mål och metoder som bitvis låter som en beskrivning på *förskolans* mål och metoder, Vi kunde också våga oss på sådana här mål- och metodskrivningar, rentav i tryckt form. (a.a. s. 309)

Rektorn för förskoleseminariet i Västerås anser också tiden vara mogen för en bred debatt om målsättningsfrågor (Förskolan 1/70 s. 3). En klart formulerad målsättning beskrivs som den mest angelägna uppgiften; inte som intern fråga utan för samhällets beslutsorgan men med näring från förskolepedagoger:

Naturligtvis vore det orättvist att påstå, att den svenska förskolan saknar målsättning. Vad som saknas är en entydig formulering, en kodifiering av den oskrivna men levande lag verksamhetens arbetare bär i sina hjärtan. Till stor del torde en målskrivning få utgå från gällande praxis, och självklart måste vidareutvecklingen ske på den erfarenhetsgrund som lagts under decennier. Likväl bör inte denna progressiva gren av undervisningsområdet bindas av det som varit. (Förskolan 1/70 s. 3)

Ulla-Britta Bruuns ställningstaganden i läroplansfrågan kan följas i *Förskolan* som en auktoritativ röst; dels i egna uttalanden dels genom andra skribenters apostroferingar. Hon säger att det inte skulle vara någon nackdel att få målet för förskolan klarare definierat och metodiken något mer strukturerad (Förskolan 6/71 s. 263). SFR hade i remissvaret på barnstugeutredningens

¹⁴⁸ Nordin syftar då bl.a. på mål, riktlinjer och kursplaner i den statliga seminarieutbildningen. Skolan i övrigt hade vid denna tid haft sina första stora läroplansreformer; Lgr 62 och Lgr 69.

diskussionspromemoria deklarerat att beskrivningen av arbetssätt och den metodiska tillämpningen av begreppsbildnings- och kommunikationsteorierna gav en strukturering av pedagogiken som var mycket värdefull att få i skrift. Att inte binda förskolans program till en studieplan för verksamheten ansågs däremot följdriktigt utifrån ståndpunkten; att förskolan skall ge förutsättningar för barn att aktivt söka kunskaper och lära sig en modell för hur man lär men inte förmedla ”ett statistiskt kunskapsinnehåll” (Förskolan 5/71 s. 219).

Barnstugeutredningens programförslag, med förslag till ett utvecklat ämnesintegrerat arbetssätt för begreppsbildning, jagutveckling och kommunikationsförmåga, som bas för barnens senare förståelse i en mer ämnesorganiserad skola, kan rubriceras som en tidig målstyrningsmodell med stor frihet för de anställda att transformera målen och iscensätta verksamheter utifrån lokala förhållanden. De vuxna i förskolan förutsattes ha förmåga att utveckla en medvetenhet om vad olika upplevelser och erfarenheter betyder för barnens inläring och utveckling (Diskussions-PM 1971 s. 29). I utredningens betänkande föreslås de som arbetar i förskolan få stort ansvar för val av såväl innehåll som metoder, inom de ramar som förslaget till övergripande mål och pedagogiska delmål medgav; dessutom med barnens intressen som utgångspunkt (SOU 1972:26 s. 181). I enlighet med förskolepropositionen som följde, tog riksdagen inte formellt ställning till det framlagda pedagogiska programmet och förslag till mål för förskolan. Dock beslutades en förskolelag (prop. 1973:136, SFS 1973:1205). Föredragande statsråd Camilla Odhnoff hade i propositionen framfört åsikten att hon för egen del i huvudsak kunde ansluta sig till målsättningen för förskoleverksamheten. Hon ansåg emellertid att många av de frågor som utredningen hade behandlat inte krävde ett ställningstagande från statsmakternas sida. De borde lösas i praktiken med stöd av vägledande arbetsplaner och fortsatt utvecklingsarbete (prop. 1973:136). I en kommentar till att några remissinstanser hade haft åsikten att förskolans mål var oklara och intetsägande säger Odhnoff, att målen bör ses i förening med utredningens förslag om verksamhetens organisation och innehåll (a.a. s. 75):

Frågan om ämnesinnehållet och det kunskapsstoff som bör förmedlas till barnen har ingående behandlats i barnstugeutredningens betänkande. Med utgångspunkt i det material utredningen har presenterat samt de synpunkter som kommit fram under remissbehandlingen och under försöksverksamheten bör socialstyrelsen i samarbete med skolöverstyrelsen utarbeta en arbetsplan som pedagogisk vägledning för förskolepersonalen och för dem i kommunen som har att befatta sig med förskolefrågor. Det är också angeläget att socialstyrelsen – liksom skolöverstyrelsen inom sitt område bedriver ett fortsatt utvecklingsarbete på detta område. (prop. 1973:136 s. 75)

Enligt *Förskolans* chefredaktör Carl-Eric Sandblad, var riksdagen 1973 i huvudsak mycket enig om de bärande principerna i barnstugeutredningens förslag även om inga mål och riktlinjer för innehållet formellt beslutades (Förskolan 1/74 s. 2-5). Sandblad citerar Odhnoffs ställningstagande om att tillsynsmyndigheten och huvudmännen för förskolverksamheten, utan att oroas av övergripande utredningar under de närmaste åren, skulle få möjlighet att med stöd av utredningens betänkande och de beslut som propositionen ledde fram till finna former för det praktiska förskolarbetet (a.a. s. 3). Sandblad berättar också att riksdagen hade haft ett stort antal motioner att ta ställning till när förskolepropositionen skulle beslutas. Flera av dem berörde etiska frågor och religionsfrågor i förskolan.¹⁴⁹ Den oenighet som fanns mellan riksdagspartierna handlade enligt Sandblads beskrivning om huruvida det överhuvudtaget var riksdagens sak *i nuläget* att besluta om innehåll, samt frågan om en sekulariserad förskola eller en förskola på kristen grund. I ett särskilt yttrande från en folktopartistisk och en moderat riksdagsman understryks vikten av att förskolan intar en öppen och positiv hållning till kristendomen, med oro för att dessa frågor inte skulle få ”sin givna plats i förskoleundervisningen” (a.a. s. 4). En centerpartistisk motion med krav på att riksdagen snarast möjligt skulle få besluta om förslag till innehåll i verksamheten hade avslagits liksom förslaget om en ömsesidig anpassning av innehåll och arbetsformer i förskola och lågstadium. Sandblad betonar att riksdagen gav kommunerna stor frihet att utforma förskoleverksamheten. Något som han vid upprepade tillfällen skulle komma att kritisera.

Nu behövs en läroplan – behövs en läroplan? 1975-1982

Tre *arbetsplaner* som vägledning, i enlighet med barnstugeutredningens och förskolepropositionens viljeinriktning, presenteras av Socialstyrelsen 1975 (Socialstyrelsen 1975, Förskolan 7/75 s. 26). I detta utbyggnadsskede när förskollärarkårens entusiasm över att förskolan hade hamnat i blickpunkten börjar falna, uttrycks en besvikelse över att riksdagen inte hade beslutat om nationella mål för förskolan i 1973 års förskolereform. Inför förskolelagens ikraftträdande den 1 juli 1975 (SFS 1973:1205), beskriver *Förskolans* ledarskribent barnstugeutredningens pedagogiska program som både väl genomtänkt och mycket ambitiöst. Besvikelsen sägs emellertid ha blivit stor när utredningens förslag manglats genom departement och riksdag (Förskolan

¹⁴⁹ Den svenska förskolemodellen uppvisar stora likheter med t.ex. den norska modellen, med den skillnaden att de kristna värderingarna är framträdande i den norska läroplanen (Alvestad & Pramling Samuelsson 1999).

2/75 s. 1). När författaren Anna Wahlgren 1977 i en TV-debatt hade hävdade att daghemmen borde skrotas, uttrycker *Förskolans* ledarskribent en förhoppning om att detta ska leda till självvrannsakan på politisk nivå (*Förskolan* 8/77 s. 4). Barnstugeutredningens pedagogiska mål beskrivs som de mest avancerade som någon skolform har att arbeta med inom ramen för vad är möjligt att skapa enighet om i ett pluralistiskt samhälle. Att ansvaret för utbyggnad och även för innehåll hade ”skyfflats över på kommunerna” beskrivs som ”rikspolitikernas svek mot förskolans pedagogiska uppgift” (a.a. s. 4). Ett missnöje med att bara ett allmänt syfte med förskoleverksamheten formulerades i den nya *Förskolelagen* och en misstro mot kommunernas sätt att hantera ansvaret för den pedagogiska verksamheten framträder i ledare och artiklar som rör socialtjänstreformen (*Förskolan* 1/78 s. 4, 8/78 s. 4, 4/79 s. 5, 2/80 s. 5, 4/81 s. 4, 8/81 s. 35, 9/81 diskussionsbilaga, 2/82 s. 5, 3/82 s. 4, 6/82 s. 4, 7/82 s. 7). Kraven på nationella mål ökar i slutet på 1970-talet:

Till kommunerna överlämnades att med ”stor frihet” utforma verksamheten att därvid ”själva ta ställning till många av de frågor som aktualiserats av barnstugeutredningen” (...) Det innebär vad vi upprepade gånger nödgats konstatera i tidningen, att Sverige torde vara det enda land i världen, i vart fall bland de s k utvecklade industriländerna, som inte har någon för hela landet gemensam målsättning för barnens fostran under deras allra viktigaste år. (*Förskolan* 8/78 s. 4)

Kraven förstärks ytterligare under 1980-talet. Socialdemokraterna, som var i opposition under åren 1976-1982 efter ett långvarigt regeringsinnehav, skriver i början av 1980-talet motioner om behov av ett tydligare pedagogiskt program samt kompetenskrav för förskolan. Behov av en fokusering på innehållsfrågan debatteras på flera arenor (*Förskolan* 3/80 s. 8, 4/80 s. 4, 8/80 s. 10).

På SFR:s styrelseseminarium i december 1980 sätts målet att ett fackligt pedagogiskt handlingsprogram skulle utarbetas till 1983 års ombudsmöte med stöd av en omfattande intern pedagogisk debatt. Nu skulle det professionella ansvaret för en innehållslig diskussion tas och det var förskollärarna som skulle leda den pedagogiska debatten och inte ledas, hade styrelseledamoten Ulla-Britta Bruun uttalat. Många förskolor sägs sakna genomtänkta metoder och målsättning medan andra hade lyckats utarbeta en funktionell målsättning (*Förskolan* 10/80 s. 3). I ledaren i 10/80 beskrivs förskolans kris till stor del vara en konsekvens av att det saknas en på riksnivå fastlagd politik för det inre arbetet i förskolan. Kommunerna anses inte ha förmåga att klara ansvaret. Den målsättning som riksdagen hade antagit för förskolan i *Barnomsorgslagen* sägs vara så allmänt hållen att den inte ger någon konkret vägledning (*Förskolan* 10/80 s. 4). Något motsägelsefullt, i förhållande till talet om professionellt ansvar, kritiserar barnstugeutredningen för att ha inverkat

negativt på målsättningen för arbetet; ”eftersom det blev upp till personalen i enskilda förskolor att utforma det efter egna riktlinjer” (Förskolan 1/81 s. 4).

Förskolläraren Ellinor Edwardsson hävdar att verksamheten är lätt att angripa genom avsaknad av gemensamma pedagogiska riktlinjer. Det sker i en kommentar till en mediedebatt om hur daghem, som en av de snabbt växande institutionerna i Sverige anses både kosta för mycket och sakna pedagogiskt innehåll (Förskolan 3/81 s. 12). I en debattartikel, signerad Björn Lindström i samma nummer, hävdas att svensk förskoledebatt handlar om allt utom huvudfrågan vad förskolebarnen ska lära sig och vad de lär sig. Enligt Lindström behövs en läroplan för att barnen inte ska vara så dåligt förberedda för skolan (Förskolan 3/81 s. 14). Även om mycket i utredningen och i arbetsplanerna för förskolan är väl värt att använda i pedagogisk praktik, så överväger bristerna i barnstugeutredningens idéer, enligt honom. Utan en läroplan kommer verksamheten att ”förbli spontanistisk, ostrukturerad, ojämn i kvaliteten och motsägelsefull oavsett personalens goda vilja” (a.a. s. 15).

En insändare anser att ett tydligare strukturerat pedagogiskt program än barnstugeutredningens rekommendationer, skulle ge personalen insikt om att det handlar om pedagogisk verksamhet och inte *barnpassning* (Förskolan 8/81 s. 32). En tredje röst försvarar däremot utredningen som tillräcklig vägledning, förutsatt att man hade läst och diskuterat den ”någorlunda väl” (Förskolan 6/81 s. 28). Birgitta Strömbom hade på ett pedagogiskt debattmöte i ett tal om ”den fria fostrans misstag”, hävdad att en läroplan med ett annat innehåll än barnstugeutredningen behövdes, vilket denna skribent inte vill hålla med om:

När Birgitta Strömbom hävdar att dagens problem i förskolan kan bero på att man inte i tillräckligt hög grad strukturerar upp sitt arbete är man benägen att hålla med henne. Men när hon sedan fortsätter och menar att lösningen skulle vara en läroplan, då vill man inte vara med längre. (a.a. s. 28)

I Familjestödsutredningens slutbetänkande beskrivs avsaknaden av en läroplan som både styrka och svaghet. En snabb utveckling av det förskolepedagogiska arbetet anses ha varit möjlig tack vare frånvaron av detaljreglering. Svagheten ansågs vara att arbetet kunde bli för fritt då det lämnades till ung nyutbildad personal utan tillräckligt stöd och vägledning (SOU 1981:25 s. 141).

Frågan om en läroplan diskuterades även vid de två seminarier som SFR-styrelsen anordnade 1981 med barnstugeutredningens ledamöter, tio år efter diskussionspromemorian. De flesta var eniga om behovet av ett klarare pedagogiskt program, men meningarna var delade om det skulle vara i form av en läroplan. Britta Schill, en av förskolans pionjärer med lång erfarenhet från förskolläro- och förskolearbete, var en av dem som inte ville ha en läroplan (Förskolan 8/81 s. 9). Alla instämde i att förskolans målsättning var en politisk fråga. Carl-Eric Sandblad ansåg att bristen på regelverk för de

pedagogiska uppgifterna innebar att politiker haft svårt att fatta att daghem också har funktion av skola. Han höll med om att det som behövdes kanske inte var en läroplan. Däremot pedagogiska krav beslutade på riksnivå. Siv Thorsell, som varit utredningens huvudsekreterare, ansåg att det var de som arbetade bland barnen som skulle tydliggöra det pedagogiska innehållet och ifrågasatte att det skulle styras av riksdagen (Förskolan 10/81 s. 4).

Inför ett kommande beslut om SFR:s handlingsprogram ställs frågan i en diskussionsbilaga om medlemmarnas syn på behovet av läroplan (Bilaga i Förskolan 10/81). Ulla-Britta Bruun, som varit inbjuden talare på fackliga möten, citeras om hur hon börjar ändra inställning i frågan. Bruun föredrar pedagogiskt program, då hon anser att läroplan låter alltför skolbetonat. Hon hade varnat för en övertro på ett program i sig och sagt att förskolan inte är så läroplanslöst som vi tror. Det hon kallar *ett uttalat program* behövde dock enligt henne struktureras (Förskolan 4/82 s. 38). Ett pedagogiskt program menade hon var *en jämlikhetsfråga* för barnens del. Det garanterar vad de har rätt att möta under förskoleåren, oavsett förskola (Förskolan 6/82 s. 19).

Riksdagens socialutskott hade i början av 1980-talet, i samband med svar på motioner om förskolans kvalitet, uttalat att en läroplan av skolmodell inte kunde komma ifråga. Detta uttalande redovisades i samma proposition som Socialstyrelsens regeringsuppdrag om utvecklingsplan för förskolan (prop. 1982/83:34). I denna proposition, valåret 1982, föreslår socialminister Karin Söder i enlighet med Socialstyrelsens förslag att ett riksgiltigt pedagogiskt program ska utvecklas. Redaktör Sandblad beskriver det som en unik händelse att Socialstyrelsen anser att ett pedagogiskt program behövs och att riksdagen för "första gången i mannaminne" ska diskutera förskoleverksamheten med kvalitetsaspekter i fokus (Förskolan 6/82 s. 4). Sandblad upprepar sitt mantra att förskolereformen från 1973 har urholkats, genom att kommunerna beviljats stor frihet. Nu med förhoppning om att regering och riksdag ska instämma i att det behövs ett riksgiltigt program för inläring i förskolan (Förskolan 7/82 s. 7, 30). Inför det förestående valet 1982 redogör *Förskolan* även för riksdagspartiernas förskolepolitik. Samtliga partier hade sagt ja på *Förskolans* fråga om man ville att riksdagen skulle fatta beslut om centrala mål och riktlinjer för förskolan som ett stöd till kommunerna (Förskolan 7/82 s. 4ff.). *Socialdemokraterna* hänvisar till sina motioner om mål. *Kristen demokratisk samlingspartiet* förespråkar läroplan på kristen grund. *Folkpartiet* och *Moderata samlingspartiet* avvisar en central detaljreglering av målen till förmån för ett friutrymme för föräldrar och personal. *Centerpartiet* vill ha en ram med möjlighet till lokal utformning; inte en traditionell läroplan. *VPK* vill ha en annorlunda läroplan än skolans.

I *Förskolan 7/82* medföljde även förslaget till SFR:s handlingsprogram inför ombudsmötet 1983. SFR kräver i detta förslag en läroplan beslutad av riksdagen. En läroplan, som inte bara innehåller målformuleringar utan även mer konkreta metodbeskrivningar för att främja likvärdig utbildningsstandard inom förskolan i hela landet (bilaga i *Förskolan 7/82*). SFR vill ha en ökad centralisering medan det rådande politiska klimatet är inriktat på en decentraliserad lokal styrning även inom skolområdet i övrigt. En ojämn kvalitet i förskolan anser SFR vara en konsekvens av att förskolan saknar en central plan för sitt inlärningsarbete. Förväntningar riktas på den nya socialdemokratiska regeringen om en ny förskolepolitik utifrån det konstruktiva intresse som partiet sägs ha visat för förskoleverksamhetens innehåll under oppositionstiden. *Förskolans* ledarskribent formulerar det som att det måste finnas något "lagom" mellan absolut frihet för kommunerna och bundenhet i detalj av centrala bestämmelser (*Förskolan 8/82* s. 4).

Ja till läroplan utan ämnesindelning 1983-1990

I detta skede, som sammanfaller med en sammanhängande socialdemokratisk regeringsperiod, presenteras som redan nämnts, tre olika pedagogiska program (Socialstyrelsen 1983, 1987, 1990). SFR beslutar om sitt handlingsprogram och inställning i läroplansfrågan på två ombudsmöten (1983 och 1986).

SFR-styrelsen argumenterar för sitt krav på en läroplan utifrån en diskussion om hur förskolan ifrågasätts (*Förskolan 1/83* s. 4). På ombudsmötet 1983 sa medlemmarna ja till förslaget till handlingsprogram (*Förskolan 4/83*). Det av SFR-styrelsen reviderade handlingsprogrammet medföljde som bilaga i *Förskolan 8/83*. SFR-styrelsen kräver att riksdagen fastställer en läroplan för förskolan, att förskollärare ska ingå i beredningsarbetet och att arbetsplaner ska utarbetas i varje förskola. Det berättas att flera förskollärare i beredningsprocessen hade föredragit andra benämningar för att undvika att associeras med skolans läroplan. En läroplan menar SFR-styrelsen är det begrepp som trots allt är etablerat inom utbildningsväsendet och som uttrycker det man vill. Krav ställs på en läroplan med konkreta metodbeskrivningar:

Under senare år har röster höjts för en läroplan för förskolan. En konkret läroplan skulle ge en tydlig bild av den verksamhet som förskolan bedriver och utgöra ett stöd för oss som arbetar där. En läroplan skulle också behövas för att konkretisera förskolans allmänna målsättning. Den skulle också kunna främja en likvärdig utbildningsstandard inom förskolan över hela landet. (...) Men för att läroplanen ska bli det vi vill, dvs. ett verkligt hjälpmedel för oss som arbetar inom förskolan, måste den vara mycket konkret och innehålla mer än bara målformuleringar. (Bilaga i *Förskolan 8/83* s. 66)

Ett visst genombrott i kampen för centralt beslutade nationella mål synliggörs i en intervju med socialminister Sten Andersson. Ministern som värnar den kommunala självstyrelsen, instämmer i att det fanns vissa risker med bristen på nationella mål och ansåg att regering och riksdag därför behövde slå fast klarare mål (Förskolan 9/83 s. 22). Inför att Socialstyrelsens första förslag till pedagogiskt program presenteras 1983 sägs dock att de som förväntade sig en läroplan eller någon form av bindande dokument skulle bli besvikna (Förskolan 1/84 s. 4). Programmet, som vände sig till kommunens politiker och tjänstemän var varken bindande eller detaljreglerat. Något som *Förskolans* ledarskribent ger socialutskottet ansvaret för:

Riksdagen har inte bara tagit ifrån SoS det sista styrmedlet. Redan i november 1981 sa den ifrån att det ”inte bör komma i fråga att utarbeta en läroplan motsvarande den som finns för den obligatoriska skolan” (...) en sådan läroplan ”skulle nämligen inte kunna förenas med de fria arbetsformerna som även i fortsättningen bör präglade förskolan”. Den skulle också ”stå i motsättning till önskemålet om att kommunerna inte skall vara bundna i detalj av centrala bestämmelser.” (Förskolan 1/84 s. 4)

SFR-styrelsen betraktar det ändå som en historisk händelse att ett centralt utformat programförslag presenterats för första gången och uppmanar lokalavdelningar och kretsar att svara på remissen (Förskolan 2/84 s. 2).

Socialstyrelsens programförslag åtföljdes av fyra kompletterande material. Ett av dessa underlag, med Ulla-Britta Bruun som författare, hade rubriken *Det gör vi i förskolan* (Bruun 1983). Rubriken illustrerar vad Gunilla Dahlberg beskriver som det pedagogiska programmets janusansikte, en legitimitetsgivande funktion både utåt och inåt (Dahlberg 1988). Men även att formuleringsnivå och realiseringsnivå uppfattas som överensstämmande. Bruun säger sig inte se någon egentlig motsättning mellan de fem föreslagna ämnesområdena i det första förslaget till pedagogiskt program och den förskolepedagogiska traditionens curriculum:

Förskolan har aldrig varit utan pedagogiskt program, vilket påstås ibland. Olika ämnen har behandlats i intressecentra eller arbetsområden. Det har funnits och finns en metodik för hur språk och skapande verksamhet skall ingå i arbetet. De aktiviteter som nu förekommer i förskolan låter sig utan större svårigheter grupperas in under de olika ämnesområdena. Det är viktigt att detta observeras om kravet på anknytning till förskolans pedagogiska tradition skall kunna uppfyllas. (Bruun 1983 s. 8)

Metodikläraren Vanja Karlsson uttalade däremot på ett fackligt möte att det var synd att en indelning i ämnesområden tagit över. Hon framhöll ett pedagogiskt program som till skillnad mot skolans läroplan inte ska säga vad barnen ska kunna (Förskolan 4/84 s. 30). Förskolläraren Ellinor Edvardsson rapporterade däremot att Dalarnas fackliga krets ansåg att de föreslagna

ämnesområdena var heltäckande även för rutinsituationer men efterfrågar ett mer styrande pedagogiskt program (Förskolan 5/84 s. 15). Enligt Sigbrit Wollbrand från Socialstyrelsen var programmet inte en läroplan som skolans. Förskoledagen skulle inte ämnesindelas utan det tematiska arbetssättet och fria arbetsformer skulle bibehållas (Förskolan 8/84 s. 21). SFR accepterade dock inte förslaget som ett *färdigt* pedagogiskt program (Förskolan 6/84 s. 15). Ämnesområdsindelningen mötte som framkommit starka protester.¹⁵⁰

Vi vill ha papper på våra riktlinjer!

Förskollärarkårens kamp för en läroplan istället för ett pedagogiskt program intensifierades i mitten på 1980-talet. Våren 1985 hade man väntat på Förskola-skola-kommitténs försenade slutbetänkande (SOU 1985:22), vilket man hoppades skulle påkalla behovet av ett program för förskolan motsvarande skolans läroplan (Förskolan 1/85 s. 2). Den utlovade men försenade barnomsorgspropositionen förväntades innehålla förslag om mål och riktlinjer, eftersom socialminister Sten Andersson i ett underhandsbesked hade meddelat att frågan skulle behandlas (Förskolan 3/85 s. 6). Förskolan 5/85 innehåller kommentarer på den efterlängtrade propositionen (prop. 1984/85:209) som sägs svara mot det som förskollärarna så länge kämpat för; en förskola för alla och statlig central reglering (Förskolan 5/85 s. 2). Om riksdagen skulle anta förslaget anses det vara ett stort steg framåt. Möjligheterna för att diskutera förskolans pedagogiska innehåll skulle öka:

För första gången finns det också förutsättningar för att Sverige ska få en nationell förskolepolitik. Regeringens avsikt är att Socialstyrelsen ska fastställa ett pedagogiskt program, en gemensam ram för hela landet som kommunerna ska bygga sina riktlinjer på. Hur starkt styrande ett centralt program blir kommer dock att bero på medvetenheten hos kommunpolitikerna och på styrkan hos personalen: ”lokala förutsättningar och behov” ska nämligen styra kommunernas riktlinjer. (a.a. s. 2)

I remissvaret på Förskola-skola-kommitténs betänkande (SOU 1985:22) säger SFR att man delar kommitténs uppfattning om behovet av gemensamma övergripande mål för skola och förskola. En läroplan för förskolan fastställd av riksdagen anser SFR dessutom skulle underlätta förståelsen mellan lärarna i förskola och grundskola och ge lågstadiet en möjlighet att bygga vidare på vad

¹⁵⁰ I remissammanställningen, som publiceras 1985 (Socialstyrelsen 1985) sägs många instanser anse det är konstruerat att skilja omsorg och pedagogik och att indelningen i ämnesområden påminde för mycket om skolans läroplan (Förskolan 2/86 s. 36).

barnen lärt sig i förskolan (Förskolan 10/85 s. 24). Den parlamentariska arenan var däremot inte lika intresserad av att fatta något beslut om gemensamma mål, utöver de som redan fanns i respektive verksamhets styrdokument. Inte heller var frågan om en läroplan för förskolan aktuell. Utbildningsdepartementet och skolminister Bengt Göransson utarbetar heller ingen särskild proposition utifrån Förskola-skola-kommitténs betänkande. Och i riksdagsbehandlingen av Socialdepartementets proposition om en förskola för alla och ett nytt uppdrag angående pedagogiskt program (prop. 1984/85:209), yrkar centerpartiet och moderater avslag på hela propositionen, dvs. även förslaget om att ta fram ett innehållsligt ramprogram. Carl-Eric Sandblad beskriver hur den socialdemokratiska regeringens proposition efter en långdragen riksdagsdebatt ändå går igenom med stöd av VPK och Folkpartiet. ”En del ändrar sig när det blir allvar” enligt Sandblad, som jämför vad partierna hade svarat valåret 1982 med hur de agerade i riksdagsdebatten 1985 (Förskolan 2/86 s. 18). KDS avslög en förskola för alla och förordar vårdnadsersättning för barn upp till tre år samt en resursomfördelning så att fler barn i åldern 3-5 kan beredas plats. I frågan om pedagogiskt program föreslår KDS mer preciserade mål och riktlinjer i samma principiella utformning som läroplanen för grundskolan (Lgr 80). Moderaternas motivering för att gå emot förslaget om pedagogiskt program var bl.a. att man ansåg att Skolöverstyrelsen skulle ges i uppdrag att utforma program för *skolförberedande* verksamhet i förskolan. Centerpartiet ville inte ha ”byråkratiskt tvingande program” och avslög förslaget (a.a. s. 18). Folkpartiet sa ja till förslaget med reservation för att även alternativa pedagogiska metoder skulle ges utrymme samt föräldrars och personals möjligheter att tillsammans utforma verksamheten på den enskilda förskolan (a.a. s. 19).

På ombudsmötet 1986 säger SFR ja till kravet på en bindande läroplan, vilket SFR-styrelsen informerar om under rubriken *vi vill ha papper på våra riktlinjer* (Förskolan 5/86 s. 9). Även Gunnel Johansson från Socialstyrelsen säger att hon ville ha ett bindande pedagogiskt program (Förskolan 7/86 s. 24). SFR-styrelsen beskriver ett centralt dokument som ett led i att förskolan och förskollärare blir rätt värderade (Förskolan 10/86 s. 38).

När det nya pedagogiska programmet (Socialstyrelsen 1987) presenteras i januari 1987 efter att ha varit ute på bred remiss, beskriver SFR-styrelsen det som *embryo till läroplan* som välkomnas i tider av ”snålblåst från alla håll”; ett efterlängtad dokument som ”ger stadga åt den pedagogiska verksamheten” (Förskolan 3/87 s. 2). SFR:s vice ordförande Britt-Marie Hurtig, som helst ville att ett program ska antas av regering och riksdag, och att det dessutom skulle stadgas att förskollärare ska vara enda yrkeskategori i förskolan, säger att SFR ändå är väldigt nöjd med programmet ”där det tydligt framgår att förskolan har en väl strukturerad och målinriktad verksamhet” (a.a. s. 3).

Kommentaren visar hur en text på formuleringsarenan anses bekräfta och garantera en pedagogisk praktik på realiseringsnivå samt den betydelse som tillmäts ett *statligt* ansvar genom beslut i riksdag och regering. En fortsatt oenighet kring frågan om en läroplan för förskolan syns emellertid i insändarspalterna i *Förskolan*. Ett exempel är en insändare från en pedagogkonsult som ifrågasätter läroplaner. Motiveringen är att det då blir stoffet och inte barnet som ställs i centrum och att det i förlängningen skulle innebära måluppfyllelse, tester och prestationstänkande” (*Förskolan* 4/87 s. 4).

Göran Johansson från Socialstyrelsen hade i presentationen av det pedagogiska programmet framhållit att det var en kvalificerad pedagogisk uppgift att arbeta efter detta program som var svårare att följa än en detaljerad läroplan och kursplaner (Johansson 1988 s. 24). Tvistefrågan om ett vägledande pedagogiskt program eller en riksgiltig beslutad läroplan kvarstod. Från statligt håll värnas den kommunala självstyrstyrelsen och lokal utformning av verksamhetens innehåll av personal och föräldrar i samverkan. Göran Johansson beskriver detta som en form av målstyrnings- och decentraliseringsprincip som alltid funnits inom socialtjänsten (a.a. s. 20).¹⁵¹

En gemensam eller särskild läroplan 1991-1998

Skolminister Göran Perssons direktiv från våren 1991 till en ny tillsatt läroplanskommitté om att utarbeta ett gemensamt måldokument för att förskolepedagogiken och grundskolans pedagogik skulle ”vävas samman” (dir 1991:9) tog efter regeringsskiftet hösten 1991, som framkommit, en helt annan vändning. Förskolan exkluderades i en förändrad läroplanskommittés uppdrag genom den moderata skolministern Beatrice Asks direktiv (dir. 1991:117). Förskolan fortsätter att ingå i den sociala sektorn med vägledande pedagogiska program från Socialstyrelsen (1987, 1990). Den juridiska styrningen av förskolan i Socialtjänstlagen utreds och förstärks däremot. En ny s.k. kvalitetsparagraf införs, i vilken det bl.a. sägs att det ska finnas personal med utbildning och erfarenhet så att ”barnens behov av omsorg och en god pedagogisk verksamhet kan tillgodoses” (SFS 1994:11 § 13b). En ideologiskt vägledande styrning för detta formuleras i ett allmänt råd (Socialstyrelsen 1995). I en ledarkommentar i *Förskolan* till denna ”skärpning av lagen” sägs preciseringen av förskoleverksamhetens uppgift vara ”ett erkännande av den

¹⁵¹ Detta synsätt överensstämmer med bärande utbildningspolitiska tankegångar i reformeringen av skolan på 1980-talet och som under 1990-talet förtydligades i ett utbildningspolitiskt systemskifte (Dahlberg & Åsén 1986a, Dahlberg, Lundgren & Åsén 1991, Lindensjö & Lundgren 2000).

svenska förskolemodellen, där vård och pedagogik är två sidor av samma mynt” (Förskolan 1/94 s. 4). I propositionen (prop. 1993/1994:11) undertecknad socialminister Bengt Westerberg, beskrivs verksamhetens uppdrag i enlighet med Socialstyrelsens pedagogiska program:

Barnomsorgens uppgift är att i samarbete med hemmet bidra till en trygg och stimulerande uppväxtmiljö, att ge barnen omvårdnad och stöd i sin utveckling och att ge dem gemenskap med andra barn och vuxna utanför den egna familjen. Förskoleverksamheten skall ge barnen kunskaper, erfarenheter och upplevelser i omvärlden som är anpassade till barnens ålder och utvecklingsnivå, genom att låta dem arbeta, leka och lära i meningsfulla sammanhang. Den skall förmedla ett kulturarv och lägga grunden till att barnen kan finna sig väl tillrätta i samhället. (a.a. s. 24)

Likalydande beskrivning återfinns i den socialdemokratiska propositionen inför beslutet om en förskola för alla ett knappt decennium tidigare. I den propositionen fortsätter ovanstående citat med att ”barnen ska vilja delta i och påverka samhällsutvecklingen” (prop. 1984/85:209 s. 8), vilket inte finns med i den borgerliga propositionen (prop. 1993/1994:11 s. 24). *Arbeta-leka-lära* känns igen från Socialstyrelsens målkonstruktion i tidigare arbetsplan och ett kompletterande material (Socialstyrelsen 1981a, Norén-Björn 1983).¹⁵²

Socialdemokraterna återkom i regeringsställning efter maktskiftet 1994. I regeringsombildningen 1996 aviseras i regeringsförklaringen, då Göran Persson efterträder Ingvar Carlsson som statsminister, att en ny läroplanskommitté skulle tillsättas. Ett gemensamt dokument för 1-16 år var inte längre aktuellt. Läroplanen för grundskolan (Lpo 94) skulle däremot revideras, så att även den s.k. sexårsverksamheten skulle ingå. Uppdraget att utreda läroplaner för åldrarna 1-16 år gavs i två steg. I steg ett gällde uppdraget ett gemensamt måldokument för åldrarna 6-16 år (dir. 1996:61), vilket redovisades i Barnomsorg och skolkommitténs betänkande *Växa i lärande* (SOU 1997:21). Solweig Eklund citerar, i ledaren *Ta förskolan på allvar*, hur det gemensamma måldokumentet för den allmänna förskolan, grundskolan och skolbarnsomsorgen ska utgå från en gemensam syn på utveckling och lärande och samtidigt ta tillvara särdrag och kvaliteter (Förskolan 6/96 s. 4). Eklund argumenterar för att en läroplan för förskolan 1-5 år bör utarbetas och koordineras med måldokumentet för 6-16 år (a.a. s. 4). Andra fackliga företrädare och ledarskribenter reagerar med stor besvikelse över att det inte skulle bli en gemensam läroplan för hela förskoleåldern och den obligatoriska skolåldern. Ånyo uttrycks en oro för att förskoleåldern splittras. En gräns mellan fem och sexåringar anses kunna leda till *förskolning*.

¹⁵² Det är även begrepp i förskolans Fröbeltradition (Dahlberg & Åsén 1986b s.19).

Läraryrskommitténs skolformsnämnd uppmanar alla att i brev till skolministern kräva gemensam läroplansutredning (Förskolan 8/96 s. 4, 43).

Vi vänder oss kraftigt mot planerna på att utforma ett nytt måldokument som kan splittra förskolan i två delar och menar att synen i förskolan på barn och barns inläring inte kan brytas upp i olika åldrar. (...) Vi ser fram emot ett måldokument som motsvarar dagens behov och där hela förskolan från ett års ålder omfattas, tillsammans med grundskola och fritidshem. (Förskolan 8/96 s. 43)

Skolminister Ylva Johansson svarar med ett retoriskt tal om att förskolan behövs ”för barnens skull” och att det framgår att läroplansarbetet ska ske i två etapper. En *helhet* ska enligt henne skapas genom att ett nytt måldokument för 1-5 åringarna ska utarbetas samt att lagstiftningen för skola och förskola församman (Förskolan 10/96 s. 49). I steg två fick Barnomsorg och skolkommittén tilläggsdirektiv för att utarbeta ett förslag till läroplan för 1-5 år och kommittén utökades då med några nya ledamöter (dir. 1997:30).¹⁵³

Svart på vitt – en historisk nyhet!

Förslaget till läroplan för förskolan (SOU 1997:157), plus det faktum att förskolan från 1998 lyder under Skolverket istället för Socialstyrelsen beskrivs av förskolans chefredaktör Lennart Nilsson vara ”det största som hänt sedan allmän förskola infördes för över 20 år sedan” (Förskolan 10/97 s. 3). En intervjuad förskollärare anser att en läroplan behövs för att förskollärarna ska kunna komma vidare; även om hon anser att det som står egentligen inte är några nyheter. Förslaget beskriver hon som pricken över i och uttrycker att det är skönt att förskolans innehåll kommer ”på pränt” (Förskolan 1/98 s. 6). Förskolläraren och fackliga företrädaren Kent Roslund beskriver sin stora glädje över förslaget som anses ge en helt annan grund för verksamheten och att han tror att det ger högre status för förskolläraryrket. Han säger sig uppskatta att det nu är svart på vitt att allt är utbildning och att förskolan går ”från familjepolitik till utbildningspolitik” (Förskolan 1/98 s. 10):

Den innebär också att samhället säger förskolan är viktig för barnen, så viktig att riksdagen vill bestämma vad det är som ska hända i förskolan. (...) Det här är ett historiskt steg och jag tycker det är förbaskat häftigt att få vara med om det, det är ett privilegium. Jag blev nästan tårögd när jag läste förslaget. (Förskolan 1/98 s. 10)

Att regeringen sagt ja till läroplan benämns som en historisk nyhet (Förskolan 3/98 s. 3). En missräkning är dock att läroplanen inte kommer att ha ett

¹⁵³ Förskolläraren Birgitta Kennedy samt professorerna Bengt-Erik Andersson och Ingrid Pramling Samuelsson tillkom. Gunilla Dahlberg och Ulf P. Lundgren m.fl. ingick sedan tidigare i kommittén.

särskilt förskolläraryrket markerat som kommittén hade velat, vilket blir en huvudfråga när läroplansförslaget diskuteras. Enligt chefredaktören hade LO och barnskötarnas fackförbund SKAF sagt nej till läroplan med motivering att det skulle minska möjligheten för förskolebarn att lära och utvecklas naturligt (Förskolan 3/98 s. 3). Anneli Karlgren, som skrivit SKAFs remissvar på läroplansbetänkandet säger att barnskötarna försvarar en *varandesyn* med *omsorgspedagogik* medan förskollärarna anses ha en *projektsyn* och vill ha en *inlärningspedagogik* (Förskolan 4/98 s. 11). I ledaren *Skola i strykkläss* (Förskolan 3/98 s. 4) talades om ”grumlad glädje” över det förestående läroplansbeslutet. Att regeringen gått emot kommitténs förslag förklaras med påtryckningar från SKAF. Möjligheterna att utveckla pedagogiken för ”det kompetenta barnet” utifrån Gunilla Dahlbergs och Ingrid Pramlings forskningsresultat påstås nu minska:

Erfarenheterna från Reggio Emilia måste också vara okända för SKAF. Det ena exemplet efter det andra därifrån visar vad en medveten barncentrerad forskande pedagogik kan åstadkomma. (...) I stället för ”förskolläraren skall” står det ”Arbetslaget skall” i läroplanen. Det minskar möjligheterna att vända pedagogiken mot mer utmaningar och bättre förutsättningar för barnen att utvecklas maximalt. Och det ökar risken att synen på barnet som ”natur” sprider sig ytterligare. (Förskolan 3/98 s. 4)

Skolminister Ylva Johansson förnekar att regeringen påverkats av SKAF. Hon framhåller arbetet i arbetslag (Förskolan 3/98 s. 48). I ledaren *pedagogiskt knäfall* (Förskolan 4/98 s. 4) berättas att övriga partier varit kritiska:

Bland partierna i riksdagen är motionerna från de borgerliga och miljöpartiet kritiska till regeringens proposition. Alla fem stöder Barnomsorg och Skolkommitténs förslag. Målet för folkpartiet är att all personal med pedagogiskt ansvar ska ha högskoleutbildning. (a.a. s. 10)

Även ledaren i 5/98 ägnas åt den pedagogiska ansvarsfrågan och hur upprörda reaktioner över förändringarna föranlett protestbrev från förskollärare till Utbildningsdepartementet (Förskolan 5/98 s. 4). I slutet av maj 1998 tas riksdagsbeslutet om en läroplan för förskolan. Alla riksdagspartier utom moderaterna sa ja (Förskolan 6/98 s. 52). Förskollärarnas mångåriga kamp för centrala mål hade segrat. Läroplanen i form av förordning förtydligade målstyrningen med en direkt relation mellan statlig nivå och den professionella nivån. I ledaren i 7/98 beskrivs läroplanen som ett vapen i fortsatt kamp för kvalitet:

Läroplanen har alltså gett både de som arbetar i förskolan och föräldrarna ett vapen i kampen mot försämringarna. Nu gäller det bara att våga ta tag i det – och att använda det. (Förskolan 7/98 s. 4)

Kapitel 18 Slaget om sexåringarna

De många som ser en lösning i att sexåringarna förs över till skolan är okunniga om eller vill bortse från, att vägen mot de mål som uppställs för barnens fostran börjar mycket tidigare, att förskolan är och förblir ett stadium som omfattar flera årsklasser. Sverige har inget att skämmas för i fråga om skolpliktsålder vid jämförelse med andra länder. På läsinläringens område har vi och Norden i övrigt en månghundraårig tradition och var länge föregångare inom folkundervisningen. (Förskolan 1/83 s. 5)

Förskolemodellen och skolplikten

Kampen om sexåringarna och vad denna åldersgrupp anses behöva framträder som ett koncentrat av divergerande åsikter om den svenska förskolemodellen. I analysen av denna kamp framträder ett flertal av studiens frilagda diskursiva mönster och centrala aktörers ställningstaganden i tal om förskolemodellen och förskolepedagogik. Frågan om förskolepedagogikens särart, kontinuitet, en barnmogen skola och skolförberedelse som tidigare analyserats samt skolstartsåldern som fokuseras i detta kapitel är exempel på diskursiva teman.

Barnstugeutredningen, som enligt direktiven skulle utgå från oförändrade förhållanden för skolplikt och prioritera daghemsutbyggnad, konstaterade att östeuropeiska länder som hade samma sena skolstart, i allmänhet till skillnad mot Sverige hade en väl utbyggd förskola (SOU 1972:27 s. 262). I riksdagsbeslutet 1973 följdes barnstugeutredningens förslag till en förskolelag med *allmän förskola* med rätt till plats för alla sexåringar, förtur för barn med s.k. särskilda behov och en prioriterad daghemsutbyggnad för barn till studerande eller förvärvsarbetande föräldrar (SOU 1972:27 s. 264ff.). Skolplikten ändrades inte utan sexåringarnas behov av pedagogisk stimulans ingick i förskolans domän i en sammanhållen förskola 0-6 år (prop. 1973:136, SFS 1973:1205). Skolpliktsåldern har däremot senare under den studerade tidsperioden varit föremål för översyn i två stora utredningar som har tillsatts av moderata skolministrar, dels i början av 1980-talet då Förskola-skola-kommittén fick tilläggsdirektiv (dir. 1981:39), dels på 1990-talet med *Utredningen om förlängd skolgång* (SOU 1994:45). Skolstarten har även utretts inom finansdepartementet på initiativ av socialdemokratiska ministrar i

slutet av 1980-talet. En tidigare skolstart diskuterades då inom det socialdemokratiska partiet som en rättvisefråga, vilket jag återkommer till.

Förskola-skola-kommittén skriver att kommittén var den första på hundra år som fick uttala direktiv att pröva den nedre gränsen för skolplikt i Sverige (SOU 1985:22 s. 28). Kommittén redovisar en omfattande historisk exposé över skolstartsfrågan, dels i slutbetänkandet (SOU 1985:22), dels i en särskild rapport (Ds 1985:5). Frågan om skolstart och förskoleverksamhet hade redan på 1940-talet diskuterats i utredningar om skola respektive förskola (SOU 1944:20, SOU 1948:27, SOU 1951:15). 1940 års skolutredning tillfrågade Sveriges samtliga fyra pedagogikprofessorer om när barn ansågs *skolmogna*. Skolmognad var det begrepp som frågan kretsade kring på 1940-talet och som SIA-utredningen ifrågasatte på 1970-talet (SOU 1974: 53). Både 1957 års skolberedning och Familjeberedningen hade kommenterat frågan om sexåringar och skolstarten (SOU 1961:30, SOU 1967:39). Förskola-skola-kommittén beskriver hur tre pedagogikprofessorer hade ansett 7-årsåldern vara den lämpligaste för skolstart, medan professor Katz ansåg att för ett barn som besökt kindergården var sexårsåldern psykologisk möjlig för en skolstart. Förskola-skola-kommittén tar fasta på denna utsaga, beskriven som en nyanserad och dynamisk syn som emellertid sägs ha kommit bort i hanteringen av frågan om skolstart i 1940-talets utredningar (Ds 1985:5 s. 18). Förskola-skola-kommittén citerar även Familjeberedningen (SOU 1967:39) som hade ifrågasatt en tidigareläggning av skolstarten. Beredningen framhöll barnstugan som en god förberedelse för skolan. Det skulle dock inte innebära att förskolans institutioner utnyttjades för *systematisk förträning*. Beredningen ansåg emellertid att förutsättningar fanns för en innehållsmässig kontinuitet mellan förskola och skola. Stina Sandels, som var en av beredningens experter, hade föreslagit att man närmare borde utforska de läromoment som traditionellt ansågs höra hemma i förskolan och hur de skulle kunna följas upp inom skolans lågstadium (SOU 1967:39 s. 33 citerat i Ds 1985:5 s. 63).

Rösten i inledningscitaten till detta kapitel tillhör Carl-Eric Sandblad. I en kommentar till Förskola-skola-kommitténs tredagarssymposium i december 1982 försvarar han förskolemodellens utbildningspolitiska funktion för hela förskoleåldern (Förskolan 1/83 s. 5). Symposiet hade haft temat *Så har vi gjort i hundra år*, vilket Sandblad tolkar som att samverkan utgick från skolan utan hänsyn till förskolan som *en stadieskola med flera åldersklasser*.

Genom ett understatement påpekades alltså att vi är ett efterblivet folk på skolpliktens område, och att det är från den plattformen som den pedagogiska diskussionen ska föras. (Förskolan 1/83 s. 5)

I *Förskolans* ledare i samma nummer, framförs kritik mot vad som beskrivs som symposiets starka grundskoleprägel och att 5-7 åringarnas plats i

förskolan ifrågasätts. En sänkt skolplikt, som ensidigt bygger på traditionell grundskolemetodik anses tveksamt utifrån 5-6-åringarnas utvecklingsnivå (Förskolan 1/83 s. 4). I anslutning till Förskola-skola-kommitténs arbete hade Carl-Eric Sandblad i *Förskolan* analyserat frågan om skolplikt i ett historiskt och internationellt perspektiv och då framhållit förskolans betydelse framför en sänkt skolplikt (Förskolan 6/82 s. 5). Sandblad berättar att 1957 års skolberedning (SOU 1961:30), trots direktiv att inte behandla skolplikten, hade konstaterat att förr eller senare skulle man allvarligt behöva överväga inrättande av *förskoleklasser* eller låta barnen börja i skolan redan i sexårsåldern (Förskolan 6/82 s. 5). Sandblad citerar skolberedningens syn på behovet av utbyggnad av förskolan för att på sikt kunna införliva det med skolväsendet. En reformerad svensk folkundervisning ansågs behöva ett förskoleväsende. SFR och Stina Sandels hade dessutom varnat för att dra en skolpliktsgräns mellan fem och sexåringar av utvecklingspsykologiska skäl. De talade istället för en utvidgad förskola för barn i åldern 4-7 år (a.a. s. 6).

Ett ifrågasättande av den sena skolstarten och daghemsmodellen som otillräcklig skolförberedelse för sexåringar uttalas från främst borgerligt håll under i princip hela den studerade perioden. Även inom det socialdemokratiska partiet har olika åsikter angående skolstart och vad sexåringarna behöver diskuterats, medan förskollärarna har varnat sexåringarnas plats i förskolan och hävdade förskolepedagogiken som den bäst lämpade för denna åldersgrupp. En konsekvens av förskolereformen 1973 när daghemsformen fick legitimitet som förskola blev att de flesta sexåringarna redan hade sin förskoleplats tillgodosedd sedan flera år tillbaka, den dagen de fyllde sex år. Detta beroende på om deras förvärvsarbetande föräldrar hade valt daghem som omsorgsform. Frågan om daghemsplaceringen anses som förskola och tillräcklig skolförberedelse är ett diskursivt mönster.

Ett frekvent tal om kamp med militära metaforer förekommer i *Förskolan* i synnerhet i ledare och information från SFR-styrelsen. I frågan om sexåringar och skolstart nyttjas även idrottsliga metaforer som *Spel med sexåringar* (Förskolan 10/88 s. 2) och *Ledning på poäng* (Förskolan 3/97 s. 4). Kapitlets rubrik *Slaget om sexåringarna* återfinns i en debattartikel under det fjärde utvecklingsskedet, i vilken utredningsdirektiven till *utredningen om förlängd skolgång* (SOU 1994:45) diskuteras. Att den moderata skolministern Beatrice Ask anser att sexåringar bör in i grundskolan går att utläsa, skrev förskolläraren Urban Bengtsson (Förskolan 5/93 s. 51). Han anser dock att historien talar emot sänkt skolpliktsålder och att det finns möjlighet att förskolan kan vinna detta slag. Han uppmanar till en skuggutredning i Lärarförbundets regi och skriver: ”Vi som tror på förskolepedagogiken med

dess innehåll, organisation och lokalutformning måste göra oss hörda och visa på den konkreta verkligheten” (a.a. s. 51).

I Barnomsorg och skolkommitténs betänkande med förslag till läroplan för 6-16 år på 1990-talet, citeras hur SBR (Sveriges Barnträdgårdslärarynnors riksförbund) hade svarat på 1940 års skolutrednings skolstartsdiskussion:

Skolans miljö torde inte vara den lämpligaste för 6-7-åringarna, som i stället bör fostras i hemliknande miljö. Skulle förskoleåret anförtros åt lärarkrafter utan tillräcklig specialutbildning är det risk för att direkt undervisning skulle införas redan på detta tidiga stadium. (SOU 1997:21 s. 8)

Att skolans miljö inte ses som lämplig för sexåringar, att förskollärare anses ha den lämpligaste utbildningen och att förskolepedagogiken anses vara bättre än traditionell undervisning utgör även exempel på hävdade ståndpunkter under den studerade tidsperioden. I den fortsatta dispositionen av detta kapitel följs denna argumentation genom de fyra kategoriserade utvecklingskedena.

Inte bara sexåringarna – Hela förskoleåldern! 1968-1974

I den allra första ledaren i de tidskriftsårgångar som ingått i studien framträder hur förskollärarkårens tongivande företrädare är inställda på ett internt förändringsarbete av förskoletraditionen med en medvetenhet om att särskilt förskolan och sexåringarna behöver diskuteras (Barnträdgården 1/68 s. 1). Senare samma årgång citeras hur Olof Palme beskrivit förskolefostrans stora betydelse i ett utbildningsperspektiv och framfört att ”de som tror att det går att vinna ett år med tidigare skolstart är ute på tokiga vägar” (Barnträdgården 9/68 s. 287). I detta skede diskuteras sexåringar i huvudsak tillsammans med frågan om obligatorisk förskola och att förskolan ska omfatta hela förskoleåldern. Urvalet av pressklipp speglar kårens officiella ståndpunkter i dragkampen om sexåringar. I ett klipp återges att undervisningsrådet Sixten Marklund i tidningen *Barn* hade uttalat att med ett väl utbyggt system av förskolor var det måhända mindre betydelsefullt om skolgången blir obligatorisk vid 5, 6, eller 7 år. Hans kommentar till att inget annat land har så sen skolstart var att sexåringens skolgång torde få sina utgångspunkter i den nuvarande förskolepedagogiken (Förskolan 3/69 s. 90). Kårens förtätade ståndpunkt och claim att hela förskoleåldern ska hållas samman mobiliseras i kampen för att förskolan inte splittras i en social tillsynsdel medan de äldre förskolebarnen inkorporeras i skolsystemet. En insändarskribent hävdar att pionjärerna annars skulle ha kämpat förgäves (Förskolan 1/69 s. 27):

Då har vi ju förrätt allting vi tror på i fråga om förskolepedagogiken – eller har vi inte det? Personligen anser jag att daghem och lekskola bör hållas

samman som en pedagogisk enhet under en och samma huvudman, såväl på det lokala som på det centrala planet. (a.a. s. 27)

I ledaren *Islossning* argumenteras för att den s.k. magiska gränsen för skolstart inte ska vara utgångspunkten i talet om inläring (Förskolan 6/69 s. 229).

Vi får dock inte fastna för fem- och sexåringarna. Det får inte bli så att vi flyttar den ”magiska gränsen” neråt från sju år. Hela förskoleåldern hör samman. Från Amerika rapporteras erfarenheter som visar att man misslyckats med t.ex. Head Start mycket p.g.a. att man inte gick tillräckligt långt ner i åldrarna. (a.a. s. 230)

SFR framförde sin förväntan om att barnstugeutredningen skulle överskrida direktiven om ett pedagogiskt program för främst fem och sexåringar redan när den tillsattes (Barnträdgården 5/68 s. 149). I ledaren *Helhetssynen* uttrycks att ett närmande till skolan inte får innebära en skiljelinje mellan daghem och förskola och att en obligatorisk förskola inte får reducera daghemsbyggande och utveckling av det pedagogiska arbetet för de yngsta förskolebarnen (Förskolan 5/70 s. 169). Barnstugeutredningens val att utarbeta ett program för hela förskoleåldern kommenteras i en annan ledare (Förskolan 5/71 s. 193). I SFR:s remissvar på barnstugeutredningens diskussionspromemoria sägs:

Det politiskt intressanta är att förskolan definieras som en helhet och att det sker så övertygande vad gäller de yngsta barnen att prioriteringsfrågan tillförs en helt ny dimension. Utredningens analys av utvecklingspremisserna under de tidiga barnåren gör det inte längre självklart att utbyggnad av allmänt socialt och pedagogiskt motiverad förskolverksamhet skall ske nedåt i åldrarna med skolpliktsåldern som utgångspunkt. (Förskolan 5/71 s. 219)

Barnstugeutredningen tog ställning för att alla barns förskolestimulans var en vidare fråga än att sänka skolstarten till 6 år, som föreslogs i samhällsdebatten (SOU 1972:27 s. 264). En liknande åsikt uttrycks i ett pressklipp från *Dagens Nyheter* 1973 där signaturen Ellegård i en diskussion om skolans ansvar för språklig och intellektuell stimulans framhåller även förskolan som en skola:

Jag har för en tid sedan föreslagit att man kan åstadkomma detta genom att börja grundskolan vid sex i stället för sju års ålder, och följaktligen börja den obligatoriska förskolan vid fem (Detta är ungefär vad som sker i Japan). Men den organisatoriska formen är av mindre betydelse. Förskolan är också en skola. (Förskolan 9/73 s. 36)

Bland pressröster om 1973 års förskoleproposition hörs andra åsikter. Enligt pressklipp i *Förskolan* oroar sig t.ex. tidningen *Expressen* för daghemsbarnen under vad den kallar förskoleåret (den allmänna förskolan min anm.), medan tidningen kallar beslutet om en allmän förskola som viktigt steg mot tidigare skolstart (Förskolan 7/73 s. 8). *Kristianstadsbladet* (fp) efterlyste en *verklig förskola* som förberedelse och del av *den riktiga skolan* (a.a. s. 9). När motioner redovisas i *Förskolan* i samband med förskolepropositionen 1973

(prop. 1973:136), framkom att folkpartiet, centerpartiet och VPK förordade obligatorisk förskola för sexåringar medan moderaterna inte ville jämställa daghem och deltidsgupp eller en förskola ”som tvång” (Förskolan 10/73 s. 4).

Förskolan 80-talets viktigaste skola? 1975-1982

I detta skede diskuteras en eventuell tidigare skolstart i förhållande till bl.a. frågan om läsinlärning och skolförberedelse. Förskollärarkårens claim att hela förskoleåldern ska hållas samman och historiska grundantagande om risk för splittring i en tillsynsorganisation och en skolorganisation aktualiseras. En oro är att socialtjänstreformen ska leda till att deltidsförskolan byggs in i skolsystemet, vilket beskrivs som att det i praktiken skulle vara det samma som att åstadkomma en sänkt skolpliktsålder (Förskolan 1/78 s. 4).

Den moderata skolministern Britt Mogård ger 1981 Förskola-skola-kommittén tilläggsdirektiv att förutsättningslöst pröva för- och nackdelar med sänkt skolpliktsålder (dir. 1981:39).¹⁵⁴ Carl-Eric Sandblad beskriver i *Förskolan* att samverkanskommittén ska utreda även en sänkt skolpliktsålder och att en motion om tidigare skolstart från två moderata riksdagsledamöter (Birgitta Rydle och Lars Ahlmark) hade bidragit till detta (Förskolan 8/81 s. 4). Ett alternativ enligt motionärerna, hade varit att införa läs- och skrivundervisning i förskolan. På grund av de betydande fortbildningsinsatser som då skulle krävas, ansågs det bättre att sänka skolplikten och låta sexåringarna bilda första klassen inom en nioårig grundskola. Enligt Sandblad hade riksdagen vid flera tillfällen sagt nej till förslag om tidigare skolstart, bl.a. 1978 utifrån en motion från Rydle. Att riksdagen nu ställde upp på att utreda sänkt skolpliktsålder, kopplar Sandblad till att också socialdemokrater blivit intresserade av tidigarelagd läs- och skrivundervisning. Sandblad berättar vidare att Alva Myrdal i boken *En framtida gymnasieskola*, hade argumenterat för en tidigare skolstart (Förskolan 8/81 s. 4). I ett gemensamt förord hade Myrdal och Rydle varit eniga om behovet av sänkt skolplikt. Oenigheten gällde hur det skulle organiseras. Rydle ansåg att 6-åringarna kunde bilda en vanlig lågstadielklass. Myrdals idé var att sexåringarna tillsammans med medföljande förskollärare på ett smidigt sätt kunde inordnas som första klass i skolan. Detta skulle underlätta vad hon enligt Sandblad hade kallat *läs- och räknemognad i en mjuk övergång* och även göra det lättare att initiera ett *friare arbetsätt* på alla stadier (a.a. s. 5). I den socialdemokratiska

¹⁵⁴ Direktiven signerades strax innan en regeringskris bröt ut i april 1981. Sakkunniga i utredningen från Socialdepartementet och Utbildningsdepartementet var Sture Henriksson, Billy Torstensson Bodil Rosengren och Peter Honeth (Förskolan 6/81 s. 4).

debattskriften *Förskolan 80-talets viktigaste skola* (Myrdal m.fl. 1982) hävdar Myrdal året därpå att några *mjuka inskolningsår* äntligen måste bli verklighet och att inläring som integrerar lek och kunskapssökande i mer organiserade former i princip måste börja tidigare (Myrdal 1982 s. 18).

Daghemsmodellens kunskaps- och åldersmässiga organisering som av vissa, både inom kåren och på den parlamentariska arenan, anses innebära otillräcklig skolförberedelse för sexåringar diskuteras. Krav på åtgärder för att sexåringars s.k. behov av samordnad gruppverksamhet inför skolstarten skulle tillgodoseas, hade framförts i en motion undertecknad av moderaterna Görel Bohlin och Ewy Möller, vilken refereras i *Förskolan*. Det sägs att motionärerna anser det vara olyckligt att deltidsförskolan uppslukas av daghemsverksamheten (Förskolan 3/81 s. 5). Förskolläraren Karin Rönnerman undrar om daghemsbarn får sämre skolstart än barn i deltidsgrupp och argumenterar för införandet av en s.k. samordnad sexårsverksamhet (Förskolan 6/81 s. 28). Socialdemokratiska motioner om förskolans inre arbete som läggs under oppositionstiden med förslag på åtgärder för att underlätta skolstarten omnämns i *Förskolan* som positiva. Att alla sexåringar föreslås få en systematisk språkträning uppskattas och att hela förskoletiden ska utnyttjas för detta ändamål (Förskolan 3/82 s. 6). När Förskola-skola-kommitténs uppdrag kommenteras av SFR sägs ett statligt ansvar för hela förskolan vara betydligt viktigare än en sänkt skolstart (Förskolan 6/82 s. 11).

Skola för sexåringar – vinst eller katastrof? 1983-1990

Talet om *tydlig tröskel* mellan förskola och skola eller *mjuk övergång* mellan institutionerna visar på en ideologisk skillnad i synen på relationen förskola-skola även inom det socialdemokratiska partiet, vilket skulle utkristalliseras i detta skede. På Förskola-skola-kommitténs tredagarssymposium i december 1982, hade den nya socialdemokratiska skolministern Bengt Göransson i en avslutande kommentar talat om åtskillnad mellan kunskapsinhämtande, lek och allvar och en tydlig gräns mellan förskola och skola. Göransson hade använt sig av metaforen tröskel för ”annars blir det lätt drag”; ett uttalande som Carl-Eric Sandblad beskriver som symposiets västgötaklimax (Förskolan 1/83 s. 5).¹⁵⁵ I *Förskolan* 10/83 säger ledarskribenten att om en sänkt

¹⁵⁵ Bengt Göransson blev skolminister och Lena Hjelm Wallén utbildningsminister i den nytilträdde socialdemokratiska regeringen 1982.

skolpliktsålder föreslås så måste ett villkor vara att förskolepedagoger är lärare för 6-åringar (Förskolan 10/83 s. 3). I ett referat från en nordisk kurs citeras hur Ulla-Britta Bruun framhållit relationen mellan omsorg och lärande och att skolan aldrig kan ge den omsorg 6-åringar behöver (Förskolan 7/84 s. 4).

Från mitten av detta skede skärps kampen om sexåringarna. Frågan om läsinläring utgör ånyo ett centralt tema i argumentationen. I en genomgång av riksdagsmotioner valåret 1985, skriver Förskolans redaktör Madeleine Pousette att moderaterna och folkpartiet vill sänka skolåldern och att centerpartiet vill ha försöksverksamhet med sänkt skolpliktsålder. Moderata samlingspartiet vill även införa läsinläring och matematisk träning i förskollärovet (Förskolan 3/85 s. 3). Folkpartiet motiverar en skolstart för sexåringar med att förskolans pedagogik inte innefattar inläring av läs- och räknefärdigheter och att man försitter tillfällen då barn är som starkast motiverade (a.a. s. 4). Moderaternas partimotion sägs motivera sänkt skolpliktsålder med att "lusten att lära" måste tas tillvara på ett bättre sätt och att i synnerhet förskoleverksamheten i daghemmen inte anses ha en tillräcklig pedagogisk inriktning för att kunna förbereda barnen för skolan (a.a. s. 5). Förskola-skola-kommittén tog däremot inte ställning för eller emot en tidigare skolstart, då den under detta valår 1985, med ett halvårs försening lämnar sitt slutbetänkande (Förskolan 6/85 s. 12, SOU 1985:22). Tre huvudalternativ presenteras utan att något alternativ förordas; oförändrad skolpliktsålder, förändrad skolpliktsålder (med varierande underalternativ) och en successiv skolstart. I en konsekvensanalys av alternativet sänkt skolpliktsålder förutsätter kommittén att en allmän förskola för femåringar och tioårig skolgång införs (SOU 1985:22). Kommittéledamöterna Hörln och Rydle hävdar i ett yttrande klara pedagogiska fördelar med sänkt skolpliktsålder. I ytterligare ett yttrande beklagar moderaten Rydle att kommittén inte fördjupade analysen av nioårig grundskola med skolstart vid 6 år (a.a. s. 285).

Kommitténs tonvikt på samverkan och nästintill obefintlig övergång, där gränsen mellan förskola och skola helst inte ska märkas, tolkas i *Förskolan* som att kommittén anser att skolan ska bygga på förskolan (Förskolan 6/85 s. 12). Sveriges Lärarförbund säger nej till både skolstart vid sex år och till en successiv intagning mellan sex och sju år (Förskolan 4/85 s. 36). SFR säger bestämt nej till sänkt skolpliktsålder, men kan tänka sig en obligatorisk förskola från sex års ålder (Förskolan 10/85 s. 24). I en notis berättas att LO anser att kommitténs förslag är alltför skol- och kunskapsinriktade. LO säger nej till sänkt skolålder, men vill ha försök med s.k. flytande övergång där förskola och skola integreras helt (Förskolan 5/86 s. 37). I ledaren *Vi måste kräva kvalité*, talas om en i princip total uppslutning bland förskollärarna kring

oförändrad skolplikt, som diskuterats under ombudsmötesperioden. Ett krav om lagstadgad förskola för 4-7-åringar avslutar ledaren (Förskolan 5/86 s. 2).

Mot slutet av 1980-talet skärps frågan om sexåringarnas skolform ytterligare. Rapporten *Skola eller förskola för sexåringar*, författad av två utredare vid Kommunförbundets revisionsavdelning i Lund, hade publicerats i november 1986. Rapporten angav fyra skäl för en skolstart vid sex år; en möjlighet att klara det beslutade målet om en förskola för alla senast 1991, jämlikhetseffekter, resursskäl i och med ett drastiskt minskat elevantal i skolan samt pedagogiska fördelar. I *Förskolan* citeras hur författarna anser att *omsorg* och *tillsyn*, på ett eller annat sätt måste kompletteras med *undervisning* för barn i förskoleåldern, och då framförallt för sexåringarna med deras mottaglighet för ”systematisk undervisning” (Förskolan 2/87 s. 6). Kerstin Ekerholm, TCO:s representant i Förskola-skola-kommittén, ifrågasätter utredarnas kompetens att bedöma pedagogiska fördelar (Förskolan 2/87 s. 8). *Sänk inte skolåldern satsa på förskolan* och gör förskolan obligatorisk är SFR-styrelsens motoffensiv. Att flytta sexåringar från en skolform till en annan anses enbart vara en organisatorisk reform (Förskolan 2/87 s. 2).

Idag går praktiskt taget alla sexåringar i förskolan lika många timmar i veckan som sjuåringarna går i skolan. I förskolan får barnen gruppträning, där stimuleras deras kommunikationsförmåga och deras språkliga utveckling. Pedagogiken är anpassad till åldersgruppen och till barnens behov. (a.a. s. 2)

En av rapportens författare, Nils Olof Christoffersson, svarar i en insändare att en sexårsskola skulle ge mest behovstillfredsställelse per krona. En vinst som kan möjliggöra *en förskola för alla* enligt honom, medan Kerstin Ekerholm svarar att sexåringar inte blir billigare i skolan (Förskolan 4/87 s. 18, 19). Enligt *Förskolan* hade sänkt skolstart även diskuterats på ett regeringsmöte i december 1986. Mötet med finansministern, utbildningsministern och skolministern under statsministerns ledning sägs ha resulterat i att Utbildningsdepartementet skulle tillsätta en grupp för att utreda konsekvenser av sänkt skolpliktsålder.¹⁵⁶ Att departementet beställer en utredning om en tidigare skolstart, knappt ett år efter det att Förskola-skola-kommittén, med undantag av moderaternas och folkpartiets representanter, sagt nej till skolstart vid sex år upprör förskollärarkårens företrädare. I *Förskolan* 2/87 sägs diskussionen handla om rättvisefrågor som det socialdemokratiska partiet skulle ta ställning till på partikongressen under hösten 1987. Det berättas att

¹⁵⁶ Ingvar Carlsson var socialdemokratisk statsminister, Kjell-Olof Feldt finansminister, Lennart Bodström utbildningsminister och Bengt Göransson skolminister. I boken *Alla dessa dagar* (Feldt 1991), beskriver Feldt olika turer i skolstartsfrågan i de inre maktstriderna i kanslihuset, vilket har varit intressant att läsa som en jämförelse med de studerade texterna i det empiriska underlaget.

två häften; *Den bästa starten i livet* och *Lära för kunskap och delaktighet* ingick i den socialdemokratiska skriften *Offensiv för rättvisa* och skulle diskuteras inom partiet. Att det i texten sägs att mycket talar för en tidigare skolstart och att sexåringar efter lång tid i förskolan anses behöva omväxling citeras (Förskolan 2/87 s. 5). Lennart Bodström, som efterträdde Lena Hjelm Wallén som utbildningsminister 1985, säger sig inte vara främmande för ett successivt införande av skolstart från sex år. Han betonar att partiet inte tagit ställning. Bodström anför rättviseargument och menar att ”om vi håller tillbaka den utbildning som skolan kan ge”, kan det bli större skillnader i ”läskunskap” och annat beroende på föräldramiljön (Förskolan 2/87 s. 4).

SFR-styrelsen går emot vad som kallas *Bodströms förslag*, som dessutom sägs vara omstritt i partiet. I en notis berättas att Bodström och den för förskolan ansvariga biträdande socialminister Bengt Lindqvist skulle ha skilda åsikter (Förskolan 3/87 s. 36). Med hänvisning till Bengt-Erik Anderssons forskning argumenterar SFR-styrelsen istället för en utbyggnad för de yngre förskolebarnen. SFR hävdar dessutom att riksdagsbeslutet 1973 om rätten till en allmän förskola för alla sexåringar egentligen var detsamma som att säga att alla barn ska börja skolan vid sex år (Förskolan 2/87 s. 2). SFR:s vice ordförande Britt-Marie Hurtig anser att det utmärkt skulle räcka med ett pedagogiskt program fastställt av riksdagen samt göra förskolan obligatorisk, eftersom 98 % av sexåringarna redan går i den (Förskolan 3/87 s. 3). I ledaren kommenteras vad som kallas *Bodströms utspel i tider av småblåst*:

Tyvär saknar förskolan och dess tillsynsmyndighet fortfarande tillräcklig status och aktning – även på hög politisk nivå. Hur kan man annars förklara att det utan ramaskrin och protester är möjligt för en minister från ett annat ansvarsområde att gå in med ogenomtänkta förslag kring förskolebarn? Nu senast var det Lennart Bodström som ville ha in sexåringarna i skolan. (Förskolan 3/87 s. 2)

SFR:s ordförande Inger Rindsjö beskriver en sänkt skolpliktsålder som en ren katastrof i en förklaring till varför SFR säger nej till sänkt skolstart eftersom skolan inte är anpassad för sexåringar (Förskolan 4/87 s. 20). Förskolläraren Pontus Larsson hade framfört åsikten att sakfrågan borde diskuteras och att förskollärare inte bara ska framstå som kategoriska nejsägare:

Det viktiga kan ju knappast vara (för barnens välmående) om sexåringarna går i förskolan eller skolan, utan vad den tänkta förskolan/skolan ska innehålla. (...) Under de tretton år jag varit förskollärare har det skett en enorm förändring i skolan. (...) Denna utveckling tror jag att förskolan har haft stor del i och vi har fortfarande en mängd kompetens att tillföra skolan. Naturligtvis är det också så att skolan har en mängd kompetens att tillföra förskolan. Den kompetensen ska vi ta emot. (Förskolan 4/87 s. 20)

Olika åsikter framträder således både inom förskollärarkåren och inom det socialdemokratiska partiet. På en socialstyrelsekonferens om det pedagogiska programmet våren 1987 uttalar biträdande socialminister Bengt Lindqvist sitt stöd för förskolepedagogiken och att han därför inte delar uppfattningen att skolåldern ska sänkas (Lindqvist 1988 s. 17), vilket framstår som polemik mot andra ledande socialdemokrater. Även socialdemokraten och Socialstyrelsens generaldirektör Maj-Britt Sandlund markerar sin ståndpunkt mot tidigare skolstart av både ekonomiska och pedagogiska skäl (Sandlund 1988):

Liksom småbarnsskolan framställs en tidigare skolstart på ett förrådiskt sätt som både billigare och bättre än dagens förskola. Ett av de huvudargument som framförts är att det skulle vara ett rättvisekrav att alla barn skulle börja skolan tidigare för att motverka skillnader när det gäller framtida studieframgång beroende på olikheter i hemförhållanden. (...) Förskolan har större personaltäthet, mer tillgång till tid och ett arbetssätt som går ut på att arbeta med tema och skapande verksamhet. Där ska man ha tid och möjlighet att upptäcka och förstå hur saker och ting fungerar och prata om vad man gör och varför. Skulle inte den då rimligen ha särskilt bra förutsättningar att ta vara på barnens kapacitet och ge dem möjlighet att utvecklas socialt, emotionellt och intellektuellt? (a.a. s. 67)

I DN-debatten 1986 hade Gunni Kärrby utifrån forskningsresultat ifrågasatt en tidigare skolstart och att det hänvisas till förskolor i andra länder i diskussionen om sänkt skolpliktsålder (Kärrby DN 17/8 1986). Bengt-Erik Andersson hade också utifrån sina forskningsresultat polemiserat mot tilltron till en ”undervisning i traditionell mening” (Andersson DN 10/8 1986).

Skolstartsfrågan i ett förändrat ekonomiskt läge

I det förändrade ekonomiska läget i Sverige i slutet av 1980-talet sker samtidigt en omstrukturering av det statliga styrsystemet av skola och förskola med decentralisering och ökat kommunalt ansvar som följd. Tre år efter Förskola-skola-kommitténs betänkande lägger regeringen en proposition om skolans utveckling och styrning undertecknad av statsminister Ingvar Carlsson och skolminister Bengt Göransson. Ingenting nämns om skolstartsåldern. Däremot talas om bättre samverkan mellan barnomsorg och skola för att förbättra skolstarten (prop. 1988/89:4).¹⁵⁷

Valåret 1988 publiceras flera reportage i *Förskolan* ”utan s.k. dagiströtta sexåringar”, vilket det sägs att Lennart Bodström borde se (Förskolan 1/88 s.

¹⁵⁷ Ett gemensamt måldokument som Förskola-skola-kommittén hade föreslagit anses inte behövas (prop. 1988/89:4). Bengt Göransson var skolminister då Förskola-skola-kommittén lämnade slutbetänkandet 1985 och fram till 1989, då han efter Lennart Bodström blev utbildningsminister. Göran Persson blev då ny skolminister.

3ff., 5/88 s. 17ff., 7/88 s. 2). I ledaren *SFR-styrelsen tycker: Spel med 6-åringar*, sägs socialdemokrater på nytt utropa att skolpliktsåldern ska sänkas. Pedagogiska dimslöjor påstås vara borta; det handlar om ekonomi. Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi (ESO) och dess chef Gunnar Wetterberg sägs vara beredd att offra sexåringarna genom ett framlagt förslag om skolstart för sexåringar (Förskolan 10/88 s. 2). I ledaren berättas att SFR-styrelsen hade skickat Ingrid Pramlings avhandling till Wetterberg (a.a. s. 2). I en insändare tackar Wetterberg. Pramlings forskningsresultat hade snarast stärkt honom i hans personliga övertygelse om att det kan vara bra med större utmaningar för sexåringar. Något förslag från ESO fanns enligt Wetterberg ännu inte utan det var en personlig idé han framförde (Förskolan 2/89 s. 2).

I Ledaren *Inte bara plats – kvalitet också*, nyttjas återigen Bengt-Erik Anderssons forskningsresultat om att daghemsbarn klarar skolan bättre.¹⁵⁸ SFR menar att en förskola som sätts in i ett utbildningspolitiskt sammanhang talar mot en tidigare skolstart (Förskolan 4/89 s. 2). Lärarutbildare vid högskolan i Dalarna agerar också med ett öppet brev till finansminister Feldt:

Vi vågar påstå, att förskolans tradition av flera skäl ger 6-åringarna de allra bästa förutsättningar för att på ett levande sätt tillgodose deras lust till såväl lek som inläring. (Förskolan 4/89 s. 38)

I ett pressklipp i *Förskolan* från *Kommunaktuellt* noteras att Göran Persson, som 1989 blivit ny socialdemokratisk skolminister, hade sagt att de som talar för sänkt skolstartsålder talar som om förskolans pedagogiska verksamhet inte fanns (Förskolan 4/89 s. 34). Bytet av socialdemokratiska skolministrar ser för en tid ut som att inställningen i skolstartsfrågan hade förändrats. Året därpå publiceras ESO-gruppens rapport *Skola? Förskola? Barnskola?* (Ds 1990:31), med en redovisning av ekonomiska konsekvenser av alternativa modeller för sänkt skolstart. Den skulle komma att ligga till grund för förslag om *flexibel skolstart*, som senare samma år las fram i en proposition om åtgärder för att stabilisera Sveriges ekonomi (prop. 1990/91:115). I propositionen sägs att en flexibel skolstart från sex års ålder ska länkas till ett gemensamt måldokument för förskola och skola. Man hänvisar till att länder som traditionellt haft en sen skolstart nu sänker skolstartsåldern. Förslaget var undertecknat av den nya finansministern Odd Engström och skolminister Göran Persson.¹⁵⁹ *Förskolans* chefredaktör Leif Mathiasson reagerar och ställer Göran Perssons tal på Lärarförbundets kongress om att *sätta barnen i centrum* mot att han ett par dagar senare presenterar ett förslag om skolstart vid sex år (Förskolan 9/90 s.

¹⁵⁸ Även Socialstyrelsens generaldirektör, som tidigare citerats, återopade Bengt-Erik Anderssons forskning som argument mot tidigare skolstart (Sandlund 1988 s. 67).

¹⁵⁹ Odd Engström blev tillförordnad när Kjell-Olof Feldt avgick i februari 1990. Norges storting beslutade först 1993 om en skolstart vid 6 år med ikraftträdande 1997.

5). I ledaren *Sälj inte ut sexåringarna* återkommer ståndpunkten om att hålla samman hela förskoleåldern och att det är förskollärare som har den rätta kunskapen. Att Göran Persson talar om reformen som en pedagogiskt motiverad strukturförändring misstänkliggörs (Förskolan 10/90).

Varför upprepas misstaget att fokusera sig på sexåringarna? De har ju redan ett pedagogiskt tillbud, i tid längre än årskurs ett bjuder. Åldrarna ett till fem är minst lika viktiga att ”komma åt” om man tänker sig inläring – och utvecklings-”maximering”. Därför måste man hålla ihop förskoleåren och bygga ut bra förskola till alla barn. Parallellt med detta måste man satsa på att utbilda tillräckligt med förskollärare. De har ju metodiken för, och kunskapen om, dessa barn. (a.a. s. 6)

Förskolepedagogiken beskrivs som en metodik för barns lärande med utgångspunkt i barnens intressen med anknytning till vad de redan kan i en tillåtande och experimenterande miljö. Metodiken sägs uppmuntra aktivt kunskapssökande och divergent tänkande där så många sinnen som möjligt används och allt är möjligt (Förskolan 10/90).¹⁶⁰

Om man svarar som vi förskollärare gör på de viktiga frågorna om *hur* barn lär sig och *vad* de ska lära sig, så är det uppenbart att lösningen inte ligger i att barnen börjar grundskolan ett år tidigare. (Förskolan 10/90 s. 6)

I en intervju om flexibel skolstart säger Bengt Lindqvist att skolstart vid sex år varit aktuellt tidigare utan att det blivit något. Den här gången är det allvar (Förskolan 10/90 s. 10). Lärarförbundets första vice ordförande Solweig Eklund föreslår en obligatorisk förskola för fyra- fem- och sexåringar istället för flexibel skolstart, ett förslag som beskrivs som olycksaligt och en pedagogisk katastrof (Förskolan 10/90 s. 14). Även statliga tjänstemän går emot förslag om tidigare skolstart. Birgitta Lidholt från Socialstyrelsen anser att ESO-gruppens rapport ska granskas utifrån grundläggande förskolepedagogiska principer. Hon ifrågasätter att tidigare skolstart skulle leda till bättre skolresultat, vilket hon anser att en förskoleinriktad pedagogik kan göra. Om sexåringar ska börja i grundskolan är det förskollärare som ska ha hand om dem säger Lidholt, Solweig Eklund och Py Börjeson (Förskolan 10/90 s. 14, 15).

Obligatorisk förskola eller tioårig grundskola 1991-1998

Under sensvåren valåret 1991 beslutar riksdagen om den flexibla skolstarten med stöd av socialdemokrater, moderater och folkpartiet. Förskollärarkåren

¹⁶⁰ En intertextualitet med barnstugeutredningen märks. I diskussionspromemorian framhålls frågor av divergent natur när personalen ska stimulera barn i en undersökande fas (DiskussionsPM 1971 s. 170).

agerar kraftfullt emot. Ett eller flera obligatoriska förskoleår fortsätter att vara fackliga motkrav till tidigare skolstart, flexibel skolstart och krav på en tioårig grundskola i riksdagsmotioner och partiprogram på 1990-talet. SFR hade i december upprepat vad Sveriges Barntädgårdslärarinnors Riksförbund (SBR) gjorde på 1940-talet, nämligen att bjuda in riksdagens kvinnor till ett seminarium. SFR:s ordförande Inger Rindsjö beskrev flexibel skolstart som huvudlöst. Riksdagskvinnorna, och särskilt de socialdemokratiska, hade försäkrat att meningen med regeringsförslaget var att sätta barnen i centrum. (Förskolan 1/91 s. 28). *Ställ barnen i centrum* var den retoriska rubriken på en krönika av Bengt-Andersson, i vilken det sägs att skolministern saknade övertygande argument för sexåringars skolstart (Förskolan 2/91 s. 29).

I ledaren *Ogenomtänkt om sexåringar* föreslår *Förskolans* chefredaktör regeringen att i stället satsa på samverkan och förskolans skolförberedande sexårsverksamhet (Förskolan 2/91 s. 6). En obligatorisk förskola anser SFR vara bäst ur såväl pedagogisk som ekonomisk synvinkel (Förskolan 3/91 s. 51). Sexåringar ska inte berövas sin barndom av ekonomiska skäl, är ett retoriskt budskap samt att sexåringar behöver förskolan för att sedan kunna klara av skolan (Förskolan 4/91 s. 47). När regeringen verkar driva igenom förslaget, trots vad kåren menar vara förödande kritik, Kommunförbundets beräkningar att tidigare skolstart blir dyrt, skärps den fackliga tonen. Det talas om panik och politisk prestige med sexåringarna som spelbrickor (Förskolan 5/91 s. 6, 41). I det efterföljande numret återfinns artikeln *Sexårsstart klubbad* (Förskolan 6/91 s. 48). Det berättas att det inte blir obligatoriskt att börja skolan vid sex, som moderaterna och folkpartiet hade velat och att centerpartiet, vänsterpartiet och miljöpartiet sagt nej till flexibel skolstart. De sägs dels vilja ha obligatorisk verksamhet för sexåringar dels ansett att ett gemensamt måldokument bör finnas innan beslut tas (a.a. s. 48).

Låt förskolepedagogiken följa med till skolan

Två motioner hade krävt förskollärare i lågstadiet, så att förskolepedagogiken kunde följa med till skolan, något som skolminister Göran Persson hade svarat var naturligt men ansett bestämmelser vara onödigt (Förskolan 6/91 s. 48). I motionen från socialdemokratiska riksdagskvinnor (Maj-Inger Klingvall m.fl.) talas om *den unika förskolan* med sin kombination av omsorg och pedagogik och där pedagogiska aktiviteter, social samvaro, fri lek och fostran utgör en helhet. Förskollärare skulle finnas i arbetsenheter där sexåringar ingår. Det sägs att barnen har rätt att mötas av en skola där pedagogik och omsorg blir en helhet, där undersökande och utforskande arbetssätt uppmuntras, där leken är en viktig metod för inläring och bearbetning, där stort utrymme finns för skapande och kreativitet (motion 1990/91:Ub 184). Liknande åsikter i en

beskrivning av förskolepedagogiken framför Bengt-Erik Andersson, som förmodar att skolstart vid sex år lär komma på sikt. Om det ska lyckas förordar han förskolans arbetssätt (Förskolan 9/91):

Skolan måste acceptera att den nu måste ägna sig åt förskoleverksamhet, det vill säga ta efter en del av förskolans arbetssätt, ge möjligheter till avbrott och inte minst lek och motorisk aktivitet. (...) Allt detta innebär att vi behöver förskolepersonal på lågstadiet. Skolan behöver också mer lokaler för denna verksamhet. När allt detta är uppnått har vi faktiskt flyttat upp en del av förskolan i skolan. (a.a. s. 38)

Kommunala omstruktureringar och regeringsskifte

I början av 1990-talet samordnar många kommuner sin nämndsorganisation för förskola och skola (Förskolan 1/92 s. 29), en integrering som föregår den statliga samordningen under åren 1996-1998. För att frigöra platser i förskolan för att nå målet om en förskola för alla, flyttar också många kommuner sexåringarna till särskilda sexårsverksamheter inom fritidshem och skola.

Nya samverkansformer prövas. Modeller med *barnskolor* beskrivs i *Förskolan* som lyckade; med viss oro för att den svenska förskolan ska ”slukas” av skolan (Förskolan 6/92 s. 16). Flexibel skolstart rivs inte upp under den borgerliga regeringsperioden. Däremot skulle uppmärksamhet ägnas åt den flexibla skolstarten i skolminister Beatrice Asks direktiv till en omstrukturerad läroplanskommitté och att motiv för förändringar skulle redovisas (dir. 1991:117). I ledaren *Ingen läroplan för förskolan* undras om dessa direktiv var en signal om sänkt skolpliktsålder (Förskolan 1/92 s. 8).

I sitt utbildningsprogram föreslår Lärarförbundet ett obligatoriskt förskoleår. Tillsammans med grundskolans nio år skulle det kunna utgöra en tioårig utbildning för alla (Förskolan 6/92 s. 6). Detta fackliga förslag ansåg förskolans redaktör låg i linje med folkpartiets förslag om tioårig grundskola med ett nytt specialanpassat skolår för sexåringar; dock med skillnaden att ett obligatoriskt förskoleår fortfarande möjliggjorde integrerad heldagsomsorg. Den helhetssyn på barn som sägs präglade såväl innehåll som arbetssätt i förskolan sägs vara bättre alternativ för sexåringar än det som beskrivs som ”skolans mera ensidigt kunskapsinriktade tradition” (Förskolan 7/92 s. 8).

Skolminister Beatrice Ask tillsätter utredningen om förlängd skolgång bl.a. utifrån motioner om en tioårig grundskola.¹⁶¹ *Vart tog förskolan vägen* är den fråga som ställs när utredningsdirektiven om konsekvensanalyser av sänkt

¹⁶¹ Läroplanskommittén hade i sitt betänkande *Skola för bildning* framfört förslag om behovet av en ny översyn av skolplikten (SOU 1992:94).

skolplikt och förlängd skolgång och riksdagspartiernas inställning diskuteras i *Förskolan* (4/93 s. 8). I ledaren berättar chefredaktör Mathiasson att centerpartiet nu säger nej till ett obligatoriskt förskoleår men ja till en obligatorisk tioårig skola från sex år där förskollärare och grundskollärare tar gemensamt ansvar under de första skolåren. Folkpartiet hade lagt ett liknande förslag med särskild anpassad pedagogik för sexåringar. En socialdemokratisk arbetsgrupp sägs gilla barnskola men att tiden ännu inte anses mogen för denna idé. Arbetsgruppen menar dock att idén ska finnas med när skolplikt från sex år ska planeras. Mathiasson föreslår även att ett obligatoriskt förskoleår, som del av ett tioårigt obligatoriskt skolväsende, bör finnas med som alternativ att ta ställning till ”för barnens skull” (a.a. s. 8).

Mathiasson konstaterar att samtliga partier som föreslår en sänkning av skolpliktsåldern vill att förskolepedagogiken följer med in i skolan. Han anser att det ändå finns anledning att höja ett varnande finger för att en förmedlingspedagogik tar över när sexåringar förs över till skolan. Traditionen sägs vara djupt rotad (*Förskolan* 4/93 s. 8). Ett obligatoriskt förskoleår och att alla barns rätt till förskoleverksamhet ska lagstadgas ”för barnens skull” är de fackliga krav som framkommit (*Förskolan* 5/93 s. 8). I ledaren *Spel med höga insatser* sägs tusentals sexåringar finnas i skolan beroende på integration av sexårsverksamheter i kommunal skolbarnsomsorg, utan att föräldrar bett om det. Sexåringar sägs ha blivit brickor i ett ekonomiskt spel och att en nationell förskola för sexåringar inte längre finns (*Förskolan* 9/93 s. 6). Ingen kommun är den andra lik. Elvi Kjöllner, som följt olika sexårsverksamheter i kommuner berättar att en sexårig flicka säger sig gå i ”en mittemellanskola” (a.a. s. 10).

I *Skola för bildning* hade läroplanskommittén framfört att det borde vara utformningen av skolan som avgör när skolstarten skall ske, inte åldern (SOU 1992:94 s. 9); en åsikt som också skulle bli en av slutsatserna i utredningen om förlängd skolgång (SOU 1994:45). I betänkandet *Grunden för livslångt lärande – en barnmogen skola* presenteras fem reformalternativ med konsekvensanalyser av en tidigareläggning av skolstarten och/ eller förlängd obligatorisk skola med stöd av olika experters delrapporter. Samtliga alternativ förutsätter att barnen året före skolstarten erbjuds skolförberedande verksamhet av det slag som ges inom förskolans ram. Med stöd av kommunala erfarenheter samt expertbilaga 3, som skrivits av Gunilla Dahlberg och Hillevi Lenz Taguchi (Dahlberg & Lenz Taguchi 1994), dras slutsatsen att under förutsättning att skolgången förlängs och att verksamhetsformerna utvecklas, kan skolstarten tidigareläggas. En gemensam grundsyn anges som ett skäl:

Med en pedagogisk grundsyn av det slag som Dahlberg och Lenz Taguchi ger uttryck för och som har rötter såväl i den klassiska bildningstraditionen, progressivismen och dialogfilosofin som hos Loris Malaguzzi, finns det ingen

saklig grund för en markerad gräns mellan förskola och skola. (SOU 1994:45 s. 20)

Detta valår 1994 diskuteras dels en tioårig skola med mjuk övergång från förskolan dels förskolepedagogikens betydelse för skolan både av Birgitta Dahl, socialdemokraternas talesman i socialpolitiska frågor och socialminister Bengt Westerberg, (tillika vice statsminister och ordförande i folkpartiet). Dahl säger att förskolepedagogiken har mycket att ge skolan och berättar att socialdemokraterna har ett kongressbeslut om en tioårig skola från sex år. Westerberg anser att idealet är att skolans lärare lär av förskolan. Han vill skapa något särskilt för sexåringar, en mellanform och inte en vanlig första klass (Förskolan 6/94 s. 14). Alla verkar nu förmoda att någon särskild skolform för sexåringar kommer att beslutas, vilket det ser ut att finnas en stark parlamentarisk grund för. Om det ska leda till sänkning av skolplikten, ett obligatoriskt förskoleår eller någon annan kompromisslösning är ännu inte klart. Med ett historiskt facit kan man se hur spåren läggs för beslutet om en särskild skolform; förskoleklassen för en enda åldersgrupp; sexåringarna. Det framstår som en politisk kompromiss när även det socialdemokratiska partiet ändrar ståndpunkt och närmar sig folkpartiets förslag med en tioårig skolgång med en särskild form för sexåringar med förskollärare som lärare.

På väg mot en särskild förskoleklass för sexåringar – slutstriden

Under den socialdemokratiska regeringsperioden 1994-1998 diskuteras nödvändigheten att ytterligare bereda frågan om eventuell förlängning av skolplikten. Samtidigt sägs att den allmänna förskolan innebär att alla barn redan deltar i en tioårig pedagogisk verksamhet (prop. 1995/96:206). En ny skolutredning tillsätts med uppdrag att föreslå åtgärder för att stimulera skolans pedagogiska utveckling och belysa det inre arbetet i det offentliga skolväsendet (dir. 1995:19). Inget sägs specifikt om förskolepedagogik, sexåringar och skolstart i direktiv. Inte heller i utredningens betänkande *Skolfrågor om skola i en ny tid* (SOU 1997:121), förutom i kapitlet *En jämlik skola*, där förskolans betydelse för språkutveckling och fortsatt skolgång påtalas. Att inga konkreta förslag läggs på förskoleområdet motiveras med att den parallella utredningen Barnomsorg och skolakommittén hade detta som särskilt uppdrag (a.a. s. 315).

När Göran Persson efterträder Ingvar Carlssons som statsminister 1996 går integreringsprocessen mellan förskola och skola in i en ny fas. Redan samma år flyttas det statliga myndighetsansvaret från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet. Skolbarnsomsorgen, förskolan och skolan skulle integreras för att, som det uttrycks, förbättra grundskolans första viktiga år. Ett gemensamt måldokument skulle utarbetas för åldrarna 6-16 år (prop

1995/96:157). I direktiven (dir. 1996:61) sägs sexårsverksamhetens innehåll variera ute i kommunerna och att alla kommuner inte kommit lika långt i integrationen. I en beställd kunskapsöversikt från den nya tillsynsmyndigheten *Skolverket* kommenteras att regeringen har beslutat att hålla fast vid skolstartsåldern och istället menar att det handlar om att utveckla förskole- och skolpedagogiken (Pramling & Mauritzon 1997). Sexåringar sägs i allt större omfattning komma att lokalmässigt befinna sig i skolan där det är troligt att skolans kod blir dominerande (a.a. s. 53).

Att bara förskolans sexårsverksamhet ansågs behöva ett gemensamt måldokument med skolan ifrågasätts av förskollärarkåren (Förskolan 8/96 s. 4). Ståndpunkten att hålla samman hela förskoleåldern mobiliseras återigen. Under rubriken *Förskolan hotas av splittring* uppmanades förskollärarna att skicka protest till skolminister Ylva Johansson (a.a. s. 43). Ministern svarar:

Jag kan förstå den oro som diskussioner om tidigare skolstart skapat i landets förskolor. Det har funnits en ton av ringaktning och brist på respekt i denna debatt. Förskolan är ett slöseri med tid, låt barnen gå i skolan, har man sagt också från företrädare för politiska partier. Jag har aldrig delat den synen på förskolan. (Förskolan 10/96 s. 49)

Barnomsorg och skolkommittén presenterar 1997 sitt betänkande *Växa i lärande* (SOU 1997:21) med förslag till läroplan för åldrarna 6-16 år. I det beskrivs tendensen att från att förut ha talat om samverkan på skolans villkor talas det nu om en integration av förskolans och skolans pedagogik. Det sägs att förskjutningen går mot att det är förskolan och dess arbetssätt som förespråkas (a.a. s. 50). Hösten 1997 blir det, enligt beslutet 1991 om den flexibla skolstarten, obligatoriskt för kommunerna att erbjuda skolstart för de sexåringar som så önskar. Utbildningsdepartementet hade dessutom presenterat förslaget om inrättandet av en frivillig skolform för sexåringar; *förskoleklassen* (Ds 1997:10). I *Förskolans* ledare *Ledning på poäng*, tolkas det som en seger för förskolepedagogiken i kampen om sexåringarna:

Från i höst kan sexåringar också börja i ettan; i så fall måste kommunen ge dem plats. Men de kan lika väl gå i förskolan. Pedagogiken ska enligt förslaget vara densamma. Diskussionen om tidigare skolstart bör alltså vara över. Det viktiga är inte var barnen går; både förskoleklassen, som den enligt förslaget ska kallas, och skolan ska "främja lärande". Och leken har en given plats i båda eftersom den, enligt kommittén, har stor betydelse för att tillägna sig kunskaper under de tidiga skolåren. (Förskolan 3/97 s. 4)

I andra ledare framställs överflyttningen av sexåringar från förskolan till skolan som ett gigantiskt experiment. Det sägs att allt fler sexåringar visar mer eller mindre allvarliga symptom (Förskolan 6/97 s. 4). Andra förskollärare ger en annorlunda bild. Både förskollärare som arbetar i sexårsverksamheter och lärare i den första årskursen uttrycker att barnen vunnit på att komma till

skolan (Förskolan 6/97 s. 11). I Skövde sägs alla sexåringar i princip gå i en barnskola. Det omtalas av Skövdes kommunalråd som den största förändring av svensk skola som skett sen grundskolan infördes och beskrivs av kommunens ledningsansvariga som något nytt som förenar traditionerna i förskola respektive skola ”på ett bra sätt” (Förskolan 8/97 s. 54). *Förskolans* ledarskribents kommentar är att förskolans processinriktade kunskapssyn och Skövdemodellens pedagogik möjligen kan vara något nytt för skolan:

Sexåringarna behöver alltså inte en skola som är inriktad på de resultat vuxna förväntar sig, utan en pedagogik som är inriktad på det som intresserar dem och på det som sker här och nu i deras värld. Då – och först då får de grund för att klara det kunskapssamhälle och det livslånga lärande många talar om. (Förskolan 8/97 s. 4)

Se upp för förskolning!

En fruktan för att skolans tradition ska bli den dominerande i mötet mellan förskola och skola framstår som en ständigt närvarande oro som även verkar gälla befarade risker för kårinternas anpassningsprocesser med medveten eller omedveten underordning i en s.k. skolifiering (Förskolan 4/96 s. 4). I en ledare sägs sexårsverksamheter med en lokalmässig integration med skolan riskera att resultera i en förlegad förmedlingspedagogik som inte har mycket gemensamt med traditionell förskolepedagogik, vilket påstås bero på att förskollärare som arbetar i skolan skulle ändra arbetssättet så att de blir ”mer lärare” än grundskollärarna själva (Förskolan 7/96 s. 4).

I januari 1998, det sista året som ingår i studien, införs förskoleklassen som en särskild skolform inom det offentliga skolväsendet. Den arbetsgrupp på Utbildningsdepartementet som utredde förslaget motiverade inrättandet som en möjlighet att föra in förskolepedagogiken i skolan för en förväntad ökad kvalitet (Ds 1997:10 s. 3). Skolminister Ylva Johansson säger i en intervju i *Förskolan* att benämningen förskoleklass valdes för att markera att det är ”en förskola som har flyttat in i skolan och inte en skola som flyttat ner i åldrarna” (Förskolan 4/98 s. 6-8). Hon säger att hon ser det som helt felaktigt med en tidigare skolstart och en mer skollik tillvaro, och fortsätter:

Men samtidigt är jag oroad över att så många inom förskolan är rädda för skolan. De tycker att skolan tagit sexåringarna ifrån dem och undrar vad skolan ska ta härnäst. (...) Eftersom skolan har en gammal och tung tradition finns en berättigad oro för att skolan bredrovat ska sätta sig på förskolan och kväva den. Men samtidigt tror jag att man måste bemästra lite av den rädslan för att våga mötas. (a.a. s. 7)

Tre decennier efter Ingvar Carlssons uttalande 1968 om att det var *hög tid* att förskolan blir en del av skolfamiljen säger den socialdemokratiska

skolministern Ylva Johansson 1998 att det verkligen är på tiden att förskolan får sin rättmätiga status och plats som första byggstenen i det svenska utbildningssystemet (Förskolan 4/98 s. 6). En läroplan för förskolan, motsvarande skolans läroplan, byggd på den förskolepedagogiska traditionen beskrivs som ett uttryck för regeringens vilja att förskolan kan inta sin rättmätiga plats som det första steget i det livslånga lärandet (prop. 1997/98:93). I en skrift om intentioner bakom den svenska förskolans framväxt, som Barbara Martin Korpi på regeringens uppdrag har sammanställt (Martin Korpi 2006), återges hur Ylva Johansson i ett samtal med författaren 2006 kommenterade förskolereformen 1996-1998:

Vi ville verkligen ta över. Göran Persson hade velat det ända sen han var skolminister, tror jag. Det var en kamp som bar frukt. Tiden var mogen (...) Förskolepedagogiken flyttade in i skolan och skolan hade absolut något att lära av förskolan. (Martin Korpi 2006 s. 66)

Se upp med förskolning skrev däremot chefredaktören när glädjebeskedet med förväntat beslut om en läroplan kommenterades (Förskolan 1/98 s. 4).

När förskolan får en egen läroplan blir den en pedagogisk verksamhet och kan kallas utbildning. Men den blir ingen traditionell skola; utbildningen i förskolan innefattar enligt förslaget omsorg, fostran och främjande av barns lärande. (...) Uttryck som hjärnans engångschans är på modet. Småbarnsskolor med lektioner för treåringar hyllas av makthavare och media som föregångare. (...) Det finns all anledning att se upp för tendenserna till att "förskola" verksamheten för åldern 1-5 år med katederundervisning. (Förskolan 1/98 s. 4.)

Vad kommer inordningen i skolsystemet innebära? På sista sidan i det sista numret av *Förskolan* som ingår i studien, annonseras det kommande numrets tema; *Lust att lära*. "Hur lär sig barn? Genom lek eller mer traditionell undervisning?" (Förskolan 10/98 s. 55). Kampen om förskolemodellen går vidare.

Del 6 Konkludering och diskussion

Förskolan skall *värna omsorgen* om individen och verka för att barnens förmåga till *omtanke och omsorg om andra* utvecklas. Verksamheten skall präglas av öppenhet och respekt för skillnader i människors uppfattningar och levnadssätt. (...) Förskolan har *en unik möjlighet* att ta till vara och utveckla barnens förmåga till empati, ansvarskänsla och social handlingsberedskap på ett sådant sätt att solidaritet och tolerans tidigt grundläggs. (...) Barnen skall få det stöd och vägledning som behövs för att kunna orientera sig i en verklighet med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. De skall få möjligheter att utveckla sin förmåga att iaktta och reflektera över information, intryck och upplevelser för att kunna se sammanhang och skapa förståelse och mening. (...) Medvetenhet om det egna kulturarvet och delaktighet i andras kultur skall bidra till att barnen utvecklar sin förmåga att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Förskolan är en social och kulturell mötesplats som både har möjlighet och ansvar att stärka denna förmåga och förbereda barnen för *ett liv i ett alltmer internationaliserat samhälle*. (SOU 1997:157 s. 125, 129. Emfas tillagd)

Kapitel 19 Den unika möjligheten

Vi förskollärare har alltså möjlighet att påverka samhällets kunskap om och inställning till barn. Vi har *unika förutsättningar* för att medverka till att ett barnvänligt samhälle växer fram. (SFR:s handlingsprogram 1987 s. 5. Emfas tillagd)

Sammanfattande kommentarer

Det är nu 40 år sedan förskolereformen 1973 (prop. 1973:136) beslutades i riksdagen med riktlinjer för en kraftig utbyggnadssatsning, allmän förskola för sexåringar och förtur för barn med särskilda behov. Enligt barnstugeutredningens direktiv fanns endast 10300 daghemsplatser i hela landet 1960 (SOU 1972: 27 s. 637). Den allra första meningen i dessa direktiv från 1968 är att ansvaret för barnens fostran, tillsyn och vård vilar i första hand på hemmet. Det talas om ändringar i familjestruktur och levnadsförhållanden och att i allt fler familjer förvärvsarbetar båda föräldrarna utanför det egna hemmet. Utredningen skulle nu finna ”smidiga” lösningsförslag för att hjälpa föräldrarna med tillsynen. Att barnstugeverksamheten dessutom ansågs fylla en viktig pedagogisk uppgift genom barnens gruppsamvaro under pedagogisk ledning skulle kunna kombineras med principlösningen om *den gemensamma barnstugan*, en samordning med lekskoleverksamheten. Former skulle också prövas så att på sikt verksamheten skulle kunna gälla alla inför skolstarten:

Förskolebarn lär genom att göra konkreta sinneserfarenheter och sedan bearbeta dem i lek och skapande arbete. För den grundläggande begreppsinnläringen är en innehållsrik omgivning, där barnen kan få röra sig fritt och experimentera med skilda upplevelser, en förutsättning. (SOU 1972:27 s. 638)

Kampen om *en förskola för alla*, som har varit ett centralt diskursivt mönster som har analyserats i den här studien resulterade i en omfattande utbyggnad under hela den studerade perioden, som i sig skapade förutsättningar för många skiftande intressen och politiska intentioner. Kampen har också gällt frågor rörande förskolans curriculum i vid mening med försvar för ett vidgat pedagogikbegrepp och en socialpedagogisk läroplanstradition istället för en mer skolförberedande tradition i snäv mening. Förskolemodellen utvecklades

under de tre decennier som har studerats fram till den uppskattade välfärdsinstitution den är idag, uppfattad som en naturlig rättighet för barn och deras föräldrar. Ett av studiens resultat är den beskrivna processen, även med hur den har ifrågasatts med en tvetydighet om modellen som lärande arena och krav på en utveckling av förskolepedagogiken utan att rubba grundsynen.

Olof Palmes citerade uttalande (Barnträdgården 9/68 s. 288) om oförändrad skolpliktsålder och att det skulle vara dags att samordna förskolan och grundskolan i ett läge där alla har plats har infriats. Den allmänna förskolan har också byggts ut inom ramen för den heltidsförskola som var barnstugeutredningens förslag. Barn med behov av särskilt stöd har fått *ovillkorlig* rätt till plats (SFS 1976:381) under den studerade tidsperioden, en rätt som fortfarande gäller. Sen dess har inte bara femåringar och fyraåringar fått rätt till allmän förskola (prop. 1999/2000:129) utan även treåringarna (prop. 2008/09:115). Utbyggnaden av förskolan har inneburit att totalt 83 % av alla barn i Sverige idag har plats i förskola och 95 % av alla 3-5 åringar enligt Skolverkets officiella statistik 2012. Drygt 470000 barn tillbringar en stor del av sin vardag i den svenska förskolan (Skolinspektionen 2012 s. 9). Den svenska förskolans första läroplan i form av en förordning (Lpfö/98), beslutad under studiens sista år, har funnits i 15 år. Lika lång tid har gått sedan förskolans organisatoriska överflyttning från den sociala sektorn till utbildningssektorn fullbordades. Läroplansreformen 1997/98 har utvärderats vid två tillfällen av den nya tillsynsmyndigheten (Skolverket 2004, 2008) och läroplanen har dessutom reviderats (Lpfö98/2010). En ny skollag har beslutats och trätt i kraft (SFS 2010:800). *Skolinspektionen* har sedan dess genomfört kvalitetsgranskningar av förskolan (Skolinspektionen 2011, 2012), och då särskilt med avseende på det s.k. förstärkta pedagogiska uppdraget.

I denna avslutande del diskuterar jag studiens sammantagna resultat. Jag kommenterar även tendenser till förändring i den svenska förskolemodellens läroplanstradition, som har observerats och diskuterats av utvärderare och forskare under 2000-talet. Detta öppnar för nya forskningsfrågor om förskolemodellens implementering, utveckling och vägval, och då också i relation till studiens resultat.

Under den studerade tidsperioden 1968-1998 har tio riksdagsval ägt rum. Olika regeringsbildningar och partier har agerat utifrån sina respektive ideologiska ståndpunkter och familjepolitiska strategier, vilka har modifierats och anpassats utifrån gångbarheten på väljararenan, den interna partiarenan och den parlamentariska arenan (Hinnfors 1992). En socialdemokratisk regering ansvarade för den statliga förskolepolitiken under 21 av dessa 31

år.¹⁶² Analysen har visat två huvudsakliga ideologiska *familjepolitiska* huvudlinjer, materialiserade i olika policyinstrument som vårdnadsbidrag och alternativa barnomsorgsformer kontra daghemsutbyggnad i kombination med en föräldraförsäkring. *Utbildningspolitiska* ställningstaganden, som framträder under den studerade tidsperioden, har ideologiskt samspelat med de familjepolitiska linjerna vad gäller synen på daghem och förskolepedagogik med försvar för en gemensam sammanhållen förskola med skolförberedelse i vid mening, kontra tal om behov av tidigare skolstart för att tillgodose bl.a. läsinlärning kombinerat med förslag om en mer skolinriktad förberedande förskola. Ideologiska ståndpunkter och pragmatiska ställningstaganden kring privatisering och etableringsfrihet för alternativa barnomsorgsformer har också varit politiska förhandlingsfrågor under den studerade tidsperioden. De politiska ståndpunkterna och åsiktsskillnader har både framträtt *mellan* och *inom* partier, med förändrade ställningstaganden över tid. Ett exempel, som har framkommit i skoldelen, är den ändrade inställningen till sänkt skolstart och privatisering inom det socialdemokratiska partiet på 1980-talet. Den parlamentariska diskussionen har resulterat i en förhandlad uppslutning kring en heltidsförskola som ska förena tillsyn och pedagogik, omsorg och lärande med förstärkt pedagogiskt uppdrag samt inrättandet av en frivillig skolform, *förskoleklassen* för sexåringar inom det obligatoriska skolväsendet. Det s.k. slaget om sexåringarna blev förlorat för förskolans del som idag omfattar åldrarna 1-5 år. Skolplikten gäller fortfarande officiellt från 7 års ålder, även om förskoleklassen i praktiken innebär en skolstart vid 6 år, vilket har beskrivits som en politisk kompromiss; ett tionde skolår utan formell sänkt skolplikt (Karlsson m.fl. 2006).

I en analys av den svenska barnomsorgsmodellen inom det s.k. *Välfärdsbokslutet* sägs, att det hade varit rimligt att tänka sig en omstrukturering av barnomsorgsmodellen givet 1990-talets situation med hög arbetslöshet, åtstramningar i de offentliga finanserna, globalisering och ett uppsving för nyliberala idéer (Bergqvist & Nyberg 2001 s. 239). I inledningen på det nya millenniet konstaterade dessa forskare att det inte fanns tecken på att Sverige skulle närma sig liberala eller konservativa välfärdsregimers barnomsorgsmodeller. Den svenska barnomsorgsmodellen, som de ser som en väsentlig del av den svenska välfärdsmodellen, uppvisade i deras studie en kontinuitet med vissa variationer, vilket i stort överensstämmer med mina resultat. I ett utbildningspolitiskt perspektiv och i ett socialtjänstperspektiv har dock vissa tendenser till förskjutningar kunnat iakttagas i min analys av perioden. I utkampade strider har idéer och åsikter om andra typer av

¹⁶² 1968-1976 (s) 1976-1982 (borgerlig regering varav 1978-1979 en folkpartistisk ministär, 1982-1991 (s) 1991-1994 (borgerlig alliansregering) 1994-1998 (s)

förskolemodeller, alternativa familjepolitiska och utbildningspolitiska ståndpunkter om förskolans funktion dock inte i grunden omkullkastat 1960-talets visionära förskoleprojekt, även om politiska kompromisser och omvärderingar har kantat vägen. Idén om den gemensamma barnstugan, som barnstugeutredningen utgick från med en förhoppning om att överbrygga uppdelningen av barn på daghem och barn i lekskola, har idag till viss del förändrats. En mångfald profilerade förskolor med olika ägarförhållanden har etablerats, dock med en kvarstående inriktning om att tillgodose den s.k. dubbla funktionen. I Barnomsorg och skolkommitténs läroplansbetänkande (SOU 1997:157) i slutet av den studerade tidsperioden framhölls förskolan som en social och kulturell mötesplats, vilket synliggörs i inledningscitaten till denna del av avhandlingen. En sådan formulering kvarstår även i den reviderade läroplanen (Lpfö 98/2010 s. 6).

Talet om och försvaret för en *sammanhållen* förskola oavsett barns vistelsetid eller tillsynsbehov och med ett pedagogiskt innehåll, åtföljt av en ständigt närvarande rädsla för att den ska splittras i en tillsynsdel och en pedagogisk del har varit en framträdande ståndpunkt utifrån grundantagandet om en ständig risk. Denna ståndpunkt interagerar med ett försvar av förskolemodellens dubbla funktion och har bidragit till en dominerande förskolemodellsdiskurs. En diskurs som artikulerar förskolemodellen som en familjepolitisk och jämställdhetspolitisk hörnsten, sammanvävd med en utbildningspolitisk funktion med förskolan som det första steget i det svenska utbildningssystemet inramad i ett tal om ett livslångt lärande.

Det svenska utbildningssystemet har ur ett längre historiskt perspektiv av forskare beskrivits ha utvecklats från att vara segregering till ett gemensamt och jämlikhetsstiftande och från ett auktoritärt till ett kritiskt fostrande samhälleliga intentioner (Englund 1996). Dessa intentioner, har som framkommit, även förskolan gjorts delaktig i, vilket bl.a. framgår av direktiven till barnstugeutredningen (SOU 1972:27 s. 638). Den förändring från en kollektiv demokratisyn till en individcentrerad, som Englund konstaterar i sin analys av ett utbildningspolitiskt systemskifte, kan också sägas gälla förskolans område genom den jämförelse som gjorts mellan de olika pedagogiska program som lagts fram under den studerade tidsperioden. En förskjutning i talet om förmågeutveckling och demokratiseringsprocesser har kunnat märkas i analysen av tidsperioden; från betoning på individ *och* kollektiv i barnstugeutredningens övergripande mål till en mer markerad betoning på enbart individers utveckling och rättigheter. Det Englund rubricerar som en diskursiv förskjutning från *public good* till *private good* med start på 1980-talet initierad av ”en konservativt ledd utbildningspolitisk motoffensiv” (Englund 1996 s.13), utgår främst från den obligatoriska skolan.

Det överensstämmer till del med tendenser jag har observerat i analysarbetet vad gäller förskolans område; i synnerhet under det tredje periodiserade utvecklingsskedet 1983-1990. I det sammanhanget har jag särskilt uppmärksammat och tillmätt förändringar i socialdemokratisk förskolepolitik från slutet av 1980-talet en betydelse. Vissa mildrande effekter av den förskjutning som Englund beskriver, har framkommit när det gäller förskolan utifrån bl.a. det socialdemokratiska kvinnoförbundets agerande och olika sociala experters försvar för en solidarisk socialpedagogisk omsorgsmodell. Denna iakttagelse tyder på behov av fortsatt forskning rörande relationen mellan individuella *och* kollektiva behov och intressen inom förskoleområdet, liksom frågor som rör omsorgsdimensionen i relation till en ökad fokusering på lärande. De diskursiva mönster som har frilagts i studien i talet om förskolemodellens formande kan knytas till den jämlikhetsdiskurs, demokratiseringsdiskurs, frigörelsediskurs och normaliseringsdiskurs som har synliggjorts som övergripande politiska och samhälleliga intentioner i studien.

Fem frilagda dominerande diskursiva mönster

I del 2-5, *Samhället, socialtjänsten, familjen och skolan*, har studiens resultat redovisats. De har relaterats till samhälleliga diskurser och respektive institution inom det kraftfält som utgjort struktur för analysen. Frilagda diskursiva mönster har analyserats och strukturerats i fyra urskiljda periodiserade och kategoriserade utvecklingsskedet. Dessa har beskrivits och analyserats i förhållande till studiens syfte och frågeställningar rörande den diskursiva kampen om förskolans uppdrag och institutionella identitet, samt angående vilka aktörer som varit dominerande inom respektive fält och skeden.

I den sammantagna analysen av diskussionen om hur ett s.k. *educarekoncept* under 1968-1998 framförhandlats, har ett flertal teman och frågeställningar frilagts, redovisade och analyserade i del 2-5. Fem av dessa framträder som dominerande diskursiva mönster som övriga relaterar till och kan inordnas i. Sammantaget formar de educaremodellens framförhandlade signum, vilket framstår som en svensk pragmatisk lösning på ett flertal samhälleliga behov och intentioner med demokratisering jämlikhet social utjämning, barns tidiga fostran och lärande för att tillgodose arbetsmarknadsbehov, tillväxt, barns behov av såväl tillsyn som utbildning i ett livslångt lärande. Det första och också det övergripande diskursiva mönstret rör relationen *omsorg, vård och lärande som en ömsesidig och integrerad helhet* i den svenska förskolemodellen, som har diskuterats som något unikt i förhållande till internationella förskolemodeller. Denna förskolepedagogiska grundsyn upphöjdes till bred samhällelig intention och utgångspunkt i skapandet av en förskolemodell som integrerar pedagogik och

tillsyn redan i barnstugeutredningens direktiv. Barnstugeutredningen framhöll att ingen åtskillnad kan göras mellan vård och pedagogik och att vårdsituationer innehåller betydelsefulla pedagogiska moment (Diskussions-PM 1971 s. 237). Detta frilagda mönster relaterar till det andra centrala diskursiva mönstret som rör frågan om barns tillsyn då föräldrar arbetar eller studerar med en diskussion om *tillsyn och pedagogik* går att förena inom samma typ av institutionsform och huruvida det anses önskvärt ur olika perspektiv. Det tredje mönstret, *en förskola för alla* handlar om både kvantitet och kvalitet, den planerade och genomförda utbyggnaden med betoning på en generell kvalitets betydelse och vilja att undvika specialinstitutioner för barn med svårigheter av olika slag. Allas lika rätt till en pedagogisk kvalitativ förskola på en gemensam arena relateras till det diskursiva mönstret, *omsorg och lärande som helhet*, som en grundförutsättning, med tal om förskolans pedagogiska och sociala mål och en socialt medveten pedagogisk verksamhet. Det fjärde frilagda mönstret *förskolans pedagogiska uppdrag ska stärkas inom ramen för en förskolepedagogisk grundsyn* rör diskussioner om hur den uppfattade gängse förskolepedagogiken skulle definieras och revideras samtidigt som dess särart ska värnas. Det femte dominerande diskursiva mönstret är diskussionen om *förskolans närmande till och inordning i utbildningssystemet* som en politisk ambition ”på sikt”, med utbyggnad av förskolan och pedagogisk förstärkning som uttalad förutsättning i respektive skolform, både förskola och skola.

Analysen har visat att förskolans närmande till utbildningssystemet varit en medveten socialdemokratisk ”på-sikt-strategi” för en samordning, alltsedan barnstugeutredningen och beslut om en kraftfull satsning på daghemsutbyggnad. I denna strategi framträder en inriktning på att både förskola och skola behöver förändras för att kunna mötas i en s.k. barnmogen skola utan att den nödvändiga utbyggnaden av en heltidsförskola äventyrades och att ”förskolan ska bli skola”. Övriga borgerliga partier har talat om ökad skolförberedelse och tidigare skolstart, även om analysen visat att en politisk enighet har funnits om behovet av kontinuitet, att skolan ska ta vid och att förskola och skola kan ha något att lära av varandra.

Samtliga diskursiva mönster har starkt samröre med förskollärarkårens professionaliseringskamp och diskussion om yrkesroll, yrkesidentitet och status. Talet om förskolans och förskolepedagogikens s.k. sköra identitet och att inte förskolan blivit pedagogiskt erkänd och bekräftad, som hördes i *Förskolan* särskilt i det andra skedet 1975-1982 under kampen mot socialtjänstreformerna, är besläktat med relationen omsorg-lärande. Frågan om förskolans institutionella identitet i relation till socialtjänst, familj, skola samt

till förskoletraditionen och samhället har också varit ett centralt diskursivt mönster, vilket jag kommenterar längre fram i kapitlet.

Förnyelse, förvirring, försvar och förskolning – fyra skeden

Den periodisering i fyra utvecklingsskeden som analysen av det empiriska materialet resulterade i har redan presenterats och använts i framställningen. Nedan följer några sammanfattande kommentarer till främst frågeställningen om vilka röster som dominerar under respektive skede. Dessutom vill jag synliggöra inställningen till frågan om läsinlärning och matematik, som i 2000-talets förskolepolitiska debatt står i fokus har figurerat i de olika perioderna. Alva Myrdal, som central aktör i förskolemodellens formande, både i egna och apostroferade uttalanden, framhöll t.ex. *läs- och räknemognad* som ett av motiven till sitt framlagda förslag om sänkt skolstartsålder 1981.

Det första skedet kallar jag *Uppmarsch och förnyelse* 1968-1974. Uppmarsch syftar då på den gemensamma mobiliseringen för skapandet av en ny förskolemodell, medan förnyelse är nyckelbegreppet i detta skedes tal om förskolans uppdrag och förskolepedagogiken. En omfattande samhällsdebatt om familj och förskola pågår, där förskolefrågor och fostransfrågor var uppe på fackföreningarnas kongresser och möten och i debattböcker. Föränderlighet och förnyelse och ett framtidsperspektiv på vad förskolan skulle kunna åstadkomma kännetecknar hela skedet. Professioner inom förskolans fält och företrädare för staten för en dialog på refererade konferenser och i andra texter i *Förskolan* om en demokratisk livsstil och jämlik fostran, som ska skapa kritiska öppna människor som skulle göra det trångt för förmyndarmänniskan från en förgången tid. Både TCO och LO är aktiva aktörer, liksom politiker med jämställdhet på agendan. Den motsättning som framträder mellan förskollärarkåren och LO med en misstro från kårens sida, verkar skymma kårens uppmärksamhet hur LO:s åsikter i daghemsfrågan inte skiljer sig från de uppbackade synpunkterna om förskolans betydelse från socialdemokratiska ministrar. De socialdemokratiska kvinnorna (med viss personunion med LO:s ledande kvinnor) framstår som en betydelsefull aktörsgrupp i formandet av daghemsmodellen, sedan den interna striden med hemmafrufalangen i partiet resulterat i att partiet valde daghemslinjen (Hinnfors 1992, Näslund 2000). Seminarielärare och seminarierektorer är dessutom mycket aktiva aktörer i debatten om förnyelse av förskoletraditionen, i en uppgörelse med mognadsteorier och ett alltför avvaktande pedagogiskt förhållningssätt. Undervisningsbegreppet problematiseras i detta skede. Det talas om skapande aktivitetspedagogik, och en progressiv reformpedagogik där laborationer istället för lektioner framträder som gemensam nämnare. Omsorg och fostran

försvaras som en enhet. Vissa kunskaper, men framför allt positiva attityder till sig själv, till kunskap, inlärning, medmänniskor och ting är vad som anses viktigt att barnet ska få med sig ut i livet. Det framkommer att frågan om läsning varit något av en gränstvist med lågstadielärarna. En hållning till när barn intresserar sig för siffror och bokstäver är att barnet i lek och handling måste få bekanta sig med dessa nya ting innan de kan ges exakt symbolvärde.

Det andra skedet *Uppbyggnad och förvirring* 1975-1982 domineras av tal om utbyggnaden, socialtjänstreformen och kritik mot dialogpedagoiken och daghemmen som endast förvaringsanstalter. En fråga som uppstår i läsningen av texter från detta skede är vad den kritik som framfördes om dels dialogpedagogiken dels förskolan beskriven som enbart en tillsynsmiljö, kan ha haft för återverkan och hämsko på det kunskapsutvecklande och utmanande arbete som den nya situationen krävde av förskolans personal. Socialtjänsten och förskolans identitet görs också till motsättning, trots den uppbackning som främst socialchefer ger den normala vanliga förskolepedagogiken med uppskattande ord om dess betydelse. Förvirring som vald benämning syftar både på missuppfattningar om vad barnstugeutredningens tal om dialogpedagogik åsyftade, men också på talet om "förskolans identitetskris" i detta skede. *Barnpassning*, som ett negativt begrepp, ställs mot förskola som positivt begrepp och riskerar att spilla över med en nedvärdering av både tillsynsuppdraget och omsorgen och därmed dessa betydelsefulla delar i förskolans komplexa uppdrag. Ett famlande efter en nödvändig innehållsdiskussion påbörjas. Periodens centrala aktörer är förutom radikala socialchefer som förordar barnstugeutredningens modell, med en integration av sociala och pedagogiska uppgifter, framför en snävare inriktning på den utbildningspolitiska uppgiften. Att man inte från socialtjänsthåll tydligare hade betonat förskolans pedagogiska funktion ses som olyckligt; "det borde vi ha gjort". En stark aktörsgrupp i detta skede är också föräldrar som kämpar för bra daghem och full behovstäckning. Även i detta skede framträder socialdemokratiska kvinnor, som t.ex. Birgitta Dahl och Anna-Greta Leijon. SFR-styrelsen och chefredaktören Carl-Eric Sandblad är centrala aktörer för att ta sig ur förvirringen i vad som benämns "barnomsorgsdimman". Frågan om *läsinlärning* är aktuell under denna borgerliga regeringperiod med utredning om skolstart. Den innehållsliga diskussion som startar i riksdagen med en socialdemokrati i opposition, resulterar i en utvecklingsplan och arbetsplan från Socialstyrelsen i vilken förhållandet till läsning och skrivning beskrivs som ett område för utveckling med vad som benämns en förskolepedagogisk grundsyn.

I det tredje skedet *Uppluckring och försvar* 1983-1990 syftar uppluckring på ett flertal företeelser; förskollärarkårens allt tydligare profilering mot en

läraroll, privatiseringsdebatten, debatt om alternativa förskolemodeller, krav på att en ensidig daghemsmodell skrotas, en svängning mot en synligare strukturerad pedagogik och en s.k. nyorientering inom det socialdemokratiska partiet. Det är en tidsperiod med nyliberala vindar med en maktförskjutning åt höger i respektive partier enligt Sven Liedman och Lisbet Lundahl (Liedman 1993, Lundahl 1997). I en analys av hur samhällsaktörer utanför utbildningsväsendet har resonerat om skola och utbildning och den svenska modellen 1944-90 konstaterar Lundahl att kraven på marknadsisering, avreglering och nedskärningar inom offentlig sektor fortsatte att gälla även under det socialdemokratiska regeringsinnehavet 1982-1991 (Lundahl 1997), vilket också har framgått i denna studie tillsammans med hur en viss oenighet inom partiet angående förskolemodellen påverkade förskolepolitiken.

Partikongressen 1984 har analyserats som en brytpunkt då det socialdemokratiska kvinnoförbundets daghemslinje segrade. En motsättning mellan socialdepartement å ena sidan och utbildningsdepartement och finansdepartement å den andra, har till del framkommit i analysen av texter i *Förskolan* i detta skede. Om de inre maktstriderna i kanslihuset berättar Kjell-Olof Feldt i en redogörelse för sin avvikande syn på skolstart och privata alternativ i förhållande till partikamrater (Feldt 1991). Feldt berättar att han tyckte att "våra barn alltför länge hölls kvar i klistra-fjädrar på toalettpappersrulle-stadiet samtidigt som övergången till skolans krav på disciplin och inläring blev alltför abrupt" (a.a. s. 349). Med Bengt Göransson som ny skolminister öppnade sig nya möjligheter enligt Feldt men beskriver hur idén om skolstart vid sex år "saboterades" av Utbildningsdepartementets tjänstemän. Aktörer i detta skede är till stor del politiker, bl.a. moderata motionärer om sänkt skolstart och läsinläring.

Även utredare och socialstyrelsetjänstemän är aktörer med något disparata ståndpunkter. Förskola-skola-kommittén talar om behovet av en mer strukturerad verksamhet och uttrycker tveksamhet till vad man kallar en *pedagogisering* av grundläggande behov i förskolan så att annan verksamhet får en blygsam omfattning (SOU 1985:22 s.185). Läsinläring, skrivning och matematik anser kommittén kan introduceras redan i förskolan (a.a. s. 140-41). Socialstyrelsens generaldirektör, socialdemokraten Maj-Britt Sandlund försvarar svensk förskolepedagogik, som hon beskriver som en socialt medveten pedagogik byggd på förskoletraditionen (Sandlund 1988). Forskarna Dahlberg & Åsén ser tecken på hur förskolan "förskolas" alltmer samtidigt som förskolans pedagogiska legitimitet sviktar (Dahlberg & Åsén 1986a, 1986b). En förändrad socialdemokratisk inställning i skolstartsfrågan hänger bl.a. samman med ett tal om behov av läsinläring, som inte förknippas med förskolan.

Uppskattning och förskolning 1991-1998, är ordval som kännetecknar talet om förskolemodellen i det fjärde skedet. Uppskattningen för den svenska förskolans kvaliteter uttrycks både internationellt genom OECD, av inhemska politiker, ministrar och tjänstemän samt av experter inom den sociala sektorn, som särskilt framhåller den relationella miljön, omsorgsdimensionen och helhetssynen på omsorg, fostran och lärande och integrationen av barn med behov av särskilt stöd. Men det går inte bara uppåt. Skedet präglas av ekonomiska nedskärningar samtidigt som ett rekord sätts i nytillskott av daghemplatser, främst genom förtätning. Läroplansutredningar och en successiv överflyttning till skolmyndigheterna leder också till en uppskattad statushöjning liksom diskursen ”det livslånga lärandet”. Forskare, även som anlitate utredare inom förskolans fält blir framträdande aktörer. De intervjuas och apostroferas i *Förskolan*. I detta skede uttalar sig forskare med en stark positiv känsla för den svenska förskolemodellens särart och möjligheter till att främja barns lärande genom lek och utforskande. Förskollärare som intervjuas sägs sakna sina sexåringar.

Trots en stor glädje över läroplanen, som statushöjande faktor med en erkännande bekräftelse av förskolepedagogiken, grumlas glädjen över bl.a. risken för ”förskolning” och de ekonomiska nedskärningarna. Att bli erkänd som skola, som det första steget, utan att bli för mycket skola, är ett centralt tema. I läroplansförslaget (SOU 1997:157) uttrycks att skolan traditionellt har setts som den institution där man ska lära sig läsa och skriva, vilket överensstämmer med hur frågan diskuterades i det första skedet. Även här, liksom då, sägs att barnens egna intresse för skriftspråket ska mötas i meningsfulla sammanhang (a.a. s. 49).

Ein mädchen für alles

När den marginellt utbyggda förskolan med en s.k. gängse förskolefostran hamnar i blickpunkten i samhällsdebatten från slutet av 1960-talet invaderades den av olika aktörer med intresse av att förvandla dessa oaser och vattenhål i bostadsområdena till ett moderniserat utbyggt storprojekt. Till detta kom en växande skara experter invandrande från främst den sociala sektorn. Senare också fler och fler forskare, ofta med egna uttalade ideologiska synpunkter. Det är stora förhoppningar och förväntningar som ställs på denna ofördärvade institution och nya förskolemodell i vardande och hur den kan tillgodose varierande intressen, vilket har synliggjorts i analysen. Förskolan skulle förverkliga vissa i tiden radikala framtidsvisioner och även inverka positivt på gamla etablerade institutioner som socialtjänst, familj och skola i behov av föränd-

ring. Talet om den framtida förskolan under den studerade tidsperioden frammanar bilden av *ein mädchen für alles*.

Det var med pedagogiska medel som de unika möjligheterna skulle realiserar; en *pedagogisk ingenjörskonst* som del i skapandet av en välfärdsmodell.¹⁶³ De många intressenterna har emellertid olika uppfattningar om vad som menas med pedagogiska medel i sammanhanget. De nyttjar sin egen kulturs språk i en diskussion om förväntat innehåll i förskolan, vilket bidrar till en interdiskursivitet kopplad till vilket kraftfält som dominerar i de olika skedena. Dialogen om den svenska förskolemodellens framväxt 1968-1998 har innehållit utsagor om dess unika möjligheter till förändring. Talet om förskolemodellens unika möjligheter existerar parallellt med motdiskurser mot förskolemodellens ansedda förträfflighet. Ett upprepat tal om kamp som återkommande begrepp, synliggör förskollärarkårens grundantaganden om att det är kåren som måste föra barnens talan, och att som det ofta i citaten sägs; en enveten kamp alltsedan urminnes tider har behövts för en sammanhållen förskola för hela förskoleåldern, och för ett professionellt pedagogiskt erkännande i samhället.

Ett resultat i studien är hur kåren inledningsvis visar ett förväntat men välvilligt intresse för att ha hamnat i centrum för samhällets intresse och att staten antligen fått upp ögonen för förskolans unika möjligheter *för barnens skull*. Men också med en parallell skepsis som framträder i *Förskolan* med lyhördhet för stämningar, som påverkar de professionaliseringsstrategier som väljs. Man vill inte bli skola, inte vara hem och definitivt inte del av socialtjänsten. I de retoriska frågorna huruvida man ska vara pedagog eller mamma, pedagog eller socialarbetare bejakas pedagogrollen. I frågan om pedagog eller lärare sker en successiv förskjutning mot att vilja kalla sig lärare i det andra utvecklingskedet. En rädsla för oklara gränser mot övriga institutioner inom kraftfältet uttrycks som en oro för ”skolifiering” respektive vad man skulle kunna kalla en rädsla för ”familjefiering” och ”socialtjänstifiering”. Förskollärarna värjer sig mot alltför vidlyftiga idéer om hur deras professionella hemvist ska förändras och avvisar inviter om samboende med friare i kraftfältet. Kåren värjer sig särskilt mot socialtjänstens omfamning, men visar även ambivalens och skepsis till skolans närmande. Ordval som en rädsla för att uppslukas, drunkna, försvinna eller till och med mördas i alltför nära möten med socialtjänst och skola förekommer, som jag visat i analysen. SFR värnar en professionell gräns mot familjen och

¹⁶³ Mitt val att kalla det pedagogisk ingenjörskonst alluderar social ingenjörskonst som benämning på planerade politiska reformer för att åstadkomma förändring i viss riktning. I Sverige har det kopplats ihop med forndet av folkhem och välfärdsstaten sedan 1930-talet för ”att lägga livet tillrätta” (Hirdman 1989).

hävdar sin status av nödvändig (senare den enda) yrkeskategori för en kvalitativ förskola.

Analysen har visat hur det sker en förskjutning från diskussionen i det första skedet om en revidering av förskolepedagogiken och synen på lärande utifrån barnstugeutredningens tal om skillnader mellan olika förskolemodeller till att i de följande skedena beskriva förskoletraditionens pedagogik som om den vore enhetlig medan skolan och socialtjänst framställs som ”de andra”, ”vi är inte som dem, vi är annorlunda”. En iakttagelse är också att den enhetliga bilden av praktiserad förskolepedagogik ändå uppvisar sprickor i muren. Emellanåt antyds i samband med tal om skolifiering att förskolans praktik inte överensstämmer med idealen, att förmedlingspedagogik förekommer och att förskollärare tenderar bli mer ”lärare” än lärare om verksamheten förläggs till skollokaler. Är den bild av skolan som målas upp i den förskolepedagogiska professionsdiskursen en projektion av ett icke önskvärt didaktiskt mönster som finns i de egna leden? Eller anses skolans väggar ge ramar för förståelsen av uppdraget som slår ut en förskolepedagogisk identitet?

En *socialvård* i förändring såg stora möjligheter i förskolan för sin egen förändring på 1970-talet. Det som särskilt uppskattas var det ”naturliga” och ”vanliga” i verksamhetens karaktär. Ett normaliserat vardagsliv med omtänksamma vuxna i en stimulerande förskola som ser och bekräftar barn med erfarenheter av kanske konfliktfyllda hemmiljöer. Dessutom anses *samverkan* mellan förskola och socialtjänst vara viktigt. Uppskattningen av förskolan fram bärs i ett socialt och psykologiskt språkbruk. Den pedagogiska funktionen ifrågasätts inte, men diskuteras heller inte nämnvärt annat än som ett konstaterande att förskolan inte ska vara en behandlingsinstitution. Det är tjänstemän från det sociala fältet som driver förändringsprocessen. Förskolan förväntas fortsätta med vanlig förskolepedagogik i en s.k. socialt medveten pedagogisk verksamhet medan socialvården i övrigt ska förändras och demokratiseras. Den s.k. helhetssynen uppskattas.

När barn med behov av särskilt stöd diskuteras av kåren i *Förskolan* (i den mån de överhuvudtaget diskuteras) behandlas frågan som en social företeelse; inte som en pedagogisk fråga för förskollärarkåren. En förklaring kan vara att ordet *särskilt* i benämningen barn med behov av särskilt stöd delvis osynliggör behovet av dessa barns grundläggande *generella* stöd som förskolan ska ge; att de också ingår i kategorin *alla*, trots upprepat tal om just detta i de olika styrdokumenterna och att samma mål gäller. I socialtjänstreformens kölvatten tenderar SFR att beskriva förskolans ansvar för dessa barn som *en särskild roll* som dessutom anses inverka negativt på *den pedagogiska rollen*, som då i sin tur framstår som något särskilt inom förskolans samhälleliga uppdrag. I en av diskussionsbilagorna inför SFR:s

handlingsprogram sägs betoningen på förskolans sociala roll ha bidragit till att försvaga yrkesidentiteten (bilaga i Förskolan 9/81). I programmet sorteras rätten till plats för barn med behov av särskilt stöd in under *socialpolitisk funktion* till skillnad mot hur man ser på sexåringars självklara rätt till plats i en allmän förskola. Under avsnittet utbildningspolitisk funktion sägs det finnas risk för en social och terapeutisk slagsida om det blir för många barn med behov av särskilt stöd (SFR 1987).

I förhållande till *familjen* framställs förskolan inledningsvis som ett helt nödvändigt komplement för en *otillräcklig och isolerad familj*. Det är ett återkommande tema i det första skedets samhälleliga motiveringar för en förskolemodell som kommer att innebära en förändring av familjernas odelade fostransansvar utan att föräldrarnas yttersta ansvar ska rubbas. Förskolans status som en plats för social gemenskap och samspel uppgraderas medan förskolläraernas expertroll ska tonas ned. Genom förskolemodellen ansågs förskolan kunna medverka till förändrade familje- och fostransmönster, frigöra både föräldrar och barn och medverka till social utjämning och demokratiska värderingar i en förändrad relation mellan familj och förskola. Från slutet av 1970-talet framträder talet om *en otillräcklig förskola* med krav på större öppenhet och insyn och delaktighet från föräldrar för att bryta förskolans isolering och förstärka demokratin. Nya förväntningar ställs på samverkan. *För barnens skull* skulle en utvecklad förskolemodell kunna medverka till ett mer barnvänligt samhälle, en förändrad barnsyn med ökad möjlighet för barns erfarenhet av demokratiska beslutsprocesser, vilket förskollärarna bejakar. En ny stark föräldragrupp framträder som aktörer i kamp för kvantitet och kvalitet och förändrade relationer till förskolan. Den svenska förskolemodellens betoning på ett nära samarbete och betydelsen av relationen mellan hem och förskola kan förstås utifrån ett interaktionistiskt psykologiskt perspektiv, eller i ett vidare samhällsperspektiv som ett makt- och demokratiprojekt med visionen om förändrade samhällsvärderingar om delaktighet, individualisering och delaktighet och demokratisering för både mammor och pappor. Båda perspektiven har varit framträdande under den studerade tidsperioden. Ett tredje perspektiv är att se föräldrasamarbetet som en väsentlig del i förskolans sammanhängande pedagogiska funktion, vilket t.ex. barnstugeutredningen framhöll (SOU 1972:27 s. 24).

I relation till *skolan* är det inte lärare eller rektorer som främst agerar för ett närmande mellan förskola och skola, utan högre tjänstemän, politiker och utredare.¹⁶⁴ Barnstugeutredningen framhöll förskolans viktiga kopplingar till

¹⁶⁴ Denna slutsats grundar sig på de studerade texterna. Jag har t.ex. inte analyserat lärartidningar i övrigt men med den bevakning som SFR har haft på pressklipp, skulle ett sådant engagemang från lärarna i övrigt sannolikt ha uppmärksammats.

såväl utbildningspolitik som socialpolitik men föreslog ett fortsatt socialt huvudmannaskap (SOU 1972:27 s. 542). I den reservation som lämnades av Sandblad och Orehag, antyddes ett underliggande skäl till majoritetens val av organisatorisk tillhörighet; var att det skulle ha funnits en antydning om risk för att skolans pedagogik och arbetsätt skulle kunna påverka förskolan i negativ riktning om pedagogiska fackmyndigheter fick ta över ansvaret (a.a. s. 634). Kan en sådan risk förstås som ett uttryck för en beredskap mot *förskolning*, så länge förskolemodellen inte ansågs vara konsoliderad, vilket särskilt verkar ha varit LO:s farhåga? Föreställningar framträder om hur förskolepedagogiken ska medverka till att förbättra skolans första år. Andra efterlyser ”en äkta förskola”, ”en ordentlig förskola” eller en mer ”undervisande förskola”.

I figuren illustreras de kraftfält som analyseras, inramat av gemensamma övergripande samhällsdiskurser och med *samverkan* som nav. I relation till socialtjänsten är samverkan en central frågeställning för förebyggande barnavård. I relation till skolan handlar samverkan om skolförberedelse för i synnerhet sexåringar. Förhandlingsprocessen om relationen till skolan och socialtjänsten har resulterat i organisatoriska kompromisser; en slags *hybridinstitutioner*.

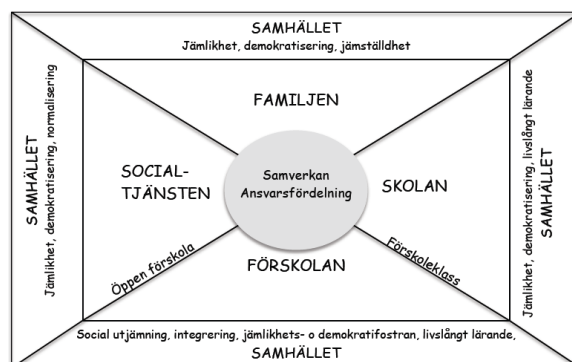


Fig. 1. Illustration över förskolemodellens kraftfält med centrala samhällsdiskurser

Med hybrid menar jag korsbefruktande verksamhetsformer som legitimerar skapandet av närmare direktsamverkan mellan yrkeskategorier från respektive institutioner. *Den öppna förskolan* mellan socialtjänst och förskola; och *förskoleklassen* mellan förskola och skola, blir ett slags blandformer av respektive institutions kultur och professionella koder. De bevarar därigenom gränsen till ett mer tydliggjort uppdrag för förskolan. Genom sin mellanliggande tröskelfunktion skapas samtidigt en kil för det omtalade viktiga samarbetet mellan förskola, socialtjänst och skola. Förskoleklassen har beskrivits som ett dike mellan förskola och skola (Skolverket 2001). Maria Folke-Fichtelius gör

en liknande analys i sin verksamhetsteoretiska studie om förskolans statliga reglering. Nya verksamhetskategorier som förskoleklass, familjedaghem och öppen förskola blir ”buffertzoner” (Folke-Fichtelius 2008 s. 84). Samverkan med familjen ses som en fortsatt viktig utvecklingsfråga i slutet av den studerade tidsperioden, vilket uttrycks i läroplansutredningen (SOU 1997:157). I läroplanen (Lpfö 98) framhålls såväl samverkan med familjen som med skolan medan socialtjänsten inte alls nämns längre. Det förefaller som om hybridorganisationerna övertar ansvaret för förskolans samverkan med socialtjänst och skola. Samverkan i övrigt tenderar att reduceras till en ”ickefråga”.

En educaremodell med en professionell och institutionell identitet?

I barnstugeutredningens motivering till varför förskolan skulle fortsätta att ha sin organisatoriska tillhörighet inom den sociala sektorn framhölls att förskolan ännu inte kunde betraktas som *en väl avgränsad institution* som fungerar isolerat från andra barnavårdande och familjesociala åtgärder, även om man beskrev förskolan som *ett fundament för skolan* (SOU 1972:27 s. 542). Idag när förskolan är inrättad som en särskild skolform inom utbildningssystemet kan frågan fortfarande ställas i vad mån förskolan kan ses som en väl avgränsad institution med egen pedagogisk och social identitet. Maria Folke-Fichtelius betraktar förskolan som ett ännu inte helt konsoliderat och utkristalliserat samhällsfenomen i sin avhandling om förskolans styrning och reglering 1944-2008 (Folke-Fichtelius 2008). Hon beskriver förskolan med hänvisning till Durkheims begrepp; som ett socialt faktum under formering (a.a. s. 29). Ur förskolebarns och förskoleföräldrars perspektiv kan å andra sidan framväxten av den svenska förskolemodellen 1968-1998 beskrivas som att den har lett fram till att förskolan uppfattas som ett självklart fenomen i både barns och föräldrars vardagsliv. Dessutom som en högt aktad samhällsinstitution, vilket tyder på att den uppfattas som en självständig institution med egen identitet. Frågan om förskolans pedagogiska identitet har dock under den studerade tidsperioden varit föremål för en debatt, i synnerhet under det andra utvecklingsskedet 1975-1982 då såväl ett närmande till socialtjänsten som till skolan beskrevs som riskfullt för den sköra pedagogiska identiteten som förskolan ansågs ha och i den identitetskris som ansågs föreligga i början på 1980-talet.

Familjestödsutredningen skriver att värderingen av daghemmen har pendlat mellan en nedgörande kritisk inställning, där daghemmen å ena sidan utmålas som skuld till mycket som är dåligt i samhällsutvecklingen, å den andra av en stark övervärdering, där daghemmen är de som skall gå i spetsen och förändra samhället till något bättre (SOU 1981:25 s. 114). Uttalandet är signifikativt för hur talet om den svenska förskolemodellen gestaltar sig i det offentliga samtalet under den studerade tidsperioden och hur denna pendling

mellan det starkt kritiska och det övervärderade kan ha påverkat pedagogernas självförståelse och agerande utifrån en till synes upplevd skör pedagogisk yrkesidentitet med rop på mer statlig styrning och pedagogiskt erkännande i en självförståelse av en underordnad position.

Statusfrågan berörs även kortfattat av barnstugeutredningen som menar att ett växande intresse för förskolåldern, som en period då den grundläggande inläringen sker och med förändrad syn på förskolpedagogiken och de krav som ställs på personalen, på sikt skulle komma att innebära en riktigare värdering (SOU 1972:26 s. 146). I detta korta avsnitt diskuteras samhällets värdering av förskolans personal och att de fortfarande ofta benämns ”lektanter” i dagligt tal. Detta anses hänga ihop både med en oförståelse för innebörden i förskolepedagogiken och med att ett givet kunskapsinnehåll, som en styrd inläring ska resultera i, värderas som en mer kvalificerad uppgift. Denna värdering anser utredningen kan komma att förändras genom en revidering av förskolepedagogiken med en bibehållen syn på helhet och vård och pedagogik som en icke rangordnad enhet samt fria arbetsformer utan fastställda kunskapsmål.

I analysen av förskolläraernas fackliga diskussion om en läroplan för förskolan citerades bl.a. Ulla-Britta Bruun som på Stockholmskretsens årsmöte 1982 framhöll att ”vi förskollärare skaffar oss inte lärarstatus genom att gå in under skolans villkor utan det gör vi på vårt eget sätt” (Förskolan 6/82 s. 19). Uttalandet kan tolkas som att de s.k. pionjärerna inte positionerade sig i en underordnad position utan med en mer självklar inställning och inriktning på att ta ansvar för att utveckla det förskolepedagogiska arbetet, vilket analysen av det första utvecklingsskedet i synnerhet har visat.

Den frigörande förskolemodellen

I figur 1 över kraftfältet illustreras hur en samhällelig jämlikhets- och demokratiseringskurs påverkar respektive del av kraftfältet och deras inbördes relationer. I en ”metaanalys”, bl.a. med hjälp av den för analysarbetet konstruerade ”ordlistan”,¹⁶⁵ framstår politiska intentioner med förskolemodellen som ett demokratiskt projekt och ett frigörelseprojekt som överordnade diskurser och resultat. Vad man skulle kunna uppfatta som en motsättning mellan individualisering och kollektiv gemenskap överbryggas såväl för barn som för deras föräldrar. Ett förändrat paradig för handikappade barns frigörelse att få leva

¹⁶⁵ I metodavsnittet beskrev jag hur jag i närläsningar av texter konstruerade en ordlista av vad som uppfattades vara centrala begrepp och fenomen. Via sökfunktionen i datorprogrammet har jag i perspektiverade läsningar kunnat identifiera de ställen i avhandlingstexten där dessa begrepp återkommer, vilket då blev ett verktyg för en metaanalys i ett helhetsperspektiv, dvs. i betydelsen hela kraftfältet och hela tidsperioden.

som andra i gemenskap med andra hemma och i förskolegrupperna på samma villkor som andra innebär även frigörelse för dessa föräldrar att få leva mer som andra föräldrar. Att både barn och föräldrar ges möjlighet att få vara och bli självständiga fria individer och samhällsmedborgare blir ett uppdrag för förskolan som barnstugeutredningen medverkar till genom sitt förslag till gemensam barnstuga. Förskolans värld öppnades för barns fria skapande på alla områden och ingenting var fel, som Ingrid Engdahl uttryckte det i ett citerat högtidstal. Det var självklart med demokrati och att räkna med barnen (Bilaga i Förskolan 10/88). En *konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen* var den diskurs som Kenneth Hultqvist beskriver och analyserar i en nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan (Hultqvist 1990). På liknande sätt skulle konstruktionen av förskoleföräldrar kunna beskrivas.

Att se den kvinnliga frigörelsen som något nödvändigt både för kvinnorna själva och för barnen menar barnstugeutredningens huvudsekreterare Siv Thorsell var en av de viktiga frontlinjer som drogs i den svenska sextiotalsdebatten (Thorsell 1992). Hon beskriver förskolan som *den väsentliga pusselbiten* i sammanhanget, en barnomsorg som inte endast fungerade som tillsyn för barnen de tider då föräldrarna förvärvsarbetade utan också utgjorde ett viktigt bidrag för barnens fostran i det moderna samhället (a.a. s. 97). Även Barnomsorg och skolakommittén kommenterar hur daghemmen när de började få status fyllde funktionen som den *felande pusselbiten* i kvinnornas frigörelse (SOU 1997:157 s. 36). Gertrud Sigurdsen berättade hur LO såg på daghem som en jämlikhetsfråga och tro på den svenska förskolemodellen som den riktiga, ”så *fri från prestation* som en uppväxtmiljö kan vara” (Förskolan 4/71 s. 153, *emfas tillagd*). Utifrån studiens frågeställning om aktörer framträder LO och då särskilt kvinnorrådet med bl.a. Gertrud Sigurdsen som centrala betydelsefulla aktörer för förskolemodellens formande som lösningen på föräldrars tillsynsbehov, arbetsmarknadsbehov och en ideologisk syn på betydelsen av en pedagogisk verksamhets utformning för medlemmarnas barn i ett jämlikhetsperspektiv.

I antologin *Från fattigdom till välfärd – en studie i svensk jämlikhetspolitik* beskriver Annika Baude, utbildning som betydelsefullt instrument (Baude 1978). Baude, som var en av initiativtagarna till Grupp 222 tillsammans med Thorsell i vilken även Sigurdsen ingick, framhåller att utbyggnaden av barnomsorgen blir den ytterst viktigaste jämlikhetsfrågan både ur barns och föräldrars synpunkt. Att barnen i daghemsgrupperna kommer från olika miljöer menar hon utgör ett jämlikhetsvärde i sig. Camilla Odhnoff hade talat för en gemensam arena för barn utan kategoriklyvning och om ”ett jämlikhetens samhälle för *fria människor*; ett citat från det första året i

studien (Barnträdgården 6/68 s. 185, emfas tillagd). Det sista året i studien talar socialstyrelsens chef Örtendahl om hur mannens frigörelse från traditionella mönster har hämtat sin inspiration och sina möjligheter från den fantastiska växtkraften i barnomsorgen (Förskolan 1/98 s. 8).

Daghemsmodellen, som Billy Ehn (1983) med sin kulturanalytiska blick betraktade som en brännpunkt för angelägna samhällsfrågor, kan sägas gälla frågan om relationen mellan individ *och* gemenskap, vilken framstår som en meningsfull och åtråvärd helhet i den svenska förskolans värld och i överensstämmelse med socialdemokratiska och liberala värderingar. Daghemsutbyggnaden har som framkommit särskilt haft sitt stöd bland socialistiska partier och det liberala folkpartiet. Kanske är dessa värderingar också något som uppfattas som specifikt svenskt? Är det ett exempel på när OECD, enligt Kärrby, beskriver den svenska förskolemodellen som en spegel av nationens hjärtslag genom att den bygger på samhälleliga värderingar som bl.a. solidaritet, gemenskap, individuell frihet och integritet, jämställhet och respekt för barn (Kärrby 2000). I en OECD-rapport sägs om modellen:

Theoretical and pedagogical understandings of childhood permeate practice and policy. A commitment to democratic ideals exists in the way children are inducted into the system; a commitment to solidarity exists in that the system is deeply concerned with the well-being of all youngsters, among them children who are disabled or recent immigrants. There is a full appreciation for who children are and for whom they will become. (...) In short, Swedish values are enacted daily and imbued early into children's lives. Preschool services and the state's respect for childhood are important instruments that perpetuate Swedish culture and embody Swedish values. (OECD 1999 s. 38)

Formandet av en förskolemodell som en *gemensam kollektiv förskolearena* grundad på dessa värderingar, ansedd som en unik möjlighet för ett frigörande oberoende, kan förstås som den pragmatiska lösningen på ett flertal samhälleliga problem. Kanske kan hela förskolemodellen förstås som en konstruktion för att tillfredsställa den svenska mentalitet som Henrik Berggren och Lars Trägårdh (2006) menar kännetecknas av en extrem individualism och önskan om oberoende och hur barnen och kvinnorna "befrias" från familjen, vilket varit ett centralt tema för svensk socialdemokrati och som dessutom låg nära liberalismens centrala trossatser. Författarna konstaterar att svensk lagstiftning på social- och familjepolitikens område färgats av spänningen mellan liberalismens emfas på individen och socialismens strävan efter jämlikhet och att den svenska politiska kulturen varit mer pragmatisk än visionär. Det de benämner den svenska statsindividualismen har genom välfärdsstaten kunnat erbjuda medborgarna maximal frigörelse. Den institutionaliserar vad författarna menar är redan existerande värderingar i det svenska samhället om att stå fri och inte underordnad. I denna befrielseprocess menar författarna att principen

om jämlikhet står i förgrunden med individens oberoende som central aspekt. ”Endast autonoma subjekt kan mötas som likar” (a.a. s. 51).

Barnen som aktörer har dock inte synliggjorts i min studie. Förutom ett inlägg i DN-debatten 1986, där två f.d. ”dagisbarn” utbrister i en lovsång om den totala friheten på dagis med möjlighet att leva ut drömmar. Hela samhället menar de skulle vara som ”dagis” (Groundstroem & Rundquist DN 7/9 1986).

Om ett svår fångat kunskapsinnehåll i förändringstider

I Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport från 2012 sägs förskolans uppdrag handla om att lägga grunden för ett livslångt lärande och att det över tid har förändrats från ”socialt omsorgsprojekt” till ”utbildningspolitiskt projekt” (Skolinspektionen 2012 s. 9). Utifrån mina resultat ifrågasätter jag en onyanserad bild av den svenska förskolemodellens utvecklingsprocess som en förändring *från* ett socialt omsorgsprojekt *till* ett utbildningspolitiskt projekt, i alla fall om det är den studerade tidsperioden som åsyftas. Ett av studiens resultat är att förskolans utbildningspolitiska uppdrag ur olika perspektiv har diskuterats alltsedan barnstugeutredningen fick uppdraget att utarbeta ett pedagogiskt program och definiera förskolepedagogik i vid mening.

I talet om den svenska förskolemodellens formande framträder det utbildningspolitiska uppdraget initialt som ett jämlikhetsprojekt integrerat med det sociala omsorgsprojektet; ett demokratiseringsprojekt och ett frigörelseprojekt. Det brukar påstås att man inom förskolans fält diskuterar hur-frågor mer än vad-frågor när det gäller innehåll och lärande. Frågan framstår som betydligt mer komplex efter analys och sammanvägning av de studerade texterna med tal om att förskolans pedagogiska uppdrag ska stärkas. Det gäller då särskilt de pedagogiska programtexterna, där hur och vad inte egentligen särskiljs och inte heller omsorg och pedagogik. Olof Palmes visade tilltro till förskolepedagogiken och sin förhoppning, uttalad vid SFR:s 50-årsjubileum 1968, om att förskollärarna skulle vara motståndskraftiga och hålla kvar sin pedagogik i samarbetet mellan grundskola och förskola (Barnträdgården 3/68 s. 73), är ett uttryck bland flera för regeringsmedlemmars starka stöd för förskolepedagogikens s.k. särart som är ett av studiens resultat.

I läroplansreformen 1997/98 skulle förskolan enligt intentionerna behålla och utveckla sin *särart* samtidigt med kravet om att den pedagogiska rollen skulle förstärkas. En liknande avsikt fanns när barnstugeutredningen trettio år tidigare tillsattes, som visats i analysen. En mer *medveten* pedagogik skulle på ett mer konsekvent sätt än tidigare stimulera barns *tankemässiga utveckling*, dock utan att träna dem i ”skolfärdigheter” (Diskussions-PM 1971 s. 237). Förskolans pedagogiska uppdrag skulle denna gång förstärkas vad gäller

begreppsbildning och barns kommunikationsförmåga samtidigt som förutsättningar för barns demokratiska fostran och en ny syn på relationen barn och vuxna skulle utvecklas. Utredningens förslag till pedagogiskt program med övergripande samhällsmål och pedagogiska delmål för verksamheten innehöll inga individuella prestationskrav, vilket t.ex. LO framhöll som något positivt (Förskolan 4/71 s. 153). Som en kommentar till dessa resultat vill jag anknyta till Skolverkets utvärderingsresultat på 2000-talet (Skolverket 2004, 2008). Det pekar på hur den svenska förskolan alltmer betraktas utifrån nyttoaspekter. Individuella bedömningar av barn förekommer och tenderar att öka i strid med läroplanen och reformens intentioner. En ökad betoning på lärande ges olika innebörd; dels sägs en syn om förskolans särart och tidigare tradition med informellt lärande leva kvar, dels framträder en mer formell syn på lärande och skolförberedelse (Skolverket 2004).

Ett spänningsförhållande mellan en mer strukturerad formell inläring och förskoletraditionens fria arbetsformer har även synliggjorts i analysen av talet om förskolemodellen i mediadebatter och i relation till skolan 1968-1998. Föreställningar om att ett förskolepedagogiskt förhållningssätt skulle innebära passiva pedagoger, har förskollärarkåren konsekvent har protesterat mot. Försök till överbryggande syntes med vidgad syn på inläring, undervisning och skolförberedelse, visionen om en mötesplats har diskuterats i utredningar, vilket särskilt har framkommit i skoldelen.

I barnstugeutredningen talas om hur innehåll från flera *ämnesområden* skulle kunna ingå i förskolans vardagliga aktiviteter på ett mer systematiserat sätt inom ramen för ett *ämnesintegrerat program* (SOU 1972:26 s. 83). I upprepade läsningar av hela utredningen (och även efterföljande pedagogiska program) angående det inre arbetet i förskolan, blir jag varse det mångsidiga talet om kunskapsinnehåll, inom områden som förekommit i förskolans barnträdgårdstradition; naturkunskap, språk och litteratur, kultur och samhälle. I barnstugeutredningen vävs de in i kapitlen om *arbetsättet i förskolan*, på ett liknande sätt som Ulla-Britta Bruun gjorde på 1980-talet, i ett kompletteringsmaterial till 1983 års förslag till pedagogiskt program från Socialstyrelsen (Bruun 1983). I barnstugeutredningens tal om dessa ämnesområden, förskolefostran och förskolepedagogik så framträder innehåll och arbetsätt som fusionerade. Utflykter och planlagda besök i närsamhället ses både som ett samhällsorienterande innehåll och som metod. I beskrivningar av förskolans pedagogiska verksamhet med ett ställningstagande för ”barnets intresse i centrum” med fångade inläringstillfällen i det lokala sammanhanget, vävs *hur* och *vad* samman kontra en kunskapsorganisering med ämnesstoff i centrum, som mer oberoende av den situerade undervisningssituationen. Dessutom inbegrips utveckling av förmågor som relaterar till en

demokratisk medborgarfostran, kreativitet, självtillit, samarbetsförmåga, inlevelseförmåga och förmåga till kritiskt tänkande i detta *fusionerade innehåll*, för vilket även miljöns betydelse betonas. Normer och värderingar blir en del av innehållet. Ingen motsättning görs mellan kunskap, fostran och omsorg. Det är en kunskapsorganisering som i huvudsak har backats upp av ansvariga ministrar och av tillsynsmyndighetens tjänstemän med tal om fria arbetsformer; att förskolan inte ska bli skola med traditionella kursplaner; men med angivna innehållsliga områden, som känns igen från förskolans tradition.

I arbetet med det pedagogiska programmet på 1980-talet beslöt Socialstyrelsen och expertgruppen att också använda sig av begreppet *ämnedområden* för att beskriva ”ett mångfacetterat och i text svårfångat innehåll i svensk förskola” (Johansson 1988 s. 23), vilket avvisades av bl.a. SFR för att det ansågs vara ”för skollikt”. Svårigheten att tala om ett kontingent innehåll kvarstår när ämnesbegreppet är tabubelagt och då det verkar saknas ett språk för att beskriva alternativa kunskapsbegrepp. Socialstyrelsen valde att istället tala om *områden*; natur, kultur, samhälle.

I Läroplanen för förskolan (Lpfö 98) beskrivs att verksamheten skall utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper. Att kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer som bild, sång, musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk, sägs utgöra *både innehåll och metod* i förskolan.¹⁶⁶

Omsorg om omsorgen

Barnstugeutredningen talar inte explicit om omsorgsaspekter som en integrerad del i förskolepedagogiken, vilket skulle kunna tolkas som att denna integrerade grundsyn, som uttrycktes redan i diskussionspromemorian, togs för självklar, tillsammans med utredningens tydliga ställningstagande att en reviderad förskolepedagogik i synnerhet behövde kompletteras med inlärningsperspektiv och utveckling av förmågor som begreppsbyggnad och kommunikationsförmåga relaterat till olika ämnedområden. Mitt första intryck av en nedtonad omsorgsdiskussion i utredningen nyanserades och förändrades i förnyade läsningar, där jag uppmärksammade vad jag vill kalla en immanent intertextuell dialog och uppgörelse med en gängse småbarnspedagogik byggd på mognadsteori och en rutinartad omsorgspedagogik som man vill se förändrad. Även om ordet omsorg endast förekommer vid ett par tillfällen i utredningens betänkanden, så framstår kapitlen om arbetssättet i förskolan (SOU 1972:26)

¹⁶⁶ I den reviderade läroplanen (Lpfö 98/2010) är den sista meningen utbytt mot ”barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande men också genom att iaktta, samtala och reflektera” (a.a. s. 7).

som impregnerade av en grundsyn att omsorg och lärande hör samman i en omsorgsfull planering av förskolans dagsprogram, organisation och i pedagogens förhållningssätt till enskilda barn och till barngruppen som helhet. Här beskrivs vikten av att skapa en trygghet för barn, en varm och tillåtande atmosfär, kunna göra avvägningar mellan hjälp och stöd när det behövs i förhållande till att ge tid och låta barn pröva för att utveckla sitt oberoende och en självständighet. En respekt för barn och betydelsen av ett inlyssnande både vad gäller barns fysiska behov och för att stimulera barns utforskande i dialog framträder, men också med tal om hjälp och omsorgsfullt stöd i exempelvis lek och kamratkontakter, behov av kroppskontakt och närhet till pedagogen exempelvis i samband med sagor och berättande. Omsorgen ges enligt min tolkning en ny etisk och individualiserad dimension i betydelsen att barnen ska bli sedda och respekterade som individer med unika behov och rätt till delaktighet och utveckling. Men också med förmåga till omsorg om andra. Jag tänker då på formuleringar som ”det räcker inte med att barn är fysiskt väl skötta, mätta och försedda med stimulerande lekmaterial” (SOU 1972:26 s. 164) eller ”utan särskilda åtgärder är det svårt att undvika att det går slentrian i rutiner i grupsamvaro” (a.a. s. 206). Engagerade och lyhörda pedagoger förutsätts och grupsamvaro ses som det väsentliga även för små barn. Citatet fortsätter med att ”barnen blir lätt föremål för vuxnas omsorger i stället för aktiva deltagare i sin egen omvårdnad” (a.a. s. 206).

I ett s.k. tentativt resonemang om begreppet omsorg i förskolans olika pedagogiska program förvånas forskaren Anne-Li Lindgren över att omsorg inte ens förekom i barnstugeutredningens innehållsförteckning (Lindgren 2001). Lindgren citerar den senare delen av citatet ovan, om att barn ”lätt blir föremål för vuxnas omsorger i stället för aktiva deltagare i sin egen omvårdnad”, dock med en något annorlunda tolkning än den analys jag beskrivit ovan (a.a. s. 24). Lindgren menar att ordet omsorg, när det faktiskt förekommer i barnstugeutredningen används för att utfästa en varning, vilket hon menar tyder på ett synsätt att en person som endast är mottagare av andras omsorger blir passiv, ett synsätt hon tolkar som liktydigt med att det anses vara negativt att vara beroende av andra. Det är en slutsats jag inte håller med om i förhållande till utredningstexten som helhet och den omsorgstradition med etiska dimensioner som jag finner lever kvar i det pedagogiska programmet. Ett fostransideal att stärka barns självförtroende och tillit till egen förmåga med betoning på både delaktighet och självständighet framträder. Enligt min mening utan att det förringar små barns behov av hjälp och stöd och gemenskap. En fostransyn jag kopplar ihop med vad jag registrerat som del i den svenska förskolemodellens demokratiseringsdiskurs.

Ulla-Britta Bruun framstår i de analyserade texterna som en tydlig företrädare för att relationen omsorg och pedagogik som en helhet utgör en grund för en stolt och statusgivande yrkesidentitet med ett professionellt ansvar för att utveckla hela det komplexa samhällsuppdraget med inläring, omsorg, fostran och tillsyn i takt med samhällsförändringar. Hon återkommer till sin claim ”vi får inte släppa omsorgen om barnen: vård är pedagogik och pedagogik är vård” (Förskolan 6/82 s. 19). Jag har i analysarbetet dock ställt mig frågan utifrån andras uttalanden om relationen omsorg och lärande om en förskjutning sker och i så fall tenderar att bli en split på de olika yrkeskategorierna i förskolan; barnskötare respektive förskollärare. Den risken framskymtar i texter både i det tredje skedet 1983-1990 och också i samband med läroplansreformen 1997/98, vilket jag beskrivit i avhandlingen. Det är en fråga som det finns all anledning att återkomma till i fortsatta analyser av educaremodellen i praktiken. Tidigare professionsstrategier i en kamp med barnskötarna om småbarnsinstitutionerna har tvärtom varit att hävda omsorg och pedagogik som en nödvändig helhet (Holmlund 1996). Är omsorgen inte längre tillräckligt statusgivande?

En polarisering framkommer i tal om pedagogisk respektive servicetid, vilket skulle innebära att förskolläraren fick ägna sig åt medvetet pedagogiskt arbete, en uppdelning som avviker från t.ex. barnstugeutredningens syn. Förskolläraren Anette Emilsson anser t.ex. i sitt förslag till pedagogisk tid att det hon kallar det dubbla uppdraget skapar förvirring så att förskolläraren har svårt att lyfta fram sin lärarroll. Hon menar inte att hon väljer bort tillsynen men vill se ”en tydligare pedagogisering” (Förskolan 5/97 s. 42). Tjugo år tidigare hade Ulla-Britta Bruun beklagat att forskare kategoriserar förskollärare antingen som vårdare *eller* pedagoger; en uppsplittring som Bruun anser förhindrar dels ett integrerat perspektiv, dels påverkar synen på vård som bara rutiner och pedagogik som enbart något skollikt (Förskolan 1/77 s. 9). I en tid med tendenser till ett insnävat uppdrag med en mer ensidig betoning på lärande (Skolverket 2008 s. 104) kan det vara intressant med en jämförelse med en reflektion från ”pionjären Gertrud Olsson 1971 i vad hon kallade” en kättersk tanke” (Förskolan 2/71 s. 87):

Tar vi alltför högtidligt på vår egen roll? Har det varit så strävsamt för oss att få någon förståelse för förskolålderns stora betydelse och med det betydelsen av vårt arbete inklusive allt som kallas vård, att vi börjat göra hela vårt liv med barnen till pedagogik? Är det ordets makt över tanken? Tappar vi något av spontan samvaro och upptäckarglädje? (a.a. s. 87)

I avhandlingen om Lärarförbundets statushöjande strategier, som bl.a. bygger på en analys av *Förskolan*¹⁶⁷, är slutsatsen, att även om Lärarförbundet sägs förespråka värdet av förskolepedagogikens helhetsperspektiv så framhålls varken de omsorgsrelaterade arbetsuppgifterna och heller inte fostrandeuppgiften (Berntsson 2006). Efter att ha utgått från delvis samma empiriunderlag kan jag instämma i att detta framstår som en facklig tendens, i synnerhet under det tredje utvecklingsskedet 1983-1990. I talet om att stärka förskolans pedagogiska identitet och en kollektiv yrkesidentitet; ”vi förskollärare”, fokuserar SFR behörighetsfrågor och organisatoriska frågor med tendens till utestängningsstrategier mot barnskötarna, medan betydligt mindre ägnas åt diskussion som rör utveckling av det pedagogiska arbetet av vad som framgår av de studerade texterna. Däremot framträder i huvudsak ett retoriskt försvar för educaremodellens grundbult om helhetssyn på omsorg, lek och lärande. Förskollärarkårens fackliga företrädare har enligt mina slutsatser i huvudsak försvarat förskolemodellens val av organisering så att föräldrar ska kunna kombinera sitt föräldraskap med förvärvsarbete och att barnen inom denna modell ska få del av en pedagogiskt stimulerande miljö som inkluderar lek, omsorg och lärande, även om tal om barnpassning tenderar att nedvärdera både omsorgsdelen och tillsynsfunktionen.¹⁶⁸

Det professionella ansvaret

Det pedagogiska uppdragets genomförande i praktiken har under den studerade tidsperioden lämnats till förskolans personal att utveckla och iscensätta utifrån tal om lek, utforskande och tematiskt arbetssätt i vägledande pedagogiska program eller mål att sträva mot i läroplanen (Lpfö 98). Det har enligt en målstyrningsmodell delegerats till en förskollärarprofession, som i sin tur velat lämna tillbaka frågan till staten för att få den legitimerad genom en läroplan som man helst ville skulle innehålla även metodiska riktlinjer. I SFR:s förslag till handlingsprogram talades om hur barnstugeutredningen fick en enorm genomslagskraft och påverkade arbetet i förskolan men beklagar bristen på handledare och avsaknaden av statligt ansvarstagande som ledde till att verksamheten lämnades i så ”fria tyglar” (bilaga i Förskolan 8/83).

Utifrån syftet att göra förskollärarnas röster hörda har talet om förskolepedagogikens innehåll, innebörd, didaktiska frågeställningar samt inställningen till förskolans hela uppdrag uppmärksammats i analysen. I

¹⁶⁷ Tidskriften *Förskolan* ingår som del i hennes dokumentationsanalys med startår 1967. Detta val av dokument och tidsperiod sammanfaller således med min studie.

¹⁶⁸ I slutet av det andra skedet och särskilt i det tredje när kårens hävdande att daghem är förskola blandas med ett tal om daghem som en tillsynsmodell med bara barnpassning uppstår en viss motsägelsefull bild i försvaret av en educaremodell.

analysen av den svenska förskolemodellens förskolepedagogiska diskurs och framväxt har jag synliggjort det myckna talet om inläring, förskoleundervisning och kunskapsinnehåll i barnstugeutredningen och i *Förskolan* under det första utvecklingsskedet 1968-1974. I detta skede förekom, som jag visat, en förskolepedagogisk innehållslig diskussion för att utveckla och revidera förskolans tradition med ett ifrågasättande av mognadsteorier, avvaktande pedagoger, hemligheten och en förgivettagen motsättning mellan utveckling och inläring. I anslutning till barnstugeutredningens pågående arbete efterfrågades nya teorier. Metodikläraren Vanja Karlsson beskriver t.ex. hur Ulla-Britta Bruun såg systemtänkandet, som tagits upp av Dick Åkerblom i barnstugeutredningen, som en möjlighet för utvecklingen av en stagnerad förskoletradition:

Ulla-Britta och Dick inspirerade varandra. Med anknytning till metodik och praktik försökte vi stimulera till ett kunskapsinnehåll i förskolan som byggde på sammanhang inte bara när det gällde naturorientering. (...) De inspirerande tankarna om utveckling av förskolans innehåll kom undan. Ulla-Britta glömde dem inte. Hon sa efteråt att tiden var nog inte mogen för detta. (Förskolan 7/85 s. 7)

Att merparten av förskollärarkårens tal sedan de sista pionjärearnas röster tystnat ägnats åt i huvudsak ett retoriskt försvar av den s.k. daghemsförskolan som pedagogisk verksamhet med ideala beskrivningar av förskolepedagogiken för att nå pedagogiskt erkännande av verksamheten och professionell status framträder i analysen. Istället för en problematiserad intern professionell debatt om didaktiska och teoretiska utmaningar i daghemsförskolans kunskapsuppdrag, som var på gång i det första utvecklingsskedet, och i ett försök till en innehållslig pedagogisk debatt iscensatt av SFR 1980, framträder, vid sidan av vad jag vill kalla ett retoriskt finrum, ett didaktiskt tomrum i förhållande till pionjärearnas förskolepedagogiska förnyelseprojekt. Hur kan man förstå att en innehållslig pedagogisk diskussion i princip avstannade, åtminstone på den egna tidskriftsarenan? Vad har detta för betydelse i dag i mötet med dagens krav på förstärkt lärande?

Förskollärarnas röster har under den studerade tidsperioden försvarat och visat en respektfull syn på barn, betonat relationer och möten med engagerade pedagoger, vilket framstår som en viktig förutsättning och grund för ett förskoledidaktiskt utvecklingsarbete. En syn på lärande som ett relationellt fenomen med fångade tillfällen i flykten, lek och lärande utifrån barns nyfikenhet och intresse, verksamhetslust, utforskande och skapande verksamhet visar på kopplingar till förskolans idétradition. Det är dock inte en tradition som synliggörs teoretiskt och i ett problematiserat erfarenhetsbaserat perspektiv, inte heller vad gäller relationen omsorg och lärande. Den förutsätts.

Även om inte ett tal om inläring i förskolan blir så framträdande i tidskriftsdebatten i övriga skeden så synliggörs det på styrdokumentsnivå. Dialogen om förskolans uppdrag, kunskapsinnehåll och kunskapsorganisering, förutom retoriska deklamationer, handlar i *Förskolan* mer om organisationsmodeller och verksamhetsformer än innehållsliga pedagogiska frågor för professionen att diskutera och utveckla. Ett undantag är det fjärde skedet 1991-1998, då lek och jämställdhetsfostran diskuteras som pedagogisk fråga med koppling till ökad forskning inom området. Förutom ett retoriskt försvar för både educaremodellen och förskolepedagogikens unika och uppräknade kvaliteter i ledare och fackliga uttalanden, ofta i relation till en s.k. traditionell skola och förmedlingspedagogik i det andra och tredje skedet, har jag i perspektiverade omläsningar funnit mer konkreta beskrivningar av arbetssätt i reportage från utvalda förskolor i huvudsak i det fjärde skedet. De framstår som illustrerade hemmahosreportage alternativt som förskolepedagogiska modevisningar där en förskoledidaktik i högtidsdräkt presenteras på förskolearenans *catwalk*.

En socialpedagogisk tradition i förändring

I ett historiskt perspektiv har förskolan beskrivits som ett socialpedagogiskt projekt (Tallberg-Broman 1995). I de första genomläsningarna av *Förskolans* årgångar 1968-1998 förvånades jag av att begreppet socialpedagogik föreföll vara osynligt. Det förekommer endast vid några få tillfällen. Begreppet har istället använts och förknippats med sociala behandlingsformer (Eriksson & Markström 2000). Barnstugeutredningen som ville något nytt; ett pedagogiskt program för en framtida förskola i ett föränderligt samhälle, kan möjligen förklara varför ett begrepp som socialpedagogik, med konnotationer till gamla tider inte användes. Förskoletraditionens traditionella yrkesspråkliga benämningar förekommer också sällan explicit i beskrivning av arbetssätt och innehåll, även om de verkar utgöra en bas för det överskridande, som eftersträvas i en revidering av förskolepedagogikens helhetssyn. Barnstugeutredningens tal om dialog och samspel som redskap i ett kunskapsövrande och ”utforskande av omvärlden”, som var en del av utredningens pedagogiska principer i förslaget till pedagogiskt program, varken utvecklades eller kopplades samman med utredningens tal om kunskapsinnehåll och teoretisk grund, vilket kan ha medverkat till hur receptionen av dialogpedagogiken blev. Förskoletraditionens reformpedagogiska idéarv, från Fröbel, Pestalozzi och Dewey med skapande aktivitetspedagogik och ett specifikt bildningsbegrepp tas inte tillvara, när ett mognadstänkande enligt Gesell skulle avfärdas och ett s.k. systemtänkande skulle omsättas i arbetet med att utveckla barns begreppsbildning. I barnstugeutredningens beskrivningar av arbetssätt kan man ändå se spår av reformpe-

dagogisk tradition i betoningen på utforskande, kommunikation, mångsidighet i uttryckssätt och syn på miljön, skapande verksamhet, barns verksamhetslust, relationen individ-förskola-samhälle och synen på en lyhörd och engagerad handledande pedagog som tar utgångspunkt i barnens intresse och lust att lära. Det associerar till Deweys utbildningsfilosofiska texter (Hartman & Lundgren 1998). Att inte denna förskolehistoriska teoretiska grund synliggörs explicit i barnstugeutredningens teoribygge är både begriplig och obegriplig i förhållande till vad utredningens sekreterare Bodil Rosengren beskriver som en syn-tes av ”väl renommerade forskares arbeten” och utredningens ”nyskapande insats” att söka ge struktur åt bitar som sedan länge fanns i förskolans verksamhet (Rosengren 1982 s. 32). Utredningens förslag till mål och begreppsapparat var enligt Rosengren viktiga för att förskolans personal skulle kunna analysera och vidareutveckla arbetet med barnen och vad de ville med det pedagogiskt, socialt och värderingsmässigt. Rosengren beklagar emellertid att barnstugeutredningen, som hade arbetat som en länk i en lång humanistisk pedagogisk tradition, gjorde misstaget att göra sig historielös. Traditionen och dess företrädare nämndes inte när man lade fram sina teorier och sin pedagogik. ”Vi såg inte detta då”, skriver Rosengren och säger att om kopplingen hade gjorts bakåt hade många som arbetat länge i förskolor och i utbildningar kunnat känna igen sig (a.a. s. 32).

Barnomsorg och skolkommittén lyfter fram Dewey i ett sammanhang där den progressiva pedagogiken från förra sekelskiftet beskrivs som en del av moderniteten (SOU 1997:157 s. 8). Forskaren Jan-Erik Johansson gör oss påminda om hur Fröbelpedagogiken återkommer till Europa genom reformpedagogiken efter att ha passerat genom den amerikanska progressivismen och John Dewey (Johansson 2011). Jan-Erik Johansson hävdar att det är väsentligt att göra förskolans pedagogik tydlig och välja en utgångspunkt som understryker de långa linjerna i förskolans pedagogik ”när nu förskolan möter krav på lärarledd, strukturerad och detaljstyrd skolförberedelse i många länder” (a.a. s. 167). En förskolehistorisk medvetenhet anser även jag vara väsentlig i en kunskapsbas för fortsatt utveckling av en förskoledidaktik med dagens utmaningar i ett globaliserat samhälle där kunskap och lärande i tidiga år ses som så betydelsefullt. Det ställer stora krav på en utveckling inom förskolläro-utbildningen så att studenterna erövrar verktyg för att kritiskt, etiskt, filosofiskt, teoretiskt och med stort och lyhört engagemang ska kunna delta i det förskoledidaktiska arbetet och den utveckling som pågår ute i verksamheten. Det ställer därigenom också krav på mångsidig forskning inom förskolans fält och på vad en professionsinriktad förskoledidaktisk disciplin kan bidra med. Det kanske rentav kan innebära nya unika möjligheter?

Kapitel 20 En förskolemodell i världen – epilog

Utmärkande för förskolepedagogiken är t.ex. den vida tolkningen av pedagogisk verksamhet där också omvårdnad och omsorg ingår, med utgångspunkten att inläring och utveckling sker ständigt – inte bara eller ens huvudsakligen i arrangerade inläringssituationer. Förankringen i närmiljön med anknytningen till barnens egna erfarenheter och kunskaper är en annan viktig princip, liksom lekens och fantasins betydelse för barns tankeutveckling och förståelse av omvärlden. Det temainriktade arbetssättet, där barns eget utforskande och egna problemlösningar blir ett medel för kompetens- och identitetsutveckling är en väsentlig del av förskolepedagogiken. Stor vikt läggs vid föräldrasamarbetet som ofta är väl utvecklat. Frågan om demokrati och empati har under senare år fått förnyad betydelse i förskolan (Dir. 1996:04 citerat i SOU 1997:157 s. 195).

En global syn på omsorg, kunskap och lärande – åt rätt håll?

När den nya skolministern Jan Björklund intervjuades i *Förskolan* efter valet 2006 säger han att den väg som svensk förskolepolitik har färdats längs vill han i stort följa (Lumholdt 2007). En särskild förskoleminister, som den tidigare socialdemokratiska regeringen hade haft, anses däremot inte längre nödvändigt. Förskolan tillhör ju skolväsendet. Ministern säger att förskolans utveckling i huvudsak har följt en trend som hela tiden har gått ”åt rätt håll” från 1970-talets barnomsorg, som han anser ha haft ”ganska små pedagogiska ambitioner” till dagens förskola, med en pedagogik som utvecklats ”i en alltmer skolförberedande form”. Han nämner hur ”otroligt ambitiösa fröknar som arbetar pedagogiskt med en genomtänkt vetenskapligt förankrad metodik” ska ges det pedagogiska ansvaret (a.a. s. 18). Folkpartiet beskrivs som ”förskolans bästa vän” med krav på både en tydlig förskolepedagogik och önskemål om en tidigare skolstart. Allt tal om att förskolans pedagogik byggd på lek och lust skulle kunna inspirera skolan och att förskolepedagogiken skulle vara så överlägsen i alla lägen säger sig Björklund däremot inte tro mycket på. Och när skolstarten kommer på tal säger ministern: ”Vi är det sista landet i Europa med att skydda barnen från kunskap” (a.a. s. 19). Uttalandet framstår som tvedigt. Hur ska man förstå ministerns tal om kunskap? Vad är det för kunskapsbegrepp som ställs i motsättning till de ambitiösa fröknarnas förskolepe-

dagogik?¹⁶⁹ Berättar det något om inflytande från globala diskurser om barns tidiga lärande och den svenska förskolemodellen på väg mot en skolförberedande tradition? Vad dväljs i varumärket den svenska förskolemodellen idag?

I ett globalt perspektiv har förskolan, likt 1960-talet, hamnat på agendan som ett betydelsefullt område. Nu som det första viktiga stadiet i utbildningssystemet. En betoning av barns tidiga lärande och kunskapsutveckling framträder i olika globala styrdokument. Det är särskilt basic literacy and numeracy skills som avses (OECD 2007, Tallberg Broman 2010). Det är också vad den reviderade svenska läroplanen för förskolan sägs ha anpassat sig till i ett förtydligande av mål att sträva mot (Lpfö 98/2010). Hur kan dessa främjas inom en educaremodell, som också värnas i den reviderade läroplanen?

När OECD i rapporten *Starting strong II* beskrev skillnader mellan läroplanstraditioner länkas den nordiska traditionen till ett socialpedagogiskt idéarv med en bredare syn på livsförberedelse (OECD 2006):

France and the Englishspeaking world have adopted a “readiness for school” approach, which although defined broadly focuses in practice on cognitive development in the early years, and the acquisition of a range of knowledge, skills and dispositions. A disadvantage inherent in this approach is the use of programmes and approaches that are poorly suited to the psychology and natural learning strategies of young children. In countries inheriting a social pedagogy tradition (Nordic and Central European countries), the kindergarten years are seen as a broad preparation for life and the foundation stage of lifelong learning. (OECD 2006 s. 13)

Ett perspektiv på förskolepedagogiken som livsförberedande motsäger inte att förskolepedagogikens innehåll i sin vida mening kan behöva förstärkas, vilket varit ett diskursivt mönster i samtliga pedagogiska program för förskolan 1968-1998. I barnstugeutredningen beskrivs utmaningar i att utveckla metoder för barns språkutveckling som ”ännu inte fanns” (SOU 1972:26 s. 256).

På *Dagens Nyheter*s debattsida den 18 mars 2008 presenterade den borgerliga alliansens partiledare sitt regeringsprogram för ”ett nytt och samlat grepp kring familjepolitiken” under rubriken *Ny lag gör att förskolan blir mer som en vanlig skola*. I detta nya grepp ingick en jämställdhetsbonus, en barnomsorgspeng som skulle stärka valfrihet och underlätta en flexiblere barnomsorg, vårdnadsbidrag samt en förstärkt pedagogisk förskola. En ny skollag med förskolan som egen skolform samt förtydligande av vissa mål i

¹⁶⁹ Att förskolan inte naturligt uppmärksammas i samband med tal om utbildning och kunskap kommenterades även i kapitel 12, då den statliga Barnkommittén (SOU 1997:116) som starkt framhållit den dubbla funktionen angående barns rätt till barnomsorg enligt Barnkonventionen men inte nämner förskolan då barns rätt till utbildning och kunskap diskuteras.

förskolans läroplan aviseras, vilket skulle ”stärka det pedagogiska uppdraget” och ta vara på barns naturliga nyfikenhet. Det sägs vara viktigt att den svenska förskolan ”med sin pedagogik bildar en helhet med omsorg, fostran, lärande och lek” och att regeringen i detta arbete ska ta hjälp av landets främsta experter på förskolepedagogik (Reinfeldt m.fl. 2008). Den svenska förskolemodellens huvudväg från 1900-talets sista decennier ser ut att fortfarande vara den väg som ska följas. I ett pressmeddelande och i en intervju i Dagens Eko 2008 uttalar skolminister Jan Björklund att regeringens förändringar handlar om att göra förskolan *mer* lärorik. På reporterns fråga om hur mycket mer skola förskolan ska bli, svarade Björklund att det inte skulle vara fråga om ”en skola med bänkar i rader”. Mycket skall ske ”i lekens form” (SR 2008-03-18). I en intervju två år senare upprepar Björklund att förskolan inte ska vara skola men bli mer lärorik (SVT 2010-02-24).

Tendenser till mer skolförberedande program för förskoleåldrarna och individuella bedömningar i förskolan har samtidigt uppmärksammats av utvärderare och forskare. Förskolan sägs befinna sig i en brytningstid eller i ett paradigmskifte (Skolverket 2004, 2008, Tallberg Broman 2010, Pramling Samuelsson & Sheridan 2010). I förordet till antologin *Från storslagna visioner till professionell bedömning* (Qvarsebo & Tallberg Broman 2010) beskrivs hur samhället i ett historiskt perspektiv via utbildning ville skapa ett bättre samhälle; den ljusa framtiden. Nu et framträdde som brytningspunkt och gyllene tillfälle att göra upp det gamla och bana väg för det nya. Idag sägs tongångarna vara annorlunda. Författarna säger att visionerna har fått träda tillbaka till förmån för en ökad byråkratisering med manualer, fokus på rättigheter, kvalitetssäkring, dokumentation och bedömning (a.a. s. 9).

Ingrid Pramling Samuelsson och Sonja Sheridan påtalar hur UNICEF rankade den svenska förskolemodellen som nummer ett bland 25 OECD länder 2008. Samtidigt problematiserar dessa forskare de utmaningar som förskolemodellen står inför; en brytpunkt eller *backward slide* (Pramling Samuelsson & Sheridan 2010 s. 219ff.). Skolverkets utvärderingar tyder på ett insnävat uppdrag i förskolan även om en motstridig bild framträder. Educaremodellen sägs leva kvar samtidigt som den svenska förskolan i vissa avseenden närmar sig ett annat läroplanstänkande liknande en utveckling i andra länder, där *narrowing the curriculum* blivit ett vanligt mönster (Skolverket 2008 s. 104). Från ett av de nordiska länderna med en relativt gemensam läroplanstradition hitintills bedömer t.ex. Stig Broström att det finns risk för en insnävning av *børnehavepedagogiken* i Danmark utifrån att barns lärande i børnehaven genomgått en avgörande politisk och pedagogisk förskjutning under de senaste tio åren (Broström 2011 s. 179). Den traditionella utvecklingspsykologiska förankringen menar han har ändrats eller

kompletterats med ett lärandebegrepp inriktat på att uppnå på förhand fastställda klara och entydiga mål som går att utvärdera.

I en forskningsöversikt från Vetenskapsrådet om utvärdering i förskolan (Åsén & Vallberg Roth 2012) konstateras att i vår tids globaliserade samhälle, i vilket kunskap beskrivs som den främsta tillväxtfaktorn, ökar behovet av dokumentation och utvärdering av kunskap och lärande från tidig ålder. Läroplaner designas för att stärka nationers konkurrenskraft och ekonomiska tillväxt genom förtydligande av att barnens kunnande inom språk, matematik och naturvetenskap ska dokumenteras och utvärderas. Författarna utläser en tydlig trend som rör sig från omsorg, lek och lärande till lärande och kunnande (a.a. s. 70). Vad styr de förskjutningar som utvärderare och forskare pekar på? Varför en trend från omsorg och lek om det gäller kunnande?

Ingrid Pramling Samuelsson och Ingegerd Tallberg Broman konstaterar hur den reviderade läroplanen har påtaglig intertextuell relation till internationella styrdokument som t.ex. EU:s utbildningsstrategiska mål med förstärkt fokus på språkutveckling, tidig matematik, naturvetenskap och teknik (Pramling Samuelsson, Tallberg Broman 2013). De understryker läroplanens betoning på en helhetssyn med lek, omsorg och lärande som ska integreras kvarstår. Det är fortfarande barnet som person som ska växa och utveckla sitt meningsskapande om sin omvärld som är i centrum, inte skolans ämnen, skriver de båda förskoleforskarna och framhåller att ”förskolan ska inte bli skola där barnen ska lära sig skolämnen” (a.a. s. 33). Åter detta mantra: förskolan ska *inte bli skola*.

Klarar svensk förskola det pedagogiska uppdraget – vad styr svaret?

Efter Skolinspektionens första kvalitetsgranskning (Skolinspektionen 2011) av förskolan med inriktning på det s.k. förstärkta pedagogiska uppdraget valde Skolinspektionens generaldirektör och granskarna att skriva en debattartikel i *Svenska Dagbladet* om att granskade förskolor inte klarar sitt pedagogiska uppdrag fullt ut (Begler m.fl. 2011). En ovilja sägs dessutom finnas i förskolan mot att dokumentera barnens lärande av rädsla för betygslänkande bedömningar och ”skolifiering”. Granskarna menar att det möjligen kan vara vad som beskrivs som barnomsorgens tradition av ersättning för hemmet med fostern i fokus som gör sig gällande. En tolkning i tiden?

Titeln på Skolinspektionens senaste rapport antyder en skolförberedande inriktning; *Förskola – före skola. Lärande och bärande* (Skolinspektionen 2012). Lärandeuppdraget fokuseras och analysen beskrivs visa att förskolor har nått olika långt men att det ändå händer något på förskolorna. Detta till trots att flera förskolor anses ha ”ett ensidigt omsorgstänkande” (a.a. s. 60).

Generellt så sägs att barn möts av en verksamhet med målsättning att ge en stimulerande och lärorik tillvaro i förskolan. Läroplanens skrivningar om att verksamheten ska främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet lyfts fram i rapporten. Det understryks att lärandet i förskolan ska baseras på samspelet mellan vuxna och barn och mellan barnen. Det sägs att det är viktigt att betona att förskolans verksamhet med barnens lärande *inte* ska bedrivas i skolliknande former (a.a. s. 12). En försäkran om att den reviderade läroplanen på avgörande punkter inte innebär någon förändring förekommer i rapporten. Det sägs att barns lek och skapande är en del av deras lärande som tillsammans med omsorg och utveckling ska bilda en helhet och allsidighet ”precis som tidigare” (a.a. s. 10). Och ändå så anses granskade förskolor inte klara sitt pedagogiska uppdrag fullt ut inom ramen för vad som gällt ”precis som tidigare”? Hur har det sett ut tidigare?

Tendensen skulle kunna beskrivas som att den svenska förskolans curriculum står med ett ben på väg in i en skolförberedande förskolemodell eller läroplanstradition och ett ben stadigt kvar i den s.k. nordiska läroplanstraditionen, som också benämns en educaremodell, alternativt att en tredje överskridande läroplanstradition är på väg att utvecklas. Den kan också beskrivas som att det inte ute i förskolorna finns en likvärdig förskolepedagogisk kompetens för den läroplanstradition som inte sägs ha ändrats. Flera frågor inställer sig. Hur tolkas det pedagogiska uppdraget? Vad händer med främjandet av barns förmågor till kritiskt tänkande, lek och fantasi i mångfaldens curriculum, genom eget och gemensamt utforskande med alla sinnen, som har beskrivits som uppdrag i förskolan under lång tid? Som dessutom framkommer i förskollärarens retoriken. Hur gick det med alla förväntningar på ett utvecklat förskolepedagogiskt innehåll och förhållningssätt utifrån politiska intentioner med ett förstärkt allsidigt kunskaps-, bildnings- och omsorgsuppdrag under 1900-talets tre sista decennier? Vad hände i den pedagogiska praktiken när den socialpedagogiska traditionen luckrades upp alltmer? När ”de sista pionjerna”, med ett ben kvar i den förskolehistoriska myllan och ett ben med stort kliv in i ett engagerat visionärt utvecklingsarbete för en framtida förnyad förskolepedagogik, inte längre fanns kvar i främsta ledet. Kanske blev tilliten för stor till staten som legitimitetsgivare i förhållande till ett professionellt ansvarstagande inom den autonomi för utveckling av innehåll och arbetssätt som gavs; till skillnad mot pionjernas strategi med att hålla skola och stat på behörigt avstånd för att värna sin autonomi? Vad hände med det kollektiva projektet med tal om jämlikhet, skapande verksamhet och demokratifostran på en gemensam arena?

Vad ligger i granskarnas ögon? Vad menas med skolinspektionens tal om omsorgstänkande? Anses det stå vid sidan av eller i motsättning till lärande?

Finns i så fall ett ensidigt lärandetänkande? Vad med ett ”educaretänkande” iscensatt i ett förskoledidaktiskt arbete, för att berika barns vardagsliv och utveckling av de mångsidiga förmågor som redan barnstugeutredningen och efterföljande styrdokument formulerade? Förmågor som överensstämmer till del med EU:s nyckelkompetenser från 2007, för att möta det globaliserade samhällets utmaningar.¹⁷⁰

En dikotomiserad educaremodell?

Lärarnas riksförbund (LR) säger i sitt remissvar på ny skollag (Ds 2009:25) att om förskolan ska utgöra en egen skolform måste förskolans båda uppdrag, omsorg och utbildning renodlas och avgränsas (Mörck 2009 s. 10). En tendens i tiden vad som är möjligt att säga?

Så, vad är det som händer med alla ”ochen” som i forandet av förskolemodellen till en syntesmodell har varit den dominerande tankefiguren i relation till de motdiskurser som förekommit? Är det en förskjutning mot ett antingen-eller-samhälle med förutsägbarhet och åtskillnad som utgör den diskurs som artikuleras? Vilket motstånd finns? Är den relationella intersubjektiva syn på barn, barndom, dialogens, samspelets och delaktighetens betydelse för lärande och i fostran, som man kan spåra i de statliga texterna som en slags självklar grundton, är den på väg att förändras? Är den i takt med utvärderingsmodeller och individuella bedömningar och diagnoser på väg att ersättas av vad Moira von Wright (2000) i tal om människors intersubjektivitet definierar som en punktuell syn?

Både ett sidoställt omsorgsbegrepp, beskrivet som något socialt och särskiljande från ett mer formellt lärandeuppdrag och ett rangordnat omsorgsbegrepp har motarbetats under den studerade tidsperioden 1968-1998. Tendenser till dikotomisering i förhållande till den s.k. förskolepedagogiska grundsynen bekämpades framgångsrikt av föräldrar, statliga tjänstemän, utredare, socialchefer, lärarutbildare, ministrar, kvinnoförbunden, TCO och LO och inte minst förskollärarkåren. En kamp som har resulterat i en utbyggd sammanhållen förskolemodell utan uppdelning av tillsyn och pedagogik på olika institutionsformer, omtalad som en kronjuvel i den svenska välfärdsmodellen och uppskattad internationellt.

OECD beskrev på 1990-talet hur den svenska förskolemodellen präglas av *en svensk barnsyn* och *barnperspektiv* med strävan att barn får inflytande

¹⁷⁰ EU:s åtta nyckelkompetenser är: kommunikation på modersmål, kommunikation på främmande språk, matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens, digital kompetens, lära att lära, social och medborgerlig kompetens, initiativförmåga och företaganda, kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer (Åsén & Vallberg Roth 2012 s. 69)

(OECD 1999). OECD:s utredare var entusiastiska över den svenska förskolemodellen i synnerhet hur respekt och tillit genomsyrade den.

The Swedish system of preschool education is outstanding: (a) in its fidelity to societal values and in its attendant commitment to and respect for children (...). The team was profoundly impressed by the omnipresent spirit of respect and trust that characterised Swedish early childhood services. There was trust in children and in their abilities, trust in the adults who work with them, trust in decentralised governmental processes, and trust in the state's commitment to respect the rights of children and to do right by them. (OECD 1999 s. 38)

I läroplansbetänkandet *Att erövra omvärlden* sades att förskolan skall ”värna omsorgen om individen och verka för att barnens förmåga till omtanke och omsorg om andra utvecklas” (SOU 1997:157 s. 125). Det är ett omsorgsbegrepp som både uttrycker värden och en ömsesidighet, omsorg som förmåga och omsorg som en grundförutsättning för att kunna utveckla förmågan.

Flera forskare har på 2000-talet uppmärksammat omsorgsbegreppet och dess relation till lärande ur olika perspektiv (Halldén & Simonsson 2001, Johansson & Pramling Samuelsson 2001, Lindgren 2001, Bannen & Moss 2003, Dahlberg & Moss 2005, Halldén 2001, 2007, Tallberg Broman 2010). Omsorgsbegreppets ställning och ett relationellt lärande ses som betydelsefullt att värna i en tid då en förskjutning i synen på undervisning och lärande tycks ske. I den ovan nämnda OECD-rapporten från 1999 nämns t.ex. en oro för vad överflyttningen till skolmyndigheterna kan komma att innebära:

The transfer of services, coupled with the goal-driven approach espoused by the Ministry of Education and Science, has conjured some concerns that the quality and intimacy that once characterised Swedish childcare will be lost. It is feared that with the effort to make child care more educational, the caring elements will be reduced, if not abandoned. (OECD 1999 s. 27)

Den pågående diskussionen visar på behovet av en utvecklad teoretisk förskoledidaktisk kunskapsbas för iscensättande av en educaremodell utifrån nutida krav på förstärkt lärande. Hur kan det förenas med ett förskolehistoriskt perspektiv och dialektiska relationer mellan individ och kollektiv, autonomi och gemenskap, beroende och självständighet, känsla och tanke utmanas? Den svenska förskolemodellen ser ut att stå inför avgörande vägval.

En unik modell att fortfarande värna och utveckla?

En utbyggd barnomsorg, som både möjliggör föräldrars förvärvsarbete och barns deltagande i en pedagogisk verksamhet diskuteras i Europa som en möjlighet för barns utveckling och lärande och för jämställdhet. Även demografiska frågor, arbetsmarknadsfrågor och frågor relaterade till migration och integration diskuteras i sammanhanget. I *Veckans affärer* den 3 juni 2012 be-

skrivs hur den f.d. näringsministern Maud Olofsson framhöll den svenska förskolemodellen vid den amerikanska utrikesministern Hillary Clintons Sverigebesök (Fjällborg 2012). Olofsson som är ordförande i Clintons internationella råd för kvinnligt ledarskap citerades:

”Vi i Sverige borde verkligen göra en ansträngning och exportera vår barnomsorg. Tyskland ska bygga ut barnomsorgen nu. Jag hoppas Sverige kan se den potentialen” säger hon och kallar Sverige världsledande på området. Strukturmässigt är det den enskilt mest betydelsefulla orsaken till att kvinnor kan ta ledarskapsjobb. (...) jobb över huvud taget.

Förskolemodellen uppskattas också för dess inkluderande och förebyggande roll, något som har ansetts som *unika möjligheter* bl.a. för barn i utsatta lägen. I internationella sammanhang talas om tidiga satsningar för social utjämning och bättre skolförberedelse för alla barn (SOU 2010:64). Det är liknande formuleringar som ingick i direktiven till en utbyggnad av förskolan i Sverige i slutet på 1960-talet. Svenska forskare ställer dock frågan om kunskap inom detta område finns kvar i den svenska förskolan, eftersom det inte längre prioriteras i förskolläroutbildningen (Balldin & Tallberg Broman 2010). Samverkan med socialtjänsten har i princip blivit en ickefråga på kort tid. Hur ser visionerna ut om ett barnvänligt samhälle idag och vad förskolan kan betyda? Ulla-Britta Bruun skrev 1968 om den tidens debatt och utmaningar:

Blicken måste också riktas vidare mot de fortsatta förändringar som väntar, med en vidgad värld, nya livsformer, kanske en ny och bättre människosyn. (Bruun 1968 s. 5)

Barnstugeutredningen anknöt till denna framtidsdebatt med sitt förslag om en förskolemodell i vardande. Uppmaningen till en bred samhällsdebatt både ”för fackfolk och ickespecialister” i diskussionspromemorian (1971 s. 239) fick starkt gensvar med över 400 remissvar. Kanske är det en liknande bred samhällsdebatt vi behöver idag om barn, barndom, lek, kunskap och bildning inom den svenska förskolemodellen? I diskussionspromemorians sammanfattning skriven av journalisten Marianne Kärre sägs:

Vad vill vi med den? Vad ska hända inom den? Vad ska den heta? Vilket slags människor vill vi att den ska hjälpa till att utveckla? ”Vi” är alla vuxna, som gemensamt bär ansvar för att barn här i landet förbereds att klara av att leva och lösa de gamla och nya problem som vi lämnar efter oss åt dem som vuxna. Vi har att ta ställning till barnstugeutredningens förslag att ge barn bättre möjligheter att utvecklas på alla områden – socialt, känslomässigt, tankemässigt – genom att samverka i grupp i en delvis omorganiserad och mer medvetet begreppsutvecklande förskola. (Diskussions-PM 1971 s. 236)

English Summary

The Unique Possibility – A Study of the Swedish Preschool-Model 1968-1998

Introduction

The Swedish preschool-model interlaces care, nurturing and learning and is organised to solve twin functions; providing children a playbased learning-environment and enabling parents to combine parenthood with work. It has been described as a cornerstone of Swedish family welfare policy while at the same time having an explicitly educational orientation (Skolverket 2000). The Swedish preschool-model, nowadays from an international perspective described as educare-model, has been praised by OECD for its unique characteristics (OECD 1999). Through an enormous expansion of day care centres providing almost full coverage, the public child care system has today become part of the so called normal modern childhood (Tallberg Broman 2010).

The model has been developed within the social sector then incorporated into the educational system during 1996-1998. This shift from the Ministry of Health and Social Affairs and the National Board of Health and Welfare as the supervisory authority, to the Ministry of Education and Science and the National Agency for Education as the new supervisory authority, has been presented as a shift *from* family policy *to* educational policy.

This “from-to-perspective” formed one of the main points of departure for this dissertation concerning how the Swedish pre-school-model has been outlined during the three last decades of the 2000th century. The point of departure was my wonder about how the educational task had been discussed during the shaping of the preschool-model in relation to the outlined educare concept, praised by OECD for its values and characteristics.

The study starts in 1968, the year when the National Commission on Child care (Barnstugeutredningen) was appointed, a commission that is described and judged in prevalent texts as a commission having a considerable impact on the content and basic principles of the model up until today. Accordingly, the National Commission on Child care has in the thesis been given an exceptional position in the textual analysis, and it is also addressed

with specific research questions. The studied period ends in 1998, the year when the organizational shift from the social sector to the educational sector was completed and the first National curriculum for the Swedish preschool as a governmental ordinance was launched (Lpfö 98).

Aims and design

The aim of the thesis is to describe and analyse the discussions and negotiations shaping the Swedish preschool-model into its “educareconcept” during 1968-1998 by considering and visualizing governmental intentions and preschool teacher’s professional standpoints. The purpose is also to identify and analyze discursive themes and preschool didactical and curriculum issues as they stand out in the texts chosen. Through an investigation of the speech concerning dialectic tensions related to the model’s core features such as care *and* learning, pedagogical *and* social goals, preschool-upbringing *and* teaching, and the combination of pedagogy *and* supervision; a purpose in a broader sense is to make a contribution to the pre-school teacher’s professional base of knowledge. In particular knowledge about modern preschool history and how preschool didactics issues and preschool curriculum issues have been treated debated and revised during 1968-1998.

The research questions in the dissertation address: discursive themes; actors involved; governmental intentions; claims about the preschool’s task, pedagogical content, organizational bodies; the preschool’s institutional identity and relationship to the institutions: social service, school and family.

The dissertation is divided into six parts. The first part gives an introduction and background to the research object and its historical roots. It starts with a prologue, describing the Swedish debate on public child care, family policy, labour market needs and gender equality during the decade before the National Commission on Child care was appointed 1968. In this prologue some important actors and issues are introduced as an overture to the following analyses. Aims, theoretical and methodical perspectives are also presented in this first part of the dissertation.

The structure for part 2 *Society*, part 3 *Social Service*, part 3 *Family*, and part 4 *School*, has been inspired by Dahlberg and Åsen’s (1986) thinking where they, from a curriculum theoretical perspective, argue that the reforms in the Swedish preschool have been strongly inscribed in a “field of forces”, that is composed by the society, the social service, the family and the school. The idea of a “field of forces” also constitutes a key metaphor in this study, and the four parts of the thesis include the results related to this field of forces; identified discursive themes; actors and claims.

Part 6, *Concluding and Discussion* focuses some of the main results and the ongoing discussion of the preschool-model today.

Theoretical basis and method

The study is a genealogical study based on textual analysis inspired by discourse theory in a broad sense (Winther Jørgensen & Phillips 1999, Howarth 2000, Neumann 2003). This broad discourse analysis is linked to a critical analytical tradition, which focuses *social change* and *social agency* (Fairclough 1992, 1995). In this tradition the concept of *intertextuality*, coined by Bakhtin, and the concept *interdiscursivity* are key concepts. The textual analysis is also inspired by narrative approaches (Larsson et.al. 2008) and by Bakhtin's theory of dialogical texts and his concept *voices* (Bakhtin 1997, Neumann 2003). The method is based on *abductive* textual analysis through recurring close and perspective readings related to specific concepts, issues and identified discursive themes. Some special self-made tools have also been constructed such as a "wordlist" and a "catalogue" with categories and "key quotations".

The main text sources for the work are; official reports, governmental bills, steering documents, the preschool teacher's periodical 1968-1998 and a media-debate from 1986 in the Swedish newspaper *Dagens Nyheter* concerning the preschool-model's core features compared with alternatives.

Findings and conclusions

In the analysis of the discussions and negotiations shaping the Swedish preschool-model, during the studied period 1968-1998, I have discerned four different periods which I count as a result. These periods, showing four waves in the dramatic expansion of the child care, make characteristic patterns in the negotiation process visible, as well as identified dominating actor groups, debates concerning the discursive struggle about governmental steering policies during different periods and debates in relation to launched pedagogical programmes. These four periods have been used as a structure for the disposition of part 2-5 in the dissertation. Identified themes and issues within the field of forces are described chronologically, but the periodization also contains comparisons between the periods and some identified turning points in the shaping process of the model. The four periods are:

1. Deployment and renewal 1968-1974
2. Construction and distraction 1975-1982
3. Loosening and defence 1983-1990
4. Praise and "schoolification" 1991-1998

One main finding is that governmental intentions concerning equality, emancipation and democratization have had great influence on the process of shaping the preschool as well as on the decisions taken during the studied period. Almost all identified discursive themes have got a linkage to these societal discourses, e.g. the striving process for “a preschool for all”, parental participation and staff collaboration.

When different opinions and critical stances occur within “the field of forces” concerning collaboration, social or pedagogical standpoints, the ideological discussion often seems to be disguised as a question of organizational issues and as a question of which form of institution to be chosen or constructed. Different forms of institutions are then seen as compromised solutions to different interests. One example of this is the open preschools and the preschool class that may be seen as a kind of constructed hybrid organizations.

Tensions and standpoints for and against the core features of the Swedish Preschool model are highlighted and how central actors or groups of actors act during the four periods. One essential identified group among many others forming and defending the model has been women in the Social Democratic party and the Woman’s Council in the Swedish Trade Union Confederation.

The whole study makes the struggle and the striving processes of actors involved in the task of finding *flexible and pragmatic solutions* to problems concerning children’s care and upbringing visible.

Another main finding is, during the whole studied period, and parallel to a huge effort of extension, that leading representatives have, especially in the first phase, discussed a revised curriculum and new theoretical perspectives. Several Commissions during the studied period also proposes that there is a need for deeper parental participation and a need for a revised pedagogy with a strengthen focus on cognitive development and stimulation for children’s capacity to think and understand concepts, without abounding the holistic view of the preschool-tradition and its main characteristics of a preschool-pedagogy consisting of play and creative activities.

The study also shows that the governmental approach to the educareconcept must be regarded mainly as a Social Democratic intention, supported by the Liberal party. It also shows that the future integration of the preschool into the educational system has been a conscious Social Democratic intention during the whole studied period together with an ambitious expansion of day care centres.

The overall result is that the framework and core features of the model laid down by the National Commission on Child care 1972 (SOU 1972:26, 27)

still has a great impact on the curriculum at the end of the studied period; both the launched syllabus (Lpfö 98) and the preschool curriculum in a broader sense. Throughout the whole period a curriculum tradition, based on a broad preparation for life and as a foundational stage of lifelong learning, has been safeguarded, instead of a “readiness for school” tradition (OECD 2006 s. 13), although such proposals have had its advocates, and then mainly in the third phase.

Concluding remarks

A concluding remark in relation to the challenges that the Swedish preschool system faces is the huge demand for research focusing preschool didactical aspects. In relation to the characteristics of the preschool model teacher education also requires more a trans-disciplinary content that can relate to its edu-care concept.

Despite that the mantra, that the preschool should “not be a traditional school”, is still alive among preschool teachers and ministers, and that the preschool model’s core features are still safeguarded in the revised curriculum (Lpfö98/2010), ambiguous political statements concerning what to do with the low quality of many preschools when it comes to learning and learning environment, are prevalent. The ongoing discussion about how the model takes form in practice must be deepened.

Some tendencies, discussed among researchers and evaluators after the studied period, show how the Swedish preschool-model is in transition or in a pragmatic shift. This has led to a concluding remark in the dissertation: There is a great need for a knowledge debate in the Swedish society. Not only among professionals and politicians, but among all citizens, like the proposals the National Commission on Child Care sent out to broaden societal involvement back in 1971. These proposals contained, besides visions, values, goals, and pedagogical content for all children; and they were seen, both from an individual citizen perspective, and from a perspective of all citizen’s collective responsibility for taking part in a dialogue for what we want for our children, here and now and in the future. “For the sake of the children”. What would the answers to such a proposal be today?

Referenser

- Ahlqvist, B. & Engqvist, L. (1984). *Samtal med Feldt*. Stockholm: Tiden.
- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, M. & Pramling, I (1999). "A Comparison of the National Preschool Curricula in Norway and Sweden, in *Early Childhood Research and Practice*. Volum 1/2.
- Andersson, B-E. (1986). *Hemma eller på dagis? En studie av effekter av samhällelig barnomsorg på barns utveckling i 8-årsåldern*. Stockholm: HLS Förlag.
- Andersson, B-E. (1990). *Hur bra är egentligen dagis?* Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Andersson, B-E. & Gunnarsson, L. (1990). (red.). *Svenska småbarnsfamiljer* Lund: Studentlitteratur
- Annerblom, M-L. (1976). *Könsroller i daghemsmiljö*. Pedagogisk-psykologiska problem, Nr 306. Malmö: Lärarhögskolan.
- Askling, B. (2004). "Några tankar om utbildningsvetenskap och pedagogisk forskning", i *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 9 nr.1 ss 53-57.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. C. Emerson & M. Holquist (Ed.), Austin: University of Texas Press
- Bachtin, M. (1997). *Det dialogiska ordet*. Uddevalla: Bokförlaget Anthropos.
- Bannen, J. & Moss, P. (2003). *Rethinking children's care*. Buckingham: Open University Press.
- Bartley, K. (1998). *Barnpolitik och barnets rättigheter*. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Baude, A. (1978). "Utbildningen som instrument i jämlikhetspolitiken", i Baude, A., Holmberg P., Myrdal, A. & Svensson, R., *Från fattigdom till välfärd. En studie i svensk jämlikhetspolitik*. Stockholm: Liber Publica.
- Baude, A. (1992) (red). *Visionen om jämställdhet*. Stockholm: SNS förlag.
- Beck, U. (1995). *Att uppfinna det politiska: bidrag till en teori om reflexiv modernisering*. Göteborg: Daidalos.
- Beckman, S. (1988). "Dagisrevolutionen, föräldrarna och den lokala offentligheten", i Socialstyrelsen (1988 b), *Föräldrarna och barnomsorgen. Visioner och verklighet*. Stockholm: Utbildningsförlaget ss 93-109.
- Begler, A-M., Ahnborg, M-H. & Bonivar, V. (2011-06-14). "Förskolan inte tillräckligt pedagogisk". Tillgänglig: <http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/forskolan-inte-tillrackligt-pedagogisk> 6240184.svd Hämtad 2011-06-14.
- Bengtsson, H. (1995). *Förskolereformen: en studie i implementering av svensk välfärdspolitik 1985-1991*. Högskolan i Halmstad.
- Berggren, H. & Trägårdh, L. (2006). *Är svensken människa? Gemenskap och oberoende i det moderna Sverige*. Stockholm: Norstedts.
- Berggren, H. (2010). *Underbara dagar framför oss. En biografi över Olof Palme*. Stockholm: Norstedts.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2000) (red.). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.

-
- Bergqvist, C. & Nyberg, A. (2001). "Den svenska barnomsorgsmodellen" i SOU 2001:52 *Välfärdstjänster i omvandling*, ss 239-287. Stockholm: Socialdep.
- Berntsson, P. (2006). *Lärarförbundet, förskollärare och statushöjande strategier: ett könsperspektiv på professionalisering*. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Bernstein, B. (1975). "Class and Pedagogies: Visible and Invisible", in Bernstein, B. (red.), *Class, Codes and Control, Vol. 3: Towards a Theory of Educational Transmission*. London: Routledge, ss 116-140.
- Bernstein, B. (1983). "Om samhällsklass och den osynliga pedagogiken", i Bernstein B. & Lundgren U.P. (red.), *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. Stockholm: Liber förlag, ss 48-65.
- Beronius, M. (1991). *Genealogi och sociologi. Nietzsche, Foucault och den sociala analysen*. Stockholm: Symposion.
- Björnberg, U. (1992). "Två försörjningsfamiljen i teori och verklighet", i Acker, J. (red.), *Kvinnors och mäns liv och arbete*. Stockholm: SNS förlag, ss 155-218.
- Boëthius, M (1992). "När kvinnofrågor blev samhällsfrågor", i Baude, A. (red.), *Visionen om jämställdhet*. Stockholm: SNS förlag ss 119-125.
- Bourdieu, P. (1992). *Texter om de intellektuella*. Stockholm: Brutus Östlings förlag, Symposion.
- Bourdieu, P. (1999). *Praktiskt förnuft: bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.
- Bronäs, A. (2000). *Demokratins ansikte: en jämförande studie av tyska och svenska samhällskunskapsböcker på gymnasiet*. Lärarhögskolan i Stockholm, Studies in Educational Sciences 29. Stockholm: HLS Förlag.
- Broström, S. (2011). "Barns läring, leg og estetisk", i Williams, P & Sheridan, S (red). *Barns lärande i ett livslångt perspektiv*. Stockholm: Liber ss 179-191
- Bruun, U-B. (1968) (red.). *En lärargrupp i utveckling 1918-1968: SFR 50 år*. Stockholm: Eklunds & Vasatryck.
- Bruun, U-B. (1983). *Det gör vi i förskolan: kompletterande material till Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Liber Förlag.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Bäck-Wiklund, M. & Bergsten, B. (1997). *Det moderna föräldraskapet. En studie av familj och kön i förändring*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Börjeson, B. (1975). "Socialutredningen: en övergripande diskussion om ingenting" i Börjeson, B & Holmberg, P., *Socialutredningen: Två icke önskevärda remissvar*. Stockholm: AWE/ Gebers ss 11-50.
- Börjeson, B. (1979). *Barn i kris: utveckling av ett forskningsprojekt*. Stockholm: Barnbyn Skå.
- Börjeson, B. (1998). "Descartes kullerbytta", i Westin, C. (red.), *Hermeneutikens väv. Om ton, text och tolkning – en vänbok till Per-Johan Ödman*. Stockholm: HLS Förlag, ss 11-32.
- Callewaert, S. & Kallos, D. (1976). "Den rosa vågen i svensk pedagogik", i *Forskning och utbildning*, 3(1), ss 31-38.
- Carlberg, M., Guvå, G. & Teurnell, L. (1981). *Psykosocial konsultation inom förskolan: teori och tillämpning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Carlsson, A. (2009-07-01). "Barnomsorg nästa svenska exportsuccé". Tillgänglig: <http://www.svensktnaringsliv.se/fragor/almedalen2009> Hämtad 2011-11-16.
- Dahlberg, G. (1988). "Vad är ett pedagogiskt program? Om förskolans styrning och ledning", i *Om förskolans pedagogiska program: dokumentation av fem konferenser*. Stockholm: Socialstyrelsen PM 1988:10, ss 27-38.
- Dahlberg, G. & Åsén, G. (1986a). *Perspektiv på förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.

-
- Dahlberg, G. & Åsén, G. (1986b). *Förskolans styrning och ledning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dahlberg, G. (1992). "The Parent-Child Relationship and Socialization in the Context of Modern Childhood: The Case of Sweden", in Roopnarine, J.L. & Carter, D.B. (eds.), in *Parent-child relations in Diverse Cultural Settings*. Norwood NJ: Ablex, ss 121-137.
- Dahlberg, G. (1993). "Modern barnuppfostran och modernt familjeliv – en komplex och sofistikerad förhandlingsprocess". I Agell, A, Arve-Parés, B & Björnberg, U. (red), *Modernt familjeliv och familjeseparationer*. Stockholm: Socialvetenskapliga forskningsrådet, ss 87-99.
- Dahlberg, G., Lundgren U. P. & Åsén, G. (1991). *Att utvärdera barnomsorg: om decentralisering, målstyrning och utvärdering av barnomsorgen och dess pedagogiska verksamhet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994). "Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats", i *Grunden för livslångt lärande. En barnmogen skola. Betänkande av Utredningen om förlängd skolgång* (SOU 1994:45) Stockholm: Utbildningsdepartementet, ss 129-172.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Från kvalitet till meningsskapande: post-moderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education* London: Routledge Falmer.
- Davidsson, B. (2002). *Mellan soffan och katedern: en studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dencik, L. (1988). "Mamma, pappa, dagis", i Socialstyrelsen (1988 b.), *Föräldrarna och barnomsorgen. Visioner och verklighet*. Stockholm: Utbildningsförlaget ss 67-92.
- Dencik, L. (1989). "Growing Up in the Post-Modern Age: On the Child's Situation in the Modern Family, and on the Position of the Family in the Modern Welfare State", in *Acta Sociologica*, vol. 32, no 2, ss 155-180.
- Dencik, L., Bäckström, C. & Larsson, E. (1988). *Barnets två världar*. Solna: Esselte studium.
- Eagleton, T. (1995). *Literary theory*. Oxford: Blackwell Publisher.
- Eco, U. (1984). *The role of the reader*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ehn, B. (1983). *Ska vi leka tiger? Daghemsliv ur kulturell synvinkel*. Stockholm: Liber Tryck.
- Ehn, B. & Klein, B. (1994). *Från erfarenhet till text: om kulturvetenskaplig reflexivitet*. Stockholm: Carlssons.
- Ekstrand, B. (2000). *Småbarnsskolan: vad hände och varför? En sekellång historia med fokus på förändring av pedagogisk verksamhet från 1833 och framåt*. Lunds universitet.
- Engdahl, I. (1990) (red.). *Barnet, saken, kallet*. Stockholm: Sveriges förskollärares riksförening.
- Englund, T. (1986/2005). *Curriculum as a Political Problem/ Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, T. (1996) (red). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Enö, M. (2005) *Att våga flyga. Ett deltagarorienterat projekt av samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmös högskola.
- Eriksson, I. (1999). *Lärares pedagogiska handlingar: en studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet*. Uppsala studies in Education, 82. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

-
- Eriksson, L. & Markström, A-M. (2000). *Den svårfångade socialpedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, N. (1964). *Bara en hemmafru. Ett debattinlägg om kvinnan i familjen*. Stockholm: Forum
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Esping-Andersen, G. & Korpi, W. (1987). *From poor relief to institutional welfare states: the development of Scandinavian social policy*. Stockholm: Swedish Institute for Social Research.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. New York: Oxford University Press Inc.
- Feldt, K-O. (1991). *Alla dessa dagar*. Stockholm: Norstedts förlag.
- Fjällborg, U. (2012-06-03) "Svenska dagis är en exportvara". Tillgänglig: <http://www.va.se/ledarskap/va-kvinna/svensk-barnomsorg-ar-en-exportvara-380553> Hämtad 2012-06-07.
- Flemström, C. & Ronnby, A. (1974). *Socialt fältarbete. En rapport om grannskapsarbete samt principiella problem i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Florin, C. & Nilsson, B. (2000). *Något som liknar en oblodig revolution: Jämställdhetens politisering under 1960–70-talen*. Umeå universitet, jämställdhetskommittén.
- Fock, M. (2008). "Den lärarinna är den lyckligaste". *Händelser i förskolläraernas historia*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Folke-Fichtelius, M. (2008). *Förskolans formande: statlig reglering 1944-2008*. Uppsala studies in Education, 119. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Foucault, M. (1970). *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. London: Tavistock.
- FN:s konvention om barnets rättigheter (1989).
- Fredriksson, G. (1993). *Integration förskola, skola, fritidshem – utopi och verklighet. Ett försök att skapa en annorlunda skola i en traditionell miljö*. Stockholm: HLS Förlag.
- Förskola-skola-kommittén (1982). *På väg mot samma mål. Förskola-skola i samarbete*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Förskola-skola-kommittén (1983) (red.). *Barns behov av vuxnas samarbete – en antologi sammanställd av Förskola-skola-kommittén*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Gars, C. (2002). *Delad vårdnad? Föräldraskap och förskolläraryuppgift i den offentliga barndomen*. Lärarhögskolan i Stockholm, Studies in Educational Sciences, 54. Stockholm: HLS Förlag.
- Gerdin, M. & Ohrlander, K. (2007) (red.). *Ropen skalla. Daghem åt alla. Vittnesseminarium om daghemskampen på 70-talet*. Huddinge: Samtidshistoriska institutet, Södertörns högskola.
- Gleichmann, L. (2004). *Föräldraskap mellan styrning och samhällsomvandling. En studie av syn på föräldrar och relation mellan familj och samhälle under perioden 1957-1997*. Lärarhögskolan i Stockholm, Studies in Educational Sciences, 72. Stockholm: HLS Förlag.
- Gran, B. (1982). *Från förskola till grundskola: villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten*. Lund: Liber Läromedel/Gleerups.
- Grunewald, K. (2009). *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia*. Stockholm: Gothia.

-
- Gunnarsson, L., Martin Korpi, B. & Nordenstam, U. (1999). *Early childhood education and care policy in Sweden. Background report prepared for the OECD thematic review of early childhood education and care policy*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Gustafsson, M. (1983). *Öppen förskola*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Guvå, G. (1989). *Klientmysteriet. Ett fall för förskolepsykologen: om personalinriktad fallkonsultation*. Stockholm: SFPH – Psykisk hälsa.
- Halldén, G. (1990). ”Alva Myrdals föräldracirkel 1931”, i Halldén, G. (red), *Se barnet. Tankegångar från tre århundraden*. Stockholm: Rabén & Sjögren, ss 145-177.
- Halldén, G. (2001). ”Omsorgsbegreppet i förskolan. Olika infallsvinklar på ett begrepp och dess relation till en verksamhet”, i *Omsorgsbegreppet i förskolan. Rapport från Nätverket för barnomsorgsforskning i Göteborg 20-21 november 2000*. Linköping: Linköpings universitet. Tema barn, ss 1-6.
- Halldén, G. & Simonsson, M. (2001). ”Omsorg, kroppslighet och en traditionstyngd förskolepraktik”, i *Omsorgsbegreppet i förskolan. Rapport från Nätverket för barnomsorgsforskning i Göteborg 20-21 november 2000*. Linköping: Linköpings universitet. Tema barn, ss 52-61.
- Halldén, G. (2006). ”Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde med relevans för forskningen om små barn”, i Sandin, B. & Säljö, R. (red.), *Utbildningsvetenskap: Ett kunskapsområde under formering*. Stockholm: Carlssons, ss 274-296.
- Halldén, G. (2007) (red.). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons.
- Hammarlund, K-G. (1998). *Barnet och barnomsorgen. Bilden av barnet i ett socialpolitiskt projekt*. Göteborg: Historiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Hammarström-Lewenhagen, B. (2005). *Följ mig bortåt vägen: Om pedagogisk handledning i förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hartman, S. & Lundgren U.P. (1998). *John Dewey. Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter i urval*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hatje, A-K. (1999). *Från treklang till triangeldrama: barnträdgården som ett kvinnligt samhällsprojekt under 1880-1940-talen*. Lund: Historiska Media.
- Haug, P. (2003). *Om kvalitet i förskolan. Forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001*. Stockholm: Skolverket.
- Havung, M. (2000). *Anpassning till rådande ordning: en studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet*. Studia psychologica et paedagogica Nr 145. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan.
- Hector, E. (1988a). ”Förskolan och föräldrarna”, i *Om förskolans pedagogiska program: dokumentation av fem konferenser*. Stockholm: Socialstyrelsen PM 1988:10, ss 118-127.
- Hector, E. (1988b). ”Bakom samverkan”, i Socialstyrelsen (1988 b.), *Föräldrarna och barnomsorgen. Visioner och verklighet*. Stockholm: Utbildningsförlaget, ss 110-124.
- Hellström, A. (1986). *Ungar är olika: hur kan förskolan hjälpa barn med svårigheter*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Henckel, B. (1990). *Förskollärare i tanke och handling: en studie kring begreppen arbete, lek och inlärning*. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Henning, C. (1988). ”Förskolan och våra sociala nätverk”, i Socialstyrelsen (1988b.), *Föräldrarna och barnomsorgen. Visioner och verklighet*. Stockholm: Utbildningsförlaget, ss 134-142.
- Henriksson, S. (1978). *Förskolans sociala roll*. Lund: Liber Läromedel.
- Hinnfors, J. (1992). *Familjepolitik: samhällsförändringar och partistrategier 1960-1990*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

-
- Hirdman, A. (2005) (red.). *Revolution på svenska – om jämställdhetens institutionalisering, politisering och expansion 1972-1976*. Vittnesseminarium 9 okt 2002 Samtidshistoriska institutet. Huddinge: Södertörns högskola.
- Hirdman, Y. (1989/2010). *Att lägga livet till rätta*. Stockholm: Carlssons.
- Hirdman, Y. (1994). "Kvinnorna i välfärdsstaten" i Tullberg, P. & Östberg, K. (red.), *Den svenska modellen*. Lund: Studentlitteratur, ss 180-192.
- Hirdman, Y. (1999). *Med kluven tunga. LO och genusordningen*. Stockholm: Atlas.
- Hirdman, Y. (2007). *Det tänkande hjärtat. Boken om Alva Myrdal*. Stockholm: Ordfront.
- Hjelm-Wallén, L. (1977). "Låt barnen få känna stolthet över sitt ursprung!", i Lejdström, K. (red.), *Barnuppfostran och politik*. Stockholm: Liber, ss 56-67.
- Hjorth, M-L. (1996). *Barns tankar om lek: en undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Holgersson, L. (2004). *Socialpolitik och socialt arbete. Historia och idéer*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Holmlund, K. (1996). *Låt barnen komma till oss: förskollärarna och kampen om småbarnsinstitutionerna 1854-1968*. Umeå: Pedagogiska institutionen.
- Howarth, D. (2000). *Discourse*. Buckingham: Open University Press.
- Hulth, M. (1982). "En politik för bättre kvalitet i förskolan", i Myrdal, A., Rosengren, B., Karlsson, O., Palme, L., Sundström, L. & Hulth, M., i *Förskolan, 80-talets viktigaste skola*. Stockholm: Tiden, ss 85-99.
- Hultqvist, K. (1990). *Förskolebarnet: en konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen: en nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan*. Stockholm: Symposion.
- Humble, K. (1977). "Vårt samhälle ger inte barn det dom behöver", i Lejdström, K. (red.), *Barnuppfostran och politik*. Stockholm: Liber, ss 68-75.
- Hurtig, B-M. (1988). "Föräldrasamverkan, en av våra arbetsuppgifter", i Socialstyrelsen (1988 b.), *Föräldrarna och barnomsorgen. Visioner och verklighet*. Stockholm: Utbildningsförlaget, ss 125-133.
- Hylander, I. (2000). *Turning processes: the change of representations in consultee-centered case consultation*. Linköpings universitet.
- Isling, Å. (1974). *Vägen till en demokratisk skola*. Falköping: Gummessons tryckeri AB.
- Isling, Å. (1980). *Kampen för och emot en demokratisk skola*. Stockholm: Sober.
- Ivarsson Jansson, E. (2001). *Relationen hem-förskola: intentioner och uppfattningar om förskolans uppgift att vara komplement till hemmet 1990-1995*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Jakobson, H. (2010-07-20). "Flumskolans uppgång och fall". Tillgänglig: <http://www.expressen.se/nyheter/dokument/flumskolans-uppgang-och-fall/> Hämtad 2012-06-07
- Jalmert, L. (1979). *Små barns sociala utveckling: kritisk granskning av forskning: rapport till Familjestödsutredningen*. Pedagogiska institutionen Stockholms Universitet.
- Jansson, T. (2004). *Det osynliga barnet och andra berättelser*. Stockholm: Alfabeta
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2001). "Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken", i *Pedagogisk forskning i Sverige*, årgång 6 nr 2, ss 81-101.
- Johansson, G. (1988). "Ställningstaganden bakom rubrikerna", i *Om förskolans pedagogiska program: dokumentation av fem konferenser*. Stockholm: Socialstyrelsen PM 1988:10, ss 19-26.
- Johansson, G. & Åstedt, I-B. (1996). *Förskolans utveckling – fakta och funderingar*. Stockholm: HLS Förlag.

-
- Johansson, J-E. (1992). *Metodikämnet i förskollärautbildningen, bidrag till en traditionsbestämning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, J-E. (1994). *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, J-E. (2011). "Är förskolan en kontinuerlig historia?", i Williams, P. & Sheridan, S. (red). *Barns lärande i ett livslångt perspektiv*. Stockholm: Liber ss 166-178
- Jonsson, G. (1969). *Det sociala arvet*. Stockholm: Tidens förlag.
- Kallos, D. (1979). *Den nya pedagogiken: en analys av den s.k. dialogpedagogiken som svenskt samhällsfenomen*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Karlsson, M., Melander, H., Pérez Prieto, H. & Sahlström, F. (2006). *Förskoleklassen – ett tionde skolår?* Stockholm: Liber
- Klason, L-E. (2007). *Ett förbund på frammarsch: Svenska Facklärares förbundets historia 1975-1990*. Malmö: Lärarförbundets förlag.
- Klerfelt, A. (2002). *Var ligger forskningsfronten? – 67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980-1999*. Stockholm: Skolverket.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1991). *Varför leker inte barnen? En rapport från ett daghem*. Stockholm: HLS Förlag.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1993). *Lek och vetenskap*. Häftet för didaktiska studier 43. Stockholm: HLS Förlag.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1996). *De små mästarna. Om den fria lekens pedagogik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Kohler Riessman, C. (2008a). "Förord", i Larsson, S., Sjöblom, Y. & Lilja, J. (red.), *Narrativa metoder i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur, ss 15-20.
- Kohler Riessman, C. (2008b). "Analys av individuella berättelser", i Larsson, S., Sjöblom, Y. & Lilja, J. (red.), *Narrativa metoder i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur, ss 55-75.
- Korsvold, T. (1997). *Profesjonaliserat barndom: statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945-1990*. Trondheim: Historisk institutt. Det historisk-filosofiske fakultet. Norsk senter for barneforskning NTNU.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik. En sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristjánsson, B. (2001). *Barndomen och den sociala moderniseringen. Om att växa upp i Norden på tröskeln till ett nytt millennium*. Studies in Educational Sciences 48. Stockholm: HLS Förlag.
- Kullenberg, A. (1996). *Palme och kvinnorna*. Stockholm: Brevskolan.
- Kurunmäki, J. (2005). "Begreppshistoria", i Bergström, G. & Boréus, K. (red.), *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur, ss 181-218.
- Kärby, G. (1983). *Pedagogiska program i andra länder: kompletterande material till Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Socialstyrelsen, Liber Förlag.
- Kärby, G. (2000). *Svensk förskola – pedagogisk kvalitet med socialpolitiska rötter*. Installationsföreläsning vid Högskolan i Borås den 17 mars 2000. Borås: Rapport från institutionen för pedagogik nr 6.
- Kärby, G. (2001). "Barnets rätt till hög kvalitet i förskolan", i *Utbildning & Demokrati 2001*, Vol. 10, Nr 2, ss 81-93.
- Kärby, G., Ekholm, B. & Gannerud-Menssén (1972). *Projektet Socialisationsprocessen i förskolan*. Rapport nr 35. Institutionen för praktisk pedagogik. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kärre, M. (1986) (red.). *Från HSB till UHÄ. Stockholms förskollärautbildning 50 år*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning.

-
- Kärre, M. (1992). "En småbarnsmammas strävan – en lång historia", i Baude, A. (red.), *Visionen om jämställdhet* Stockholm: SNS förlag, ss 126-139.
- Köhler, E. (1977). "Kan klasskillnader kramas bort?", i Lejdström, K. (red.), *Barnuppfostran och politik*. Stockholm: Liber, ss 76-91.
- Köhler, E. (1978). *Blågul fostran*. Stockholm: Liber.
- Ladberg, G, Goldman, S. & Åkerback, M. (1973). *Barntillsyn eller barnmiljö: om samarbete mellan hem och daghem*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Ladberg, G. (1974). *Daghem – förvaringsplats eller barnmiljö*. Stockholm: Prisma.
- Ladberg, G. (1988). "Vi som är föräldrar", i Socialstyrelsen (1988 b), *Föräldrarna och barnomsorgen. Visioner och verklighet*. Stockholm: Utbildningsförlaget, ss 44-51.
- Landsorganisationen. (1981). *Jämställdhet och solidaritet*. Stockholm: Tiden AB
- Larsson, U. (2003). *Olof Palme och utbildningspolitiken*. Stockholm: Hjalmarson & Högberg.
- Larsson, S., Sjöblom, Y. & Lilja, J. (2008) (red.). *Narrativa metoder i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Leijon, A-G. (1968). *Swedish women – Swedish men*. Stockholm: The Swedish Institute.
- Lejdström, K. (1977) (red.). *Barnuppfostran och politik*. Stockholm: Liber.
- Lidholt, B. (1999). *Anpassning, kamp och flykt. Hur förskolepersonalen handskas med effekter av besparingar och andra förändringar i förskolan*. Uppsala studies in Education, 83. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Liedman, S-E. (1993). *Från Platon till kommunismens fall*. Stockholm: Bonnier Alba.
- Liljeström, R. (1974). *Uppväxtvillkor: samspillet mellan vuxna och barn i ett föränderligt samhälle*. Stockholm: Publica.
- Liljeström, R. (1976). *Våra barn, andras ungar: Samhället och barns utveckling*. Stockholm: Liber förlag.
- Liljeström, R. & Jarup, B. (1983). *Vardagsvett och vetenskap i vårdarbetet*. Stockholm: Svenska kommunalarbetsförbundet.
- Lind, U. (2001). *Positioner i svensk barnpedagogisk forskning: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket, Liber distribution.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lundgren, A-L. (2001). "Begreppet omsorg i förskolans pedagogiska program. Ett tentativt resonemang", i *Omsorgsbegreppet i förskolan. Rapport från Nätverket för barnomsorgsforskning i Göteborg 20-21 november 2000*. Linköping: Linköpings universitet. Tema barn, ss 21-29.
- Lindholm, K (1971) (red). *Nordisk läsning i samhällsarbete*. Lund: Studentlitteratur
- Lindholm, K (1977). *Fyra pionjärprojekt med samhällsarbete. En jämförande analys*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Lindh-Munther, A. (1986). *Stöd och stimulans i förskolan? Barn med särskilda behov och förskolan som utvecklingsstöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, B. (1988). "Förskola i utveckling", i *Om förskolans pedagogiska program: dokumentation av fem konferenser*. Stockholm: Socialstyrelsen PM 1988:10, ss 9-18.
- Ljungblad, T. (1979). *Förskola – grundskola i samverkan: förutsättningar och hinder*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lovén, J. (1983). "Program för utveckling av barnomsorgen", i *Förskola-skolkommittén (red.), Barns behov av vuxnas samarbete*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, ss 108-118.

-
- Lumholdt, H. (2007). "Skolministern flyttar in", i *Förskolan* 1/07 s. 18-19.
- Lundahl, L. (1997). *Efter svensk modell: LO, SAF och utbildningspolitiken 1944-90*. Falun: Boréa bokförlag.
- Lundgren, U.P. (1979). *Att organisera omvärlden – en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber förlag
- Lundström, T. & Sallnäs, M. (2003). "Klass, kön och etnicitet i den sociala barnvården", i *Socialvetenskaplig tidskrift*, nr 2-3, ss 193-213.
- Lyttkens, S. (1992). "Införande av särbeskattning i Sverige", i Baude, A. (red.) (1992), *Visionen om jämställdhet*. Stockholm: SNS Förlag, ss 73-93.
- Lgr 69, Lgr 80, Lpo 94. *Läroplaner för grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Lpfö (1998) *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. Linköping Pedagogic Practices, No 1.
- Markström, A-M. (2007). "Hallen – en plats i skärningspunkten mellan privat och offentligt", i Halldén, G. (red.), *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons, ss 97-119.
- Markström, A-M. (2009). "Föräldrars möten med välfärdsinstitutioner för barn. Förskola och skola", i Markström, A-M., Simonsson M., Söderlind, I. & Änggård, E. (red.), *Barn, barndom och föräldraskap*. Stockholm: Carlssons, ss 189-206.
- Martin-Korpi, B. (2006). *Förskolan i politiken: om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Mayall, B. (1996). *Children, health and the social order*. Buckingham: Open University Press.
- Moberg, E. (1961). *Kvinnans villkorliga frigivning*. Stockholm: Bonniers.
- Munkhammar, I-M. (2001). *Från samverkan till integration. Arena för gömda motsägelser och förgivettagna sanningar. En studie av hur förskollärare, fritidspedagoger och lärare formar en samverkan*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Myrdal, A. (1935). *Stadsbarn: en bok om deras fostran i storbarnkammare*. Stockholm: Kooperativa förbundet.
- Myrdal, A. (1968). "Vårt internationella ansvar", i *Människan i ett föränderligt samhälle*. Föredrag vid XI nordiska förskollärarkongressen 1968. Stockholm: SFR, s. 8.
- Myrdal, A. (1982). "Förskolan segar sig fram", i Myrdal, A., Rosengren, B., Karlsson, O., Palme, L., Sundström, L. & Hulth, M., *Förskolan, 80-talets viktigaste skola*. Stockholm: Tiden, ss 9-18.
- Myrdal, A., Rosengren, B., Karlsson, O., Palme, L., Sundström, L. & Hulth, M. (1982). *Förskolan, 80-talets viktigaste skola*. Stockholm: Tiden.
- Mörck, A. (2009-09-30). Dnr 235/09: *Den nya skollagen-för kunskap valfrihet och trygghet*. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/12/82/37/5796bf0c.pdf> Hämtad 13-08-31.
- Neumann, I. B. (2003). *Mening Materialitet Makt*. En introduktion till diskursanalys. Lund: Studentlitteratur.
- Nirje, B. (2003). *Normaliseringsprincipen*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordin, I. (1970). *Förskolan i samhället. En utvecklingsstudie*. Stockholm: SFR.
- Nilsson, M. (2003). *Transformation through integration. An activity theoretical analysis of school development as integration of child care institutions and the elementary school*. Helsingfors universitet
- Norén-Björn, E. (1983). *Arbeta-leka-lära: kompletterande material till Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Socialstyrelsen, Liber Förlag.
- Näslund, L. (2000). *I en värld av män: en biografi över Gertrud Sigurdsen*. Stockholm: Hjalmarson & Högberg.

-
- Odhnoff, C. (1968). "Familj i ett föränderligt samhälle", i *Människan i ett föränderligt samhälle*. Föredrag vid XI nordiska forskollärarkongressen 1968. Stockholm: SFR, ss 107-110.
- OECD (1999). *OECD country note: Early childhood education and care policy in Sweden*. Paris: OECD.
- OECD (2001). *Starting strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Starting strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2007). *Education at a glance*. Paris: OECD
- Olsson, A. (1987). *Den okända texten*. Stockholm: Bonniers.
- Olsson, L. (1998). "Gränsdragning mellan stat och familj i offentlig barnomsorg", i Ahrne, G. (red.), *Stater som organisationer*. Stockholm: Nerenius & Santérus förlag, ss 225-260.
- Olsson, U. (1997). *Folkhälsa som pedagogiskt projekt: bilden av hälsouppllysning i statens offentliga utredningar*. Uppsala Studies in Education, 72. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Olsson, U. (1999). "Att läsa texter med en Foucaultinspirerad blick", i Säfström, C.A. & Östman, L. (red.), *Textanalys: introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur, ss 222-236.
- Orring, J. (1967). *Skolan i Sverige*. Stockholm: Skolöverstyrelsen
- Palme, O. (1972). "Statsministerns anförande vid socialdemokratiska partikongressen 2.10.72", i *Tidskrift för genusvetenskap* nr 2-3 2011, ss 57-65.
- Peirce, C.S. (1903/1990). "Pragmatism och abduktion", i *Pragmatism och kosmologi*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos, ss 231-253
- Persson, G. (1962). *Daghemsfrågan ett arbetsmarknadsproblem*. Stockholm: LO.
- Persson, S. (1993). *Flexibel skolstart för 6-åringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, S. (1994). *Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg*. Studia Psychologica et Paedagogica Series altera CXIII. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Pettersson, U. (2001). *Socialt arbete, politik och professionalisering. Den historiska utvecklingen i USA och Sverige*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Pramling, I. (1983). *The child's conception of learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. & Mauritzon, U. (1997). *Att lära som sexåring. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2010). A turning-point or a backward slide: the challenge facing the Swedish preschool today, in *Early Years*, 30:3, ss 219-227.
- Pramling Samuelsson, I. & Tallberg Broman, I. (2013) (red.). *Barndom, lärande och ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- PRU-gruppen. (1979). *Vilsebarn i välfärdsland*. Stockholm: Liber Förlag
- Qvarsebo, J. & Tallberg Broman, I. (2010). (red). *Från storslagna visioner till professionell bedömning*. Malmö högskola: Lärarutbildningen
- Rabinow, P. (1986) (red.). *The Foucault reader: an introduction to Foucault's thought*. London: Penguin Books.
- Reinfeldt, F., Olofsson, M., Björklund, J. & Hägglund, G. (2008). "Ny lag gör att förskolan blir mer som en vanlig skola", i *Dagens Nyheter*, 2008-03-18
- Robertson, A. (2005). "Narrativanalys", i Bergström, G. & Boréus, K., (red.) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur, ss 219-262.
- Romanus, G. (1992). "Ett nätverk för jämställdhet", i Baude, A. (red.), *Visionen om jämställdhet*. Stockholm: SNS Förlag, ss 24-38.

-
- Rorty, R. (Ed.). (1967). *The Linguistic turn: Recent essays in philosophical method*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Ros, E. (1981). "Alva Myrdal: "Tragiskt att barnens intressen sätts i andra hand", i *Fackläraren* 7/81, ss 22-24.
- Rosengren, B. (1978). *Barnpedagogutbildning och samhällsförändring*. Borås: Natur och Kultur.
- Rosengren, B. (1982). "Barnstugeutredningen – en dialog med vem och till vad?", i Myrdal, A., Rosengren, B., Karlsson, O., Palme, L., Sundström, L. & Hulth, M., *Förskolan, 80-talets viktigaste skola*. Stockholm: Tiden, ss 19-38.
- Samarbetskommittén för socialvårdens målfrågor (1970). *Socialvården i framtiden: frågeställningar och argument*. Jönköping: Tiden.
- Samuelsson, B. (1990). "Den som vill förbättra världen måste börja redan i förskolan", i Engdahl, I. (red). *Barnet, saken, kallet*. Lund: Studentlitteratur, ss 12-23.
- Sandlund, M-B. (1988). "Socialstyrelsens syn på framtidens barnomsorg", i *Om förskolans pedagogiska program: dokumentation av fem konferenser*. Stockholm: Socialstyrelsen PM 1988:10, ss 64-72.
- Schill, B. (1968). "Aktivitetspedagogik – ett livsmönster", i *Människan i ett föränderligt samhälle*. Föredrag vid XI nordiska förskollärarkongressen 1968. Stockholm: SFR, ss 71-87.
- Schüllerqvist, U. (1996). "Förskjutningen av svensk skolpolitisk debatt under det senaste decenniet", i Englund, T. (red.), *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag, ss 44-106.
- Schyl-Bjurman, G. (1976). *Förskolan som terapeutisk miljö*. Lund: Liber Läromedel
- Schyl-Bjurman, G. (1982). *Central intention och lokal verklighet: pedagogisk implementering av ett centralt utarbetat målprogram*. En fallstudie. Lund: Liber förlag.
- SFR (1968). *Människan i ett föränderligt samhälle*. Föredrag vid XI nordiska förskollärarkongressen 1968. Stockholm: SFR
- SFR (1983). *Handlingsprogram för Sveriges förskollärares riksförening antaget av ombudsmötet 1983*. Stockholm: SFR.
- SFR (1987). *Handlingsprogram för Sveriges Förskollärares Riksförening antaget av ombudsmötet 1986*. Stockholm: SFR.
- Sidebäck, G. (1992). *Kampen om barnets själ*. Stockholm: Carlsson.
- Simmons-Christensson, G. (1991). *Kom låt oss leva för våra barn: om den svenska förskolans pionjärer*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Simmons-Christensson, G. (1997). *Förskolepedagogikens historia*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Sjögren Olsson, E. (1988). "Samverkan för barnens skull", i Socialstyrelsen (1988 b), *Föräldrarna och barnomsorgen. Visioner och verklighet*. Stockholm: Utbildningsförlaget, ss 29-43.
- Sjögren, M. (2003). "Familjen i servicedemokratien: Ulla Lindström som familjeminister 1954-1966", i *Socialvetenskaplig tidskrift, nr 1/ 2002*, ss 66-90.
- SKOLFS 2011:69 *Förordning om ändring i förordningen* (SKOLFS 1998:16) om läroplan i förskolan. Stockholm: skolverket.
- Skolinspektionen (2011). *Förskolans pedagogiska uppdrag*. Kvalitetsgranskningsrapport 2011:10. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2012). *Rapport 2012:7. Förskola, före skola – lärande och bärande*. Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2000). *Child care in Sweden*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket (2001). *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna: om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. Stockholm: Skolverket.

-
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid: nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008). *Tio år efter förskolereformen: nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). *Perspektiv på barndom och barns lärande*. En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år. Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen (1975a). *Arbetsplan för förskolan. Del 1: Vår förskola, en introduktion till förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Liber Förlag.
- Socialstyrelsen (1975b). *Arbetsplan för förskolan. Del 2: Vi lär av varandra. Om samspel och planering i förskolan*. Stockholm: Liber Förlag.
- Socialstyrelsen (1975c). *Arbetsplan för förskolan. Del 3: Vi upptäcker och utforskar, att arbeta naturvetenskapligt i förskolan*. Stockholm: Liber Förlag.
- Socialstyrelsen (1975 d). *Arbetsplan för förskolan. Del 4: Invandrarbarn i förskolan*. Stockholm: Liber Förlag.
- Socialstyrelsen (1978). *Arbetsplan för förskolan. Del 5: Små barn i daghem*. Stockholm: Liber Förlag.
- Socialstyrelsen (1979). *Arbetsplan för förskolan. Del 6. Samtal, samvaro, språk*. Stockholm: Liber Förlag.
- Socialstyrelsen (1981a). *Förskolans pedagogiska verksamhet – mål och inriktning*. Stockholm: Liber Förlag.
- Socialstyrelsen (1981b). *Förskola-lågstadium – Samverkan för kontinuitet*. Stockholm: Liber Förlag.
- Socialstyrelsen (1983). *Förslag till pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen (1985). *Sammanställning av remissvar på pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen (1987). *Pedagogiskt program för förskolan*. Allmänna råd 1987:3. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen (1988a). *Om förskolans pedagogiska program: dokumentation av fem konferenser*. Stockholm: Socialstyrelsen PM 1988:10
- Socialstyrelsen (1988b) (red). *Föräldrarna och barnomsorgen. Visioner och verklighet*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Socialstyrelsen (1990). *Lära i förskolan – innehåll och arbetsätt för de äldre förskolebarnen*. Allmänna råd 1990:4. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen (1991). *Barnomsorgen är för alla barn*. Allmänna råd 1991:1. Stockholm: Allmänna Förlaget
- Socialstyrelsen (1994). *Barns villkor i förändringstider*. Socialstyrelsen följer upp och utvärderar 1994:2. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen (1995). *Barnomsorgen i socialtjänsten*. Allmänna råd 1995:2. Stockholm: Fritzes.
- SR (2008-03-18). *Mer lärande i förskolan i regeringsförslag*. Tillgänglig: <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=83&artikel=1959950> Hämtad 2008-03-18.
- Steiger, O. (1976). ”Till kritiken av den reformistiska modellen för den samhällliga småbarnsfostran”, i *Ord & Bild* nr 1/76, ss 24-41.
- Stensöta, H. (2004). *Den empatiska staten: jämställdhetens inverkan på daghem och polis 1950-2000*. Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen.
- Strandbrink, P. & Pestoff, V. (2006). *Small-scale Welfare on a Large Scale – Social cohesion and the politics of Swedish childcare*. Research reports 5 2006. Hudinge: Södertörns högskola.
- Strömbom, B. (1983). *Uppfostran genom arbete*. Stockholm: Prisma.

-
- Sundelin Wahlsten, V. (1991). *Utveckling och överlevnad: en studie av barn i psykosociala riskmiljöer*. Stockholms universitet.
- Sundell, K., Ek Lundström, U., Linderöth, E. & Ståhle, Y. (1991). *Det våras för förskolekooperativen – en studie av Stockholms föräldrakooperativa daghem*. Stockholm: Stockholms socialtjänst Forsknings och utvecklingscentrum.
- Sunesson, S. (1990). ”Att spränga fattigvårdsskalet”, i *Scenförändring. Meddelanden från Socialhögskolan 1990:2*, Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
- Svenning, C. & Svenning, M. (1980). *Daghemmen, jämlikheten och klassamhället: en studie av skiktsspecifik socialisation i det svenska samhället*. Lund: Liber Läromedel.
- Svt. (2010-02-24). *Björklund vill öka lärandet på förskolan*. Tillgänglig: <http://www.svt.se/nyheter/sverige/bjorklund-vill-oka-larandet-pa-forskolan> Hämtad 2010-02-24.
- Säfström, C.A. (1999). ”Att förskjuta perspektiv: Läsning som omvänd hermeneutik”, i Säfström, C.A. & Östman, L. (red.), *Textanalys: introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur, ss 237-244.
- Säfström, C.A. & Östman, L. (1999) (red.). *Textanalys: introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I. (1991). *När arbetet var lönen. En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare*. Studia Psychologica et pedagogica, Nr 99. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Tallberg Broman, I. (1994). ”För barnets skull”: *En studie av förskolan som ett kvinnligt professionaliseringsprojekt*. Malmö: Lärarhögskolan.
- Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I. (2009a). ”Från föräldrars ensamrätt till föräldrars delaktighet. Om förskolan som aktör för förändrade relationer mellan familj och samhälle”, i Markström, A-M., Simonsson, M., Söderlind, I. & Änggård, E. (red.), *Barn, barndom och föräldraskap*. Stockholm: Carlssons, ss 207-221.
- Tallberg Broman, I. (2009b). ”Mamma, pappa, förskolebarn. Om förskolan som jämställdhetsprojekt”, i Wernersson, I. (red.). *Genus i förskola och skola: Förändringar i policy, perspektiv och praktik*. Göteborg Studies in educational sciences 283, ss 61-84.
- Tallberg Broman, I. (2010). ”Svensk förskola: ett kvalitetsbegrepp”, i Riddersporre, B. & Persson, S. (red.). *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur, ss 21-38.
- Tallberg Broman, I. & Balldin, J. (2010). ”Förskolan och de utsatta barnen – utmaningar och möjligheter”, i SOU 2010: 64: ”Se tidiga tecken”- Delbetänkande av utredningen om översyn av skolans arbete med utsatta barn. ss 79-99.
- Tellgren, B. (2008). *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare: kontinuitet och förändring i en lokal förskolläro-utbildning*. Örebro universitet.
- Thorsell, S. (1992). ”Könsrollsfrågan och barnomsorgen”, i Baude, A. (red.), *Visionen om jämställdhet*. Stockholm: SNS förlag, ss 94-105.
- Troedsson, I. (1999). *Den kommenderade familjen. 30 år med Alva Myrdals familjepolitik*. Stockholm: Timbro.
- Vallberg Roth, A-C. (2001). ”Läroplaner för de yngre barnen. Utvecklingen från 1800-talets mitt till idag”, i *Pedagogisk forskning i Sverige*, årgång 6 nr. 4, ss 241-269.
- Vallberg Roth, A-C. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Warburg, A. (1918). ”Barnkrubban och Kindergarten. Föredrag hållet vid Svenska Fröbelförbundets sammanträde den 3 april 1918”, i *Svenska Fröbelförbundets tidskrift 1-2/1918*, ss 8-21.

-
- Westberg, J. (2008). *Förskolepedagogikens framväxt: pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835-1945*. Studica Historica Upsaliensia 232. Uppsala: Uppsala universitet.
- Westberg, J. (2011) (red.). *Förskolans aktörer. Stat, kår och individ i förskolans historia*. Opuscula Historica Upsaliensia 44. Uppsala: Uppsala universitet.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Zetterqvist Nelson, K. (2009). "När Bowlby kom till Sverige. Från motstånd till erkännande: anknytningsteori i Sverige 1950-2000", i Markström, A-M., Simonsson, M., Söderlind, I. & Ånggård, E. (red.), *Barn, barndom och föräldraskap*. Stockholm: Carlssons, ss 271-289.
- Åsén, G. & Vallberg Roth, A-C (2012). *Utvärdering i förskolan. En forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Östros, T. (2002-10-29) "Utskrift av utbildnings- och forskningsminister Thomas Östros tal vid Institutet för kvalitetsutveckling – SIQs konferens kvali" Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/sb/d/1173/a/4154> Hämtad 2010-06-17.

Statens offentliga utredningar och departementsskrivelser

- Diskussions-PM 1971*: Innehåll och metoder i förskolverksamheten, Diskussions-PM från 1968 års barnstugeutredning. Stockholm: Socialdepartementet.
- Diskussions-PM 1978*: Daghem för små barn, Diskussionspromemoria från familjestödsutredningen. Stockholm: Socialdepartementet.
- Ds 1985:5*. Förskola och skola. En historisk återblick. En rapport från Förskola-skolkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Ds 1997:10*. Samverkan för utveckling. Om förskolan, skolan och skolbarnsomsorgen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ds 2001:57*. Barnafödandet i fokus. Från befolkningspolitik till barnvänligt samhälle. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1938:20*: Barnkrubbor och sommarkolonier. Betänkande fr. 1935 års befolkningskommission. Stockholm: Socialdepartementet
- SOU 1943:9*: Utredning och förslag angående statsbidrag till daghem och lekskolor m.m. Avgivet av 1941 års befolkningsutredning. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1944:20*: Skolan i samhällets tjänst. Frågeställningar och problemläge. 1940 års skolutredningsbetänkanden och utredningar. Stockholm: Ecklesiastikdep.
- SOU 1948:27*: 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1951:15*: Daghem och förskolor. Betänkande om barnstugor och barntillsyn avgivet av 1946 års kommitté för den halvöppna barnvården. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1961:30*: Grundskolan. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- SOU 1967:8*: Barnstugor, barnvårdsmannaskap, barnolycksfall. Familjeberedningen. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1967:39*: Samhällets barntillsyn – barnstugor och familjedaghem. Förslag av familjedaghemsutredningen. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1972:26*: Förskolan. Del 1. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1972:27*: Förskolan. Del 2. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1972:34: Familjestöd. Betänkande av Familjepolitiska kommittén. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1972:41: Familj och äktenskap. Betänkande avgivet av Familjesakkunniga. Stockholm: Justitiedepartementet

SOU 1974:7: Barn- och ungdomsvård. Betänkande av Fosterbarnsutredningen. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1974:39: Socialvården mål och medel. Socialutredningens principbetänkande. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1974:53: Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1974:69: Invandrarna och minoriteterna. Delbetänkande 3 från Invandrarutredningen. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.

SOU 1975:30: Barnens livsmiljö. Betänkande av barnmiljöutredningen. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1975:31: Samhället och barns utveckling. Barnmiljöutredningens rapport 1.

SOU 1975:33: Barns uppfostran och utveckling. Barnmiljöutredningens rapport 3.

SOU 1975:62: Förkortad arbetstid för småbarnsföräldrar. Betänkande av familjestödsutredningen. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1975:67: Utbildning i samspel. Betänkande av 1968 års barnstugeutredning. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1975:87: Samverkan i barnomsorgen. Betänkande från arbetsgruppen för samhällets barnomsorg. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1977:40: Socialtjänst och socialförsäkringstillägg. Lagar och motiv. Socialutredningens slutbetänkande. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1979:63: Om föräldransvar. m.m. Delbetänkande från utredningen om barns rätt. Stockholm: Justitiedepartementet.

SOU 1980:27: Barn och vuxna. Barnomsorgsgruppens slutbetänkande om föräldrautbildning. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1981:25: Bra daghem för små barn. Betänkande från familjestödsutredningen. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1985:22: Förskola-skola. Betänkande av Förskola-skola-kommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1985:28: Aktivt folkstyre i kommuner och landsting. Betänkande av Demokrati-beredningen. Stockholm: Allmänna förlaget.

SOU 1990:44: Demokrati och makt i Sverige. Maktutredningens huvudrapport. Stockholm: Fritzes.

SOU 1990:80: Förskola för alla barn 1991 – hur blir det? Betänkande från Aktionsgruppen för barnomsorg. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1992:94: Skola för bildning. Huvudbetänkande från Läroplanskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1994:45: Grunden för livslångt lärande – En barnmogen skola. Betänkande från utredningen om förlängd skolgång. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1997:21: Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1997:61: Att växa bland betong & kojor. Ett delbetänkande om barns och ungdomars uppväxtvillkor i storstädernas utsatta områden från Storstadskommittén. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1997:62: Rosor av betong. En antologi till delbetänkandet Att växa bland betong och kojor från Storstadskommittén. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1997:116: Barnets bästa i främsta rummet. Betänkande från Barnkommittén. Stockholm: Socialdepartementet.

-
- SOU 1997:121*: Skolfrågor. Om skola i en ny tid. Slutbetänkande av Skolkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:157*: Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av Barnomsorg och skolakommittén. Stockholm: Utbildningsdep.
- SOU 1998:31*: Det gäller livet- Stöd och vård till barn och ungdomar med psykiska problem. Slutbetänkande av Barnpsykiatrikommittén. Stockholm: Socialdep.
- SOU 2001:52*: Valfärdstjänster i omvandling. Forskarantologi från kommittén Valfärdsbokslut. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 2006:75*: Jämställd förskola. Om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete. Slutbetänkande från Delegationen för jämställdhet i förskolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2010:64*: Se de tidiga tecknen – forskare reflekterar över sju berättelser från förskola och skola. Delbetänkande från Utredningen om översyn av skolans arbete med utsatta barn. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Kommittédirektiv

- Dir. 1980:84*. Utredning om samverkan mellan förskola och skola.
- Dir. 1981:39*. Tilläggsdirektiv till Förskola-skola-kommittén.
- Dir. 1991:9*. Mål och riktlinjer m.m. för barnomsorgen och det offentliga skolväsendet
- Dir. 1991:50*. Översyn av Socialtjänstlagen.
- Dir. 1991:117*. Nya direktiv till läroplanskommittén.
- Dir. 1995:19*. Det inre arbetet i skolan.
- Dir. 1996:61*. Pedagogisk verksamhet för barn och ungdom 6-16 år.
- Dir. 1997:30*. Tilläggsdirektiv till Barnomsorg och skolakommittén.

Regeringspropositioner och riksdagsprotokoll

- Proposition 1973:136*. Om förskoleverksamhetens utbyggnad och organisation.
- Proposition 1975/76:39*. Om skolans inre arbete.
- Proposition 1975/76:92*. Om utbyggnad av barnomsorgen.
- Proposition 1976/77:117*. Om utbyggnad av föräldraförsäkringen.
- Proposition 1978/79:180*. Om läroplan för grundskolan m.m.
- Proposition 1979/80:1*. Om socialtjänsten.
- Proposition 1982/83:34*. Om Socialstyrelsens fortsatta arbete med innehållet i barnomsorgen.
- Proposition 1983/84:177*. Om statsbidrag till alternativa barnomsorgsformer.
- Proposition 1984/85:78*. Om förbättringar inom föräldraförsäkringen m.m.
- Proposition 1984/85:209*. Om förskola för alla barn.
- Proposition 1986/87:117*. Om nytt statsbidragssystem för barnomsorgen.
- Proposition 1988/89:4*. Skolans utveckling och styrning.
- Proposition 1990/91:100*. Förslag till statsbudget för budgetåret 1991/92.
- Proposition 1990/91:115*. Om vissa skollagsfrågor m.m.
- Proposition 1991/92:150*. Förslag till statsbudget för budgetåret 1992/93 m.m.
- Proposition 1991/92:65*. Om valfrihet i barnomsorgen.
- Proposition 1992/93:173*. Om en barnombudsman m.m.
- Proposition 1993/94:11*. Utvidgad lagreglering på barnomsorgsområdet m.m.
- Proposition 1993/94:147*. Delad makt – delat ansvar.
- Proposition 1995/96:206*. Vissa skolfrågor m.m.
- Proposition 1997/98:6*. Förskoleklass och andra skollagsfrågor.
- Proposition 1997/98:93*. Läroplan för förskolan.

Proposition 1997/98:94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet m.m.

Proposition 1999/2000:12. Maxtaxa och allmän förskola.

Proposition 2008/09:115. Barnomsorgsavgift och allmän förskola även för treåringar.

Proposition 2009/10:165. Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet.

Riksdagens protokoll 1972/107 s. 185.

Riksdagens protokoll 1984/85:160 s. 9.

Svensk Författningssamling

SFS 1960:97. Barnavårdslagen.

SFS 1973:1 205. Lag om förskoleverksamhet.

SFS 1976:381. Lag om barnomsorg.

SFS 1980:620. Socialtjänstlag.

SFS 1984:552. Förordning om ändring i förordningen (1983:943) om statsbidrag till kommunal barnomsorg.

SFS 1985:1 100. Skollag.

SFS 1992:1 206. Förordning om upphävande av vissa förordningar om statsbidrag till förskoleverksamhet m.m.

SFS 1993:335. Lag om barnombudsman.

SFS 1994:11. Lag om ändring i Socialtjänstlagen (1980:620).

SFS 1997:1 212. Lag om ändring i skollagen (1985:1 100).

SFS 1998:352. Lag om ändring i skollagen (1985:1 100)

SFS 2006:1447. Lag om ändring i skollagen (1985:1 100)

SFS 2010:800. Skollag.

SFS 2011:189. Lag om ändring i skollagen (2010:800).

Förskolläraernas tidskrift

Barnträdgården 1965-1968.

Förskolan 1969-1998.

Dagens Nyheter-debatten: Förskola eller daghem 1986

Marell, A-L. (1986). "Lägg ner daghemmen!", *Dagens Nyheter*, 1986-06-23.

Stenström, C. (1986). "Barnets bästa före arbetslivets", *Dagens Nyheter*, 1986-06-25.

Zetterström, M. (1986). "Skrota daghemmen!", *Dagens Nyheter*, 1986-06-29.

Lindqvist, B. (1986). "Pedagogiken finns på dagis", *Dagens Nyheter*, 1986-07-02.

Söder, K. (1986). "Pedagogik finns i all barnomsorg", *Dagens Nyheter*, 1986-07-06.

Tarschys, D. (1986). "Öppna fler grindar!", *Dagens Nyheter*, 1986-07-11.

Strömbom, B. (1986). "Skapa en allmän småbarnsskola!", *Dagens Nyheter*, 1986-07-13.

Vinterhed, K. (1986). "Dagis älskar alla barn", *Dagens Nyheter*, 1986-07-19.

Södersten, B. (1986). "Daghem – en återvändsgränd", *Dagens Nyheter*, 1986-07-21.

Lantz, I. (1986). "Bygg in daghem i husen!", *Dagens Nyheter*, 1986-07-25.

Narti, A-M. (1986). "Barnen mår bäst i mindre grupper", *Dagens Nyheter*, 1986-08-06.

Andersson, B-E. (1986). "Dagisbarn bäst i klassen", *Dagens Nyheter*, 1986-08-10.

Kärrby, G. (1986). "Bygg in förskolan i daghemmen", *Dagens Nyheter*, 1986-08-17.

Ingvar, D.H. (1986). "Hjärnans engångschans", *Dagens Nyheter*, 1986-08-20.

Mjörnell, R. (1986). "Vi kan barn!", *Dagens Nyheter*, 1986-08-24.

Löow, M-L. (1986). "Lyssna på föräldrarna!", *Dagens Nyheter*, 1986-08-27.

Kadesjö, B. (1986). "Allt fler barn okoncentrerade", *Dagens Nyheter*, 1986-08-31.

-
- Groundstroem, Ö. & Rundquist, J. (1986). "Den lyckligaste tiden", *Dagens Nyheter*, 1986-09-07.
- Romilson, C. (1986). "Vi har råd med daghemmen!", *Dagens Nyheter*, 1986-09-10.
- Bildt, C. (1986). "En revolt i det tysta", *Dagens Nyheter*, 1986-09-11.
- Hedeby, B. (1986). "Glorifiera inte föräldrarna!", *Dagens Nyheter*, 1986-09-13.
- Marell, A-L. (1986). "Små barn behöver bra undervisning", *Dagens Nyheter*, 1986-09-13.
- Södersten, B. (1986). "Kasta ut gökungen!", *Dagens Nyheter*, 1986-09-14.

