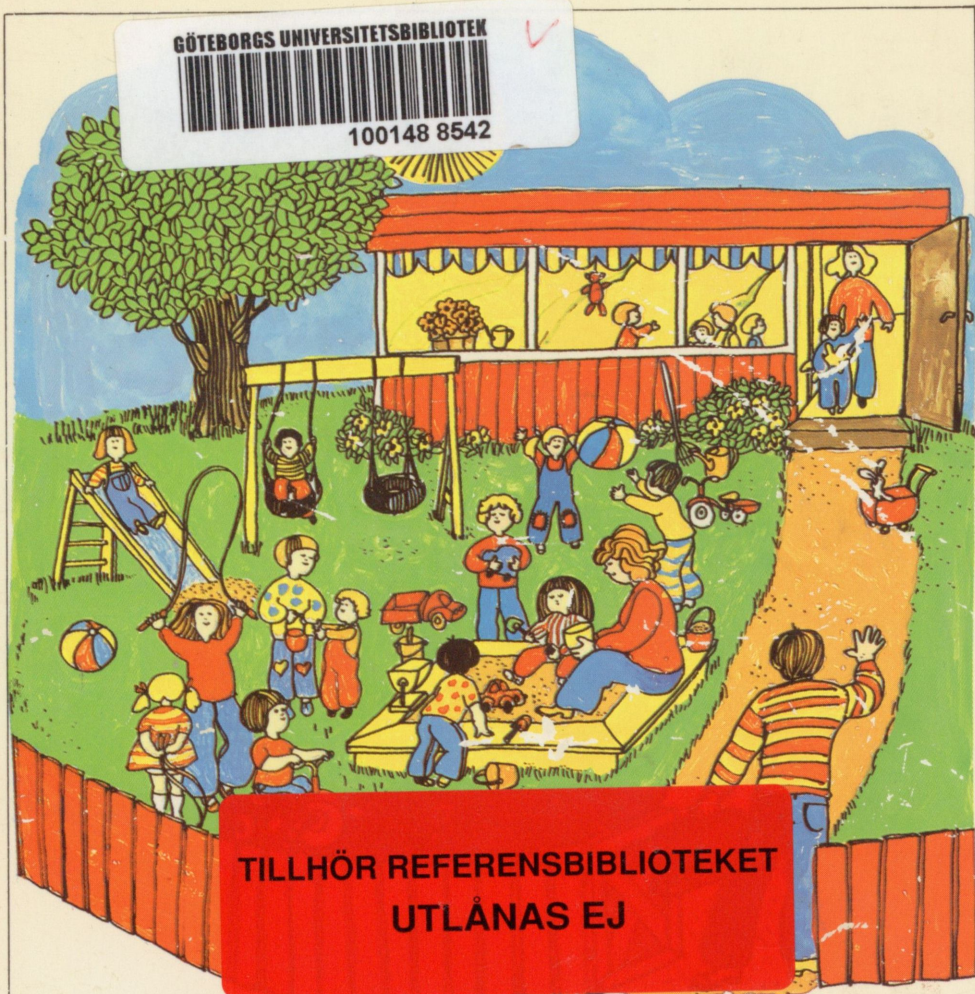


GÖTEBORGS UNIVERSITETSBIBLIOTEK



100148 8542



TILLHÖR REFERENSBIBLIOTEKET
UTLÅNAS EJ

Vår förskola

En introduktion till
förskolans pedagogiska arbete

Socialstyrelsen





Biblioteket i Mölndal

I samarbete med Göteborgs universitet

Vår förskola

*En introduktion till förskolans
pedagogiska arbete*

GÖTEBORGS
UNIVERSITETS BIBLIOTEK
BIBLIOTEKET I MÖLNDAL

E x

Socialstyrelsen
LiberFörlag Stockholm

2012

ISBN 91-38-03254-6
Typografi och lay-out: Sven-Gunnar Lidmar
Omslagsillustration: Cinna Gross
Förlagsredaktör: Elisabeth Rinman
2:a omarb uppl
© 1975, 1977 LiberFörlag
Bohusläningens AB, Uddevalla 1977

Innehåll

Förord 7

Bakgrund

Behövs en arbetsplan för förskolan? 11

Förskolans roll i samhället 11 Socialstyrelsens uppdrag 13 Socialstyrelsens försöks- och kursverksamhet 15 Upplägningen av serien Arbetsplan för förskolan 15

Förskolereformens huvudpunkter 17

1973 års förskolelag början till en förskolereform 17 Barnens rätt till en utvecklande uppväxtmiljö 23 De viktiga förskoleåren 25 Förskolan behövs som komplement till familjen 26

* *Mål och teori*

Samhället och de små barnens utvecklingsbetingelser 31

Fostran – en långsiktig process 32 Övergripande mål för förskolan 34

Den teoretiska grunden för förskolans pedagogiska program 35

J Piagets teori – en kognitiv teori 36 E H Eriksons teori – en psyko-dynamisk teori 41 Ett helhetsmönster 45

Dialogen i pedagogiken 47

Den känslomässiga dialogen 49 Den kognitiva dialogen 49 Dialog i förhållande till individualisering 51 Dialogpedagogik – ett förhållningssätt 52

* *Arbetsätt*

Samspelet i förskolan 57

Lagarbetet 58

Organisation 59 Arbetslagets arbetsuppgifter 61

Föräldrasamverkan 62

Samarbetsformer 63 Hinder för samverkan 64

Invänjningen 66

Planering av invänjningen 67 Invänjningstidens längd i daghem 67 Invänjning i deltidsgrupp 69 Invänjning till skola och fritidshem 69

Planeringen 70

Arbetskonferenser 71 Grovplanering – detaljplanering 71 Sammansättningen av barngrupperna 72

Aktivitetsområden 72**Aktivitetsstationer 74**

Materialet 75 Roll-, utklädnings-, fantasi- och symbollek 77 Vatten, sand och lera 78 Bildframställning 78 Sorterings- och klassificeringsövningar 79 Laboration 80 Musik och ljud 80 Bilder och böcker 81

Det dialogpedagogiska arbetssättet kräver utbildad personal 81

Inre organisation**Barngruppernas sammansättning i daghemmen 87**

Småbarnsgrupp 87 Att börja i syskongrupp 88 Syskongrupp 90 Smågruppsförskola 93

Barngruppernas sammansättning i deltidsgруппerna 94**Invandrarbarnen i förskolan 95****Förslag till organisationsmodeller 96****Personalen 98*****Miljö*****Innemiljön 103**

Anpassa lokalerna till arbetssättet 104 Miljön som stöd för pedagogiken 105

Utemiljön 108**Säkerhetsaspekter 112****Lekmaterialet 114*****Yttre organisation*****Kommunens uppgifter 119**

Samarbetsgrupper 122 Kommunikationen mellan förvaltningen och förskolan 124

Landstingets uppgifter 125

Länsstyrelsens uppgifter	127
Socialstyrelsens uppgifter	128

↖ *Samverkan förskola – skola*

Förskolan lägger grunden – skolan bygger vidare	135
En påbörjad utveckling mot samverkan	138
Förutsättningar för samverkan	140
Slutord	146
Litteratur	147
Bild- och filmmaterial	151

Förord

Vår förskola är en introduktion till förskolans olika arbetsområden. Det är den inledande boken till en vägledande arbetsplan för förskolan, en serie av skrifter som utarbetas inom socialstyrelsen. Inledningsboken behandlar förutsättningarna för det pedagogiska arbetet i förskolan. Den beskriver förskolans mål, arbetssätt och organisation. Vidare presenteras de yttre ramarna för förskolan: barnomsorgslagen, barnavårdslagen, den yttre organisationen m.m. Boken avslutas med diskussion kring vikten av att förskolans och skolans arbetssätt närmar sig varandra.

Vår förskola är ett resultat av ett grupparbete. De flesta inom gruppen har många års erfarenhet av förskoleverksamhet ute i förskolorna, inom förskolesektionen och lekmiljörådet på socialstyrelsen, på förskoleseminarierna och/eller i socialstyrelsens försöksverksamhet inom förskoleområdet.

Vår förskola har skrivits av Karen Blomqvist, Anne-Marie Collin, Sture Henriksson, Brita Holm, Gunnel Johansson, Gunilla Johansson, Hillevi Klynne, Karin Linder, Ivonny Lindqvist, Gertrud Schyl-Bjurman, Siv Thorsell, Stig Thörn, Sven Winberg, Sigbrit Wollbrand, Inga-Britta Åstedt och Britta-Lena Öman. Övriga medlemmar av förskolesektionen har bistått med goda råd och redigeringsinsatser.

Synpunkter på bokens utformning och innehåll har lämnats av en referensgrupp bestående av representanter från bl.a. olika fackliga organisationer.

Stockholm i december 1976

Bror Rexed

Bakgrund

Behövs en arbetsplan för förskolan?

Förskolans roll i samhället

I Sverige finns det ca 770 000 barn i förskoleåldern. Alla sexåringar och barn med behov av särskilt stöd för sin utveckling ska enligt barnomsorgslagen, erbjudas plats i förskolan.

Antalet sexåringar är år 1976 ca 110 000. Av dessa vistas ca 14 400 i daghem och ca 95 000 går i deltidsgrupp, tidigare kallad lekskola. I gruppen barn i åldrarna 0–6 år vistas ungefär vart tionde barn på daghem. Detta betyder drygt 76 000 barn.

Barn kommer till förskolan med olika förutsättningar. De kommer var och en med sina tidigare upplevelser och erfarenheter och befinner sig på varierande utvecklingsnivåer.

En del barn har särskilda behov av stöd och stimulans för att deras utvecklingsförmåga ska tas till vara. Det gäller barn med fysiska eller psykiska handikapp, barn med språksvårigheter och barn som av andra anledningar är beroende av att från tidig ålder få vistas i förskolan. Somliga av

dessa barn bor i glesbygd, där det är ont om kamratkontakter och där det är långa resvägar till närmaste samhälle. De behöver därför få komma till förskolan redan vid 4–5 års ålder. Andra i denna grupp av barn med särskilda behov är invandrabarnen. Av barn i åldern 4–6 år utgör de ca 60 000. Invandrabarnen behöver tidig kontakt med förskolan för att tillförsäkras en fullvärdig språkutveckling.

De vuxna som arbetar med förskolebarn behöver förutom goda kunskaper om barns utveckling och aktivitetsbehov också god förmåga att umgås med både barn och vuxna. Förskolepersonalen ska i sitt arbete kunna samverka med människor i varierande åldrar och med olika bakgrund. Detta ställer krav på såväl grundutbildningen som på möjligheten till vidareutbildning och fortbildning. *Utbildning är ett led i en ständig utvecklingsprocess.*

I Sverige fanns det år 1975 omkring 24 000 vuxna som arbetade i våra förskolor. Av dessa hade ca 8 200 förskolläraryrutbildning, ca 6 000 barnskötaryrutbildning och övriga hade annan utbildning eller saknade utbildning inom förskoleområdet. 1975 avslutade ca 2 700 förskollärare sin utbildning vid våra förskoleseminarier och lärarhögskolor. Samma år avslutade ca 2 200 barnskötare sin utbildning vid våra gymnasieskolor och inom arbetsmarknadsutbildningen.

Förskolans roll i samhället belyses i skilda avsnitt i denna introduktionsbok till Arbetsplan för förskolan. Det viktigaste temat för hela arbetet med arbetsplanen är förskolans sociala och pedagogiska insatser. Förskolan bör främst ses i ett socialpolitiskt sammanhang, vilket innebär att barnet och dess familj måste ses i relation till andra åtgärder och områden i samhället. Därvid är kopplingen till utbildnings- och kulturpolitiska insatser klar. Här är det viktigt att ta fasta på förskolans samverkan med familjen och med skolan och fritidsverksamheten. Men det är också viktigt att förskolan kan samarbeta med institutioner inom kommunen som är knutna till närsamhället, nämligen arbetsplatser, bibliotek, teater- och musikverksamhet m m.

Förskolan har inte tidigare haft något officiellt arbetsprogram eller något gemensamt program för sitt arbete. Givetvis har det inte saknats målsättning, ideologi eller linjer att arbeta efter. Under främst 1800- och 1900-talen har flera internationellt framstående pedagoger utarbetat förskoleprogram. Svenska pedagoger har i samarbete med utländska forskare och pedagoger genom böcker, vetenskapligt arbete, via förskollärarytbildningen osv, bidragit till att utveckla den svenska förskolepedagogiken.

De första statliga initiativen i syfte att skapa en förskoleorganisation uppbyggd på vissa gemensamma grundvalar i fråga om verksamhetens inriktning och utbyggnad togs under 1930- och 1940-talen genom förslag från befolkningskommissionen och befolkningsutredningen. Den första utredning som gick närmare in på verksamhetens utformning var dock 1946 års kommitté för den halvöppna barnavården som lade fram sitt betänkande 1951 (SOU 1951:15). Kommitténs arbete utvecklades av familjeberedningen under 1960-talet. Men det är först genom tillkomsten av 1968 års barnstugeutredning och de förslag som där utarbetats beträffande förskolans mål, organisation och arbetssätt som grunden lagts till en mer enhetlig svensk förskola (*Förskolan*, del 1 och 2, SOU 1972:26 och 27).

Socialstyrelsens uppdrag

Propositionen om förskoleverksamhetens utbyggnad och organisation (1973:136) och riksdagsbeslutet ger kommunerna frihet vid utformningen av förskoleverksamheten. Den centrala tillsynsmyndigheten ska förse kommunerna med vägledande information.

I förskolepropositionen anges att socialstyrelsen i samarbete med skolöverstyrelsen ska utarbeta "en arbetsplan som pedagogisk vägledning för förskolepersonalen och för dem i kommunen som har att befatta sig med förskolefrågor". Detta arbete ska enligt propositionen baseras på det

material barnstugeutredningen presenterat, vidare på synpunkter som framkommit i remissbehandlingen samt på erfarenheter från den försöksverksamhet som bedrivits i socialstyrelsens regi. Följande riktlinjer anges i proposition för utarbetandet av en arbetsplan:

”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. Detta får dock inte tolkas så att verksamheten inte skall planeras. Tvärtom är det så att de fria verksamhetsformerna kräver en väl genomtänkt planering för att ge bra resultat.”

”Den stimulans barnen kan ges på olika områden bör i enlighet med utredningens förslag utformas i en vägledande arbetsplan.

Denna plan bör ge exempel på hur översiktlig planering i verksamhetsperioder kan göras. Med stöd av denna plan och barnobservationer bör arbetet i förskolan kontinuerligt följas upp och anpassas till ett verksam stöd för samtliga barn. Arbetsplanen bör vidare innehålla uppgifter om vilka ämnen som är lämpliga för olika åldersgrupper och ge förslag på hur dessa ämnen kan behandlas. Dessa frågor har behandlats i utredningens pedagogiska programavsnitt. Planens syfte bör vara att ge personalen stöd i dess arbete.

En planering av innehållet i förskolans verksamhet är nödvändig också för att ge information till grundskolan om inriktning och innehåll i förskolans verksamhet. Detta kan också vara utvecklande på lågstadiets arbetsformer. När barnen går över från förskolan till lågstadiet bör förskolan kunna ge upplysningar om var barnet befinner sig t ex beträffande språklig utveckling och övriga ämnen som behandlats och vilka erfarenheter barnen fått på olika områden. Vägledning för utformningen av denna information bör utarbetas av socialstyrelsen och skolöverstyrelsen.”

Socialstyrelsens försöks- och kursverksamhet

Sedan 1972 bedrivs på barnstugeutredningens förslag en försöksverksamhet inom förskoleområdet med socialstyrelsen som centralt samordnande instans. Den pedagogiska-, organisatoriska försöksverksamheten omfattade dels fem projekt där främst utformningen av daghemmens inre organisation och arbetssätt prövades, dels ett 40-tal projekt där former och arbetssätt för förskola i glesbygd prövades, dels ett tiotal projekt som gällde invandrarbarn i förskolan.

Sedan 1974 har socialstyrelsen bedrivit kursverksamhet som vänder sig till all personal inom förskolan och producerat studiematerial till denna bl a i form av böcker, studievägledningar och filmer.

Försöken och andra erfarenheter har varit till stöd vid planering och uppläggning av Arbetsplan för förskolan. Bl a har det i försöksverksamheten tydligt framgått vilka olika frågor som behöver tas upp i denna pedagogiska vägledning. Kommande forsknings- och utvecklingsarbete kommer att läggas upp så att det ger underlag för utarbetandet av arbetsplanen och för fortbildningen av förskolepersonalen.

Uppläggningsen av serien Arbetsplan för förskolan

Utarbetandet av arbetsplanen för förskolan går till så att experter eller expertgrupper lägger fram förslag som sedan prövas i ett urval institutioner. Socialstyrelsen inhämtar synpunkter från bl a förskolepersonal. Samtidigt sker samråd beträffande uppläggning, innehåll m m med en central referensgrupp som också lägger synpunkter på manus i olika stadier. Denna referensgrupp består av representanter för skolöverstyrelsen, socialstyrelsen, Svenska kommunförbundet, Svenska facklärarförbundet, Sveriges förskollärares riksförbund, lärarkandidater från Stockholms förskoleseminarium, seminarielärare, Svenska kommunalarbetareförbundet, Sveriges

lärarförbund, Förskoleseminariernas rektorsförening, Lärarnas riksförbund och Sveriges psykologförbund.

Arbetsplanen för förskolan kommer att presenteras i en serie omfattande denna *introduktion* samt ett antal *metod- och temadelar*. Arbetet har lagts upp så att det material som produceras ska kunna användas mer eller mindre direkt, dels i personalens fortbildning, dels i grundutbildningen. Arbetsplanen är också tänkt att vara ett faktaunderlag för kommunala beslut rörande barnomsorgsområdet.

Vår förskola, introduktionsdelen, presenterar förskolans arbetsprogram, mål, målgrupper, teorier, arbetssätt, innehåll m.m. Metoddelarna fördjupar och konkretiserar olika avsnitt, tex det dialogpedagogiska arbetssättet, föräldrasamverkan, samverkan förskola – skola. Tyngdpunkten ligger på *hur* man kan arbeta i förskolan. Temadelarna avses att ha tyngdpunkten på *vad* man gör i förskolan. En viktig avsikt med temadelarna är att sammanföra olika ämnen på ett sådant sätt att de inte ses lösryckta från barnens vardag och upplevelser av helheter utan ingår som naturliga delar av barnets erfarenheter. Temadelarna avses främst ge förskolepersonalen handledning i arbetet med olika ämnen och exemplifiera hur olika ämnen kan integreras i förskolans arbetssätt.

Förskolereformens huvudpunkter

1973 års förskolelag – början till en förskolereform

- 1968 års barnstugeutredning tillsattes den 26 april 1968 enligt direktiv från statsrådet Camilla Odhnoff
- Barnstugeutredningen lade fram en diskussionspromemoria, Innehåll och metoder i förskoleverksamheten, våren 1971 i syfte att stimulera till allmän debatt om förskolans inriktning
- Ca 400 svar på diskussionspromemorian insändes till utredningen som också anordnade sex regionala diskussionskonferenser i samarbete med socialstyrelsen
- Hösten 1971 beslutade Kungl Maj:t på utredningens framställan att försöksverksamhet ifråga om förskolans inre verksamhet och utbyggnadsplanering skulle genomföras av socialstyrelsen
- Den 2 maj 1972 lade barnstugeutredningen fram betänkandet "Förskolan" i två delar (SOU 1972:26 och 27)
- Under tiden maj-november 1972 remissbehandlades förskolebetänkandet. Remissvar inkom från olika instanser, däribland olika statliga myndigheter, kommuner, lands-ting, fackliga organisationer, förskoleseminarier m fl
- Den 25 maj 1973 lade regeringen fram en proposition (nr 136) om förskolans utbyggnad och organisation
- Riksdagen beslutade den 12 december 1973 om tillkomsten av en förskolelag på grundval av socialutskottets betänkande nr 30, 1973
- Den 1 juli 1975 trädde förskolelagen i kraft
- Den 1 januari 1977 trädde barnomsorgslagen i kraft och ersatte förskolelagen.

Lag om barnomsorg

utfärdad den 13 maj 1976

SFS 1976:381

Utkom från trycket den 17 juni 1976

Enligt riksdagens beslut¹ föreskrives följande.

Inledande bestämmelser

1 § Samhällets barnomsorg innefattar förskoleverksamhet och fritidshemsverksamhet.

Den har till syfte att i nära samarbete med hemmen främja en allsidig personlighetsutveckling och en gynnsam fysisk och social utveckling hos barnen.

Förskoleverksamheten avser barn som ej har uppnått skolpliktig ålder och barn vilkas skolgång har uppskjutits enligt 32 § andra stycket skollagen (1962:319). Fritidshemsverksamheten omfattar barn till och med 12 års ålder.

Barnomsorgen ankommer på kommun eller huvudman för institution som avses i 9 §.

2 § Förskoleverksamheten bedrivs i form av förskola samt familjedaghem och annan kompletterande förskoleverksamhet.

Förskola kan organiseras som daghem eller som deltidsgrupp. I daghem mottages barn för vistelse minst sju timmar om dagen. I deltidsgrupp mottages barn under tid som understiger den som gäller för vistelse i daghem.

3 § Fritidshemsverksamheten bedrivs i form av fritidshem och därtill anknuten fritidsverksamhet samt familjedaghem.

I fritidshem mottages barn för vistelse den del av dagen då barnet ej vistas i skolan.

Skyldighet att ordna barnomsorg

4 § Kommun skall bedriva förskole- och fritidsverksamhet för de barn, som är kyrkobokförda i kommunen eller stadigvarande vistas där.

5 § Barn skall anvisas plats i förskola från och med höstterminen det år då barnet fyller sex år. Sådan förskola skall omfatta minst 525 timmar om året.

¹ Prop. 1975/76: 92, SoU 28, rskr 219.

Barn vars skolgång har uppskjutits enligt 32 § andra stycket skollagen (1962:319) skall beredas möjlighet att fortsätta i förskolan ytterligare ett år. Kan förskola på grund av barnens restider eller av andra skäl icke bedrivas i den omfattning som anges i första stycket, får kommunen dela upp förskolan på två år. Barn som beröres av sådan uppdelning skall anvisas plats i förskolan från och med höstterminen det år då barnet fyller fem år. Sådan förskola skall omfatta sammanlagt minst 700 timmar.

6 § Barn, som av fysiska, psykiska, sociala, språkliga eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling skall anvisas plats i förskola tidigare än som anges i 5 § första stycket eller anvisas plats i fritidshem med förtur, om ej barnets behov av sådant stöd tillgodoses på annat sätt.

Kommun skall genom uppsökande verksamhet ta reda på vilka barn som behöver anvisas plats i förskola eller fritidshem enligt första stycket.

7 § Kommun skall verka för att barn som avses i 5 och 6 §§ utnyttjar den anvisade platsen och informera föräldrarna om verksamheten och syftet med denna.

8 § Kommun skall genom en planmässig utbyggnad av förskola, familjedaghem, fritidshem och annan förskole- och fritidsverksamhet sörja för att de barn som på grund av föräldrarnas förvärvsarbete eller studier eller av andra skäl behöver omvårdnad utöver vad som följer av 5 och 6 §§ får sådan omvårdnad, om ej behovet tillgodoses på annat sätt.

I kommunen skall finnas en av kommunfullmäktige antagen plan för barnomsorgen. I planen skall redovisas behovet av förskolor, familjedaghem, fritidshem och annan förskole- och fritidshemsverksamhet inom kommunen samt på vilket sätt behovet skall tillgodoses. Planen ska avse en period av minst fem år.

9 § Vistas barn på sjukhus, barnhem eller annan institution skall huvudmannen för denna sörja för att barnet får tillfälle att deltaga i verksamhet som motsvarar den som erbjuds i förskola eller fritidshemsverksamhet.

Ledningen av barnomsorgen

10 § Ledningen av barnomsorgen utövas inom varje kommun av barnavårdsnämnden. Kommunen får dock besluta att annat kommunalt organ skall utöva ledningen av verksamheten. I fråga om sådant organ skall beträffande barnomsorgen bestämmelserna för barnavårdsnämnd gälla i tillämpliga delar.

Avgifter

11 § Kommun får ej taga ut avgift för plats i förskola som avses i 5 eller 6 § i den mån verksamheten ej överstiger 15 timmar i veckan eller

525 timmar om året. I övrigt utgår avgift för plats i förskole- och fritids-hemsverksamhet enligt grunder som beslutas av kommunen. Avgiften får ej överstiga vad som motsvarar platsens andel i kommunens kostnad för verksamheten.

Tillsyn m.m.

12 § Länsstyrelsen utövar inom länet tillsyn över barnomsorgen.

13 § Socialstyrelsen utövar den centrala tillsynen över barnomsorgen. Socialstyrelsen utfärdar vägledande information till kommunerna.

Finansiering av statsbidrag till barnomsorgen

14 § Om statsbidrag till kommunernas barnomsorg finns särskilda bestämmelser. För finansiering av sådant statsbidrag erlägges årligen socialavgift enligt 15 och 16 §§.

15 § Arbetsgivare erlägger avgift beräknad enligt de grunder som anges för arbetsgivares socialförsäkringsavgift till sjukförsäkringen i 19 kap. 1 § lagen (1962:381) om allmän försäkring.

16 § Avgift utgår med en procent av det belopp, på vilket avgiften skall beräknas.

17 § I fråga om debitering och uppbörd av avgift äger lagen (1959:552) om uppbörd av vissa avgifter enligt lagen om allmän försäkring, m.m. motsvarande tillämpning.

18 § Avgifterna tillföres staten.

Denna lag träder i kraft den 1 januari 1977, då lagen (1973:1205) om förskoleverksamhet skall upphöra att gälla.

Förekommer i lag eller annan författning hänvisning till föreskrift som har ersatts genom bestämmelse i denna lag skall hänvisningen i stället avse den nya bestämmelsen.

På regeringens vägnar

G. E. STRÄNG

SVEN ASPLING
(Socialdepartementet)

Före förskolelagens och barnomsorgslagens tillkomst återfanns bestämmelser om förskolor och fritidshem i barnavårdslagens 8:e kapitel samt i stadgan för barnavårdsanstalter. Både barnavårdslagen och stadgan gäller fortfarande men de är föremål för omarbetning i samband med socialutredningens arbete.

Man kan säga att lagparagraferna i ytterst koncentrerad form uttrycker hur verksamheten ska bedrivas. Det åligger socialstyrelsen att utöva den centrala tillsynen över barnomsorgen och utfärda vägledande information till kommunerna (13 §).

Kommunerna har det närmaste ansvaret för förskoleverksamheten (1 §). Eftersom förskoleverksamhetens innehåll och organisation – till skillnad från bla skolväsendet – i mycket ringa grad regleras genom statliga bestämmelser är det i huvudsak på det kommunala planet som viktiga avgöranden sker beträffande förskoleverksamhetens utbyggnad och utformning.

I barnomsorgslagen stadgas att det är barnavårdsnämnden som ska leda och förvalta förskoleverksamheten (10 §). Kommun kan dock besluta om att lägga denna uppgift på ett annat kommunalt organ. (Se vidare s 120.)

1 § talar om målen för förskoleverksamheten. Arbetsplan för förskolan är ett exempel på grundläggande information för att förklara innebörden i denna paragraf. Dessutom ger socialstyrelsen en vägledande information beträffande utformningen av förskolans lokaler och utemiljö. Det åligger i första hand socialstyrelsen såsom tillsynsmyndighet att utfärda vägledande information (13 §).

Som närmare beskrivs i bokens näst sista avsnitt, Yttre organisation, svarar socialstyrelsen även för mer direkt information och kontakt med förskoleverksamheten i kommunerna, tex kommunbesök, kurser och konferenser för förskolepersonal, politiker och förvaltningspersonal i kommunerna. I samma kapitel redogörs också för länsstyrelsernas uppgifter i förhållande till förskoleverksamheten (12 §), lik-

som för kommunernas ansvar för att utifrån det som stadgas enligt 5 och 6 §§ informera föräldrarna om verksamheten i förskolan och syftet med denna (7 §). Underlag till en sådan kommunal information kan ges av socialstyrelsen i samarbete med Svenska kommunförbundet och olika fackliga organisationer m fl.

Förskola är ett gemensamt namn för daghem och deltidsgroup (2 §). I förskolepropositionen framhölls som väsentligt att med ett enhetligt namn markera den gemensamma syn som bör präglade förskolans olika verksamhetsformer. Där angavs att namnet förskola bör användas som enhetlig benämning för den verksamhet som pågår under längre eller kortare del av dagen. Barnstugeutredningen, som argumenterat för begreppet förskola, underströk i förskolebetänkandet att ”en förskola som rymmer både hel- och deltidverksamhet måste fungera som en serviceinstitution för hela familjen med uppgift att tillgodose både barns och föräldrars behov. Det är när förskolan fyller den tvåfaldiga uppgiften som den kan komma att betyda något positivt för barnens utveckling på sikt. Barnets och föräldrarnas behov utgör en sammanhängande enhet, där den ena partens behov påverkar den andras.”

Den allmänna förskolan innebär att kommunen ska erbjuda alla sexåringar plats i förskola. Barn som inte har plats i daghem har rätt till plats i deltidsgroup.

Daghemmet är i första hand till för barn vars föräldrar förvärvsarbetar eller studerar och för barn som behöver särskild omvårdnad och stimulans i sin utveckling.

Deltidsguppen kallades tidigare för lekskola. Verksamheten pågår i regel 3 timmar om dagen, minst 15 timmar i veckan.

Kompletterande förskoleverksamhet bedrivs i form av familjedaghem, barnvårdarverksamhet (vård av sjuka barn), parklek, öppen förskola – lekrådgivning, lekotek, kyrkans små-

barnstimmar, utbildningsförbundens barnverksamhet m m.

Förskolelagen, sedan barnomsorgslagen, är grunden för en förskolereform. Hur reformen ska gestaltas beror i hög grad *dels* på statliga ekonomiska insatser och insatser när det gäller forsknings- och utvecklingsarbete samt information, grundutbildning och fortbildning, *dels* på kommunernas vilja och möjligheter att förverkliga målen för utbyggnad och innehåll. Detta innebär också olika intressenter i samhället, föräldrar, personal m fl, är betydelsefulla för när och hur målen för förskolan kan realiseras.

Barnens rätt till en utvecklande uppväxtmiljö

Förskolereformens huvudpunkter kan sägas omfattas av följande paragrafer:

Allmän förskola för sexåringar

5 § "Barn skall anvisas plats i förskola från och med höstterminen det år då barnet fyller sex år. Sådan förskola skall omfatta minst 525 timmar om året."

"Barn vars skolgång uppskjutits..." (se s 19).

"Kan förskola på grund av barnens restider eller av andra skäl icke bedrivas i den omfattning som sägs i första stycket får kommunen dela upp förskolan på två år. Barn som berörs av sådan uppdelning skall anvisas plats i förskola från och med höstterminen det år då barnet fyller fem år. Sådan förskola skall omfatta minst 700 timmar."

Uppsökande verksamhet och barn med särskilda behov av stöd och stimulans

6 § "Barn som av fysiska, psykiska, sociala, språkliga eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling skall anvisas plats i förskola tidigare än som anges i 5 § första stycket ..., om ej barnets behov av sådant stöd tillgodoses på annat sätt.

Kommun skall genom uppsökande verksamhet ta reda på vilka barn som behöver anvisas plats i förskola... enligt första stycket."

Barn med förvärvsarbetande eller studerande föräldrar

8 § "Kommun skall genom en planmässig utbyggnad av förskola, familjedaghem, ... sörja för att de barn som på grund av föräldrarnas förvärvsarbete eller studier eller av andra skäl behöver omvårdnad utöver vad som

följer av 5 och 6 §§ får sådan omvårdnad, om ej behovet tillgodoses på annat sätt.”

Förskoleverksamhetens planering och utbyggnad

8 § ”I kommunen skall finnas en av kommunfullmäktige antagen plan för barnomsorgen. I planen skall redovisas behovet av förskolor, familjedaghem, fritidshem och annan förskole- och fritidsverksamhet inom kommunen samt på vilket sätt behovet skall tillgodoses. Planen skall avse en period av minst fem år.”

Som antytts i inledningskapitlet har förskolans utbyggnad och innehåll fått en alltmer framträdande plats i samhällsdebatten. Detta har givetvis sin bakgrund i den samhällspolitiska utvecklingen, som bland annat inneburit att de traditionella könsbundna uppgifterna för män och kvinnor i familj och arbetsliv förändrats och ständigt sätts under debatt. Samtidigt har intresset alltmer kommit att inriktas på barnets situation i familjen och den förändrade uppväxtmiljön i övrigt. Stora förändringar har skett i familjens struktur. Antalet barn i familjen har minskat och det är vanligt att barn växer upp utan syskon eller kanske med bara ett. Familjen är socialt sett inte en flergenerationsfamilj som den var tidigare. Detta medför behov av komplement till familjen för att barnen ska få den vidgade och fördjupade relation med vuxna i olika åldrar och andra barn. Umgänget mellan människor i olika åldrar har påtagligt minskat i dagens lilla kärnfamilj. Den omsorg om och de relationer till barn som de äldre generationerna i en familj tidigare kunde ha och som vi anser så viktiga måste idag komma till på annat sätt.

Arbetsliv och boendemiljö har undergått starka förändringar. Bostad och arbetsplats är skilda åt. Samtidigt har arbetstiden minskat och möjligheterna till fritid ökat – detta är dock inte en realitet för alla. Många har fått stora resavstånd mellan hem och arbete och människor med låga inkomster tvingas ta extra arbete för att klara en enligt dagens begrepp något så när normal levnadsstandard.

Boendemiljöerna i tätorterna har blivit socialt sett steri-

la, begränsade miljöer där yngre barn och småbarnsmödrar ofta upplever enformighet och kontaktlöshet.

Ett viktigt mål för familjepolitiken och förskolan är att ge barnen en utvecklande uppväxtmiljö. För barnen är det viktigt att få både en meningsfull samvaro med sina föräldrar och en stimulerande samvaro med andra barn. Barnens levnadsförhållanden och känslomässiga kontakter under förskoleåren är av stor betydelse för individernas fortsatta utveckling och därmed på lång sikt för hela samhällsutvecklingen.

De viktiga förskoleåren

Förskoleåldern är viktig för alla barn eftersom personligheten då i stora drag grundläggs (1 §). En förskola allmänt tillgänglig för alla barn före skolinträdet regleras genom lagen, som också ger en möjlighet att dela upp förskolan på två år (5 §). Den ettåriga förskolan skall enligt lagen omfatta minst 525 timmar, medan den tvåårsuppdelade förskolan skall omfatta totalt minst 700 timmar. Möjligheten att dela upp den allmänna förskolan på två år har främst tillkommit med tanke på förskola i glesbygd, där bl.a. försöksverksamhet visat att det oftast är riktigt och praktiskt att barnen går färre antal dagar och timmar per vecka än vad den vanliga deltidsguppen i allmänhet omfattar.

Ogynnsamma förutsättningar i barndomen begränsar utvecklingsmöjligheterna och kan skapa svårigheter längre fram i livet. Utbildnings- och yrkesvalet är fortfarande starkt knutet till könsroller och föräldrarnas sociala medvetenhet och utbildningsbakgrund i stället för till barnets personlighetsmässiga förutsättningar och intressen.

Barn med fysiska, psykiska eller sociala handikapp och invandrarbarn hör till dem som i vissa avseenden ofta har ett sämre utgångsläge än andra och som därför behöver särskilt stöd och stimulans för sin utveckling. Kommunerna har i barnomsorgslagen ålagts att ge dessa barn tillfälle att delta i förskolans verksamhet redan före sex års ålder. Det är svårt

att allmänt ange någon nedre åldersgräns för när dessa barn bör beredas plats i förskola. Med hänsyn till arten av barnets behov kan tidpunkten för inträde i förskolan variera.

Genom uppsökande verksamhet ska kommunen ta reda på vilka barn som behöver plats i förskola tidigare än från sex års ålder (6 § andra stycket). Dessutom ska den uppsökande verksamheten syfta till att informera om förskolan och den service som olika samhällsorgan kan erbjuda. Kommunen ska dessutom verka för att alla sexåringar utnyttjar sin plats i förskolan (7 §).

Socialvården och barnhälsovården bör samarbeta för att åstadkomma en bra uppsökande verksamhet för barnfamiljer. Socialstyrelsen har bedrivit försöksverksamhet med ett sådant samarbete i några kommuner. Försöksverksamheten har visat att ett nära samarbete mellan socialvården och barnhälsovården är värdefullt för att ge barnfamiljerna en god service.

Man bör se 9 § i barnomsorgslagen som ett komplement till 6 §. Den stadgar att barn som vistas på sjukhus, barnhem eller annan institution ska ha möjlighet att delta i en verksamhet som motsvarar förskolans. Detta är också barn som har särskilda behov av stöd och stimulans.

Förskolan behövs som komplement till familjen

Daghemsdebatten stod praktiskt taget stilla under hela 1950-talet. Från och med slutet av 1960-talet ökade utbyggnaden markant. Detta berodde dels på den fackliga och politiska debatten, dels på det alltmer framträdande behovet.

Samhällets utveckling och barnets förändrade situation som bara kunnat antydast i föregående avsnitt har fokuserat intresset på barnets behov av en förskola som på ett mer allmänt sätt kan fungera som ett komplement till familjen. De mer flexibla daghemmen behöver därför i sin tur kompletteras av de ekonomiskt och personalmässigt mindre krävande

Platsutvecklingen i förskolan 1950–1976

År ¹	Daghem	Deltidsgrupper ²
1950	9 708	18 743
1955	10 000	27 800
1960	10 270	38 373
1965	11 900	52 100
1970	33 000	86 000
1971	41 000	91 000
1972	46 400	96 000
1973	51 866	110 411
1974	58 334	117 828
1975	73 689	123 475
1976	83 671	128 372

1 För åren 1950–1972 är uppgifterna hämtade ur statsverkspropositionerna och för 1973–1976 ur kommunernas uppgifter om planeringen.

2 Siffrorna för deltidsgupper avser antalet barn, vilket är dubbelt så stort som antalet platser.

deltidsgupperna. Antalet deltidsgupper (lekskolor) har som framgår av tabellen ökat stadigt sedan början av 1950-talet.

I förskolepropositionen framhölls starkt betydelsen av att prioritera daghemsutbyggnaden för barn med förvärvsarbetande eller studerande föräldrar också under fortsättningen av 1970-talet (8 §). Det är främst för att få möjlighet att få till stånd en snabbare och bättre planerad daghemsutbyggnad som bestämmelser om kommunala förskoleplaner tillkommit (8 §).

I förskolepropositionen betonades att införandet av en allmän förskola för sexåringar inte fick medföra att utbyggnaden av förskoleverksamheten för övriga åldersgrupper med förvärvsarbetande eller studerande föräldrar eftersattes.

Kommunens förskoleplan ska innehålla en redovisning

av behovet av förskoleverksamhet – daghem, deltidsgrupp och kompletterande förskoleverksamhet – nuvarande tillgång till platser och den planerade utbyggnaden under en femårsperiod.

Ansvar för att utarbeta planen bör ligga på sociala centralnämnden/barnavårdsnämnden. Samordning med övrig kommunal planering bör ske så att nämnden beslutar om förslaget jämsides med kommunens ekonomiska flerårsplan.

Innan kommunfullmäktige tar ställning till planen bör politiska, fackliga och andra lokala organisationer samt enskilda kommunmedlemmar få möjlighet att ge synpunkter.

Socialstyrelsen sammanställer årligen kommunernas planer i en översikt för hela landet.

Mål och teori

Samhället och de små barnens utvecklingsbetingelser

Små barn har *primära* behov som måste tillgodoses. De måste ha föda och fysisk omvårdnad för att de överhuvudtaget ska överleva. För att psykiskt kunna utvecklas måste barn möta kärlek och känna trygghet i kontakten med sina vårdare. Barn måste också få stimulans för sina sinnen, och utlopp för sin aktivitetslust i olika former av lek.

Barns uppväxtvillkor bestäms också indirekt av samhällsliga förhållanden, geografiskt och strukturellt. Samhällets bostadspolitik, liksom arbetslivet och dess villkor, dvs möjligheten att få och behålla ett arbete, arbetstider, löner och arbetsmiljö griper på ett avgörande sätt in i barns liv via föräldrarnas möjligheter och förmåga att fungera i förhållande till sina barn.

Varje barn i ett demokratiskt samhälle har rätt att kräva goda utvecklingsbetingelser. Detta är väsentligt därför att omsorg, fostran och erfarenheter under barndomen i hög grad bestämmer den växande människans utvecklingsmöjligheter i förhållande till andra människor och i hennes rela-

tion till samhället. Ansvaret för barns vård och fostran har i huvudsak lagts på föräldrarna. Samhället har emellertid ett övergripande ansvar för varje barns utvecklingsbetingelser, inte i form av kontroll utan genom familjepolitiska stödåtgärder av olika slag.

Förskolan har en viktig samhällelig funktion i stödet av barnens utveckling. Förskolan, dess pedagogiska program och olika resurser ska därför i första hand ses i ett familje- och socialpolitiskt perspektiv.

Fostran – en långsiktig process

”Från början vet barnets fot inte om att det är en fot, den vill vara en fjäril eller ett äpple. Men senare kommer stenar och glasskärvor, gator och stigar på den hårda jorden och lär foten att den inte kan flyga eller svälla som frukten på grenen. Och slutet blir tragiskt. Den blir tillfångtagen och dömd att leva i en sko.”

/Pablo Neruda/

Den process vi kallar fostran eller med en fackterm socialisation kan betyda att en människa växer sig stark, blir självständig och lär sig att kreativt utnyttja sin förmåga. Men den kan också leda till att en människa blir osjälvständig och blockerad psykiskt. I båda fallen blir konsekvenserna stora för människan själv i hennes upplevelse av livet som meningsfullt eller meningslöst. Detta påverkar i sin tur hennes förhållande till andra människor, om samspelet med andra blir fruktbart och utvecklande eller ofruttbart och hämmande inte bara för henne själv utan också för andra. En människas barndomsupplevelser och fostran påverkar hennes möjligheter att konstruktivt ta sin del i ett samhällsansvar.

Många människor är omedvetna om att det slag av fostran, den omsorg eller brist på omsorg, barn upplever under de tidiga barnaåren får vida konsekvenser för deras vuxna liv. I socialisationsprocessen införlivar barnet också rolluppfattningar, beroendeförhållanden, maktstrukturer, sociala föreskrifter, moral och fördomar som bär upp det sociala

mönstret i samhället. De vuxna i ett barns omgivning samspelar med barnet inte enbart som individer utan också som bärare av samhällets kultur och som förmedlare av en samhällelig struktur. Det är fråga om en social verklighet där barnet successivt orienterar sig och får en uppfattning om vad som är tillåtet och förbjudet, rätt och fel, gott och ont, fult och vackert, med andra ord väsentliga etiska och estetiska värderingar och även godtagna handlingsätt.

Rita Liljeström (1974) säger följande: "Ett av socialisationens kärnproblem är, hur man å ena sidan skall förmedla det sociala mönstret, så att barnet införlivar det i sin personlighet, men å den andra, hur man skall undvika att inkräkta på individens möjligheter att varsebli och uttrycka motsägelser och negativa drag i denna sociala verklighet och därmed medverka till att förändra den."

Rita Liljeströms resonemang om fostran kan för föräldrar och pedagoger te sig som en motsättning, mellan stabilitet och rörlighet. Att samtidigt förmedla till en ny generation ett stabilt samhälleligt och kulturellt mönster och ett medvetande om att samhället har brister som fordrar förändringar kan skapa konflikter. Uppfostrans uppgift är att överbrygga genom att ge uttryck för att det går att skapa överensstämmelse mellan den sociala verkligheten och människors känslor, tänkande och handlingar. Det är därför viktigt att medvetandegöra och diskutera innehåll, metoder och mål för uppfostringsprocessen såväl i hem som i institutioner av alla slag. Detta innebär att en samhällelig institution som förskolan måste ha ett övergripande mål – en programförklaring som klart uttrycker den uppfostransideologi, det synsätt som dess pedagogiska program är baserat på. Omsorg om och fostran av barn i hem och förskola måste sättas i sammanhang med den växande människans utvecklingsmöjligheter i hennes ömsesidiga förhållande till samhället och dess utveckling – förändring. Målet måste med andra ord skissera en inriktning för omsorg om och fostran av barn. Målet och dess intentioner måste fortlöpande vara föremål för diskussion.

Övergripande mål för förskolan

”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.” (Förskolan, del 1 SOU 1972:26)

Målets första punkt anger en väsentlig *förutsättning* för förskolans verksamhet. Denna förutsättning skapas i samarbete med barnets föräldrar. Hem och förskola bör ses som barnets totala uppväxtmiljö under förskoleåren. Genom en samverkande omsorg kan barnet få både ökade och kompletterande livserfarenheter, som gynnsamt kan påverka dess utveckling. I förskolan får barnet både vuxen- och barnkontakter. Därmed kan det få möjlighet att bredda sitt sociala och känslomässiga register. Förskolan kan också erbjuda aktiviteter, problemområden och erfarenheter utöver dem som barnet får i hemmet och dess närmiljö. Detta kan ge ökad erfarenhet av och förtrogenhet med omvärlden. Barnet kan då uppleva en breddad omsorg för sin person som grund för att själv växa fram till att känna omsorg för andra.

Målets andra punkt anger *en fostransinriktning*. Den behandlar förskolans möjlighet att lägga grunden för en människas utveckling mot öppenhet, vitalitet och egna ställningstaganden, som en förutsättning för goda relationer till andra människor. Målet är framväxten av aktiva självständiga människor som kan ta ansvar i samspel med andra människor. Om en människa känner sig vara tillåten som hon är på

gott och ont har hon möjligheter att umgås med andra människor, att känna omsorg och engagemang.

Den tredje punkten uttrycker *inlärningsprocessens mening* på längre sikt. Små barn befinner sig ständigt i inlärningsituationer. Alla erfarenheter de gör ger steg för steg nya kunskaper och ökad förtrogenhet med omvärlden. Inbyggt hos barnet finns nyfikenhet och lust att upptäcka som starka drivfjädrar till att inhämta kunskap. Denna egna aktivitet, som är ett uttryck för barnets egna behov att förstå sin omvärld och vad den bjuder av nya kunskaper, måste förskolan slå vakt om.

Känslorna förmedlar kvaliteten i upplevelserna, det positiva likaväl som det negativa. Kunskap i kombination med känsla är en nödvändighet för att kunna tolka, lösa och ta ställning till problem och fenomen i tillvaron. Kunskap i vid bemärkelse kan då ses inte bara som människans egendom utan också som hennes redskap i ett fruktbart samspel med andra människor i förhållandet till samhället, ett samspel karakteriserat av omsorg.

Den teoretiska grunden för förskolans pedagogiska program

Utifrån det övergripande målets intentioner har teoretiskt grundmaterial valts som vägledning för innehåll och metoder i förskolans pedagogiska program.

En vetenskaplig teori, som utgör ett försök att ringa in och systematiskt strukturera insikter om ett problemområde, är därför något värdefullt att utnyttja som ram och vägvisare för den praktiska tillämpningen i form av ett pedagogiskt program.

En modell av tex flera utvecklingspsykologiska teorier kan beskriva och förklara mänsklig utveckling ur många

aspekter. Givetvis kan ingen teoretisk modell göra anspråk på att beskriva hela utvecklingsfenomenet eller ens att vara sann. Den kan emellertid hjälpa till att ge struktur åt ett problemområde och även bidra till att nya och bättre teoretiska modeller växer fram.

Förskolans pedagogiska program är framför allt baserat på J Piagets och E H Eriksons utvecklingspsykologiska teorier. De två teorierna representerar en likartad syn på betingelserna för mänsklig utveckling, trots att de var för sig beskriver och förklarar begreppet utveckling från skilda perspektiv.

Genom analys av väsentliga tankegångar i de båda teorierna har man tagit fram teoriernas gemensamma centrala begrepp vad gäller människans utveckling. Dessa centrala begrepp länkar alltså samman teorierna och gör det möjligt att ta till vara förklaringsmodeller som är användbara i det teoretiska material som har varit utgångspunkten för det pedagogiska programmet. De aktuella begreppen är *jagutveckling – identitet, begreppsbildning och kommunikation*. Genom att tillvarata både Piagets och Eriksons synsätt på t ex identitetsutvecklingen erhålls ett dynamiskt grundmaterial som är vägledande för hur barnet pedagogiskt kan stödjas i sin utveckling. Förutom dessa två utvecklingspsykologiska teorier finns i programmet kommunikationsteoretiska tankegångar företrädde. Teorierna försöker beskriva och förklara förloppet av psykisk utveckling hos människan i samband med hennes omvärldssituation. Pedagogiken handlar om vad som krävs av människans miljö, i vid bemärkelse, för att hennes psykiska utveckling ska stödjas och bli så god som möjligt.

J Piagets teori – en kognitiv teori

Det är svårt att översätta begreppet kognitiv. Närmast hör det samman med tankelivet och därmed också kunskapslivet. Piagets teori gäller kognitiva processer såsom tänkande,

språk, minne, begreppsbildning och i vid bemärkelse omvärldsuppfattning.

Enligt Piagets sätt att uppfatta mänsklig utveckling är den företrädesvis kognitiv till sin natur. Den känslomässiga och sociala utvecklingen innefattar han i den kognitiva. Han menar att tankar, minnen och begrepp alltid har en känslomässig sida, en känsloton, likaväl som människans känslor i upplevelsens stund åtminstone delvis blir medvetna och leder över till tankar – begrepp.

En människa utvecklas genom ett aktivt samspel mellan hennes biologiska mognad och alla de erfarenheter miljön ger. Människan är från första stund en aktiv varelse med förmåga att ta in upplevelser – erfarenheter, och samspela med miljön. Genom aktivitet och nyfikenhet söker hon erfarenheter och kunskap och dessa processer får sin upptakt redan under hennes period som nyfödd. Piaget menar att barnet steg för steg tar in nya erfarenheter. Genom lek och egen aktivitet liksom genom allt samröre med omvärlden, skaffar sig barnet ständigt nya erfarenheter som resulterar i kunskaper som ska hjälpa det att allt bättre förstå omvärlden och att själv klara sig i tillvaron. Nya erfarenheter utvidgar de gamla och gamla erfarenheter måste ibland omprövas och förkastas.

Piagets steg för steg-modell för utvecklingen

Piagets steg för steg-modell för utvecklingens framåtskridande kan som processer beskrivas på följande sätt: Människan (barnet) försöker *anpassa* sig till omgivningen. Människan (barnet) *organiserar* sina upplevelser och erfarenheter.

Anpassning ska förstås som en aktiv process. Genom sin nyfikenhet och aktivitet försöker barnet förstå sig själv och sin omgivning. Med hjälp av tankeverksamheten förstår barnet ständigt nya företeelser och blir herre över dem. Anpassningen består av två delar.

Assimilation. Barnet får nya erfarenheter, upplevelser, som det försöker anpassa till tidigare erfarenheter, inga nya

tankestrukturer uppstår.

Ackomodation. Barnet förändrar gamla mönster till följd av nya erfarenheter. Det anpassar det gamla till något nytt. Nya tankestrukturer uppstår.

Ett barn som nyss lärt sig resa sig och gå, kryper in under ett bord. Det utnyttjar sina erfarenheter, sitt kunnande att resa sig, men slår huvudet i bordsskivan. Barnet utnyttjar assimilationsprocessen så länge det försöker resa sig under bordet. Först när barnet lärt sig att huka sig eller att inte alls resa sig under bord har det lärt sig något nytt och förändrat tankestrukturen, dvs ackomoderat – införlivat – en ny erfarenhet till de gamla.

Organismen söker hela tiden uppnå balans mellan anpassning av gamla erfarenheter till nya och nya erfarenheter till gamla. Om balansen är något hotad, kan människan (barnet) uppleva det som en stimulans att förändra sig själv, lära sig något nytt. Är balansen påtagligt störd upplevs den som ett hot, människan (barnet) blir rädd och tar avstånd från det nya. Piaget konstaterar också att det som väcker barnets spontana intresse är inte gammalt och välkänt inte heller helt nytt, utan i stället stoff som rymmer både det välkända och det nya.

Organisationstendensen innebär att människan inordnar upplevelser, erfarenheter så att de blir överblickbara och lättare att handskas med. Att finna likheter och olikheter, kategorier och system betyder att barnet får begrepp om färg, form, egenskaper, antal, mängder, volym osv – alla slag av struktureringar som gör omvärlden begripligare och enklare att hantera. Redan under spädbarnstiden påbörjas denna utveckling då barnet får sina första erfarenheter av *objekt* det kommer i kontakt med, av *rumsliga* förhållanden, t ex avstånd, riktning, läge osv, av *tid* före och efter och av *orsak och verkan*. Barnet organiserar hela tiden sina erfarenheter i strukturer och mönster, i överordnade, sidoordnade och underordnade begrepp. Dessa begrepp formar språket som i sin tur formar begreppen.

Från egocentrism mot decentrism och sociocentrism

Piaget har påpekat att en utvecklingsgång från en extrem form av egocentrism till en decentrism utmärker hela den kognitiva utvecklingen på ett markant sätt. Frågan är om inte denna utvecklingstendens är en av de viktigare att förstå för den som vårdar och handleder barn. *Egocentrism* är en stelhets i tankeförmågan som gör att barnet utgår helt från sig själv och sin omedelbara närhet. Det existerar för barnet bara en synvinkel och det är barnets egen. Verklighet, föreställningar, önskningar och fantasier har inga klara gränser. Egocentrism skall inte förväxlas med egocentricitet som betyder självupptagen, egenkär. *Decentrism* innebär rörlighet i tankeförmågan och möjligheter att se saker även ur andras synvinklar. Varje stadium har sin speciella form av egocentrism, samtidigt som varje nytt utvecklingsstadium innebär ett steg mot decentrism. Att utvecklas kognitivt betyder då att få en alltmer decentrerad syn på sig själv och omgivningen.

Exempel på egocentrism är det lilla barnets oförmåga att uppfatta objekt, saker, som existerande när de inte finns inom synhåll. Det något äldre barnet som börjat utveckla språket använder orden och dess betydelse som det för ögonblicket passar barnet. Barnet tycks utgå från att de vuxna ändå förstår de olika betydelserna. I 5–6-årsåldern visar sig egocentrismen bl a som svårigheter att skilja mellan fantasi och verklighet. Barnet försöker förklara fenomen men förklaringarna är från vuxen synpunkt ologiska och felaktiga. För barnets del är det emellertid fråga om logik utifrån dess förutsättningar. Det viktiga från utvecklingssynpunkt är att barnet försöker sig på att förklara företeelser.

Egocentrism i tankeförmågan betyder att barnet inte kan särskilja vad det självt tänker på och vad andra tänker. Först när barnet kan upptäcka och handskas med flera relationer samtidigt och det förstår hela förlopp, inte bara delar av det, inser barnet att andra människor tänker annorlunda eller rättare sagt inte alltid på samma sätt som barnet. Barnet

förfogar då över en ökad rörlighet i tankeförmågan, en de-centrism, som möjliggör logiskt tänkande och som i sin tur ger annorlunda resurser för samspel med andra. Förutsätt-ningarna finns nu för barnet att kunna se mer komplicerade och nyanserade förhållanden samtidigt som det kan sätta en egen behovstillfredsställelse i ett rimligt förhållande till andra människors behov. Detta kallas *sociocentrism*, nämligen då en viktig jagfunktion utvecklats i relationen till andra männi-skor.

Barnet utvecklas inte till en i vuxen mening social varel-se under förskoleperioden, men de erfarenheter barnet får under den tiden bestämmer i hög grad bredden i den fortsatta tankeutvecklingen och även möjlig utveckling socialt sett.

Utvecklingsstadier

Piaget har funnit att mänsklig utveckling kan indelas i perio-der, *den sensomotoriska perioden, den föroperationella pe-rioden, de egentliga konkreta tankeoperationernas period och de formella tankeoperationernas period*. Indelningen i perioder återspeglar en kvalitativ skillnad i barnets sätt att tänka, förstå och handskas med yttervärlden.

Utvecklingen från ett stadium till ett annat sker inte plötsligt utan i form av en kontinuerlig utveckling som lång-samt övergår från ett stadium till ett annat.

De tankestrukturer barnet successivt bygger upp ut-märks av *rytm, reglering och gruppering*.

Det lilla barnets beteenden är periodiska. Det sover, äter och har kontakt med omgivningen i en någorlunda jämn rytm. Barnets egen aktivitet när de första lekarna startar karakteriseras också av en viss rytm. Barnet startar från nolläge, alltid från samma startpunkt, leker efter ett visst mönster och återgår till nolläget. Barnet reagerar negativt om dess rytm abrupt förändras.

När barnet blivit litet äldre och det åskådliga tänkandet är dominerande övertas rytmsens roll av en sorts reglering, dvs barnet får på ett helt annat sätt herravälde över sin

situation och förstår också företeelsens betydelse på ett annorlunda sätt.

Det *lilla* barnet har t ex vant sig vid en viss ritual vid sänggåendet. Det tvättar sig, borstar tänderna och tar sedan på sig pyjamasen. Ett omvänt förhållningssätt godtas inte. Upprepningen av en bestämd ordningsföljd hjälper barnet att strukturera sin värld och ger det trygghet. Upprepningarna blir ett mönster som barnet kan lita på, en stabilitet i förhållande till alla de upplevelser barnet får när det dagen igenom utforskar sin omgivning. Det *större* barnet kan inse att alla de tre momenten ska göras och att turordningen mellan dem inte spelar någon roll. Det betyder att tankestrukturerna fungerar på ett mer sammansatt och vidsträckt sätt.

Det mogna tänkandet tar hjälp av *grupperingar* och operationer, vilket betyder att individen obehindrat kan handskas med klasser, serier och relationer på ett logiskt sätt.

Viktiga slutsatser utifrån Piagets teori

Piaget betraktar inte barnet som en materia vilken ska formas av den vuxne. Han ser i stället barnet som en kognitiv främling med egen världsbild, med ett eget sätt att se saker på och med en egen intelligens som styr och bestämmer handlandet. För den vuxne som vill stödja barnets utveckling i en pedagogisk process blir kommunikationen och dess innehåll av största vikt. Den vuxne måste kunna förstå vad barnet menar, förstå något av hur barnet ser sin omvärld och själv kunna nå barnet med vad han vill ha sagt.

E H Eriksons teori – en psykodynamisk teori

E H Eriksons teori har en psykodynamisk, dvs psykoanalytisk, inriktning och lägger därför tonvikten på känslomässig-social utveckling. Eriksons teori beskriver människans identitetsutveckling (jagutveckling), dvs hur människans uppfattning om sig själv växer fram och förändras från födelsen genom barna- och ungdomsåren, vuxentiden och ålderdomen.

Åtta utvecklingsstadier

Erikson menar att personligheten utvecklas stegvis enligt ett mönster som finns förutbestämt i den mänskliga organismen.

- Utifrån en sådan grundplan växer olika områden i personligheten fram på så sätt att varje del har sin tid då den är viktigast, tills alla sidorna av personligheten växt fram till en fungerande helhet.

- Den mänskliga utvecklingen indelas i åtta stadier ibland kallade människans åtta åldrar. Tre av dessa stadier genomgås under förskolåren och ska här refereras kortfattat och på ett principiellt plan.

- I varje stadium måste organismen anpassa sig både till de organiska förändringar som sker inom den och till omvärlden.

Erikson beskriver tre olika *plan* på vilka förändringar sker i varje stadium. Dessa gäller *organmönster*, *beteendemönster* och *psykosocial kris*.

Med organmönster menar han den aktivitet som är förknäad med just det organ som är mest aktuellt utvecklingsmässigt i respektive stadium. Beteendemönstret är den aktivitet som karakteriserar hela individens agerande utifrån organmönstret. Den psykosociala krisen innebär att det i varje stadium grundläggs en viss inställning hos människan som blir avgörande för hennes sätt att möta kriser i fortsättningen och att fungera livet igenom.

Organmönstret under det *första stadiet*, det orala, är den aktivitet som är centrerad till och omkring munnen. Med munnen införlivar barnet mat men också erfarenheter av omvärlden. Beteendemönstret karakteriseras av att ta emot, att hålla kvar. Genom detta mönster lär sig barnet att ge. Den psykosociala krisen avser huruvida barnet kommer att införliva en känsla av i huvudsak tillit eller misstro som ett första grundelement i identitetsutvecklingen.

- *Andra stadiets* organmönster utgår från den aktivitet som är bunden till analöppningen. Det är den period då barnet lär sig klara av toalettbestyren. Organmönstret är

växelvis kvarhållande och eliminerande. Beteendemönstret karakteriseras av att hålla tillbaka, trotsa och låta gå, vara medgörlig. Den psykosociala krisen gäller om barnet ska få en första känsla av självständighet, av att klara sig på egen hand eller få en känsla av blygsel och tvivel om att kunna vara självständig.

Det tredje stadiets organmönster utgår från genitalorganen. Organmönstret är inträngande och omslutande. Beteendemönstret kännetecknas av erövring och efterliknande, att göra saker och att fullfölja. Den psykosociala krisen gäller huruvida barnet utvecklar en känsla av att kunna ta och fullfölja initiativ eller får en känsla av skuld, av att inte duga något till.

Samspelsfaktorns betydelse

En människas personlighetsmönster kan sägas vara resultatet av innehållet i de nära relationer hon haft under uppväxtsåren. Personlighetsmönstren, hos de för barnet viktiga vuxna, spelas ut i samvaron med barnet. Det betyder både utvecklingsmässiga chanser för barnet och gränsdragningar men ibland också utvecklingsblockeringar.

Barnets möjligheter att få sina känslomässiga och sociala behov tillfredsställda kan sättas i direkt samband med de vuxnas personlighetsmässiga resurser som i sin tur kan återföras till deras uppväxtförhållanden och livssituation.

Den vuxne som har ett barn i sin vård påverkar detta barn med sin personlighet, men påverkas också själv i sin tur av barnet. Det är alltså fråga om ett växelspel, en ömsesidig påverkan. För barnets del gäller det grunden för dess identitetsutveckling, för den vuxne kan det vara fråga om nya dimensioner och fördjupning av identitetsupplevelsen. För att exemplifiera detta växelspel mellan barn och vuxen i form av dialog, ska upptakten i Eriksons första utvecklingsstadium beskrivas.

Under perioden som nyfödd kan barnet inte skilja på sig själv och omgivningen. Barnets första allmänna inställning

till livet är koncentrerad till munnen. Den tidigaste livserfarenheten är att få, i betydelsen att ta emot och acceptera det som ges av mat, av ömhet och kärleksfullt intresse. Vårdaren ger med sitt sätt att handskas med barnet uttryck för vilja att tillgodose eller obenägenhet att tillgodose barnets behov. Det lilla barnets trevande och osäkra organism lär sig att ta emot endast i den mån barnet kan samordna sin beredskap att få, med vårdarens sätt att ge. Vårdaren måste likaså vara beredd att samordna sitt givande med vad barnet ger uttryck för att det vill ha. Detta är den tidiga dialogens förutsättningar. Om detta växelspel inte uppstår får barnet inte de nödvändiga tidiga kunskaperna för att själv "få bli" givare, dvs identifiera sig med vårdaren och så småningom själv bli en människa som ger.

Vårdare av små barn skapar en känsla av tillit hos barnet genom en vård som förenar lyhörd omsorg om barnets individuella behov med en fast känsla av personlig tillförlitlighet. Vårdaren måste kunna förmedla, genom sitt sätt att vara, en djup övertygelse om att det finns en mening med vad han gör med barnet, en glädje över att han finns till för barnet och att barnet finns till för honom.

I psykodynamisk teori betonas starkt föräldrarnas roll för barnets utveckling. Föräldrarna är betydelsefulla för barnet, men sannolikt gäller detta inte bara föräldrarna utan alla de vuxna som har varaktig kontakt med barnet. Konsekvensen av detta resonemang är att vuxna utanför en familjekrets kan kompensera ett barn med känslkontakt som det av olika skäl inte kan få i hemmet. Detta gäller i hög grad förskolans personal som måste ha en beredskap att både komplettera på ett djupare plan föräldrarnas resurser och ge tillskott genom positivt känslomässigt engagemang för varje barn.

Erikson menar att det samhälle ett barn växer upp i övar påverkan på barnet redan då barnet befinner sig på ett tidigt utvecklingsstadium. Föräldrarna, förskolans och skolans personal och alla andra vuxna barnet har kontakt med förmedlar mer eller mindre omedvetet negativa och positiva

uppfattningar om samhällets mekanismer om ideal, normer och traditioner. Detta slag av omvärldsorientering tar barnet upp på ett intuitivt sätt. Beroende av relationernas art till de vuxna som förmedlat denna samhällspåverkan kommer barnet som vuxen att aktivt integrera, ställa sig i opposition och/eller förhålla sig passivt till det socialisationsmönster det mött under barndomen.

Ett helhetsmönster

Både Piagets och Eriksons teorier beskriver och försöker förklara mänsklig utveckling i ett helhetsmönster. Ingendera av teorierna delar upp människan i funktioner därför att mänsklig utveckling inte är delbar i komponenter som kan beskrivas var för sig. Teorierna ser emellertid på utvecklingsförloppet ur skilda infallsvinklar. För att allt det tänkande teorierna representerar ska kunna utnyttjas som grund för ett pedagogiskt program, måste viktiga länkbegrepp dem emellan tas fram. Det är just länkbegreppen som gör det totala teorimaterialet tillgängligt. Ett sådant övergripande begrepp hos teorierna är *samspel*. Det är i samspel mellan barnet och andra människor som utveckling kommer till stånd och får sin särprägel. Likaså är det barnets samspel med den fysiska omvärlden som övar påverkan. Andra väsentliga begrepp som binder samman teorierna och som kan sättas i samband med den utveckling som sker hos barnet är

- jaguppfattning – identitetsbildning
- begreppsbildning
- kommunikationsförmåga.

Dessa tre psykologiska länkbegrepp benämns i Barnstugeutredningens betänkande, *Förskolan*, del 1 och 2, som förskolans delmål. Det är emellertid inte fråga om mål i sedvanlig betydelse. De representerar processer, kunskaper, erfarenheter som hela livet igenom utvecklas, omformas och

förändras. De kan inte heller särskiljas från varandra, vare sig i fråga om processomfattning eller innehåll, och de kan knappast bli föremål för statistiska utvecklingsmätningar. De tre begreppen jaguppfattning, begreppsbildning och kommunikationsförmåga utgör stommen i förskolans pedagogiska program, då de anses bidra till en dynamisk syn på mänsklig utveckling:

□ Förskolan ska gemensamt med föräldrarna ge förutsättningar för barnet att utveckla och stabilisera en uppfattning om sig själv som individ. Det är grunden för att barnet senare ska kunna samverka med andra i olika avseenden.

□ Förskolan ska tillsammans med föräldrarna ge förutsättningar för att det hos barnet växer fram en gynnsam begreppsbildning, som gör att barnet före skolinträdet förstår grundläggande begrepp och förstår viss växelverkan mellan begrepp och enkla systemrelationer. Barnet inhämtar inte i första hand kunskaper utan lär sig en metod att lära.

□ Förskolan ska tillsammans med föräldrarna ge förutsättningar för att barnet successivt utvecklar en kommunikationsförmåga i sitt samspel med omgivningen. Barnet bör i stigande grad bli medvetet om alla sina inneboende uttrycksmöjligheter och använda sig av dem i ord, ljud, rörelse och bild.

Det övergripande länkbegreppet samspel får sin förankring eller betoning i karakteriseringen av förskolepedagogiken, i begreppet *dialogpedagogik*.

Dialogen i pedagogiken

En viktig slutsats som kan dras ur teorimaterialet, som sammanfattas i länkbegreppen jaguppfattning – identitet, begreppsbildning och kommunikationsförmåga, är att barn har stort behov av vuxenkontakter. Vuxenstöd behövs inte bara för vård utan för hela barnets psykiska tillväxt. En människas utveckling kan på många sätt sättas samman med omfånget av och innehållet i de mänskliga kontakter hon haft och har.

Ett litet barn behöver vuxenkontakter som präglas av "dialogens" form. Dialog mellan barn och vuxna är en förutsättning för ett uppväxtklimat som ger stöd till utveckling av aktiva och självständiga människor, i stånd att bry sig om andra.

Vad innebär då dialog, är det fråga om en samtalsform? Är dialog liktydligt med kommunikation? Är dialogpedagogik en metod som kan renodlas och användas i en speciell situation? Många frågor kan ställas omkring dialogen. Likaså kan dialog definieras och beskrivas på olika sätt. Nedan ska redogöras för vad som är dialogens förutsättning. Dialog kan uppstå när två människor möts, men en eller två monologer kan också bli följd. Mötets innehåll kommer att bestämma om en dialog uppstår eller ej, just då eller på längre sikt. Beroende av hur de två människorna möter varandra, med respekt eller brist på respekt, med tillit eller misstro, känslomässig värme eller kyla, med engagemang eller ligkiltighet kommer något slag av samspel att sättas igång. Dialog *kan* komma till stånd om framför allt mänsklig respekt och tillit till den andra finns hos båda.

Mötet kan också resultera i antingen den enas monolog eller att båda upplever sig samspela med var sin monolog. Om den ena har något att berätta, något som för henne är viktigt och den andra inte vill lyssna, egentligen inte ta emot detta av brist på intresse eller engagemang, då svarar den

andra med en egen upplevelse, en förklaring eller rätt och slätt en egen liknande erfarenhet. Båda talar *till* varandra men inte *med* varandra för egentligen finns inte behov av ett genuint samspel. Få människor kan lyssna sammanhängande utan att avbryta och tala, kommentera. Om man har mycket att säga har man inte tid att lyssna. Det är ett ovanligt mönster att människor ger uppriktiga svar. I stället går man till motattack, avleder samtalet eller håller med den talande av falsk hänsyn.

Ofta ställs frågan *varför* till den som berättar något. Det är vanligt att vi försöker klä våra tankar i ord för att den vägen förstå ett problem, ge det en struktur. Om man vid ett sådant tillfälle möts av frågan *varför*, bryts den dialog som kunde ha uppstått. Varförfrågan ställer krav på förklaring. Den leder inte till penetrering och till förståelse.

Om en motpart i stället frågar *hur* eller *på vad sätt* kommer en dialog till stånd, då motparten ger uttryck för intresse att få höra mer och att tränga längre in i det som är problem.

Detta resonemang kan nu överföras till förhållandet vuxen – barn. Om man utgår ifrån att respekten för den andra människan är dialogens grund så måste man som vuxen acceptera barnet som sin medmänniska. Likaså betyder det en tillit till barnet som en individ, en människa med kunskaper som utnyttjar sina erfarenheter i förhållande till de utvecklingsresurser som finns. Ny inläring genom nya erfarenheter kommer givetvis att öka denna kompetens hos barnet. Respekten leder till upplevelsen av lika värde ur mänsklig aspekt i förhållandet vuxen – barn.

Att lyssna till barnet är förutsättningen för att kunna tala med barnet. Frågan *varför* ställd till ett barn betyder att barnet måste förklara sig, kanske för att klara sig undan den vuxnes negativa reaktioner. Frågan *hur* till ett barn hjälper det att förstå ett förlopp. Barnet ställer ofta frågan *varför* till den vuxna för att försöka förstå orsak och verkan.

Den känslomässiga dialogen

Den känslomässiga dialogen kännetecknas av givande och tagande av känslor såväl de goda, glada och sköna känslorna som de sorgsna, arga och besvikna.

För att kunna ge och våga visa känslor fordras att man mött och fått ta emot känslor över hela registret, att man fått uppleva verklig omsorg och omtanke. En människas känslomässiga utveckling beror i hög grad på vilket känslomässigt klimat hon vuxit upp i. Känslomässig utveckling är emellertid en ständigt pågående process. Det betyder att en vuxen människa kan utvecklas vidare även om barndomens känslolinnehåll har varit torftigt eller fungerat blockerande. Att själv vara konfliktfylld och att komma i konflikt med andra hör livet till för både barn och vuxna. Det är vanligt att vuxna vill skona barn från att möta negativa känslouttryck. De håller tillbaka vissa av sina känslor och låtsas inför barnet att konflikter inte finns.

Konflikter sopas medvetet eller omedvetet under mattan. Ett annat mönster är att den vuxne fryser ner konflikter genom att bli tyst, sur och tillsluten. Den vuxne förstår kanske inte hur hela hans person utstrålar aggressivitet och anklagelser och hur detta kan påverka barnet. I båda fallen bryts det dialogiska samspelet eller en dialog förhindras uppstå. I konflikten ligger utvecklingsmöjligheter såvida den kan bearbetas i här- och nusituationen. Barn far inte illa av att uppleva konflikter som de själva är inblandade i eller bevittnar mellan andra, under förutsättning att konflikterna blir lösta. Erfarenhet av konflikter handlar om värdefull känslomässig och social kunskap som barn behöver och måste få med sig ut i livet.

Den kognitiva dialogen

Ett litet barn är alltid inställt på att bit för bit upptäcka och förstå sin omgivning och sig själv i förhållande till omvärld-

den. Det är den vuxnes värld barnet successivt ska orientera sig i. Den vuxne kan komma barnet till mötes genom att presentera och strukturera miljön med hänsyn till barnets utvecklingsförutsättningar. Förskolans system med aktivitetsstationer är *en* form av sådan strukturering. Det är *ett* uttryck för dialog barn – vuxna. Material för olika aktiviteter samordnas så att barnen själva ska kunna handskas med materialet, själva ta initiativ till aktiviteter och inom en given ram fungera så självständigt som möjligt. Dialogen ligger i att den vuxne inte bestämmer exakt vad barnet ska göra, inte i detalj planerar barnets aktiviteter och gör upp ramar för vad som ska tillåtas. Barnet kan då istället utnyttja den vuxne som resurs och få hjälp på sina villkor.

Dialogen kan vidgas genom att den vuxne ger nya infallsvinklar på det problem, det arbete barnet håller på med. Det kan ske genom frågor eller förslag till barnet. Exempel: – Vad händer om du gör så här i stället? Jämför vad som . . . ! Undersök och tala om vad det blev . . . !

I sådana fall får barnet chans att upptäcka och utforska på egen hand. Barnet får möjligheter att själv söka förklaringar till fenomen som det upplever. Om det är riktiga eller rimliga förklaringar är oväsentligt i förhållande till att barnet känner respekten för att dess egna sökande efter förklaringar är viktiga och att just detta också intresserar den vuxne.

Små barn behöver svar på frågor. Ibland betyder barns frågor att de söker kontakt, eller att de vill ha svar för att formulera nya frågor, eller helt enkelt att de vill orientera sig i frågetekniken. Barn måste ha bekräftelse på vad de upplever och att de upplever väsentliga saker. Den vuxnes egna åsikter och ställningstaganden måste små barn bli klara över. I annat fall blir inte den vuxne tydlig utan i stället diffus för barnet. Det senare skapar otrygghet i stället för en trygg ömsesidighet baserad på att barnet vet vad den vuxne står för.

I dialog med små barn måste den vuxne försöka ”ta sig in i” barnets värld. Det krävs tankemöda, uppfinningsrike-

dom och fantasi för att sätta sig in i hur ett barn tänker, hur barnet kan uppleva sin omvärld, varför ett barns till synes ologiska beteende alltid är logiskt i förhållande till dess erfarenheter, utveckling och situation. Denna inlevelse i vad som är barnets värld är dels stimulerande för den vuxnes fantasi och tankeverksamhet dels en förutsättning för barnets och den vuxnes gemensamma upptäckande av omvärlden. Den vuxnes upptäcktsresa in i barnets värld innebär inte att vuxna människor ska uppträda som barn eller vara barnsliga, lika litet som det är önskvärt att barn ska försöka uppträda som vuxna.

Detta konstaterande är något av en kärnpunkt i förskolans pedagogiska program och kan tjäna som en förklaringsgrund till att programmet *inte* kan utformas som en aktivitetskatalog med lämpliga sysselsättningar för små barn eller som en bindande läroplan.

Dialogpedagogik med små barn innebär vägledning av barn utifrån respekt för barnet som en människa kapabel att själv upptäcka, agera och lära. I den processen behöver barn bistånd av vuxna som delar med sig av känslor, kunskaper, erfarenheter men som också förmår sätta gränser. Dialog med små barn förutsätter att den vuxne kan lyssna till barn, i annat fall kommer han att tala *till* i stället för att fungera i dialog *med* barn.

Dialog i förhållande till individualisering

Dialog med små barn förutsätter att den vuxne styrs av barnets behov, utvecklingsgrad och tidigare erfarenheter. Små barn behöver få rå om vuxna, ha alldeles egna kontakter med vuxna. De behöver dessutom lugn och ro för att smälta intryck, bearbeta upplevelser, leka ensamma. Dialog i den bemärkelsen kan betyda individualisering.

Syftet med ett dialogpedagogiskt arbetssätt är emellertid inte enbart en individualisering i bemärkelsen, ”det är bra om alla barn jobbar med sitt, på sitt eget sätt och i sin egen takt”.

Dialogpedagogik syftar också till en omvärldsorientering genom *samspel med andra*.

Redan förskolebarn kan erfa att det är viktigt att dela med sig en upplevelse och pröva den gentemot andras upplevelser, erfarenheter.

Dialogpedagogik – ett förhållningssätt

I dialogen vuxna – barn lär sig barnet ett förhållningssätt till andra människor och även till kunskap. Detta bör ställas mot en fostran till vissa vanor, beteenden och kunskapsmål som på förhand är bestämda av den vuxne och anpassade till specifika livssituationer. Dialogpedagogik kan skapa en beredskap i fråga om värderingar och kunskaper, som gör det möjligt för den växande människan att utveckla ett eget sätt att möta livets skiftande situationer.

Dialog med små barn förutsätter vuxna som kan och vill gå in i en sådan gemenskap med barn. För de flesta vuxna innebär dialogpedagogiken en förändring mot nya förhållningssätt. Den vuxne måste i första hand ta ställning till hur han själv fungerar. Förklarligt nog värjer sig många vuxna för detta och säger att det är ju barnen och deras fostran det gäller. Dialogpedagogik har då förväxlats med långt driven barncentrering, dvs att vuxna anstränger sig att vara ytterst vänliga och tillmötesgående mot barn. Barncentrering kan emellertid vara en förklädnad för en i grunden auktoritär inställning. Den vuxne ger vänlighet och omtanke så länge barnet gör den vuxne till viljes. Ett barn kan känna trygghet och glädje i ett sådant system eftersom tillvaron då har stabila gränser. Frågan är emellertid vilket slag av livskunskap barnet får för framtiden.

Dialogpedagogik måste starta med den vuxnes medvetandegörande av egna värderingar och hur dessa styr handlandet gentemot både barn och vuxna. Den vuxne måste bli medveten om hur han tar emot, tolkar och sänder information, liksom han måste lära sig att vara känslig för den infor-

mation andra ger genom sitt sätt att vara. Genom att spegla sig själv i andra blir man medveten om hur och vad man sänder för information till omvärlden. Förskolans arbetssätt förutsätter lagarbete mellan personalen. Arbetslagen är av många skäl en viktig del av det dialogpedagogiska arbetssättet. I arbetslaget kan relationsproblem medvetandegöras och bearbetas och förståelsen och insikten i gruppdynamiska frågor ökas.

I en öppen diskussion kan känsligheten inför eget och andras sätt att fungera i grupp få stimulans vilket är förutsättningen för dialog både mellan vuxna och mellan vuxna och barn.

Arbetsätt

Samspelet i förskolan

Mycket lär sig förskolebarn under de sju åren innan skolan börjar. De lär sig att tala, att röra sig ändamålsenligt, att börja tänka, att känna, att visa olika känslor och att umgås med barn och vuxna individuellt och i grupp. Det är i samspel med människorna i omgivningen som barnen utvecklar känslor och en social och intellektuell förmåga.

Att få erfara en variation av aktiviteter räcker inte för att förskolebarnen ska utvecklas. Barn måste få vägledning av vuxna att organisera och ge erfarenheterna namn. Detta kan ske genom att de vuxna formulerar frågor, uppmärksammar problem, delar en iakttagelse med barnen och bearbetar och klargör erfarenheten utifrån nya infallsvinklar. Det förutsätter att personalen kan lära sig förstå barnens sätt att se och uppleva världen, att de kan konsten att knyta an där barnen befinner sig och kan stödja dem i att gå vidare. Ofta sker det mycket enkelt och direkt i aktivitet och samtal mellan barn och vuxna. För att den verklighet som barn upplever ska bli tydlig och begriplig för dem, måste personalen i samtalen

kunna nå de enskilda barnen och tolka deras handlingar. Barnen måste få ta den tid på sig som de behöver. (Se s 51.)

Atmosfären kring samspelet är av stor vikt. Behandlas ett barn på ett jämlikt sätt, dvs om barnet upplever att det betraktas som en varelse lika betydelsefull som andra och med rätt att utvecklas vidare i sin egen takt och utifrån sin förmåga, får det behålla sin naturliga läroaktighet och nyfikenhet som är avgörande för den fortsatta inläringen och utvecklingen. En förutsättning för dialog mellan människor är att de upplever sig som jämställda.

De vuxna är inspiratörer och informationskällor för barnen. Barn tycker om att försöka likna de vuxna; de identifierar sig med dem. Särskilt vuxna som känner glädje över och visar kunnsighet i olika verksamheter tar barnen efter. Det är därför viktigt att barn i förskolan får uppleva och erfara vuxna av båda könen, som ägnar sig åt allsidiga aktiviteter som bereder dem själva glädje. Får barnet delta efter förmåga, får det reella upplevelser av glädjen i att vara verksam, hur man gör och vad man kan göra.

På samma sätt tar barnen efter vuxna med negativa attityder. Så påverkar tex likgiltiga, fördomsfulla eller fördömande vuxna barnens identifikationsprocess och därigenom deras personlighetsutveckling.

Lagarbetet

Att arbeta i arbetslag är ett av de huvudförslag som har prövats i socialstyrelsens försöksverksamhet inom förskoleområdet. I början av försöken bemöttes förslaget med repliken: "Arbetslag i förskolan är inte något nytt." Efter hand upptäckte dock personalen att riktlinjerna för att arbeta i lag innebar förändringar. Att gemensamt klara av arbetet med barnen, arbetsfördelningen, planeringen av arbetet m m

ställde nya krav på personalens samspel.

Arbetar de vuxna i arbetslag får barnen uppleva hur vuxna samarbetar, hur en arbetsfördelning går till, vilka konflikter som uppstår i samband med samarbetet och att dessa kan lösas. Dessa upplevelser påverkar barnens sätt att se sig själva som gruppmedlemmar. I arbetslaget med dess olika vuxna får barnen flera vuxna att välja bland och lära sig av. Barnen kan få ökad möjlighet att umgås med just de vuxna som bäst motsvarar deras aktuella behov. Personalen i ett arbetslag kan också ges tillfälle att ägna sig åt de barn de går bäst ihop med.

Om de vuxna går in i arbetslaget med sina olika förutsättningar finns det goda möjligheter att de kommer att fungera som positiva, levande modeller för barnen. Det har dock visat sig vara svårt att arbeta i ett arbetslag. Prestige, rädsla och gamla inrotade vanor utgör lätt hinder för samarbetet. Arbetslagen inom försöksverksamheten har arbetat sig igenom perioder av konflikter och stillastående, men man anser ändå att arbetslaget har givit så många vinster, att man inte vill återgå till tidigare arbetssätt. Det personalen framhåller som vinster är främst att man får mer tid för det enskilda barnet och att man hela tiden har hjälp och stöd av varandra.

Organisation

Det finns inga färdiga arbetslagsmodeller som går att använda utan vidare. Varje förskola måste utifrån personaltäthet, barnantal och antal avdelningar finna sin modell.

För att personalen ska kunna arbeta tillsammans med ansvar för barnen, är arbetslagskonferensen ett nödvändigt instrument.

I försöksverksamheten började man med arbetslagskonferenser en eller två gånger i veckan. Utifrån detta växte ett behov av dagliga arbetslagskonferenser fram. Den dagliga mötestiden uppgick till ungefär en halvtimme.

Arbetslaget består vanligtvis av dem som arbetar i samma barngrupp. I arbetslagets idé ingår att samtlig personal och helst också föräldrar deltar. Därför är det viktigt att man inom varje förskola diskuterar sig fram till lämpliga tider för träffarna.

Ett större daghem har flera arbetslag. Inom varje enskilt arbetslag träffas man dagligen och planerar för sin grupp. Representanter för de olika arbetslagen inom huset har sedan en gemensam konferens per vecka. Denna övergripande veckokonferens mellan arbetslagen är viktig. Här kan alla lära känna varandra och informera varandra och här kan beslut tas som gäller hela daghemmet. Representanterna bör växla så att inte samma person deltar i varje konferens.

Två separata avdelningar som har gemensamt lekutrymme men var sin egen lokalbunden hemvist, kan bilda två arbetslag, ett arbetslag per hemvist. Den personal som är stationerad i det gemensamma lekutrymmet är även knuten till syskongruppernas arbetslag. Finns deltidsgroup eller/och fritidshem inom samma förskola, kan olika kombinationer tänkas så att också denna personal har möjlighet att fungera i ett arbetslag.

Personalen i en förskola med två deltidsgupper kan bilda arbetslag. Även om man inte så ofta har barngrupp gemensamt, kan man göra en hel del av planeringen tillsammans och man kan vara varandra till hjälp. Tid för dagliga konferenser bör också kunna planeras in här.

I en deltidsgroup med två halvtidsanställda, bör finnas möjlighet att planera konferenser. Detta är viktigt då de halvtidsanställda delar både lokal och material.

I en deltidsförskola där personalen är heltidsanställd är det angeläget att man undersöker möjligheterna att bilda arbetslag med annan närbelägen deltidsgroup eller daghem för tex grovplanering.

Eftersom deltidsguppernas personal inte har samma möjligheter att bilda arbetslag där de kan finna stöd i det dagliga arbetet, är det viktigt att pedagogkonsulenter och

ledningspersonal med motsvarande uppgift ger dessa grupper särskilt stöd i det pedagogiska arbetet.

Arbetslagets arbetsuppgifter

Arbetslagets arbetsuppgifter är skiftande. Att planera lokaler och material, så att de inspirerar barnen till självständighet och initiativ, har visat sig vara en första lämplig och praktiskt genomförbar arbetsuppgift för arbetslaget.

En annan uppgift för arbetslaget är planeringen för de enskilda barnen. Vad grundar man den planeringen på? Här kan personalens och föräldrarnas iakttagelser, erfarenheter och observationer av barnet läggas tillsammans och utgöra en grund för fortsatt planering. En annan uppgift är att fördela arbetsuppgifter i samband med aktivitetsstationer. Vem ansvarar för att material finns på de olika stationerna?

Vid planering av studiebesök är det klokt att fråga sig, vem som kan följa med till biblioteket, affären, kommunförvaltningen, frisören, skolan, en arbetsplats m.m. Denna typ av planering kräver hela arbetslagets engagemang, så att man tillgodoser barnen individuellt och i små grupper. Före ett studiebesök är det nödvändigt att ta reda på vilka skyddsbestämmelser man bör ta hänsyn till.

En fungerande organisation är nödvändig för att personalen ska kunna samarbeta i arbetslaget och bjuda barnen en miljö, som lockar till egna initiativ och självständighet och som därmed leder till utveckling.

Arbetslaget är ett forum där det dagliga arbetet diskuteras. Hur fungerar vi i förhållande till det enskilda barnets behov? Har vi en gemensam målsättning för vårt arbete? Kan vi vuxna samarbeta? Stärker vi varandras självkänsla? Uppmuntrar vi barnet till egna initiativ? Stärker vi barnets jaguppfattning osv.

Arbetslagstanken har flera aspekter. Förutom den organisatoriska och den metodisk – pedagogiska aspekten har den även en fortbildningsaspekt. I arbetslagen i socialstyrel-

sens försöksverksamhet fann personalen att de vann nya värdefulla insikter såväl i sin egen som i medarbetarnas, föräldrarnas och barnens situation. Samtliga aspekter är viktiga i den attityd av samarbetsanda som utgör arbetslagsidén. Ett väl fungerande arbetslag måste växa fram steg för steg.

Föräldrasamverkan

Samverkan mellan personal och föräldrar är viktig och grundläggande för barnen i förskolan. Tillsammans har hem och förskola ett *gemensamt ansvar* för barnet och dess utvecklingsmöjligheter.

Samverkan kan också beskrivas som en *nödvändighet* för personalens och föräldrarnas förmåga att

- lära känna barnen i deras hela livssituation
- förstå vilka erfarenheter, behov och intressen som barnen har
- utifrån barnets behov och intressen kunna planera arbetet på ett meningsfullt sätt
- kunna lösa problem och lättare klara av kriser

En bra föräldrasamverkan gör dessutom arbetet mycket mera meningsfullt. Det får betydelse för barnets förmåga att känna tillit till andra vuxna än föräldrarna. *Hur* personal och föräldrar fungerar tillsammans påverkar barnens upplevelse av delaktighet och kontaktmönster mellan människor.

En öppen kontakt mellan förskolan och föräldrarna där samtal, vänskap och möjlighet till ömsesidig påverkan finns, ger barnet en helt annan inställning till förskolan än en föräldrakontakt som är tyst, passiv och ytligt sett likgiltig.

Samarbetsformer

För att samverkan mellan föräldrar och personal ska bli meningsfull och för att så många som möjligt ska kunna delta, behöver förskolan erbjuda olika former av samverkan.

Det kan vara en fördel att personalen sinsemellan bestämmer *vem* av dem som ska ha huvudansvaret för ett nytt barns invänjning och den fortsatta föräldrakontakten. Det blir annars lätt så att när man är många i ett arbetslag, förlitar man sig på varandra och just ingen känner sig motiverad att ta ansvar i en speciell situation. Föräldrar är liksom barnen beroende av kontinuitet för att bygga upp ett förtroende.

Den i personalgruppen som ska ansvara för barnet kan då redan från början tala om detta för föräldern, så att tider för invänjningen passar ihop med schematiderna. Han eller hon kan också visa runt och berätta om förskolan, om tider, planering och arbetssätt. En kom ihåg-lista med punkter som personalen anser viktiga att tala med föräldrarna om när ett barn börjar i förskolan kan underlätta. Det är angeläget att föräldrar upplever att de har en viktig funktion att fylla i förskolan.

Föräldrarna ska informeras om de anteckningar förskolepersonalen, för sitt planeringsarbete, gör om barnet. För ett förtroendefullt samarbete är det nödvändigt att anteckningarna är tillgängliga för och diskuteras med föräldrarna.

Flera former av samarbete har visat sig fungera:

Öppet hus när det passar. Barnen är med och förbereder – dukar, bakar matbröd m.m. Kaffe framme varje dag, så att föräldrarna vet att det alltid går bra att sitta ner en stund. Enklast är snabbkaffe och skorpor till självkostnadspris. Några har prövat "grötfrukost" en bestämd morgon varje vecka, där barn, föräldrar och personal tillsammans ätit morgonmålet eftersom den tiden visat sig lämpligare än hämtningstiden vid middagsdags då alla parter är tröttare.

Samtalsstunder har prövats. Det finns ett stort behov av att få prata om sitt eget barn och om hur det har det i

förskolan. Föräldrar har ofta också behov av att träffa andra föräldrar för att diskutera t ex sin roll som förälder. Det gäller att finna gemensamma tider som passar och även här har det visat sig lättare om varje vuxen som ingår i personalgruppen ansvarar för 4–5 barn i dessa samtal med respektive föräldrar. Det är naturligt att konflikter uppstår i samverkan mellan personal och föräldrar. Viktigt är att man vågar visa varandra att man har olika åsikter ibland. Först då kan man diskutera lösningar som alla kan acceptera.

Kvällsöppet på överenskommen tid. Personalen vet att de är upptagna den kvällen och föräldrarna att de har möjlighet att stanna, samtala med personalen och andra föräldrar. Det måste stå öppet för var och en att komma med förslag till innehåll.

”Faddersystem” har prövats. Detta innebär att en förälder ombeds medverka när ett nytt barn ska börja i förskolan så att den nya föräldern också får information och lär känna verksamheten via en annan förälders upplevelser.

Föräldrar och personal kan tillsammans arbeta för att förbättra barnens miljö t ex inreda en aktivitetsstation eller anslagstavla för *”meddelanden till föräldrar”* m m.

Hembesök, konferenser, studiecirklar, samtalsgrupper, förskoleföreningar, studiebesök, utflykter m m är andra former för föräldrarnas samverkan som kan prövas.

Hinder för samverkan

Det är inte alltid så lätt att hitta former för samverkan och utveckla dessa. Svårigheterna ligger på många plan. I en del förskolor är en vuxen ensam i barngruppen, vilket gör det svårt för denne att få tid att samtala med föräldrarna i lugn och ro. Ibland kan svårigheterna bero på att föräldrarna är trötta och jäktade efter en lång arbetsdag.

Missförstånd kan lätt uppstå när människor inte får tid att sätta sig in i varandras arbetssituation. Det skapar en ömsesidig osäkerhet som hindrar ett givande samspel. En del

föräldrar känner skuldkänslor inför att lämna bort sina barn, och finns det då inte en öppen och tillitsfull atmosfär mellan föräldrar och personal kan dessa känslor bli ett hinder i samarbetet.

Osäkerhet mellan personal och föräldrar gör sig gällande på olika sätt. Vem ska ta initiativet? Vilka förväntningar på mig som personal finns hos föräldrarna? Vilka förväntningar har personalen på mig som förälder? Hur "privat" ska man vara? Detta är bara några exempel på frågor som kan diskuteras.

Ofta vet föräldrar mycket lite om förskolans verksamhet och tycker sig därför stå utanför allt det som har med planering och arbetsätt att göra. För sitt samvetes skull blir man tvungen att uppleva allt så fint och bra. "Man vill inte vara besvärlig och lägga sig i personalens arbete – de är ju experter på barn." Många föräldrar är också rädda för att kritik mot förskolan kan gå ut över barnet.

Som personal tycker man sig kanske sakna tillräcklig erfarenhet och mognad för föräldrasamverkan. Man kanske upplever otrygghet i sin egen arbetssituation i förhållande till kollegerna. Man kan som personal vara medveten om hur viktig invänjningen är och att det är där föräldrasamverkan grundläggs, men ändå inte praktiskt veta *vad* man ska göra eller *hur* man gör. Följden blir att man lätt gömmer sig bakom sin yrkesroll, låser sig i positioner och blir osäker inför att gå in i ett närmare samarbete.

Det har visat sig att föräldrar i sin samverkan med förskolepersonalen främst vill ha tillfälle att tala om det egna barnet. I föräldrasamverkan bör därför tyngdpunkten ligga på sådan samverkan som ger möjlighet till samtal hellre än på stora samlingsmöten med text enbart föredrag. Samverkan mellan personal och föräldrar måste få ta sin tid för att utvecklas.

Invänjningen

Under hela förskoleåldern är barnet känsligt för snabba förändringar. Att byta miljö med nya vuxna och nya barn, är en genomgripande förändring.

Känsligheten för byte av miljö är större ju yngre barnen är. Vid 5–6 månaders ålder har barnet just börjat känna igen de människor som har hand om det. Föremålen i barnets omedelbara omgivning och vissa återkommande situationer börjar också bli igenkända. Detta igenkännande ger barnet trygghet. För att inte rubba denna trygghet bör förskolestarten förberedas noga och barnet successivt vänjas vid den nya miljön tillsammans med någon av föräldrarna eller annan som känner barnet väl.

Under hela förskoleåldern består behovet av att successivt få vänja sig vid större förändringar.

Även för föräldrarna innebär det en omställning när barnet börjar förskolan och därmed inordnas i ett nytt sammanhang med nya människor. Föräldrarna har kanske aldrig lämnat barnet ifrån sig mera regelbundet tidigare. Det är naturligt om de står undrande inför hur förskolan fungerar. De är ovissa om hur barnet kommer att finna sig tillrätta och klara umgänget med nya barn och vuxna.

Även om föräldrarna vet att förskolemiljön är ordnad för barnen och att personalen har utbildning för sitt arbete är det naturligt om de upplever en viss oro för hur det egna barnet ska klara en miljö som inte föräldrarna själva vet så mycket om.

För personalens del är det lättare att ta hand om ett barn då de känner till barnet, föräldrarna och barnets vanor hemma och dess individuella behov.

Såväl barn som föräldrar och personal har således behov av att starten blir mjuk. Men invänjning är inte bara aktuell när barnet börjar förskolan utan också när barnet går över till ny grupp inom förskolan eller när det börjar skolan och

eventuellt också börjar gå till fritidshem. Personalen kan visserligen hjälpa barnet att bekanta sig med en ny grupp eller med skolan efter hand, men även föräldrarna bör bli bekanta med den nya miljön.

Planering av invänjningen

Redan när föräldrarna anmäler sitt barn till förskolan bör de informeras om invänjningstiden och dess betydelse. Det ger föräldrarna en chans att förbereda arbetsgivaren i god tid.

När föräldrarna får meddelande om plats i förskola bör vikten av successiv invänjning åter tas upp. Vid ett första samtal mellan föräldrar och personal planeras invänjningsperioden så att den kan ordnas på bästa sätt med tanke på barnet, föräldrarna och personalen. Skulle det vara svårt för föräldrarna att få ledigt från sitt arbete för invänjningen, kan kanske en kontakt från förskolan eller förvaltningen övertyga arbetsgivaren om invänjningens betydelse för barn och föräldrar.

Invänjningstidens längd i daghem

Det är svårt att säga något generellt om invänjningsperiodens längd. Ett yngre barn behöver oftast längre tid på sig för att bli hemmastatt i förskolan än ett äldre barn, och ett ängsligt barn behöver längre tid än ett mer robust barn. 2–3 veckors invänjning kan dock betraktas som ganska normalt, men kan i vissa fall behöva förlängas. Vistelsetidens längd under invänjningsperioden varierar. För att barnet ska bli bekant med förskolans dagsrytm bör besöken förläggas till olika tider på dagen. Mat- och sovstunder behöver extra uppmärksamhet vid invänjningen. Det kan för vissa barn vara en fördel att vänta med dessa stunder tills invänjningen har pågått en tid. De vuxnas lyhördhet under denna period är avgörande för barnets trivsel i den nya miljön.

Själva invänjningsperioden bör om möjligt ordnas så att

barn och förälder tas om hand av *en* av personalen. Denne svarar för att barn och föräldrar successivt kommer in i förskolans verksamhet och lär känna övriga personer i förskolan, hur man arbetar och varför. Somliga barn tycks på ytan lätt anpassa sig till livet i förskolan. Men anpassningen kan vara skenbar. I den välkända miljön hemma kan barnet bli oroligt och problematiskt. Om föräldrarna förbereds på att ett sådant övergående reaktionssätt ibland förekommer och följs detta upp, underlättas invänjningen i sin helhet.

Vid invänjningen av invandrabarn är det nödvändigt för både barn och föräldrar att ha tillgång till personal som kan tala deras språk. För invandrabarnets språk, begreppsbildning och vidareutveckling är det viktigt att barnet även under den fortsatta vistelsen har kontakten med denna personal.

I försöksverksamheten har man funnit att en förutsättning för en mjuk invänjning av invandrabarn är att ha tillgång till tvåspråkig personal. Invandrabarnet bör i första hand placeras på det daghem där det redan finns personal som talar barnets hemspråk även om det kan innebära längre resväg. Finns det inget daghem med tvåspråkig personal är det viktigt att barnet under invänjningstiden får tillgång till ambulerande tvåspråkig personal. Även efter invänjningen är det nödvändigt att barnet har kontakt med personal som behärskar barnets hemspråk. En fortlöpande utveckling av hemspråket är nödvändig som grund för den känslomässiga och sociala utvecklingen såväl som för inläring av det nya språket. Försummas detta finns det risk för att barnet blir halvspråkigt och inte får någon fast förankring i vare sig det egna eller det nya landets kultur. Det är således av allra största vikt att det finns tillgång till tvåspråkig personal i förskolan. Ibland kan det vara svårt att genomföra, men man bör inte spara någon möda för att lösa detta.

Föräldern bör få delta i arbetet med sitt eget barn och även hjälpa till i övrigt så att tiden i förskolan känns meningsfull och inte blir besvärande sysslolöshet. Under denna invänjningsperiod bör föräldrar och personal ha goda möjlighe-

ter att lära känna varandra, även föräldrarna och övriga barn. Föräldrarna bör även ha möjlighet att komma in i förskolans arbete på ett sätt som det senare kanske blir svårt att få tillfälle till. (Se s 88.)

Invänjning i deltidsgrupp

Många förskolebarn är ovana att vistas i grupp. I deltidsgруппerna bör den första tiden av höstterminen fungera som en invänjningsperiod. Under den första veckan är det lämpligt att föräldrar och barn besöker förskolan tillsammans för att lära känna verksamheten, den nya miljön och personalen. Då bör också föräldrarna ges tillfälle till samtal med förskolläraren.

Barnen bör de två första veckorna inte delta full tid. Barnen kan med fördel delas in i mindre grupper och vistelse-tiden successivt utökas. Vad som tidigare sagts om invänjning av barn till daghem gäller även barn i deltidsgрупп. (Se socialstyrelsens Meddelandeblad 5/75, *Allmän förskola. Angående tillämpning av deltidsgруппens 525 timmar.*)

Invänjning till skola och fritidshem

Invänjning till fritidshem bör påbörjas i god tid före skol- och fritidshemsstart. Mottagande lärare och fritidshemspersonal kan kanske först hälsa på i förskolan. Därefter gör barnen flera besök i skola respektive fritidshem, helst då det är ganska lugnt i de nya miljöerna så att barnen i lugn och ro kan utforska dem. Barnen bör om möjligt inte börja skola och fritidshem samtidigt.

Planeringen

Förskolepersonalen behöver planera sitt arbete i förskolan för att ta tillvara de enskilda barnens utvecklingsmöjligheter. Det behövs planering för en termin, en månad, en vecka och en dag. Arbetsplaneringen i förskolan måste vara *dynamisk*, dvs smidig och känslig för barnens aktuella aktivitetsbehov, engagemang och intressen. Planeringen ska knyta an till såväl de enskilda barnens initiativ som till gruppens behov av gemenskap.

En arbetsplanering som på förhand är låst, dvs en planering som i detalj anger vilka aktiviteter som ska genomgåas inom en viss tidsrymd, är olämplig i förskolan. Ett arbetssätt som utgår från denna typ av planering blir mekaniskt och okänsligt för det individuella barnets förmåga och behov. Barnens självkänsla och motivation för vidare inläring kan skadas.

Dagliga iakttagelser av barnen är nödvändiga för att man skall kunna planera för just de barn som finns närvarande i förskolan. Har personalen i förskolan fått kunskaper om barnen från föräldrarna och själva iakttagit barnen, vet de var de ska knyta an. Vid förskolans arbetskonferenser kan de vuxna diskutera sina iakttagelser och med utgångspunkt i dem planera en meningsfull verksamhet för barngruppen.

Med jämna mellanrum är det viktigt att förskolepersonalen skriver ned iakttagelser av de enskilda barnen. Det är vanligt att man bättre lägger märke till hur ett visst barn har det i förskolan, när man bestämmer sig för att iaktta och anteckna. Det är bra att anteckna namn, ålder, tidpunkt på dagen och datum i samband med iakttagelserna. Syftet med observationerna är att man ska få en god bild av det enskilda barnet i gruppen, för att sedan kunna vägleda och ta hänsyn till barnet i planeringen. Anteckningarna bör vara tillgängliga för föräldrarna. (Planeringen behandlas utförligare i *Vi lär av varandra*. Arbetsplan för förskolan, del 2.)

Arbetskonferenser

Regelbundna arbetskonferenser är en förutsättning för att förskolepersonalen tillsammans ska kunna planera sitt arbete. Olika typer av arbetskonferenser kan behövas. *Arbetslagskonferenser* tex innebär att personal som arbetar tillsammans på en avdelning eller i en syskongrupp träffas för att planera arbetet på kortare sikt. *Veckokonferensen* är ett möte en gång i veckan med representanter från de olika arbetslagen, ekonomipersonalen, föreståndaren m fl. Ibland deltar också föräldrar. En gång i månaden behöver all personal i en förskola träffas i en *personalkonferens*. För särskilda arbetsinsatser kan förskolepersonal inom en förskola eller mellan förskolor bilda arbetsgrupper för att tex planera aktivitetsstationer, studiebesök, utemiljö, studieverksamhet m m.

Grovplanering – detaljplanering

Då varje förskolas situation är unik måste planeringen förankras i den enskilda förskolan. Ungefär en gång i terminen brukar det vara lagom att göra en *grovplanering*. Information om vad som är planerat i kommunen vad gäller förskolorna kan ges från ledningspersonalen i förvaltningen. *Detaljplanering* görs tex för en dag eller för en vecka.

Grovplaneringen kan med fördel göras tillsammans med personal från närbelägna förskolor. Det är ofta en inspiration att vara flera. I grovplaneringen tas tex upp situationen just nu, innehåll i och mål för arbetet, förverkligande av målen, anslag och tillgångar och uppföljning av vad man planerat.

Detaljplaneringen bör göras av förskolepersonalen i ett arbetslag, en avdelning, en barngrupp osv. Innehållet i ett eventuellt dagsprogram ska ju anknyta till de enskilda barnens behov och intressen och ta upp just de erfarenheter och upplevelser som ger barnet stöd och stimulans i dess utveckling.

Sammansättningen av barngrupperna

Barngrupperna på daghem indelas i småbarnsgrupper och syskongrupper. Denna gruppindelning anses skapa bättre förutsättningar för att gynna det enskilda barnets utveckling än åldersindelade grupper. Småbarnen, 6 månader – 3 år, bör tillhöra en mindre grupp med för barnen välkända vuxna. I syskongruppen, som består av barn i åldrarna 3–7 år, får barnen tillfälle att knyta kontakter med barn i varierande åldrar och med flera vuxna. Detta har visat sig vara betydelsefullt för denna åldersgrupps vidareutveckling.

I deltidsgруппerna är variationerna i barnens ålder inte så stora. Barnen är vanligtvis i åldrarna 5–7 år. Gruppstorlekarna i såväl daghem som deltidsgрупп bör anpassas efter de enskilda barnen som ingår i grupperna, lokalerna och personalens antal och utbildning. (Se s 87.)

Aktivitetsområden

Ett av förskolans viktigaste mål är att öka barnens självständighet dvs att ständigt öka deras förmåga att klara olika uppgifter på egen hand. Det innebär att särskilt de helt vardagliga rutinerna, av- och påklädning, måltider, hygien och sovstunder, är viktiga aktiviteter i det pedagogiska arbetet. Respekteras barnens behov i dessa rutinsituationer får de konkreta upplevelser som är en förutsättning för att de ska få god kontakt med sig själva, vilket i sin tur är en förutsättning för kontakt med andra. Följande aktivitetsområden är viktiga i förskolan:

Att samtala med varandra

Att klä av sig och klä på sig

Att äta och vila

Att leka med vatten, sand och lera

Att framställa och tolka bilder

- Att uppleva ljud, musik och rytm
- Att leka rollekar och spela teater
- Att använda bilder och ord
- Att konstruera och bygga
- Att orientera sig i omvärlden
- Att sortera och klassificera
- Att använda former, figurer, siffror och bokstäver
- Att lägga pussel och spela spel
- Att leka rörelselekar
- Att diskutera livsåskådningsfrågor

Dessa aktivitetsområden utgör lämplig bakgrund för samspelsituationer som kan ge barnen värdefulla erfarenheter och upplevelser.

Aktivitetsområdena griper in i varandra och bör utgå ifrån barnets uppfattning av helheter. Så kan upptäckten av en blomma, leda till att barnet luktar på den, samtalar om färgen och namnet, målar av den, tittar på den genom en lupp eller i ett mikroskop osv.

Om de vuxna delar in aktiviteterna i olika ämnen blir de lätt meningslösa för förskolebarn. Barnen förstår inte ämnets anknytning till de upplevelser av helheter de själva gör i vardagen.

Den vuxnes förväntningar och krav på barnet bidrar till den bild barnet får av sig själv. Är kraven och förväntningarna för höga känner barnet sig oskickligt och otillräckligt, är de väl avpassade för barnet får det en bild av sig själv som lyckat och dugligt. Ett gott självförtroende ger aptit på livet, och med friskt mod kommer barnet att ge sig i kast med nya uppgifter, som för utvecklingen vidare.

Förskolepersonalens kunskap om barns utveckling, deras intresse för barns aktivitetsbehov och deras förmåga att kommunicera med barn och vuxna i sin omgivning är avgörande för kvaliteten på förskolearbetet och för vilka människor och vilket samhälle som kommer att utvecklas i nästa generation.

Aktivitetsstationer

Under de första levnadsåren gör ett barn erfarenheter av t ex läge, ljud, form och färg, genom att upptäcka den närmaste omgivningen.

Barnet försöker anpassa nya erfarenheter till tidigare (assimilation) och sorterar så småningom med tankeverksamhetens hjälp dessa erfarenheter så att de kan användas till att förändra och förnya handlingsmönster. Detta nya handlingsmönster används sedan i för barnet nya situationer (ackomodation).

Assimilation och ackomodation innefattas i begreppet anpassning. Detta är en ständigt pågående process att göra nya erfarenheter och med tankeverksamhetens hjälp sortera upp dessa genom att finna likheter med tidigare gjorda erfarenheter. Därefter struktureras och sammanställs erfarenheterna så att de kan användas i nya sammanhang. (Organisationstendensen.)

Sålunda växer barnets erfarenhetssfär, och kunskaperna om omvärlden ökar trappstegvis. (Se avsnittet Mål och teori s 37–s 41.)

E H Eriksons och Piagets teorier ger stöd åt tanken att barnets utveckling stimuleras om den vuxne respekterar och stöder barnets försök att genom undersökande och experimenterande lek strukturera och organisera sin omvärld.

Aktivitetsstationer kan se olika ut. De skall anknyta till barnens aktuella behov, intressen och utvecklingsnivå. Vissa aktivitetsstationer kan ha en mera tillfällig prägel t ex om man i samband med ett studiebesök eller liknande upplevelse tillsammans gör en utställning. Andra stationer som innehåller basmaterial kan vara mera permanenta. Välplanerade aktivitetsstationer är en fin miljöbakgrund för samspel som befämjar det dialogpedagogiska arbetssättet.

Med utgångspunkt i de olika aktivitetsområden som bör förekomma i förskolan ger man denna hjälp bl a genom att

foga ihop material som har samhörighet i aktivitetsstationer. Dessa kan förekomma både utom- och inomhus.

De yngsta eller nyaste barnen i syskongrupperna kan behöva en relativt lång period då de sakta vänjer sig vid att välja material, svårighetsgrad på uppgift m.m. Under denna tid bör det finnas observanta vuxna som kan vägleda barnet.

Materialet inom en aktivitetsstation kan barnet använda efter eget val, på ett självständigt sätt. Den vuxne ger barnet utvecklingshjälp genom att föreslå vissa handlingsalternativ, när barnet möter oöverstigliga hinder.

Detta arbetssätt kan ses som en dialog mellan vuxen och barn. Den vuxne ställer upp på barnets villkor och ger hjälp och stöd när barnet så behöver.

Barnet prövar sin förmåga att utnyttja och kombinera tidigare erfarenheter på ett nytt sätt genom att använda olika sorters material.

De erfarenheter som barnet gör i samspel med andra barn och med vuxna lägger hos barnet grunden till förståelse för enkla samband som senare kan kombineras till större sammanhang. På så sätt vidgar barnet sin kunskap och sina erfarenheter och får ökad kunskap om världen.

Genom att de vuxna i förskolan accepterar och respekterar att barnet vill välja kamrater, material och arbetssätt, ges barnet tillfälle att utveckla sin kännedom om vem det är och vilka aktiviteter det klarar av.

I de olika aktivitetsstationerna kan barnet få tillfälle att parallellt utveckla tankeförmåga och känsla. I t ex en känslöbetonad lek som doktorsleken kan barnet dels få utlopp för starka känslor dels få hjälp att bearbeta och börja att bemästra känslorna.

Material

En del material har karaktären av basmaterial, annat är mera kompletterande material. Gränsen mellan dessa material är något flytande.

Basmaterialet kan utgöras av:

- Vatten sand och lera
- Krita, färg, pensel, sax och papper
- Material för utklädning
- Byggmaterial
- Böcker, sagor och berättelser på kasset
- Pussel och spel
- Trä och textil
- Musikinstrument
- Experimentmaterial m m

Med detta material kan barn på olika utvecklingsstadier arbeta dels på ett utforskande experimenterande och dels på ett mer målinriktat sätt.

Det kompletterande materialet kan vara: bilar, dockor, djur, snäckor, hattar, knappar, pärlor och spillmaterial av olika slag t ex trä, garn, tyger, snören, ”skrot” m m.

Denna typ av material kan göra leken mer varierad och spännande. Barnet får också tillfälle att genom att använda dessa material utveckla sin skapande förmåga.

När man planerar en aktivitetsstation bör man tänka efter hur den ska användas så att den kan utrustas praktiskt. Är utrymmet mörkt, vilken belysning behövs? Behövs möbler i läsvrån eller är det bättre med en heltäckande matta och/eller lösa mjuka små mattor som inbjuder till golvläsning liggande på mage.

De förskolor som saknar gemensamma lekutrymmen kan behöva fråga sig: om de har några områden som kan användas, t ex en korridor, ett isoleringsrum, en verkstad, lekkök eller en stor tambur.

Aktivitetsstationen med material för bildframställning kan t ex med fördel placeras nära vatten och diskbänk. Det blir då lätt för barnet att klara sig självständigt, att hämta vatten och att torka upp efter sig. Här bör finnas tillgång till sopborste, skyffel, hink och trasa, papperskorg m m.

När det gäller färg kan barnet få börja med fingerfärg och grova penslar och stora papper för att pröva och utforska materialet. Allteftersom barnet känner att det behärskar materialet kan den vuxne ge impulser till att pröva ett svårare material som fordrar större motorisk skicklighet och som tillåter mer nyanserade uttryck t ex akvarellfärg.

Den stora åldersvariationen inom en syskongrupp ställer stora krav på arbetslagets planering av aktivitetsstationerna.

Eftersom olika barn genomgår samma utvecklingsstadium i en och samma ordningsföljd men i olika levnadsålder är det av vikt att ett barn kan få arbeta med material som passar dess utvecklingsnivå.

Om ett barn får börja med ett material, som det lätt klarar, får det en känsla av tillit till den egna förmågan och vågar gå vidare och pröva något svårare.

En del material behöver en särskild presentation. Det gäller t ex vissa spel med regler, Montessorimaterial, Ulin-material m m.

Roll-, utklädnings-, fantasi- och symbollek

Barn provar ofta omvärldens attityder och värderingar genom att pröva olika roller t ex mamma–pappa–barnrollerna, men också olika yrkesroller. Som tidigare nämnts kan sjukhus- eller doktorsleken ge utlopp för starka känslor. Genom att själv ta rollen som doktor kan ett barn upprepa händelser från ett läkarbesök som kanske innefattade ögonblick av rädsla och osäkerhet. Barnet kan också få utlopp för spänningar genom att leka doktor och i förväg göra det "farliga" som det tror sig få uppleva vid ett kommande läkarbesök.

Rollekar ger också bra möjligheter till språklig stimulans genom att de ofta omfattar en grupp barn som leker tillsammans i olika roller t ex läkare – patient. Barn kan också tidvis ha behov av att "gömma sig" genom att ta rollen av ett djur – fantasidjur eller verkligt. Rollekar innefattar ofta bygglek varför ett bra byggmaterial bör finnas i anslutning till denna

station. De vuxna kan ofta få värdefull information om hur ett barn känner sig genom att följa dess rollekar.

Vatten, sand och lera

Vatten, sand och lera hör till de omistliga basmaterial som barnet använder på ett utforskande sätt vid mycket tidig ålder i plask- och kladdlekar. Så småningom övergår barnet till en mer experimenterande lek t ex prövar vad som sjunker och vad som flyter. Genom vattenleken kan man även få upplevelsen av volym. Här får man genom konkreta upplevelser grunderna till ett mer abstrakt tänkande.

Vatten, sand och lera ger också sinnesupplevelser, något som är viktigt för den förståndsmässiga utvecklingen och begreppsbyggnaden. (Se *Vi upptäcker och utforskar. Arbetsplan för förskolan, del 3.*)

I en del familjer, såväl svenska som utländska, har man inte en tillåtande attityd till kladdlekar. Därför bör personalen visa förståelse och varsamhet och berätta om vikten av dessa aktiviteter.

Trasor att torka upp med underlättar för barnet att självständigt städa upp efter sig. Städmaterialen bör vara lätt åtkomligt för barnet och ses som ett material som ska ingå i samtliga aktivitetsstationer.

Bildframställning

Barnet behöver få experimentera med olika uttrycksmöjligheter för bildframställning, t ex ritning, målning, träslöjd, modellering, fotografering och sömnad.

Barnet återger ibland med torftiga och fragmentariska bilder, sina upplevelser av omvärlden. Deras bilder kan ge oss upplysningar om dess utveckling och vara till hjälp vid barnobservationer. Bilderna kan också vara utgångspunkt för att ha roligt tillsammans t ex genom att samtala om gemensamma upplevelser etc.

De vuxna samspelar med barnet ibland genom att samtala om det som barnet arbetar med, ibland genom att själva skapa något som barnet blir intresserat av. De vuxna kan ge utvecklingshjälp och bistå med lösningar när ett barn har prövat olika vägar men inte lyckats, t ex visa att det är bättre att använda lim än tapetklister om man vill foga samman två träbitar.

Materialet bör ordnas så att det inbjuder till att användas. Öppna hyllor, genomskinliga askar m m gör materialet attraktivt och lättillgängligt. Tilläggsmaterial som spill av trä, metall eller läder, kan ge barnet tillfälle att arbeta med nya material vilket verkar befrämjande på den skapande verksamheten. Materialet bör vara ordnat med hänsyn till barnens utvecklingsnivå. Ordningskraven kan lätt bli övermåttiga för barnen om material ordnas efter de vuxnas behov av systematisk ordning hellre än efter barnens behov av att lätt själva kunna hitta.

Sorterings- och klassificeringsövningar

Rikliga tillfällen till denna typ av aktivitet kan barnet få i de vardagliga rutinerna kring måltider och av- och påklädning. Det är således inte nödvändigt med speciellt konstruerat material för sortering etc. Enkla utställningar som barn och vuxna kan göra tillsammans är också en form av sorterings- och klassificeringsverksamhet. Utställningar kring t ex färger, former, material från sjön, fåglar, ett djur, en händelse t ex ett teaterbesök m m kan utmärkt fylla dessa funktioner.

En station med tilläggsmaterial som t ex småklossar, stenar, snäckor, kottar, skruvar, muttrar, spik, och ”skrot” kan komplettera basmaterialet och de övningar som barnet får i rutinsituationer.

Rika tillfällen att sortera efter storlek, form och färg inverkar positivt på barnets begreppsbildning och formuppfattning. Detta kan underlätta förståelsen för bildsymboler som är en förutsättning för den senare läsinläringen.

I sorterings- och klassificeringslekar såväl som vid bildframställning är det viktigt för barnen att få se både egna och andras alster framme på hyllor, väggar m m. Ömtåliga väggar bör inte hindras från upphängning av barnens produkter. Med hjälp av tex spånskivor, tyg, eller liknande som bakgrund är det lätt att skapa fina utställningar. (Se s 106.)

Laboration

I ett utrymme lämpat för laborativ verksamhet kan barnet få tillfälle till enkla experiment. Man kan här konkret få uppleva innebörden i begrepp som växa, vissna, mögla, tung, lätt, tyngre än osv och erfara samband i orsak och verkan. Våg, förstoringsglas, måttstock – tumstock, linjal, måttband, plastremor, snören, m m och förstås – penna och papper hör hemma på denna station.

Allt material bör placeras så att barnet lätt kan tex väga och mäta sig själv, kamrater och kända ting i omgivningen. Den vuxne kan hjälpa barnet att fästa resultaten på papper. På så sätt lär sig barnet något om att dokumentera resultat av tex mätning och vägning. Detta kan underlätta förståelsen för mera abstrakta naturvetenskapliga begrepp, som barnet kommer att möta senare i livet. (Se *Vi upptäcker och utforskar.*)

Musik och ljud

Aktivitetsstationen för musik bör ge möjligheter till varierande ljudupplevelser från skrammelburkar med olika innehåll till musikinstrument, bandspelare med hörlurar för mer avancerat lyssnande. För invandrabarn bör det finnas bandinspelningar och grammofonskivor på deras hemspråk.

Barns upplevelser av musik kan variera från eget musicerande till att lyssna och bekanta sig med olika tiders och kulturers musik. Det är en fördel om aktivitetsstationen för musik kan placeras så att man kan "göra ljud", lyssna och röra sig till musik utan att bli störd och utan att störa.

Bilder och böcker

Barn behöver få många tillfällen att se på och samtala om bilder. Detta kan ge dem möjlighet att uttrycka sig och att identifiera sig med personer i böckerna. Det är därför viktigt att jämsides med sagoböcker, bilderböcker, rim och ramsor ha böcker som behandlar olika problem som man kan möta i vardagslivet tex ensamstående föräldrar, olika former av handikapp, barn och vuxna från främmande länder.

Böcker som morfars- och föräldragenerationen läste som barn kan ge barnen information om hur det var "förr i världen".

Böcker på olika invandrarspråk bör finnas även om ingen av de vuxna i förskolan talar dessa språk. Det ger invandrarbarnen en möjlighet att känna igen sig, stärker deras självkänsla och ger dem en upplevelse av rättigheten att ha ett annat språk och en annan kultur. En möjlighet är att ha sagan eller berättelsen inspelad på band så att barnet kan följa med i boken. Detta kan inte ersätta kontakten med en vuxen utan får ses som bättre än ingenting.

Böckerna ska placeras så att barnen når dem och med framsidan synlig så att de lockar till användning. Snedställda hyllor med en list nedtill är bra till detta ändamål. Det är viktigt att komma ihåg att böcker är förbrukningsmaterial och att bokförrådet ständigt bör kompletteras och hållas aktuellt. Ett nära samarbete med närmaste bibliotek utökar det egna bokbeståndet.

Det dialogpedagogiska arbetsättet kräver utbildad personal

I detta avsnitt har olika sidor av förskolans arbetsätt behandlats, tex att arbeta i arbetslag, det dialogpedagogiska samspelet, planeringen, aktivitetsområden och aktivitetsstationer. Det bör framstå klart att den personal som ska bistå och vägleda våra yngsta barn i deras utveckling, behöver en gedigen utbildning och erfarenheter i frågor som rör barns utveckling och inläring.

Förskolepersonalen har ett brett kontaktnät. Den ska klara ett nära samarbete med kolleger, föräldrar, lågstadielärare, barn i olika åldrar, tjänstemän och politiker i kommunens förvaltning m fl. För att kunna planera förskolans miljö och det pedagogiska arbetet behövs metodiska, organisatoriska och teoretiska kunskaper. Det dialogpedagogiska arbetsättet förutsätter förutom kunskaper om barns utveckling, god förmåga att samspela med barn och vuxna.

Det har många gånger tidigare påpekats att just förskolebarnen befinner sig i en betydelsefull utvecklingsperiod. Under denna period grundläggs och präglas den framtida personlighetsutvecklingen. Den miljö och det samspel som möter förskolebarnet bör därför ständigt vara föremål för förbättring och utveckling. Goda möjligheter till fortbildning, studieverksamhet efter grundutbildningen för förskolepersonalen, blir därför en förutsättning för att skapa en god uppväxtmiljö för förskolebarnen.

Många förbinder ordet utbildning med en avslutad yrkesutbildning – att bli färdig barnskötare, att bli färdig förskollärare. Här gäller snarare att se utbildningen som ett led i en ständig utvecklingsprocess. I det dialogpedagogiska arbetsättet ligger ett erkännande av den enskilda människans erfarenheter och möjligheter. Den som kommer till utbildningen kommer inte tomhänt. Hon/han kommer med sina tidigare

erfarenheter, likaväl som barnet som kommer till förskolan. Det är där utbildningen måste finna sin startpunkt och börja sitt arbete.

Accepterar vi tanken på utbildning som en process kommer kravet på kontinuerlig fortbildning in i ett logiskt sammanhang. Grundutbildningen har sin tid, viktig som startpunkt. Fortbildningen måste få sin tid. Det är nödvändigt att uppmärksamma behovet av fortbildning och utforma den så att den ger personalen goda möjligheter till vidareutveckling.

Inre organisation

Barngruppernas sammansättning i daghemmen

Förskolan måste organisatoriskt och miljömässigt utformas så att den ger bästa möjliga förutsättningar för det arbetssätt som beskrivits på sidorna 57–83. Frågor som är av grundläggande betydelse för den inre organisationen är gruppammansättning, gruppstorlek, personaltäthet, personalens utbildning och samverkansformer såväl inom personalgruppen som med föräldrar och samhället i övrigt.

Grundprincipen inom daghemmen är att avdelningarna organisatoriskt uppdelas i två huvudgrupper: småbarnsgruppen med 10–12 barn i åldern ca 6 månader till ca 3 år och syskongruppen med 15–20 barn i åldern ca 3–7 år. Daghem kan organiseras t ex i en småbarnsgrupp och två samverkande syskongrupper.

Småbarnsgrupp

Småbarnsgruppen, som består av barn i åldern ca 6 månader till ca 3 år, bör omfatta högst 12 barn. De allra minsta barnen

i åldern ca 6–ca 12 månader är på ett speciellt sätt beroende av omsorg från de vuxna. Denna barngrupp bör bilda en liten delgrupp som består av högst 4 barn.

Invänjningen i småbarnsgruppen bör ske med största varsamhet. Någon av föräldrarna eller annan vårdare bör den första tiden vara med och delta i aktiviteterna på daghemmet. Sedan personalen tagit del av hur föräldrarna sköter barnet och lärt känna barnet och dess personliga rytm och behov övertas vården stegvis av den av personalen som ska ha hand om barnet.

Under sitt första levnadsår befinner sig barnet i en viktig utvecklingsperiod och kontakter med alltför många barn och vuxna kan inverka störande på barnets utveckling. Under gynnsamma förhållanden grundläggs under denna period barnets självtillit och tillit till andra människor. Det är mycket väsentligt att det har möjlighet att etablera en nära och stabil kontakt med ett fåtal vuxna. De yngsta barnen i småbarnsgruppen bör därför ha egen personal som i största utsträckning har sina bestämda barn att ta huvudansvar för. Personalbyten bör så långt det är möjligt undvikas i denna åldersgrupp. Det är viktigt att personalens arbetsschema konstrueras så att det tar hänsyn till barnets dagsrytm.

De småbarn som lärt sig gå – barn omkring 1 år – ingår i en andra delgrupp med sex eller i vissa fall högst åtta barn i åldern 1–ca 3 år. En nära och stabil kontakt med ett fåtal vuxna är även för denna åldersgrupp en förutsättning för en gynnsam social-, känslö- och tankemässig utveckling. Personalbyten, oregelbundna arbetspass och sammanslagning av barngrupper bör undvikas så långt det är möjligt i småbarnsgrupperna. Hänsyn till detta bör tas vid schemaläggning.

Att börja i syskongrupp

En flyttning från en avdelning till en annan innebär ofta en stor omställning för barnet. Det är viktigt att personalen vid daghemmets olika avdelningar tillsammans diskuterar före-

kommande rutiner och normer och så långt det är möjligt enas om en enhetlig tillämpning och en gemensam målsättning.

Lämplig tidpunkt för barnet att lämna småbarnsgruppen och börja i syskongruppen måste bero på det enskilda barnets mognad och utvecklingsnivå. Barnet bör ha kommit så långt i sin självständighetsträning att det kan äta självt och delvis klara av- och påklädning och enklare toalettbestyr. Barnet leker också bredvidlekar som kan ses som ett första steg mot samarbetslekar.

Förberedelserna för en överflyttning kan i en del fall ske när barnet är omkring 2 1/2 år. Erfarenheter från socialstyrelsens försöksverksamhet har dock visat att det ofta är lämpligt att dröja med den definitiva överflyttningen till syskongruppen tills barnet är närmare 3 år. Då varje barn har sin individuella utvecklingstakt är det dock alltid, vilket tidigare påpekats, barnets utvecklingsnivå och inte dess biologiska ålder som måste vara avgörande för när en överflyttning är lämplig.

Personalen bör i samråd med barnets föräldrar noggrant förbereda den planerade överflyttningen. Det är av stor betydelse att barnet får god tid på sig att successivt vänja sig vid den nya gruppen. Tillsammans med personal från den egna avdelningen får barnet till en början göra korta besök i syskongruppen och tas då emot av den personal som kommer att ha huvudansvaret för barnet under och efter flyttningen till syskongruppen. Vistelsetiden ökas sedan efter hand och först när barnet känner sig tryggt och väl hemma-statt med den nya gruppen och dess personal sker den definitiva överflyttningen. Personalen bör under den närmaste tiden efter överflyttningen vara särskilt uppmärksam och noggrant följa upp hur barnet klarar sig i den nya gruppen.

Många barn kommer att börja i syskongrupp utan att tidigare ha vistats i småbarnsgrupp. Inte heller här får enbart den biologiska åldern vara bestämmande för när barnet ska börja i syskongruppen. En bedömning av lämplig tidpunkt för

intagning bör ske utifrån noggranna informationer om barnets utvecklingsnivå. Att komma direkt från sin hemmiljö och anpassa sig till en heldagsvistelse i daghemmet innebär en genomgripande förändring i barnets situation. En långsam, mjuk invänjning tillsammans med en av föräldrarna är även för dessa barn av största betydelse.

Oavsett vid vilken ålder barnen börjar förskolan, måste man räkna med en väl tilltagen introduktionsperiod. Med hänsyn till det enskilda barnets behov och föräldrarnas situation kan tiden för invänjningen variera. I försöksverksamheten har man funnit att invänjningen om möjligt bör ske till en viss bestämd person och helst omfatta en period av 2–3 veckor. Under denna tid kan även personal och föräldrar lära känna varandra. En god grund för samverkan föräldrar – personal kan läggas.

Syskongrupp

Följande faktorer avgör syskongruppens storlek och sammansättning.

- De enskilda barnens behov, ålder och utvecklingsnivå
- Vistelsetidens längd och förläggning under dagen
- Samordning av heltids- respektive deltidsvistelse
- Lokalernas storlek, utformning och utrustning

För att syskongruppen ska fungera bra bör en så jämn åldersspridning som möjligt eftersträvas. I de fall åldersfördelningen i gruppen är någorlunda jämn och barn med behov av särskilt stöd och hjälp inte ingår kan antalet barn uppgå till mellan 15 och 20 beroende på vilket barnantal lokalerna beräknats för. Upp till en tredjedel av antalet platser kan med fördel användas för korttidsverksamhet, vilket i synnerhet rekommenderas i grupper med 20 barn. Det bör i detta sammanhang påpekas att syskongrupper med 20 barn fordrar större utrymmen och samtidigt mer personal än

grupper med tidigare tillämpat platsantal, dvs högst 15 platser. Samverkande syskongrupper, med 20+20 barn, ger större möjlighet för personalen att ägna sig åt varje barn och att arbeta med barnen i smågrupper. Samtidigt är det vid schemalaggningslägningen lättare att då undvika att en person ensam ansvarar för alltför många barn under vissa delar av dagen. Den större ytan ger också ökade möjligheter att ordna rymliga aktivitetsstationer.

Syskongruppen innebär många fördelar för barnen. De får vara tillsammans med jämnåriga samtidigt som de har möjlighet att uppleva relationer med såväl yngre som äldre kamrater. I en grupp där många barn är i ungefär samma ålder uppstår lättare åldersbundna konflikter. Syskon har större möjligheter att vistas i samma grupp. Yngre barn kan lära av och imitera de äldre. Behov och beteenden som dominerar i en speciell utvecklingsperiod, tex självständighetsträning i 2–3-årsåldern, kommer inte att utmärka hela gruppen. Stabiliteten i gruppen ökar genom att barnen kan komma att vistas i samma grupp under flera års tid. Endast ett litet antal barn, i första hand de som börjar skolan, beräknas lämna gruppen årligen. Större delen av gruppen består därför av barn som är väl hemmastadda i den.

Åldersspridningen

En någorlunda jämn åldersfördelning kan i många fall vara svår att åstadkomma. I nybyggda bostadsområden förekommer tex de första åren efter inflyttningen ofta en mycket stor efterfrågan på platser för yngre barn. Detta kan innebära att man i en avdelning planerad för syskongrupsverksamhet måste ta emot ett stort antal yngre barn. Ett sådant förhållande kräver större personaltäthet, som kan åstadkommas antingen genom att antalet barn i gruppen minskas eller genom att mer personal anställs. I vissa fall kan det vara lämpligare att täcka behovstoppen av småbarnsplatser genom att under en *övergångstid* ordna en särskild grupp för en del yngre barn. Måste en sådan grupp av lokalskäl förläggas

separat, tex i en lägenhet inom bostadsområdet, bör den ha ett nära samarbete med andra närliggande förskolor.

När det gäller en omvänd åldersfördelning, dvs en grupp med övervägande äldre barn, bör särskild uppmärksamhet ägnas de enstaka små barn i gruppen som kan ha svårt att tillgodose sina utvecklingsbehov. Dessa barn måste beredas möjlighet att ostört få ägna sig åt lekar och aktiviteter som är typiska för barn i de lägre åldrarna.

Det enskilda barnets behov

Enligt barnomsorgslagen åvilar det kommunen att genom uppsökande verksamhet ta reda på vilka barn som på grund av fysiska, psykiska, sociala, språkliga eller andra handikapp har behov av särskilda insatser från samhällets sida. För dessa barn kan en placering i daghemmens åldersblandade grupper i de flesta fall vara lämpligast som en av flera åtgärder. Dessa barn som på olika sätt är eller riskerar att bli försenade eller störda i sin utveckling har större utsikter att hitta kamrater på olika utvecklingsnivåer och finna sig tillrätta i syskongruppen. Barn med behov av extra stöd och stimulans har fr o m den 1 januari 1977 rätt till plats i förskola före sex års ålder.

Så långt det är möjligt bör intagningen av barn ske successivt. Ett barns individuella behov av särskilt stöd upptäcks ofta först sedan barnet börjat förskolan. En resursförstärkning kan då behövas antingen genom minskat antal barn i gruppen eller genom förstärkning på personalsidan.

En viss resursförstärkning är, som tidigare nämnts, i de flesta fall nödvändig då barn med särskilda behov integreras i daghemmens syskongrupper. Det är naturligtvis förskolepersonalen i samverkan med förvaltningen i kommunen som bör avgöra vilken resursförstärkning som behövs. Omfattningen av en sådan förstärkning, som kan ske genom att ytterligare personal anställs och/eller att barnantalet i gruppen sänks, måste bedömas från fall till fall. Antalet barn med behov av extra stöd och stimulans, handikappens art, barn-

gruppens sammansättning i övrigt och lokalernas utformning är avgörande faktorer vid bedömningen. Det bör dock understrykas att antalet barn med behov av extra stöd bör utgöra en mindre del i gruppen. Eftersom många problem i samband med integrering av dessa barn kan uppstå är det nödvändigt att förskolan har möjlighet till nära samarbete med någon form av stödteam i vilket ingår tex barnläkare, socialarbetare, psykolog, hemspråkstränare, talpedagog, sjukgymnast, pedagogkonsulent.

Smågruppsförskola

Antalet förskolebarn och därmed behovet av förskoleplatser i en kommun eller ett bostadsområde varierar ofta. Åren närmast efter det att ett bostadsområde tagits i bruk är efterfrågan på platser vanligen mycket stor för att sedan successivt sjunka. Under en övergångsperiod kan toppbehovet täckas genom att smågruppsförskolor tillfälligt anordnas. Eftersom sådana grupper avses omfatta ett mindre antal barn kan befintliga lokaler – lägenheter, radhus etc – med fördel användas sedan de ställts i ordning för ändamålet.

Även i upptagningsområden med ett litet barnunderlag är smågruppsförskolan en lämplig form. Lokalfrågan kan också här lösas genom att befintliga lokaler – villor, tomma affärslokaler etc – inreds för verksamheten.

I smågruppsförskolan kan barngruppens storlek variera mellan 6 och 15 barn i åldern 2 1/2–7 år. Även yngre barn och skolbarn i de lägre skolåldrarna kan komma ifråga i sk utvidgad syskongrupp. Särskild hänsyn måste härvid tas till de allra yngsta barnens behov. Antalet små barn liksom förekomsten av barn med särskilda behov avgör barnantalet i gruppen.

I den lilla enheten torde möjligheterna att skapa goda kontakter föräldrar–barn–personal vara särskilt stora. Denna form torde också vara speciellt lämplig för barn som av olika anledningar är i behov av en lugnare miljö eller har utpräglat stort behov av få och stabila kontakter liksom för infektions-

känsliga barn. Eftersom miljön lätt kan anpassas till olika barns individuella behov kan smågruppsförskolan också ta emot barn med allergier. Från planeringssynpunkt är smågruppsförskolan mycket flexibel. Den kan snabbt ställas i ordning och dessutom enkelt ändras efter behov.

Smågruppsförskolans något begränsade resurser vad gäller lekutrymmen och större lekmaterial såväl som tillgången till färre barn och vuxna kan i viss mån beskära barnens aktivitetsmöjligheter. Därför är det viktigt att smågruppsförskolans personal och barn utvecklar ett nära samarbete med en annan förskola, parklek, bibliotek eller liknande.

Barngruppernas sammansättning i deltidsgруппerna

En ettårig allmän förskola för sexåringar, omfattande minst 15 timmar per vecka och totalt 525 timmar om året har genomförts från den 1 juli 1975. De kommunala deltidsgруппerna (förut kallade lekskolor) kommer att vara den vanligaste formen för en sådan förskoleverksamhet. Deltidsgруппerna får omfatta maximalt 20 barn och vistelsetiden för barnen beräknas till tre timmar under fem dagar i veckan. I allmänhet tas två grupper à 20 barn emot per dag.

Barn med behov av särskilt stöd och stimulans bör, vilket tidigare beskrivits, tas emot i förskolans daghemsgrupper. Om daghem saknas eller om andra omständigheter talar för att en integrering i deltidsgрупп är att föredra fordras i allmänhet antingen en nedskärning av barnantalet i gruppen eller en ökning av personalstyrkan.

I de kommuner där förskolan på grund av exempelvis barnens långa restider inte kan bedrivas i ovan nämnda omfattning finns möjlighet att anordna förskola med kortare verksamhet per år men i stället under två år med sammanlagt

minst 700 timmar för varje barn. Denna verksamhetsform innebär att barnen ska erbjudas plats från höstterminen det år de fyller fem år. Att ta med femåringar i gruppen motiveras inte bara av att förskolan på grund av långa resvägar måste delas upp på två år. Många glesbygdsbarn bor mycket isolerat och har få kamratkontakter, varför en tidig möjlighet till gruppsamvaro har särskilt stor betydelse för dessa barn. Det kan också från praktisk synpunkt vara nödvändigt att sammanföra fem- och sexåringar för att skapa en lämplig gruppstorlek.

Utformningen av glesbygdsförskolans organisation påverkas av de speciella glesbygdsförhållandena; långa avstånd till tätorten, långa avstånd mellan barnens hem samt få barn i varje åldersklass.

Enligt erfarenheter från socialstyrelsens försöksverksamhet med förskola i glesbygd är en samordning med skolans skjutsar i allmänhet möjlig utan att väntetider behöver förekomma för förskolebarnens del. De långa restiderna innebär att verksamheten i de flesta fall bör begränsas till två eller tre dagar per vecka och då pågå mer än tre timmar per dag.

Invandrarbarnen i förskolan

Det är viktigt att invandrarbarnen erbjuds vistelse i förskola före sex års ålder (se *Invandrarbarn i förskolan*. Arbetsplan för förskolan, del 4). Olika former kan här bli aktuella.

Barnen kan exempelvis *integreras* med svenska barn i en *reguljär deltidsgrupp*. Antalet barn i gruppen bör då minskas och hemspråksträning erbjudas barnen. Man bör eftersträva att inte placera barn från flera olika språkgrupper i samma grupp. Inte heller bör ett ensamt barn från en språkgrupp tas in i den svenska barngruppen.

Särskild språkförskola har prövats i försöksverksamhe-

ten och visat sig ha stor betydelse för barnen. I språkförskolan tas enbart 4–5-åriga invandrarbarn emot. Språket i förskolan ska vara barnens hemspråk, vilket förutsätter att man kan anlita pedagogiskt utbildad personal med kunskap i det aktuella språket. I språkförskolan grundlägger barnen sitt eget språk vilket underlättar barnets förmåga att lära sig svenska språket. Om de senare som 6-åringar placeras i en svensk barngrupp, måste de också här ha tillgång till tvåspråkig personal.

From 1977/78 har invandrarbarn som är 6 år rätt till hemspråksträning 4 t/v om föräldrarna så önskar. Särskilda bidrag utgår till kommunerna fr o m budgetåret 1977/78.

Förslag till organisationsmodeller

Antalet inskrivna barn i förskolans syskongrupper beräknas växla ganska mycket beroende på att förhållandena inom varje barngrupp varierar från tid till annan. Det bör dock understrykas att det totala antalet inskrivna barn i en syskongrupp inte får överstiga 20. Då försöksverksamhet med syskongrupper ännu inte är färdigutvärderad rekommenderar socialstyrelsen kommunerna att tills vidare vara något restriktiva ifråga om planering av lokaler för 20 barn i syskongrupp. Under alla förhållanden bör man räkna med att använda vissa platser (upp till en tredjedel) i sådana grupper för deltidsversamhet.

Många olika organisationsmodeller kan förekomma. En grundmodell är 1 småbarnsgrupp och 2 syskongrupper.

I småbarnsgruppen 6 mån–3 år	10–12 barn
I syskongruppen 3–7 år	15–högst 20 barn

Småbarnsgruppen har egna lokaler och syskongrupperna har tillgång till såväl egna som gemensamma större lekutrymmen

med aktivitetsstationer. En syskongrupp kan även bytas ut mot en grupp med fritidshemsbarn.

Även i åldersindelade grupper bör barnen få tillgång till utrymmen för enskilda aktiviteter såväl som till utrymmen som tillåter aktiviteter i små och större grupper. Genom omdisponering av lokalerna är det ofta möjligt att i vissa utrymmen anordna gemensamma aktivitetsstationer för ett par avdelningar.

Tillämpas åldersindelade grupper gäller tidigare normer ifråga om antal barn i åldersgrupper som omfattar barn upp till 7 år. I grupper med barn från 6 mån–2 år 10 barn, i 2-årsgruppen 8 barn, 3–4-åringar 12 barn samt 5–7-åringar 15 barn.

I nybyggda områden där efterfrågan på platser för yngre barn vanligtvis är mycket stor kan en dubbling av småbarnsavdelningen till en början vara nödvändig. En av avdelningarna kan efterhand ställas i ordning för exempelvis fritidshemsverksamhet.

Det stora behovet av småbarnsplatser kan också täckas genom att en bostadslägenhet i förskolans närhet inreds och används för en mindre grupp yngre barn under en övergångstid. För att undvika en allför sned åldersfördelning i syskongruppen kan det då vara lämpligt att *tillfälligt* anordna en separat grupp för dessa barn. Så snart en jämnare åldersspridning kan märkas i efterfrågan på platser bör gruppen successivt ändras till en syskongrupp för barn i åldrarna ca 3–7 år.

Personalen

En av de viktigaste förutsättningarna för att förskolan och fritidshemmen ska fungera som en utvecklande miljö för barnen och som ett komplement till hemmen är att det finns kvalificerad personal. Det är nödvändigt att personalen har kunskaper om barns inlärning och utveckling, hur påverkan och attitydbildning sker, och förstår betydelsen av kontakter med vuxna. Öppenhet och värme hos personalen i förening med lyhördhet för barns behov och möjligheter har grundläggande betydelse. En förutsättning för att skapa en sådan arbetsanda är att personalen kan finna tillfredsställelse i sitt arbete och har möjligheter till fortsatt utveckling.

För att personalen ska kunna samverka på ett meningsfullt sätt med föräldrarna mfl behövs också goda insikter i vuxenpsykologi. De krav på lämplighet och yrkesskicklighet som därför måste ställas på den personal som arbetar bland barnen medför att genomgången förskolläro- eller barnskötartutbildning bör krävas för anställning i förskola. En jämn fördelning av förskollärare och barnskötare bör eftersträvas inom alla barngrupper.

Personal måste finnas i sådan omfattning att varje barn får den individuella omvårdnad och stimulans det behöver för sin utveckling. Personalen behöver dessutom tid för omsorgsfull planering av verksamheten, för samverkan med föräldrarna, för observationer av barnen, för anskaffning av material och för andra förberedelser för barnens aktiviteter samt för kontakter av olika slag.

Vid beräkning av personalbehovet måste hänsyn tas till följande faktorer:

- De enskilda barnens behov, ålder och utvecklingsnivå
- Förskolans öppethållande
- Barnens sociala situation
- Den dagliga vistelsetidens längd för varje barn

- Antal närvarande barn under olika tider på dagen
- Personalens utbildning
- Även lokalernas och lekplatsens utformning och läge inverkar på personalbehovet. Olämplig rumsdiskonering, verksamhet i flera våningsplan eller på annat sätt tungarbetade lokaler, avsaknad av egen lekplats osv gör att förskolan eller fritidshemmet blir mer personalkrävande.

Som riktmärke för personalbehovet i de olika grupperna rekommenderar socialstyrelsen följande:

- 2 anställda för 5 barn i daghemmets småbarnsgrupper
- 1 anställd för knappt 5 barn i daghemmets syskongrupper
- För deltidförskolan beräknas en förskollärare och en assistent för 2 × 20 barn. Det bör eftersträvas att engagera en assistent till förskolläraren i deltidsgrupp.

En förskollärare som ensam svarar för två barngrupper per dag, 40 barn, har av förklarliga skäl svårt att genomföra det pedagogiska programmet. Möjligheterna att individualisera arbetet, särskilt uppmärksamma och stödja blyga, tysta och aktivitetshämmade barn, är begränsade. En personalförstärkning i deltidsgруппerna är således synnerligen angelägen. Detta har redan genomförts i vissa kommuner. I tex Stockholm finns sedan länge medhjälpare – barnbiträden/barnskötare – anställda i deltidsgруппerna.

Miljö

Innemiljön

Det är genom att vara tillsammans med vuxna som medvetet delar med sig av sitt kunnande och sina erfarenheter som barnen stegvis kan bli orienterade i omvärlden och lära sig att vara tillsammans med andra. Därför måste miljön i förskolan utformas så att både barn och vuxna kan fungera bra i den. I en helt barncentrerad miljö kan de inte det, de vuxna måste bokstavligen sänka sig till barnens nivå.

Därför måste miljön i förskolan också vara anpassad till vuxna. För de vuxnas skull eftersom det är deras arbetsmiljö, för barnens skull så att de kan lära av de vuxna. Det gäller att finna en avvägning ifråga om t ex höjd på stolar och bord. Det bör finnas grupper med låg höjd där barnen kan sitta så de når ner till golvet med fötterna. De behöver också arbetsbänkar där de kan stå och arbeta med olika sorters material i en höjd som passar dem. Det bör dessutom finnas möbelgrupper i vuxenhöjd där vuxna och barn kan sitta tillsammans och äta, göra vuxenarbete som sömnad, skrivarbete o.d. Det kan annars bli så att de vuxna drar sig tillbaka till

personalutrymmena helt enkelt för att kunna sitta ordentligt en stund.

I en miljö där man tagit hänsyn till de vuxnas behov och bekvämlighet underlättas säkerligen också kontakten mellan föräldrar och personal. Föräldrarna känner sig mindre främmande, de får en chans att vara med på sina egna villkor.

En avvägning mellan vuxen- och barnhöjd innebär att sådant som barnen själva ska kunna nå, finns i en höjd anpassad till dem. Exempel på detta är hängare för ytterkläder, förvaringsplatser samt arbetsbänkar.

Anpassa lokalerna till arbetsättet

I skriften Vägledande information om miljö i förskola och fritidshem – Planering av lokaler och utemiljö, Socialstyrelsen 1975 – presenteras dels de ytkrav som ställs på en förskola och dels de rekommendationer som gäller i övrigt för planering av den fysiska miljön. Kravet på en viss utrymmesstandard är kopplat till statsbidragsgivningen genom att en viss avdelningsyta medger ett högsta antal platser inom förskolan. Statsbidrag utbetalas per utnyttjad plats upptill det godkända antalet platser.

I skriften finns även förslag till hur avdelningsytan kan delas in i ett antal rum med olika funktioner och vilka samband mellan dessa funktioner som har visat sig lämpliga, inklusive samband med utelekplatsen. Under 1977 publiceras en ny skrift med mer ingående förslag på inredning och utrustning av förskolemiljön.

Lokalprogrammet bygger bl a på samspel och ömsesidig respekt mellan vuxna och mellan barn och vuxna. Planeringen är inte gjord för passiv övervakning av barnen utan för att underlätta ett dialogpedagogiskt arbetssätt vars syfte är att skapa förutsättning för barnens självständighetsutveckling.

Principen med uppdelningen av ytan i flera mindre rum kan underlätta arbetet tillsammans med barnen och ge goda möjligheter till självständigt arbete för vuxna och barn. Det

kan ge varje barn möjlighet att, i samspel med vuxna, få utlopp för individuella önskemål och att få utvecklas i sin egen takt. Även utemiljön bör växla mellan fria ytor och skyddade vrår, snår att gömma sig i, häckar som omgärdar osv.

Miljön som stöd för pedagogiken

Utformningen av miljön – både ute och inne – kan vara ett stöd i arbetet. Det kan den bli om den görs med utgångspunkt i dialogpedagogiska tankegångar, om den anpassas efter varje enskild förskola och om den används medvetet i samspelet mellan barn och vuxna. Det kan aldrig göras slentrianmässigt utan kräver kunskande och förmåga till inlevelse.

Genom att göra en *etapputformning* av miljön har man möjlighet att anpassa den till de barn i gruppen som har behov av särskilt stöd. Alla förskolor kan inte göras så att de passar alla. Ett barn med rörelsehinder behöver andra hjälpmedel än ett med tex en synskada. Den första etapputformningen görs med så stort förutseende som möjligt men också så att den inte låser möjligheterna i fortsättningen. I en etapputformning, där man dessutom räknar med att göra kontinuerliga förändringar i samverkan mellan personal/barn/föräldrar är utsikterna goda att få en levande miljö utan institutionsprägel.

Det krävs kunskande inom olika områden för att utforma förskolans miljö. Miljögestaltning, pedagogik, utvecklingspsykologi och inte minst det kunskande som består i att känna till den aktuella gruppens behov och önskemål. Det måste alltså bli en fråga om samarbete. De flesta förskolor måste emellertid planeras innan personalen är anställd och barngruppen inskriven. Därför är det så gott som nödvändigt att starta med en basinredning inne och basplanering utomhus om man vill ge personal, barn och föräldrar möjlighet att påverka sin miljö mer än skenbart. Om möjligt bör det fortsätta arbetet med miljöutformningen ske i samarbete med de

pedagoger och inredare/formgivare som stått för basinredningen. Dessa kan genom sina kunskaper ge impulser, fånga upp idéer och se till att de kommer till utförande.

Genom *färghållning och materialval* kan de olika rummen ges skiftande karaktär. De kan eventuellt ha ett tema som utgångspunkt. Det kan underlätta identifieringen, vara ett underlag för samtal och därmed ge rikare upplevelser. Man kan, förutom från de aktiviteter som ska försiggå i rummet, utgå från motivval, mönstring eller från färg. Eftersom det är barnen inom varje grupp som ska ha möjlighet till skilda upplevelser får det anses mindre lämpligt att göra en hel avdelning i en genomgående färg.

Mjuka, avstämda färger, t o m dova, i rum mest avsedda för vila, kan växla med klara färger i rum med livligare aktiviteter. Naturmaterialens egna färger – kork, trä, bomull – kan ange tonen på annat håll, kanske med någon enstaka färgaccent. Helt vita väggar kan vara en vilsam kontrast mot andra rum med rikare färghållning. Väggarna kan vara av ett material som det går lätt att sätta upp bilder och annat på eller förses med stora anslagstavlor. Då kan de användas som underlag för material omkring ett arbetsområde som är aktuellt. Är det lätt att sätta upp det, är det också lätt att ta ner det, lägga undan en tid och kanske sätta upp igen.

Barnen i småbarnsgruppen behöver klarare färger för sin stimulans än de större barnen. Rött, gult och orange är de färger barn först kan uppfatta.

Material- och färgval i textil, möbler, leksaker, växtlighet, markbeläggning m m bör vara variationsrikt. Det är viktigare att barnen får uppleva att en säng, en bänk, en buske eller en leksaksbil kan se ut på flera olika sätt, kännas olika att ta på osv än att det ser prydligt och enhetligt ut med vuxenögon. Alltför stor enhetlighet understryker den institutionskaraktär man vill bort från.

Alla golv i de rum som är "våtrum" som groventré, tvättrum och våtlekrum ska vara försedda med golvbrunn och golvbeläggningen ska tåla spolning. Även väggarna i

dessa rum bör tåla att spolas, tåla kladd med lera, färg och liknande. Det är inte nödvändigt med speciella badbassänger i våtrummen men det bör finnas rikligt med små, enkla plastbaljor för vatten, lera och sand.

Vuxenstolarna bör ha ryggen utformad så att även små barn kan luta sig mot dem. Det är också bra med en tvärslå mellan stolsbenen att sätta fötterna på. Med hjälp av tvärsån kan man också klättra upp på stolen. Borden bör vara utan sarg så att man kan komma in med benen under bords-skivan om man sitter i hög barnstol eller i knät på en vuxen. Tunna träfaner på bordsytor håller inte länge. Massivt trä, linoleum eller plastlaminat tål hårdare törnar.

Ljuset är en viktig del av miljön. En varierad ljussättning är ett verksamt medel att uppnå variation och få en stimuleringsrik miljö.

Fönstrens placering i fasaden bör göras så att barnen får möjlighet att se ut utan att klättra. Vissa fönster bör ha så låg brösthöjd att barnen har ytterkontakt även från golvet.

Glasade dörrar t ex i verkstaden kan underlätta det naturliga samband med utemiljön som är en förutsättning för att såväl ute- som innemiljöns möjligheter ska kunna utnyttjas. Fönstren behöver inte placeras symmetriskt i alla rum. Ett högt, smalt fönster intill en mellanvägg kan ge ljus och skuggspel i rummet, skapa mörka vrår, omväxlande med ljusare ytor. Rullgardiner, persienner, fönsterluckor och andra avskärningsanordningar ger möjlighet till variation.

Belysningen bör kunna förändras alltefter funktionerna. Vid städning behövs en god allmänbelysning som lyser upp hela rummet och underlättar arbetet. När samma rum används vid vila eller t ex högläsning bör ljuset kunna skärmis av. Ljuset bör också kunna förändras på det sättet att armaturen kan vridas så att ljuset kan riktas enligt det aktuella önskemålet. Sådana förändringar bör kunna göras av barnen själva varför t ex väggarmatur inte bör placeras för högt.

Utemiljön

Om utemiljön ska bli det viktiga och nödvändiga komplement till inommiljön som det bör vara måste den erbjuda rika och mångskiftade upplevelser. Arbetet planeras så att det blir ett meningsfullt och naturligt samband mellan inne och ute; aktiviteterna inomhus leder ut på tomten och därifrån vidare ut i samhället. Miljön i förskolan ska inte vara mer tillrättalagd än att den kan leda till god kontakt med det övriga samhället. Förskolan får inte bli en isolerad miljö, skild från verkligheten. Barnen ska ges tillfälle att orientera sig i livet runt omkring.

Utomhus kan man ta vara på de möjligheter till kompletterande upplevelser och erfarenheter som inte står till buds inne. För att få en överblick och tillgodose individuella önskemål kan även utomhusmiljön delas upp i aktivitetsstationer även om de inte blir lika klart avgränsade som inomhus.

Basplanering av tomtmarken bör om möjligt göras under byggnadstiden vid nybyggnation så att det finns en utgångspunkt att planera vidare kring när arbetet i förskolan börjar. (Se *Förskolan*, del 2, SOU 1972:27, kap 13.3.3.)

Det finns stora möjligheter att ge variationsrika upplevelser utomhus med hjälp av materialval i fråga om markläggning som asfalt, trätrallar, jord, sand och gräs. Kullar ger övning i att ta sig uppför och nerför. Träd kan ge övning i att klättra förutom att de ger rent estetiska upplevelser i form av spel med ljus och skugga, vindens sus i löven osv. I trädgårdslanden kan man sätta ner det som förgrott inomhus under senvintern men jorden ger också känselupplevelser, olika när den är torr eller våt.

Transport- och utryckningsfordon måste kunna komma in på tomten men i övrigt ska den göras *bilfri*. Ingången till ekonomiavdelningen läggs så nära grind som möjligt. Sandleken placeras så att påfyllning av ny sand underlättas.

Vind- sol- och regnskydd bör anordnas i anslutning till

de olika aktivitetsområdena. De kan bestå av växtlighet, träd, buskar och spaljeer eller vara i form av takmarkiser eller liknande.

Materialbodas i anslutning till de stationer som ligger en bit från huset underlättar arbetet. De bör vara låsbara för att kunna stängas när förskolan är tom men eljest bör barnen ha tillgång till dem så att de själva kan hämta vad de behöver.

En genomtänkt *belysning* är nödvändig också utomhus. Den behövs för att tillgodose aktiviteterna men också för att "förlänga utsikten" när det är mörkt. Det kan vara skönt att slippa välja mellan att sitta bakom fördragna gardiner eller att titta på ett mörkt hål. Positiva upplevelser av utsikten kan locka till uteaktiviteter även när det inte är varmt och soligt.

Närbelysningen kring huset placeras bäst på fasaden. Det ger stadga åt huset när man ser det utifrån och belyser såväl huskroppen som den närmaste omgivningen. Man slipper dessutom stolpar som kan vara i vägen. Ca 15 meter runt huset täcks av fasadbelysningen.

Belysningen av den övriga tomten kan ske med hjälp av parklyktor på stolpar som växlar med sk ishockeylampor. De senare kan hängas upp i linor över större ytor som tex sandlåda eller i naturliga byggelement som tex en pergola.

Belysningen placeras i anknytning till aktivitetsområdena, eldstad, sandlåda osv men också i anslutning till planteringar för att ge en stimulerande utsikt. Man kan räkna med ca 25 meter mellan belysningspunkterna. För att förhöja synupplevelsorna bör armaturen göras avskärmad eftersom det är marken som ska belysas. Armatur som sprider bländande sken ger nedsatt synförmåga.

Aktivitetsområden att utgå från vid planeringen kan vara följande; lek med sand, eld, färg, lera och vatten, plantering, rörelse, bygge och konstruktion.

De aktiviteter som är särskilt attraktiva för de minsta barnen bör ligga nära huset. Det gäller tex sandlådan och färg- och vattenleken. De större barnens aktiviteter kan förläggas längre bort på tomten så att de får möjligheter att göra

upptäckter på egen hand.

Utanför verkstaden förläggs arbetsplatsen för motsvarande aktiviteter utomhus. Gärna intill fasaden och under tak så att den blir skyddad för regn, vind och sol.

Finns det småbarnsavdelning i förskolan bör det finnas en skyddad plats under tak i direkt anslutning till avdelningen, så att barnen bla kan sova ute i sina sängar. Att lätt kunna flytta sängarna ut och in bör tillgodoses vid planeringen av förskolan.

Sandlådan bör vara stor, ca 75 kvm, så att många barn kan leka där samtidigt. Den bör vara oregelbundet utformad så att det uppstår många hörn och vinklar. Sanddjupet bör vara ordentligt tilltaget så att det går att gräva långt ner. Ett sanddjup på 50–100 cm är önskvärt. Sargen bör vara plan och av trä så att man kan sitta på den, balansera, köra med vagnar etc. Det är viktigt att det finns god tillgång till vatten i närheten av sandlådan.

Eldstaden bör göras så hög att de minsta barnen inte kommer åt elden. Den kan utformas som en grill där man kan laga mat och samtidigt bekanta sig med elden, lära känna vad som är farligt och vad som är nyttigt. Det ska finnas tillgång till vatten. Det bör finnas sittplatser i närheten och eventuellt ett bord för avlastning när man lagar mat. För bränning av löv och torra kvistar ute på tomten kan man ha en plåttunna.

Vattenposter bör finnas på flera ställen på tomten. De kan förses med slang och strilanordning så de kan användas vid bevattning av landen, vid sandlådan och eldstaden, som dusch när det är aktuellt eller vid färg- och kladdlekar. Det är bra om någon vattenpost finns en bit bort från huset, t ex vid en kulle eller bland träden. Då kan man ordna t ex vattenrännor.

Djurlek ordnas bäst centralt i kommunen. Då kan barn från olika förskolor komma dit, bekanta sig med djuren och med varandra. Vård och skötsel ordnas lättare om djurleken är koncentrerad till ett ställe och även barn utanför förskolan kan få glädje av djuren. Barn med allergier mot djur, måste

naturligtvis skyddas.

Basplaneringen av tomten görs så att det går bra att ha egna odlingar. Hur *trädgården* utformas i nästa etapp måste dock bero på personal- och barngruppens önskemål och om det finns intresse för trädgårdsskötsel.

I sina egna land kan barnen få tillfälle att gräva, så frön och sätta plantor. Där får de tillfälle att experimentera utan andra krav än dem de själva ställer. Det kan vara bra om landen delas in i rutor med gångar emellan. Det gör det lättare att överblicka landet och att komma åt runtom. Rutorna behöver inte vara större än ca 50 × 50 cm.

Barnens egna land kan kompletteras med köksträdgård och blomsterrabatter där man kan arbeta tillsammans och skörda till nytta och nöje. Sådana land samt fruktträd och bärbuskar kan gärna ligga en bit ut på tomten så man får anledning att ge sig ut för att ansa och skörda.

Rörelselekarna utomhus kan bli rikare och mer varierade än man någonsin kan ordna inne. Här blir det inte tal om en särskild station, rörelselekarna försiggår över hela tomten. Det bör finnas en asfaltslinga runt huset och ut på tomten. Den kan leda ut mellan buskar och träd och där kan man cykla, dra kärror eller köra med bilar. Träd som går att klättra i ger ofta bättre underlag än statiska klätterställningar men kan kompletteras med sådana i synnerhet innan träden hunnit växa upp. Under klätterställningarna bör det vara strid sand som inte går att bygga med, eller gräs. I klätterträden kan man hänga upp linor så det går lättare att komma upp.

En kuperad tomt ger många möjligheter till upplevelser och nya erfarenheter både vinter och sommar. Det kan understrykas med hjälp av rutschbanor infällda i en slänt, gärna så breda att flera barn kan åka samtidigt. Man kan lägga in klätternät, trappsteg och annat så att det finns varierade möjligheter att ta sig uppför och nerför.

Byggleken ger stora möjligheter att pröva nya konstruktioner, se något växa fram osv. Det är därför viktigt att det

finns goda möjligheter till sådan verksamhet. Vissa grundelement i form av stolpar eller annat att utgå från underlättar byggandet för förskolebarnen, gör att de kommer igång. I övrigt ska det finnas rik tillgång på material av olika slag. Det kan vara spillmaterial från byggen, stora kartonger och skynten. Omgärdas byggleken med häckar eller avskärmas på annat sätt stör inte skräpigheten så mycket.

Utöver aktivitetsstationerna bör det finnas allmänna områden på tomten. Utrymmen för vila och samvaro, högläsning, teater eller vad som är aktuellt. Det bör finnas möjlighet för vuxna att slå sig ner och ha det skönt tillsammans och med barnen. Då kan förskoletomten bli en tillgång i bostadsområdet också lördagar och söndagar när föräldrarna kan ha tid att gå dit med barnen och lära känna deras vardagsmiljö.

Säkerhetsaspekter

Överklädda skumplastdynor och kuddar är en inredningsdetalj som ger många möjligheter till aktivitet och vila. Överdraget bör vara av kraftigt tyg för att eliminera brandfara. Överhuvudtaget bör man se upp med plastmaterial från brandskyddssynpunkt. Förebyggande åtgärder mot brand och regelbundna brandövningar bör vara ett naturligt inslag i förskolans verksamhet. Årliga besök från brandförsvaret borde vara lika givet som trafikpolisens. Barnen bör få lära sig att handskas med eld, lära känna nyttan men också faran. Här kan eldstaden utomhus vara ett bra hjälpmedel.

En brandvarnare kan sättas upp i taket i de rum som anses särskilt utsatta från brandsynpunkt. Det är en förhållandevis billig och enkel installation av ny typ. Signal går fram inom huset, redan innan man kan se röken. Brandsläckare av A-typ (innehåller vatten) bör vara anbringad vid entré

och vattenposter kan fördes med slangrulle med formstyv slang. Denna typ av slang används för besprutning även i delvis hoprullat skick.

Lättåtkomliga lampor, läs- och platslampor fördes med speciallamphållare vilka fungerar så att de elektriska bottenkontakterna ej är strömförande då lampan är urskruvad.

Kontakt kan tas med Svenska brandförsvarsföreningen, Informationsavdelningen tfn 08/52 08 40. Kommunerna har genom samarbete mellan Kommunförbundet och Brandförsvarsföreningen erbjudits ett utbildningsmaterial om självskydd-brandförsvaret som framställt 1973 och som riktar sig till bland annat personal vid förskolor. Förskolans huvudman kan lämpligen kontakta brandstyrelsen eller Brandförsvarsföreningen för närmare upplysningar. Socialstyrelsen har gett ut *Brandförsvaret vid vissa institutioner*. Råd och Anvisningar 47/1975.

I lokaler med stor fysisk aktivitet ska armaturerna tåla mekanisk åverkan från leksaker, bollar m.m. I första hand ska glödlampan skyddas från direktkontakt med föremål. Petsäkra vägguttag ska ej placeras i anslutning till golvssocklar där risken för skador på dessa genom pååkning är stor. Uttagen bör placeras minst en meter över golvet. Lösa sladdar ska undvikas. Då exempelvis sladdanslutna lampor och apparater installeras bör respektive sladd avpassas till lämplig längd så att onödiga ledningar undvikas på golv.

För att bidra till att förebygga trafikolyckor kan kontakt tas med gatukontoret, polisen och Nationalföreningen för Trafiksäkerhetens Främjande (NTF), för skyltar, vägledning och material.

Alla riskmoment kan inte undvikas i förskolan. Förebyggande åtgärder vidtas så långt möjligt i varje särskilt fall. Det får å andra sidan inte bli en så "säker" miljö att barnen förblir okunniga om de risker som kan finnas runt omkring dem. Det säkraste sättet att undvika olycksfall är att göra barnen medvetna, lära dem vad som kan vara farligt och hur de kan undvika att göra sig illa.

Lekmaterialet

Materialet är en integrerad del av pedagogiken i förskolan och det är därför nödvändigt att pedagogiskt skolad och erfaren personal medverkar vid planering av inköp. Det är också viktigt att materialurvalet anpassas till de intressen och behov som finns i varje enskild förskola.

En etappindelning av inköpen förefaller därför vara den bästa lösningen. Det material som ingår i den första etappen ska finnas i förskolan när barnen börjar. Det bör vara av baskaraktär och inte innefatta för många delar. Det är ofta en direkt fördel för barnen att inte möta alltför mycket nytt material från början.

Under den första perioden då barnen lär känna miljön och varandra kan kompletterande inköp diskuteras och förberedas. Dessa diskussioner kan då föras mellan föräldrar, personal och barn och redan från början hjälpa till att skapa en känsla av samhörighet och medansvar inom grupperna.

Förvaringen av materialet är väsentligt för hur det kan komma att användas. Det material som ska användas vid de olika aktivitetsstationerna placeras i anslutning till dem, kompletterat med den städutrustning som behövs för att man ska kunna hålla snyggt efter sig. I det centrala förrådet finns större, skrymmande material, dubletter och sådant som bara används ibland. Barnen ska själva kunna hämta vad de behöver. Personalen kan genom att göra lämpliga grupperingar och genom att se till att lämpligt material finns tillgängligt stödja barnen i deras verksamhet och hjälpa dem att öka sin förmåga till självständighet.

Speciellt, strukturerat material kan behövas i träningen för vissa barn men får aldrig ersätta lek och arbete med lera, sand och vatten, med vardagsmaterial som köksgeråd och städredskap osv.

Materialet måste tillgodose olika utvecklingsstadiers speciella behov. Det kan vara viktigt att komma ihåg att inget

material är pedagogiskt i sig självt. Det är först när det sätts in i ett sammanhang och används medvetet i samspelet mellan vuxna och barn som det blir meningsfullt. Ur den synvinkeln är allt material pedagogiskt om det används med öppenhet och inlevelse i barnets behov i olika situationer. En utförlig vägledning om lekmaterial i förskolan och dess förhållande till det pedagogiska programmet ges i boken *Miljö och material i förskolan*.

Yttre organisation



Kommunens uppgifter

Ansvar för förskoleverksamheten vilar på stat och kommun, som också svarar för de administrativa uppgifterna. Kommunerna är huvudmän för förskoleverksamheten och socialstyrelsen är den statliga tillsynsmyndigheten. Dessutom har landstingen, sekundärkommunerna, och de statliga regionala myndigheterna, länsstyrelserna, ett lagstadgat ansvar i förhållande till förskoleverksamheten i vårt land. Till de administrativa uppgifterna kan räknas bla tillsyn av att verksamheten utformas och utvecklas på ändamålsenligt sätt och i enlighet med lagar och bestämmelser och resurser. Till dessa uppgifter hör också information till och kommunikation med personal, föräldrar och allmänhet. På de olika instanserna vilar alltså ett viktigt ansvar när det gäller hur och i vilken takt målen för förskoleverksamheten förverkligas.

Varje kommun har enligt barnomsorgslagen

- att anordna plats för alla sexåringar
- att anordna plats för yngre barn med behov av särskilt stöd och stimulans för sin utveckling
- att bedriva uppsökande verksamhet
- att verka för att anvisad plats utnyttjas
- att informera om förskoleverksamhetens innehåll och syfte
- att upprätta en förskoleplan

Kommunen fastställer principer och mål vad gäller bla intagning av barn i förskolan, integrering av barn med särskilda behov av stöd och stimulans, personalutbildning och materialinköp. Likaså bestämmer kommunen hur de administrativa uppgifterna ska fördelas mellan den centrala administrationen och förskolans personal.

Vissa arbetsuppgifter kan lättare fullgöras av den centrala administrationen än av den enskilda förskolan. Detta gäller t ex intagning av nya barn i förskolan och upptagning av avgifter. Central intagning kan motiveras utifrån ett rättvisekrav dvs enhetliga principer om gruppens sammansättning kan lättare tillämpas centralt än om varje separat förskola tolkar föreskrifter utifrån sitt synsätt. Förvaltningen har också bättre överblick angående behov av platser osv. Där emot är det oerhört viktigt att intagningen av varje enskilt barn diskuteras med personalen i den berörda förskolan. Personalens bedömning måste därvid väga tungt. Annars uppstår lätt grupsammansättningar som är olämpliga t ex grupper med sned åldersfördelning, övervägande barn från en-förälders-familjer, många barn med behov av särskild uppmärksamhet, övervägande flickor eller pojkar, invandrarbarn från flera nationer m m.

Upptagningen av avgiften sker mer och mer genom den centrala administrationen. Det anses mer rationellt att föräldrar genom postgiro betalar avgifter än genom kontantbetalning direkt till förskolan. Avgiftsupptagning, krav osv har

dessutom varit tunga och påfrestande arbetsuppgifter för förskolans personal.

Enligt 10 § i barnomsorgslagen utövas ledningen av förskoleverksamheten inom varje kommun av barnavårdsnämnden/sociala centralnämnden. Kommun får dock besluta att annat kommunalt organ ska fullgöra denna uppgift. Då skall bestämmelserna för barnavårdsnämnd i tillämpliga delar gälla detta organ.

Barnavårdsnämnden/huvudmannen anställer personal för att genomföra verksamheten. Den administrativa personalen ingår med få undantag i kommunens socialförvaltning och kan ha olika tjänstebestämmelser, vanligen inspektörer, konsulenter och assistenter.

Denna personal har hittills i många kommuner huvudsakligen arbetat med de administrativa uppgifterna. Detta är fortfarande nödvändigt men allt eftersom förskoleverksamheten utökats och innehållet förändrats har behovet av pedagogisk ledning blivit allt tydligare. Socialstyrelsen vill med stöd av erfarenheter från försöksverksamheten betona vikten av att personal med förskolepedagogisk eller motsvarande bakgrund och erfarenhet från verksamhetsområdet anställs på dessa befattningar. Genom att avlasta den nuvarande administrativa ledningspersonalen en del av deras administrativa uppgifter skulle de mer aktivt kunna ägna sig åt det pedagogiska arbetet i förskolan. De enskilda kommunerna bör diskutera mål, ambitionsnivå och utarbeta program för att successivt kunna förverkliga de uppställda målen.

För att förskolans personal ska kunna genomföra det dialogpedagogiska arbetssättet krävs ömsesidighet i kommunikationen med företrädare för förvaltningen. Det är viktigt att de har ingående kunskaper om och praktisk erfarenhet av förskoleverksamheten och kan lyssna till förskolans personal och deras synpunkter på verksamheten.

Samarbetet mellan personal och förtroendemän är här av stor betydelse. Personalinflytande och ett gott samarbete inom förskolans område har förutom arbetstrivsel o d även

en pedagogisk funktion. Barnen påverkas indirekt och direkt av vad de ser. Personalens möjligheter att påverka sin arbetssituation och få till stånd angelägna förändringar observeras av barnen och grundlägger positiva respektive negativa attityder.

Förskolans personal har i likhet med andra grupper rätt att utöva inflytande genom lagen om medbestämmanderätt (MBL) som trädde i kraft 1 januari 1977. För de offentligt anställda, dit förskolans personal räknas, gäller även lagen om offentligt anställda (LOA).

Det är viktigt att förskolans personal vill utöva ett inflytande över arbetssituationen också för att förvaltningen på så sätt tillföres värdefull erfarenhet och kunskap.

Det är också viktigt att föräldrar ges möjligheter att påverka för dem och deras barn väsentliga aspekter av förskolans verksamhet.

Samarbetsgrupper

Inom socialstyrelsens försöksverksamhet i sex kommuner, där barnstugeutredningens pedagogiska program har introducerats i sjutton daghem, bildades försöksvis lokala projektgrupper. I grupperna ingick politiker, chefstjänstemän från den sociala centralnämnden, personalrepresentanter och föräldrar som gemensamt diskuterade verksamhetens planering, erfarenheter och åtgärder. Nybörjarsvårigheter fanns främst i kommunikationen mellan de olika representanterna.

Erfarenheterna tyder dock på att ett forum för åsikts- och erfarenhetsutbyte behövs, där deltagarna kan få lägga fram sina åsikter, kan delge sina reaktioner direkt till beslutsfattarna och samtidigt få information tillbaka om verksamheten i stort och i förhållande till andra samhällsområden.

I en sådan grupp sker erfarenhetsutbytet direkt och risken för att informationen blir silad eller tillrättalagd kan undvikas. Beslutsfattarna kan därigenom få en ökad förståelse för problem och bättre underlag för beslut inom förskole-

området. Personalen kan få en inblick i kommunens totala verksamhetsplanering, resursramar och underlaget för prioriteringar.

Under en utbyggnadsperiod kan det därför vara lämpligt att tillsätta en projektgrupp för bedömning av underlaget i förskoleplanen, diskutera mål och innehåll i förskolan m m.

Vid behov kan bildas arbetsgrupper med arbetsuppgifter som rör barn med särskilda behov. I dessa kommer då att ingå landstingspersonal. Barnomsorgsgruppen, en utredning tillsatt av socialdepartementet har bl a haft i uppdrag att utreda ansvarsfördelningen mellan kommun och landsting då det gäller ansvaret för barn med handikapp.

Gruppens förslag och överväganden redovisas i Samverkan i barnomsorgen I och II, SOU 1975: 87, DsS 1976: 7.

I avsnittet om arbetssättet i förskolan nämns den typ av arbetsgrupp som kan bildas inom en förskola eller mellan förskolor för planering av exempelvis aktivitetsstationer, studiebesök, utemiljö, studieverksamhet.

Förskolan bör även representeras i arbetsgrupper med kontinuerlig verksamhet för samarbete mellan barnhälsovård och socialvård.

Behovet av en kontinuerlig kontakt på det praktiska planet mellan förtroendemän, personal och föräldrar bör uppmärksammas. Hur detta ska lösas rent organisatoriskt beror givetvis på de lokala förhållandena.

I detta sammanhang kan nämnas den försöksverksamhet med institutionsstyrelser som pågår i några kommuner. Vidare finns försök med förtroendevalda som kontaktmän för vissa institutioner. ✍

Kommunikationen mellan förvaltningen och förskolan

Information från förvaltningen till all personal som arbetar inom förskolan kan ha formen av skriftliga meddelanden, informations- och personalträffar. Skriftliga meddelanden kan gå antingen i ett exemplar till varje institution eller till all personal. Studiedagar, som också haft ett utbildningsinnehåll, har sedan länge funnits som ett led i kommunernas allmänna information till personalen vid arbetsperiodernas början och slut.

Information kan också ges vid personalträffar, som bör omfatta samtliga personalkategorier inom förskoleverksamheten (även dagbarnvårdare och barnvårdare respektive hemvårdspersonal som anlitas för tillsyn av tillfälligt sjuka barn samt parklektspersonal). Den särskilda information inför förskolereformen, som bedrivits i studiecirkelform, kan sägas vara en fördjupad form av information som till viss del har haft karaktären av fortbildning.

Det är viktigt att sådan informations- och fortbildningsverksamhet får fortsätta att utvecklas och att den dels baseras på målen på kortare och längre sikt för förskolan och kopplas till forsknings- och utvecklingsarbete, dels utgår från lokala behov som uttrycks genom förskolepersonal, föräldrar och förvaltande tjänstemän. Det är också väsentligt att samverkan sker mellan olika personalgrupper i kommunerna, tex att information och fortbildning till viss del samordnas för förskolepersonal, socialassistenter, lärare och annan skolpersonal. Informationens och fortbildningens innehåll kan delas enligt följande: Det inre arbetet i förskolan, kunskapen om den egna kommunen samt förskolan i samhället. När det gäller det inre arbetet är det viktigt att förskolepersonalen ges möjlighet att sträva mot att förverkliga förskolans mål.

En förutsättning för personalens arbete i förskolan och i kontakt med föräldrar samt i samarbetet med övriga kommu-

nala nämnder och förvaltningar är en god kunskap om lagstiftning, författningar samt de kommunala beslut som reglerar olika verksamheter. Som exempel kan nämnas information om socialvårdens funktion, arbetssätt och resurser, den kommunala fritids- och kulturverksamheten, den kontinuerliga översynen av förskoleplanen.

Föreståndarens roll bla som förmedlare av informationen från förvaltningen till den övriga personalen och tvärtom har varit föremål för mycken diskussion. Barnstugeutredningen diskuterade föreståndarens arbetsuppgifter i kapitlet om förskolans inre organisation i betänkandet *Förskolan*, del 2 (SOU 1972:27). Bla föreslogs att föreståndaren skulle arbeta i barngrupp ungefär halva arbetstiden. Propositionen berör inte föreståndarens roll särskilt men understryker personalens avgörande betydelse för verksamhetens innehåll och kvalitet.

Föreståndaren kommer under lång tid framåt att ha stor betydelse som pedagogisk ledare på varje enskild förskola. Det är viktigt att föreståndarens ansvarsställning och arbetsuppgifter preciseras i samråd mellan förvaltningen och personalen på förskolorna inom varje enskild kommun.

Landstingets uppgifter

Genom barnomsorgslagen har kommunen ålagts skyldighet att bedriva förskoleverksamhet för de barn som är kyrkobokförda i kommunen eller stadigvarande vistas där.

Barnomsorgsgruppen, en utredning inom socialdepartementet, har haft till uppgift att utreda hur ansvaret ska fördelas mellan primärkommun och landsting när det gäller förskolevistelse och särskilt stöd för barn med handikapp. Landstingen har hittills inom sin habiliteringsverksamhet – omsorgerna om psykiskt utvecklingsstörda, habiliteringsorganisationen för rörelsehindrade barn, pedagogiska hörselvården – ta-

git ett omfattande ansvar för dessa barn. Landstingens åtaganden har bl a inneburit att man anordnat speciell förskoleverksamhet för de handikappade barnen.

Barnomsorgsgruppens förslag (Samverkan i barnomsorgen I och II, SOU 1975: 87, Ds S 1976: 7) bygger på barnomsorgslagens 6 § som ger barn med behov av särskilt stöd förtur till förskolan. Barnomsorgsgruppen rekommenderar att huvudansvaret för handikappade barns förskolevistelse läggs på primärkommunerna. Landstingen bör därför, enligt utredningens förslag, inte åta sig ansvaret för handikappade barns förskolevistelse. Däremot ser barnomsorgsgruppen det som viktigt att landstingen, i kraft av sitt habiliteringsansvar, fungerar stödjande och kompletterande i förhållande till den personal som har hand om barnet i den reguljära förskolan. Dessutom finner utredningen det lämpligt om habiliteringsinsatser, exempelvis sjukgymnastik, så långt möjligt samordnas med barnens förskolevistelse. Långtgående samarbete mellan huvudmännen är nödvändigt för att integrering av handikappade barn i reguljära förskolan ska lyckas, anser barnomsorgsgruppen.

Vistas barn på sjukhus eller annan institution ska huvudmannen för institutionen, dvs oftast landstinget, sörja för att barnet får tillfälle att delta i verksamhet som motsvarar den som erbjuds i förskola.

För psykiskt utvecklingsstörda gäller en särskild lag som trädde i kraft den 1 juli 1968 (omsorgslagen). Den ålägger landstingen skyldighet att anordna dels daghem, dels förskola inom särskolans ram för psykiskt utvecklingsstörda barn.

Länsstyrelsens uppgifter

Vid de flesta länsstyrelserna i landet finns numera socialkonsulentkontor. Konsulenterna som tidigare arbetade med olika ansvarsområden – barnavård, nykterhetsvård och socialhjälp – ska nu i princip kunna ersätta varandra och således behärska hela socialvårdsområdet. Denna sk helhetsprincip har i stor utsträckning genomförts i kommunernas socialvård. Samma socialassistent tar hand om de olika problem som kan förekomma i en familj oavsett vilken vårdlag som ska tillämpas.

Den av länskonsulenterna som tidigare var barnavårdskonsulent har fortfarande ansvar i första hand för den sociala barnavården inom länet. Barnavårdsanstaltens verksamhet (innefattar även förskolor och fritidshem) ska följas av konsulenten. Enligt instruktionen ska konsulenten göra sig väl förtrogen med verksamheten inom anstalterna.

Förskoleverksamheten har under senare år kraftigt expanderat och det har visat sig att länskonsulenternas resurser ofta varit för små för att räcka till även på detta område, då deras övriga arbetsuppgifter inte minskat.

Någon systematisk inspektion av samtliga förskolor har knappast kunnat genomföras i de län som har många kommuner med omfattande verksamhet. Fördelen med en sådan överblick av förhållandena inom ett län skulle kunna vara att konsulenten kunde bidra till förbättringar där det behövs. Med sin breda erfarenhet kan barnavårdskonsulenten stödja personal och huvudman. När det gäller stöd och stimulans till personalen i den pedagogiska verksamheten anser socialstyrelsen, som tidigare nämnts, att resurser bör finnas i varje kommun.

Befogenheten att ingripa om det föreligger missförhållanden är förbehållen länsstyrelsen. Den kan ålägga "anstaltens ledning eller innehavare" att vidta åtgärder så att missförhållanden avhjälpas.

Socialstyrelsens uppgifter

Socialstyrelsen är, vilket framgår av vidstående organogram, ett stort statligt ämbetsverk som består av många olika byråer. De övergripande målen för styrelsen i sin helhet är att bidra till att förverkliga de mål som regering och riksdag beslutat samt att ta reda på behov i samhället och göra något åt dem.

Socialstyrelsen påverkar och styr arbetet hos regionala och kommunala myndigheter och dessa myndigheter ger i sin tur information från det praktiska arbetet, som socialstyrelsen bearbetar och för vidare i första hand till socialdepartementet.

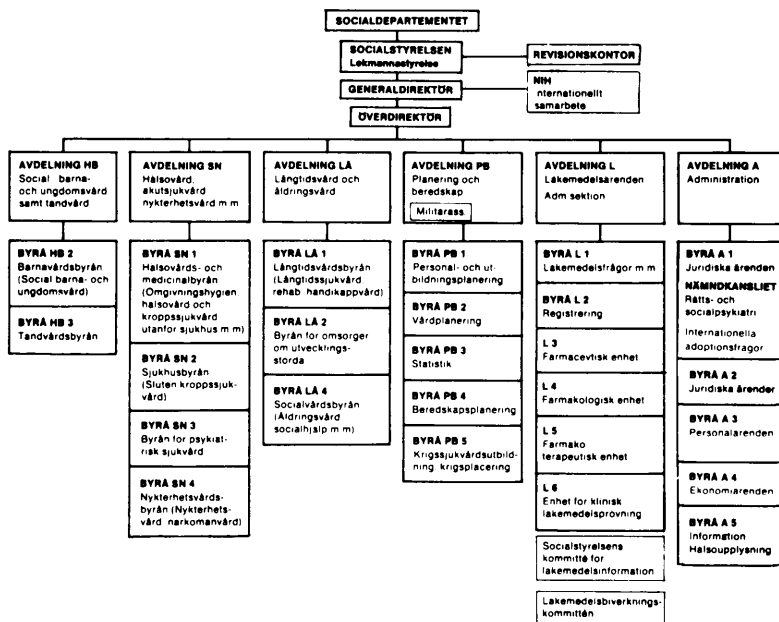
Ett av socialstyrelsens delmål är t ex en ökad integration mellan social- och sjukvård och näraliggande samhällsaktiviteter som t ex fysisk samhällsplanering (barnvänlig boendemiljö), arbetsmarknadsåtgärder (bristyrkesutbildning), reguljär utbildning och kulturpolitik.

Till andra delmål hör planeringsuppgifter samt bevakning av medborgarnas säkerhet när det gäller att få behov tillgodosedda inom vårdområdet. Sådana aspekter kan sägas vara inarbetade t ex i de normer för statsbidrag som socialstyrelsen utfärdar.

Socialstyrelsen utövar den centrala tillsynen över förskoleverksamheten enligt 13 § barnomsorgslagen. I samma paragraf står också att socialstyrelsen utfärdar vägledande information till kommunerna.

Före förskolelagens, och sedan barnomsorgslagens, tillkomst reglerades förskoleverksamheten av barnavårdslagen, stadgan för barnavårdsanstalter samt kungörelserna om statsbidrag. Barnavårdslagen och stadgan gäller fortfarande men är föremål för omarbetning i samband med socialutredningens arbete.

I barnavårdslagen definieras förskolor och fritidshem som en form av barnavårdsanstalt. Den som påbörjar verk-



samhet vid förskola och fritidshem är skyldig att anmäla det till socialstyrelsen som sedan underrättar vederbörande länsstyrelse och barnavårdsnämnd. Det sistnämnda blir mindre tillämpligt allteftersom verksamheten kommer att bedrivas av barnavårdsnämnden/sociala centralnämnden och de privata huvudmännen försvinner.

Barnantalet vid varje barnavårdsanstalt bestäms enligt 58 § i barnavårdslagen av socialstyrelsen.

Befogenhet att ingripa om det föreligger missförhållanden är som tidigare nämnts förbehållen länsstyrelsen. I vissa fall kan socialstyrelsen förbjuda fortsatt verksamhet vid en institution där man trots åläggande från länsstyrelsen inte vidtagit åtgärder för att rätta till påtalade missförhållanden.

Stadgan för barnavårdsanstalter innehåller bestämmelser om lokalernas beskaffenhet, personalens utbildning, hälsovården m.m. Dessa bestämmelser har i stor utsträckning ersatts eller kompletterats när det gäller förskolor och fri-

tidshem med senare anvisningar och tillämpningsföreskrifter av olika slag.

Socialstyrelsens arbetsuppgifter på förskoleområdet fick genom barnstugeutredningens betänkanden en grundlig genomgång och belysning.

Utredningen föreslog att socialstyrelsens uppgifter skulle indelas i tre basfunktioner, nämligen pedagogiskt respektive socialt utvecklingsarbete samt utbyggnads- och lokalplanering. Förslagen tillstyrktes i stora delar av remissinstanserna och i propositionen klargörs de delvis nya uppgifter som åvilar socialstyrelsen.

Dessa uppgifter är förutom forsknings- och utvecklingsarbete, information, rådgivning och tillsyn. Några skarpa gränser mellan de olika arbetsuppgifterna finns inte. De flesta tjänstemännen på socialstyrelsens förskolesektion berörs av alla uppgifterna men i regel har man djupare kännedom på ett mer begränsat område, t ex förskolans inre organisation eller den kommunala förskoleplanens innehåll. Förskolesektionen, som handlägger frågor som rör förskole- och fritidsverksamhet, tillhör byrån HB2 (se organogrammet s 129.)

För att socialstyrelsen ska kunna utöva sin rådgivnings- och informationsverksamhet inom förskoleområdet bedrivs ett omfattande utvecklingsarbete i form av försöksverksamhet och forskning. Med utgångspunkt i ett sådant utvecklingsarbete, utarbetas förutom rekommendationer och information bl a en vägledande arbetsplan för den pedagogiska verksamheten i förskolan. Denna introduktionsskrift utgör den första delen av arbetsplanen.

Informationen kan för övrigt gälla dels allmän information om lagar, förordningar och andra beslut fattade av regering och riksdag, dels resultat från forskning och utvecklingsarbete som bedrivs i samråd med kommuner, landsting och forskningsinstitutioner.

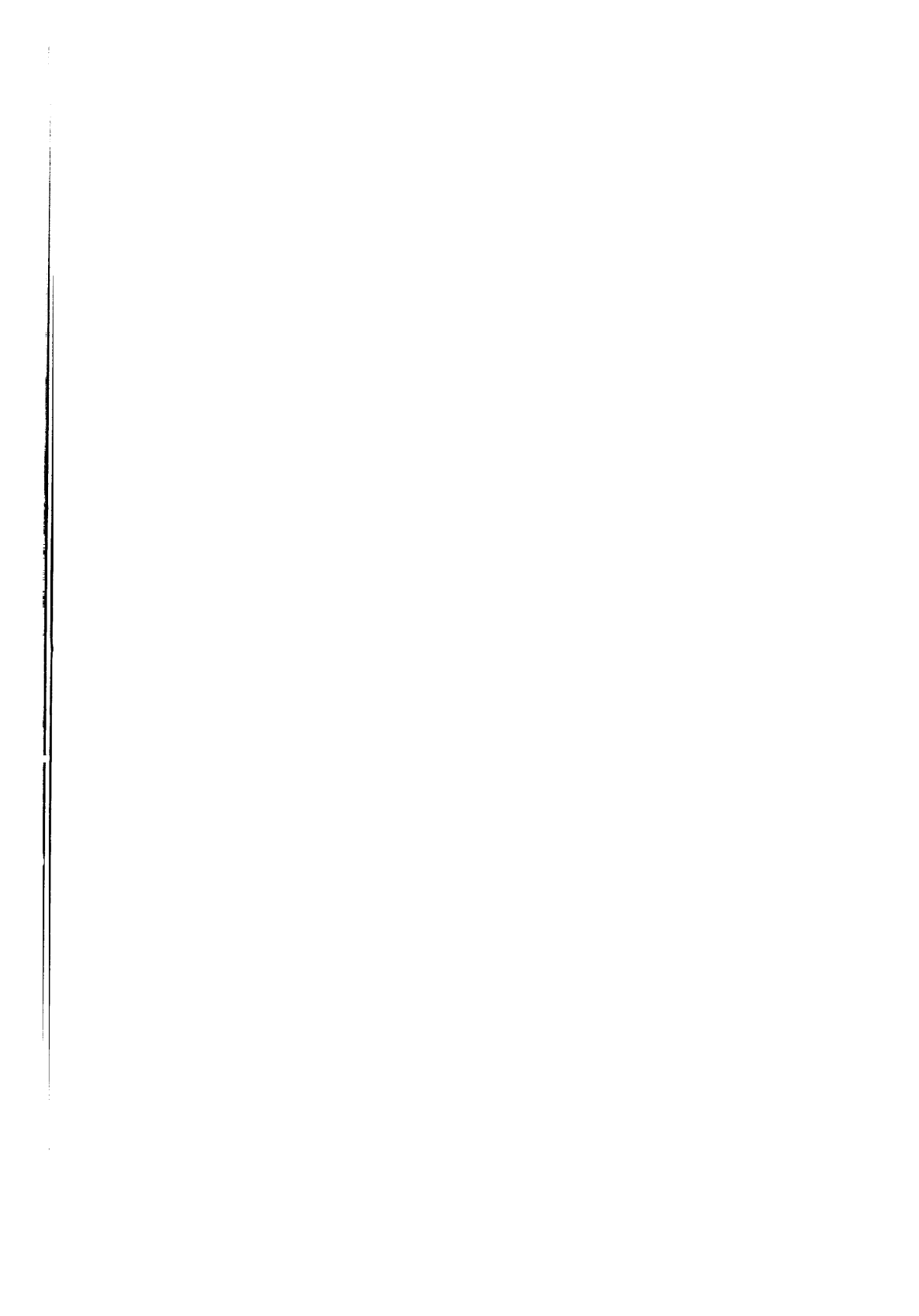
I socialstyrelsens egna publikationer ges såväl allmän information som tillämpningsföreskrifter, normer för statsbidrag o d. Exempel på sådan information är *Socialstyrelsens*

meddelandeblad. När det gäller resultat från försöksverksamhet på mer avgränsade områden ges särskilda rapporter ut.

En form av återkommande information från socialstyrelsens förskolesektion direkt till förskolepersonalen är informationsbladet *Först* som i korta notiser ger uppgift om det aktuella läget inom förskoleområdet. *Faktablad* ges också ut av socialstyrelsen. Detta behandlar mer utförligt ett avgränsat ämne inom försöksverksamheten.

Information och rådgivning sker även muntligt genom telefonsamtal, besök hos socialstyrelsen av kommunala företrädare och besök ute i kommunerna av socialstyrelsens tjänstemän.

En viss tillsyn och kontroll kan sägas utövas vid statsbidragsgivningen. I samband med ansökan om statsbidrag måste uppgifter lämnas om verksamhetens organisation så att socialstyrelsen kan bedöma kvaliteten.



Samverkan förskola – skola

Vertical line on the left side of the page.

Förskolan lägger grunden – skolan bygger vidare

Det vore en god sak om all pedagogisk verksamhet med barn och ungdom kunde planeras och genomföras utifrån kunskap om barns utveckling och uppväxtvillkor. Om så skedde konsekvent, skulle dagens behov av särskilda överväganden och åtgärder vid sk stadieövergångar inte finnas. Kanske skulle då dessa olika stadier med sina markerade gränser rent av inte existera. Det gäller i första hand övergången mellan förskola och skola men även mellan grundskolans tre stadier och vägen upp i gymnasieskolan. Det är emellertid i stor utsträckning andra faktorer som inverkat på utformningen av skolan och förskolan, vilket har sin historiska förklaring. Skolan och förskolan, i synnerhet daghemmen, har dessutom olika traditioner vilka vuxit fram ur deras olika funktioner i samhället.

Skolans ursprungliga roll är att förbereda de ungas inträde i ett i olika avseenden krävande vuxensamhälle. Daghemsverksamheten har ursprungligen vuxit fram ur föräldrarnas och i synnerhet moderns behov av att beredas möjlig-

het att komma ut i förvärvslivet. Barnträdgården, senare lekskolan, som från början växte fram som en ideell verksamhet hade däremot en barncentrerad pedagogik som sitt huvudsakliga mål.

Att kunskaper om barns utveckling och uppväxtvillkor inte mer kommit att prägla verksamheten i skolan och förskolan kan väl delvis förklaras av att samhällsvetenskaperna i allmänhet och psykologin i synnerhet är unga vetenskaper. Det är först på senare år man gjort sådana rön som tillfört viktig kunskap om människans psykiska utveckling under olika betingelser och hur utvecklingen i olika avseenden kan hämmas eller stödjas tex i praktiskt pedagogiska sammanhang. När nu en hel del av denna grundläggande teoretiska kunskap tillförts (praktisk erfarenhet finns sedan många år) kan den emellertid bara stegvis och långsamt vinna insteg i samhällets barn- och ungdomsomsorg eftersom traditioner, organisationer, institutioner osv redan finns etablerade sedan länge. Förändringar inom barn- och ungdomsomsorgen förutsätter också förändringar i samhället i övrigt. Förskolans och skolans verksamheter avspeglar med andra ord samhället i stort.

Det är självfallet inte så att utvecklingspsykologiska kunskaper exempelvis bara direkt går att översätta till allmängiltiga studieplaner eller motsvarande. Det finns inte en "sann" allmängiltig pedagogisk planering och metodik som kan grunda sig på objektiv, oomtvistlig kunskap. Det gäller att träffa ett val, att lägga en viss betoning utifrån den människosyn och de värderingar man vill ska styra verksamheten. Det gäller med andra ord att formulera mål. Människosynen, den bakomliggande filosofin och därmed även målen förändras dessutom över tid, i takt med samhällsutvecklingen. De personlighetsutvecklande mål som finns formulerade i läroplanen för grundskolan och i Barnstugeutredningens betänkande skulle ha varit otänkbara i en disciplinärt styrd skola i ett omgivande auktoritärt samhälle som det som fanns för bara drygt ett halvsekel sedan.

Utgångspunkten för det ovan anförda har varit att behovet av en ökad samverkan mellan förskola och skola ytterst förorsakas av att samhällets barnomsorg hittills inte primärt byggts upp utifrån kunskap om barns utveckling och uppväxtvillkor.

Denna kunskap säger oss till exempel att spännvidden i utvecklingsåldrar i en åldersgrupp, t ex 6–7 åringar, kan vara så stor som fyra till fem år. Olika sjuåringar har med andra ord högst varierande förutsättningar för att t ex lära sig läsa, skriva och räkna, vilka är grundläggande färdigheter. Dessa färdigheter grundar sig på skeenden i utvecklingen som ligger långt ner i förskoleåldrarna. En gynnsam begreppsutveckling, exempelvis utveckling av antalsuppfattning o d och ännu tidigare t ex, en gynnsam sensori-motorisk utveckling är nödvändiga förutsättningar för att ett barn ska kunna tillägna sig dessa färdigheter.

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 förskolans och skolans sätt att stimulera barnens utveckling och möta deras behov kan inte nog understrykas.

Strävan efter att nå denna samstämmighet bör vara utgångspunkt för den samverkan mellan förskola och skola som alltfler uttrycker behov av. Det är viktigt att på olika sätt skapa förutsättningar som behövs för att en gynnsam utveckling av samverkan kommer till stånd. Det långsiktiga målet bör vara att uppnå en så långt gången stadielös integration som möjligt, där den metodiska samverkan för olika slags stöd för skilda utvecklingsbehov blir en central fråga.

I ett första uppbyggnadsskede är utbyte av information, fortbildning, ömsesidiga auskultationer osv viktiga steg i den process som redan påbörjats. Det finns emellertid en del problem på vägen som det är väsentligt att identifiera, diskutera och söka lösa. Det finns också en del goda förutsättningar att bygga vidare på. Följande avsnitt är ägnat att peka på

en del av dessa problem och förutsättningar på det mer övergripande planet. En mer inträngande beskrivning av de praktiska förutsättningarna och förslag till lösningar och tips ges i en kommande temadel om samverkan mellan förskola och skola.

En påbörjad utveckling mot samverkan

Från projektet "Barns utveckling i åldrarna kring skolstarten", som leds av Sven Bring vid Stockholms Universitets pedagogiska institution och som finansieras av skolöverstyrelsen, redovisas i Lannerwalls rapport, Lokala försök med samverkan förskola-lågstadium, 1975, de oftast förekommande samarbetsformerna.

Enligt rapporten är den oftast förekommande samarbetsformen att låta *förskolebarnen besöka lågstadiet på våren före skolstarten*. Den förekommer i över 90 % av kommunerna, och i ca 2/3 av dem når den samtliga sexåringar i förskolan. Det betyder emellertid inte att samtliga lärare i kommunen nås. Besöken varar oftast 1–1,5 timme. Barnet får i allmänhet delta i någon lektion i ett övningsämne och äta en skolmåltid.

Samarbetet i form av *konferenser kring skolnybörjare i närvaro av förskole- och lågstadielärare* förekommer i 85 % av kommunerna. Dessa anordnas genomgående i ca hälften av de svarande kommunerna och i varierande grad i 35 % av dem. Konferenserna ligger oftast efter inskolningsperioden, men i ganska många fall förekommer konferenser på våren före skolstarten.

Drygt 70 % av de svarande kommunerna anger att de haft minst en för förskole- och lågstadielärare *gemensam studiedag* under läsåret 1973/74. Över hälften av samtliga

förskollärare och ännu något flera lågstadielärare deltog i en gemensam studiedag. Dessa arrangerades av skolan ensam i ca 60 % av fallen, medan skola och förskola samarbetade om arrangemangen i 40 %. De vanligaste ämnena har varit "samarbete förskola-skola" och ömsesidig information om mål och metoder".

Att låta *lågstadielärare besöka sina blivande nybörjare i förskolan* är, enligt enkätsvaren en mindre vanlig samarbetsform. Visserligen anger 65 % av de svarande kommunerna att sådana besök har *förekommit*, men 2/3 av dessa svarar också att det skett vid få tillfällen. Eftersom besök av detta slag kan vara resultat av spontana initiativ från berörda lärare, kan de vara något vanligare än våra siffror visar. Men uppenbarligen är det ovanligt att lågstadielärare ser sina blivande nybörjare i förskolemiljön.

Permanenta samarbetsgrupper har förekommit i ca 30 % av de svarande kommunerna. Sammansättning, arbetsintensitet och uppgifter varierar starkt, men samarbetsgrupperna innehåller oftast representanter för skolan som rektor, studierektor, skolpsykolog och lärare samt representanter för förskolan som barnstugekonsulent, barnstugepsykolog och förskollärare.

De olika samarbetsformerna tycks växa fram i nämnd ordning. En tendens tycks vara att kommuner som har högre tätortsgrad, dvs har en stor andel av befolkningen bosatt i tätort, har mer utvecklat samarbete. Samma sak gäller också kommuner som hunnit längre vad beträffar utbyggnad av förskola för sexåringar. De kommuner som har något samarbete bedriver i allmänhet detta i flera former. En mindre vanlig form av samarbete uppträder sällan där inte de vanligare formerna finns.

Samverkan har således hunnit en bit på väg och det är viktigt att bygga vidare på de förutsättningar som redan skapats i form av bla organisatorisk samverkan.

Samverkansfrågorna har också behandlats i såväl barnstugeutredningens som SIA-utredningens betänkanden och

de har betonats i regeringens propositioner om förskoleverksamheten (1973:136) och om skolans inre arbete (1975/76:39).

Förutsättningar för samverkan

En av de många frågor barnstugeutredningen hade att behandla gällde vem som skulle utöva tillsynen kommunalt och centralt över förskoleverksamheten. Eftersom förskolereformen ska ses som en familjepolitisk reform var det naturligt att utredningen i konsekvens med det, förordade ett socialt huvudmannaskap. Man var emellertid också klar över att barnomsorgen kräver inte bara en samverkan mellan förskolan och föräldrarna utan även måste knyta an till skolan. Därför knöts organisatoriskt till socialstyrelsen en förskoledelegation. I den ingår representanter för skolöverstyrelsen, arbetsmarknadsstyrelsen, kommunförbundet, landstingsförbundet, SAF, LO och TCO. I delegationen behandlas frågor av gemensamt intresse för förskola och skola och naturligtvis i synnerhet frågor som rör samverkan mellan förskola och skola.

Skolöverstyrelsen tillsatte 1974 en arbetsgrupp med uppgift att verka för att frågor som rör samverkan får goda lösningar. Socialstyrelsen är representerad i gruppen. Där ingår även några forskare, en förskollärare och en lågstadielärare. Denna grupp lämnar råd och förslag till åtgärder och ger fortlöpande förslag till informations- och fortbildningsverksamhet.

Såväl barnstugeutredningen som SIA-utredningen föreslog att det lokalt skulle tillskapas någon form av samrådsorgan kring olika gemensamma angelägenheter. Det är väsentligt att bildandet av sådana grupper kommer till stånd i olika delar av landet.

Man kan med fog hävda att det som är avgörande för om verksamheten ute i det enskilda klassrummet och på den enskilda förskolan ska kunna utvecklas och förändras i riktning mot önskvärda mål, endast delvis är avhängigt av de organisatoriska resurserna på olika nivåer. Förutsättningen för att exempelvis en stor reform på dessa områden ska lyckas är att man har en tillit till den personal som ska genomföra förändringarna och naturligtvis att även erforderliga resurser ställs till förfogande. Det som troligen är avgörande för om en god samverkan kommer till stånd mellan förskola och skola är att den också är förankrad i ett reellt, upplevt behov hos dem som ska genomföra den.

Vissa lika grundresurser i organisatoriskt hänseende mellan förskola och skola, är sannolikt nödvändiga för att göra det praktiskt möjligt för dem som ska genomföra samverkan. Kommunerna torde här ha särskilt viktiga uppgifter för den närmaste framtiden.

Skolöverstyrelsen och socialstyrelsen har var för sig och gemensamt bedrivit forsknings- och utvecklingsarbete kring samverkansproblem. En översikt över den nordiska forskningen under senare år på bla detta område har finansierats gemensamt av skolöverstyrelsen och socialstyrelsen och finns återgiven i en rapport. (William-Olsson, 1974) Analyser av förskolans och skolans målsättningar som företagits i olika forsknings- och utvecklingssammanhang har genomgående visat att principiell överensstämmelse mellan målen råder.

Vad gäller de samhälleliga ideologiska målen måste självfallet överensstämmelsen vara stor eftersom de sammantagna uttrycker statsmakternas intentioner för olika verksamheter för barna- och ungdomsåren. "Övergången från förskola till skola innebär en stor omställning, både vad beträffar arbetssätt, innehåll och möjlighet till sociala kontakter bland barnen, som inte motiveras vare sig av någon markant förändring i barnens utveckling eller av någon grundläggande motsättning i förskolans eller grundskolans

övergripande mål.” (William-Olsson, 1974).

Läroplanen för grundskolan (*Lgr 69*) ger lågstadieläraren ganska vida ramar för planering och genomförande av undervisningen. I praktiken upplever lågstadieläraren emellertid många gånger en stark styrning i form av andra centrala eller lokala direktiv för verksamheten, styrande läromedel, schemabindning och en alltför detaljerad årskursplanering osv. Det som är tvingande i anvisningarna för lågstadiets undervisning är mål, huvudmoment och timplaner. Därtill kommer naturligtvis de allmänna förutsättningar som skollag och skolstadga ger. Vissa regler i fråga om tjänstekonstruktion finns också som beskär exempelvis skollärares möjlighet att direkt aktivt verka för en omfattande samverkan som exempelvis skulle kunna innebära att lågstadielärare och förskollärare byter barn eller arbetsuppgifter för viss tid. Beslutet om skolans inre arbete (SIA) kan väntas medföra vissa ändringar i statsbidragssystemet vilket på sikt kan innebära att samverkan underlättas.

Det är angeläget att befattningshavare i både pedagogiska och administrativa ledningsfunktioner, på respektive område, får samverkansfrågorna aktualiserade i den grundutbildning som förekommer och i synnerhet i fortbildning och vidareutbildning. Förtroendevalda bör också nås av information på området.

Dessa två sistnämnda grupper är särskilt viktiga målgrupper med tanke på de i vissa avseenden negativa effekterna av delat huvudmannaskap mellan förskola och skola.

Grundutbildningen för lärare och annan personal inom skola och förskola skiljer sig en del, särskilt i fråga om bla utvecklingspsykologi, pedagogik, metodik och i avvägningen mellan teori och praktik. Förutsättningarna för ett närmande mellan förskolläraryrket och lågstadieläraryrket har ökat genom förskolläraryrket i klasslärarhögskolorna. En påtaglig skillnad finns dock i traditioner mellan de olika utbildningarna. En mycket stark barncentrering har dominerat förskolläraryrket, vilket bland annat tagit

sig uttryck i omfattande kurser i utvecklingspsykologi. Personlighetsutvecklingen har alltmer accentuerats i förskolläraryrket. Lågstadieutbildningen är också stadd i förändring men är av traditionen mer kunskapsinriktad. Den förbereder därför mer för en lärarroll som innebär en mer lärarstyrd pedagogik i skolan. Mycket av initiativet till inläringen förväntas tas av läraren. I förskolläraryrket har man i större utsträckning förutsatt att detta initiativ ska tas av barnen själva. Närmanden mellan de bägge utbildningsarnas inriktning sker dock successivt.

”Undervisningen riktar sig oftare mot gruppen som helhet eller en mindre grupp och materialet är ofta av kognitiv art. Förskolan uppvisar en jämförelsevis större individualisering och frihet för barnen att bestämma över sin egen verksamhet. Konkret material används oftare i förskolan än i åk 1.” (William-Olsson, 1974)

Förskolläraryrket har länge grundats på Arnold Gesells mognadsteorier vilket i viss mån inneburit en viss passivisering av den vuxne. Man skulle följa barnets mognad och stödja den varligt och avvaktande. På senare tid har annan utvecklingspsykologisk teori, främst kognitiv sådan, och därmed en mer dynamisk och aktiv metodik, utvecklats.

Läraryrket kommer förhoppningsvis beakta samverkansfrågorna i sitt arbete. Risken att dessa frågor förblir obehandlade för relativt lång tid framöver är annars påtaglig eftersom barnstugeutredningen, som under 1975 lägger fram sitt betänkande om personalutbildningsfrågor, inte haft i sina direktiv att studera samverkansfrågorna närmare. De skilda förutsättningar i form av olika metodinriktning som de två läraryrket ger är mycket väsentligt att studera närmare. Samstämmighet råder i stort sett i de olika undersökningar som genomförts på området, nämligen att skillnaderna i arbetsätt dvs metoder är större, och mer avgörande hinder för samverkan än innehållet. Samtidigt är naturligtvis dessa olikheter den nödvändiga utgångspunkten för en diskussion. Den diskussionen kommer så småningom att

handla om bakomliggande filosofi och människosyn vilket är en naturlig konsekvens av vad som behandlades i de inledande synpunkterna till detta kapitel.

Det är således utifrån en diskussion kring arbetssättet som en fördjupad samverkan kan ske. Den diskussionen är den viktigaste, men också den svåraste, om man jämför med att diskutera ramar, material osv eller att informera och besöka varandra.

De geografiska och lokalmässiga hindren innebär på vissa orter stora problem. Samverkan försvåras av att de skollokaler som kommer att brukas inom de närmaste decennierna i huvudsak redan finns. Sambyggnation kan därför bli aktuell mest i vissa inflyttningsområden.

De avtalsmässiga förutsättningarna med skillnader i tjänstekonstruktion, har hittills haft viss inverkan på möjligheterna att åstadkomma samverkan, men de lokala variationerna är relativt stora. Vissa skillnader i avtal finns och tjänstekonstruktionerna är delvis olika liksom lönesättningen. Förskolepersonal i deltidsgupper har liksom lågstadielärarna sommarlov medan daghemspersonalen har semester. Samverkan har oftast genomförts mellan deltidsgupper (tidigare lekskolan) och lågstadiet. Deltidsgupperna har tre timmars verksamhet på förmiddagen eller eftermiddagen, för varje enskilt barn som regel således 15 tim/vecka. Svårigheterna att nå samverkan mellan eftermiddagsgrupperna och klasser i grundskolan är avsevärda av schematekniska skäl.

Ca 90 % av sexåringarna går i deltidsgupper medan 7–8 % finns i daghemsgupper. Detta bestämmer till viss del förutsättningarna för samverkan. Även om målet är att samma pedagogik ska gälla både i deltidsgrupp och på daghem är förutsättningarna relativt olika. I deltidsgruppen finns tex inga syskongrupper eller fullständiga arbetslag, vilka hör till hörnstenarna i förskolereformens pedagogik. En ökad samverkan mellan deltidsgupperna och daghemmen är därför av största betydelse för vidare samverkan med skolan.

Ett par mindre problemområden som ställt till visst be-

kymmer där samverkan fördjupats har varit de olikheter i tystnadsplikt som gäller mellan förskolepersonal och lågstadielärare. Trots att förskolläraren kan uppleva att lågstadieläraren skulle behöva ta del av viss information om ett enskilt barns text sociala förhållanden för att på ett bättre sätt kunna möta barnets behov, hindrar hennes tystnadsplikt henne från att lämna den informationen. Enligt barnavårdslagen har förskolläraren tystnadsplikt medan det gäller ett mer allmänt ämbetsansvar för lågstadieläraren, vilket innebär "att inte obehörigen yppa något om enskilda barn". En annan delfråga man kan ha skäl att överväga, inte minst på kommunalt plan, är ansvarsfrågorna. Vem har ytterst ansvaret om något tillbud skulle inträffa när förskolläraren är i grundskolan exempelvis, eller på väg mellan förskolan och skolan? Många kommuner har försäkringar som täcker detta, men luckor kan finnas.

Slutligen, en meningsfull samverkan växer fram ur ett gemensamt upplevt behov. Försök att påtvinga en oönskad samverkan kommer att vara förgäves. Vad som däremot kan bereda marken för en för barn och vuxna stimulerande samverkan, är en ökad kännedom om de olika miljöerna och deras arbetsbetingelser och arbetssätt. De första kontakterna brukar också i allmänhet resultera i en önskan om mer information, fler studiebesök och kanske någon gemensam aktivitet. Det är angeläget att i första hand en ökad information om respektive verksamhet ges, både vad gäller arbetssätt och innehåll. Den samverkan som vuxit fram under senare år har grundats på gemensamt upplevda behov och ett ökat utbyte av information. Det som slutgiltigt avgör om det blir en för alla meningsfull samverkan är om man kan komma till tals med varandra om metodfrågor. Erfarenheten har visat att det är en arbetsam process att gå igenom. Men den har också visat att de ansträngningar ett närmande av arbetssätten inneburit väl uppvägs av de vinster de gett.

Slutord

Utbildning och fortbildning av personalen är något som ständigt bör pågå. Mål och metoder måste också utvecklas hela tiden så att verksamheten inte stelnar och blir slentrian. De senaste årens forskning inom förskoleområdet intygar gång på gång att förskoleåren är en viktig period i en människas liv.

Litteratur

- Allmän förskola. Angående tillämpning av deltidsgruppens 525 timmar.* Socialstyrelsen. Meddelandeblad 5/75
- Arvidsson, T, *Barnobservationer i förskolan.* LiberLäromedel Stockholm, 1974
- Barns fritid.* 1968 års barnstugeutredning. SOU 1974:42. LiberFörlag, 1974
- Beard, R M. *Piagets utvecklingspsykologi.* Wahlström & Widstrand, 1970
- Bergkvist, O/Lunning, L. *Medbestämmande i arbetslivet. Kommentar till den nya lagstiftningen.* LiberFörlag, 1976
- Brandförsvar för vissa institutioner.* Socialstyrelsen, Råd och Anvisningar 45/1975. LiberFörlag
- Bratt, N, *Den tidiga jagutvecklingen.* Bonniers, 1974
- Bring, S. *Bäckby FLM-skola, ett försök med samverkan förskola-grundskola.* Ped inst vid universitet i Stockholm, 1974
- Carlsson/Karlsson/Åkerman. *Barn 0-2 år.* LiberLäromedel Lund, 1976
- Chaib, M, *Tvåspråkig lekskoleträning av invandrarbarn.* Ped inst Lund, Rapport nr 45, 1974.
- Edlund, S/Gustavsson, S, *Medbestämmanderätten.* Tidens förlag, 1976
- Elkind, D, *Barn och unga i Piagets psykologi.* Natur och Kultur, 1972
- Erasmie, T, *Barns språkutveckling.* Bonniers, 1970
- Erikson, E H, *Barnet och samhället.* Natur och Kultur, 1969
- Freire, P, *Pedagogik för förtryckta.* Gummesson, 1972
- Förskolan, del 1 och 2.* 1968 års barnstugeutredning. SOU 1972:26, 27 LiberFörlag, 1972
- Försöksverksamheten inom barnstugeområdet.* Lägesrapport 1974. Socialstyrelsen, 1975
- Ginsberg, H/Opper, S, *Piagets Theory of Intellectual Development.* Prentice Hall, London 1969
- Hansegård, N-E, *Tvåspråkighet eller halvspråkighet.* Bonniers, 1968
- Inför förskolereformen den 1 juli 1975.* Studiehäfte, LiberLäromedel Lund, 1974

- Innehåll och metoder i förskoleverksamheten.* Diskussionspromemoria från 1968 års barnstugeutredning. LiberFörlag/Allmänna förlaget, 1971
- Invandrarbarn i förskolan.* Arbetsplan för förskolan, del 4. Socialstyrelsen. LiberFörlag, 1976
- Invandrarutredningen 3.* SOU 1974:69. LiberFörlag, 1974
- Jonsson, G, *Det sociala arvet.* Tidens förlag, 1969
- *Att bryta det sociala arvet.* Tiden/Folksam, 1973
- Kommunal förskoleplanering.* Socialstyrelsen, Meddelandeblad 22/74
- Kommunerna och förskoleverksamheten.* Kommunförbundet, 1974
- Kungl Maj:ts proposition om förskoleverksamhetens utbyggnad och organisation nr 136 år 1973*
- Lag om barnomsorg.* SFS 1976:381
- Ladberg, G, *Daghem. Förvaringsplats eller barnmiljö?* Prisma, 1974
- Lannerwall, B *Lokala försök med samverkan förskola-lågstadium.* Sthlms universitet, 1975
- Liljeström, R, *Uppväxtvillkor.* 3:e uppl. LiberFörlag, 1974
- *Våra barn och andras ungar.* LiberFörlag, 1976
- Lindqvist, I, *Terapi genom lek.* Esselte Studium, 1970
- Lindqvist/Klackenberg/Lind, *Barnet och sjukhuset.* Esselte Studium, 1975
- Läroplan för grundskolan. Lgr 69. Allmän del.* Skolöverstyrelsen. LiberLäromedel/Utbildningsförlaget, 1969
- Läroplan för grundskolan. Lgr 69. Supplement II. Hemkunskap. Barnkunskap.* Skolöverstyrelsen. LiberLäromedel/Utbildningsförlaget, 1969
- Läroplan för grundskolan. Lgr 69. Supplement II. Undervisning av invandrarbarn m.fl.* Skolöverstyrelsen. LiberLäromedel/Utbildningsförlaget, 1974
- Läroplan för grundskolan. Lgr 69. Supplement II. Skolstarten.* Skolöverstyrelsen. LiberLäromedel/Utbildningsförlaget, 1973
- Mead, G H, *Mind, Self and Society.* The University of Chicago Press, London, 1970
- Miljö och material i förskolan.* 4:e uppl. Lekmiljörådet/socialstyrelsen. LiberFörlag, 1975
- Nordin, I, *Förskolan i samhället.* Sveriges Förskollärares Riksförbund, 1970
- Nya trafiklagar för alla.* Nationalförbundet för trafiksäkerhetens främjande (NTF), 1973

- Pearce, J/Newton, S, *The Conditions of Human Growth*. The Citadel Press, New York, 1963
- Piaget, J, *Barns själsliga utveckling*. LiberLäromedel Lund, 1968
- Planering av lokaler och utemiljö. Vägledande information om miljö i förskola och fritidshem*. Socialstyrelsen. LiberFörlag, 1975
- Rasmussen, K, *Utvecklingspsykologi*. Wahlström & Widstrand, 1970
- Read, K H, *Förskolebarn*. LiberLäromedel, 1970
- Satir, V, *Familjeliv*. Wahlström & Widstrand, 1975
- Schyl-Björman, G, *Dialogpedagogik*. LiberLäromedel, 1976
- *Rapport angående försöksverksamhet med hemspråksträning vid daghem i Borås*. Socialstyrelsen, 1975
- Sjöblom, K, *Åtta spädbarn på daghem*. Wahlström & Widstrand, 1974
- Skolan, staten och kommunerna (SSK). En redovisning av nuvarande ansvarsfördelning mellan stat och kommun i fråga om grundskolan och gymnasieskolan*. SOU 1974:36. LiberFörlag, 1974
- Skolans arbetsmiljö. Utredning om skolans inre arbete (SIA)*. SOU 1974:53. LiberFörlag, 1974
- Skolans inre arbete (SIA)*. Prop. 1975/76:39
- Socialutskottets betänkande i anledning av propositionen 1973:136 om förskoleverksamhetens utbyggnad och organisation jämte motioner nr 30 år 1973*
- Statsbidrag till förskolor och fritidshem*. Socialstyrelsen, Meddelandeblad 22/75
- Stockfeldt-Hoatson, B I, *Avslutande rapport om försöksverksamhet med invandrarbarn i förskola i Norrköping*. Socialstyrelsen, 1974
- *Invandrarbarnen och språket*. Bonniers 1975
- Stockfeldt, T, *Förslag om att införa en ny svensk folkskola*, Sveriges Lärarförbund, 1974
- Svensson, G, *Avslutande rapport från försöksverksamhet med förskola för invandrarbarn*. Socialstyrelsen, 1974
- Söderberg, R, "Tankar kring barns språkförmåga." *Montessorinytt XIV*, 1974
- Tough, J, *Att samtala med barn*. Rabén och Sjögren, 1975
- Vi har en idé*. Socialstyrelsen. LiberFörlag, 1975
- Vi lär av varandra. Om samspel och planering i förskolan*. Arbetsplan för förskolan, del 2. Socialstyrelsen. LiberFörlag, 1975

Vi upptäcker och utforskar. Att arbeta naturvetenskapligt i förskolan.

Arbetsplan för förskolan, del 3. Socialstyrelsen. LiberFörlag, 1975

Viklund, M. *Utveckling-fostran-pedagogik*. Natur och Kultur, 1977

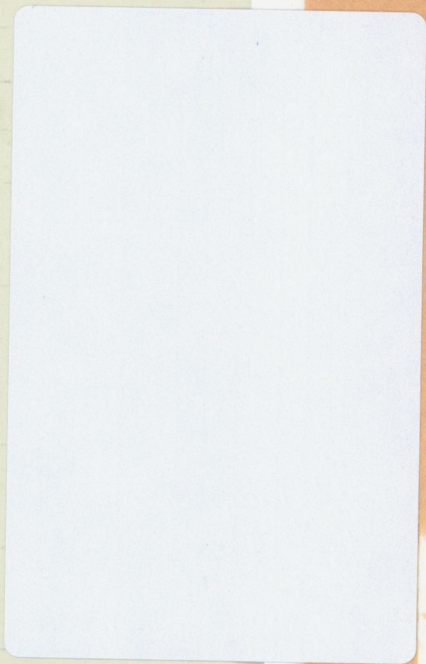
Way, B. *Utveckling genom drama*. Wahlström & Widstrand, 1971

William-Olsson, I. *Nordisk forskning om barns miljö*. Ped inst vid lärarhögskolan i Stockholm, 1975

Bild- och filmmaterial

- Att börja på daghem.* Diabildserie. LiberLäromedel Lund, 1976
- Blid, E/Reichenberg, C. *Lekotek.* Diabildserie. Esselte Studium, 1975
- En dag i Ivar Dennis Åkvists liv – en dag på dagis.* Bildband. Lärarkandidater på förskoleseminariet i Solna. Esselte Studium, 1974
- Förvaringsplats eller barnmiljö?* Föräldragruppen IMSE, Dagens, Örebro, 1974
- Föräldrar.* TRU-film. LiberLäromedel Stockholm, 1974
- Minst behöver mest.* Diabildserie. Lekmiljörådet/socialstyrelsen. Esselte Studium, 1974
- OM – stora och små med knorr på.* TRU-film, 1976
- "Prior Weston School" i London.* TRU-film, 1976
- Samarbete.* TRU-film. LiberLäromedel Stockholm, 1974
- Se upp för brand!* Diabildserie. Svenska brandförsvarsföreningen/Samarbetskommittén mot barnolycksfall

GÖTEBORGS
UNIVERSITETSBIKLIOTEK
BIBLIOTEKET I MÖLNDAL



Vår förskola

Vår förskola inleder den arbetsplan för förskolan som socialstyrelsen utarbetar på grundval av sin försöksverksamhet och Barnstugeutredningens betänkande *Förskolan, del 1* och *2*. Förutom av denna introduktion består arbetsplanen av ett antal metod- och temadelar som kommer att publiceras successivt under de närmaste åren.

Vår förskola vänder sig i första hand till förskolans personal men också till andra som arbetar med barn och till föräldrar. I boken redovisas bakgrunden till förskolereformen – den växande medvetenheten om barns rätt till en utvecklande uppväxtmiljö och om förskolans roll som komplement till familjen, som resulterade i 1973 års förskolelag. I boken redovisas också de teorier som ligger till grund för det dialogpedagogiska arbetssättet. Huvuddelen av boken ägnas detta arbetssätt.

Förskolepersonalens kunskap om barns utveckling, deras förståelse för barns aktivitetsbehov och deras förmåga att kommunicera med barn och vuxna är avgörande för kvaliteten på människorna och samhället i nästa generation.

I denna andra upplaga har en revidering gjorts bl a med hänsyn till 1976 års barnomsorgslag.



LiberFörlag

ISBN 91-38-03254-6