

Läroplaner för de yngre barnen

Utvecklingen från 1800-talets mitt till idag

ANN-CHRISTINE VALLBERG ROTH
Lärarytbildningen, Malmö högskola

Sammanfattning: *Ett tydligt problem har aktualiserats med samordningen av den svenska förskolan, förskoleklassen, fritidshemmet och skolan. Hur kan historien beträffande de yngre barnens läroplaner tydliggöras och kommuniceras? Med yngre barn avses främst förskolebarn, men också fritidshemsbarn och yngre skolbarn inkluderas, det vill säga barn mellan ett och nio år. Studien utgår från ett läroplansteoretiskt huvudperspektiv och ett vidgat läroplansbegrepp. Ett könsdidaktiskt perspektiv innefattas i teoriramen. Studieobjektet utgörs främst av läroplaner och pedagogiskt riktningssivande texter för förskola, fritidshem och skola, som handböcker och pedagogiska planer, från mitten av 1800-talet till år 2000. Resultatet från analysen av materialet har utmynnats i läroplansmönster som kan summeras i fyra begrepp och perioder, vilka innesluter könsdidaktiska koder enligt följande: (i) »Guds läroplan» – patriarkal kod, (ii) »Det goda hemmets och hembygdens läroplan» – särartsbetonad samkod, (iii) »Folkhemmets socialpsykologiska läroplan» – könsneutral likhetskod, samt (iv) »Det situerade världsbarnets läroplan» – pluralistisk könskod.*

UTGÅNGSPUNKTER

Artikeln ger en introduktion i hur de yngre barnens läroplaner gestaltat sig från mitten av 1800-talet till idag.¹ Det ligger i sakens natur att ett översiktligt arbete som sträcker sig över en så lång tidsperiod inte gör anspråk på fullständighet. Det rör sig snarare om ett försök att med historiska exempel begreppsliiggöra och lyfta fram betydelsebärande relationer i en komplex helhet.

I artikeln används ett vidgat läroplansbegrepp. Det ger möjligheter till analys och jämförelse mellan olika typer av pedagogiskt riktningssivande texter genom tiden, samt jämförelse av förskolans, fritidshemmets och skolans pedagogiska styrdokument. Läroplansbegreppet innesluter då också den senaste tidens utveckling med planer från central till lokal och individuell nivå. Ett vidgat läroplansbegrepp innefattar inte bara en strikt plan eller den officiella undervisningsgång för innehåll, utveckling och lärande som kan vara riktningssivande för respektive verksamhet. Det innesluter också det tanke-

sätt, samlade principer och föreställningar som ligger bakom den aktuella texten. Läroplansteori i vid mening handlar om vad som uppstår som innehåll och lärostoff i verksamheten och vad det är som avgör vilken av all världens kunskap och lärande som blir den giltiga. Det engelska begreppet *curriculum* och svenskans *läroplan* används som likartade begrepp. I framställningen används främst den svenska termen läroplan eftersom denna utgör den enskilt mest snarlika motsvarighet som vårt språk erbjuder inom curriculumfältet.

Bakgrund och syfte

Internationella utvecklingslinjer visar på en utjämning mellan olika länders läroplansarbete på en rad punkter (Gundem 1997). Länder med centraliserad läroplansförvaltning har blivit mer decentraliserade (t ex Norge, Sverige och Finland) medan länder som haft en decentraliserad läroplansutveckling infört nationella läroplaner (t ex har England fått nationella läroplaner och i USA har det pågått en offentlig debatt om nationella riktlinjer på läroplansområdet). Gundem poängterar ett utökat och uppstramat ansvar för verksamhetsutveckling, verkställande och utvärdering på både nationell, regional och lokal nivå. Hon påpekar också att innehållsaspekten kommit mer i fokus i läroplanerna.

Det substantiella innehållet, lärostoffet och ämnena har blivit mer centrala än tidigare. Vidare har läroplaner blivit viktiga för all typ av uppfostran, undervisning och utbildning, från förskola till högskola. Införandet av läroplaner för förskoleverksamhet kan vi se i exempelvis Nya Zeeland, Skottland, Sverige och Norge. Gundem menar att läroplansarbetet knyts allt starkare till den enskilda lärarens yrkesutveckling och professionalisering. Läroplansteoretisk och didaktisk kompetens betraktas som ett uttryck för lärarprofessionalism, så är också fallet i Sverige.

Enligt den svenska *Läroplanutvecklingskommitténs* slutbetänkande ska alla blivande lärare »ha goda kunskaper i läroplansteori och insikter i hur den pedagogiska verksamheten styrs via regler, normer och ideologier» (SOU 1999 s 62). Kunskapen behövs i förhållande till det nya professionella läraruppdraget. Förändringar i utbildningssystemet med tydlig mål- och resultatstyrning medför ett vidgat professionellt läraransvar som innefattar lokal måltolkning, dokumentation, utvärdering och utveckling av verksamheten.

Utbildningsinspektörer från Skolverket (2000) påpekar att kommunerna har svårt att ta ansvar för helheten i elevens utbildning, vilket framförallt syns vid övergångar mellan olika skolformer. Det behövs ett sammanhängande och syntetiserande språk som gör det möjligt att kommunicera de yngre barnens läroplans- och innehållshistoria. Detta kan på sikt öppna nya perspektiv och bädda för kritisk reflektion och förståelse på såväl det lokala planet som i ett större samhällsligt sammanhang. Läroplanshistoriska kunskapskvaliteter behövs med andra ord för att professionellt verka i det så kallade lokala frirummet (Skolverket 2000).

I brist på syntetiserande begrepp har förskolans historia ofta kommunicerats genom en rad akademiker och andra betydelsefulla aktörer, exempelvis Fröbel, Myrdal, Erikson och Piaget. Syftet med detta arbete är att utvinna några övergripande begrepp som på samma gång avser att kommunicera

frågor som rör både individer eller aktörer (vem), rum och material (var), innehåll och arbetssätt (vad och hur), samt den sociohistoriska kontexten (varför). Att problematisera förskolans och till viss del fritidshemmets och skolans föreskrivna innehåll och organisering av innehåll i förhållande till omvärld och historia, utgör en viktig poäng med tanke på dagens förändrade samhälle, utbildningssystem och lärandeversioner.

Bidrag till traditionellt skolorienterad läroplansteori

Att beskriva hur läroplanerna för de yngre barnen vuxit fram kan bidra till att traditionellt skolorienterad läroplansteori överskrids och expanderas. Tidigare läroplanshistoriska begrepp (se t ex Englund 1986, Lundgren 1979) ger lite stöd för förståelsen av en alternativ historisk organisering av innehåll, det vill säga en annan organisering än den relativt skolämnesbundna med dess skiftande relationer till bakomliggande vetenskapliga discipliner. Genom de yngre barnens läroplanshistoria erbjuds begrepp, symbolkartor och bildserier (se Vallberg Roth 2002), som avser att kommunicera en kombination av å ena sidan skolämnesrelaterat innehåll och å andra sidan kontinuerligt omsorgsinnehåll, barn-, fritids- och hemrelaterat innehåll, samt ett genusanknutet innehåll. Här inkluderas ett metainnehåll som går på tvären över å ena sidan ämnesområden som natur, kultur och samhälle och å andra sidan det kontinuerliga vardagsinnehållet som rör sig över hela dagen med måltider, samvaro, vila eller andrum och egen verksamhet. Med utgångspunkt i de yngre barnen berörs således en bredare innehållshistoria som överbryggat ett mångdisciplinärt innehåll i både förskola, fritidshem och grundskola.

Forskarna inom den läroplansteoretiska traditionen har närmat sig teori och empiri med en könsneutral hållning (Skolverket 1999). »Det verkar som intresset för att studera läroplaner ur ett könsperspektiv så gott som försvunnit under senare år. Med tanke på det könssegregerade utbildningssystem som vi i vissa avseenden trots allt fortfarande har borde denna fråga stå högt upp på listan över forskningsbehov.» (Skolverket 1999 s 17) De yngre barnens läroplanshistoria visar hur det historiska arvet i stor utsträckning fortfarande påverkar den nutida läroplanskonstruktionen. Olika mönster av arv från tidigare läroplansperioder blandas med nya inslag på olika nivåer.

Tidigare forskning om den svenska förskolan i ett läroplansteoretiskt perspektiv

Under 1980-talet utvecklades ett läroplansteoretiskt perspektiv på förskolan med ramfaktorteori i botten. Det skedde inom den dåvarande *Gruppen för läroplansteori och kulturreproduktion* (Dahlberg & Åsén 1986a, b, 1987). En modell för målstyrning och visst mått av marknadsstyrning utformades under början av 1990-talet (Dahlberg, Lundgren & Åsén 1991). I skriften *Förskolan och det pedagogiska programmet* (Socialstyrelsen 1993) beskrevs det läroplansteoretiska perspektivet i en något utvecklad och målstyrningsrelaterad form, det vill säga med anknytning till central, kommunal och lokal nivå.

I en aktuell avhandling (Alvestad 2001) studeras förskolläraarnas arbete med lokala och nationella läroplaner i Sverige och Norge. Alvestad konstaterar att

både Norge och Sverige har en lång förskoletradition med rötter i Frøbels kindergarten och en pedagogik som bygger på Rousseau och Pestalozzi, utvecklad genom Keys och Deweys arbete i början av 1900-talet.

Det nutida nationella ansvaret för norska förskolor ligger hos Barne- og familiedepartementet, medan Skolverket är huvudansvarig för den svenska förskolan som är en del av utbildningssystemet. Alvestad och Pramling Samuelsson (1999) framhåller att läroplanerna i Norge och Sverige är av skilda typer både till omfång och innehåll. Den norska är en detaljerad ramplan som omfattar 159 sidor, medan den svenska är en målstyrd läroplan bestående av 16 sidor. Medan den norska läroplanen är traditionell till sin karaktär med mer detaljerade riktlinjer för innehåll, arbetssätt och metoder, är den svenska målrelaterad och utan metodanvisningar. I den norska planen betonas den enskilde förskollärares ansvar, medan det i den svenska läroplanen formuleras mål för alla i arbetslaget.

Alvestad och Pramling Samuelsson menar att exempel på nytt innehåll i de båda planerna är den grundläggande läsningen, skrivningen och matematiken. Läsning och skrivning betonas emellertid mer i den svenska läroplanen medan den norska lyfter fram språkutveckling mer generellt. Författarna påpekar att det finns en risk att förskolor börjar behandlas som skolor. Det blir därför viktigt att realisera de nya läroplanerna utan att förlora hjärtat i förskoletraditionen.

När det gäller den svenska läroplanshistoriska forskningen för förskolan och de yngre barnen, har denna börjat komma igång under senare tid. Jan-Erik Johansson (1998) skriver om barnomsorgens läroplan och ett läroplanshistoriskt perspektiv. Förskolans läroplanshistoria studeras i ett könsdidaktiskt perspektiv i min avhandling (Vallberg Roth 1998). I Sverige var det främst Ulf P. Lundgren (1979) som introducerade ett läroplanshistoriskt forskningsfält inom skolområdet. Hans studier resulterade i fyra läroplanskoder vilka sträckte sig från antikens Grekland till svenskt 1970-tal: klassisk, realistisk, moralisk och rationell läroplanskod. Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) relaterar förskolans tradition i ett socialhistoriskt perspektiv till Lundgrens (1979) moraliska och rationella läroplanskod. Den moraliska läroplanskoden anknyts till kindergartenrörelsen från slutet av 1800-talet. 1930-talet med Myrdal och Storbarnkammaren relateras till den rationella koden.

Det har emellertid inte förekommit någon mer detaljerad och sammansatt läroplanshistorisk analys i förhållande till de yngre barnen och den svenska förskolan i likhet med den som genomförts inom skolområdet av bland andra Englund (1986), Lundgren (1979) och Marklund (1987).

Läroplan eller curriculum – från enkla till multipla definitioner

Det engelska begreppet *curriculum* härstammar från latinets *currere* som betyder springa och refererar till kurs eller studiegång. Innebörden är att ett curriculum definieras som en kurs eller bestämd ordning som ska följas. Begreppet läroplan kan etymologiskt förstås som det presenterade innehållet för studier. Det finns dock ingen egentlig enighet om vad begreppet curriculum innebär. Begreppsutvecklingen kan över tid beskrivas gå från enkla och snäva till vida och multipla definitioner.

Dewey (1980) utmanade en konventionell definition av curriculumbegreppet med en förskjutning från ämnesinnehållsfokusering till barnets erfarenhet. Bobbit (1972) vidgade curriculumbegreppet till att gälla allt som barn och unga måste göra för att bli den typ av vuxna som de borde bli. Ur detta växte en skillnad mellan direkt och indirekt erfarenhet som gällde »out-of-school curriculum». Senare innefattades all erfarenhet i skolan, både planerad och oplanerad, i curriculumbegreppet. Steget var därefter inte långt till den dolda, oskrivna, latent läroplanen (jfr Jackson 1968, Broady 1995). Goodlad (1979) bejakade en multipel curriculumsyn och ifrågasatte att man skulle kunna erhålla en enda riktig formulering av curriculum. Goodlads råd var att utgå från någon definition och se varthän den förde oss. Jackson (1992) hävdade att alla curriculumdefinitioner måste betraktas som argument. Popkewitz (1997) menar att det är viktigt att ha en vid definition av curriculumbegreppet, vilket måste sättas in i sitt sociala, historiska och kontextuella sammanhang. Olika konkreta definitioner av läroplan eller curriculum kan ses som delar av en pedagogisk argumentation som är viktig att föra vidare.

Enligt en snäv definition av begreppet läroplan fick den svenska förskolan, förskoleklassen och fritidshemmet sin första läroplan 1998 (Lpo 94; Lpfö 1998), det vill säga en läroplan som en förordning med bindande föreskrifter utfärdad av regeringen. Tidigare har pedagogiska riktlinjer bland annat utfärdats som rekommendationer av Socialstyrelsen. Kan man då jämföra skolans historiska läroplaner med förskolans och fritidshemmets pedagogiska riktlinjer? Ja, det beror ju på hur man definierar begreppet läroplan.

Om man utgår från en tolkning av curriculumbegreppet i enlighet med bland annat Goodson (1995) har man en möjlighet att jämföra de styrdokument som varit reglerande för de olika verksamheterna, det vill säga dokument som har olika grad av tvång. Dahlberg, Lundgren och Åsén (1991) formulerar sig också genomgående med begreppsparet läroplan-program eller enbart läroplan. Dahlberg (Socialstyrelsen 1993 s 79) definierar förskolans pedagogiska program i termer av »en plan för barns utveckling och lärande – en läroplan i vid mening». Styrdokument är ett annat begrepp som används som samlingsnamn för det decentraliserade läroplansarbetet på central, kommunal och lokal nivå (Vallberg Roth 1998).

Elkind (1978) menade att läroplanen i dess vidaste bemärkelse kan vara en samling prioriteringar som avgör vilka färdigheter, begrepp och fakta som skall inhämtas vid en viss tidpunkt och i en bestämd ordning. Han framhöll att läraren måste arbeta med tre olika typer av prioriteringar; dels skolans läroplan som samhället föreskriver, dels räkna med prioriteringar i utvecklingens läroplan (mognaden), dels prioriteringar i den personliga (individuella) läroplanen. Härifrån går det att följa förändringen till dagens beskrivningar av individuella utvecklingsplaner och utvecklingssamtal, med andra ord läroplaner på individnivå. Till skillnad från Elkinds (1978) beskrivning föreskrivs dessa nu dels textbindas, dels konstrueras i samarbete mellan lärare, föräldrar och barn. Individuella utvecklingsplaner skall utgå från barnens kompetens och blicka framåt utifrån frågan om hur man skall gå vidare. Det handlar inte om att lyfta fram brister i ett universellt och

utvecklingspsykologiskt perspektiv. Synen på lärande, utveckling liksom barn och människa har förändrats.

Individuella utvecklingsplaner är ett relativt nytt begrepp och det råder av förklarliga skäl avsaknad på forskning inom området. Det finns emellertid en del normativa texter och handböcker som behandlar individuella utvecklingsplaner och utvecklingssamtal. Forskning om åtgärdsprogram för barn i behov av särskilt stöd, IEP (Individual Educational Plan) i förskola och grundskola (t ex Laurin 1997, Larsson-Swärd 1999, Sjøvoll 1999) kan ses som angränsande forskningsområde. Jancke och Klang-Mattsson (1999) skriver om utvecklingssamtal i förskolan. Genom att utvecklingssamtalet utmynnar i en individuell utvecklingsplan, skapas en överenskommelse mellan förskolan och föräldrarna om arbetet med barnen. I utvecklingssamtalet ingår också en utvärdering och återkoppling till tidigare utvecklingssamtal och utvecklingsplaner. Författarna (Jancke & Klang-Mattsson 1999) menar vidare att underlaget i utvecklingssamtalet kan bygga på pedagogisk dokumentation, till exempel observationer, samtal på band, videoinspelningar, bildserier med digitalkamera och exempel på sådant barnet har gjort. Visionen om att skapa förutsättningar för ett livslångt, lustfyllt lärande och ett jämbördigt utvecklingssamtal mellan barn, föräldrar och lärare är en stor utmaning (Adelswärd, Evaldsson & Reimers 1997; Krut 1997).

Historiska motsvarigheter

I början av 1900-talet utformades motsvarigheten till dagens pedagogiska styrdokument för förskolebarn i Sverige främst på en central seminarienivå av de kvinnliga barnträdgårdspionjärerna (se t ex Tallberg Broman 1991). Förutom Svenska Fröbel-förbundets tidskrift *Barnträdgården* (tidskriften har haft flera namnbyten) utformades en del enskilda handböcker och skrifter angående mål, innehåll och arbetssätt i barnträdgården. Tidskriften *Barnträdgården* kan enligt Tallberg Broman ses som sin tids styrdokument, ett redskap för ideologiförmedling. Det utarbetades även enskilda texter och riktlinjer för andra former av småbarnsinstitutioner som småbarnsskolan, arbetsstugan och storbarnkammaren. Från omkring 1940- och 50-talet kommunaliserades och förstatligades förskole- och fritidsverksamheten och Socialstyrelsen blev central tillsynsmyndighet som började ge ut pedagogiska *Råd och anvisningar*. Från år 1945 började Kungliga Socialstyrelsen dela ut en central målskrivning som berörde det pedagogiska innehållet för halvöppen barnavård; lekskolor (barnträdgårdar), daghem och eftermiddagshem (fritidshem). Under 1970- och 80-talet benämndes Socialstyrelsens pedagogiska anvisningar för förskolan och fritidshemmet bland annat i termer av arbetsplaner och program.

Under senare delen av 1800- och 1900-talets första del kallades motsvarigheten till grundskolans nutida läroplaner först för normalplan och sedan för undervisningsplan. Begreppet *normalplan* stod för centralt utarbetade förslag till tim- och kursplaner och utformades bland annat 1878 och 1889. *Läroplan* betydde på denna tid en för respektive distrikt och skola lokalt utarbetad plan. Den första *undervisningsplanen* för folkskolan kom 1919. En betydelsefull nyhet i denna plan var att varje ämne hade ett övergripande mål. År 1962 kom en första centralplan som benämndes läroplan och innehöll då; (i) mål och

riktlinjer (ii) tim- och kursplaner samt (iii) allmänna och ämnesspecifika anvisningar (Marklund 1987). Under 1980-talet inleddes en decentralisering och med Lgr 80 förändrades läroplanens konstruktion. Den gav utrymme för en lokal anpassning när det gällde hur övergripande mål skulle uppnås. Under 1990-talet fördes barnomsorg och skolbarnsomsorg in i skolsektorn. Förskoleklass infördes som ny frivillig skolform och läroplaner utformades för ett sammanhållet mål- och resultatstyrt utbildningsväsende (Lpfö 98, Lpo 94, Lpf 94).

ANALYS AV PLANER FRÅN PERIODEN 1840–2000

I analysen kan en jämförelse mellan pedagogiskt riktgivande texter för förskolan, fritidshemmet och skolan tydliggöra de yngre barnens läroplanshistoria. Det finns inga anspråk på fullständighet när det gäller val av nyckeltexter.²

Kommunala och lokala planer 1993–2000

Ett stort antal kommunala och lokala planer samlades in 1993. Kommunala riktlinjer från 216 kommuner och lokala planer från 102 förskolor i 88 kommuner fördelade över Sveriges samtliga län. I de kommunala riktlinjerna sammanfördes ofta anvisningar för både förskola och fritidshem i samma dokument. I planer som var utformade runt 1993 integrerades riktlinjerna för både förskola, fritidshem och skola ofta i samma dokument på kommunal nivå. Tolv procent av de kommunala riktlinjerna uppgavs vara aktuella fram till 1996–97.³

Datainsamling 1998–2000

Datainsamlingen mellan 1998 och 2000 består av kommunala skolplaner från 20 skånska kommuner samt lokala dokument som arbetsplaner, handlingsplaner eller kursplaner från 17 skolor i dessa 20 kommuner.⁴

Läroplansmönster: fyra summerande begrepp

Analysen av materialet från mitten av 1800-talet till idag resulterar i läroplansmönster som kan sammanfattas i fyra begrepp och perioder, vilka innesluter könsdidaktiska koder enligt följande:

- »Guds läroplan» – patriarkal kod
- »Det goda hemmets och hembygdens läroplan» – särartsbetonad samkod
- »Folkhemmets socialpsykologiska läroplan» – könsneutral likhetskod
- »Det situerade världsbarnets läroplan» – pluralistisk könskod

Begreppen utgör didaktiskt och verksamhetsmässigt »flerspråkiga» synteser. De har främst valts för att de bedömts hållbara som summerande begrepp både med utgångspunkt i analysresultaten av de didaktiska delfrågorna och de olika verksamhetsformernas läroplanshistoria, dock med fokus på förskolan. Jag har samtidigt strävat efter att finna så enkla och dynamiska begrepp som möjligt. Naturligtvis är inte materialet så entydigt avskilt som en periodisering kan ge intryck av och inom läroplansperioderna finns det en rörelse av

variationer. Man kan säga att läroplansmönster och koder ger uttryck för viss variation och dynamik samtidigt som de fångar en huvudfåra under respektive period.

Jag vill betona att periodiseringen är en teoretisk konstruktion som är relaterad till min tolkning och mina val av teorier, texter, frågor. Resultatet skall inte uppfattas som slutgiltigt, utan snarare som en provisorisk begreppskarta. Det är i undersökningsläget helt enkelt en rimlig konstruktion av ett komplext problemområde i ständig rörelse.

RESULTAT

Guds läroplansperiod

Guds läroplan sträcker sig från mitten till slutet av 1800-talet med revidering runt 1860-talet. Vi möter först en lutherskt skolorienterad och sedan en Fröbel-influerad läroplan. Det finns med andra ord flera gudstolkningar som kan innefattas i Guds läroplan; skolans och kyrkans Gud och Frøbels panteistiska Gud. I småbarnsskolan betonas inledningsvis kristendomsundervisning och läsning, skrivning och räkning i ett moraliskt och religiöst perspektiv. Nyckelorden är undervisning, och kristlig uppfostran – en religiös underdånighetsfostran. Omväxlande massundervisning i skolämnen bedrivs i »ohemlika» skolsalar och lek anvisas främst till rasten. Skolapparater fokuseras och lekmaterial nämns sparsamt i läroplanen 1841. Barn omtalas i termer av lärjungar. Småbarnsskolan kan ses som föregångare till småskolan (som fick sin första stadgemässiga sanktion 1858) och som en verksamhet nära relaterad till småskolans framväxt.⁵ Arbetsstugan med undervisning i hantverk och fostran till flit och luthersk arbetsmoral växer fram i slutet av 1880-talet. Arbetsstugornas tillsyn och verksamhet är knuten till folkskoledirektionen och de lokala skolråden.

För att kunna förstå varför ett visst innehåll ingår i en läroplan framför något annat behöver detta relateras till en samhällelig bakgrund. Därför kopplas ovanstående beskrivning till en sociohistorisk kontext. Under medeltiden lades grunden för en samhällsutveckling som praktiskt taget levde kvar till industrialiseringen. I medeltidens inledning avlöstes hedendomen av kristendomen. Den sociala skiktningen fick en fast form genom de fyra stånden: adel, präster, borgare och bönder. I det förindustriella samhället hade kyrkan stort inflytande över familj och bondehushåll, vilka utgjorde enheter för både produktion, konsumtion och reproduktion. Målet för fostran var inte att förändra eller utveckla utan att göra vad generationer tidigare hade gjort (Sandin 1986).

Genom reformationen i början av 1500-talet gick Sverige över från katolicism till protestantism. Martin Luther, protestantismens andlige fader, sammanfattade sin bild av samhället i den så kallade *Hustavlan*, som spreds i psalmbok och katekes under 1600-talet och framåt. Enligt hustavlan bestod samhället av tre stånd: det kyrkliga ståndet (läroståndet), det politiska ståndet (värjoståndet) samt hushållsståndet (näroståndet). I hushållsståndet var mannen överordnad. Hustru, barn och tjänstefolk skulle lyda sin husbonde.

Det var husfaderns plikt att fostra och undervisa både gossar, flickor och tjänsteskara till gudsfruktan (Ohlander & Strömberg 1996). Sedan 1686 fanns en i kyrkolagen inskriven undervisningsplikt, först för församlingens präst, eller kringvandrande lärare eller hjälppräst, sedan också för föräldrarna eller husfadern enligt 1723 års regeringsresolution om undervisningsplikt. Här kan vi tala i termer av en kyrkans och hemmets läroplan. Med den allmänna folkskolestadgan 1842 övergick undervisningsplikten till skolplikt. Åldern för skolplikt kom emellertid inledningsvis att växla mellan olika församlingar. I 1842 års folkskolestadga föreskrevs enbart att barnens skolgång inte borde uppskjutas längre än till slutet av barnets nionde år.

Hemundervisningen och hemskolorna fortsatte långt efter stadgandet av folkskolan och införandet kantades av en rad föräldraprotester (Wästerfors 2000). Många av barnen behövdes på gården och läsning och skrivning värderades lågt på en landsbygd där nära nog den enda vägen till försörjning stod att finna i kroppsarbete. År 1847 var det bara ungefär hälften som gick i folkskola och runt 36 procent av barnen fick hemundervisning (Richardson 1992).

När en del föräldrar i industrialiseringen, på grund av arbete utanför hemmet inte längre kunde uppfylla plikten med hemundervisning, tillsyn och fostran, började bland andra *småbarnsskolorna* ta över denna uppgift. Enligt Forsells handbok (1841) skulle den Lilla Katekesen läras utantill i småbarnsskolan. Man kan säga att innehållet i läroplanen för småbarnsskolan dels hade konservativa rötter i medeltid och feodalism, dels utgjorde och förmedlade en övergång till industrisamhälle med en framväxande arbetarklass och utökad medelklass. Det gamla ståndssamhället höll på att upplösas och nya möjligheter skapades bland annat genom representationsreformen 1866. Men upplösningen av ståndsriksdagen innebar inte något definitivt brott mot det gamla. Det blev över- och medelklassen som gynnades, medan arbetarklassen ställdes utanför (Sjöstrand 1965; Hadenius, Molin & Wieslander 1988). Det var de välsituerade som stod bakom småbarnsskolans planer och Gud, kung och fädernesland hyllades i dessa. Forsells kristliga, militäriska och adliga relation fanns exempelvis väl representerad i innehållet för småbarnsskolan 1841.

Patriarkal kod

Ur ett könsdidaktiskt perspektiv kan läroplansmönstret under den här perioden beskrivas i termer av en patriarkal kod. Småbarnsskolan var en samskola för både gossar och flickor. Men det var en patriarkal särartsundervisning som föreskrevs. Gossar och flickor skulle sitta på olika sidor i amfiteatelika bänkrader. Ordningen var förmodligen ett medeltida arv. Föreskriven rumslig könssegregering var sannolikt en princip som hämtades från ordningen i kyrkorummet. Enligt Ohlander och Strömberg (1996) har kyrkan varit den offentliga plats i samhället där kvinnan genomgående haft en synlig närvaro. Länge rådde en könssegregerad ordning i kyrkorummet. Mannen skulle sitta på manssidan och kvinnan på kvinnsidan, som var norrsidan. Under tidig medeltid tolkades norrsidan som »den onda sidan» av kyrkliga auktoriteter.

Innehållet i Lilla Katekesen och hustavlan förmedlade en patriarkal syn. Begreppet patriarkat motsvarade ursprungligen fadersmakt och emanerade ur gammaltestamentliga herdekulturer. Patriarken kunde ses som Guds företrädare och familjefader. Stora delar av det detaljerade innehållet i planerna för småbarnsskolan var androcentriskt. Geografi och historia handlade uttryckligen om fädernas land, fäderneslandets historia. Ett annat tydligt exempel på särartsinnehåll var sång- och marschexempel i vilka flickan kunde varnas för att gungandet bringade henne i fara, medan gossen uppmuntrades att kriga. I *Barndomens paradis* (Morgenstern 1867) blandades Fröbels gossefostran med Morgensterns utvecklade flickfostran. Morgenstern påpekade att man hittills försummat att undervisa flickorna i den dyrbara vetenskap som skapade själfulla mödrar.

Småbarnsskola, arbetsstuga och småskola: en spegling

Kännetecknande för perioden var att småbarnsskolan liksom arbetsstugan var nära relaterade till utvecklingen av folk- och småskolan, vilket på sitt sätt kan jämföras med dagens förtätade relationer mellan förskola, förskoleklass, skola och skolbarnsomsorg. Medan folkskolan var en statlig angelägenhet, kunde småbarnsskolan och arbetsstugan delvis betraktas som ideella välgörenhetsinrättningar i gränslandet mellan det offentliga och privata. Småskolan uppbar till en början inte heller något större statligt intresse. Småbarnsskolan tillkom som institution i Sverige på 1830-talet, det vill säga före folkskolestadgan (1842), småskolan (1858), och arbetsstugan (1887). I småbarnsskolan kunde med dagens termer även skol- och fritidshemsbarn vistas. Innan småskolor hade inrättats, förväntades det att barnen skulle kunna läsa och räkna hjälpligt när de började folkskolan. Många föräldrar kunde inte ge barnen den färdighetsträningen. Dessutom gick utvecklingen av småskolan sakta och få barn fick tillgång till undervisningen. Innan det fanns tillräckligt med småskolor såg småbarnsskolorna det som sin uppgift att syssla med skolundervisning.

Läroplanen för småbarnsskolan betonade inledningsvis kristendomsundervisning, läsning och räkning, medan ett uttalat praktiskt innehåll var det som gällde från första början i arbetsstugan. Under perioden fram till slutet av 1800-talet fördes innehållet med kristendom, räkning och läsning delvis över till småskolans läroplan. Utifrån den Fröbel-influerade handboken för småbarnsskolan föreskrevs innehållet vara mer praktiskt orienterat genom sysselsättningar i anknytning till Fröbel-gåvorna. Men trots viss sekularisering var det religiösa budskapet starkt och gåvorna var kopplade till Gud och natur-matematik. Fröbels Gud var emellertid inte en kyrkligt institutionaliserad Gud utan ett slags universell naturkraft som genomsyrade allt. Enligt Fröbel var Gud, skapelsen och människan god, vilket var en provocerande tanke inom dåtidens kristenhet som såg arvsynen som en bärande trossats.

Bortsett från ett avsnitt med bokstäver var läsinlärning borttagen från småbarnsskolans senare plan 1861/67, det vill säga ungefär vid tiden för småskolans framväxt. Men en del småbarnsskolor fortsatte med undervisning i läsning och skrivning. Ottosson (1994) beskriver *Enskilda småbarnsskolan* i

Karlskrona mellan 1849 och 1971 och författaren förvånas bland annat över att barnen i småbarnsskolan lärde sig läsa och skriva ända fram till 1900-talet. Även inom alternativa pedagogiska riktningar som montessoripedagogiken har läs- och skrivutvecklingen varit aktuell för barn i småbarnsinstitutionerna under samtliga perioder.

Påfallande likheter mellan småbarnsskolan, småskolan och arbetsstugan under 1800-talet var att verksamheterna främst var riktade till fattiga barn i städerna. Innehållet var sedelärande och fostran till gudsfruktan betonades. Lilla Katekesen präglade å ena sidan innehållet både i planer för småbarnsskolan och småskolan och till viss del arbetsstugan och å andra sidan var detta också ett innehåll som barnen av tradition mötte i hemundervisningen. Guds läroplan var alltså ett summerande begrepp som till betydande del kunde beteckna de yngre barnens läroplansinnehåll under den här perioden.

Efter 1850- och 60-talet började kyrkans auktoritet att ifrågasättas och sekulariseringsprocessen sköt fart. Adeln hade förlorat i ekonomisk och social betydelse och prästerna representerade inte längre ensamma lärdomen. Kunskapsstoffet förborgerligades och en kyrklig tradition övergick i en alltmer borgerlig tradition, en mer profan inriktning antogs. Hemmet och hembygdens natur och historia blev omhuldade ämnesområden (Andersson 1986). Det romantiserade hemmet, modern och barnet var en rörelse som rimmade väl med den tilltagande medelklassens värderingar, vilka utgjorde grunden i den nya vågen av Fröbel-pedagogik och barnträdgårdsrörelse runt 1890-talet. Detta leder oss in i nästa läroplansperiod.

DET GODA HEMMETS OCH HEMBYGDENS LÄROPLANSERIOD

Det goda hemmets och hembygdens läroplan sträcker sig från slutet av 1800-talet till mitten av 1900-talet, med vetenskapligt-rationell och samhällsrelaterad revidering runt 1930- och 40-talet. Ett socialpedagogiskt perspektiv dominerar med en läroplan som företrädesvis utformas i barnträdgårdsledarinnornas egna led och rum. Den hemlika institutionen föreskrivs. När det gäller innehållet i kindergården och folkbarnträdgården läggs skriftspråk och läsinlärning i träda medan natur-matematik-bygglek har stöd i Fröbel-teori och lekgåvor. Saga, sång- och fingerlek blandas med och ersätter småbarnsskolans psalm och bibliska berättelser. Leken skjuts mer i förgrunden och nyckelbegreppet är uppfostran snarare än undervisning. Moderlig omsorg och begreppet ledarinna införs istället för lärarinna. Barnen skall ledas, ej skolas, och deras fostran ska inte vara skolmässig utan moderlig. Flickan omtalas återkommande i termer av »den självfulla lilla husmodern» och pojken beskrivs som »den kraftfulle byggaren». Husliga sysslor utvecklas som innehållsområde och ett praktiskt och skapande innehåll betonas – ett bonde- och borgarinnehåll.

Till skillnad från förra perioden sker nu en relativt arteen utveckling i jämförelse med skolan. Men också likheter kan utläsas, till exempel innehåll i praktisk-teoretiska åskådningslektioner och husliga sysslor i barnträdgården och hembygdämnet i folkskolans småskolestadium. Hembygdskunskap med

arbetsövningar kan tolkas som ett ämnesintegrerat innehåll som har stora likheter med arbetsmedelpunkten i barnträdgården. Arbetsstugan övergår till eftermiddagshem. Här föreskrivs en »hemlik» pedagogik med en mer moderlig ledarroll, i nära relation med barnträdgårdens verksamhet. Det blir en övergång till det goda hemmets linje. Barnavårdsnämnden blev tillsynsmyndighet för eftermiddagshemmen under 1930-talet.

Runt 1930-talet börjar man tala om ett enhetligt system: *halvöppen barnavård*. Psykologin får fotfäste med företrädare som Bühler, Hetzer, Köhler och Gesell. Myrdals tanke om att storbarnkammaren skulle vara tillgänglig för alla barn kan tolkas som en grundläggande idé för en enhetlig svensk förskola.

Under den här perioden ger medelklassens borgar- och bondeideal utslag i något som kan kallas »Det goda hemmets ideologi», en socialliberal linje. Parallellt med att hemmet genom industrialiseringen upplöstes som produktionsenhet, växte det fram en fokusering och romantisering av familj och hem som kunde betecknas familism. »Inget ord kan – även i sammansättningar – vara vackrare än ordet hem.» (Westman 1945 s 8) Familjen och hemmet betonas nu som begrepp, dess vikt understryks på allehanda sätt. En massiv påverkan genom texter och bilder förstärker denna ideologi (Tallberg Broman 1991 s 56).

Innehållet i läroplanerna beskrev en kultur som i många stycken motsvarade dåtidens borgerliga levnadssätt och strävan. En av folkbarnträdgårdens viktigaste uppgifter var att förmedla borgerliga hem- och familjeideal till arbetarklassens barn och mödrar. Systrarna Mobergs engagemang i barnträdgården runt sekelskiftet kunde ses som ett uttryck för en borgerlig harmoniseringspolitik, liberal klassutjämning. Den syftade till att överbrygga och skapa social fred mellan olika samhällsgrupper i ett klasspolariserat samhälle.

Genom folkbarnträdgårdarna fick kvinnor och barn från olika samhällsgrupper möjlighet att mötas. Liberal kristendom och »modern feminism» var andra karakteristiska drag. Enligt den dåtida feminismen måste kvinnan utbildas för sina kvinnliga uppgifter som maka, mor och husmor. En sådan professionalisering skulle leda till en uppvärdering av kvinnan som samhällsmedborgare. Politiskt sammanfattar Hatje (1999) perioden mellan 1880- och 1930-talet med »Det goda hemmets politik». Denna politik avspeglas också i läroplanerna.

Allmän rösträtt för män (med vissa inskränkningar) trädde i kraft år 1909. Med allmän rösträtt för kvinnor (1918–21), lag om att gift kvinna skulle bli myndig vid 21 års ålder och vara likställd med mannen i den nya giftermålsbalken (1921) samt med vissa undantag ha tillträde till även högre offentliga tjänster (1925), blev kvinnor, enligt Gunnar Qvist (1980), i stort sett formellt jämställda med männen. Ofta innebar emellertid giftermål att kvinnan lämnade sitt yrkesliv. Den traditionella familjen med mannen som huvudförsörjare förblev länge en riktpunkt och politiskt fanns exempelvis ännu 1939 blott tre procent kvinnor i riksdagen (SCB 1993).

Särartsbetonad samkod

Det går att uttyda en förändring från en kateketiskt patriarkal till en särartsbetonad samkod under den här perioden. Det explicit manliga dominansförhållandet minskar och sekulariseras, sekulariserad patriarkalism. Det är i stort sett formellt jämställda kvinnor som utgör de huvudsakliga aktörerna, vilka utformar och textbinder en verksamhet som dels leder till professionalisering av ett kvinnligt yrke, dels frigör kvinnlig arbetskraft och omhändertar barn i halvvoffentliga rum.

Den tyska romantikens särartstänkande hade en tydlig inverkan på den svenska barnträdgårdsrörelsen genom Fröbel-pedagogiken och filantropin. I filantropisk och socialliberal anda skulle klass och kön leva sida vid sida, utan någon direkt utjämning eller könsöverskridande. Enligt idealbilden var mannen familjeförsörjare och kvinnan maka och mor. Särartsbetonade samplaner, med gossen som den kraftfulle byggaren och flickan som den själfulla lilla husmodern, kan förstås i förhållande till det särartsideologiska och socialliberala idealet. Män och kvinnor skulle arbeta sida vid sida för sitt lands utveckling. Männerna skulle vara familjeförsörjare och stå för det stora yttre samhällsbyggandet med politik, ekonomi och teknik, och kvinnorna för trevnaden och harmonin inuti byggnaden, det vill säga vård och omsorg. De kvinnliga pionjärerna i barnträdgårdsrörelsen utvecklade ett innehållsområde med husliga sysslor vid sidan av de Fröbel-relaterade bygglekarna och sysselsättningarna.

Den vetenskapligt-rationella eran gjorde sitt intåg runt 1930-talet, men utan att definitivt bryta med Fröbel-traditionen. I småbarnsinstitutionerna och barnträdgårdarna fostrades gossar och flickor under samma tak. Samprestationer och gemensamma sysselsättningar blev på så sätt också en naturlig del av verksamheten. Likhetsinslag framträdde i viss mån i 1930- och 40-talstexterna. Pojkars och flickors lika intresse för aktiviteter, som träslöjd och husliga sysslor, påpekades. Men inom den begynnande vetenskapligt-rationella eran var likheten trots allt fortfarande en relativ likhet med könssegregerade undertoner. Det var fortfarande kvinnan och modern som relaterades till småbarnsvården och de reproduktiva uppgifterna i texterna. Sammantaget kunde tolkningsmönstret under perioden, från slutet av 1800-talet till 1940-talet, summeras i begreppet *särartsbetonad samkod*.

Barnträdgården, eftermiddagshemmet och småskolestadiet: en avslutande spegling

Barnträdgårdens och eftermiddagshemmets läroplan växte ihop medan avståndet till skolan ökade, inte minst retoriskt. För att identifiera barnträdgårdens innehåll och rum uttrycktes detta ofta med en särskiljande emfas i förhållande till skolan: »Barnträdgården skall ju vara ett hem, ej en skola.» (*Barnträdgården* 1919 s 46) Henriette Schrader Breymann menade att speciellt arbetarklassbarnen behövde en heldagspedagogik som skilde sig från skolans. Det handlade om att utnyttja det husliga arbetet för att skapa en undervisning nära vardagslivet som dessa barn behövde i sina framtida liv. Barnen skulle både arbeta och leka i småbarnsinstitutionen (J-E Johansson

1994). Man kan säga att Schrader Breymanns ledstjärna blev att använda hushållsarbete som en grund för de yngre barnens läroplan och på så sätt relatera uppfostran till barnens erfarenhetsvärld, hushållsarbete var bekant för barnen i deras hem. Någon direkt samverkan med skolan diskuterades relativt lite i texterna under perioden.

Medan skolan arbetade efter ett ämnesorganiserat innehåll, utvecklades ett ämnesintegrerat arbetssätt, arbetsmedelpunkten, i barnträdgården. Att lära sig läsa och skriva tillhörde nu definitivt skolans domäner. Läroboken och klassrummet – med mindre antal barn i klasserna än tidigare – kännetecknade skolan, medan konkret material i hemrelaterade rum föreskrevs i barnträdgården och eftermiddagshemmen. Men det fanns ändå likheter när det gällde sekulariseringen och övergången från katekes till det hem- och hembygdsrelaterade innehållet. Hembygds kunskapen med arbetsövningar kunde betecknas som ett ämnesintegrerat innehåll i likhet med arbetsmedelpunkten.

Vidare kunde arbetsövningarna ses som en influens från arbetsstugornas läroplan, som också hade likheter med barnträdgårdens sysselsättningsplan och exempelvis Deweys pedagogik »Learning by doing». Skolan skulle nu vara ett laboratorium, inte ett auditorium. Dewey, Key, Köhler och Myrdal var personer vars arbeten utgjorde förenande länkar beträffande de yngre barnens läroplaner genom tiderna (Hartman & Lundgren 1998).

Hem-, hembygds- och hushållsrelaterat innehåll ingick i såväl barnträdgårdens som arbetsstugans eller eftermiddagshemmets och småskolestadiets läroplan. Det goda hemmets och hembygdens läroplan var därigenom ett summerande begrepp som till betydande del kunde beteckna de yngre barnens läroplansinnehåll under den här perioden. Vid slutet av perioden, 1930- och 40-talet, går det att skönja en förändring från socialpedagogiska till socialpsykologiska vindar. Politiska och ideologiska strömmar växlar från socialkonservatism och socialliberalism till socialdemokrati och socialism, vilka förstärks och blommar ut under nästa period.

FOLKHEMMETS SOCIALPSYKOLOGISKA LÄROPLANSERIOD

Folkhemmets socialpsykologiska läroplan sträcker sig från mitten av 1900-talet (efterkrigstiden, med rötter i 1930-talet) till 1985 med revidering runt 1980. Ändamålet med verksamheten förändras från moral och förädling av familjeliv till demokrati och allsidig personlighetsutveckling. *Halvöppen barnavård*, som daghem, lekskola, hel- och deltidsförskolan, eftermiddagshem och *barnomsorg*, som förskola och fritidshem, kan ses som sammanfattande begrepp i ett centraliserat socialpsykologiskt perspektiv. Barnets vård och omsorg får en mer central position än tidigare. Synen på barnet som ett särartsbetonat naturbarn övergår i idén om ett köns-, klass- och kultur-neutralt vetenskapsbarn, ett likhetsbarn.

Psykologer tar nu definitivt över som textkonstruktörer, något som tidigare skötts av filosofer och pedagoger. Forskare som Gesell, Piaget och Erikson förekommer frekvent i de relativt historielösa texterna. Aktörer på förskolefältet kallas bland annat förskollärare, vilka föreskrivs arbeta i jämlika arbetslag. Rummen förändras till samhälls- och vetenskapsrum snarare än

hemrelaterade rum, och lekköken blir nu naturvetenskapliga laboratorier. Utvecklingen går med andra ord från hembygdsrelaterade bygg- och dockrum under föregående period till den här periodens samhälls- och vetenskapsrelaterade aktivitetsstationer i en lekhall, ett folkhem i miniatyr.

Innehållet i förskolan organiseras bland annat i 15 vardagsrelaterade aktivitetsområden och från 1980-talet i fem mer skolorienterade ämnesblock. Barnets psykosociala utveckling och självständighetsfostran i vardagsrutiner skjuts i förgrunden. Samhällsrelaterat innehåll som social omvärldsorientering, invandrarfrågor, trafik och naturvetenskapliga fenomen som matematik, bygglek, naturvetenskapliga system betonas i innehållet, medan husliga sysslor reduceras och förändras. Språk- och begreppsutveckling behandlas utan betoning på skrivning och läsning. Att använda former, figurer, siffror och bokstäver föreskrivs dock som ett aktivitetsområde på 1970-talet och i den reviderade planen 1981 ingår förberedande skrivning och läsning i ett språkblock.

Det är överhuvudtaget snarare arbetssättet och rummet/utbyggnaden av barnomsorgen, än innehållet som fokuseras under stora delar av den här perioden. När det gäller val av litteratur för barn kan vi följa en övergång från saga till faktabok. Den moraliska bevekelsegrunden för sagan under förra perioden övergick i ett syfte som gick ut på att barnen skulle få veta hur det egentligen var: från tro, tradition och moral till en vetenskapligt rationell strömning.

I jämförelse med skolan sker å ena sidan en fortsatt relativt arteen läroplansutveckling. Å andra sidan finns också en del likheter. Dessa kan dels utläsas i de övergripande demokratiska målen och helhetssynen med barnets och elevens självständighetsfostran och allsidiga personlighetsutveckling i centrum. Innehållsliga likheter kan bland annat utläsas genom att hembygds-kunskapen med arbetsövningar reduceras i timantal till förmån för matematik, vilket kan jämföras med att husliga sysslor reduceras och integreras med ett naturvetenskapligt och matematiskt innehåll i förskolans anvisningar. Eftermiddagshem övergår till fritidshem (ungefär 1960) och relationen till förskolan fördjupas under den här perioden. Socialstyrelsen övertar huvudmannskapet och ger ut delvis integrerade anvisningar för förskola och fritidshem i en socialpsykologisk folkhems- och rekreativlinje. Barnstugor är en gemensam benämning för lekskolor, daghem och fritidshem i barnavårdslagen (SFS 1960). Barnomsorgslagen (SFS 1976) och Socialtjänstlagen (SFS 1980) reglerar både förskola och fritidshem. Likheter mellan förskolan och fritidshemmet kan utläsas i såväl övergripande mål, rum som innehåll och arbetssätt.

Efter andra världskriget präglades svenskt samhällsliv av en socialdemokratisk folkhemspolitik med en snabb expansion av den offentliga sektorn. Utvecklingen gick från bondesamhällets självhushållning i familjen till en planmässig hushållning där stat och kommun fick ett allt större inflytande över socialiserande funktioner. Det var först i början av 1980-talet som en stramare budgetpolitik började bedrivas i oljekrisernas och konjunkturvållingarnas spår. 1950-talet betecknas som en period med stark välståndsutveckling för alla samhällsklasser i Sverige, med ökade realinkomster och

större fritid för de yrkesverksamma. Mest påtaglig blev standardförbättringen för löntagarna inom industrin. Bilism, flyg och television fick sitt breda genombrott, vilket ökade rörlighet och kommunikation i samhället. Parallellt med standardförbättringarna skedde en strukturförändring i samhället där jordbruket minskade i omfattning, medan främst servicenäringarna växte till (Hadenius, Molin & Wislander 1988).

1950-talet innebar ett genombrott för tanken att offentlig sektor och barnomsorg hade en viktig funktion för allmänheten (Persson 1998). Förändringen gick från liberal och borgerlig välgörenhet och filantropi i ett moraliskt och samhällsstabiliserande syfte till planmässigt tänkande i ett klassutjämnande syfte. Det var en socialdemokratisk folkhemspolitik som blev lösningen. Folkhemmet var en term som stod för det av socialdemokratin eftersträfvade samhället med utvecklad social omsorg, ekonomisk utjämning och inga klasskillnader (Aspling 1988). Under i synnerhet 1960-talet växte sig en solidaritetskänsla med både samhälle och medmänniskor allt starkare och gränsen mellan samhällsklasser började suddas ut (Ödman 1995). Statens funktion uppvärderades och stod som garant för det goda livet. Samhället skulle fostra en ny människotyp som var »individkollektivist». Planens tid inleddes under 1930-talet och sträckte sig fram till ca 1985 (Persson 1998).

Folkhemspolitiken avspeglade sig i läroplanerna. För att återknyta till föregående period övergick den hemrelaterade Fröbel-pedagogiken under denna period i demokratiskt likhetsorienterade och socialpsykologiska planer. Social omvärldsorientering blev ett fokuserat innehållsområde. Den utvecklingspsykologiska och sociologiska vetenskapen dominerade perioden från 1950- till 1970-talet, det vill säga en vetenskapligt-rationell era. Naturvetenskaplig forskning blev måttstocken för god, neutral och objektiv forskning; ett naturvetenskapligt innehåll bredde också ut sig i läroplanerna. Den psykologiska vetenskapen producerade teorier om den mänskliga utvecklingens universella lagbundenheter, med andra ord ett slags moderna rationella helhetslösningar som var universella och lika för alla människor. Jämlikhetsaspekterna betonades i den progressiva och socialt förankrade pedagogiken. Centraliseringen och den statliga regelstyrningen var inriktad på att skapa en enhetlig förskola med likvärdig kvalitet i hela landet, en likhetsskola. Ett likhetsmönster kunde således urskiljas i både den politisk-ideologiska och teoretiska utvecklingen.

Könsneutral likhetskod

Qvist (1980) menar att förutsättningarna för kvinnorna att hävda sig på arbetsmarknaden efter kriget var gynnsamma, med tanke på att kriget följdes av en högkonjunktur. Trots att regeringen, enligt Qvist, satsade på det nya alternativ som erbjöds genom invandrarna, skedde en avsevärd ökning av kvinnor på arbetsmarknaden. Den ekonomiska högkonjunkturen gav upphov till en växande offentlig sektor och ett ökat behov av kvinnlig arbetskraft. En utveckling med mannens förändrade föräldraskap och arbetsfält i förhållande till de små barnen fick tydligt stöd i texterna. Föräldraskap och arbetsfält började problematiseras och vidgas utöver traditionella könsgränser. Idén om mannens likhet med kvinnan fick stöd, i meningen att även en del män gick in

i det dubbla ansvarstagandet för arbete i såväl produktion som reproduktion. Manliga förskollärare exponerades flitigt i text och bild.

Beträffande könsteoretiska begrepp fanns ett genomslag för jämställdhet, könsrollstänkande och likhetsideologi under 1960- och 70-talet samt i början av 1980-talet. Redan på 1950-talet förekommer dock hänvisningar till Myrdal och Kleins (1957) bok om kvinnans dubbla roller. Könsroll och jämställdhet var begrepp som började spridas i tidskriften *Barnträdgården* under 1960-talet. Enligt de förskolepedagogiska texterna skulle pojkar och flickor nu uppfostras lika. Könsneutrala formuleringar hade företräde framför könsspecifika. De könsneutrala anvisningarna kunde tolkas som ett uttryck för en dominerande likhetssyn, vilken var radikal för sin tid.

Vidare kunde själva användningen av könsrollsbegreppet tolkas som att det inte längre var en naturbetingad syn som dominerade. Kön var även något kulturbetingat, något som var påverkbart. I de sammanhang som könsrolls-begreppet berördes fick det inledningsvis huvudsakligen en psykosexuell anknytning med tonvikt på förståelse för barnens könsdrift, könsorgan och sexualitet. Under 1970-talet framställdes könsrollsbegreppet även utifrån en mer social dimension, vilken centrerade arbetsdelningen och olika roller i familjen och samhället. I *Barnstugeutredningen* (SOU 1972:26/27) behandlades exempelvis könsrollen dels i anknytning till barnets jaguppfattning och sexualdrift, dels som en påverkbar roll i familjen, vilket även kunde yttra sig i barnens lekmönster (i bilagan berördes lekmönster). I 1980-talsplanerna var könsrollen främst relaterad till ett grupporienterat arbetssätt där den vuxne mer aktivt föreskrevs delta och leda en könsintegrerad lek.

Men de könsrollsrelaterade anvisningarna förekom sporadiskt. Det fanns ingen utförligare definition av könsrollsbegreppet eller anvisningar om hur det skulle tolkas i förhållande till hela den inre pedagogiska verksamheten med innehåll, arbetssätt och rum. Könsrollsbegreppet framstod som ett relativt entydigt och statiskt begrepp, då det främst var relaterat till kropp eller sexualitet samt kvinnors och mäns arbetsdelning, vilket även kunde visa sig i flickors och pojkars lekmönster. Det förekom ingen diskussion om femininitet och maskulinitet i en mer komplex och mångdimensionell mening. Ej heller någon teori eller analys av hur könsaspekter i det inre pedagogiska arbetet var relaterat till någon maktordning i samhället och kulturen genom historien. I 1980-talsplanerna uttrycktes dock ett visst ökat intresse för förskolans historia, men då rörde det sig om historia i ett allmänt könsneutralt perspektiv.

Man kan säga att det under den här perioden växte fram ett stöd för det könsneutrala vetenskapsbarnet och en allmän könsneutral förskola, en likhetsskola. Det rörde sig om en centraliserad utbyggd förskola som skulle vara lika för alla i hela landet, en förskola som skulle fostra framtidens demokratiska medborgare. Utjämning och likhet i förhållande till både klass och kön var en uttalad princip. Likhetsprincipen kunde tolkas vara förenlig med både välfärdsstaten och den industriella massproduktionen. Sammantaget kunde det könsdidaktiska tolkningsmönstret under perioden, från mitten av 1900-talet till mitten av 1980-talet, summeras i begreppet *Könsneutral likhetskod*.

Förskolans, fritidshemmets och lågstadiets läroplaner – en avslutande spegling

Relationerna mellan förskolans och fritidshemmets planer fördjupades under denna period beträffande såväl innehåll som arbetssätt och rum. Först växte avståndet till skolan för att runt 1980-talet börja minska. Barnstugorna fördes till social-, familje- och arbetsmarknadspolitiken med Socialstyrelsen som huvudman, medan skolan innefattades i utbildningspolitiken och hade Skolöverstyrelsen som huvudman. Enhetssystemen byggdes ut relativt parallellt, grundskolan för sig och allmän förskola och fritidshem för sig, med viss samordning. Lokalförhållandena var också relativt olika och anpassade till barnstugans och skolans roller i samhället. Förskolan och fritidshemmet ansågs ha en mer fostrande roll med betoning på social utveckling, medan skolan hade en kunskapsförmedlande roll.

Man kan säga att barnstugeverksamheten även under denna period lekte på sin egen gård och utvecklade ett innehåll utan djupare samverkan med skolan. Även om samverkan mellan förskola, lågstadium och fritidshem var mer behandlat under denna period än den förra, så var det inte direkt en jämförelse av innehållet i förskola, fritidshem och grundskola som betonades. I stort sett kvarstod problemet med att få en helhet och kontinuitet i de yngre barnens läroplansinnehåll. Stora skillnader kunde också finnas inom respektive system.

Vid en närmare granskning framträdde emellertid även delvis genomgående likheter mellan förskolans, fritidshemmets och lågstadiets läroplaner. Det tidigare moraliska projektet, som under 1930- och 40-talet definitivt börjat övergå i ett vetenskapligt-rationellt projekt, blommade ut efter kriget. Självständighetsfostran och frigörelse, psykologisk och social utveckling utifrån demokratiska samhällsmål ingick i planer för både förskola, fritidshem och skola. Aktivitetspedagogiken (aktivitetsstationer, fria självständiga val, grupparbete) fick ett förnyat genomslag med individens vardagserfarenheter i centrum. En »individkollektivistisk» fostran var betecknande i både förskola, fritidshem och skola. Arbetssättet och formen behandlades mer än innehållet. Exempel på likartat innehåll fanns i orienteringsämnena; till exempel Trafik och Naturvård. Folkhemmets socialpsykologiska läroplan var ett summerande begrepp som till betydande del kunde beteckna de yngre barnens läroplan under den här perioden. Under slutet av perioden kunde ett politiskt, ideologiskt och ekonomiskt systemskifte skönjas, vilket leder oss över till nästa period.

DET SITUERADE VÄRLDSBARNETS LÄROPLAN

Det situerade världsbarnets läroplan sträcker sig från slutet av 1980-talet fram till idag, med revidering i slutet av 1990-talet, med nya läroplaner och utformning av ett sammanhållet utbildningssystem. Utbildningsdepartement och skolverk blir huvudorgan också för förskola och fritidshem. Målstyrning, decentralisering, globalisering, marknadsorientering och individualisering är utmärkande drag under perioden. En mångfald av planer och aktörer utvecklas från global/internationell till individuell nivå. Förskolan utgör nu ett

övergripande begrepp för den verksamhet som tidigare varit formulerad i termer som daghem, barnomsorg, barnavård. Hem- och barnrelaterad terminologi är så gott som uttraderad i institutionsbenämningen. Förskoleklassen införs som ny skolform för sexåringar.

Enhetlighet i terminologin eftersträvas i en del planer, vilket leder till att begreppet skola avser alla verksamhetsformer, förskola alternativt förskoleklass, fritidshem och grundskola. I planerna på kommunal nivå tenderar dock innehållet i fritidshemmet att utelämnas och förskoleklassen fokuseras mer än förskolan, men mest utrymme har grundskolan. Hur rimmar detta med en helhetssyn på barn som lika viktiga, oavsett vilken ålder eller verksamhetsform de befinner sig? Forskare som åberopas är en kulturhistorisk blandning av Fröbel, Piaget, Vygotskij, Sommer och Säljö med flera. Det innebär att ett sociokulturellt och kulturpsykologiskt eller kultursociologiskt perspektiv tenderar att inta en framskjuten position. Detta kan med andra ord beskrivas som en övergång i ett teoribygge på socialkonstruktivistisk grund. Pedagogen kan både beskrivas som en reflekterande praktiker och handledare för barnets individuella lärande och som »skådespelare» och mediator. Profilerade handledare och chefer är aktörer på marknadsorienterade fält med fri etableringsrätt och ökad konkurrens och valfrihet.

Under de senaste åren har barnomsorgens utbildningspolitiska betydelse betonats och förskolan framställs alltmer i ett utbildningsperspektiv. Det livslånga lärandet för alla är vår tids budord och en varierad, individualiserad och globaliserad miljö för lärande framhålls, bland annat på öppna mångkulturella mötesplatser och såväl i virtuella som autentiska och reella lärorum. I slutet av 1980-talet och på 90-talet utgår det temarelaterade innehållet i förskola och fritidshem från de tre ämnesövergripande områdena Natur, Kultur och Samhälle. Med de nya läroplanerna 1998 finns det ingen motsvarighet till skolans kursplaner/timplaner när det gäller förskolans och fritidshemmets innehållsliga organisering. I en samordning med skolan prioriteras språk, även världs- och IT-språk som engelska, informationsteknologi och reellt inflytande på kommunal och lokal nivå 2000. De nationella läroplanerna formuleras i mål att sträva mot (Lpfö 98, Lpo 94) och mål att uppnå (Lpo 94).

I de tidigare pedagogiska programmen för förskola och fritidshem var innehållet betydligt fylligare beskrivet än i nutida läroplanstexter och riktlinjer. Detta ger vid samordningen mellan verksamhetsformerna sannolikt utslag i organiseringen av stoff och innehåll i de lokala dokumenten. När det inte finns någon tydlig innehållsorganisering och motsvarighet till kursplaner för förskola och fritidshem riskerar detta frirum att fyllas och styras av ett skol- och ämnestraditionellt innehåll, även om vissa skolor utifrån projekt med slopad timplan inte vill låta sig styras av de nationella kursplanernas ämneskonstruktion. Man kan säga att det å ena sidan finns stort utrymme i läroplanerna för ämnesintegration, å andra sidan hämmas detta utrymme till viss del av kurs- och timplaner. I de lokala handlingsplaner som är utformade över verksamhetsgränserna, sker mötena företrädesvis inom innehållsområden som ligger väldigt nära skolans traditionella ämnen – svenska/språk,

matematik och idrott/motorik – och inte i första hand inom omsorg, lek och temaorganiserat innehåll.

Hur utvecklas exempelvis den röda tråden i vardagsverkligheten och vardagsmönstret? Vilka mål för utveckling finns för det kontinuerliga vardagsinnehållet och vad händer med lek, föräldrasamverkan, omsorg, vardagssamtal inom och mellan verksamheterna? Vad innebär exempelvis en övergång från flerrumsbetonat till enrumsbetonat lärande, från flera lek- och lärorum i förskolan till ett koncentrerat klassrum i grundskolan? En annan fråga rör det tematiserade innehållet och huruvida barnen exempelvis får gå igenom upprepade och likartade svamp-, djur-, sago- och jag-teman i samtliga verksamheter, eller finns det en vision om en innehållslig påbyggnad och utmaning för barnen i ett längre perspektiv?

När det gäller val av litteratur och texter för barn kan förändringen, från mitten av 1800-talet till idag, beskrivas som en resa från katekes och biblisk berättelse till postmodern saga. I den nutida verksamheten och vardagsverkligheten är det enligt min tolkning ett brett spektrum av olika sago- och berättarformer som gör sig gällande. Här förekommer allt från religiösa texter, klassiska och moderna sagor inklusive fakta- och barnlexikon, till postmoderna, mångbottnade berättelser och interaktiva multimediasagor, dock med en tyngdpunkt i det västerländska kulturarvet. Detta kan kombineras med barnens och lärarnas egenkomponerade sagor, lekar, rollspel och berättelser – *narratives*.

Det syns vara ett kulturkompetent barn som ska formas i ett media- och kommunikationsintensivt samhälle. Poängen kan ses bli att ge rika möjligheter för barnet att fantisera, kreativt lösa problem och lära sig berätta, framföra och kommunicera genom exempelvis dramapedagogiska och berättelsebaserade arbetsformer. Detta leder till att sagor, musik och litteraturupplevelser kommer att utgöra ett centralt meningserbjudande innehåll och styrande lärostoff. Frågan är vilken omvärldsförståelse och världsordning valet av detta innehåll erbjuder.

Metoden eller arbetsformen, hur man som pedagog skall arbeta för att uppnå målen, är en decentraliserad fråga. På kommunal och lokal nivå föreskrivs barn- eller elevaktiva och individualiserade arbetsformer i hög utsträckning; t ex PBL (problembaserat lärande), multipla lärandestilar, lek, story-line, projekt och tema. Arbetslagsprincipen är mer uttalad i Lpfö 98 än i Lpo 94 (1998).

Barnet som reell kompetent medborgare med demokratiska rättigheter och inflytande över innehåll och arbetssätt betonas. Det är barnets eget perspektiv som efterfrågas till skillnad från vuxnas barnperspektiv. Jämfört med tidigare texter är de nya läroplanerna formulerade så att större ansvar läggs på barnet och de unga att i samspel med sin omgivning utveckla kunskap och ta ansvar för sitt livslånga lärande. Under denna period kan en förändring uttolkas i riktning från ett universellt likhetsbarn till ett pluralistiskt, situerat barn. Fokus ligger på vad olika barn lär i olika situationer. Lärande är situationsbundet, sociokognitivt orienterat (situated cognition) och knutet till en specifik praktik och kontext.

Människan kan inte undvika att lära och det behöver därför inte vara så intressant att fråga sig hur utveckling och lärande går till utan vad människan lär sig i olika situationer. Detta kan tolkas som en didaktisk glidning från hur-till vad-frågor. Sammantaget uttrycks en förstärkt diskurs i planerna kring det individuella jaget och nätet. Med nätet avses här en multipel samverkan i nätverk av såväl individer eller personal (arbetslag, projektgrupper och liknande), rum (t ex lokalintegrering, spår, öppna, virtuella rum) som innehåll och form (teman, PBL, Story-line, osv).

Från mitten av 1980-talet blåser det nyliberala vindar och högerpositionerna stärks (Liedman 1993). Runt år 2000 kännetecknas samhället av förändringar med nya kommunikationsformer, mångkulturalitet och snabb globalisering (Lyon 1998). I informationsströmmen talas det om den nya globala ekonomin och individuell kapitalism; t ex individuellt aktie- och pensionssparande, individuella kompetenskonton och individuell lönesättning (Lidén 2000). Ett ekonomiskt och kommunikationstekniskt tänkande och språkbruk breder ut sig. Dagens samhälle har många namn som till exempel senmodernt, högmodernt, nätverkssamhälle, kommunikationssamhälle, ett lärande samhälle, det osynliga samhället. Samhällsomvandling och strömningar i politik och ideologi, kultur, ekonomi och vetenskap sammanstrålar delvis i ett ömsesidigt förstärkande mönster. Detta skapar genklang och ger ökad förståelse för innehållet i planerna. Inge Johansson (2000) menar att visionen i dagens styrdokument för skolan präglas av stor hänsyn till individuella behov och karakteriseras av den flexibilitet som kännetecknar det postindustriella samhället.

Läroplansmönstret stämmer väl överens med Daun och Löfving (1995) som påpekar att det blivit mindre utrymme för jämlikhetsfrågor från 1980-talet. Istället betonas marknad, valfrihet samt mångkulturella frågor i utbildningsdebatten. Lindensjö och Lundgren (2000) uttrycker detta i termer av en glidning från jämlikhet till likvärdighet och frihet att välja. Förändringen kan relateras till befolkningsstatistiken. Från att ha varit ett relativt homogent befolkat land har nu Sverige en befolkning där cirka en femtedel är av icke svenskt ursprung, bördiga från 170 olika länder (OECD 1999). Vi kan tala om en nationell globalisering eller att världen är vår hembygd, om vi vill uttrycka oss med förankring i tidigare läroplansmönster.

Olika mönster av arv från tidigare läroplansperioder blandat med nya inslag på olika nivåer kan utläsas i dagens läroplaner. De kan på så sätt sägas bära spår från hela den historiska samhällsomvandlingen. Castells (1998) skriver om nätverkssamhällets framväxt och att vi är på väg in i en ny tidsålder (informationsåldern), som kännetecknas av kulturens autonomi i förhållande till de materiella grundvalarna för vår existens. I förmodern tid var det naturen som dominerade över kulturen. Industrialiseringen och förnuftets seger i modern tid innebar kulturens dominans över naturen. Med nätverkssamhället refererar kulturen till kulturen. Vidare menar Castells (1998) att i nätverkssamhället samordnas kapitalet globalt medan arbetet i regel är lokalt, med en ökad individualisering. »Nätet» och »jaget» utgör två poler som våra samhällen alltmer struktureras kring. Arbetet mister sin kollektiva identitet

och blir alltmer individualiserat i sina projekt, villkor, färdigheter och intressen.

I den informationstekniska eran har IT i arbetsliv och skola tillskrivits många goda effekter. Sedan den ekonomiska IT-bubblan sprack har antalet skeptiker dock tilltagit. IT skulle öka demokratin, individens frihet och kommunikationen mellan människor. När det gällde skolan skulle eleverna bli mer aktiva, lära sig bättre och bli mer självständiga kunskapssökare. Än så länge finns det emellertid lite vetenskapligt stöd för att elever lär sig mer och kvalitativt bättre med datorstöd (t ex Pedersen 1999). Det autentiska mötet och samtalsbetydelse, mellan barn, unga och vuxna eller lärare, har på senare tid fått ökat stöd och tilltro i förhållande till en tidigare övertro till det virtuella mötet (Colnerud 2001).

Lindensjö och Lundgren (2000) påpekar att medias roll i samhället har förändrats under de senaste decennierna och främst under 1990-talet. Utredningar, riksdagsbeslut, läroplaner och skolverklighet förmedlas, tolkas och transformeras medialt. »Det går alltså inte att förklara relationen mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan annat än som en medierad och transformerad relation.» (Lindensjö & Lundgren 2000 s 175) Globala, politiska, ekonomiska och religiösa rörelser tilltar i nära förening med medierna. *Attac* (l'Association pour la taxation des transaction financières pour l'aide aux citoyens; se t ex Clinell 2000) är ett exempel: en ung rörelse som vuxit fram som en reaktion mot nyliberalismens framfart och marknadens allt mer styrande kraft. Andra rörelser menar tvärtom att globaliseringen skapar frihet och makt åt människor, främst i världens fattiga länder. Utbredningen av marknadsekonomi och demokrati har enligt denna rörelse gett upphov till minskning av fattigdom och förtryck (Norberg 2001). Även om det funnits perioder av globalisering även tidigare innebär den nya tekniken stora förändringar. Globala nätverk hade inte kunnat sammanfogas med samma snabbhet (Liedman 2002).

Pluralistisk könskod

Med begreppet genus togs ett kvalitativt språng bort från könsrollstänkandet och stora, enhetliga förklaringsystem under den här perioden. Genus (biopsyko-socio-kulturellt kön) stod inte för en enda enhetlig och hård definition. Det kunde snarare betecknas som ett brett analytiskt perspektiv utan tydliga teoretiska ramar. Den genusteoretiska diskussionen expanderade under senare delen av 1980-talet (SOU 1990). Förståelsen av kön hade gått från en relativt enkel och entydig uppfattning till en tämligen mångfasetterad och komplex köns- och genusreflektion i ständig rörelse. Det finns inte *en* feminism eller riktning inom könsforskningsfältet utan flera, även mansforskningsriktningar, och olika könsrelaterade rörelser problematiseras, som hetero-, homo-, bi- och transsexuella. Mönstret med pluralism är således kännetecknande även för köns- och genusteori. I sammanhanget är det viktigt att påtala problemet med varje historikers svårighet att skapa distans till det pågående, vilket kan leda till att samtiden alltid uppfattas som mer mångskiftande än tidigare perioder.

I planerna kunde olika mönster av arv skönjas från tidigare kodperioder, till exempel särartsbetonat stoff samt särartsbetonade och könsneutrala rumsbeteckningar, blandat med nya inslag på olika nivåer. En tilltagande nivårelaterad mångfald kunde utläsas med problematisering av likhetsideologin och en upplösning av det neutrala, universella barnet och enhetliga könet. Mål om barnens könsolikhet, könslighet och likvärdighet integrerades med bland annat etnicitet, klass, ålder eller generation, handikapp, geografisk tillhörighet, med andra ord en glidning från ett enhetligt till ett situerat kön. Från 1800- till 2000-talet går det att utläsa en glidning; från kön som en naturfråga, via kön som en attityd- och könsrollsfråga, till kön som en mångdimensionell positioneringsfråga, global mänsklig rättighetsfråga och lärandefråga med såväl biologiska som sociokulturella förtecken (t ex Tallberg Broman 2002).

DISKUSSION

Spegling i tidigare läroplansteoretiska konstruktioner

När de yngre barnens läroplanshistoria speglas i tidigare svenska läroplansteoretiska konstruktioner (vilket naturligtvis inte är helt oproblematiskt), visar sig dels viss motsvarighet och överensstämmande mönster, dels överskridande och expanderande tillskott. Ulf P. Lundgrens (1979) *läroplanskoder* och Tomas Englunds (1986) *konceptioner* utgör exempelvis teoretiska redskap, som delvis överensstämmer med mönster när det gäller läroplanerna för de yngre barnen. Den patriarkala konceptionen har en tydlig motsvarighet i »Guds läroplan» där kristendomskunskapen är högstatusämne också för de yngre barnen. Vidare kan den moraliska läroplanskoden från slutet av 1800-talet relateras till »Det goda hemmets och hembygdens läroplan».

Den rationella läroplanskoden och den vetenskapligt-rationella konceptionen har motsvarighet i »Folkhemmets socialpsykologiska läroplan» med naturvetenskap och matematik som högstatusämne och med utgångspunkt i den utvecklings- och inlärningspsykologiska vetenskapen. Englunds (1986) demokratiska konception har vissa beröringspunkter med »Världsbarnets läroplan», där innehållet i skolan inte nödvändigtvis struktureras i skolämnen, eller ämnesgrupper utan efter problem, meningserbjudande samtal (samtalsdemokrati) och i »helheter». Lärande, problemlösning och kommunikation är dominerande aktiviteter i en skola med sikte på den framtida medborgaren i ett problem-, kompetens- och kommunikationsintensivt samhälle.

Dessa tidigare läroplanshistoriska begrepp ger emellertid mindre stöd för att förstå en alternativ historisk organisering av innehåll, det vill säga en annan organisering än den relativt skolämnesbundna. Genom de yngre barnens läroplanshistoria erbjuds begrepp som avser att kommunicera en kombination av både skolämnesrelaterat innehåll och dels kontinuerligt omsorgsinnehåll, barn-, fritids- och hemrelaterat innehåll, dels ett könsanknutet innehåll. Med utgångspunkt i de yngre barnen berörs således en bredare innehålls-

historia som överbryggar innehållet i både förskola, fritidshem och tidiga grundskoleår.

Till skillnad från det dominerande ämnesorganiserade innehållet i skolans läroplaner, som i huvudsak bestått genom åren, går det att följa en större förändring när det gäller organiseringen av innehåll i förskolans och fritidshemmets planer. Den dominerande organiseringen av stoff är i dessa planer »ämnesöverskridande» och strukturerat i andra entiteter än skolämnen. Men denna undersökning avslöjar också att det enskilda innehållet bakom mål och ämnesbeteckningar under varje period i skola, fritidshem och förskola uppvisar större likheter än vad som tidigare hävdats i en del undersökningar. Förskolans och skolans historia beskrivs exempelvis följa »var sin räls» (Utbildningsdepartementet 1985 s 2).

I dagens ljus ger resultaten dessutom fog för att ifrågasätta det onyanserade synsättet att innehållet i förskola och fritidshem varit barncentrerat, medan skolans innehåll varit ämnescentrerat. Föreliggande arbete visar en mer komplex och växlande historia. Olika typer och grader av ämnescentrering och barncentrering kan utrönas, vilket i sig väcker ett behov av ytterligare problematisering av vad som avses med barncentrering kontra ämnescentrering. Både ämnes- och barncentreringen kan i ett kritiskt perspektiv ses som en förklädnad för olika maktintressen, vilka är inbäddade i skiftande diskurser under olika perioder.

Vid en tillbakablick tydliggörs småbarnsskolans och småskolans läroplaner som inledningsvis »ämnescentrerade» och utvecklingen från 1800-talet till nutid kan generellt beskrivas i punktform enligt följande:

I »Guds läroplan» var huvudämnet kristendomskunskap och fostran till gudsfruktan det centrala i en patriarkal kod. Barnen beskrevs som lärjungar och var underordnade i en relativt massundervisande arbetsform.

I »Det goda hemmets och hembygdens läroplan», med den självfulla lilla modern och den kraftfulle byggaren, framställdes de romantiserade barnen som blivande vuxna i en moralisk ton. Det goda hemmet och hembygden med husliga sysselsättningar och naturnära innehåll fokuserades i arbetsmedelpunkt, hembygdsämne och arbetsövningar.

Under »Folkhemmets socialpsykologiska läroplan» och den vetenskapligt-rationella perioden blev det i stort sett det könsneutrala barnets universella utveckling till individkollektivist som utgjorde det centrala i läroplanen, det vill säga barnet som ett vetenskapligt objekt i ett folkhemsprojekt och psykosocialt vuxenperspektiv. Det kontinuerliga omsorgsinnehållet hade sina målmässiga glansdagar. Grundskolan och den starkt utbyggda och centraliserade förskolan och fritidshemmet stod i folkhemmets tjänst.

Slutligen går det att skönja en förstärkt globaliserad, situerad och barncentrerad trend som kan formuleras i termer av »Det situerade världsbarnets läroplan». Världsbarnets rätt, kompetens och barnets bästa ska sättas i främsta rummet. Även om barnen inte varit med och formulerat de globala, nationella, kommunala och lokala planerna uttrycks nu mål om att de ska vara medkonstruktörer i samtal och i utformandet av sina egna individuella

utvecklingsplaner. Barncentrering kan i den meningen vara betecknande för både förskola, fritidshem och grundskola. »The child, parent and teacher as curriculum makers» blir sannolikt ett område under utveckling. Basämnesrelaterat innehåll tenderar att öka i planer för förskolan, medan omsorgsinnehåll dels tonas ned, dels anknyts till lärande. Tema- och problemorganiserat innehåll tycks föreskrivas i utökad omfattning i planer för grundskolan, även om ämnesbaserade planer fortfarande dominerar.

Möjliga sätt att tolka förskjutningen i det nutida läroplansmönstret – avslutande reflektion

Det förstärkta individualiserade mönstret återfinns enligt Løvlie (1999) i den norska läroplansreformen under 1990-talet. Han menar att den norska läroplanen innehåller »nästan en förhäxande tro på den presterande enskilda individen» (Løvlie 1999 s 245). Han kallar denna tro för nyindividualism. Den postmoderna strömningen med poststrukturalistisk teori rörande subjektpositioner och maktrelationer kan också prövas som ett uttryck för ett individualiserat makttänkande och en systemglidning.

Enligt Lindensjö och Lundgren (2000) går vi från en industriell ekonomi byggd på kapital bundet i råvaror och maskiner till en kompetensekonomi. Författarna menar att många av de högst värderade företagen äger sin kraft och substans i den kompetens som blivit förvärvat. Den flitiga användningen och utbredningen av kompetensbegreppet kan i sig tyda på att vi i ökad utsträckning går in i ett tänkande som fokuserar den enskilda individen. »Det är individernas egna livsprojekt som står i fokus» (Englund 1999 s 336) och individuella utvecklingsplaner föreskrivs i skolplaner på kommunal nivå. En tolkning i detta sammanhang är också att det i en senmodern, global konkurrenstid med förutsättningar att producera individuellt anpassade tjänster, produkter och nätverk, formas medborgare som kan efterfråga, konsumera och producera individuella överskridande problem och lösningar, för att därigenom erhålla en ökad tillväxt. Frågan är om tillväxten är förenlig med en hållbar och hälsosam utveckling.

I en rapport från Skolverket (1999) talas det i termer av »Det livslånga och livsvida lärandet». Den livsvida dimensionen befäster att lärande sker i flera miljöer, såväl formella utbildningsmiljöer som informella miljöer. Det livslånga lärandet innebär en förskjutning av ansvar från stat till individ. Förverkligandet av det livslånga lärandeprojektet är beroende av individen. Skolverket menar att ansvarsförskjutningen gör att skolplikten och det formella systemets monopol på utbildning kan ifrågasättas. »Skolplikten kanske måste ersättas av lärplikt.» (Skolverket 1999 s 25) Vi kan i sådana fall se en historisk utveckling från undervisningsplikt via skolplikt till lärplikt. Plikten förskjuts därmed också från vuxna till det enskilda barnet.

Man kan undra vart det fria, lustfyllda meningsskapandet skulle ta vägen i en livslång och livsvid lärplikt, kan något av detta kanske röra sig om en tendens till vår tids barnarbete? Individens ökade ansvar kan också skapa problem i form av att den sociala bakgrunden riskerar slå igenom med ökade skillnader som konsekvens. »Ur detta individperspektiv ställs krav på studie vägledning, individuella studieplaner och en mångfald av utbildningsmiljöer,

som kan tillgodose olika individers olika behov och bakgrund.» (Skolverket 1999 s 12) Diskursen har övergått i en betoning på mångfald och olikhet. Frågan är vilka mönster och maktstrukturer som blir konsekvensen av denna diskurs.

Den till synes starka autonomiprincipen kan också tolkas som ett androcentriskt utfall och kraftfält. Den symboliske ensamme stridsflygplanen i en av de kommunala skolplanerna, vilken föreställer ett stridsflygplan, kan utgöra ett exempel. Kan »striden» leda till ökad frihet eller ökad slutenhet och exploatering och i så fall vad för vem; vilket kön, eller vilken etnisk och religiös tillhörighet etcetera får ökade eller minskade frihetsgrader?

Det är avslutningsvis också möjligt att se förskjutningen som ett historiskt framsteg, som en grundläggande förutsättning för en global demokratiseringsprocess som nått ett individplan, i ett samhälle där livslångt lärande för alla är både rättighet, mål och medel. Lärande, meningsskapande och kunskap är inte enbart något förutbestämt stoff utanför barnet eller individen, formulerat i en läroplan fastställd av andra, utan något delvis öppet, levande och överskridande som konstrueras i relationen barn-omvärld, en Jag-i-världen-läroplan. Frågan är i så fall vart den leder oss.

NOTER

1. För en utförligare version se Vallberg Roth (2002).
2. För exakta uppgifter beträffande källor hänvisas till Vallberg Roth (2002 s 195 ff).
3. För närmare urvalsdiskussion hänvisas till Vallberg Roth (1998).
4. Se Vallberg Roth (2002) för närmare urvalsdiskussion.
5. För en fördjupad historieteckning av småbarnsskolan se Ekstrand (2000).

LITTERATUR

- Adelswärd, V., Evaldsson, A.-C. & Reimers, E. 1997: *Samtal mellan hem och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, M. 2001: Den komplekse planläggninga. (Göteborg studies in educational sciences 165) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alvestad, M. & Pramling Samuelsson, I. 1999: A comparison of the national preschool curricula in Norway and Sweden. *Early Childhood Research & Practice*, 1(2), 1–12.
- Andersson, I. 1986: *Läsning och skrivning: En analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842–1982*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Aspling, S. 1988: *100 år i Sverige: Vägen till folkhemmet*. Stockholm: Tidens förlag.
- Barnträdgården*, 1919: 2(3–4), s 46.
- Bobitt, J.F. 1972: *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Broadly, D. 1995: *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Krut.
- Castells, M. 1998: *Nätverkssamhällets framväxt*. Göteborg: Daidalos.
- Clinell, B. 2000: *Attac: gräsrötternas revolt mot marknaden*. Stockholm: Agora.
- Colnerud, G. 2001: Etik och IT. *Pedagogiska magasinet*, 3/2001, 58–63.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. 1994: *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. (Expertbilaga, SOU 1994: 45) Stockholm: HLS Förlag.

- Dahlberg, G. & Åsén, G. 1986a: *Perspektiv på förskolan: Några utgångspunkter för en analys av den pedagogiska reformverksamheten i förskolan*. (Rapport 2/1986) Stockholm: Högskolan för lärarutbildning, Institutionen för pedagogik.
- Dahlberg, G. & Åsén, G. 1986b: *Förskolans styrning och ledning: Ett pedagogiskt perspektiv*. (Rapport 9/1986) Stockholm: Högskolan för lärarutbildning, Institutionen för pedagogik.
- Dahlberg, G. & Åsén, G. 1987: *Föreståndarna och förskolans ledning*. (Rapport 7/1987) Stockholm: Högskolan för lärarutbildning, Institutionen för pedagogik.
- Dahlberg, G., Lundgren, U.P. & Åsén, G. 1991: *Att utvärdera barnomsorg*. Stockholm: HLS Förlag.
- Daun, H. & Löfving, A. 1995: *Likvärdig skolgång: En internationell utblick. I Likvärdighet i skolan – en antologi*. Stockholm: Skolverket.
- Dewey, J. 1980: *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ekstrand, B. 2000: *Småbarnsskolan – vad hände och varför?: En sekellång historia studerad med fokus på förändring av pedagogisk verksamhet från 1833 och framåt*. Lund: Lunds universitet, Pedagogiska institutionen.
- Elkind, D. 1978: *Barns utveckling och uppfostran ur Piagets perspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Englund, T. 1986: *Curriculum as a political problem: Changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. 1999: *Talet om likvärdighet i svensk utbildningspolitik*. I C.A. Säfström & L. Östman (red): *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Goodlad, John (1979): *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Goodson, I.F. 1995: *Making of curriculum*. London: Falmer.
- Gundem, B.B. 1997: *Läroplansarbete som didaktisk verksamhet*. I M. Uljens (red): *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hadenius, S., Molin, B. & Wieslander H. 1988: *Sverige efter 1900: En modern politisk historia*. Stockholm: Bonniers.
- Hartman, S.G. & Lundgren, U.P. 1998: *Individ, skola och samhälle: Pedagogiska texter av John Dewey*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hatje, A-K. 1999: *Från treklang till triangeldrama: Barnträdgården som ett kvinnligt samhällsprojekt under 1880–1940-talen*. Lund: Historiska Media.
- Jackson, P. 1968: *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jackson, P. 1992: *Handbook of research on curriculum*. New York: Mac Millan.
- Jancke, H. & Klang-Mattsson, E. 1999: *Utvecklingssamtal i förskolan*. Stockholm: Förskolans förlag.
- Johansson, I. 2000: *Fritids + skola = sant! Locus, 12(2), 14–23*.
- Johansson, J-E. 1994: *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, J-E. 1998: *Barnomsorgen och lärarutbildningen: En analys av metodikämnet i utbildningen av förskollärare och fritidspedagoger*. (Rapporter från Institutionen för metodik i lärarutbildningen, Nr 13) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för metodik i lärarutbildningen.
- Krut: Kritisk utbildningstidskrift* 1997: *Det omöjliga samtalet*, 3/1997.
- Larsson-Swärd, G. 1999: *Åtgärdsprogram för barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Laurin, S. 1997: *Åtgärdsprogram/Utvecklingsplan för barn med MBD/DAMP inom förskola-lågstadium*. Uppsala: Folke Bernadotteskolan.
- Lidén, A-S. 2000: *Ny tid, ny chef: Lär dig leda i den nya ekonomin, Chef, 6–7/1997, 16–22*.
- Liedman, S-E. 1993: *Från Platon till kommunismens fall*. Stockholm: Bonnier Alba.

- Liedman, S-E. 2002: Den komplexa globaliseringen. *Pedagogiska magasinet*, 2/2002, 20–27.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. 2000: *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lpf 94: *Läroplan för de frivilliga skolformerna*, 1994. Stockholm: CE Fritzes förlag.
- Lpfö 1998: *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: CE Fritzes förlag.
- Lpo 1998: *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: CE Fritzes förlag.
- Lundgren, U.P. 1979: *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplans-teori*. Stockholm: Liber.
- Lyon, D. 1998: *Postmodernitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Løvlie, L. 1999: Utbildningsreformens paradoxer. I C.A. Säfström & L. Östman (red): *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur.
- Marklund, S. 1987: *Skolsverige 1950–1975: Del 5 Läroplaner*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Morgenstern, L. 1867: *Barndomens paradiset: praktisk och utförlig handbok för mödrar och lärarinnor i småbarnsskolorna*. Örebro.
- Myrdal, A. & Klein, V. 1957: *Kvinnans två roller*. Stockholm: Tiden.
- Norberg, J. 2001: *Till världskapitalismens försvar*. Stockholm: Timbro.
- OECD, 1999: *OECD Country Note: Early childhood education and care policy in Sweden*. < http://www.skolverket.se/pdf/country_note1.pdf >
- Ohlander, A-S. & Strömberg, U-B. 1996: *Tusen svenska kvinnoår: Svensk kvinnohistoria från vikingatid till nutid*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Ottosson, M. 1994: *Rävarumpa, Ängel och Törnrosa: En bok om Enskilda Småbarnsskolan i Karlskrona*. Stockholm: Valentin Förlag.
- Pedersen, J. 1999: *Informationstekniken i skolan: En forskningsöversikt*. (Skolverkets monografiserie) Stockholm: Liber.
- Persson, S. 1998: *Förskolan i ett samhällsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Popkewitz, T.S. 1997: The production of reason and power: Curriculum history and international traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 29(2), 131–164.
- Qvist, G. 1980: Om periodindelning i kvinnohistorien. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 1(1), 45–51.
- SCB, 1993: *På tal om kvinnor och män: Lathund om jämställdhet 1993*. Stockholm: Statistiska Centralbyrån.
- SFS 1960:97. *Barnvårdslagen*. Stockholm: Fritzes.
- SFS 1976:381. *Lag om barnomsorg*. Stockholm: Fritzes.
- SFS 1980:620. *Socialtjänstlag*. Stockholm: Fritzes.
- Sjöstrand, W. 1965: *Pedagogikens historia III:2. Utvecklingen i Sverige under tiden 1809–1920*. Malmö: CWK Gleerup.
- Sjøvoll, J. 1999: *Rom for alle – syn for hver enkelt: Studier av implementeringen av individuelle opplæringsplaner i norsk skole*. Luleå: Luleå Tekniska Universitet, Institutionen för Pedagogik och ämnesdidaktik, Centrum för forskning och lärande.
- Skolverket 1999: *Redovisning av uppdraget att inventera forskningsbehov för förskola, skola och skolbarnsomsorg*. (U 1999/2385/S). Stockholm: Regeringen.
- Skolverket 1999: *Det livslånga och livsvida lärandet*. Stockholm: Liber.
- Skolverket 2000: *Skola för framtiden*. [Online] Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/d/dbea.html> (2000-09-11)
- Socialstyrelsen 1993: *Följer upp och utvärderar. Förskolan och det pedagogiska programmet*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 1972:26/27. *Förskolan. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*.

- Del 1 och 2.* Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1990:44. *Demokrati och makt i Sverige: Maktutredningens huvudrapport.* Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Tallberg Broman, I. 1991: *När arbetet var lönen: En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Tallberg Broman, I. 2002: *Pedagogiskt arbete och kön: Med historiska och nutida exempel.* Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet 1985: *Förskola och skola en historisk återblick: En rapport från Förskola-Skola-kommittén.* (Ds U 1985:5) Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vallberg Roth, A-C. 1998: *Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Vallberg Roth, A-C. 2002: *De yngre barnens läroplanshistoria – från 1800-talets mitt till idag.* Lund: Studentlitteratur.
- Westman, S. 1945: *Ett femtioårigt daghem: Friherrinnan Eva Tornérhjelm's barnasyl 1895–1945.* Hälsingborg: Schmidts boktryckeri Aktiebolag.
- Ödman, P-J. 1995: *Kontrasternas spel: En svensk mentalitets- och pedagogik-historia. Del I och II.* Stockholm: Norstedts.