



**National Library
of Sweden**

Denna bok digitaliserades på Kungl. biblioteket år 2013

Körskolan

Del 1

Befänkande
avgivet
av 1968 års
barnstuge-
utredning.

SOU

1972:26





Statens offentliga utredningar

SOU 1972:26

Socialdepartementet

Förskolan Del 1

Betänkande avgivet
av 1968 års barnstugeutredning
Stockholm 1972

ISBN 91-38-00173-X

Förskolan Del I

Till statsrådet Odhnoff

Genom beslut den 26 april 1968 bemyndigade Kungl Maj:t statsrådet Odhnoff att tillkalla sju sakkunniga för att utreda frågor rörande barnstugeverksamheten.

Statsrådet Odhnoff tillkallade den 10 maj 1968 som sakkunniga dåvarande statsekreteraren, numera statsrådet Ingvar Carlsson, barnavårdsdirektören i Stockholm Karl-Erik Granath, adj professor vid psykologiska institutionen, Universitetet i Oslo Åse Gruda Skard, riksdagsledamoten Blenda Ljungberg, ombudsmannen i Svenska kommunalarbetsareförbundet Elin Mossberg, skoldirektören i Västerås Lennart Oreham och utbildningssekreteraren vid Svenska Facklärarförbundet Carl-Eric Sandblad. Samtidigt uppdrogs åt ordföranden i Sveriges förskollärares riksförbund Gunnel Carlsson samt departementsrådet i socialdepartementet Gustav Jönsson att som experter biträda kommittén.

Riksdagsledamoten Mats Hellström utsågs att från den 1 januari 1970 som ledamot och ordförande efterträda statsrådet Ingvar Carlsson. Som expert från samma tidpunkt utsågs riksdagsledamoten Gertrud Sigurdsen. Senare har som experter kallats seminarielärare Inga Nordin, och arkitekt Carl-Erik Flodin.

Som sekreterare åt utredningen är förordnade fil kand Siv Thorsell (huvudsekreterare), universitetslektor Gertrud Schyl-Björman, socionom Stig Malmqvist, fil kand Jan Hallendorff, byråsekreterare Gunnel Johansson, departementssekreterare Sture Henriksson och fil mag Bodil Rosengren.

Den 21 november 1969 fick utredningen tilläggsdirektiv att utforma riktlinjer för utarbetande av kommunala barntillsynsplaner.

Den 17 juni 1970 fick utredningen tilläggsdirektiv att utreda frågan om fortbildning av den personal som är sysselsatt inom barnstugeverksamheten.

I mars 1971 utgav utredningen en diskussionspromemoria "Innehåll och metoder i förskolverksamheten" i syfte att få till stånd en allmänare diskussion om mål, innehåll och metoder för förskolans (daghemmens och lekskolornas) inre verksamhet.

Utredningen får härmed avlämna betänkande beträffande verksamheten för barn i förskolåldern. Betänkandet redovisas i två delar. I del 1

redovisas förslag till pedagogiskt program för förskolan. Del 2 innehåller bl a organisatoriska förslag, utbyggnadsprogram samt förslag till lag om förskolverksamhet.

Gertrud Schyl-Bjurman har utarbetat kapitlen 1–3 och Inga Nordin kapitlen 4–5 i del 1 av betänkandet.

Carl-Erik Flodin har deltagit i utarbetande av kapitel 20.

Jur kand Olov Mattsson har biträtt utredningen vid utarbetandet av författningsförslag, vilka redovisas i kapitel 24.

Även följande har biträtt utredningen: med dr Ove Pettersson och med dr Katherine Strangert (omvårdnaden om barnen när de blir sjuka); sekreterare Eva Paulson (förskolans miljö); socionom Margareta Edgren (invandrarbarn i förskolan); civilekonom Anders Ödmark (förskolans utbyggnad och kostnadsfrågor); fil lic Gerhard Fischer och byrådirektör Nils Sundin (planering för förskola i glesbygd); sekreterare Kenneth Stjerma (kostnadsfrågor); fil kand Ann-Mari Sellerberg (undersökningar i Lund och Örebro om 6-åringars deltagande i förskolverksamheten); Marianne Kärre (förskolan i andra länder); fil mag Gerda Christensson (förskolpedagogikens historia).

En arbetsgrupp med experter på olika områden för förskolans inre verksamhet har utarbetat visst underlag för utredningens utformning av pedagogiskt program för förskolan, nämligen följande: fil mag Olof Ernestam, (fysik-kemi), regissör Bo Holmsten (dramatik), lektor Göran Holmström (matematik), lågstadiekonsulent Sonja Lindberg (social omvärldsorientering), professor Eve Malmquist (pedagogisk teori), seminarie-lärare Inga Nordin (förskolans metodik), rektor Gert Z. Nordström (bild), universitetslektor Gertrud Schyl-Bjurman, (pedagogisk teori, utvecklingspsykologi), fil lic Bertil Sundin (musik), forskningsassistent Karl-Axel Sverud (pedagogisk teori), adjunkt Dick Åkerblom (biologi), professor Sven Öhman (språk), fil kand Jan Hallendorff och lågstadiekonsulent Sonja Lindberg (social omvärldsorientering). Bilagorna 2–8 i del 1 av betänkandet har utarbetats av medlemmar i denna arbetsgrupp.

En annan arbetsgrupp har utarbetat visst underlag för utformningen av förskolans lokaler. Där har ingått arkitekt Carl-Erik Flodin, redaktör Marianne Kärre, arkitekt Werner Lieb, Spri, arkitekt Gertrud Löfström, byråsekreterare Karin Odeheim, socialstyrelsen, byrådirektör Gunvor Paulsen, socialstyrelsen, och arkitekt Hillevi Svedberg, Spri. I en senare fas av arbetet har utredningen för detta arbete även anlitat för lokalutformningen arkitekt Jan Berg och arkitekt Tore Virke samt för utemiljön konstnärerna Big-Britt Almström och Ampo Hoff.

En tredje arbetsgrupp har arbetat med frågor rörande pedagogiskt material för förskolan. Där har medverkat lektor Marianne Angelin, förskollärare Evy Blidh, adjunkt Ulla-Britta Bruun, fil mag Olof Ernestam, fil kand Jan Hallendorff, sekreterare Eva Paulsson och forskningsassistent Karl-Axel Sverud. Bilagorna 9–12 har utarbetats av medlemmar i denna arbetsgrupp.

Universitetslektor Rita Liljeström har för utredningens räkning utarbetat den familjesociologiska analys som håller på att sammanställas till en separat bilaga med titeln "Uppväxtvillkor i ett övergångssamhälle". Denna bilaga beräknas komma att utges under hösten 1972. Detta gäller även

en översikt över förskolpedagogikens historia som utarbetas av fil mag Gerda Christensson i samarbete med sekreterare Siv Thorsell samt en översikt över förskolan i olika länder som utarbetas av redaktör Marianne Kärre.

Utredningens andra huvuduppgift avseende fritidshems- och övrig fritidsverksamhet för barn och ungdom i skolåldrarna kommer att behandlas i ett senare betänkande. I ett senare sammanhang kommer utredningen även att beröra frågan om grundutbildning och fortbildning för förskolans personal samt föräldrautbildning.

Stockholm den 2 maj 1972

Mats Hellström

Karl-Erik Granath

Elin Mossberg

Åse Gruda Skard

Lennart Orehag

Blenda Ljungberg

Carl-Eric Sandblad

/Siv Thorsell

Innehåll

Till Statsrådet	3
Inledning	13
Kort sammanfattning av synpunkter på utredningens diskus- sionspromemoria	13
Betänkandet om förskolan och fortsatt uppdrag	15
Utredningens uppdrag — betänkandets innehåll	16
Begreppet förskola	20
Kapitel 1 <i>Utvecklingsteorier och förskolans pedagogiska program</i>	
Inledning	21
1.1 Utvecklingens förlopp	21
1.1.1 Utveckling — mognad — inläring	21
1.1.2 Kritiska perioder och deprivation	23
1.1.3 Exempel på vanligt utvecklingsbeteende i åldrarna 18—48 månader	24
1.1.4 Vad är det som hänt utvecklingsmässigt	26
1.1.5 Kortfattat om centrala nervsystemets fysiologi	27
1.1.6 Molekylärbiologisk teori	29
1.2 Utvecklingspsykologisk teoribildning	31
1.2.1 Presentation av och jämförelse mellan tre utvecklings- psykologiska skolbildningar	32
1.2.2 Inlärningspsykologisk utvecklingsteori — några karak- teristika	33
1.2.3 Psykoanalytiska utvecklingsteorier — några karakteris- tika	34
1.2.4 Kognitiva utvecklingsteorier — några karakteristika ..	35
1.2.5 Sammanfattning	37
1.3 Val av underlag för förskolans pedagogik	37
1.3.1 Kriterier för utvecklingsteori	37
1.3.2 Vilka teorier kan lämpligen kombineras?	39
1.3.3 Jämförelse mellan Eriksons och Piagets teorier	40
1.3.4 Komponenter som påverkar urvalet av teoriunderlag för förskolans pedagogiska program	40
1.3.5 Ideologiska förutsättningar	41

1.3.6	Förklarings- och beskrivningssystem	42
1.3.7	Beskrivningsnivån	43
1.3.8	Teknologi och metodik	44
1.3.9	Slutsatser om pedagogiska system	46
1.4	Jean Piagets teori	47
1.4.1	Det sensori-motoriska stadiet	48
1.4.2	Det symboliska tänkandets stadium	49
1.4.3	Det åskådliga tänkandets stadium	49
1.4.4	De konkreta tankeoperationernas stadium	50
1.4.5	De formella tankeoperationernas stadium	51
1.5	Ståndpunktstaganden utifrån Piagets teori	51
1.6	Erik H Eriksons teori	53
1.6.1	En känsla av tillit eller misstro – hopp	54
1.6.2	En känsla av grundläggande självständighet eller skam och tvivel – viljestyrka	55
1.6.3	En känsla av grundläggande initiativ eller skuld – målmedvetenhet	56
1.6.4	En grundläggande känsla av framgångsrik verksamhet eller underlägsenhet – kompetens	57
1.6.5	En grundläggande identitet eller rollförvirring – trohet	58
1.7	Ståndpunktstaganden utifrån Eriksons teori	58
1.8	Integrationsmodell	59

Kapitel 2	<i>Jaguppfattning – kommunikation – begreppsbildning</i>	63
2.1	Förskolans övergripande mål	63
2.2	Integrationsmodellen	63
2.3	Jaguppfattning	65
2.4	Kommunikation	68
2.5	Begreppsbildning	70
2.5.1	Begreppsbildning – begreppsinläring	70
2.5.2	Grundläggande processer i begreppsbildningen	74

Bilaga 2.1	<i>Skiss till principiellt program för begreppsinläring</i>	83
------------	---	----

Kapitel 3	<i>Samspelet mellan människorna i förskolan</i>	92
3.1	Inledning	92
3.2	Relationen barn – föräldrar – samhälle	93
3.2.1	Samspelsmodell barn – föräldrar	94
3.2.2	Introduktionsålder i förskola	95
3.2.3	Barnets erfarenheter av vuxenvärlden	97
3.2.4	Föräldrautbildning	97
3.2.5	Vuxenrådgivning	102
3.2.6	Familjeservicecentral i en samordnad medicinsk och social serviceorganisation	103
3.3	Relationen barn – personal	104
3.3.1	Personalen som identifikations- och imitationsobjekt	104
3.3.2	Personalens normgivande roll	106

3.3.3	Personalens stimulansgivande roll	106
3.3.4	Självständighetsfostran	107
3.3.5	Psykologer som konsulter i förskolan	110
3.3.6	Utbildningens roll för personalens personlighetsutveckling	112
3.3.7	Barnobservationer	113
3.3.8	Utbildningskomplettering för förskolans personal	115
3.4	Relationen barn — barn	116
3.4.1	De minsta barnen upp till ca två år	116
3.4.2	Barnen över ca två år	117
3.4.3	Rollbeteende hos barn	118
3.4.4	Konflikter mellan barn	120
3.4.5	Sociala lekformer	121
3.4.6	Barn med särskilda behov	122
3.4.7	Invandrabarn i förskolan	125
3.4.8	Gruppstruktur i förskolan	127
3.4.9	Aktivitetsområden	130
3.4.10	Gruppstorlekar	131
3.4.11	Gemensamma förskolgrupper för hel- och deltidsvistelse	132
3.5	Relationen personal — personal	132
3.5.1	Samspelsmodell — lagarbete mellan personalen	132
3.5.2	Föreståndarens arbetsuppgifter	135
3.5.3	Konflikter mellan personal	136
3.5.4	Personalens trivsel och arbetsglädje	137
3.5.5	Introduktion av personal	137
3.6	Relationen föräldrar — personal	138
3.6.1	Samspelsmodell	138
3.6.2	Introduktionssamtal med föräldrarna	140
3.6.3	Introduktion av barnet i förskolan	140
3.6.4	Fortsatt föräldrakontakt	141
3.7	Relationen föräldrar — föräldrar	142
3.7.1	Föräldramöten	143
3.7.2	Plats för föräldrarna i förskolan	145
3.8	Relationerna personal — huvudman — samhälle	145
3.8.1	Samhällets värdering av förskolans personal	146
3.8.2	Personal — huvudman	146
3.8.3	Pedagogkonsulenter i förskolan	147
3.8.4	Intagning av barn i förskola	148
3.8.5	Studiebesök i förskolan	149
3.8.6	Förskolans samverkan med grundskolan	149
3.8.7	Förskolans samverkan med samhällets institutioner	151

Kapitel 4—5	<i>Arbetssättet i förskolan</i>	152
Inledning		152

Kapitel 4	<i>Arbetssättet i förskolan — småbarnsgruppen</i>	160
4.1	De yngsta barnen i småbarnsgruppen	160
4.1.1	Invänjningen i den nya miljön	160

4.1.2	Stimulans för synsinnet	162
4.1.3	Stimulans för hörselsinnet	163
4.1.4	Stimulans för känslan	164
4.1.5	Stimulans för rörelse- och förflyttningsförmåga	165
4.2	De äldre barnen i småbarnsgruppen	166
4.2.1	Grundläggande självständighetsfostran	166
4.2.2	Språklig stimulans	168
4.2.3	"Rutinsituationer"	169
4.2.4	Lek och aktivitet	172
4.2.5	Begynnande kontakt med andra barn	176
4.2.6	Övergången till syskongrupp	177
 Kapitel 5 <i>Arbetsättet i förskolan – syskongrupp och deltidsgrupp</i>		
5.1	Syskongruppens sammansättning	179
5.2	Planeringen för den pedagogiska verksamheten	181
5.3	Emotionellt stöd och utvecklingshjälp ifråga om socialt beteende	182
5.3.1	Uttryck för känslor och deras bemötande	183
5.3.2	Relationer i syskongruppen	184
5.3.3	Konflikter, konfliktlösning och samverkan	185
5.4	Språklig utvecklingshjälp	186
5.4.1	Språklig kommunikation "ansikte mot ansikte"	187
5.4.2	Språklig kommunikation i grupp	188
5.4.3	Anknytning till konkreta situationer	188
5.5	Stimulans för begreppsbildningen	189
5.5.1	De yngre barnens begreppsträning	192
5.5.2	De äldre barnens begreppsträning	193
5.5.3	Begreppsbildning för barn med särskilda behov	194
5.5.4	Allmän ledning för begreppsträning	195
5.6	Material och hjälpmedel	197
5.6.1	Materialet som en del av det pedagogiska programmet	197
5.6.2	AV-hjälpmedel och deras plats i det pedagogiska programmet	200
5.7	Exempel på uppgifter för konferenser och föräldrasamarbete	202
5.7.1	Föräldrasamarbetet	203
5.8	De olika momenten i dagsprogrammet	204
5.8.1	Självständighetsfostran och kommunikation i vardagliga situationer	204
5.8.2	Begreppsbildning i samband med vardagliga situationer	206
5.9	Lek och aktivitet	207
5.9.1	Vatten, sand och lera	207
5.9.2	Bildframställning	208
5.9.3	Bildtolkning	211
5.9.4	Musik: höra och göra ljud	211
5.9.5	Låtsas- och miljölek	213
5.9.6	Litteratur	215
5.9.7	Naturorientering	218
5.9.8	Aktiviteter i köket	219

59.9	Klassificering och sortering med olika material	221
59.10	Stor rörelselek	221
59.11	Samhällsorientering	222
59.12	Frågor kring etiska frågor och religion	225
5.10	Deltidsförskolan	226
5.10.1	Arbetets uppläggning i förhållande till dubbla barn- grupper	226
5.10.2	Barngruppernas ålderssammansättning	228
5.10.3	Introduktion och föräldrasamverkan	228
5.10.4	Planering för miljö och material	229
5.10.5	Dagsrytmen	230
5.10.6	Personalens arbete	231

Bilagor efter text

1.	Om lek	
	av Åse Gruda Skard	232
2.	Synpunkter på språklig träning i förskolan	
	av Sven Öhman	256
3.	Musiken i förskolan	
	av Bertil Sundin	261
4.	Bild och begrepp i förskolan	
	av Gert Z Nordström	267
5.	Social omvärldsorientering i förskolan	
	av Jan Hallendorff och Sonja Lindberg	272
6.	Grundläggande begreppsbildning i matematik i förskolan	
	av Göran Holmström	281
7.	Naturvetenskaplig begreppsbildning	
	av Olof Ernestam	284
8.	Naturvetenskaplig begreppsbildning — biologi	
	av Dick Åkerblom	289
9.	Förskolans lek- och arbetsmaterial	
	av Jan Hallendorff	295
10.	Jaguppfattning, kroppsuppfattning, kommunikation	
	av Evy Blidh	311
11.	Några förslag till aktiviteter för de äldre barnen i förskolan	
	av Olof Ernestam och Karl-Axel Sverud	320
12.	Begreppsinnläring genom lek med logiska block och räknelandskap	
	av Marianne Angelin	336

Inledning

1971 utgav barnstugeutredningen en diskussionspromemoria, *Innehåll och metoder i förskolverksamheten*, i syfte att stimulera till allmän debatt om förskolans inriktning. Ett stort antal instanser, framför allt organisationer och föreningar samt förskolseminarier och myndigheter m fl, framförde skriftliga synpunkter på detta första utkast från utredningen till pedagogiskt program för förskolan. Sammanlagt insändes ca 400 remisser till utredningen. Synpunkter framfördes också vid konferenser som arrangerades i samarbete med socialstyrelsen i sex kommuner i olika delar av landet (Malmö, Göteborg, Stockholm, Falun, Umeå, Luleå).

De skriftliga utlåtanden om diskussionspromemorian har ingående studerats av utredningen och finns sammanfattande i en stencilerad utgåva.¹ Svaren gav utredningen stöd när det gällde uppläggning och inriktning av det pedagogiska programmet. Utlåtandena gav även tydligt vittnesbörd om behovet av en stark satsning på förskolan, såväl på utbyggnad som resurser för att kvalitativt förbättra den.

Kort sammanfattning av synpunkter på utredningens diskussionspromemoria

Utredningens förslag till formulering av *förskolans mål* i ett övergripande mål och delmål togs överlag emot positivt. Olika slag av preciseringar önskades, bl a

- ☐ bättre precisering i funktionsdelmål
- ☐ bättre klargörande av ideologi och vetenskapliga teoretiska grunder
- ☐ utförligare redovisningar om förskolans plats i ett större socialpolitiskt sammanhang.

Utredningens förslag om *föräldrautbildning* rönste starkt gensvar. Principen om *familjeservicecentral* mottogs övervägande positivt. Några instanser ställde sig tveksamma till namnet, bl a för att andra benämningar – t ex socialcentral – blivit mera allmänt kända och hade mer övergripande karaktär.

¹ Synpunkter på barnstugeutredningens diskussions-PM, Augusti 1971.

Introduktion i förskolan av barnet tillsammans med någon av eller båda föräldrarna var en annan fråga som rörde stort intresse. Många som tog upp frågan ansåg att föräldrarna borde ha rätt till ledighet för detta ändamål.

Organisations- och lokalförslag, där utredningen föreslog:

- ☐ småbarnsgrupp med egna utrymmen inom förskolan (högst 12 barn) och
- ☐ två integrerade syskongrupper (högst 20+20 barn) med egna hemvist och gemensam lekhall togs upp av nästan samtliga instanser.

Syskongruppsprincipen var så gott som alla positiva till – huvudparten även till den delvisa integreringen av två grupper. Många såg dock hellre mindre grupper på 10–15 barn. En rad instanser menade att stora barngrupper får negativa konsekvenser för barnens trygghet och utveckling. Flera pekade å andra sidan på det bättre personalutnyttjande och de bättre lokalmässiga förutsättningarna som förslaget skulle medföra.

Deltidsförskolans integrering i heltidsförskolan genom placering i heltidsgrupper av barn, som nu går i förskola motsvarande lekskolans tid, stöddes kraftigt. Många pekade på att separata deltidsförskolor till viss del får bli kvar som komplement. I övrigt framhölls beträffande deltidsförskolan från vissa håll att dess resurser och pedagogiska inriktning borde uppmärksammas mer av utredningen. Flera framhöll att grupperna borde minskas eller personalen ökas.

Arbetslag i förskolan fattades överlag som en idé att bygga vidare på, liksom förslaget att avlasta föreståndaren administrativt arbete för att hon/han skall kunna delta i arbetet bland barnen. I detta sammanhang stöddes ofta förslaget om lokal pedagogisk rådgivning genom kommunala pedagogkonsulenter.

När det gällde beräkningar av *personaltätheten* (antal personal i förhållande till platser alt antalet barn) stöddes ofta utredningens förslag att utgå från antalet inskrivna barn.

Flera ansåg dock att utredningen mer borde gå in på dels vad socialstyrelsens rekommendation om personaltäthet innebär i förhållande till dagens reella personaltäthet; dels vad förlängt öppethållande och arbetstidsförkortningar medför. Kravet på tid utanför barngruppen för planering, förberedelse, föräldrakontakter m m borde också beaktas i det sammanhanget.

Lokalernas yta (5 m² lekyta eller 12 m² totalyta barn) borde ej få underskridas ansåg flera.

Flera instanser framställde önskemål om att snarast få anvisningar om en ny lokalutformning. Krav på ändring av nuvarande förfarande med central ritningsgranskning och godkännande för att få statsbidrag och lån ställdes också. I stället borde kommunerna själva svara för att det blir en bra utformning av förskolans miljö.

Integreringen av handikappade barn behandlades ofta. Många ställde sig positiva och betonade att utredningen i sitt fortsatta arbete ingående borde behandla den praktiska tillämpningen av integrations-tanken. Men flera instanser betonade vikten av att integration i varje särskilt fall bedöms utifrån resursmässiga och praktiska möjligheter liksom med hänsyn till det individuella barnets behov.

- När det gällde *invandrarbarn* i förskolan betonades bl a följande
- ☐ förtur behövs för många invandrarbarn
 - ☐ information och tolkservice
 - ☐ samverkan personal – föräldrar
 - ☐ helst integration, i många fall dock bra med introduktion i en mindre, särskild grupp och slussning till vanlig förskola
 - ☐ invandrarbarnen behöver få utveckla begrepp på sitt modersmål
 - ☐ invandrare bör få arbeta i förskolan och utbildas för detta

När det gällde *förskola i glesbygd* betonades glesbygdskommunernas speciella behov att få stöd för att finansiera förskolan. Värdet med samverkan förskola – lågstadium togs också upp av flera instanser.

Många tog upp behovet av en ökad och reformerad *personalutbildning* för förskolan.

Samverkan mellan *förskola och lågstadium* togs också upp i ett antal svar. Där betonades bl a betydelsen av personalsamverkan samt till viss del gemensam eller samordnad personalutbildning. Det pekades även på att förskolans verksamhetsformer borde få påverka lågstadiets.

Förskolans kontaktnät togs upp i ett flertal svar. Man ansåg att förskolan planerings- och verksamhetsmässigt måste behandlas inom ramen för hela boendemiljön. Detta försvåras, ansåg flera, av den planering som är vanlig i dag, där man alltför skarpt skiljer boende från arbets- och annat vuxenliv.

Betänkandet om förskolan och fortsatt uppdrag

Utredningens betänkande om förskolan utges i två huvudvolym. Materialets stora omfattning samt praktiska presentationsskäl talar för denna uppdelning. Det pedagogiska programmet med dess teoretiska underlag redovisas i *del 1*, vilken som helhet är att betrakta som utredningens förslag till pedagogiskt program och arbetsplan för den framtida förskolan.

Del 2 innehåller viktiga utbyggnads- och organisatoriska förslag som konsekvenser dels av den psykologisk-pedagogiska analysen (kapitlen 1–2) samt pedagogiskt program (kapitlen 3–5) i *del 1*, dels av den sociologiska samhällsanalys som successivt utarbetats som underlag för utredningen. ("Uppväxtvillkor i ett övergångssamhälle", vilken kommer att utges som en särskild bilaga.)

Utredningen har inte avslutat sitt arbete i och med betänkandet om förskolan. Ett andra huvuduppdrag är att utreda *fritidshems- och övrig fritidsverksamhet för barn och ungdom i skolåldrarna*. För detta arbete tillsattes under år 1971 en särskild arbetsgrupp. Nära samverkan sker härvid med SIA (utredningen om skolans inre arbete).

Utredningen beräknar också att i ett senare sammanhang beröra frågan om *grundutbildning och fortbildning för förskolans personal*. Parallellt därmed avses även att närmare behandla *föräldrautbildningens uppläggning och innehåll*.

De försök med *föräldrautbildningsprogram i TRU:s* (Kommittén för television och radio i utbildningen) *regi* anser utredningen bör breddas och vidareutvecklas.

I TRU:s regi genomförs även *försök med förskolprogram i TV* som främst vänder sig till barn i 5- å 6-årsåldern. Detta beslöts av Kungl Maj:t sommaren 1969 efter framställan från barnstugeutredningen. Utredningen underströk i sin skrivelse att verksamheten främst skulle läggas upp med tanke på de barn, som även framöver inte annars skulle komma att nås genom förskolan, men att programmen också skulle komma till användning inom förskolan.

TRU:s arbete, som läggs upp i samarbete med en expertgrupp där även utredningen är förträdd, resulterade hösten 1971 i de första försökssändningarna i TV:s program 1. Verksamheten, som fortsätter under 1972, utökas år 1973 enligt planerna till två program per vecka.

Ytterligare några år framöver kommer det att vara angeläget att nå den visserligen krympande men viktiga grupp av barn som ej får ta del av förskolan före skolstarten. På sikt blir det alltmer väsentligt att nå barnen under 5-årsåldern samt att närmare beakta hur förskolprogram i TV kan och bör fungera som inslag i förskolans verksamhet.

Hösten 1971 beslöt Kungl Maj:t på utredningens framställan att försöksverksamhet i fråga om *förskolans inre verksamhet och utbyggnadsplanering* skulle genomföras av socialstyrelsen. Beslutet innebär att drygt 2 miljoner kronor kommer att kunna utgå från arvsfondsmedel. Till detta kan läggas ca en halv miljon kronor till särskilda försök med förskola för invandrarbarn (1971) samt särskilda medel som utgår för försök med förskola i glesbygd (fr o m 1969). De sistnämnda formerna av försöksverksamhet föreslogs i utredningens promemoria — som bifogades framställan — bli inordnade i den centralt organiserade försöksverksamheten (se bilaga 6, del 2).

Utredningens uppdrag — betänkandets innehåll

Nedan redovisas utredningsdirektiven samt den del och de kapitel där utredningens förslag utifrån direktiven redovisas. (*betecknar kapitel som finns med i diskussionspromemorian, de flesta dock väsentligt omarbetade och vidareutvecklade.) En *sammanfattning* av betänkandet redovisas i del 2.

Direktiven

En första uppgift för utredningen bör vara att utreda målsättningen för den inre verksamheten i lekskolor och daghem, främst när det gäller barn i 5—6-årsåldern.

Betänkandet

Del 1 *kapitel 1* Utvecklingsteorier och förskolan pedagogiska program

Del 1 *kapitel 2* Jagutveckling, kommunikation och begreppsbildning*

Del 2 *kapitel 6* Förskolans mål (som är en sammanfattning utifrån ovan nämnda två kapitel samt studien "Uppväxtvillkor i ett övergångssamhälle", vilken kommer att redovisas i en särskild bilaga)

Direktiven

Att i en kursplan hårt binda förskolverksamheten kan knappast komma i fråga. Däremot bör anvisningar för arbetets uppläggning och för utformningen av skilda aktiviteter kunna vara av stort värde. Utredningen bör därför, sedan den definierat och formulerat målet för vad som i vid mening kan anges vara förskolpedagogik, utarbeta anvisningar rörande verksamhetens innehåll och utformning. I diskussionen har bl a framhållits att det skulle vara av värde om vissa moment som nu tillhör de första årskurserna i grundskolan förbereds och kanske till någon del behandlas i lekskolor och daghem. Att med bibehållande av de fria arbetsformerna få syssla med sådana moment skulle kunna vara stimulerande för förskolbarnen och göra övergången till grundskolan lugnare och naturligare. Utredningen bör pröva denna fråga och därvid även beakta konsekvenserna för den obligatoriska skolans utformning. Jag vill i detta sammanhang framhålla att utredningen bör utgå från oförändrade förhållanden i fråga om skolpliktens inträde.

Betänkandet

- Del 1 *kapitel 3* Samspelet mellan människorna i förskolan*
- Del 1 *kapitel 4* Arbetssättet i förskolan – småbarnsgruppen*
- Del 1 *kapitel 5* Arbetssättet i förskolan – syskongrupp och deltidsgrupp*
- Del 2 *kapitel 7* Förskolans inre organisation*
- Del 2 *kapitel 8* Föräldrarnas arbetstider och förskolans öppethållande
- Del 2 *kapitel 9* Omvårdnad om tillfälligt sjuka barn
- Del 2 *kapitel 10* Förskolans fysiska och psykiska hälsovård
- Del 2 *kapitel 11* Familjedaghemsverksamheten
- Del 2 *kapitel 12* Förskola – lågstadium
- Del 2 *kapitel 13* Förskolans miljö*

Direktiven

Utredningen bör vidare pröva formerna för och omfattningen av en förskolverksamhet – i lekskola eller daghem – som på sikt kan komma alla barn till del under en tid närmast före inträdet i grundskolan. Vid bedömningen av möjligheterna att nå fram till ett sådant mål måste hänsyn tas till det stora utbyggnadsbehov som finns på daghemssidan när det gäller möjligheterna för förvärvsarbetande föräldrar att få hjälp med barn tillsynen under dagarna.

Utredningen bör diskutera hur en mera allmän lekskolverksamhet för i första hand 5- och 6-åringar lämpligen bör samordnas med övrig barnstugeverksamhet. En väsentlig fråga är samordning av lekskolverksamheten med den tillsyn under resten av dagen som behöver ordnas för barn med förvärvsarbetande föräldrar.

Betänkandet

- Del 2 *kapitel 14* Förskolans utbyggnad
- Del 2 *kapitel 15* Allmän förskola
- Del 2 *kapitel 7* Förskolans inre organisation (samordn hel-deltidsförskola)
- Del 2 *kapitel 24* Författningsförslag

Direktiven

Utredningen bör ägna uppmärksamhet åt de särskilda frågor som hänger samman med de handikappade barnens och ungdomarnas möjligheter att delta i barnstugeverksamheten resp fritidsverksamheten för äldre skolbarn.

Ett genomförande av en mera allmän lekskolverksamhet skulle medföra en rad praktiska problem. I glesbygderna föreligger nu vissa svårigheter i samband med långa resor till skolan. Skolskjutsarna är ofta gemensamma för yngre och äldre barn, vilket bl a innebär att de yngre barnen med några få skoltimmar kan få vänta en lång tid innan de har möjlighet att åka hem. Detta förhållande är givetvis mera besvärande ju yngre barnet är. Även sådana problem måste uppmärksammas i utredningsarbetet. En tänkbar lösning kan vara att lekskolverksamheten i sådana fall koncentreras till en viss period under året eller till vissa veckodagar. Utredningen bör belysa denna fråga och lägga fram förslag om hur verksamheten kan anordnas.

Betänkandet

Del 2 *kapitel 16* Barn med särskilda behov (se även *kapitel 3*, avsnitt 3.4.6)

Del 2 *kapitel 17* Invandrarbarn i förskolan (se även *kapitel 3*, avsnitt 3.4.7)

Del 2 *kapitel 18* Förskola i glesbygd

Del 2 *kapitel 19* Uppsökande verksamhet

Tilläggsdirektiv av den 21 november 1969:

Kungl Maj:t uppdrar åt 1968 års barnstugeutredning att utforma riktlinjer för utarbetande av kommunala barntillsynsplaner. Utredningen bör söka finna en planeringsmetodik för utbyggnad av en barntillsyn som tillgodoser efterfrågan från förvärvsarbetande eller studerande föräldrar m fl och som genom utnyttjande av permanenta och tillfälliga barnstugelokaler samt familjedaghem kan smidigt anpassas till förändringar i efterfrågan. Bl a bör uppmärksammas möjligheterna att genom omdisponering av befintliga lokaler tillgodose behovet av barntillsyn i befintliga bostadsområden. Utredningsarbetet bör vidare inriktas på att finna lämpliga vägar att skapa garantier för att den fysiska planeringen utformas så att tillfredsställande mark- och lokalutrymmen reserveras för barnaktiviteter samt fritidsverksamhet för ungdomar och vuxna. Vidare bör utredningen undersöka förutsättningarna för en lokalmässig samordning av barnstugan och lågstadieskolan.

Betänkandet

Del 2 *kapitel 20* kommunernas planering för utbyggnad av förskolan

Direktiven

En uppgift för utredningen blir att pröva såväl de kortsiktiga som de mera långsiktiga behoven av personal, lokaler och utrustning mot bakgrund av tendenserna och önskemålen inom de berörda verksamhetsområdena. Utredningen bör uppmärksamma hur dess slutsatser beträffande den inre verksamheten i daghem och lekskolor kan inverka på förskolseminarierna. Vidare bör utredningen bedöma behovet av förskollärare och övrig personal vid en utvidgning av förskolverksamheten till att bli mera allmän. Möjligheterna att tillgodose detta behov bör noga studeras med beaktande av det personalbehov som finns inom övrig barnstugeverksamhet liksom inom andra verksamhetsområden som rekryterar förskollärare, barnsköterskor och liknande personalkategorier.

Tilläggsdirektiv av den 17 juni 1970:

Kungl Maj:t uppdrar åt 1968 års barnstugeutredning att utreda frågan om fortbildning av den personal som är sysselsatt inom barnstugeverksamheten. Utredningen bör därvid bedöma omfattning och utformningen av en sådan fortbildning samt utarbeta förslag till organisation och ansvarsfördelning. En utgångspunkt för utredningsarbetet bör vara att fortbildningsverksamheten skall bekostas av huvudmannen för barnstugorna.

Betänkandet

Del 2 *kapitel 22* Kostnadssynpunkter

Del 2 *kapitel 21* Utbildningskomplettering för förskolans personal

Dessa frågor blir även belysta i

Del 1 *kapitlen 4–5* Arbetsättet i förskolan (miljö och material)

Del 1 *Bilagorna 9–12* (material för förskolan)

Del 2 *kapitel 7* Förskolans inre organisation (personal)

Del 2 *kapitel 13* Förskolans miljö (lokaler, utemiljö och utrustning)

Del 2 *kapitel 14* Förskolans utbyggnad (personal)

Utredningen behandlar även frågan om kommunalt huvudmannaskap och central tillsynsmyndighet samt i främsta rummet kommunal och central organisation för förskolverksamheten i

Del 2 *kapitel 23* Förskolverksamhetens yttre organisation

Direktiven

Frågor rörande finansieringen av barnstugornas verksamhet bör tas upp till behandling i särskild ordning.

Utredningen skall enligt direktiven inte ta ställning i statsbidragsfrågor. Däremot har riksdagen uttalat att när en proposition om en förskolereform föreläggs riksdagen så skall samtidigt ett förslag till finansiering av förskolan läggas från regeringens sida.

Även om utredningen sålunda inte skall föra fram konkreta finansieringsförslag är det givet att den vid sina överväganden inte har kunnat utelämna en rad finansierings- och kostnadsaspekter på sina förslag. Dessa redovisas bl a i *kapitel 22* Kostnadssynpunkter.

Frågan om föräldraavgifter för förskolverksamheten har stor betydelse, bl a för rekryteringen till heltidsförskolan. Avgiftsfrågan måste behandlas tillsammans med frågan om samhällets samlade ekonomiska stöd till barnfamiljerna. Förslag härom väntas våren 1972 från familjepolitiska kommittén. Det är enligt barnstugeutredningens mening väsentligt att taxeyesystemet utformas så att barn från skilda sociala miljöer kommer att vistas tillsammans i förskolan. Avgifterna bör därför vara så utformade att de – tillsammans med det samlade ekonomiska barnfamiljstödet – inte innebär en ekonomisk spärr för plats i heltidsförskolan (daghemmen) för familjer med låga inkomster. Avgifterna bör heller inte, om de differentieras med inkomsten, vara så höga i medelstora och högre inkomstlägen att privata tillsynslösningar blir ekonomiskt fördelaktigare.

I diskussionspromemorian efterlyste utredningen synpunkter på namnet — begreppet — förskola som där försöksvis lanserades. Det ansågs väsentligt att genom ett enhetligt namn markera den pedagogiska helhets-syn, som bör vara riktmärke för en verksamhet som utifrån det pedago-giska programmet för förskolan inriktas på barn i förskolåldrarna. De synpunkter som lades på förslaget i diskussionspromemorian övertygade utredningen om att det är svårt att finna ett annat namn än *förskola* som ett enhetligt begrepp för den nuvarande *daghems- och lekskolverksamheten*. Benämningen *barnstuga* som står för daghem, lekskola och fritidshem synes inte mera allmänt ha vunnit gehör.

Utredningen vill poängtera 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.

Utredningen anser att beteckningarna daghem (för heldagsverksamheten) och lekskola (för deltid-, i allmänhet tretimmars-, verksamhet) alltför mycket lett tänkandet mot att det är fråga om olika verksamheter, där den ena skulle lägga tonvikt på föräldrarnas behov och den andra mera på enbart barnet.

Utredningen föreslår därför att *förskola* används som enhetlig benämning på det som nu kallas daghem och lekskola. När så krävs för att precisera verksamhetsformen bör *heltidsförskola* kunna användas i stället för det som nu kallas daghem. *Deltidsförskola* föreslås ersätta begreppet lekskola i de fall då verksamhetsformen måste preciseras. I det sistnämnda fallet blir det oftast aktuellt att tala om *deltidsgrupp*, eftersom de nuvarande lekskolorna oftast utgörs av separata grupper antingen inom eller utanför förskolenheter som inrymmer heltidsförskola.

Förskola kan således organiseras som:

heltidsförskola, som huvudsakligen tar emot barn minst fem timmar dagligen

deltidsförskola eller *deltidsgrupp*, då det är fråga om tre timmars verksamhet dagligen för barnen.

1 Utvecklingsteorier och förskolans pedagogiska program

Inledning

I detta kapitel behandlas vetenskaplig teoribildning avseende utvecklingsprocessen och dess betingelser. Avsikten är att försöka välja ut och ringa in ett teorimaterial, som kan ligga till grund för förskolans pedagogiska program när det gäller såväl förskolans omfattning, kvalitativa innehåll som metodik.

Kapitlet inleds med en beskrivning av *utvecklingens förlopp* (1.1), som främst går in på den fysiska grundvalen för utveckling hos förskolbarnet. Där riktas bl a uppmärksamheten på dess samband med miljöns påverkan, kritiska perioder för utveckling samt problemet med deprivation, som innebär att barnet på mer eller mindre avgörande steg i utvecklingen kan hämmas i sin utveckling med mer eller mindre varaktiga följdverkningar.

Nästa avsnitt (1.2) redovisar de olika *utvecklingspsykologiska teorier* som bildar utgångspunkt för *valet av underlag för förskolans pedagogik* (1.3). De *grundläggande teorier* som utredningen föreslår som huvudunderlag för utformning och vidare utveckling av förskolans pedagogiska program beskrivs i följande avsnitt (1.4–1.7).

Den teoretiska modell, kallad *integrationsmodell* som kapitlet leder fram till (1.8), presenteras mera utförligt i följande kapitel (2) och den bör alltså ses som själva grunden för de tankegångar och riktlinjer, vilka förs fram främst i kapitlen *Samspelet mellan människorna i förskolan* (3) och *Arbetssättet i förskolan* (4–5).

(En litteraturförteckning återfinns efter kapitlet och till den refererar de litteraturanvisningar som återfinns i den löpande texten.)

1.1 *Utvecklingens förlopp*

1.1.1 Utveckling – mognad – inläring

Utveckling karakteriseras av två grundläggande processer, mognad och inläring. Dessa två processer samverkar och påverkar varandra och kan i praktiken inte särskiljas från varandra.

Mognad kan enligt Erasme (1971) definieras som en process som är förbunden med ett genetiskt system. Mognaden är beroende av

organismens utveckling, som utgör en funktion av tid och ålder. Mognad hänför sig alltså till neurofysiologisk-biokemiska förändringar från befruktning till död.

Inlärnin g däremot kan definieras som mera varaktiga förändringar i individens beteende till följd av intryck, erfarenheter av miljön.

Mognad och inlärnin g som samverkande processer och tillsammans resulterande i utveckling kan således relateras till genetiska faktorer (arv) och miljö.

En schematisering av utvecklingsfaktorerna kan i grova drag belysa det dynamiska samspel, som ligger bakom utveckling.

Följande schema har uppställts av Hebb (1968)

Nr	Klass	Uppkomst, verkan
I	genetisk	fysiologiska egenskaper hos det befruktade ägget
II	kemisk prenatal	nutritivt eller toxiskt inflytande under fostertiden
III	kemisk postnatal	nutritivt eller toxiskt inflytande efter födelsen: föda, vatten, syre, droger etc
IV	sensorisk, konstant	erfarenheter som är normalt oundvikliga för alla individer under fostertiden och efter födelsen
V	sensorisk, variabel	miljöerfarenheter som varierar från individ till individ
VI	traumatisk	fysiska händelser som kan förstöra celler, vilka en enskild individ inte behöver drabbas av

Faktor I är ärftlighetsvariabeln i beteendet och faktorerna II–VI är miljöfaktorer. Faktor IV är en förutsättning för att tidig inlärnin g skall komma till stånd och faktor V gäller senare inlärnin g. Man kan också säga att faktorerna I–III samt VI har med konstitutionen att göra medan IV och V är erfarenhetsvariabler.

Utveckling kan framför allt i biologisk mening sägas vara en kontinuerlig process. Utvecklingsföljden före födelsen är bestämd och oföränderlig. Det innebär att huvud, ögon, bål, extremiteter, könsorgan och inre organ utvecklas i samma ordningsföljd och vid ungefär samma ålder hos alla foster. Utvecklingen efter födelsen har också en ordningsföljd, även om variationerna kan bli betydande i fråga om tidpunkterna för förändringarna.

Vissa generella tendenser i utvecklingsgången kan urskiljas efter födelsen. Det gäller först den cephalo-caudala trenden, dvs utvecklingsriktningen går från huvud till fot. Barnet utvecklas först i de övre kroppsregionerna och därefter i de nedre.

Huvudkontroll kommer således före behärs kningen av bål och ben. Barnet kan vända sig, sitta och krypa innan det får den upprätta ställningen och kan gå. En annan utvecklingstrend är den proximodistala, som innebär en utvecklingsriktning från de centrala kroppsdelarna ut mot de perifera. Bålen fås under kontroll innan överarms- och underarmsrörel-

ser kan kontrolleras och först därefter kan barnet alltmer adekvat utnyttja handleder, händer och fingrar.

Ännu en utvecklingsriktning är den som sker från generella till alltmer specifika aktiviteter. Det späda barnets reaktioner och aktiviteter karakteriseras av diffusa mönster och ett helt kroppssengagemang. Efter hand ersätts detta successivt med mer differentierade och precisa reaktioner.

Trots att utvecklingen kan sägas vara en kontinuerlig process innebärande allt mera differentierade funktionsmöjligheter, där varje utvecklingsnivå synes beroende av vad som föregått denna nivå, finner man svängningar eller språngvisa steg. Utvecklingens rytm kan därför inte sägas vara jämn utan snarast ske i ryck. Det kan vara så att den späda organismen skjuter fram en beteendefunktion i taget och tränar den, medan andra funktioner hålls tillbaka eller åtminstone skenbart förefaller att vila utvecklingsmässigt sett. Detta kan hos en del barn vara observerbart t ex i ettårsåldern, då gångbeteende är aktuellt liksom språkutveckling. Det verkar vara så att träning på lika nivå i båda funktionerna är för påfrestande för organismen, och följden är att barnet koncentrerar sig på en sak i taget. Det är därför inte ovanligt att finna att motoriskt väl utvecklade barn börjar tala något senare eller vice versa.

Språngvisa förändringar under relativt kort tidsrymd visar t ex längdtillväxt och viktökning under förpuberteten. Likaså utveckling av primära och sekundära könskaraktistika under puberteten.

1.1.2 Kritiska perioder och deprivation

Med en kritisk period menas ett särskilt utvecklingsstadium av begränsad varaktighet, under vilket en viss påverkan, antingen från en annan del av organismen eller från omgivningen, utlöser ett särskilt svar.

Kritisk period kan sägas vara en extrem av sensitiv period. Vid inläring är det troligen så att det finns perioder av optimal sensitivitet snarare än kritiska perioder av nu eller aldrig.

Sannolikt är fosterstadiet den fas då det *kan* vara särskilt befogat att tala om kritiska perioder för viss påverkan som kan skada organismen och påverka utvecklingen. Embryologisk forskning visar att om toxikologisk, kemisk eller radiologisk påverkan träffar fostret i speciella känsliga differentieringsperioder blir skadeverkningarna psykiskt eller fysiskt större än om fostret är förbi dessa mognadsstadier.

Ur psykologisk synvinkel är i detta sammanhang miljödeprivation av största intresse. Den kan sägas ha ett sammanhang med begreppet kritisk period. Med deprivation avses att organismen gått miste om något som den behöver för att utvecklas. Det kan röra sig om sensorisk stimulans, lekstimulans men också gälla känslomässigt varm kontakt.

Hela den tidiga barndomen kan sägas vara en sensitiv period ur denna synvinkel, då olika slag av deprivation kan ha en betydande inverkan på individens utveckling för framtiden.

Ett flertal teorier har uppställts angående deprivation. De väsentligaste kan grupperas på följande sätt:

1. Defektmodellen innebär att brist på stimulans leder till en allmän

deprivation, och även att speciella färdigheter inte alls utvecklas. Denna modell anknyts starkt till förekomsten av vissa kritiska perioder.

2. Kumulativ modell utgår ifrån att deprivationsskadan inte blir specifik, men att graden av retardation har ett samband med tidsfaktorn. Ju längre barnet utsätts för deprivation ju större blir de allmänna skadeverkningarna.
3. En variant på den kumulativa modellen är socialiseringsmodellen, som menar att barnet lär sig en del och utvecklas trots deprivation, men det lär sig fel saker och kan inte utveckla en tillfredsställande förmåga. Detta gäller framför allt socio-emotionell deprivation.

Av ovanstående torde framgå att småbarn är i behov av stimulans för en god utveckling och att brist på sådan kan få långtgående effekter. Frågan är då om för mycken stimulans också kan skada organismen.

B. L. White (1966) vid Harvard påvisar resultat i den riktningen. Han hade tidigare funnit att barn som vuxit upp på barnhem visade bl a dålig motorisk utveckling. Detta satte han i samband med brist på sinnesstimulans vid tidig ålder. Han studerade därför en grupp nyfödda ca sex dagar gamla. Barnen gavs utökad fysisk kontakt med vårdarna, de togs upp mellan skötningarna och fick dessutom färgstarka saker att se på. Denna speciella visuella stimulans visade sig oroa barnen.

När han gav samma stimulans till spädbarn som var 2 1/2 månader gamla, visade dessa påtagliga positiva svar, log, jollrade och ökade sin aktivitet i förhållande till en kontrollgrupp som inte fått samma stimulans. White drog slutsatsen att tidpunkten och graden av stimulans alltid måste anpassas efter varje individuellt barn. Andra undersökningar har också visat att barn som varit depriverade och abrupt försatts i en stimulansrik miljö blivit exalterade och fått mindre kontroll än vanligt över sina impulser. Övergången till en stimulerande miljö måste därför göras successiv.

J. L. Fuller (1966) pekar på sambandet mellan social och sensorisk stimulans. God mänsklig kontakt är den primära faktorn för att kunna ta emot annan stimulans t ex sensorimotorisk sådan och tillgodogöra sig den inlärningsmässigt.

1.1.3 Exempel på vanligt utvecklingsbeteende i åldrarna 18–48 månader

Barnets progressiva utveckling kommer till synes i dess ständigt förändrade beteende. Som ett konkret utgångsmaterial för diskussion av olika förklaringsmodeller till utvecklingsprocesser och dess betingelser skall i korthet refereras vanligt förekommande utvecklingsbetingat beteende på två slumpvis valda åldersnivåer.

Avsikten med dessa korta utvecklingsbeskrivningar är enbart att levandegöra utvecklingsprocessen som den kan visa sig för iakttagaren. Utifrån detta grovt schematiska material ställs frågan hur de iakttagbara förändringarna i barnets beteende rimligtvis kan förklaras.

Utvecklingsbeskrivningarna är rudimentära och kan givetvis inte i sin helhet sägas vara giltiga för varje enskilt barn.

Beskrivningarna är hämtade ur Arnold Gesells "Barnets värld och vår" (1943).

18 månader

Motoriskt beteende

18-månadersbarnet behärskar ännu inte riktigt den upprättstående ställningen. Det rör sig med vitt åtskilda ben, det springer stelt, ryckigt och klumpigt. Det sitter gärna på huk. Bakdelen är ganska dominerande och något utskjutande, armrörelserna är stora. Händerna är inte rörliga vid handlederna och barnet har vissa svårigheter att samordna händernas och fötternas rörelser. Vissa svårigheter föreligger att föra skeden till munnen. Den grövre motoriska aktiviteten överväger. Lusten att förflytta sig är stor och barnet inför ständigt nya variationer i sitt rörelseschema, som om det ville utpröva alla möjligheter i sin motoriska utrustning.

Socialt beteende

18-månadersbarnet har inte några särskilt väl utvecklade och subtila personliga relationer. Sannolikt uppfattar det inte andra barn såsom individer av samma sort som det självt. Det undersöker dem, nyper, drar i håret och slår dem, som om de var föremål avsedda att hantera med händerna. 18-månadersbarnet är fullt tillfreds med att leka för sig självt, med ryggen vänd mot jämnåriga barn. Barnet håller emellertid på att lägga grunden till en uppfattning om vad en annan person är för någonting. Det lär genom att iaktta och imitera de vuxnas beteende. Barnet tycker om att leka tittutlekar, att gömma sig och bli funnet. Denna sorts dubbeltydiga lek hjälper barnet att identifiera sig självt mot en särskild varelse som samtidigt är lik andra.

Språkligt beteende

Barnet har bara något dussin ord till sitt förfogande. Det förlitar sig på ett rikligare förråd av expressiva gester och läten: De ord barnet förfogar över används som ettordssatser och uttrycker både önskningar, frågor och konstateranden. Barnet reagerar för några få tillsägelser och måste snarare dirigeras med hjälp av saker än med ord. Det rör kroppen i takt med musik och nynnar ofta spontant. Om det försöker sjunga sker det genom att något enstaka ord upprepas.

48 månader

Motoriskt beteende

4-åringens motoriska intensitet är högt uppdriven. Den motoriska utrustningen inklusive rösten står under viss fundamental kontroll. Händer, armar, ben och fötter håller på att frigöra sig från kroppens allmänna rörelseschema.

På ett tidigare stadium kunde barnet t ex inte äta och prata samtidigt.

Vid 4 år kan det göra bådadera mer eller mindre samtidigt. Barnet tycker om att röra på sig men kan ändå sitta stilla en lång stund sysselsatt med t ex finmotorisk aktivitet.

Socialt beteende

4-åringen är på sätt och vis en social varelse, som hellre leker med andra barn än leker ensam. Han befinner sig dock i ett tillväxtstadium, när det gäller samvaron med människor och sättet att meddela sig med dem. Det innebär att barnet har benägenhet för att slå över och i kamratkontakter bli översittaraktigt och skrytsam.

4-åringen tycker om att klä ut sig och att återge den vuxnes beteende. Hans ständigt återkommande fråga "varför" gäller både sociala och andra fenomen. Barnet lyssnar uppenbart på förklaring men utan att kunna bearbeta informationen och utnyttja den.

Språkligt beteende

4-åringen är pratsam därför att hans fantasi är livlig och även därför att han har en önskan att uttrycka sina erfarenheter i smidigare och mognare form. Han kan inte nöja sig med 3-åringens enkla seriefraser, utan vill behärska konjunktioner, adverb och fyllnadsord. Räkneord används mer i experimentsyfte än med kritisk urskillning. Barnet "överdriver" därför att det övar sig i att använda orden. Nya ord prövas liksom barnet självt bildar tokiga ord och leker med dem. Frågvisheten når sin kulmen.

1.1.4 Vad är det som har hänt utvecklingsmässigt?

I det exempel som refererats i föregående avsnitt, som gäller ett relativt vanligt utvecklingsmönster mellan 18 och 48 månader kan konstateras väsentliga utvecklingsframsteg i det motoriska, sociala och språkliga beteendet. Förändringarna i det iakttagbara beteendet kan i första hand relateras till fysisk tillväxt, särskilt ökningen i muskelstyrka.

När det gäller rörelsebeteendet kan man föreställa sig att ett barn lär sig gå så snart dess muskler blivit nog starka att hålla det upprätt. Vad som i själva verket sker under den period då barnet lär sig gå är att tillväxten på en viss nivå i nervsystemet fullbordas. När detta stadium har nåtts är en ganska kort övningsperiod tillräcklig för att barnet skall lära sig gå.

Den motoriska utvecklingen kan alltså relateras till neuro-fysiologisk mognad. Den fråga som måste ställas är emellertid om miljöerfarenheter, yttre faktorer, påverkat utvecklingsförloppet t ex när det gäller koordinationsförmåga öga-hand och tal-rörelser liksom möjligheterna att kontrollera kroppen och dess rörelser.

Om man ser på den sociala utvecklingen finner man att 18-månadersbarnet behandlar andra barn ungefär som objekt medan 4-åringen vill och kan leka med andra barn. 1 1/2-åringens kommunikationsförmåga är starkt begränsad medan 4-åringen relativt väl kan ta emot

och svara på ett kommunikationsutbud. Social utveckling är svår att direkt relatera till neuro-fysiologisk mognad. Betydligt enklare är det att se ett samband med den sociala miljö barnet levtt i före och under utvecklingsperioden.

Den språkliga utvecklingen mellan 18 och 48 månader är betydande mätt i ordförrådets omfång, ordförståelse och satskonstruktion. Språkutvecklingen är beroende av dels neurologisk mognad, dels muskulär mognad i talorganen liksom att barnet kan höra och därför kan uppfatta sina egna och andras ljud. När barnet någorlunda kan kontrollera språkapparaten är det viktigt att det får en väl avvägd språkstimulans från omgivningen för att ord skall kunna formuleras och knytas till objekt och situationer.

Sammanfattningsvis kan sägas att biologisk mognad är primärt ansvarig för sådant basbeteende som att gå, klättra, springa och hoppa. Träning kan förbättra förmågan om träningen tidsmässigt samverkar med organismens mognadsstadium. När det gäller social och språklig utveckling spelar den biologiska mognaden också väsentlig roll men den svarar sannolikt enbart för *en beredskap* att ta emot inläring genom erfarenheter från miljön. Först när inlärningsfaktorer i form av miljöbetingelser finns med i bilden utvecklas beteendet — förmågan.

Det är emellertid väsentligt att förstå utveckling som ett ständigt pågående samspel mellan genetiska och miljömässiga faktorer. Även om biologisk mognad krävs först för att miljöerfarenheter skall fungera inlärningsmässigt och beteendeförmåga skall utvecklas hos individen, så är biologisk mognad och miljöfaktorer inte sidoställda. Interaktionsmönstret innebär att miljöfaktorerna också påverkar det biologiska förloppet.

Den centrala frågan är om utveckling kan beskrivas och förklaras utifrån neuro-fysiologisk och utvecklingspsykologisk teori i kombination, så att de olika teorierna kan stå för delar i ett interaktivt helhetsmönster för utvecklingens förlopp och dess betingelser.

Den neuro-fysiologiska delen i en sådan beskrivningsmodell kan emellertid endast ge en komprimerad skiss av de upptäckter hjärnforskarna gjort under årens lopp och de hypoteser de arbetar med i dag. Med hänsyn till att den teoretiska beskrivningsmodellen skall utnyttjas som grundval för ett pedagogiskt program för förskolan måste tyngdpunkten i beskrivningsmodellen centreras kring utvecklingspsykologisk teori.

Nervsystemets och hjärnans tillväxt och dess mognad bör emellertid tas med som en faktor i en beskrivningsmodell för utveckling.

1.1.5 Kortfattat om centrala nervsystemets fysiologi

”Nervsystemet består i princip av en samling neuroner, långsträckta celler, vilkas uppgift det är att leda små retningar från en punkt till en annan. Den primära funktionen är att förbinda receptorer med effektorer, direkt eller indirekt, så att stimulering av sinnesytor kan vägleda beteendet. Receptorer är sensoriska celler som är mottagliga för stimulering från

miljön: effektorer är de muskel- och körtelceller vilkas aktivitet är beteende. En del neuroner leder från receptorer in i centrala nervsystemet; en del leder ut ur centrala nervsystemet till effektorer; och ett stort antal neuroner förbinder olika punkter inom själva nervsystemet." Hebb (1968).

Nervtrådar som börjar i kroppens periferi grupperas tillsammans till en perifer nerv. Fibrerna i nerverna sorteras upp när de kommer fram till ryggmärgen. Här förenar de sig med tusentals fibrer och bildar tillsammans huvudkabeln mellan in/ut-organen och hjärnan. Omkring hälften av fibrerna förmedlar information till hjärnan, medan den andra hälften överför till muskler och körtlar "instruktioner" som är resultatet av bearbetningen i hjärnan. Ett väsentligt drag hos hela nervsystemet är att information befordras på elektrisk väg i form av en serie impulser. Det slag av elektrisk överföring som förekommer är av typen allt – eller – intet och har stora likheter med s k on/off-enheter i elektroniska system.

Hjärnan är en jättelik utvidgning av översta änden av ryggmärgen. Direkt i anslutning till ryggmärgen finns *hjärnstammen*. *Lilla hjärnan* ligger upp mot bakhuvudet. De största delarna är de två hjärnhalvorna med *hjärnbarken*.

Hjärnbarken är ca en och en halv decimeter tjock och insveper de övriga delarna av hjärnan. De veck och vindlingar hjärnbarken uppvisar ger intryck av att naturen gjort sitt yttersta för att få plats med så mycken hjärnbark som möjligt inom en begränsad volym. Ökning i mängden av hjärnbark liksom dess vindlingsgrad anses i viss mån vara proportionell till den intellektuella kapaciteten hos individen. Hjärnan består av grå och vit substans. Hjärnbarken är grå, men under barken finns vitaktig vävnad. Den grå vävnaden utgörs av nervcellskroppar medan den vita innehåller axoner, dvs ledningar för elektrisk information mellan olika delar av hjärnan. Uppenbarligen synes det vara så att det är i de olika delarna av den grå substansen som det egentliga hjärnarbetet utförs.

Eftersom hjärnan består av en samling olika delorgan är det sannolikt att en "bild" av kroppens olika delar i form av sensoriska och motoriska funktioner kan finnas på mer än en plats i hjärnan. Barkfältet är det bäst kartlagda härvidlag, men sådana "bilder" har också upptäckts i t ex lilla hjärnan, som sitter baktill på hjärnstammen. Lilla hjärnan fyller funktionen att sätta samman och stabilisera komplicerade kropps rörelser. För att detta skall kunna utföras krävs tillgång till en detaljerad bild från sensoriska banor av olika kroppsdelars läge i förhållande till rummet. Av intresse är att lilla hjärnan under de fem första levnadsmånaderna tillväxer långsamt. Tillväxttakten ökar sedan raskt och når i slutet av fjärde levnadsåret sitt maximum.

Tillväxten av lilla hjärnan kan därför sammankopplas med de perioder, då barnet skall få den upprätta ställningen, lära sig gå, springa, och på ett mångsidigt och rörelseekonomiskt sätt lära sig utnyttja rörelseresurserna.

Hypothalamus, den del av hjärnstammen som ligger längst fram, synes vara kroppens viktigaste centrum för kontroll av de inre organens funktioner, de s k autonoma processerna.

Hypothalamusteorin har lett till antaganden om att det finns vissa större kontrollcentra, som står i ett funktionellt samband med varandra.

Kontrollregioner för puls, andning, blodtryck, födointagning m m ligger nära varandra. Emotionella uttryck främst i sammanhang med dessa funktioner synes vara samordnade genom ett neuronsystem.

En stor del av barkytan befinner sig på pannloberna. Dessa hjärnregioner utövar ingen kontroll över basala kroppsliga funktioner. Däremot synes de ha en förmedlingsuppgift mellan våra emotioner och intellektet. Det kan vara just detta som gör att motivation skapas och att tankar och handlingar organiseras på ett meningsfullt sätt. Det är också möjligt att pannloberna tas i anspråk av andra delar i hjärnan för lösandet av mer omfattande intellektuella problem.

Svårare mentala aktiviteter vi ägnar oss åt gäller inlärn timer av nytt stoff. Den mest omfattande inlärn timer sker i barndomen. De begrepp barnet lär sig är i själva verket komplicerade även om de för den vuxne förefaller enkla därför att vi så småningom blivit så förtrogna med dem.

Om teorin om pannlobernas funktion är riktig skulle en skada i den regionen få särskilt djupgående verkningar på barnet som är stätt i ständig utveckling. Detta har bekräftats genom att barn med större pannlobsskador oftast förlorat förmågan till fortsatt inlärn timer och därför blivit utvecklingshämmade. Likaså har man funnit att vuxna som fungerat med aktivt och konstruktivt tänkande på hög abstrakt nivå förlorat denna förmåga vid pannlobsskada.

1.1.6 Molekylärbiologisk teori

Ärftlighetsmekanismerna vad det gäller nervsystemets och hjärnans uppbyggnad i stort kan sägas vara någorlunda väl utredda. Den molekylärbiologiska forskningen som går ut på att utreda om det är molekyler i hjärnans celler som bildar det hållbara systemet för inlärn timer och upplagring av kunskap synes vara den del som bör komplettera studiet av de neurofysiologiska förloppen till en mera sammansatt förklaringsgrund till utveckling.

Centralt problem därvidlag synes vara om det vid inlärn timer sker molekylära förändringar i hjärnans celler och om detta påverkar tillståndet i deras arvsfaktorer, generna. Mycket talar för att så skulle vara fallet.

Nukleinsyrorna och verktygen i cellerna, proteinerna, är inkopplade vid inlärn timer genom miljöerfarenheter. Processförloppet inom cellen i relation till inlärn timer är därför av största intresse.

Följande utdrag ur en artikel av Hannes Hydén belyser denna fråga:

Hjärnans celler är högt specialiserade. De har en blåsformig kärna med kromosomer, som innehåller den arvsbärande nukleinsyran DNA. De har ett tunt utskott, som leder nervimpulserna. Tusentals tunna utskott bygger upp våra nerver och hjärnbanor. En del finns färdiga vid födelsen, då också vissa reflexer och beteenden finns klara.

Den arvsbärande nukleinsyran i kroppens celler bestämmer inte bara typen av den individ som utvecklas ur det befruktade ägget, utan också kvaliteten. Varje cell i kroppen har sex biljondels gram genetisk nukleinsyra. En gen är ett stycke sådan nukleinsyra, som innehåller 1 500 av molekylens byggstenar. De verkställande molekylerna i en cell är

proteiner, som produceras genom samarbete mellan nukleinsyran DNA och flera former av nukleinsyran RNA. I en cell är bara en liten del av generna aktiva.

De senaste årens forskning har gett ett viktigt fynd. Genernas aktivitet leder till att en viss substans produceras i cellerna. Den aktiviteten kan slås på eller av, vissa faktorer har förmåga att tränga in till cellernas planeringsavdelning, påverka ledningen och produktionen, både kvantitativt och kvalitativt.

Miljöfaktorererna har stor inverkan på den psykiska utvecklingen, det är ett faktum som länge stått klart. Vad som däremot är mindre bekant, är att omgivningsbetingelserna, möjligheten att göra erfarenheter genom miljöpåverkan, präglar hjärnbarkens tjocklek och struktur. En miljö som bjuder ting att undersöka och leka med resulterar alltså i en tjockare och rikare utvecklad hjärnbark.

Det bildas små mängder RNA i hjärnans celler vid inläring och i just de delar av hjärnan som för tillfället är engagerade. Kontrollförsök av effekten av olika hjärnstimuleringar visar att det sker nybildning av en speciell sorts RNA och proteiner i hjärnceller under inläring men däremot inte i kontrollförsök utan inläring.

Det finns ett visst mönster och en viss typ av molekyler i hjärnans celler vid födelsen. Molekylärbiologernas arbetshypotes är att molekulärmönstret i hjärncellerna blir rikare och mer förfinat med ökande erfarenhet, med andra ord aktiviteten flyter allt lättare i nervbanorna mellan olika delar av hjärnan och på ett mer funktionsberikande sätt, och cellerna präglas under inläring.

De slutsatser som kan dras ur ovanstående redogörelse för processer inom hjärncellerna i samband med inläring är

att beteendeutvecklingen kan tänkas vara förprogrammerad i molekylernas mönster, men att dess uttrycksform bestäms av omgivningsbetingelserna

att en rik miljö, som bjuder stimulans och träning under barndomen, den mest formbara perioden under livs cyklern, likaså måste leda till att de genetiska möjligheterna kommer till optimalt uttryck.

Frågan är emellertid hur alla positiva genetiska möjligheter skall komma till optimalt uttryck.

Den fysiologiska beskrivningsmodell som i det föregående presenterats ger en genetisk bakgrund till utvecklingsförloppet. Framför allt i de molekylärbiologiska resonemangen påvisas interaktionsprocessens betydelse för utvecklingen när det gäller genetiska förutsättningar och miljöinflytelser. Sannolikt kan man utgå ifrån att dessa processer har ett mycket komplext mönster. Frågan är då hur de fysiologiska processerna i stort strukturerar beteendets utformning. Man skulle kunna tänka sig att de genetiska förutsättningarna resulterar beteendemässigt i en sorts beteendestruktur, dvs en modell som innehåller vissa regler som resulterar i vissa fenomen. Sättet på vilket strukturen används ger i sin tur återkopplande effekter på strukturen.

Beteendeeinnehållets variation intra- och interindividuellt sammanhänger med miljöbetingelserna, deras art, kvantitet och tidsmässiga placering i förhållande till individens utveckling. Det som i inledningsavsnittet berördes angående kritiska och sensitiva perioder, deprivation och överstimulans kan anknytas till detta resonemang.

Utifrån denna argumentation kan då förutsättas att organismen, ur genetisk synvinkel, tillhandahåller en sorts latent kompetens i programform.

För att kompetensen skall resultera i beteende krävs verktyg i form av miljöbetingelser samt möjligheter att träna beteende. Det inlärdas återverkar i sin tur på strukturerna, varför ett kretslopp kan spåras.

Neurofysiologisk teori måste alltså kompletteras med utvecklingspsykologisk teoribildning för att en modell skall erhållas som beskriver utvecklingens karakteristika i förhållande till dess miljöbetingelser.

Den utvecklingspsykologiska teori, som är kombinerbar med neurofysiologisk teori, måste utgå från en genes som utesluter att individen är obegränsat formbar, dvs klart uttalar ett pågående ömsesidigt beroende mellan genes och miljö.

1.2 Utvecklingspsykologisk teoribildning

Psykologi definieras som "läran om de mer sammansatta formerna av integration och organisation i beteendet. Med integration eller organisation menas ett mönster eller en kombination av olika segment i förhållande till varandra och till yttre händelser som kan påverka organismen." (Hebb 1968).

Utvecklingspsykologin är koncentrerad på de mentala förändringar individen genomgår under levnadsloppet. Utvecklingspsykologin, som är en relativt ung vetenskaplig gren, har gradvis förändrat tyngdpunkten i de vetenskapliga insatserna. Den var till en början helt beskrivande till sin karaktär. Utförligt och så exakt som möjligt observerades och beskrevs barns beteenden vid olika åldrar. Detta ledde till att utvecklingspsykologin började söka förklaringar till beteendeförändringar utifrån underliggande processer. Varför talar t ex barnet bättre vid 4 år än vid 2 år, varför växer problemlösningsförmågan med tilltagande ålder? Till vilken grad kan dessa förändringar hänföras till biologiska karakteristika inom organismen, t ex genetiska faktorer, nervsystemets mognad osv och i vilken mån påverkas denna utveckling av inlärningsfaktorer i den yttre miljön.

Utvecklingspsykologins centrala frågeställningar i dag kan indelas i tre grupper enligt (Langer 1969)

1. Vilka är de genetiska förutsättningarna för funktionella beteendesystem, t ex utveckling av handens gripförmåga eller att tänka på att gripa något.
2. Den formella karaktären på den psykiska organisationen och hur den förändras under utvecklingens gång, dvs beskrivning av och förklaring till på varandra följande organisationsmönster för funktionella beteendesystem, t ex utveckling av handens alltmer förfinade gripförmåga och dess motsvarighet i tankeverksamheten.
3. Progressiva och regressiva transformationer av beteendesystem. Så är t ex handens gripande en förutsättning för att individen skall kunna tänka på olika sätt att gripa.

Langer sammanfattar utvecklingspsykologins centrala frågeställningar ungefärligen på följande sätt: "Frågan är hur det kommer sig att barnet utvecklar beteendesystem: A, B, C, . . . hur ser dessa system och deras mönster för funktionell och strukturell organisation ut, och vad styr deras förändringar till A₂, B₂, C₂ . . . fram till en bild av hur samtliga beteendesystem utvecklas och deras inbördes organisation."

Vad som därvid kan sägas vara utvecklingspsykologins dilemma är att individen har ett rikt utbud på beteendesystem och att praktiskt taget varje system har sin tidpunkt för introduktion, varefter det genomgår olika stadier för att nå mogen utveckling enligt sitt eget tidsschema. Barnets förmåga att självständigt klara sin matsituation är t ex högt utvecklad vid tidpunkten då barnet lär sig läsa. Läsbeteende befinner sig alltså i ett initialskede medan ätbeteendet har nått ganska långt i utvecklingskontinuum. Frågan är om de båda beteendesystemen med olika introduktion ändå har något inbördes sammanhang. Olika beteendesystems utveckling varierar således starkt ifråga om upprinnelse och utsträckning i tiden och när det gäller relation till andra system.

Den tidigare utvecklingspsykologin har tillhandahållit material för normativa utvecklingskurvor för olika slag av beteendesystem. Detta har i viss mån lett till en relativt statisk uppfattning om vad som är normal utveckling, försenad och klart retarderad sådan. Det har också lett till ställningstaganden ifråga om regressionsfenomen där man t ex konstaterat att ett barns känslomässiga utveckling blockerats och därför kan påverka den intellektuella utvecklingen negativt.

En av utvecklingspsykologins uppgifter synes därför vara att ge bättre kunskaper om utvecklingsprocessens villkor, vilket skulle kunna innebära en förändrad syn på normal utveckling i förhållande till försenad och retarderad utveckling.

1.2.1 Presentation av och jämförelse mellan tre utvecklingspsykologiska skolbildningar

I vid mening är en teori lika med en systematisk tolkning av ett vetenskapligt fält (Hill 1963). En teori kan alltså ses som ett slag av vägvisare främst för det vetenskapliga tänkandet. Men eftersom en teori är ett försök att ringa in och systematiskt strukturera vissa insikter om ett problemområde kan den också fungera som vägvisare och ram för den praktiska tillämpningen. En av formerna för den utvecklingspsykologiska tillämpningen gäller småbarnspedagogiken i förskola.

Nedan skall summariskt redogöras för och kommenteras de tre stora skolbildningarna inom utvecklingspsykologin. Vardera gruppen omfattar ett stort antal teorier, som i vissa fall behandlar utvecklingsfenomenet i stort eller mestadels delproblem i anslutning till utvecklingsprocessen.

Samtliga utvecklingspsykologiska skolbildningar har olika infallsvinklar till utvecklingsprocessen, i någon mån beroende av vilket tillämpningsområde som representeras och bildar utgångspunkt för forskarna.

1.2.2 Inlärningspsykologisk utvecklingsteori — några karakteristik

Bakom denna typ av teorier kan enligt Langer (1969) ställas följande tes angående mänsklig utveckling: "Människan utvecklas att bli vad hon görs till av sin omgivning".

En känd inlärningsforskare Skinner (1953) uttrycker ungefärligen detsamma på följande sätt: "Gradvis utformar omgivningen barnets beteende".

Centralt för dessa teorier är antagandet att alla psykologiska fenomen hos individen har sitt egentliga upphov i något slag av påverkan från omgivningen. Mental aktivitet anses kunna återföras till och förklaras som baningar i nervsystemet, neuro-fysiologiska processer, inre sekretion och muskulära rörelser eller kombinationer av dessa faktorer.

Individens psyke, det som karakteriserar denne, skulle enligt denna typ av teorier i stort sett vara beteendet. Utvecklingen ses i konsekvens härmed som en ständigt pågående inlärningsprocess, där individen ständigt förvärvar erfarenheter, organiserar dem och skapar nya beteendeformer utifrån olika slag av anpassningskrav. Det som i hög grad intresserat inlärningsteoretikerna är barnets beteendemässiga prestation, framför allt sådana beteenden som innebär en ökad anpassning till den fysiska och sociala miljön. Vissa forskare t ex Skinner och andra anser att den för all utveckling underliggande mekanismen är den betingade reflexen. De förklarar förvärvande av liksom förändring av beteende, vare sig det gäller motoriskt, socialt, språkligt o d beteende, som sammanhängande med respondent eller operant betingning.

Respondent beteende utlöses av bestämda stimuli. Finns en bestämd stimulus närvarande utlöses en bestämd reaktion. Reflexbeteende är resultat av respondent betingning där reflexens utlösning knytes samman med det som utlöser den.

Operant beteende innebär att beteendet inte utlöses konsekvent av en speciell stimulus. Det riktar sig istället aktivt mot miljön och avges av organismen i stället för att utlösas av stimuli. Det operanta tänkandet att sträcka ut handen efter mat sker inte bara vid åsynen av mat, det beror också på graden av hunger, den sociala situationen m fl faktorer. Att gå, tala, leka är exempel på sammansatta och komplexa operanta responser. Om ett operant beteende uppträder och åtföljs av en förstärkning, ökar sannolikheten för att samma reaktion skall inträffa på nytt. Förstärkning kan vara av känslomässig natur, den kan bestå i belöningar eller beröm och beteendet i sig självt kan fungera förstärkande. Sådan förstärkning kan vara både positiv och negativ. Den positiva förstärker genom sitt uppträdande, den negativa förstärker genom sitt försvinnande.

Utvecklingsmässigt på längre sikt utgår inlärningsteoretikerna från att barn lär in vuxnas beteende, deras värderingar, deras ångest och rädsla genom konkreta erfarenheter av de vuxnas beteende framför allt i kontakten med barnet. Under uppväxttiden belönas barnets beteende, bestraffas eller ignoreras. Genom denna konfrontation mellan barnet och dess miljö inlärs ett beteendemönster — en imitationsinlärning som styrs genom positiv och negativ förstärkning.

Sammanfattningsvis kan sägas att inlärningsteorierna mycket starkt

betonar miljöinflytelsernas roll för utvecklingen. Man hänvisar till arvsfaktorer och fysiologisk mognad, men har forskningsmässigt inte uppmärksammat hur dessa faktorer influerar utvecklingen. Vissa grupper bland inlärningsteoretikerna har emellertid börjat närma sig tänkesätt som representeras av de två övriga skolbildningar som skall presenteras.

1.2.3 Psykoanalytiska utvecklingsteorier – några karakteristika

Psykoanalytisk teori är i huvudsak koncentrerad på individens känsloliv, först i andra hand spelar intellektet och dess utveckling en roll. Enligt Langer (1970) kan dessa teorier sägas utgå ifrån synen att "individens är en konfliktvarelse som drivs till att fungera – utvecklas genom ett samspel mellan driftliv och utifrån kommande krav". Hela denna skolbildning har vuxit fram ur Sigmund Freuds teoretiska tänkande. Freud utgick ifrån att barnet föds med en driftstruktur (*detet*), som får sin energi genom två slag av drifter, en sexualreproduktiv och självbevarande och en aggressiv och självdestruktiv. För att tillfredsställa sina behov utnyttjar barnet s k primära processer, dvs det söker omedelbar behovstillfredsställelse utan att kunna ta hänsyn till andra än sig självt. I konfrontation med miljön möter barnet en del motstånd och krav. Det har till resultat att en del av detstrukturen förändras till ett *jag*. Jaget kan sägas till stor del vara perceptuella och intellektuella system som barnet även känslomässigt kan använda sig av. Utvecklingsmässigt blir följden att barnet gradvis kan samspela med andra individer och anpassa sig till omvärlden. Först när barnet kan skilja ut sig självt som en fristående organism med egen vilja och egen förmåga kan det börja tänka och handla utifrån andra än egna behov och önskar och söker inte i första hand egen behovstillfredsställelse, dvs barnet har en viss kontroll över sig självt och sitt beteende.

Freud ansåg att en del av jaget identifierar sig med eller tar upp kontrollen från den sociala omgivningen, framför allt från föräldrarnas sida och därur växer det s k *överjaget* (samvetet) fram. Överjaget har en viss kontroll över jaget. Dess grad av stränghet skulle enligt Freud vara avhängigt föräldrarnas egna samveten liksom hur barnet identifikationsmässigt förhåller sig till föräldrarna. Psykosexuell utveckling under barnåren har i hög grad sammanhang med denna utveckling av detet, jaget och överjaget.

En betydande del av dagens psykoanalytiska forskare går in under benämningen jagpsykologer. De utgår bl a ifrån att barnet föds med både en det- och en jagstruktur. Jaget förfogar över den kognitiva funktionen, verklighetsprövningen och även försvarsfunktionerna anses stå under jaget. Jaget kan avvärja driftimpulser men också behärska dem och omsätta dem i handlingar. Jaget skall också handskas med överjagets bud, dvs balansera samvetet på ett realistiskt sätt.

Jagpsykologerna använder således samma strukturbegrepp som Freud för att beskriva personlighetens dynamik, men de anser inte att jaget utvecklas ur detet utan är en från början fristående instans. Från terapeutisk synpunkt har detta betydelse, dvs den självständighet i förhållande till detet och överjaget som tillskrivs jaget.

Man kan säga att de psykoanalytiska forskarna försökt ringa in väsentliga aspekter på inflytelser som är utslagsgivande för personlighetsutvecklingen i djupare bemärkelse. För att nå detta mål har man koncentrerat sig på analys av individens konflikter, hur de uppstår och vilka mekanismer som utnyttjas för att bemästra dem i förhållande till krav som upplevs från omgivningen. Psykoanalytiska forskare har emellertid knappast försökt klarlägga den logiska strukturen för det totala psykologiska mönstret, som det kan gestalta sig i en utvecklingssekvens.

En svaghet fö i dessa teorier är att beskrivning av sk normal utveckling har sin utgångspunkt i på något sätt stort beteende. Det är kliniska erfarenheter av barn och vuxna med olika slag av emotionella störningar jämsides med observationsdata som ligger till grund för dessa utvecklingsbeskrivningar. Mycket litet har alltså gjorts från denna grupps sida för att undersöka ett utvecklingsförlopp som kan sägas vara någorlunda vanligt för det stora flertalet individer.

En klar fördel med detta slag av teorier är dock att utveckling ses som ett livsförlopp där barnets utvecklingsbetingelser relateras till den vuxna individens funktionsförmåga. Flertalet av dessa teorier har emellertid koncentrerat sig på samspillet inom familjegruppen som utslagsgivande för barnets sociala-emotionella utveckling. En del av de tongivande jagpsykologerna t ex E. H. Erikson och E. Fromm har vidgat samspelsramen och relaterar barnets utveckling också till vissa samhällsinflytelser.

Det bör också framhållas att psykoanalytisk teoribildning har ett nära sammanhang med psykoterapeutisk metodik, att hjälpa människor med sociala-emotionella störningar till att förstå sig själva och därmed kunna utnyttja inneboende kapacitet till att lösa inre konflikter.

Sammanfattningsvis kan sägas att de psykoanalytiska teorierna i huvudsak behandlar social-emotionell utveckling. De personella miljöinflytelserna, framför allt i interaktionsmönstret barn-föräldrar, betonas starkt.

I vissa avseenden utgår man från psykiska strukturer hos organismen som förklaring till utvecklingsmönster. Kliniska data ligger i hög grad till grund för dessa utvecklingsteorier. En framskrivning kan sägas ha skett från stort beteende till ett mera normalt och generellt utvecklingsförlopp.

1.2.4 Kognitiva utvecklingsteorier — några karakteristika

Bakom denna teoretiska skola ställer Langer (1970) följande tes: "Individen utvecklas att bli vad han själv vill genom sin egen aktivitet".

Gemensamt för de kognitiva teorierna är antagandet att utveckling sker som resultat av en interaktionsprocess mellan organismen och dess omgivnings betingelser. De betonar emellertid att organismen har en självreglerande mekanism i förhållande till miljöns påverkan. Socialisering som ett resultat av enbart omgivningens inverkan anses ge en felaktig bild.

Man utgår nämligen ifrån att individen utvecklingsmässigt påverkas av social och fysisk stimulans endast i den grad den aktivt kan ta in denna stimulans och utnyttja och bearbeta den i redan befintliga mönster.

”Socialisering i denna bemärkelse betyder då inte primärt imitationsinlärnin g från vuxna modeller utan att miljön i vid bemärkelse tillhandahåller erfarenheter som gäller värderingar, normer och attityder, som delvis är nödvändiga för att barnet skall integreras i sitt kulturella samhälle” (Werner & Kaplan, 1963).

Dessa erfarenheter bearbetar barnet successivt i förhållande till sin psykiska struktur till ett för barnet eget mönster som så småningom tar form i en egen inställning till moraliska-etiska problem.

Jean Piaget (1967) som utvecklat en kognitiv stadieteori har formulerat följande kriterier för stadie- eller sekvensväxlingar i utvecklingsförloppet.

”Varje funktionsstadium är nödvändigtvis ett resultat av föregående stadium och förbereder nästa. Varje stadium karakteriseras av ett organisationsmönster, som ger en bild av alla nytillskott. Varje stadies organisation av funktionella strukturer måste integrera de strukturer som förbereder nästa stadium. Stadiernas succession måste vara universell fast tempot för genomgång skiljer sig åt från individ till individ.”

Werner (1948) menar att barnets funktionella psykologiska strukturer är odifferentierade och orelaterade vid födelsen. Utvecklingsprocessen karakteriseras av en stegrad differentiering och hierarkisk integration av barnets mentala organisation.

Andra teoretiker, främst Piaget, karakteriserar utveckling som organismens strävan efter jämvikt mellan olika psykiska processer.

Kognitiva teorier skiljer mellan formen och innehållet i individens sociala beteende, kunskaper, känslor m m. Formerna beror av det utvecklingsstadium som individen befinner sig i. Innehållet påverkas av samspelet med den speciella miljön, men form och innehåll samverkar dessutom. Individens uppmärksamhet på sin egen sociala status i förhållande till andra kan t ex inte ta form av en egen ”teori” förrän individen når det stadium i utvecklingen då formella operationer utvecklas, dvs det stadium då, enligt Piaget, individen kan ställa upp hypoteser och försöka verifiera dem. Den personliga teori individen konstruerar då varierar innehållsmässigt i anslutning till den speciella uppväxtmiljö vederbörande befunnit sig i.

Kognitiva teorier ser alltså utveckling som en komplex process. Utveckling ses som en ständigt pågående förlopp, men man använder begreppet diskontinuitet om utvecklingsförloppet för att betona att utveckling bör ses i sekvenser av progressiva stadier i en stegvis uppbyggnad. Till den bilden hör också *normala* regressionsperioder, då individen återgår till tidigare beteendemönster för att sannolikt bearbeta och stabilisera en förmåga, ett beteende.

Vad kognitiv teori inte lyckats klarlägga är huruvida utveckling av ett nytt utvecklingsstadium är resultat av att ett helt nytt system växer fram ur de gamla förutsättningarna eller om det är fråga om nya grupperingar eller förändringar av de gamla systemen. Kognitiv teori har i huvudsak behandlat tankelivets utveckling och i viss mån berört socialiseringsprocessen. Så har t ex Piaget skisserat moralutvecklingen där han införlivar den i den kognitiva strukturutvecklingen. Känslomässig utveckling har inte behandlats förutom att man mer i förbigående betonar vikten av att

känslomässig utveckling inte förbises som energikälla för kognitiv utveckling.

1.2.5 Sammanfattning

De teoretiska skolbildningarna inom utvecklingspsykologin som i det föregående beskrivits kan sägas ha ett begrepp gemensamt, nämligen interaktion. Alla psykologiska fenomen och deras förändringar är på något sätt ett resultat av en interaktion mellan organismen och miljön. Skillnaden ligger i den tonvikt man ger påverkan som kommer till stånd genom interaktion.

Inlärningsteoretikerna betonar att orsaken till psykologiska fenomen skall sökas i miljöpåverkan. Beteende ses som reaktion på omgivningsstimulans. Mental aktivitet kan emellertid återföras till bakomliggande fysiologiska processer.

Psykoanalytisk teori lägger tonvikten ibland på organismen, ibland på miljöbetingelserna beroende av vilken del av personlighetsstrukturen som står i fokus. Utvecklingen i stort antas vara avhängig individens medfödda driftsutrustning medan t ex samvetsutvecklingen (överjaget) kan härledas till omgivningens krav på individen.

Någon klar bild av förloppet i samspelet mellan organism och miljö har dock ännu inte givits. De kognitiva teorierna ger dock den mest stringenta bilden av samspelets förlopp. Miljöbetingelserna är viktiga men organismen reglerar på sätt och vis vad som kan tas upp och bearbetas. Aktiviteten påverkar i sin tur organismens utveckling osv i ett kretslopp.

1.3 Val av teoriunderlag för förskolans pedagogik

1.3.1 Kriterier för utvecklingsteori

Ett teoriunderlag för förskolans pedagogik bör sammanfatta väsentlig kunskap om utvecklingsprocessen till ett ramverk som i stort kan strukturera pedagogikens arbetsfält.

Man kan då uppställa följande huvudkriterier för ett utvecklingspsykologiskt underlag för förskolans pedagogik.

1. Teorimaterialet måste beskriva och försöka förklara utvecklingsprocessen ur helhetssynpunkt, där tankemässig, social och känslomässig utveckling och därmed sammanhängande processer relateras till varandra.

2. Teorimaterialet måste beskriva utvecklingsprocessen som ett skeende dels inom individen, dels som ett samspel mellan yttre faktorer i miljö och individens inre psykologiska och neurofysiologiska struktur.

3. Teorimaterialet måste se utvecklingen som en hela livet pågående process där barndomens utvecklingsmöjligheter har ett samband med senare utveckling under livsförloppet.

Det finns inte någon enstaka teori idag som fyller ovanstående kriterier. Alla större teorikonstruktioner behandlar evolutionen ur någon speciell aspekt. Kognitiv teori t ex understryker att känslomässig utveckling måste sättas i sammanhang med den tankemässiga, men hur

detta går till utreds inte.

Kriterium 1 kan således sägas vara svårt att uppfylla ur en enda teoris synvinkel.

Problemställningen under punkt 2 kan sägas vara bättre belyst men inte tillfredsställande. Psykoanalytisk teori utgår ifrån att föräldrarna utgör barnets primära påverkansmiljö och i vissa fall drar man ut konsekvenserna till en vidare samhällspåverkan genom föräldrarnas förmedling.

Kognitiv teori betonar den fysiska miljöns inverkan och samspel med de psykologiska strukturerna utifrån genetiska förutsättningar. Den personella miljön spelar emellertid mest rollen som förmedlare av den fysiska miljöns möjligheter. Den sociala miljöns personlighetsmässiga kvalitéer som påverkansfaktor har litet utrymme. Inläringsteorierna lägger tonvikten på den fysiska miljön och ser de personella resurserna mer som styrmedel för utvecklingen.

Vad det gäller kriterium 3 har endast psykoanalytisk teori behandlat barnets utveckling i förhållande till vuxenlivet. Detta har emellertid resulterat i en slagsida till vuxenpatologiskt beteende och känsloliv och dess sammanhang med barndomsupplevelserna.

Kognitiv teori, t ex Piagets, skisserar tankelivets utveckling upp till ungefärligen 14–15 års ålder, varefter Piaget menar att något egentligt kvalitativt nytt inte sker.

Inläringsteoretikerna har sysslat med inlärningsmekanismer hos både barn och vuxna, men de har inte relaterat dessa områden till en totalvy över utvecklingen på sikt. Vi vet t ex en hel del om förändringen i inlärningskapacitet med tilltagande ålder, men dessa fakta har inte relaterats till psykologiska strukturförändringar hos individen.

Någon utvecklingspsykologisk teori som täcker normalutvecklingen ur flera funktionsaspekter från födelsen och genom livet finns inte i dag. Konsekvenserna av ovanstående resonemang skulle då bli att förskolans pedagogik inte kan baseras på eller utgå från en enda utvecklingspsykologisk teorikonstruktion.

I avvaktan på att nya forskningsdata av både längdsnitts- och tvärsnittstyp skall bli tillgängliga och ge bättre möjligheter, får andra lösningar tillgripas. Det förefaller nödvändigt att söka sammankoppla flera teorier, som kan komplettera varandra till en någorlunda fungerande helhetsbild av utvecklingsprocessen.

Med hänsyn till de kriterier som uppsatts synes kognitiv och psykoanalytisk teori vara de som skulle kunna kombineras till något av ett helhetsmönster. Det innebär inte att inläringsteoretiska data ses som överflödiga eller mindre värdefulla. Forskningsresultat och teoretiska konstruktioner av Gagné, Bruner, Bijou och Baer m fl är nödvändiga att utnyttja för att förstå psykologiska mekanismer i speciella avseenden, inte minst i förhållande till smärre inlärningsförlopp i den pedagogiska situationen.

Kognitiv och psykoanalytisk teori som de gestaltas i större konstruktioner, kan i kombination ge ett ramverk för utvecklingsprocessen och dess villkor. En balanserad kombination av dessa två typer av teorier går i sin tur att anknyta till neurofysiologiska data. Därmed kan ges en

förklaringsgrund till hur beteende i förhållande till utveckling kan relateras till psykiska och fysiologiska processers samspel.

1.3.2 Vilka teorier kan lämpligen kombineras?

Mot bakgrund av de teoretiska resonemang som förts kan sägas att förskolans pedagogik bör utgå ifrån att individens psykologiska funktioner växer fram gradvis och att de på sätt och vis är ett uttryck för de biologiska funktionernas mognad. Problemet är att förklara hur psykologiska system som t ex tänkandet är integrerat med de biologiska förutsättningarna och hur detta integrationsmönster gradvis förändras fram till den mogna människans förmåga att utnyttja sin fulla kapacitet. I detta mönster är hela den personlighetsmässiga utvecklingen invävd.

För att klara ut detta måste den hierarkiska organisationen i utvecklingen beskrivas från genetiska förutsättningar, fysiologiska förändringar samt från fysisk och social miljö.

Frågan är då om man kan urskilja några allmänna stadier framför allt i barndomen — stadier som omfattar kroppens och själslivets olika funktioner, vilka utvecklas samtidigt och ändå tycks ha en viss självständighet i förhållande till varandra.

Enligt Piagets synsätt är det emellertid snarare så att det hos ett friskt barn vid vilken tidpunkt som helst finns en hög grad av förmåga att samordna och samstämma såväl de fysiologiska som de mentala och emotionella funktionernas utvecklingsmönster. Samtidigt ser Piaget utvecklingen i stort sett strukturerad i stadier, där det ena stadiet är föregångare och förutsättning för ett senare stadium. Stadierna bör dock ses som en stegvis utveckling enligt ett mönster som i stora drag finns förutbestämt i den mänskliga organismen.

En schematisk stadieindelning av utvecklingen kan då ses som en sekvensbildning med gradvis utveckling av olika komponenter. Varje personlighetsfaktor står i systematisk relation till alla andra och alla är beroende av att varje faktor utvecklas på någorlunda rätt sätt och i rätt tidsföljd. Varje faktor existerar dessutom i någon form innan dess speciella utvecklingsperiod är inne.

Teorier som beskriver utvecklingen i stadier kan tyckas ha ett visst godtycke, men de synes vara till god hjälp för att demonstrera riktningen i och omfattningen av utvecklingens progressivitet.

Kognitiva teorier som t ex Werners och Piagets är stadieteorier, likaså t ex Loevingers och Eriksons ego-psykologiska teorier.

Piagets teori är som kognitiv teori mest utvecklad och har en utformning som gör att den kan omsättas i ett pedagogiskt tänkande. Loevingers teori behandlar jagutvecklingen i en hierarkisk modell. Han betonar den interpersonella miljöns betydelse, men ger ringa vägledning om hur den sociala miljön fungerar som påverkansfaktor.

Eriksons teori, som utgår ifrån att individen under livscykeln genomgår åtta urskiljbara stadier, där individen i varje stadium har att ta itu med och söka bemästra en psyko-social kris, ger mer av konkret handledning när det gäller pedagogisk inriktning i förhållande till utvecklingsmässiga tyngdpunktsförskjutningar. Eriksons teori behandlar också individens

utveckling i förhållande till ett samhällsperspektiv, där det framgår att barnets anpassning, psykiskt sett, måste relateras även till den sociala miljöns kulturella historia.

Piagets och Eriksons teorier synes vara möjliga att kombinera till en mera sammansatt bild av den psykiska utvecklingen. Piagets teori skisserar tankelivets utveckling och Eriksons jagets utveckling liksom psykosexuell och psykosocial utveckling.

De två teorierna skall senare refereras varefter en integrationsmodell ges för de möjligheter eller kompetensområden som kan sägas vara den samlade effekten av såväl tankemässig som känslomässig utveckling och neurofysiologisk mognad.

1.3.3 Jämförelse mellan Eriksons och Piagets teorier

Som tidigare påpekats är Eriksons och Piagets teorier stadieteorier och kan såtillvida jämföras. Båda teorierna kan i stort ses som hierarkiska modeller, som kännetecknas av en fast ordning mellan utvecklingsfaserna. Ingen fas kan överhoppas, varje fas innebär större komplexitet än föregående och varje fas baseras på den föregående samtidigt som den förbereder den nästkommande.

Det finns emellertid en väsentlig skillnad mellan teorierna. Piaget behandlar i huvudsak stadiestrukturerna, dvs formerna för den tankemässiga utvecklingen och inte stadiernas innehåll. Erikson däremot lägger tonvikten vid innehållet som individen tillägnar sig eller bör tillägna sig i en viss fas. Piagets första stadium, det sensori-motoriska, beskriver hur förstadiet till egentligt tänkande gestaltar sig, medan Erikson i samma fas talar om att barnet skall tillägna sig en fundamental tillitsupplevelse i förhållande till den egna förmågan och till andra människor.

Den tankemässiga strukturförändring som Piaget beskriver utifrån ett sensori-motoriskt utvecklingsmönster i första fasen kommer inte till stånd enbart genom barnets erfarenheter av och i den fysiska miljön, den uppstår i hög grad genom arten av och kvalitén på de upplevelser barnet får genom människorna, dvs den sociala miljön.

Å andra sidan kan sägas att den jagutveckling Erikson beskriver bl a innebär en successivt framväxande förmåga att på ett realitetsanpassat sätt utnyttja och handskas med den samlade intellektuella kapaciteten, dvs den kognitiva strukturen.

Sannolikt vore det möjligt att komplettera Eriksons teori med processbeskrivningar utifrån termer och tankesätt hämtade från Piaget.

1.3.4 Komponenter som påverkar urvalet av teoriunderlag för förskolans pedagogiska program

Val av teoretiskt grundmaterial, ur vilket kan utvecklas riktlinjer för ett pedagogiskt program i förskolan bör inte göras utifrån enbart strikt vetenskapliga data. Det måste relateras till och värderas utifrån den människosyn det representerar och detta i sin tur relateras till en syn på individen i förhållande till samhället. Det måste också ta hänsyn till pedagogisk tradition i den institution som skall handskas med det

pedagogiska programmet.

Ett sätt att någorlunda översiktligt beskriva väsentliga komponenter i detta problemkomplex är att utnyttja och tillämpa Carl Lesckes beskrivning av psykoanalysens vetenskapsteori när det gäller huvudkomponenter i behandlingsteorier.

De kan kallas:

A. *Ideologiska förutsättningar* (underliggande människo-, samhälls- och/eller vetenskapssyn)

B. *Förklaringsystem* (*beskrivningssystem*, teorier man utgår ifrån)

C. *Beskrivningsnivå* (den typ av data som ligger till grund för förklarings/beskrivningssystemet)

D. *Teknologi* (den typ av pedagogik som blir följden av de övriga komponenterna, dvs metodologisk inriktning)

1.3.5 Ideologiska förutsättningar

Ideologi kan sägas vara ett system av trosföreställningar, värderingar och kunskaper, med vars hjälp vi dels tolkar utifrån kommande information, dels förklarar och rättfärdigar våra handlingar. Den ideologi vi omfattar får alltså vida konsekvenser praktiskt socialt för de individer som berörs.

Det är naturligtvis också så att vi inte alltid är klara över vilken ideologi som i själva verket ligger bakom vårt handlande.

När det gäller förskolfostran i Sverige kan den sägas karakteriseras av framför allt kunskaper om barnets utveckling. Detta har tagit sig konkret uttryck i de allmänna målformuleringar för förskolan som funnits tillgängliga. De har betonat att varje barn i förskolan skall stödjas och stimuleras utifrån sina speciella förutsättningar. Metodmässigt har också uttalats att förskolan skall vara fri från traditionella undervisningsformer, kursplaner och prestationskrav på barnet.

Dessa mål har emellertid i den politiska debatten inte satts i sammanhang med vilken människa förskolan skall bidra till att fostra, och inte heller hur den människan som barn, ungdom och vuxen kan relateras till sitt samhälle.

I den mån dessa frågeställningar diskuterats har debatten präglats av en viss ensidighet. Man har tex betonat nödvändigheten av att bryta auktoritära uppfostringsmönster och ge spelrum för att barn fostras till människor med en demokratisk grundsyn. Ansvar för denna fostran har i huvudsak lagts på föräldrarna och i någon mån på skolan.

Vad som däremot inte diskuterats är samhällets ansvar och hur dess mekanismer, sätt att fungera gentemot individen kan vidmakthålla gamla mönster och förhindra att barnet får den grundläggande demokratiska fostran man önskar.

Det synes därför nödvändigt att utgå från ett politiskt övergripande mål som uttrycker den ideologiska bakgrunden till förskolans program. Det bör klart formulera samhällets syn på och omsorg om varje barn i dess rätt till goda utvecklingsmöjligheter. Väsentligt är att det övergripande målet ger uttryck för en framtidssyn på så sätt att vård och fostran av barnet i hem och förskola relateras till den blivande vuxna människans

utvecklingsmöjligheter i hennes ömsesidiga förhållande till samhället och dess utveckling – förändring.

Det övergripande målet måste alltså ta ställning till individens utvecklingsinriktning vad det gäller henne själv, förhållandet till andra människor och till samhället.

Målets syn på mänsklig utveckling måste alltså svara mot teoriernas bakomliggande människosyn i förhållande till utvecklingen och dess betingelser. Förskolans övergripande mål beskrivs i kapitel 2 Jaguppfattning, kommunikation och begreppsbildning.

1.3.6 Förklarings- och beskrivningssystem

Ett teoretiskt material kan ses som en modell, som är till hjälp för att ordna iakttagelser, data eller fenomen till ett sammanhängande helt. En modell av tex flera utvecklingspsykologiska teorier kan beskriva och förklara stora delar av verkligheten så att den blir någorlunda begriplig. Givetvis kan ingen modell göra anspråk på att beskriva hela verkligheten eller ens vara sann. Den kan emellertid vara ett steg i den ständigt pågående utvecklingen och därmed bädda för att nya och bättre modeller växer fram.

Personlighetspsykologisk teori utgår ifrån att djupdynamiskt verkande orsaker ligger bakom beteendet och att dessa i stort kan förklara beteendets uttrycksformer.

Inlärningspsykologisk teori koncentrerar sig på själva beteendeutvecklingen och hur den är åtkomlig för och föränderlig genom yttre påverkan. Om dessa två slag av teorier kombineras i en utvecklingspsykologisk modell uppstår viss konflikt, därför att teorierna representerar olika synsätt, värderingar om vad som är de väsentliga betingelserna för utveckling. Personlighetspsykologin talar om uppväxtbetingelserna och avser då främst sådana som rör mänskliga relationer.

Inlärningspsykologin ger uttryck för att utveckling är detsamma som beteendeförändringar, dvs att iakttagbara önskvärda beteendeförändringar hos barnet också innebär att en utveckling skett på ett inre plan.

Personlighetspsykologisk teori kan däremot bättre kombineras med kognitiv teori. Kognitiv teori betonar parallellismen mellan de emotionella och de intellektuella funktionernas utveckling och ser dem som två oupplösligt sammanhängande aspekter på beteendet.

”Varje beteende hämtar sin dynamiska energi ur en emotionell källa medan det praktiska tillvägagångssättet, verklighetsanpassningen, utgör beteendets kognitiva aspekt. I alla beteenden, gentemot ting eller gentemot människor, ingår dessa två element, ty de utgör varandras förutsättning.” (Piaget 1968).

Kognitiv och psykodynamisk teori vilar dessutom på klart uttalade epigenetiska grundvalar, dvs man betonar starkt sambandet mellan arv och miljö som på varandra aktiverande krafter. Betoningen av det ömsesidiga beroendet genes (fysiologiska förlopp) och miljö gör att kognitiv och psykodynamisk teori också kan kombineras med neurofysiologisk teoribildning.

1.3.7 Beskrivningsnivån

Beskrivningsnivån kan sägas gälla dels den typ av data, information, som ligger till grund för teorierna, dels hur teorierna kan anknyta till den förskolpedagogik som f n tillämpas i vårt land.

En förändrad pedagogik måste ha sina rötter i det gamla systemet och ändå upplevas som en nödvändig förnyelse med hänsyn till nya vetenskapliga rön och synsätt. Svensk förskolpedagogik har varit influerad av Arnold Gesells utvecklingspsykologiska teori. Gesells teori beskriver beteendeutvecklingen under barndomen åldersstadietvis och förklarar utvecklingens progressivitet huvudsakligen genom inre biologiska mognadsförlopp.

I samband med framväxten av en mindre sträng syn på barns fostran blev Gesells utvecklingsteori ett redskap att bryta upp auktoritetsmönster i uppfostran. Gesell m fl under samma period har sannolikt starkt bidragit till en annorlunda människosyn som inneburit respekt för barnet som den blivande vuxna människan. Gesells teori måste emellertid i dag ställas mot en vidare syn på utveckling som ger bättre förutsättningar för ett allsidigt utformat pedagogiskt program.

Kognitiv teori, speciellt Piagets, bygger på en sekvenserad utvecklingshierarki, där varje fas har sin grund i föregående och där utvecklingen går mot en allt högre grad av differentiering. Gesell såg miljön som stödjande faktor men egentligen inte aktivt påverkande utvecklingen i förhållande till den neurologiska mognaden.

Piaget betonar neurologisk mognad, social miljö, fysisk miljö och en inre kognitiv reorganisation som gemensamt verkande utvecklingskomponenter.

Psykodynamisk teori har i ringa grad inverkat på svensk förskolpedagogik. Förskolan har dock slagit vakt om social och känslomässig utveckling som väsentlig att stödja och stimulera i det pedagogiska programmet. Pedagogiken har emellertid utgått från Gesells beteendeutveckling utan att betona social och känslomässig utveckling som ett resultat av den dynamiska personella miljö barnet upplever under uppväxtåren.

En vidareutvecklad förskolpedagogik utgående även från psykodynamisk teori kan bättre lyfta fram och klargöra den personella miljöns utomordentliga betydelse och därigenom skapa bättre förutsättningar för att tillgodose barnets känslomässiga och sociala behov.

Inlärningspsykologiska teorier har inte heller satt märkbara spår i svensk förskolpedagogik, vilket inte betyder att man varit omedveten om inlärningseffekter i förhållande till miljöerfarenheter. Snarast är det så att den aktiva påverkan, styrning av beteendet som är konsekvensen av en inlärningsteoretisk syn har stridit emot den mera avvaktande, passiva hållning i förhållande till påverkan som varit följden av en Gesellinfluerad pedagogik.

Inlärningsteorierna baseras så gott som fullständigt på experiment. Många inlärningsexperiment har först gjorts på djur och därefter har undersökts om individens inlärning följer samma principer. Inlärningsteoretikernas synsätt leder gärna till ett prestationstänkande för barnets del, dvs prestationen ses som ett mål i sig vilket kan testas och på något

sätt utvärderas. Prestationssynen på barnet framförallt i intellektuellt hänseende är främmande för svensk förskolpedagogik, framförallt därför att utveckling setts som ett ständigt framåtskridande förlopp. Förskolpedagogen har därför sett barnets prestationer mer som vägledande uttryck för den tankemässiga strukturens framväxt och inte tagit prestationen som uttryck för verklig kapacitet.

Kognitiva och psykodynamiska teorier har sin huvudsakliga grund i observationsdata, upptagna i för barnet mer eller mindre spontana situationer. Barnets beteende, prestationer, har därvid tolkats som uttryck för dess förmåga, tankemässigt och/eller socialt känslomässigt i förhållande till dess utvecklingshistoria.

Processen eller strukturen bakom beteendet har varit den ram vari observationsdata placerats.

Beteende, förmåga, som uttryck för en pågående process, innebär att likvärdigt beteende hos flera barn kan vara för handen, trots att de utvecklingsmässigt befinner sig på olika nivåer. Beteende, som inte tolkas i förhållande till utvecklingshistorien i relation till miljöbetingelserna, kan leda till felaktiga slutsatser.

Utifrån detta synsätt kan *barnets* beteende, prestationer inte relateras till mål som testas eller på annat sätt utvärderas.

1.3.8 Teknologi och metodik

Begreppet teknologi avser i detta sammanhang metodisk inriktning i förskolans pedagogik.

De vuxnas metodik, det sätt på vilket de möter barnet i avsikt att stödja dess utveckling, måste vara följdriktigt i förhållande till de ställningstaganden som gjorts under föregående punkter.

Det är alltså inte så mycket fråga om fritt val av metodiskt system som att förstå genom vilken typ av system de bakomliggande tankegångarna skall ha möjlighet att förverkligas.

Nedan skall på ett *renodlat* sätt refereras tre slag av metodiska system. Likaså behandlas hur dessa kan relateras till ideologiska synsätt och till utvecklingspsykologisk teori. Det bör poängteras att de system som beskrivs sannolikt inte förekommer så konsekvent genomförda i verkligheten.

De tre system som presenteras kan benämnas förmedlingspedagogisk, utvecklingspedagogisk och dialogpedagogisk modell.

Förmedlingsmodellen har som central utgångspunkt att eleven skall tillägna sig ett visst kunskapsinnehåll, ett visst beteende eller vissa attityder. Det innebär att förmedlingsmodellen arbetar utifrån målbestämningar, dvs ett övergripande mål som successivt nerbrytes i delmål. Längst ner i målhierarkin finns målet uttryckt i ett antal beteenden.

Övergripande mål när det gäller små barns fostran och undervisning har ofta en anknytning till den personlighetsmässiga utvecklingen, t ex att utveckla barnets sociala förmåga. När detta omfattande mål bryts ner i allt mindre enheter, som uttrycks i beteendetermer, sker ett urval som baseras på vad målförfattaren anser vara viktigt för barnet att lära sig. Detta urval av önskvärda beteenden, kunskaper, blir det som elev och

pedagog koncentrerar sig på i inlärningssituationen och i relationen till varandra. Pedagogen har haft framgång i sitt arbete när eleven redovisar kunskaper och/eller beteenden i anslutning till målen.

Frågan är då, om eleven tangerar det övergripande målet därför att det uppfyller kraven på delmålen. Det finns en uppenbar risk för att barnet presterat en ytlig inlärning, därför att det upptäckt att just beteendelinlärningen uppskattas och bedöms av den vuxne. En genuin inlärning, som betyder att barnet i sin personlighetsstruktur införlivat och förstått varför ett beteende är lämpligt och därför själv vill prestera det, är något annat. Faran är att barnet egentligen lär sig något annat än det som målet handlar om, t ex att snabbt anpassa sig till vuxenvärldens krav utan att få den hjälp till social vidareutveckling som det onekligen är i behov av.

Den förmedlingspedagogiska modellen kan leda till att den vuxna ser barnet som ett objekt, som kan och bör styras kunskaps- och beteendemässigt dit den vuxne vill. Förmedlingsmodellen har därför auktoritära drag i sin uppläggning. Den har litet utrymme för fostran av individen till att lära känna sig själv och bli en i grunden självständig människa, som just på de grunderna kan och vill fungera tillsammans med andra.

Den utvecklingspedagogiska modellen utgår ifrån att barnet självt skaffar sig de kunskaper och de livsmönster som det successivt finner angelägna. Om detta skall vara möjligt måste miljön erbjuda rika inlärningstillfällen att ta fatt i när barnet självt är moget att ta emot. Modellen baseras på mognadsfaktorernas inverkan, dvs att inre mognad måste finnas hos barnet för att ny inlärning skall komma till stånd. Barnet ger alltså signaler till att det är färdigt för inlärning och den vuxne tar som utgångspunkt för aktiviteter, planering etc de signaler barnet ger. Den vuxne i detta system håller alltså tillbaka sina egna idéer och uppfattningar för att barnet skall få möjligheter att arbeta självständigt och finna egna lösningar. Det kan synas som om detta system ger barnet verklig frihet att utvecklas till en självständig människa.

"Frihet förutsätter emellertid något att vara fri i förhållande till, dvs frihet förutsätter normer som man själv väljer eller förkastar. Den som är fri i förhållande till vad andra tycker, lever i ett mänskligt vakuum." (Lillevedt)

I förmedlingspedagogiken är det ett klart över/underordnat förhållande mellan vuxen och barn. I utvecklingspedagogiken finns också ett avstånd mellan dessa två genom att den vuxne intar en avvaktande hållning och även håller tillbaka sina egna värderingar, erfarenheter och kunskaper. Barnet skall ju på egen hand arbeta sig fram till något för barnet specifikt. Den vuxne är endast överbringare av och tillreds med stimulans. Här finns en uppenbar fara att den vuxne anonymiserar sig och därför har svårt att etablera ett medmänskligt förhållande till barnet. Just detta kan inverka på barnets förmåga att självt upprätta innehållsrika mänskliga relationer. I utvecklingsmodellen kan barnet få en känsla av att den vuxne inte är verkligt engagerad i vad barnet gör, vad det kan och vad det eljest uttrycker. Det upplever inte den nödvändiga dynamiken i å ena sidan beröm och framgång och å andra sidan kritik, motstånd och

frustration. Resultatet kan bli att barnet utvecklar en passivitet eller osäkerhet i stället för nyfikenhet och upptäckarglädje.

Den dialogpedagogiska modellen utgår från att det bör försiggå en kontinuerlig dialog mellan barn och vuxen, på både ett inre och ett yttre plan, som gäller ett ömsesidigt givande och tagande i fråga om känslor, upplevelser och kunskaper. Målet för detta slag av pedagogik kan sägas vara att individen successivt skall arbeta sig fram till de värderingar och normer den så småningom vill hävda och själv efterleva. Framgång i förhållande till detta mål kan knappast under de tidiga barnaåren registreras i kvantitativa kunskaper eller speciella beteenden. Målet rör i djup bemärkelse individens personlighetsutveckling på sikt, känslomässigt, socialt och intellektuellt. Modellen förutsätter att den vuxne ser barnet som en människa med potentiella möjligheter till vidareutveckling, med egna uttrycksbehov och med egna resurser att upptäcka valmöjligheter i tillvaron. Den utvecklingen är endast möjlig genom den vuxnes aktiva engagemang i vad barnet gör och vad det uttrycker. I stället för att utvärdera vad barnet gör måste den vuxne tolka barnets beteende som uttryck för hur det uppfattar sin omvärld. Det betyder att barnet måste möta respekt för sina värderingar och ställningstaganden, men det måste också i kontakten med den vuxne lära sig förstå att kunskap, beteenden, normer etc kan omprövas utifrån nya infallsvinklar. I stället för att barnet lär sig att det finns rätta svar på frågor och en viss lösning på ett problem liksom definitiva kunskaper att inhämta, bör det lära sig att utifrån en kritisk inställning samla nya fakta att självt ta ställning till.

Pedagogen i dialogmodellen kan inte fungera statiskt utan måste förstå sig själv som en individ stadd i fortsatt utveckling i en livslång process, där egna erfarenheter och förändringar i den egna livssituationen påverkar sättet att fungera i det pedagogiska arbetet.

I dialogmodellen befinner sig vuxen och barn i vissa avseenden i samma situation. Båda påverkar varandra genom ömsesidigt givande och tagande. Den vuxne har emellertid utvecklingsmässigt nått längre än barnet och har därför ett större erfarenhetsmaterial, som ställs till barnets förfogande. Men barnet utvecklar också den vuxne genom att ge nya erfarenheter av psykiska kombinationsmönster.

Det som väsentligen kan ske i dialogmodellen är att barnet upplever en vuxen som öppet ger uttryck för sina känslor, upplevelser, kunskaper, tankegångar, värderingar m m och samtidigt respekterar och tar ställning till vad barnet uttrycker. I en sådan ömsesidig process kan barnets resurser, såväl känslomässigt som intellektuellt, frigöras och fungera som en helhet. Barnet vågar tro på sig självt och sin förmåga att växa till en självständig människa. Den vuxnes dynamiska samspel med barnet kan även tänkas fungera som modell för barnets framtida sociala utspel, därför att barnet konkret upplevt samverkans villkor av givande och tagande.

1.3.9 Slutsatser om pedagogiska system

Förmedlingsmodellen har sin förankring i inlärningspsykologiska synsätt. Barnets beteende fokuseras och beteendeförändringar styrs av pedagoger

utifrån uppställda mål.

Barnet ses som passivt och i stort enbart som mottagare. Pedagogen däremot är aktivt styrande.

Denna syn strider mot det övergripande målet för förskolan som förutsätter fostran av en aktiv individ i stånd att komma fram till bl a egna problemlösningar genom att aktivt söka sig kunskaper etc.

En individ som under barndomen inte upplevt, fått öva och därvid mött respekt för en ökande självständighet kommer sannolikt att få vissa svårigheter att fungera i överensstämmelse med det övergripande målets intentioner.

Den utvecklingspsykologiska modellen kan sägas ha sina rötter i Gesells tankegångar. Det betyder att barnet ses som en aktiv organism i stånd att självt, utifrån inre mognadsmekanismer, styra och ta emot inläring. Pedagoger fungerar avvaktande och har huvudsakligen en stödjande funktion. Inte heller i denna modell beaktas samspelet barn – pedagog som en process av ömsesidigt givande och tagande.

Om denna pedagogiska metod relateras till det övergripande målet som ger uttryck för att individen bör ha möjlighet att utveckla och utnyttja sina känslö- och tankemässiga tillgångar, uppstår frågan om den utvecklingen är möjlig utan att individen under barndomen möter vuxna i ett dynamiskt samspel.

Den dialogpedagogiska modellen har anknytning till både kognitiv och psykodynamisk teori. Kognitiv teori utgår ifrån att individen aktivt vill söka sig erfarenheter, kunskaper i konfrontation med miljön. Psykodynamisk teori betonar samspelet, barnets mänskliga relationer, som väsentliga faktorer för dess utveckling. Barnets tidiga erfarenheter av sin mänskliga miljö färgar dess egna relationer i framtiden till andra människor.

Den tidiga dialogen mellan barn och vuxen varigenom båda parter utvecklas vidare synes vara den enda konsekventa metoden utifrån den teoretiska konstruktionen. I anslutning till det övergripande målet kan sägas att i "dialogen" barn – vuxen ryms respekten för barnet som en aktiv individ, liksom det i "dialogen" ligger förutsättningar för att barnet skall uppleva meningsfulla mänskliga relationer som på sikt skall leda till att barnet självt kan utveckla sådana.

Sammanfattningsvis kan konstateras att det utvecklingspsykologiska teorimaterial som analyserats i förhållande till individ- och samhällsmål, beskrivningssystem, beskrivningsnivå och teknologi, ger vid handen att kognitiv och psykodynamisk teori i en kombinerad modell är den teoretiska grund som mest konsekvent går in i bilden och ger kontinuitet.

Övergripande mål – teori – pedagogiskt program – metod kan då relateras till varandra sinsemellan.

1.4 Jean Piagets teori

Piagets teori kan definieras som en jämviktsteori, där den centrala tankegången är att barnet inte från födelsen är i besittning av logiska tankestrukturer. Dessa utvecklas så småningom genom ständigt pågående jämviktsförskjutningar mellan assimilations- och ackommodationsprocesser, vilka förutsätter ett samspel mellan organismens fysiologiska

mognad och miljöinflytelser. Piagets referensram är således en genetiskt betingad utveckling med nedärvda potentiella möjligheter till bildande av psykiska strukturer.

Piaget betraktar intelligensen som en speciell form av adaptivt beteende, dvs sådant beteende som främjar individens anpassning till omgivningen och som både organiserar och omorganiserar hans handlingar och tankar.

I konfrontation med miljön utvidgas, förändras och samordnas barnets beteendemönster, som Piaget benämner schemata, genom två varandra kompletterande processer — assimilation och ackommodation.

Assimilation innebär att barnet skaffar sig erfarenheter av miljön genom att utnyttja sina sinnen och sina motoriska funktioner. Dessa erfarenheter införlivas, *assimileras*, i barnets tidigare beteendemöjligheter. För att barnet skall ha glädje och nytta av de erfarenheter som införlivats i en speciell situation och i en delvis annan situation måste ytterligare en process till. Denna process innebär en anpassning, *ackommodering*, av det redan införlivade till de speciella krav på anpassning som en ny situation, omgivningen, inbjuder till.

Varje intellektuell handling, på vilken utvecklingsnivå det än är fråga om, vilar på dessa två processer i samspel.

När assimilations- och ackommodationsprocesserna befinner sig i jämvikt resulterar detta i nya schemata. Dessa bör ses som omorganiseringar och samordningar av tidigare schemata.

Piaget anser att den tankemässiga utvecklingen sker stegvis och att den med hänsyn till beteendets och tankarnas organisationsnivå kan uppdelas i olika stadier.

Dessa stadier uppträder i samma ordningsföljd men den kronologiska åldern för barn i samma stadium kan variera. Gränserna mellan stadierna är flytande, i ett givet stadium finns rester kvar från föregående samtidigt som nästa stadium förbereds.

1.4.1 Det sensori-motoriska stadiet (ca 0 — 1 1/2 — 2 år)

Det första stadiet betraktar Piaget som en funktionell beredskapsperiod för det egentliga tänkandet. Barnets handlingar kan inte omsättas i tankeaktivitet, men de erfarenheter barnet gör genom att röra sin kropp, känna på, se, höra, lukta och smaka är fundamentet för förmågan till tankeverksamhet.

Första stadiet delar Piaget in i sex underperioder som beskriver en stegvis förändrad aktivitetsnivå i förhållande till de erfarenheter barnet gör. I korthet skall redogöras för de väsentligaste utvecklingsförändringarna som sker.

Vid födelsen är barnet utrustat med en uppsättning reflexer som har vissa skyddsfunktioner, men också enligt Piaget strukturerar de första vaga erfarenheterna till beteendemönster, schemata. Genom att reflexbeteendena upprepas och ibland modifieras beroende på förändrade förutsättningar i miljön lär sig barnet ganska snart att särskilja upplevelserna. Genom att t ex sugreflexen finns suger barnet på allt som munnen kommer i beröring med. Det suger på bröstet, lakanet, filten.

Sugupplevelserna blir olika och kan så småningom differentieras från varandra.

Därför är inte steget långt till att barnet upplever skillnaden i sina egna reaktioner. Det innebär att handlingsmönstret är på väg att förfinas och en första assimilation begynner.

Under det första utvecklingsstadiet som Piaget anser vara av fundamental betydelse läggs grunden för en uppfattning av sådana basbegrepp som objekt, rum, tid och kausalitet. Detta sker via en successiv utveckling av förmågan till diskrimination, därefter identifiering och slutligen en primitiv klassificering.

1.4.2 Det symboliska tänkandets stadium (ca 1 1/2 – 2 – 4 år)

Övergången från det konkreta här och nu till att använda symboler och ord för att referera till frånvarande objekt och tidigare upplevda situationer karakteriserar övergången från första till andra stadiet. Barnet förstår nu också objektens permanenta existens. I stället för att enbart söka problemlösningar på det praktiska planet börjar barnet kunna tänka på lösningar. De tankemässiga produkterna är emellertid knutna till att barnet konkret upplevt något och införlivat information. Det är denna period barnet börjar imitera dels andra människors beteende, dels också något som det upplevt som karakteristiskt hos ett objekt. När barnet imiterar sker en internalisering som leder till att barnet formar något slags symbol. Det innebär att barnet kan föreställa sig, tänka på eller säga ett ord utan att samtidigt imitera. När väl en symbol finns hos barnet inordnas den i något schema, beteendemönster, som barnet har. En symbol kan alltså inte uppstå utan att det finns en relation bakåt till konkret erfarenhet. Under denna period börjar barnet använda ord på ett annat sätt än tidigare. Ordens innebörd är inte konstant utan varierar när barnet framför en personlig mening.

Barnets begrepp är dessutom utvecklade, de är antingen alltför allmänna till sin innebörd eller alltför specifika, de befinner sig med andra ord på en förbegreppslik nivå.

Piaget framhåller att språket under denna period har en begränsad roll när det gäller tankeverksamheten. Skapandet av symboler kommer till stånd genom imitation av ting och händelser, inte genom orden som står för desamma. Sannolikt, menar Piaget, beror barnets gryende tankeverksamhet mindre av språket än språket av tankarna.

1.4.3 Det åskådliga tänkandets stadium (ca 4 – 7 – 8 år)

Det åskådliga tänkandets stadium kallas också det intuitiva stadiet. Tänkandet karakteriseras av en viss förmåga att motivera åsikter och handlingar och att bilda begrepp. Tänkandet är emellertid inte operationellt därför att barnet inte är i stånd till mentala jämförelser utan styrt av omedelbara perceptioner. Perceptionen är centrerad, dvs barnet uppfattar endast en egenskap, en aspekt åt gången. Den perceptiva upplevelsen barnet får varierar från gång till gång beroende av de yttre

omständigheterna. Denna oförmåga att se endast en aspekt eller en relation begränsar tänkandet och gör att barnet ofta verkar själv motsägande. Det glömmar vilken synpunkt eller förklaring det tidigare framfört så snart det får nya intryck och erfarenheter som leder tänkandet i annorlunda banor.

Tänkandet saknar även en styrande funktion som resulterar i att barnet lämnar orelaterade förklaringar till en händelse och inte heller kan föreställa sig en organiserad händelsesekvens. Oförmågan att se enkla relationer gör det svårt att förstå samband liksom att kombinera två relationer.

Den mentala strukturen i detta stadium medför oförmåga att gruppera på ett meningsfullt sätt, brist på förståelse för att kvantitet är bestående även om formen ändras, svårigheter att para ihop liknande föremål eller ordna föremål i serier och likaså oförmåga att se relationen mellan helheten och de ingående delarna eller klasser och deras underklasser.

Under det intuitiva stadiet avtar låtsaslekarna och barnet börjar i stället imitera verkligheten, framför allt i kollektiv lek imiterar det situationer i vardagslivet.

Barnet är medvetet om att regler finns i tillvaron, men tror att de är absoluta. Detta gäller också moraliska värderingar knutna till absoluta beteenderegler. Det betyder att olydnad bedöms utifrån konsekvenserna av beteende och inte utifrån intentionen. Möjligen kan barnet utgå från intentionerna när det gäller det egna beteendet men bedömer andra utifrån konsekvenserna. Det är alltså mer förkastligt att slå sönder många eller stora saker av misstag än en enda eller liten sak med flit.

Egocentricitet präglar kommunikationen med andra därför att barnet inte förmår uppmärksamma en annan persons åsikter samtidigt som det klarar ut och framför sina egna.

Till egocentriciteten hör också att barnet tillskriver objekt liv och känslor och tror att olika naturfenomen är gjorda av eller kontrollerade genom människor. Barnets tänkande i denna fas kan ses som statiskt men i själva verket innebär detta stadium vidgade möjligheter att uppfatta och införliva den omgivande verkligheten.

1.4.4 De konkreta tankeoperationernas stadium (ca 8 – 11 – 12 år)

Barnet lär sig denna period att behärska en mängd kognitiva begrepp rörande tid, rum, mängd etc. Det är dock fortfarande i sin tankeverksamhet beroende av konkreta operationer utförda på konkreta objekt. Det behärskar t ex klassificeringar och serieuppställningar om det får manipulera med föremål. Utvecklingen kännetecknas allmänt av en väsentligt ökad förmåga att omfatta och koordinera ett antal dimensioner, egenskaper eller aspekter hos ett föremål, i en situation etc.

Att ta isär enheter och att kunna sammanställa dem utgör grunden för förståelse för logiska relationer. Barnet börjar nu också att frånga sitt egocentriska beteende på så vis att det uppfattar att andra individer har andra värderingar och därför kan börja avväga sitt eget beteende mot andras. Detsamma gäller regler. Barnet kommer alltmer underfund med

att de fyller en funktion för flera individer och att de därför kan innebära nödvändiga kompromisser för egna intressen.

1.4.5 De formella tankeoperationernas stadium (ca 11 – 12 – 14 år)

Denna period ser Piaget som ett slutskede i intellektets strukturutveckling. Det viktigaste kännetecknet för detta stadium är att barnet inte längre är beroende av den konkreta verkligheten för sin tankeverksamhet.

Barnet kan utgå från hypoteser och resonera fram en lösning på problem utan att ha tillgång till konkret material att laborera med. Det förstår också att ett problem kan lösas på olika sätt liksom att de egna resultaten kan kontrolleras och verifieras. Det betyder att tänkandet är reversibelt även på abstrakt nivå.

Piaget framhåller att när barnet uppnått de formella tankeoperationernas fas förfogar det i princip över samma operationella schemata som den vuxna individen.

Social kontakt, utvecklandet av kommunikationsförmågan anser Piaget vara viktigt såväl för känslolivets utveckling som för den tankemässiga utvecklingen. Om barnet skall kunna övertyga andra om sina idéers bärkraft måste det lära sig att uttrycka sig, att argumentera liksom att dess åsikter kan sättas i fråga. I den processen skärps tankeförmågan och framväxten av logiska tankestrukturer stöds.

1.5 Ståndpunktstaganden utifrån Piagets teori

Utgångspunkt för Piagets teori är genesens sammanhang med struktur. *Arvsfaktorer*na beskriver han som en viss typ av transformation som utgår från tillstånd A och slutar i tillstånd B, varvid tillstånd B är stabilare än tillstånd A. *Struktur* i Piagets bemärkelse är ett system med lagar eller egenskaper av totalitetskaraktär.

Piaget menar då att varje genes utgår från en struktur och utmynnar i en annan struktur, men det råder ett ömsesidigt förhållande så att också varje struktur har en genes.

Ett exempel på logisk-matematisk struktur, mängdkonstans hos en lerklump som förändras till sin form, kan illustrera ovanstående resonemang. Inte förrän vid 7–8 års ålder förstår barnet att kvantiteten inte ändras när lerklumpen ändrar form, ännu senare uppfattas viktkonstansen och inte förrän vid 11–12 år uppfattas volymkonstansen. Det bör poängteras att åldersindelningen är relativt oväsentlig jämfört med fasstrukturen.

Barn från olika miljöer tillgodogör sig emellertid inte konstansbegreppet vid samma ålder. Mognaden är således inte en självreglerande funktion. Den påverkas av erfarenhet, träningsmöjligheter och social miljö. Det är därför väsentligt framhålla att konstansen inte nås genom enbart undervisning när det gäller små barn. Undervisning kan ses som en social miljöfaktor. Erfarenhet genom att handskas med lerklumpar vid tidig ålder ger isolerat inte heller en konstansuppfattning. Alla faktorer som påverkar utvecklingen fram till konstans är lika viktiga, men isolerad är ingen av dem av tillräcklig betydelse för att driva utvecklingen framåt.

Slutsatsen blir då enligt Piaget att kunskaper, som på något sätt skall överföras till barnet, i vissa fall kan bli dövt gods. Om kunskapen uppfattas omstruktureras den, men för att en omstrukturering skall ske fordras en inre logik, som möjliggör bearbetningar.

Utifrån Piagets resonemang om genes och struktur kan sägas att tankelivets utveckling i kreativ riktning på abstrakt nivå är avhängigt följande utvecklingssteg:

1. *Motorisk förståelse*
genom manipulation (hanterande och rörelse) och perception i kombination
2. *Tankemässig förståelse*
på intuitiv bas, där tänkandet är underordnat varseblivningen
3. *Språklig förståelse*
på abstrakt nivå

Steg 3 har alltså sina rötter i senso-motoriska mönster, inre och yttre upplevelser.

Ju yngre ett barn är, desto mer odifferentierade och globala är dess begrepp och tankeprocesser, därför att barnet inte kan fungera utöver sin psykologiska strukturnivå.

Piagets inställning synes vara att det inte är ett mål i sig att påskynda utvecklingen från ett stadium till nästa utan att i stället bredda och stabilisera de tankemässiga operationer barnet är färdigt för att utföra. Även om en accelerering av utvecklingen kan ske, är det i dag inte möjligt att säkert säga om den på längre sikt ökar eller hämmar individens förmåga till kreativ tankeverksamhet. Det bör i detta sammanhang poängteras att när barnets varseblivningsförmåga blir mer särskiljande riktas uppmärksamheten mot objekt och händelser som har obetydlig nyhetsgrad. Det som väcker barnets spontana intresse är således inte helt bekant stoff, ej heller helt nytt sådant. Det måste finnas ett samband mellan objektet och individens tidigare erfarenhet genom att något är nytt och något är välkänt.

Tre principiella ståndpunktstaganden är aktuella när det gäller stöd för kognitiv utveckling under förskolåren:

1. Barnets *självverksamhet* i form av konkret manipulerande är nödvändig för internalisering av ett inlärningsmoment.
2. Det måste finnas en *rangordning* mellan de uppgifter barnet får att handskas med. Klassificering och rangordning av föremål utifrån en egenskap måste t ex föregå uppgifter som gäller två egenskaper eller relationer mellan egenskaper.
3. *Tidsfaktorn*, som innebär att barnet ges tid att bredda sina erfarenheter och grundligt kan bearbeta dem.

Piagets teori ger en bild av ett intellekt som kvalitativt ständigt förändras, men också kvantitativt magasinerar vetande på basis av nya erfarenheter. Det är en fruktbar syn, inte bara när det gäller det normala barnet utan också för det psykiskt utvecklingshämmande barnet. Piagets synsätt förutsätter att man betonar det som det utvecklingsstörda barnet kan och delvis bortser från det som barnet inte kan i förhållande till

andra barn, vilket kan resultera i en rikare och mera meningsfylld bild av t o m det gravt utvecklingsstörda barnet.

Psykisk utvecklingshämning kan ses som ett resultat av att barnet misslyckats i att nå högre nivåer förutom de primära. Eftersom inkonsekvenser i beteende, svarsmönster, är vanliga hos utvecklingshämmade, liksom ojämnheter i utvecklingen mellan olika funktionsområden, kan detta tas som en diagnostisk utgångspunkt. Om ett utvecklingshämmat barn kan fungera på konkret-operationell nivå på vissa områden kan detta ge en fingervisning om att barnet med lämplig träning kan utvecklas till detta plan på flera områden. Synsättet att diagnostisera ett barns integrationsnivå med hänsyn till den meningsfulla träning barnet bör få, i stället för att specificera barnets brister i förhållande till andra barn i samma ålder, ger helt andra förutsättningar för en meningsfull träning av utvecklingshämtrade barn.

Piaget lägger en intressant aspekt på betydelsen av social interaktion. Han menar att fostran till samarbete utvecklar inte bara sociala och etiska kvaliteter utan därjämte språkets framväxt liksom ett organiserat system av begrepp och operationer. Samarbete med andra leder barnet ut ur dess egocentriska tankevärld. För samarbete krävs emellertid ett hänsynstagande, dvs att kunna föreställa sig att andra har andra uppfattningar, som man får jämkä sina egna åsikter mot. Samarbete kan tänkas resultera i en ökad internalisering av andras föreställningsvärld. Konsekvenserna av detta är att barnet redan under förskolåren måste uppmuntras att fungera i sådana samverkansformer som det är färdigt för, dvs bredvidlek, gemensamma gruppupplevelser, diskussioner om gemensamma uppgifter, problem etc.

1.6 Erik H Eriksons teori

Erik H Erikson har skisserat en utvecklingsteori i åtta faser. Han benämner den epigenetisk i sitt synsätt, dvs ärftliga strukturer hos individen samspelar med allehanda miljöfaktorer som individen möter under livscykel.

Erikson behandlar individens utveckling med hänsyn till de inre och yttre kriser och konflikter som varje individ måste arbeta sig igenom för att förvärva en känsla av inre enhet, förbättrat omdöme och ökad förmåga att klara sig.

Erikson anser att om ett barn får en behandling som någorlunda väl tillgodoser dess behov så utvecklas personligheten stegvis i ett grundmönster som är förutbestämt i den mänskliga organismen. I de åtta utvecklingsfaserna beskriver Erikson den gradvisa utvecklingen av psykets komponenter, där varje större utvecklingssteg individen tar har sammanhang med en kritisk period, en vändpunkt, då det finns en ökad sårbarhet, men också vidgade utvecklingsmöjligheter.

I varje fas måste alltså individen ta itu med och söka bemästra speciell problematik. Sättet på vilket individen bearbetar och löser det

fasspecifika problemet skulle då vara avgörande för utvecklingen i nästa fas men påverka också de därpå kommande.¹

1.6.1 "En känsla av tillit eller misstro – hopp" (ca 0–1 1/2–2 år)

En känsla av grundläggande tillit anger Erikson som den avgörande faktorn för att ett moget jagmedvetande skall utvecklas på sikt. Det är inte bara fråga om en tillit till föräldrar eller andra vårdare utan också en tillit till den egna organismens förmåga.

Den tillit som de tidigare barndomsupplevelserna kan ge beror förmodligen inte av absoluta mängder eller visst slag av kärleksbetygelser eller en perfekt kroppslig vård. Den är snarare avhängig kvaliteten på den kontakt som växer fram mellan barn och vårdare. Grundattityden tillit skulle alltså utvecklas genom en vård och en kontakt som är anpassad till och lyhörd för barnets individuella behov, med förankring i vårdarens egen personliga tillit.

Den första perioden i detta stadium är införlivande till sin natur. Munnen är centrum för barnets lustupplevelser. Erikson säger att munnen, de olika sinnena och upplevelsen av kroppen och dess rörelser spelar den allra största rollen under denna period. Barnet inte bara inmundigar utan tar till sig med alla sina sinnen och med sin kropp erfarenheter som det inkorporerar. Därför måste spädbarnet ha mat och vård liksom stimulans för sina sinnen i rätt avvägning och i rätt tid. Försummas detta kan barnets villighet att ta emot förändras till ett diffust försvarsmönster eller apati.

Denna tidiga modalitet "att få" innebär att barnet lär att någon ger ut av sig själv. Dessa erfarenheter är nödvändiga "förkunskaper" för att barnet självt så småningom skall kunna bli en "givare". Denna process är grunden för identifikation med en annan människa vilken i sin tur skall leda till att individen blir en person som kan ge något från sig själv känslomässigt.

Första fasens andra stadium etablerar ett socialt mönster som går ut på att ta och hålla fast saker. Barnet blir nu alltmer motoriskt rörligt och utvecklar mekanismer för att gripa efter, hålla fast samt bita på allt som finns inom räckhåll. Denna period sammanfaller med amningens upphörande, tandsprickning, barnets ökande medvetenhet om sig självt samt att det skötselmässigt har mindre behov av sin vårdare. Om den intima moderskontakten helt bryts i denna utvecklingsfas kan detta under försvårande omständigheter leda till en akut infantil depression.

Enbart ett tillitsmönster är emellertid inte något som skall "presteras" i första stadiet. Det är nödvändigt att det i den sociala grundinställningen också finns en viss proportion misstro, i den meningen att individen lär sig ha viss beredskap på fara och vet att man kan räkna med att råka ut för obehag, besvikelse och frustration. Individen måste på längre sikt lära

¹ När Erikson beskriver utvecklingen av fasspecifika grundattityder som införlivas i personligheten använder han termen "en känsla av". Han menar därmed, att en grundattityd som tillit finns både på ytan och på djupet och omfattar en tillit som är medveten, nära medveten liksom omedveten. Det är alltså tillit i alla dessa tre dimensioner det är fråga om när termen "en känsla av" används.

sig bedöma hur långt man kan hysa en sund tillit och hur långt man bör vara misstrogen. Proportionen mellan dessa två dimensioner bör emellertid vara sådan att tilliten klart överväger.

Sammanfattningsvis kan sägas att framväxandet av en känsla av tillit med en viss proportion misstro har ett nära samband med föräldrarnas eller vårdarnas tillit till sig själva som individer och som uppfostrare. Det är alltså primärt de vuxnas tillit det handlar om och hur de kan förmedla sin egen tillitsupplevelse till barnet.

1.6.2 "En känsla av grundläggande självständighet eller skam och tvivel – viljestyrka" (ca 1 1/2–2–3 1/2 år)

I denna fas gör barnet snabba framsteg i fråga om muskelkontroll, språkförmåga och urskiljning. Det upplever emellertid fortfarande en oförmåga att samordna olika handlingsmönster som utmärkes av tendenser att "hålla kvar" och "släppa".

Barnet är fortfarande i starkt beroende av sina vårdare, men börjar ändå uppleva att det har en självständig vilja. Om barnet möter motstånd i sina viljeyttringar kan dessa ta formen av trotsreaktioner. Självständighetsutvecklingen har ett intimt samband med renlighetsfostran, dvs att själv kunna kontrollera blåsa och tarm. Om den yttre renlighetskontrollen sätter in så tidigt att barnet inte förstår vad som krävs av det, hindras barnet att frivilligt vilja kontrollera dessa funktioner. Resultatet kan bli att barnet återgår till tidigare beteendemönster eller blir fientligt och självsvåldigt.

Detta stadium lägger därför grunden till proportionerna mellan samarbetsvilja och självsvåld och mellan självutveckling och påtvingad självbehärskning eller medgörlighet.

En känsla av fri vilja måste enligt Erikson komma ur en känsla av självkontroll som inte rubbar självuppskattningen. Fasthet från vårdarnas sida är det enda som kan hjälpa barnet, men den måste kombineras med en tillåtande attityd till att barnet får fungera självständigt på alla områden där det kan klara sig självt. Dessa barnets självkontrollområden får inte heller plötsligt dras in, utan skall i stället successivt öka i omfattning allt eftersom barnet kan fungera bättre.

Om vårdarna inte kan klara denna balans i handledningen av barnet, att både sätta gränser och tillåta en självständighet som successivt ökar i omfattning, finns risken att barnet upplever två former av främlingskap, dvs skam för att ha hävdat sin självständighetsönskan och tvivel på den egna förmågan liksom på vårdarens klarsynthet. Detta kan i extrema fall leda till olika former av tvångsmässiga tvivel senare i livet.

Erikson betonar här återigen kopplingen mellan föräldrarnas – vårdarnas personlighet och barnets utveckling. Han säger att den grad av självständighetskänsla som föräldrar kan skänka sina små barn i sista hand beror på den värdighet och känsla av personligt oberoende de själva känner. – "För oavsett vad vi gör i detaljer, så kommer barnet först och främst att känna vad vi som kärleksfulla, samarbetsvilliga och fasta varelser lever på och vad det är som gör oss hatiska, ängsliga och kluvna i

vårt inre.” (Erikson 1968, s 97)

Sammanfattningsvis kan sägas att när barnet utvecklat en tillit till sina föräldrar eller andra vårdare måste det få utveckla en egen vilja. Det måste därför ställa upp sin vilja mot andras. Det finns olika metoder att utveckla eller stäcka denna vilja. Att tex framkalla skamkänsla är en vanlig metod att stäcka viljeutspelet. I extrem form innebär det att individen kan utveckla ett inre främlingskap gentemot andra människor. Samtidigt måste där emellertid finnas något av känslighet och tvivel som gör att individen är medveten om att det kan finnas situationer då andra uppfattar vederbörande som inkonsekvent etc. Självständigheten är alltså resultatet av konstruktiva lösningar på de skam- och tvivelkänslor som normalt uppstår denna period. Det är emellertid fråga om en rudimentär självständighet och viljestyrka och självklart inte fråga om mogna kvaliteter.

1.6.3 ”En känsla av grundläggande initiativ eller skuld – målmedvetenhet” (ca 3 1/2–7 år)

I den föregående fasen utspelas den allra första frigörelsen från föräldrarna, oftast modern. Detta är emellertid en första förutsättning för en slutlig identitetsbildning efter ungdomsåren som innebär modet att vara en oberoende individ som kan välja och själv styra sin framtid.

Barnet lär sig nu att röra sig friare genom en allt bättre muskelkontroll och balansförmåga. Språket kan utnyttjas mer effektivt, barnet förstår mera och kan självt ställa frågor. Språk och rörelseförmåga påverkar i sin tur fantasiförmågan. Barnet synes förfoga över en viss överskottsenergi som dels aktiverar det och dels gör det möjligt att glömma misstag och med oförminskad iver ge sig in på nya områden som förefaller lockande. Detta resulterar i en känsla av initiativ som grundval för en begynnande känsla av ambition och målmedvetenhet.

Det är i denna fas barnet direkt kan umgås med andra barn. Det börjar göra jämförelser och upptäcker skillnader tex i kön, en upptäckt som ofta leder till nyfikenhet för och funderande över sexuella frågor. I psykoanalytisk teori möter man också beteckningen den infantila genitalitetens stadium för denna period.

Det är nu som barnet väsentligt utvecklar sina förutsättningar för manliga och kvinnliga initiativmönster och framför allt införlivar attityder i förhållande till den framtida könsrollen, som kommer att ingå som väsentliga faktorer i dess framtida identitets positiva och negativa sidor.

Initiativets viktigaste övervakare är samvetet (överjaget) som nu utvecklas. Det fungerar inte bara så att barnet är oroligt för att bli ertappat utan också genom självakttagelse och självanklagelse. Detta framväxande samvete är den etiska utvecklingens hörnsten. Det måste emellertid betonas att om de vuxna ställer för stora moraliska krav på barnet i detta stadium kan det vara skadligt för både livsmodet och själva moralen. Barnet kan lära sig lydnad, behärskning till den grad att detta resulterar i en stark hämning. Det kan också uppstå en avoghet till

föräldrar och vårdare om barnet uppfattar att dessa inte själva efterlever det samvete de försöker fostra fram hos barnet.

Sådan moralism orsakad av samvetskonflikter på tidig nivå har en tendens att utvecklas till drag av hämndlystnad och förtryck av andra.

Kamratskap i meningsfulla lekar och arbetsaktiviteter barn—vuxna är inte bara av betydelse för de inblandade utan också för samhället, därför att det överbyggar generationsklyftan och motverkar utanförkänslor. Erikson framhåller att en individ som är aggressiv i sin attityd till omvärlden kan härleda reaktionssättet till upplevelser i initiativstadiet. Detta stadiums bidrag till identitetsutvecklingen kan under goda betingelser sägas vara att det frigör barnets initiativ och ger en inriktning på vuxna uppgifter utifrån egna potentiella anlag och möjligheter.

Sammanfattningsvis kan sägas att ur initiativkraften utvecklas något slag av målinriktning för individen. Barnet börjar sikta till mål som dess intellekt gjort det berett för. Det är därför barnet främst identifierar sig med människor vilkas personlighet och vilkas arbete eller förmågor det kan förstå och uppskatta i förhållande till den egna personlighetens utrustning.

1.6.4 "En grundläggande känsla av framgångsrik verksamhet eller underlägsenhet – kompetens" (skolåldern)

Barnet befinner sig nu vid slutet av den expansiva fantasins period. Det har en uttalad beredskap för att lära och ta del i plikter. Det utvecklas en känsla hos barnet att det kan göra saker och även utföra dem bra. Det är just detta som Erikson uttrycker som en känsla av verksamhet eller identifikation med uppgiften. Faran i detta stadium ligger i att mindervärdeskänslor kan uppstå, antingen som resultat av olösta konflikter på tidigare nivåer eller att t ex skolan inte ger eller uppfyller de löften tidigare stadier givit. Om barnet erfar att ingenting det lärt sig göra bra är något värt bland kamrater eller lärare finns risken att möjliga positiva resurser inte utvecklas eller försenas i framväxten. Det är nödvändigt för barnet med positiva identifikationer med människor som har de kunskaper barnet självt vill ha och som vet hur saker skall göras och som även ser barnets potentiella talanger. Uppkomsten av en känsla "att inte duga något till" är en fara som kan elimineras bl a genom lärare som har förmåga att framhäva vad barnet kan och dessutom förstår sin roll som identifikationsobjekt.

Sammanfattningsvis angående detta stadium kan sägas att när Erikson talar om verksamhet menar han verksamhetslust och att barnet måste uppleva att just verksamhetslusten uppskattas och för individen framåt. Att ivrigt syssla med något, att vilja göra något färdigt, att träna en talang osv, det är innebörden i verksamhetslusten. Individens jag kan inte bli starkt om inte barnets medfödda kapaciteter och möjligheter utnyttjas och inte heller om individen i denna period beskärs i viljan att expandera sin egen värld.

1.6.5 "En grundläggande identitet eller rollförvirring – trohet" (ungdomstiden)

Ett sökande efter sammanhang i tillvaron karakteriserar denna fas. Könsmognaden innebär speciella påfrestningar på organismen som psykiskt aktualiserar kriser från tidigare utvecklingsfaser. Man finner hos den unga människan en osäkerhet om den framtida vuxna rollen ifråga om yrke- arbete likaväl som i förhållande till det andra könet. Samtidigt är uttryck för självupptagenhet vanliga. Denna ambivalens förlängs i ett slags kulturpubertet genom kultursamhällets krav på grundlig skol- och yrkesutbildning som tidsmässigt fördröjer steget till vuxenvärlden långt bortom könsmognaden.

Den unga söker människor att tro på men också idéer att tjäna i sammanhang med den slutliga identitetsbildningen. Om individen utanför sig själv kan finna meningsfulla idéer, värderingar, aktiviteter etc som svarar emot något i den egna personlighetens utrustning och förutom en känsla av samhörighet också önskar att utveckla en delaktighet, finns förutsättningar för att driftliv, begåvning och ideal kan gå samman och utkristallisera sig i en egen identitet.

Erikson menar att identitetskriser blir följden om individen inte finner något slag av ideologi att utveckla sin lojalitet och energi omkring.

Eriksons övriga faser gäller den vuxna och åldrande människan. Han framhåller kortfattat att först när identitetsbildningen är i full gång är verklig intimitet med en annan människa möjlig. Om utvecklingen störs av identitetskriser kan följden bli stereotypa mellanmänniskliga relationer och en känsla av isolering. Den mogna människan har ett behov av att behövas och känner en naturlig lust att upprätta och vägleda en ny generation. Först hos den åldrande människan, som vårdat sig om andra människor och värden, som känt sig vara upphov till idéer, gjort en arbetsinsats, mött och integrerat besvikelser och glädje, skulle frukten av de sju faserna slå ut i en känsla av integritet. Med detta menar Erikson att en människa som uppnår en integritet uppfattar livet som meningsfullt genom att acceptera sin egen livscykel och det som varit avgörande för att den utformats just så som skett.

1.7 Ståndpunktstaganden utifrån Eriksons teori

Eriksons teorikonstruktion kan vid ett ytligt betraktande ses som en prestationsstege enligt vilken tillit och självständighet är något som skall presteras från barnets sida i första och andra stadiet. I själva verket menar Erikson att en känsla av tillit är ett nödvändigt personlighetsmässigt grundmönster relaterat till barnets behov i förhållande till yttre realiteter. I detta mönster krävs också en proportion misstro som ett nödvändigt korrektiv till tilliten men på en mer yttlig nivå.

Om proportionerna mellan tillit och misstro utvecklas omvänt kommer grundmönstret att präglas av misstro vilken i fortsättningen färgar synen på den egna förmågan och i attityderna till omvärlden.

Eriksons teori behandlar i stort identitetsutvecklingen och dess

betingelser. Identitet vid vuxen ålder innebär integrering av alla tidigare identifikationer med andra individer men också av jagbilder. En positiv identitet, som innebär att individen har en god uppfattning om sin egen förmåga och om hur andra reagerar på henne, är alltid på något sätt uppblandad med en negativ identitet. Den består av det som barnet, den unga människan, fått skämmas för, blivit bestraffad för och har haft dåligt samvete för.

Det är alltså även i identitetsbildningen fråga om proportioner. I detta fall mellan positiva och negativa identifikationer och jagbilder.

En positiv identitet som innebär bl a också en viss realitetsanpassning kan inte fungera utan inslag av och spänningar till negativa identifikationer.

Sammanfattningsvis kan sägas att Eriksons teori ger uttryck för att barns utveckling och fostran inte enbart är en fråga om hur barnet skall lära sig känna igen och uppfatta verkligheten, det är också en fråga om hur barnet skall lära sig använda sin känslskraft för egna syften men också i förhållande till andra.

1.8 Integrationsmodell

Den teoretiska grund för förskolans program, som successivt växt fram genom den argumentation som förts i föregående avsnitt baseras på neurofysiologisk (främst molekylärbiologisk) teori i kombination med kognitiv teori (Piaget) och psykodynamisk teori (Erikson).

De båda utnyttjade utvecklingspsykologiska teorierna behandlar var för sig kognitiv och socio-emotionell utveckling men betonar också den tongivande funktionsaspektens sammanhang med den andra.

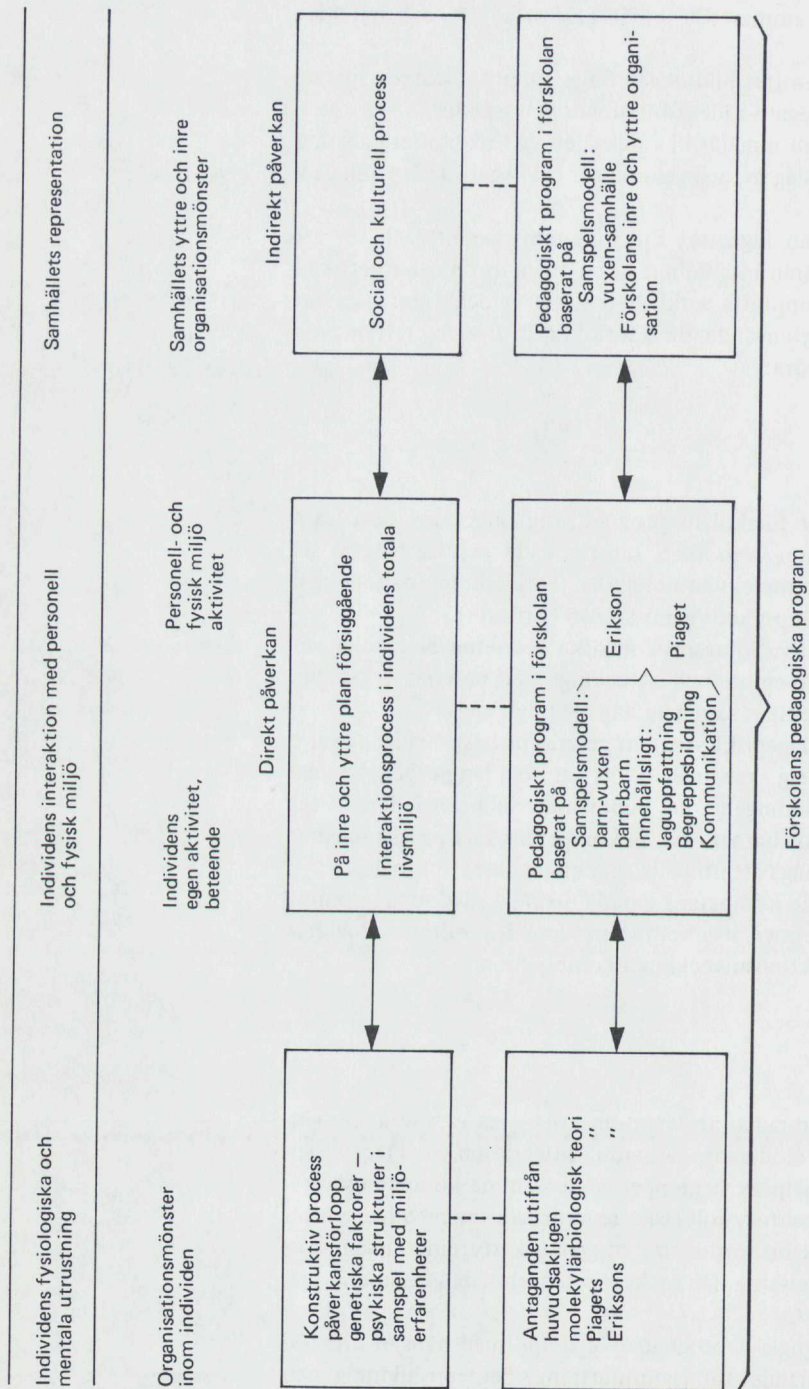
I stället för att ett pedagogiskt program baseras på beskrivning av varje funktionsutveckling för sig, kan man då gå ett steg längre och försöka finna vad funktionsutvecklingen i ett sammansatt mönster leder till för gryende "kompetens" hos barnet, dvs en kompetens som på sikt innebär att individen har en förmåga att utnyttja sina möjligheter optimalt.

Tre slag av begynnande kompetens kan då urskiljas med utgångspunkt i Eriksons och Piagets teorier, dvs kompetens som är resultat av kognitiv och socioemotionell funktionsutveckling i kombination.

De tre områdena är
jaguppfattning
begreppsbildning och
kommunikation

Samtliga kompetensområden är dessutom avhängiga varandra, beroende av och sinsemellan stödjande varandra. Integration av Piagets och Eriksons teorier med hjälp av begreppet gemensamma kompetensområden utesluter inte den neurofysiologiska teoretiska biten med hänsyn till att både Piaget och Erikson förutsätter en genetisk styrningsmekanism i samspel med miljöinflytelserna. De tre kompetensområden definieras och beskrivs i följande avsnitt.

Om förskolans pedagogiska program byggs upp med hänsyn till stöd och stimulans i förhållande till jaguppfattning, begreppsbildning och



kommunikation, måste också utredas vilka påverkansfaktorer barnet utsätts för och hur dessa kan relateras till och påverkar det pedagogiska programmens utformning och inriktning.

Frågan gäller alltså om jaguppfattning, begreppsbildning och kommunikationsberedskap hos barnet är en produkt av enbart direkt påverkan, samspel med personell och fysisk miljö eller om även en indirekt påverkan sker i olika avseenden.

Med direkt påverkan avses vad som överförs verbalt och känslomässigt i direktkontakten mellan barnet och andra människor och genom att barnet konkret handskas med och får erfarenheter av sin fysiska miljö. Indirekt påverkan sker genom konfrontation med sociala och kulturella attityder, värderingar, regler och andra uttryckssätt från samhällets institutioner, från grupper i samhället och från samhället i stort.

Den schematiska framställningen på s 60 avser ge en bild av individens utvecklingsprocess i förhållande till direkta och indirekta interaktionsprocesser i personell och fysisk miljö.

Konsekvenserna av processbeskrivningen leder till en skiss i bildens nedre del som gäller hur det pedagogiska programmet är relaterat till teoretiska antaganden varur kan framskrivas ett pedagogiskt program för förskolan liksom vad detta omfattar och inbegriper när det gäller direkt och indirekt påverkan.

Förskolans program baserat på en integrationsmodell utifrån främst Piagets och Eriksons teorier kan då utifrån denna framställning sägas bestå av tre delar, en kompetensområdesbeskrivning, en samspelsmodell samt en organisationsdel, som behandlar samhällsaspekten representerad i förskolans inre och yttre organisation.

Ur barnets synvinkel kan sägas att den del som behandlar jaguppfattning, begreppsbildning och kommunikationsberedskap är överordnad de andra delarna.

Litteraturförteckning

Beard, R. M. Piagets utvecklingspsykologi. Wahlström och Widstrand, Stockholm (1970).

Blomquist, C. Psykiatri. Natur och Kultur (1969).

Bruner, J. S. På väg mot en undervisningsteori. Gleerup, Lund (1966).

Erasmie, T. Barn – ungdom. Aldus, Bonniers, Stockholm (1971).

Erikson, E. H. Barnet och samhället, Natur och Kultur, Stockholm (1971).

Ungdomens identitetskriser. Natur och Kultur, Stockholm (1969).

Insikt och ansvar. Natur och Kultur, Stockholm (1970).

Evans, R. S. Samtal om den nya jagpsykologin. Natur och Kultur, Stockholm (1971).

Fuller, J. L. The causes of behavior. Readings in child development and child psychology. Allyn and Bacon, Boston (1966).

Gesell, A. Barnets värld och vår. Natur och Kultur, Stockholm (1943).

Ginsburg H. & Oppen, S. Piagets theory of intellectual development. Prentice – Hall, New Jersey (1969).

- Hebb, D. O.* Psykologi på biologisk grund. Gleerups, Lund (1968).
- Hess, R. D. & Bear, R. M.* Early education. Aldine Publishing Company, Chicago (1969).
- Hill, W. F.* Inläring och undervisning. Aldus, Bonniers, Stockholm (1963).
- Hydén, H.* Molekyler, minne och kunskap. Tidskrift för Psykisk utvecklingshämning (1969).
- Klausmeier, H. J. och Miller, G.* Reading and concept attainment. Highlights of the 1967 pre-convention institutes, Newark, Delaware (1968).
- Kuiper, P. C.* Neurolära. Natur och Kultur, Stockholm (1970).
- Langer, J.* Theories of development. Holt, Rinehart and Winston Inc. New York (1969).
- Lillevedt, J.* Pedagogiska system og dramaundervisning. Föredrag hållet för föreningen för dramatiskt skapande. Stencil (1970).
- Loevinger, J.* The meaning and measurement of egodevelopment. American Psychologist, 21 (1966).
- Månsson, I-B.* Den kognitiva och sociala utvecklingen under spädbarns-året. Uppsats i delstudiekurs för mellanexamen för psykologer. Stencil, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet (1971).
- Nyborg, M.* Begreppsläring. Universitetsforlaget, Oslo (1970).
- Piaget, J.* Biologie et connaissance. Galliword, Paris (1967).
- Piaget, J. & Inhelder, B.* Memoire et intelligence. Presses Universitaires, Paris (1968).
- Sears, R. R., Ran, L. and Alpert, R.* Identification and child rearing. Stanford, California (1965).
- Smedslund, J.* Psykologi, Universitetsforlaget, Oslo.
- Werner, H.* Comparative psychology of mental development. International Universities Press New York (1948).
- Werner, H. & Kaplan, B.* Symbol formation. John Wiley & Sons, New York (1963).
- White, B. L. & Held, R.* The causes of behavior. Readings in child development and educational psychology. Allyn and Bacon, Boston (1966).
- Wooldridge, D. E.* Hjärnans maskineri. Aldus, Bonniers, Stockholm (1967).

2.1 Förskolans övergripande mål

I föregående kapitel betonades att förskolans *övergripande mål* bör ge uttryck för samhällets syn på och omsorg om varje barn i dess rätt till goda utvecklingsmöjligheter. Det framhölls också som väsentligt att målet ger uttryck för en framtidssyn. En sådan syn skall innebära att vård och fostran av barnet i hem och i förskola måste relateras till den blivande vuxna människans utvecklingsmöjligheter i hennes ömsesidiga förhållande till samhället och dess utveckling — förändring.

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 känslo- 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.

Med denna ideologiska utgångspunkt som *en* avgörande faktor har ett teoriunderlag valts för förskolan som lett fram till de tre delmålen: jaguppfattning — begreppsbildning — kommunikation, som beskrivits i en *integrationsmodell*.

2.2 Integrationsmodellen

Jagets tillväxt, begreppsbildning och kommunikationsförmåga kan sägas vara de tre stora kompetensområden som utkristalliseras hos barnet under förskolåren. Jaget tar form genom viss begreppsbildning men främst genom att barnets omgivning för en såväl inre som yttre dialog med barnet. Begreppsbildningen kan inte heller ske utan någon form av kommunikation, där den begreppsliga världen på olika sätt förmedlas till

barnet och hos barnet sätter igång en aktivitetssekvens.

För att en tvåvägskommunikation skall ta verklig form måste barnet ha något slag av uppfattning om sig självt och ha en begreppsstruktur att kommunicera vilken drivs av något slag av känsloutspel. Dessa tre områden, jagets framväxt, begreppsbildning och kommunikationsförmåga måste därför ses som beroende av varandra och hela tiden återkopplande sinsemellan. Tankemässiga och känslomässiga sociala funktioner måste ses som hela tiden samverkande funktioner inom dessa områden. Man kan därför säga att förskolans kvalitativa innehåll bör centreras på dessa områden, men samtidigt att de måste balanseras mot varandra. Konkret skulle det betyda att t ex begreppsbildningen inte skall stimuleras på bekostnad av de andra områdena. Det kan ligga nära till hands att överbetona begreppsträningen, genom att det fältet i förhållande till de andra systematiskt kan struktureras genom t ex lek- och arbetsmaterialet. Jaguppfattningens framväxt kan i hög grad relateras till rutinfostran, mat- och toalettsituationer, där barnet får sin första självständighetsträning men i minst lika hög grad även till kontakterna med vuxna och andra barn.

Ett integrerat arbetssätt utifrån stimulans inom alla områden måste innebära att rutinsituationerna används också för begreppsträning. Man talar med barnet om de saker det använder och vad det gör och likaså försöker man få barnet att uttrycka vad det känner och vad det upplever. På samma sätt kan tänkas att begreppsträningen tar vara på känslomässiga och sociala inslag och moment, så att återkopplingar ständigt sker.

Väsentligt för att pedagogiken skall fungera på ett integrerat sätt är att förskolan har en uppfattning om varje barns uppväxtssituation, framförallt i förhållande till föräldrarna, och kan samarbeta med dem för att tillgodose barnets behov av speciell hjälp som komplement. Därför kan i det individuella fallet tonviktsförskjutningar behöva göras. Exempelvis måste barnet som inte får fungera tillräckligt självständigt hemma få uppleva detta i förskolan samtidigt som det är viktigt att kontakten med föräldrarna leder till att de kan ändra sin attityd. Rutinträning på alltmer självständig nivå måste i sådana fall ta överhand men sakta ges mer balans i fråga om annat innehåll.

Utifrån Piagets och Eriksons teorier, där fasbeskrivningarna ger hållpunkter för vad som väsentligen sker utvecklingsmässigt, kan jaguppfattningsförmåga, begreppsbildning och kommunikationsförmåga sägas vara de pedagogiska målområdena som utkristalliserats. Teorierna försöker beskriva vad som sker och förklara hur utvecklingen drivs framåt. De pedagogiska målområdena försöker ge en ledning för hur teorierna skall ses ur pedagogisk synvinkel och därmed ge en inriktning för fostran och handledning under förskolåldern.

Delmål

- ☐ Förskolan skall gemensamt med föräldrarna *ge förutsättningar* för att barnet utvecklar och stabiliserar *en uppfattning om sig självt som individ*. Det är grunden för att barnet senare skall kunna samverka med andra i olika avseenden.

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

2.3 Jaguppfattning

Personligheten kan ses som en byggnad bestående av tre delar eller nivåer. Det var Freud som lanserade denna bild och benämnde delarna för detet, jaget och överjaget.

Med detet avses driftslivet. De väsentligaste drifterna är sexualiteten och aggressiviteten. Begreppet sexualitet omfattar könsdriften men också all annan strävan efter lustupplevelser. Mer generellt uttryckt står sexualitet för det livsbefrämjande och konstruktiva hos individen. Aggressiviteten omfattar mer av negativa och destruktiva inslag som finns hos varje individ.

Enligt Freud skall således sexualitet och aggressivitet ses som två stora kraftcentra i driftslivet och spänningen som uppstår mellan dessa kraftfält försöker individen bemästra och balansera.

Överjaget kan också kallas samvetet. Det är den instans inom individen som avgör vad man får och inte får göra och i vad mån man får tillfredsställa sina behov.

Ett strängt överjag hämmar individen och är restriktivt mot njutningen medan ett svagt överjag ger efter för driftsimpulserna, med resultat att individen lätt kommer i konflikt med yttervärlden.

Jaget fungerar som en mellaninstans. Det är den medvetna, samordnande delen av personligheten, den del som står för kontakterna med yttervärlden och försöker samordna detets och överjagets krav, så att om möjligt båda kan tillfredsställas inom ramen för vad yttervärlden möjliggör (Blomquist 1969.)

I psykoanalytisk teori av senare datum har intresset alltmer koncentrerats omkring jaget och dess funktion i förhållande till utvecklandet av en identitet.

Det väsentligaste i jagets funktion är enligt Blomquist "människans upplevelse av sig själv, sin roll, sin situation, sitt förhållande till andra jag, till omvärlden, hennes förmåga att nå en integration och harmonisk balans mellan personlighetens olika skikt och yttervärlden, hennes förmåga att uthärda ångest, tolerera motgångar och påfrestningar. Utifrån och inifrån, att mogna och konstruktivt kunna utnyttja även vad som hotar jagets integritet".

Utvecklingsprocessen fram mot ett moget jag, en identitet, är något som spänner över hela uppväxtperioden. Om individen skall nå fram till detta integrerande stadium och kunna fungera med ett moget jag är i stor utsträckning avhängigt hur uppväxttiden gestaltat sig. Mycket av positivt

värde kan hända senare i livet som påverkar jaget, men i stort kan sägas att under barnets första levnadsår läggs grunden för denna utvecklingsinriktning.

Under de första levnadsåren saknar barnet en egentlig uppfattning om sig självt som en individ. Det kan inte skilja på sig självt och omgivningen. Barnet är helt egocentriskt, dvs allt är centrerat till och utgående från barnet självt. Det behöver tillfredsställelse av primära behov, mat, sömn och omvårdnad. Munnen är den kroppsdel som ger lustupplevelse men som också används för att undersöka omvärlden med. De första åren leder inte till några sociala relationer, därför att barnet inte upptäckt att det finns ett "du". I omgivningens sätt att bete sig mot barnet och möta dess behov ligger förutsättningarna för att barnet skall ta steget till att knyta an till en annan individ.

Under andra halvåret sker en väsentlig förändring, då barnet går över till en fas med specifika sociala band. I kognitiv mening kan sägas att barnets förmåga att urskilja och att identifiera objekt och människor hänger samman med att det utvecklade schemata att knyta nya upplevelser till. Därmed kommer den första upplevelsen av att barnet också är en avgränsad person liksom andra är det. Beteendemässigt visar det sig så, att barnet intresserar sig för både saker och personer för deras egen skull. Leendet blir ett socialt leende mot något bekant ansikte och gråten kan gälla gråt efter någon. I detta skede etableras en första ömsesidig relation. Barnet har emellertid ännu inte någon uppfattning om ett föremåls permanenta existens och förstår därför inte att något existerar som är utom synhåll. Om igenkännandet av andra människor skall utvecklas till ett socialt band måste barnet ständigt uppleva att de urskiljda människorna återkommer. Besvikelser eller brist på viss kontinuitet framför allt i föräldrelationen kan grundlägga en misstro mot omvärlden, som stör inte bara den känslomässiga utan också den tankemässiga utvecklingen.

Under andra levnadsåret är det vanligt i vår kultur med renlighetsträning för att lära barnet kontrollera blås- och tarmfunktionerna. I slutet av andra året har vanligtvis barnet nått en neuro-muskulär mognad som gör att uttömningen kan börja ställas under viljans kontroll, varför en träning är adekvat. För barnet är avföringsuttömningen lustbetonad och det vill gärna leka och kladda med sina produkter. Som regel får barnet bara beröm när det gör avföringen på plats som vårdarna önskar, men barnet förstår till en början inte varför berömmet ibland uteblir eller det möter negativa reaktioner. Barnet blir då i sin tur irriterat. På så sätt kan sägas att både lust- och olustkänslorna koncentreras på vad som händer i den anala regionen. Barnet har behov av kärlek, men kan göra upptäckten att det känner sig fientligt mot de människor det vill bli älskat av.

I denna process tillägnar sig barnet ordet nej, och inser att det kan neka att göra vad den vuxna vill. Det betyder väsentlig utvidgning av det egna jaget, att barnet har en egen vilja och kan börja fungera viljemässigt gentemot de egna behovens krav. Det börjar också förstå att yttervärlden ställer vissa krav på beteende och att de måste ställas mot de egna behoven. Därmed är det inte enbart lustprincipen för tillfredsställelse barnet följer utan också en begynnande anpassning till realiteter.

Barnets självständighet ökar i takt med att det i någon mån samordnar

sina egna impulser med omgivningens krav. Egocentriciteten avtar påtagligt och intresset ökar för vad omvärlden bjuder. Det har en god kroppsuppfattning i stort och kan nu särskilja och upptäcka skillnader mellan t ex pojkars och flickors kroppar. Intresset för könsorganen kommer därmed i fokus. Bidragande orsak till detta är att beröring av genitalorganen upplevs som lustgivande.

I analytisk teori kallas denna period den oedipala och innebär att barnet identifierar sig med föräldern av samma kön. Pojken upplever t ex pappan som konkurrent om mammans gunst och identifierar sig med faderns egenskaper för att behålla mammans kärlek. Det är i denna process samvetsutvecklingen kommer till stånd. Barnet lär att vissa saker är inte tillåtna eller lämpliga eller kan bestraffas, men genom att understryka sina egna önskningar eller förbjuda impulser kan det vinna andra saker t ex att behålla de vuxnas kärlek, omtanke etc.

Samvetets stränghet och dess sammanhang med upplevda skuld känslor har en mycket stark inverkan på jagets funktioner, framför allt dess förmåga till initiativkraft.

I 5-årsåldern inträder en period då barnet kan balansera sina egna behovs tillfredsställelse mot omgivningens krav och därför fungera mer socialt.

En av de viktigaste mekanismerna i jagutvecklingen är identifieringen, som innebär att barnet tar efter andras beteenden, attityder och värderingar och gör dem till sina egna. Föräldrarna är som regel de väsentligaste identifikationsobjekten under de första barnåren, senare tillkommer andra vuxna, andra barn och ungdomar.

Man talar även om en negativ identifiering, där barnet tillägnar sig t ex attityder och värderingar som är motsatta t ex föräldrarnas. På något sätt duger inte föräldrarna som identifikationsobjekt eller barnet upplever att de har egenskaper som det självt aldrig kan nå. Identifiering kan vara resultat av kärlek, fruktan eller konkurrens. Det är alltså fråga om känslorelationer som styr-mekanismer bakom identifikation.

Sears, m fl (1965) menar att fyra områden kan urskiljas i identifikationsprocessen

1. förvärvande av könsroll
2. förvärvande av de vuxnas attityder och roller
3. utveckling av självkontrollsmekanism
4. uppkomsten av samvete

Ovanstående författare ser då identifiering som inlärningsakter med ett speciellt innehåll. Erikson säger att det i stället är fråga om en mångfald av successiva och experimenterande identifikationer som hjälper barnet att tidigt göra sig en föreställning om vilken människa det skall bli och vilken roll det skall fylla. Han menar också att identitetsbildningen, dvs det mogna, självständiga jaget, slutligen uppstår som en sammansmältning och ombildning av barn- och ungdomsårens identifikationsmaterial. Identiteten innefattar i sig allt det identifikationsmaterial barnet under uppväxten fångat upp, men detta har sammansmältts till en för individen unik och någorlunda sammanhängande helhet. Utifrån Eriksons tolkning av identifikationsprocessen kan då sägas att alla de människor barnet har kontakt med, och som barnet hyser något slag av känsla för tillsammans

med den egna jagbilden, tjänar som identifikationsobjekt och på så sätt är delaktiga i vilket jag individen utvecklar. Jagutveckling berör individens sätt att skaffa sig behovs- och driftstillfredsställelse ur sin sociala och emotionella miljö liksom individens form för anpassning till inre och yttre situationer och stimuli (Månsson 1971).

Jagutveckling kan sägas ytterst beröra den sociala och känslomässiga funktionsutvecklingen, men den har också en väsentlig kognitiv sida. Individens förmåga att fungera och hävda sig intellektuellt är en del av jaget. Att kunna behärska sin kropp att vara väl orienterad i intellektuellt hänseende styrker självkänslan att vara någon som man räknar med. Den primitiva första jaguppfattningen uppstår ur en förmåga att urskilja sitt kroppsliga jag som fristående organism. Den vilar på motorisk och perceptiv grund, liksom all kognitiv funktionsförmåga.

Både Piaget och Erikson menar att en individs beteende och grad av anpassning uppstår ur en växelverkan mellan motstridande krafter. Individen strävar efter en balans inom sig och mellan sig och omvärlden. Erikson förlägger denna potential i huvudsak inom individen, medan Piaget anser att motsättningen ligger mellan individens förståelse av omvärlden och den realitet som omvärlden representerar (Månsson 1971).

2.4 Kommunikation

Kommunikation kan definieras som framställning, överförande och mottagande av information. Med information avses då alla de tankar, avsikter, behov, känslor m m som en individ förmedlar till sin omgivning, ibland medvetet men också omedvetet, för att påverka den. Det är alltså fråga om ett samspel individer emellan som har sin grund i inom individen liggande processer (intrapsykiska).

Tidigare har beskrivits hur barnet successivt förvärvar en uppfattning om sig självt som individ. Den utvecklingen startar med ett upplevande av den egna kroppen, dess funktioner och inre tillstånd. Samgående med denna utveckling är uppfattandet av omvärlden utanför kroppen, som barnet alltmer kan urskilja och strukturera i begrepp.

Den successivt uppträdande jaguppfattningen i sammanhang med en begreppsbildning som är relaterad till en mängd upplevelser barnet fått, resulterar i att barnet inte bara kan uttrycka något i sitt allmänna beteende utan alltmera också kan förmedla upplevelser till sin omgivning med hela sin personlighet och genom olika medel.

Kommunikationsförmågans framväxt, som innebär att barnet kan växla mellan att fungera som sändare och mottagare, är en lång process som i korthet skall beskrivas.

Redan som nyfött är barnet mottagare för inre och yttre stimuli som det reagerar på. Det känner t.ex. hunger, smärta eller annat obehag och skriker därför, eller det känner välbehag och signalerar detta till omgivningen genom sitt allmänna beteende. Detta kan sägas vara en sorts oriktad kommunikation från barnet.

Mottagarna av barnets signaler försöker avhjälpa barnets behov och tillfredsställa det. De vuxna anstränger sig att fånga barnets uppmärksam-

het och därmed startar en första ömsesidig kommunikation. De vuxnas sätt, de metoder de använder och det känsloutspel som styr deras beteende, när de handskas med barnet, är stimuli som barnet undan för undan lär sig skilja emellan. Barnets riktade kommunikation mot någon eller några få personer tar sin början när det har erfarenheter nog att urskilja och sortera ut den eller de som ger barnet behovstillfredsställelse. Eftersom barnets förmåga att urskilja är beroende av en mångfald *likartade* upplevelser i förhållande till någon eller några få personers beteende försvåras denna process genom att många vuxna, som ser olika ut, har olika känsloutspel och beter sig olikartat, handskas med barnet.

När barnet börjar kunna laborera med föreställningar kan det i minnet återkalla endast sådant som tidigare konkret upplevts. Barnets föreställningsvärld kommer dels till uttryck i enkla fragmentariska låtsaslekar, dels i barnets tal. Detta är begynnelsen till en fantasivärld, där barnet alltmer i lek och språk uttrycker sin inre värld, men också kan behålla inom sig en tankeverksamhet.

Den riktade kommunikationsförmågan leder mer och mer till att barnet kan alternera mellan sändar- och mottagarrollen. Att vara mottagare kräver att uppmärksamheten fångas och att man "svarar" på sändarens information. Sändarrollen ställer inte nödvändigtvis dessa krav. Barnet lämnar det egocentriska stadiet och är på väg att bli en social varelse när det kan fungera i både sändar- och mottagarrollen.

Ovan har kortfattat beskrivits förutsättningarna för, och hur det kan tänkas gå till, att barnet utvecklas till en individ som på olika plan kan föra en dialog med omvärlden.

Detta måste också ställas i relation till uttrycksmedlen för kommunikation liksom till uttrycksresultaten.

När barnet låtsasleker, roller, målar, snickrar o.s.v. skaffar det sig en massa erfarenheter som det bearbetar på olika plan. Det kan gälla både känslomässig och intellektuell bearbetning och ger till resultat en gestaltning. Sättet på vilket barnet bearbetar något liksom hur det ger uttryck för detta bör ses som kommunikation med omvärlden, dvs. barnets försök till dialog. Barnet är inte alltid medvetet om detta, framför allt inte när det uttrycker något om sitt känsloliv.

Fritt skapande är ett begrepp som åsatts barnets egen aktivitet med olika basmaterial, färg, lera, sand, klossar m.m. Stark tonvikt har lagts på själva processen *att barnet självt skapar*. Resultatet, vad barnet producerat, har ofta ansetts vara en andrahandsfråga på så sätt att det godtas från omgivningens sida utan att bli utgångspunkt för en dialog med barnet.

Aktningen för barnets aktivitet och dess frihet att göra, utforma vad det självt önskar är i och för sig väsentlig, men om barnets skapande sätts in i ett större sammanhang måste också det gestaltade vara viktigt. Barnet upplever någon utifrån eller inom sig, upplevelserna bearbetas och leder till en gestaltning. Sättet på vilket barnet bearbetar sitt stoff, återkommer till det, liksom dess produkt bör ses som kommunikation som den vuxne på något sätt svarar på. Produkten ger således anledning till att omgivningen fungerar i mottagarrollen, inte genom krav på barnet utan för att öppna en dialog, kommunikation och/eller föra den vidare.

Kommunikation har tidigare mest poängterats i samband med språket.

Språket är givetvis det främsta medlet för kommunikation människor emellan, men det måste understrykas att jämte språket och i kombination med språket kan barnet utveckla sin uttrycksförmåga i ljud, rörelse och bild. Mot bakgrund av detta uttrycksregister i alla möjliga kombinationer kan hos barnet utvecklas en dynamisk kommunikationsförmåga som engagerar hela personligheten.

Självklart är det för barnets del fråga om att lära sig använda dessa medel för kommunikation i all möjlig variation av lek och aktivitet.

Slutligen bör framhållas att en fundamental förutsättning för att barnet skall kunna kommunicera utifrån hela sin personlighets resurser är, att det möts av en miljö, som tillåter känslouttryck och som bistår barnet i att handskas med dem.

Om kommunikationsförmågan relateras till jaguppfattningsutveckling och begreppsbildning (socialt och tankemässigt) kan den även sättas in i sammanhang med kreativitet. Kreativitet kan definieras som förmåga att i tanke, tal och aktivitet uttrycka och kommunicera nya och originella kombinationer. Förmåga till kreativitet hos den vuxna människan är resultatet av en genom livet fortlöpande process, som sannolikt kan härledas från ett tidigt stimulerat fantasiliv, rika lekmöjligheter och en självständighetsfostran som starkt stött jaguppfattningen. Utvecklingen av en kreativ människa på längre sikt har därför samband med de omgivningsbetingelser det lilla barnet mött, och som tillåtit och uppmuntrat ett spontant uttryckande.

2.5 Begreppsbildning

2.5.1 Begreppsbildning – begreppsinnläring

Piaget har rapporterat utifrån sina undersökningar om tankelivets utveckling, att innläring av logiska strukturer i hög grad är beroende av individens förmåga att bygga vidare på tidigare inlärd enkla logiska eller förlogiska begreppsstrukturer. Han säger också, att. . . ”innläring alltid är relaterad till den utvecklingsperiod individen befinner sig i och till den intellektuella struktur, komplett eller delvis formad, som individen har nått vid denna period.”¹

Kreativ tankeverksamhet på högre nivåer skulle därmed förutsätta att individen har en bred bas av väl införlivade begrepp liksom förståelse för hur begrepp kan tillägnas. Konsekvensen av detta resonemang blir att förskolans intellektuella innehåll generellt måste inriktas på att ge varje barn en vid bas av väl förstådda och integrerade begrepp, som ger barnet en grund för att kunna tolka och förstå den sociala och fysiska omvärld det möter.

Innläring inriktad på begreppsbildning ses idag allmänt som en viktig del av uppfostran.

¹ Klausmeier, H J o Miller, G, *Concept learning, Reading and Concept Attainment, Highlights of the Pre-convention Institutes*, International Reading Association, Newark, Delaware, 1968.

Bruner¹ har pekat på fem skäl till att begreppsbildning programmässigt måste sättas i centrum redan i förskolan:

1. begrepp minskar svårigheterna att förstå omgivningen genom möjligheter till klassifikation och uppdelning i kategorier
2. genom begrepp kan föremål och händelser identifieras
3. begrepp inskränker behov av ständig återinlärnning genom att de ger kännetecken för att inordna i klasser
4. begrepp styr aktiviteten; genom att inordna i en klass ges en inriktning i fråga om vad begreppet står för, hur det används eller begreppets funktion
5. begrepp innebär att föremål och händelser kan relateras till varandra.

Inriktning på begreppsinnläring är något relativt nytt inom småbarnspedagogiken. Begreppsinnläring på denna nivå innebär en delvis genom miljö styrd innläring: målet är att ge barnet hjälp när det gäller att förstå enkla basbegrepp. Småningom leder detta till insikt om hur dessa basbegrepp sinsemellan växelverkar och slutligen hur de är dynamiskt relaterade till varandra inom system. Den empiriska forskningen om begrepps-bildning har ännu inte överförts till metodiska anvisningar för praktiskt bruk annat än i undantagsfall och för smärre undervisningsområden. Nedanstående måste därför ses som ett försök att som en bakgrund definiera vad begrepp innebär och att förklara begreppens strukturella kännetecken. Slutligen behandlas begreppens psykologiska meningsfullhet. Sammantaget ger beskrivningen av vad begrepp principiellt innebär och av begreppsbildningens betydelse i barnets utveckling en bakgrund för metodiska anvisningar.

Definition av begrepp

Begrepp kan definieras på olika sätt. Nedan skall redogöras för ett par vanliga definitionsgrunder. En del begrepp kan bäst förstås i termer som gäller omfattning – dimensioner – eller egenskaper hos ett begrepp.

Dessa dimensioner eller egenskaper är alltid desamma eller lika hos andra föremål av samma slag. Som exempel kan nämnas att de egenskaper som finns hos en apelsin men tillåter oss att skilja den från en citron är storlek, färg, form och smak. Om samtliga egenskaper finns närvarande kan en säker bestämning göras. Vissa begrepp förstås genom att man utgår från deras användningsområde. Matolja, körsbär och biffstek är exempel på begrepp som skiljer sig starkt från varandra ifråga om egenskaper, men ser man till deras användning kan alla tre sägas vara föda. Denna typ av begrepp är mera vaga i sin definition och dessutom mera kulturbundna är de begrepp som definieras utifrån dimensioner och egenskaper.

En individs begrepp innebär en meningsfull relation som individen utbildat till föremål eller händelser. Dessa sammanhang gör att individen kan *kategorisera* föremål som tillhörande samma klass och kan knyta observerbara och icke observerbara klassegenskaper till dessa.

Ett begrepp är inte ett ord, även om vissa ord står för ett begrepp. En individs begrepp om någonting är en tankeprodukt. Ett begrepp är alltså en konstruktion som är unik för individen ur psykologisk synvinkel. För att bringa reda i vår upplevelsevärld måste vi emellertid kunna kommunicera genom begrepp och det sker genom att organisera språkliga beskrivningar och ge föreställningar genom syn, hörsel, smak, lukt och känsel, som blir gemensamma referensnormer för begrepp.

Begreppens egenskaper kan sägas vara objektiva med mer eller mindre gemensam-

¹ Bruner, J S et al *A Study of Thinking*. New York, John Wiley & Sons, 1965

ma kännetecken, medan begreppens meningsfullhet varierar och innehåller subjektiva individuella kännetecken.

Strukturella kännetecken hos begrepp

Varje begrepp har en struktur eller organisation. Denna struktur kan vara konjunktiv, disjunktiv eller relationell. Ett *konjunktivt begrepp* är ett sådant där alla egenskaper är närvarande samtidigt, t.ex. begreppet däggdjur, där ovillkorligen vissa kännetecken måste vara för handen för att klassifikationen däggdjur skall kunna göras.

Disjunktivt begrepp innebär att egenskaperna inte finns i alla exemplar eller typer. Begreppet religion t.ex. innefattar många slag av religioner, som emellertid skiljer sig i väsentliga avseenden från varandra. Några väsentliga egenskaper eller *dimensioner* är gemensamma för alla religioner och gör att de kan sammanföras till ett begrepp. Därutöver finns speciella kännetecken hos varje religion som skiljer den från andra.

Relationella begrepp innefattar beroende. De är således inbäddade i ord som större, äldre, vidare, mellan, bakom osv. Även geografiska begrepp som söder-norr är relationella.

Begreppsstruktur kan även studeras genom en analys av hur enheter, klasser och system är relaterade till varandra.

Bokstäverna i alfabetet kan ses som enheter var för sig. Sammanställs bokstavsenheterna till ord, bildas system. Ett ord kan emellertid också representera en klass. Frukt och fisk t.ex. är klassbegrepp, som i sig rymmer en mångfald arter eller enheter. Relationerna mellan paragrafer i ett protokoll kan exempelvis också ses som ett system.

Vad som i ett fall är en klass kan emellertid vara en enhet eller ett system i ett annat fall. På vägen från enheter, klasser, till system blir begreppen alltmer komplexa och det har till följd att individen måste kunna generalisera, använda sig av principer och teoretiska antaganden.

Antalet egenskaper hos ett begrepp varierar starkt. Begreppet rött och blått har vardera bara en dimension, färg, medan begreppet däggdjur har många. Generellt gäller att ju flera dimensioner eller attribut ett begrepp har, ju mer komplext är det till sin natur och ju svårare är det att förstå. Därav följer att det är de enkla fäddimensionella begreppen som kan läras först av det lilla barnet.

Begreppsattribut kan representeras i ord eller i andra tecken eller symboler. En del kan fysiskt manipuleras och observeras, medan andra inte kan utnyttjas så, t.ex. attribut för processbegrepp.

Begrepps psykologiska meningsfullhet

Individer i samma ålder varierar ifråga om exakthet och fullständighet när det gäller att förstå ett begrepp. 7-åringarnas begrepp om läsning, skola och tid t.ex. varierar starkt som ett resultat av biologiska faktorer liksom miljöomständigheter. Men det är också stora skillnader hos lärarna i deras begrepp om läsfärdighet, individualisering av undervisning etc. Det är väl dokumenterat att variationerna mellan individer är stora just ifråga om exakthet och fullständighet när det gäller mer komplexa begrepp.

Barnets förmåga till begreppsbildning förändras i takt med dess utveckling. Enligt Piaget är denna förändring kvalitativ därför att den sammanhänger med tankeförmågans tillväxt, förutsatt att barnet möter en omgivning som såväl känslomässigt som intellektuellt stimulerar fram utvecklingen av mentala operationer.

Enligt J Bruner,¹ som utgått från Piagets teori om tankelivets utveckling, har barnet tre sätt att agera på i förhållande till sin miljö: för det första genom att direkt handskas med saker och ting, för det andra ge-

¹ Bruner J S, The Course of Cognitive Growth, *American Psychologist*, nr 19, 1964

nom att ta föreställningarna i fantasin till hjälp och för det tredje genom språket.

Under den tidiga barndomen utvecklas barnet i denna följd. Det måste först med sina sinnen och rörelser manipulera med sin omgivning, innan det kan utveckla föreställningar, och först därefter knyter barnet namn till objekt. Denna följd är särskilt typisk för den tidiga utvecklingen, men behovet av att konkret handskas med omgivningen finns hela livet, även om språket gör att individen mestadels fungerar på en abstrakt, symbolisk nivå. Konstruktivt tänkande är möjligt först om individen har en stabil grund av erfarenheter genom manipulation och föreställningar baserade på tidigare konkreta upplevelser.

Sådana erfarenheter resulterar i en utveckling där individen kan sammanbinda och organisera erfarenheter sinsemellan i mer abstrakta hierarkier.

Principer för begreppsinsläring

Barnet har ofta en egen beteckning på ett begrepp eller dess egenskaper innan det kan uttala gängse ord för begreppet och helt förstå det. Ofta går den vuxne barnet felaktigt till mötes genom att använda en beteckning för ett begrepp som vederbörande tror är lätt för barnet att uttala, dvs. man talar barnspråk med barnet. Det bör betonas att den vuxnes språk från allra första början skall innehålla korrekta termer för begrepp och deras egenskaper.

Vid begreppsinsläring är det viktigt att lägga den metodiska tyngdpunkten på begreppens egenskaper eller dimensioner. Om barnet lämnas helt åt sig självt kan det inte alltid känna igen de särskilda egenskaper som ett speciellt begrepp är uppbyggt av.

Om barnet t ex skall förstå skillnaden mellan kvadrat och triangel är det antalet sidor eller hörn i respektive geometriska figurer som definierar begreppen. Om barnet samtidigt presenteras tre likbenta trianglar och tre kvadrater, alla av olika storleksordning, kan barnet upptäcka att sidornas längd kan variera för både triangel och kvadrat, men antalet sidor eller hörn är det väsentliga. Det är dessa egenskaper som gör att figurerna kan skiljas åt.

Ju yngre ett barn är desto viktigare är sinneserfarenheter av konkreta objekt. Färg, form, struktur, konsistens m m är exempel på sådana egenskaper hos föremål som barnet måste få uppleva med alla sina sinnens hjälp för att kunna urskilja dem.

Ord, bild eller symboler kan inte nyttjas utan att barnet först haft mångfaldiga sinnesupplevelser av det som ordet, bilden står för.

Ovidkommande information som träffar barnet samtidigt som det skall lära sig det väsentliga om ett begrepp distraherar och försvårar en rätt inläring. Begreppet måste därför "lyftas ut" ur sitt sammanhang och framhållas i förhållande till omgivande faktorer. För små barn är ordnande och klassifikationer centrala aktiviteter för begreppsinsläring. De är dessutom roliga och intresseväckande. Ett särskilt utformat lekmaterial krävs inte för att barnet skall kunna öva klassifikation. Alla möjliga ting som vi vardagligen omger oss med kan sammanställas till

lämpliga kollektioner att arbeta med. Detta är sådant som vuxna ofta upplever att barn gör helt spontant om förutsättningar finns. Klassifikation kommer även in i vissa vardagliga moment, t ex dukning, på- och avklädning — där det i många fall krävs en medvetenhet och visst stöd från den vuxnes sida. Därvid kommer språket in som ett viktigt stöd, t ex på så sätt att den vuxne talar om vad han/hon gör och stimulerar barnet att språkligt delge vad det observerar och vad det gör.

Under senare år har skolan börjat basera sin undervisning på upptäcktsinläring. Denna metod går ut på att barnet/eleven självt skall upptäcka nya begrepp och så småningom kunna abstrahera och generalisera. Tre faser syns nödvändiga för att upptäcktsinläringen skall ge ett gott resultat:

1. barnet får eller tar självt itu med ett problem som är meningsfyllt för barnet självt,
2. barnet uppmuntras till och får viss hjälp att samla information,
3. barnet får uppleva en miljö, framförallt genom personella resurser, som ger återkoppling på barnets reaktioner, dvs personal som handleder, ställer frågor, svarar, ger nytt material och demonstrerar i anslutning till barnets aktivitet.

Upptäcktsinläring innebär en frihet för barnet att ta itu med sådant material eller stoff som det självt önskar. En god handledning från den vuxnes sida är emellertid nödvändig för att barnets begrepps-inläring inte skall gå i felaktiga spår. Lyhördhet för barnets sätt att tänka, behov av information, behov av bearbetning och behov av känslomässig kontakt måste därför präglade handledarsituationen.

Sammanfattningsvis bör framhållas att undervisning i *traditionell mening* av begrepp inte skall ske i förskolan. Personalen skall "presentera begreppsinformation" i anslutning till barnets utveckling och därvid ligga något före i tiden, i form av lek- och arbetsuppgifter och bistå barnet i dess försök att upptäcka, samla, sortera och klassificera. Att lära sig att lära är det väsentliga för barnet, inte att undervisas om ett statiskt faktainnehåll.

Om förskolans intellektuella programinnehåll, centrerat kring begrepps-bildning, ges en riktig utformning, får barnet ett slag av kunskap som är relevant för dess utvecklingsnivå, men denna kunskap skall också ha betydelse för den växande individen, därför att den är grunden för all senare kunskapsinläring.

Barnets kunskap om begrepp inhämtade under förskolperioden genom alla former av lek och aktiviteter skall vara en bas, utifrån vilken barnet senare i skolan skall kunna förstå hur begrepp kan knytas an till mer eller mindre avgränsade ämnesområden.

2.5.2 Grundläggande processer i begrepps-bildningen

I följande avsnitt analyseras de för begrepps-bildningen grundläggande processerna. Dessa processer kan delas in i fyra huvudgrupper enligt följande:

a. De processer Piaget använder sig av för att beskriva människans tankemässiga utveckling samt utveckling av varseblivnings- och rörelseförmåga. Samspelet mellan assimilation (införlivande) och ackommodation (anpassning till omgivningens, olika situationers, krav) för ständigt människans utveckling framåt.

b. Abstrahera och generalisera är de processer Piaget använder för att beskriva hur begreppsbildning kommer till stånd.

c. De båda följande processerna kan sägas vara begreppsbildningens förutsättningar, nämligen varseblivning och de symboliska processer som skapar representerande föreställningar i barnets inre. Man måste först registrera information och sedan kunna lagra denna för att begrepp skall kunna bildas.

d. Slutligen diskuteras samspelet mellan och innebörden i fem processer, som i första hand motiveras av sin praktiskt pedagogiska användbarhet: att observera, att beskriva, att klassificera, att jämföra/mäta och att kommunicera.

Assimilera → ackommodera

Genom att utnyttja sina sinnen och motoriska funktioner får barnet den nödvändiga erfarenhetsbakgrund, som krävs för att bilda ett begrepp. De erfarenheter barnet på detta sätt skaffar sig införlivas, assimileras, i barnets tidigare beteendemöjligheter. För att barnet skall ha någon glädje och nytta av de erfarenheter, som införlivats i samband med en speciell situation i en delvis annan situation, måste ytterligare en process till. Denna process innebär en anpassning, ackommodering, av det redan införlivade till de speciella krav på anpassning som råder i omgivningen.

Följande exemplifierar samspelet mellan de båda processerna. Ett barn springer omkring på golvet och skall plötsligt springa under bordet men slår huvudet i bordskanten. Snart har barnet införlivat erfarenheten om att man slår sig i huvudet om man springer mot bordskanten, men om man hukar sig går det bättre. Barnet har med andra ord anpassat sina erfarenheter så att beteendemöjligheten "huka sig" uppstått. Om barnet ställs inför en ny situation, t.ex. ett bord med annorlunda höjd, är det troligt att barnet kommer att ändra, ackommodera, sin tidigare införlivade beteendemöjlighet "huka sig" till en ny, t.ex. "huka sig mer", för att undgå att slå huvudet i bordet. I detta exempel ges barnet bl.a. väsentliga erfarenheter för utvecklingen av höjdbegreppet.

Genom ett ständigt växelspel, av det slag som exemplet visade, mellan att assimilera och att ackommodera förs utvecklingen ständigt framåt, där varje nytt litet utvecklingssteg har sina rötter i föregående utvecklingssteg. Det är emellertid inte bara i samband med begreppsbildning, som barnet införlivar och anpassar sina nyvunna erfarenheter.

Spädbarnet ligger och fäktar tämligen oregelbundet med armarna men börjar helt slumpmässigt att röra armarna regelbundet, t.ex. framåt-bakåt. Om barnet finner någon form av tillfredsställelse i denna rörelse,

kan det hålla på med samma rörelse en lång stund. Detta är exempel på ett rörelseschema, som barnet införlivar genom att öva upprepade gånger. Antag nu att barnet har någon hängande leksak över sängen. För att kunna slå på denna leksak måste barnet anpassa sitt tidigare förvärvade rörelseschema, framåt-bakåt, till hur leksaken hänger över sängen. Genom att på detta sätt anpassa eller ändra sina införlivade rörelsescheman i enlighet med omgivningens betingelser uppstår nya rörelsemönster, som är vidareutvecklade varianter av de föregående. Vi skall nedan försöka visa att begreppsbildning något förenklat skulle kunna beskrivas på likartat sätt.

Barnet gör mer eller mindre slumpmässiga observationer av föremål, material, egenskaper eller funktioner med hjälp av sina sinnen. Genom olika slag av manipulationer införlivas dessa erfarenheter i allt större utsträckning. Barnet förser successivt det iakttagna med någon benämning — ett begrepp börjar ta form. Innan barnet börjar benämna har det ofta på olika sätt visat att det tillägnat sig ett slags icke-språkliga begrepp. Det är naturligtvis inte fråga om den vuxnes begrepp, men barnet kan ofta utan att använda språket visa att det urskiljer och sorterar saker eller företeelser utifrån sina egna referensramar, som under den första tiden styrs av de primära behoven. Det är emellertid osannolikt att den första benämningen av ett föremål, t.ex. lampa, helt och hållet betyder detsamma som vuxna brukar beteckna med samma benämning. Lampa kan för en del barn vara allt som hänger, för andra allt som lyser osv. Barnet behöver med andra ord ändra sitt begrepp så att det överensstämmer med den vuxnes. Denna anpassning sker oftast inte i ett steg utan kan vara en långvarig process, t.ex. först är lampa allt som hänger, sedan allt som lyser, därefter allt som hänger och lyser, successivt försvinner hänger och lampa blir allt som står och hänger samt lyser osv.

Ovanstående exempel har indirekt pekat på ett frukbart sätt att beskriva begreppsbildning.

Abstrahera → generalisera

Vad barnet gör när ett begrepp börjar ta form är att abstrahera föremål, material, egenskap eller funktion hos det observerade. Denna abstraktion, t.ex. funktionen att hänga eller lysa generaliserar sedan barnet till andra föremål, material, egenskaper eller funktioner. Därmed har ett slags begrepp bildats. Detta gäller oberoende av om begreppet är korrekt eller ej. Den process som successivt leder fram till att barnets begrepp blir detsamma som den vuxnes består i ett stegvis införlivande av nya abstraktioner och generaliseringar samt en stegvis anpassning av dessa till omgivningens betingelser.

Vi kan anknyta till exemplet med lampan och anta att barnet abstraherar funktionen att hänga. Då kommer det att generalisera begreppet lampa till alla föremål som hänger. Denna generalisering är emellertid för enkel och måste ändras, vilket sker genom att barnet på olika sätt blir medvetet om när ett visst föremål är en lampa respektive inte är det. Därigenom kommer barnet att abstrahera allt fler egenskaper och funktioner hos de föremål, som för barnet benämns som lampa.

Summan av dessa viktiga abstraktioner kommer slutligen att föra barnet till korrekta generaliseringar, dvs. begreppet lampa är bildat.

Perception → representation genom symboliska föreställningar

För att kunna säga att man gjort en erfarenhet måste en mycket bestämd förutsättning uppfyllas, nämligen att man med något eller några sinnens hjälp registrerat det som utgör erfarenheten. Denna sinnesregistrering kallas för perception och är en av de två mest grundläggande processerna för att begreppsbildning skall komma till stånd. Den andra processen utgörs av förmågan att kunna lagra ett sinnesintryck för att vid behov kunna återkalla den tidigare gjorda erfarenheten. Denna process kan antas vara beroende av i vilken utsträckning människan kan översätta sina upplevelser till symboler. När upplevelsen sedan skall återupplevas kan dessa symboler antas sättas samman till en meningsfull helhet, som är beroende av den mänskliga viljan. En sådan helhet, som framkallas, kan beskrivas som att individen i sitt inre gör sig eller har en föreställning, som representerar en eller flera upplevelser.

Perception eller sinnesupplevelse, dvs. upplevelser genom syn, hörsel, smak, lukt och kroppskänsl, kan ske vid såväl passivt mottagande som aktivt utforskande eller agerande. Vad man bör eftersträva, i synnerhet när det gäller förskolbarn, är att perceptioner skall ske vid aktivt utforskande eller agerande. Den inläring som kommer till stånd genom aktiv verksamhet är i regel långt mer betydelsefull än vid passivt mottagande. Inom alla verksamhetsområden, t.ex. matsituationer, social fostran, biologi, är en fundamental princip, att den vuxne stimulerar barnet till ett aktivt arbetssätt, om gynnsam inläring skall uppnås. Det kan vara värt att poängtera att barnet från födelsen i regel har ett aktivt sätt att bete sig på. Det gäller dels att bibehålla detta, dels att stimulera det så att barnets arbetssätt och utveckling stödjer varandra. Det kan emellertid vara av intresse att peka på dramatikers möjligheter vid träning av barnets förmåga till varseblivning samt när det gäller att ge barnen en rik upplevelsebakgrund. En av de viktiga strävandena inom dramatiken är nämligen att utnyttja alla de tillfällen till sinnes- och rörelseupplevelser av föremål, material, egenskaper och funktioner som bjuds. Genom att barnen får tillfälle att återuppleva eller bearbeta sina tidigare upplevelser blir inläringseffekten betydligt större.

Det är emellertid viktigt att komma ihåg att förutsättningen för återupplevande, dvs. de symboliska processer som möjliggör representerande föreställningar i barnets inre, är beroende av barnets utvecklingsgrad. Under spädbarnstiden har barnet endast möjligheter till sinnes-, rörelse- och enkla känslomässiga upplevelser eller perceptioner. Det är först vid ett- till tvåårsåldern som barnet börjar kunna tänka i symboler. Det första symboltänkandet är dock av synnerligen enkelt slag och kräver att något föremål är närvarande som utlösare, t.ex. en kartong utlöser en symbolisk fordonslek eller en sked utlöser en symbolisk matsituation. Även om barnet på olika sätt bearbetar och återupplever sina upplevelser tidigare, är det först omkring fyraårsåldern som det är riktigt relevant att tala om representerande föreställningar. Detta resonemang är direkt

relaterat till möjligheterna till och önskvärdheten av att i praktiskt pedagogiska situationer stimulera barnens symboliska processer. Detta kan ske genom att stimulera barnen till återkallande av tidigare upplevelser. Därigenom blir barnet mer medvetet om det återupplevda och sina egna reaktioner i det sammanhanget. Vid omkring fyra års ålder har barnet oftast nått dithän i sin utveckling, att det i sitt inre kan spela upp ett händelseförlopp som inträffat tidigare. Samtidigt kan det ofta verbalt förmedla sin föreställning eller sitt återupplevande. Barnet har följaktligen nått ganska långt i språkligt hänseende och börjar uttrycka olika sociala och känslomässiga kvaliteter, t.ex. dum, arg, orättvis, skvallrar. Det är synnerligen viktigt att barnet nått så långt i sin utveckling, när man börjar stimulera det till bearbetning genom återupplevande.

Begreppsbildning i termer av att observera, att beskriva, att klassificera, att mäta och att kommunicera

Vi skall nu försöka beskriva och diskutera processer, som är relevanta för begreppsbildning i termer av att observera, beskriva, klassificera, mäta och kommunicera. Detta fjärde sätt att närma sig begreppsbildning har kanske störst relevans för den tillämpade pedagogiken.

Att observera är en förutsättning för all begreppsbildning eftersom det utgör en väsentlig del av perceptionsprocessen. Observation sker i många former, t.ex. med syn, hörsel, smak, lukt och känsel eller genom upplevelser av den egna balansen och olika fysiologiska tillstånd i den egna kroppen. Genom observation införlivar människan information för vidare bearbetning. Denna bearbetning kan, som ovan visats, beskrivas i termer av abstraktion och generalisering. Den kan emellertid även ses utifrån processerna att beskriva, att klassificera, att mäta och att kommunicera.

Vid observation av naturvetenskapliga förlopp blir det ofta den vuxnes uppgift att bjuda och strukturera material och händelsekedjor så att de motsvarar barnets utveckling. Här är det viktigt att hålla i minnet att de flesta observationer barnet gör är ett resultat av barnets egen verksamhet. Under den tidiga förskolåldern är det i stor utsträckning fråga om observation av föremål, material, egenskaper och funktioner i okomplicerade system. I takt med utvecklingen förmår barnet att observera alltmer komplicerade system, t.ex. ett akvarium eller en familj. Den vuxnes uppgift vid strukturerade observationer är att försöka anpassa systemets svårighetsgrad till barnets begreppsutveckling. Men dessutom är det viktigt att genom största möjliga allsidighet hos erbjudna system stimulera barnets begreppsbildning. Detta betyder variation med avseende på föremål, material, egenskaper och funktioner. Här avses även bildarbetets, musikens och dramatikens aktiviteter. Men det betyder även variation med avseende på olika livsprocesser och betingelser, näringskedjor samt levande organismer. Vidare betyder det variation och meningsfullhet i den vuxnes beteende i samspelet med barnen samt i kontakterna med olika människor, miljön och värderingar för observation.

Observation kan sägas vara den ena förutsättningen för begreppsbild-

ning. Den andra blir då bearbetning av den information barnet införskaffar genom observation. Det är naturligtvis så att det råder ett ständigt växelspel mellan observation och dess bearbetning, men de skall trots det diskuteras relativt fristående från varandra. De bearbetningsprocesser som tagits upp till behandling är att beskriva, att klassificera och att mäta.

Att beskriva sina iakttagelser utgör ett viktigt led i all begreppsbildning. Genom att stimulera denna process är flera i hög grad önskvärda bieffekter sannolika. Man stimulerar t.ex. kommunikations- och abstraktionsförmågan samt får ökade möjligheter att hjälpa barnet genom att den vuxne lättare upptäcker vad barnet fastnat för eller kan beskriva. Det är fråga om såväl språkliga som icke-språkliga beskrivningar (t.ex. pantomimer eller musik) av observationer och föreställningar. Syftet med att göra beskrivningar är att lyfta fram ett begrepps kännetecken, men eftersom det är barnet som skall göra detta måste vissa krav ställas på den vuxne.

Dessa krav skall beröras senare och i stället skall först beskrivningsprocessen ytterligare undersökas. Barnets perceptionsförmåga ökar med utvecklingen, varför skillnader mellan två- och femåringens beskrivningar av samma observation kan vara betydande. Detta hänger bl.a. samman med den språkliga utvecklingen och förmågan att göra abstraktioner. När barnet genom en beskrivning lyfter fram vissa kännetecken hos ett begrepp, skapas även goda förutsättningar för generaliseringar av de abstraktioner barnet gjort. Det beskrivna behöver ännu inte nödvändigtvis vara ett begrepp i den vuxnes bemärkelse utan endast en iakttagelse. Vidare skapas goda förutsättningar för barnets egen *klassifikation* med utgångspunkt i de beskrivna kännetecknen. Att leda över beskrivningar till klassifikationer och sedan beskriva dessa, dvs. få igång ett växelspel mellan beskrivnings- och klassificeringsprocessen, är värdefullt, eftersom detta växelspel leder till alltmer komplexa begrepp.

För att den vuxne skall kunna stimulera barnet i dessa avseenden kan följande principer vara till viss vägledning. Genom att den vuxne själv använder korrekta benämningar, ges barnet större förutsättningar att självt lära sig korrekta benämningar. Den vuxnes uppgift är att försöka stimulera barnet till egna beskrivningar och klassificeringar snarare än att själv göra dem. Samtidigt skall barnets förmåga att abstrahera och att generalisera det observerades kännemärken stimuleras. Detta kan ske genom att tillföra nytt material, som är av värde för barnets verksamhet. Vidare kan det åstadkommas genom att barnet sorterar dels efter sitt eget huvud, dels efter den vuxnes råd. I det första fallet kan det vara lämpligt att fråga barnet om grunden för sorteringen samt fråga efter alternativa sorteringsgrunder. Genom att fråga efter likheter och olikheter, användningsmöjligheter osv. ökas sannolikt möjligheterna till gynnsam begrepps-bildning.

Klassificering, som tidigare berörts, skall ånyo tas upp till en kort diskussion. Förutom alla de klassificeringar som kan göras utifrån mer eller mindre naturvetenskapliga grunder, spelar klassificeringar en stor roll när det gäller att utveckla och förstå sociala och känslomässiga företeelser, beteenden. Vidare utgör klassificering en viktig del av abstraktioner och

generaliseringar.

Barnet börjar mycket tidigt att klassificera med avseende på föremål, material, egenskaper och funktioner, t.ex. runda saker, tyger, dockor, röda saker, saker som rullar. Klassificeringens betydelse framgår av att grunden för eller utmärkande för den klassificering man avser att utföra är det för tillfället viktiga begreppet. För att kunna nyansera och ytterligare utveckla detta begrepp samt utveckla nya spelar emellertid beskrivningar och *jämförelser/mätningar* stor roll.

De observationer och erfarenheter barnet gör av olika människor, deras sätt att reagera på och uttrycka sig inför olika fenomen samt de värderingar de ger uttryck för bearbetar och införlivar barnet. En viktig roll i dessa bearbetningar spelar barnets förmåga att urskilja sociala och känslomässiga beteenden hos sig självt och andra människor. Utifrån denna grund att urskilja kan barnet sortera/klassificera t.ex. i snälla, glada, arga beteenden. De klassificeringar som sker på sociala och känslomässiga grunder är alltid en produkt av barnets egen sociala och känslomässiga belägenhet samt dess sociala och känslomässiga relationer till andra människor. När barnet abstraherar och generaliserar vissa kännetecken kommer därför resultatet att bli subjektiva begrepp. För dessa begrepps införlivande, förståelse och kommunicerbarhet kan klassificeringar av sociala och känslomässiga erfarenheter vara av stor betydelse. Klassificeringen innebär vidare att barnen gör jämförelser/mätningar av sociala och känslomässiga observationer.

Målet för förskolans sociala träning är att på lång sikt skapa människor som bl.a. kännetecknas av öppenhet, tolerans, kritiskt tänkande och förmåga att ompröva sin egen uppfattning. De sociala och känslomässiga begreppen är subjektiva och tenderar att vara svåra att omvärdera. En väl utvecklad förståelse kan leda till ökad insikt och inlevelse i den egna och andra människors situation. Det är tänkbart att en tidig social begrepps-bildning kan underlätta för människor att utveckla sådana egenskaper som öppenhet, tolerans, kritiskt tänkande och förmåga att ompröva sin egen uppfattning.

Barnets första och viktigaste mätinstrument är den egna kroppen, eftersom de flesta jämförelser och bedömningar för barnet görs med den egna kroppen som måttstock. Dessa mätningar och jämförelser utgör grunden för den framtida förmågan till mer komplexa mätningar. Genom att mäta ger barnet sig självt möjligheter att på ett effektivare sätt urskilja och finna begreppskännetecken, som kommer till uttryck i beskrivningar och klassificeringar.

När det gäller mer strukturerade mätningar än de allra första är det viktigt att komma ihåg att nästa steg bör vara utförandet av relativa mätningar. Det innebär att barnet använder t.ex. ett snöre eller en pinne för att mäta längder eller ett glas för volymmätningar. Barnet konstruerar med andra ord självt sitt mätinstrument. Först därigenom ges verkliga förutsättningar för en verklig förståelse av vad mätning i objektiv och absolut mening är.

Det som sker vid en mätning är att man valt ut något kännetecken hos ett föremål, t.ex. material, egenskap eller funktion, och sedan studerar detta kännetecken. Man studerar följaktligen ett bestämt begrepp. Det

bör därmed vara naturligt att rekommendera att observationer bör följas av beskrivningar, klassificeringar och mätningar, vilket i stor utsträckning kan ske genom den vuxnes stimulans.

Detta avsnitt om processer, som är praktiskt användbara i pedagogiken, inleddes med en grundläggande och övergripande process, dvs. att observera. Avslutningsvis behandlas en process som är av grundläggande och övergripande betydelse för människans införskaffande av information. Denna process är *att kommunicera*.

I detta avsnitt kommer kommunikationsprocessen endast att behandlas utifrån de för begreppsbildningen grundläggande processer, som behandlats ovan. En mera fullständig analys av vad kommunikationsprocessen innebär har redovisats i avsnittet om kommunikation. Med dessa begränsningar i minnet kan det konstateras att kommunikation förutsätter något att kommunicera, som ytterst införskaffats genom observation.

Genom perceptioner och observationer har barnet möjlighet att skaffa sig erfarenheter av olika slag, t.ex. färg-, form-, värme-, material-, rörelse- och jämviktsupplevelser. I vilken utsträckning dessa erfarenheter införllivas är bl.a. beroende av hur perceptionerna går att passa in i redan existerande schema (se diskussion om assimilera-ackommodera), på vilket sätt bearbetning av perceptionerna sker och barnets motivation till bearbetning. De symboliska processerna spelar stor roll för begreppsbildningen. Bl.a. möjliggör de en inre beabetning. De bearbetningsprocesser som den fortsatta diskussionen skall begränsas till är emellertid att beskriva, att klassificera och att jämföra/mäta.

När barnet beskriver en observation, innebär det även att det uttrycker eller kommunicerar sin upplevelse. Detsamma kan sägas gälla för processerna att klassificera och att jämföra/mäta.

I dramatiken är en viktig uppgift att träna barnens uttrycksmedel. Detta kan ske på många sätt, men grunden för detta ligger i upplevelser och återupplevelser. Barnen har kanske undersökt olika stenar, träbitar, fjädrar osv. och kan sedan på valfritt sätt utan tillgång till materialet med kroppen och/eller rösten gestalta — återuppleva — sina föregående upplevelser/observationer. Detta är en form av beskrivning, men det kan även innebära klassifikation, t.ex. stenar gestaltas på ett sätt och fjädrar på ett annat. Det kan även vara fråga om jämförelser/mätningar, t.ex. olika material gestaltas på olika sätt men med samma verktyg — olika hastighet i armrörelsen, olika högt ljud på rösten, olika kraftig duns när man faller.

Bearbetning är naturligtvis inte begränsad till dramatikens område utan kan lika väl ske på flera andra sätt, vart för sig eller tillsammans. Det går utmärkt att uttrycka, återuppleva och bearbeta sina observationer t.ex. med hjälp av bilder, genom experiment med hur föremål, material, egenskaper och funktioner förhåller sig till varandra och/eller genom olika ljudexperiment.

Två viktiga sidor av kommunikation av upplevelser är bearbetning av en observation samt att kommunikationen säger något om hur individen har upplevt, införlivat och anpassat sin observation till verkligheten i socialt, känslomässigt och tankemässigt avseende. Då den vuxne kom-

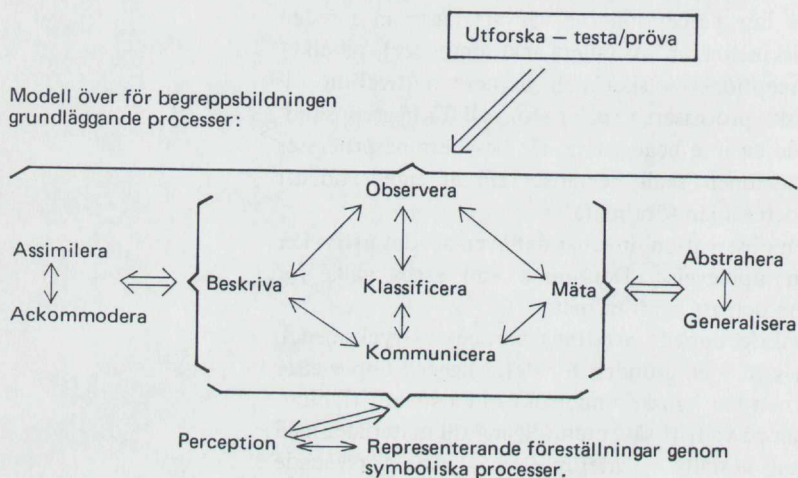
municerar med och tolkar barnets uttryckande/reagerande är det väsentligt att han/hon har klart för sig att barnets kommunikation ger upplysningar om:

a. t.ex. vilket material, vilka aktiviteter, som det kan vara lämpligt att erbjuda barnet härnäst för att stimulera dess begreppsbildning,

b. hur man lämpligen kan möta barnet i det sociala samspelet för att ge barnet bästa möjliga förutsättningar för den sociala och känslomässiga utvecklingen.

Som en avslutning på detta avsnitt presenteras ett försök till sammanfattning i en modell, som avser visa hur begreppsbildningen går till med de olika komponenter som ovan beskrivits. I *bilaga 2.1* åskådliggörs hur de i kapitlet mera teoretiska synpunkterna på förskolbarnens begreppsinläring kan tänkas bli omsatta inom förskolan.

Begreppsbildningens fundamentala arbetsprincip:



Litteraturförteckning

Blomquist, C Psykiatri. Natur och Kultur (1969)

Bruner, J S et al A Study of Thinking. New York, John Wiley & Sons (1965)

Bruner, J S The Course of Cognitive Growth. American Psychologist, nr 19 (1964)

Klausmeier, H J o Miller G Concept learning. Reading and Concept Attainment. Highlights of the Pre-convention Institutes, International Reading Association, Newark, Delaware (1968)

Månsson, I-B Den kognitiva och sociala utvecklingen under spädbarns-året. Stencil, pedagog. inst. Stockholms univ. (1971)

Sears, R R, Ran, L and Alpert, R Identification and child rearing. Stanford, California (1965)

Bilaga 2.1 Skiss till principiellt program för begreppsinsläring

I kapitlen 2 och 3 tas förskolans relationer till olika institutioner och kategorier i samhället, samspelet mellan människor i förskolan, begrepps- bildning och kommunikation upp till ingående behandling. Dessa resone- mang utgör kärnan i det pedagogiska programmet. Den arbetsgrupp som barnstugeutredningen tillsatt med uppgift att ge underlag till det pedago- giska programmet har utifrån principerna i det grundläggande program- met sökt formulera hur olika ämnesområden på ett mera systematiserat sätt kan föras in i förskolans verksamhet. (Se vidare bilagorna 2–9).

Genom att i olika förekommande aktiviteter föra in innehåll från flera ämnesområden har arbetsgruppen sett en möjlighet att utveckla metoder för begreppsinsläring inom ramen för ett "ämnesintegrerat program". Denna sammanfogning av olika ämnen är naturlig bl a genom att flera ämnen har gemensamma centrala begrepp. Ett försök att visa hur "ämnessammanfogningar" kan göras skall redovisas i detta avsnitt, i form av en diskussion kring centrala punkter i olika ämnen och anknytningar mellan dessa. Därefter redovisas en skiss på begreppsinsläring med utgångspunkt i begreppet ljus, som ger en uppfattning om möjligheterna att utifrån barnens upplevelser och lekar ge stöd och stimulans åt en successivt fördjupad begreppsbyggnad. Slutligen redovisas möjligheten att genom en mera systematiserad begreppsinsläring koppla begreppen till olika sammanhang som kan ge begreppsbyggnaden en ytterligare meningsfull innebörd.

Arbetsgruppens referensram

En väsentlig del i förskolans arbete är att ge barnen saklig och allsidig social omvärldssorientering. Allteftersom barnets sociala omgivning och miljö antar en alltmer komplex bild, blir detta behov större. Olika slag av familjebyggnader, människor och människors roller ingår därmed i barnets upplevelsevärld. Det finns risker för att förskolan isoleras från sådana sammanhang. Förskolan riskerar också att isoleras från olika samhälleliga institutioner och arbetsplatser. Genom att inrymma olika

slag av människor — i olika åldrar, av olika nationalitetsursprung osv — och genom en öppen och utåtriktad verksamhet kan en gynnsam grund läggas för barnens sociala omvärldsuppfattning. Samtidigt läggs en grund för barnets känsla av trygghet och förankring i samhället.

Centralt vid barnens omvärldsorientering är att de får upptäcka människors samspel med varandra och med den övriga omgivande verkligheten. Detta ställer krav på personalens förmåga att presentera situationer och händelseförlopp för barnen.

Hur pappersrullen förändras och genom människans och maskiners bearbetning blir en tidning; när människan med hjälp av verktyg och maskiner bearbetar trä och annat material till att bli en stol är några exempel på system, som inrymmer begrepp från olika ämnesområden. Brandkårens uttryckning, släcknings- och efterarbete, trafikens och övriga människors växelverkan är ytterligare exempel på "system", där olika faktorer är beroende av och påverkar varandra.

Uppfattningarna om vad de s k skapande verksamheterna, dvs bildarbete, dramatik och musik, betyder för barn är i hög grad skiftande. Ofta betraktas de som avkoppling, terapi och självverksamhet för sysselsättningens egen skull. Ett annat betraktelsesätt är att sådana aktiviteter utvecklar "konstnärer" som skapar fritt. Arbetsgruppen har emellertid understrukit att det fria skapandet alltid kan ses som ett uttryck för barnets bearbetning av tidigare gjorda erfarenheter, upplevelser och av den påverkan som barnet utsatts för tidigare. Fritt skapande kan därför endast betyda frihet från direkt lärarpåverkan i den situation då barnet skapar. I dessa aktiviteter uttrycker och förmedlar barnet medvetet eller omedvetet någonting, som det upplevt. Det kan därför vara meningsfullt att betrakta sådana aktiviteter som kommunikativa. Dessa verksamheter erbjuder många tillfällen till gemenskap och gemensamma upplevelser för barnen och har därigenom stor betydelse för barnens sociala utveckling. De får i dessa verksamheter bearbeta, ge uttryck för och förmedla sina sociala och känslomässiga upplevelser.

När det gäller bildarbete, musik och dramatik finns hos de vuxna ofta en strävan att till barnet överföra det "fina" eller det "riktiga", dvs att låta aktiviteter fungera som "kulturbärare". Detta gäller kanske speciellt musiken som ofta uppfattas snävt som den musik som godkänts av vår kultur. För barnet är musik ljudskapande, som t ex att slå på kastruller, trummor, vissla, blåsa i blåsinstrument. Det är därför viktigt att ta vara på barnets spontana intresse för ljudskapande och inte hämma barnet genom att endast tillåta eller erbjuda "accepterad" musik. När det gäller dramatiken tar sig sådana värderingar ofta uttryck i alltför stor betoning av att spela teater i konventionell bemärkelse. Det blir ofta endast fråga om att härma vad läraren säger i denna form av dramatik för barn. Det centrala inom dramatik, bild, musik m m är att ta tillvara barnens egen spontanitet och förmåga att improvisera med bild, ljud och rörelse som uttrycksmedel.

För att stimulera barnets spontana intresse och utveckla dess kreativitet är det viktigt att dessa kommunikativa verksamheter utnyttjas och stimuleras i samband med aktiviteter som traditionellt går under andra benämningar, t ex samlingar, omvärldsorientering och naturveten-

skap. Det är därför viktigt att undvika att isolera musik/ljudskapande till en ren musikaktivitet, att se dramatisk verksamhet, innefattande rytm och rörelse, enbart som dramatik, eller att begränsa bildarbete, dvs målning, modellering, collagearbete, slöjd etc till en ren bildaktivitet eller en aktivitet utan anknytning till andra sammanhang.

Förskolbarnets inlärnin g bör bygga på egna åskådliga erfarenheter. Det är därför viktigt att barnen stimuleras till att pröva, utforska, experimentera, klassificera, göra antaganden osv.

Av särskilt stor betydelse för naturvetenskaplig begreppsbildning är systembegreppet, dvs olika begrepps växelverkan inom ett sammanhang eller system och helheten i ett händelseförlopp eller en händelsekedja. Genom att bli medvetet om hur t ex en fågel är beroende av insekter, gröda, träd osv ges barnet helt andra förutsättningar för inlärnin g än vid studium av isolerade fenomen. Sådana system finns i alla sammanhang, varför det inte är fråga om att hitta på och konstruera nya system. Problemet är snarare att iordningställa och avgränsa system, som finns omkring oss, på ett sådant sätt att det inte blir alltför komplext men heller inte alltför enkelt för barnet.

Genom att redan i förskolan få till stånd ett tänkande och ett sätt att arbeta som har sitt upphov i systembegreppet läggs en god grund för förmågan att utforska — att göra antaganden och pröva dem. Systembegreppet är ju inte specifikt naturvetenskapligt utan kan betraktas som ett allmängiltigt sätt att bearbeta information.

Inom det naturvetenskapliga området, speciellt biologi, ges rika tillfällen till avdramatisering, konkretion och positiva erfarenheter av fenomen som av olika orsaker kan upplevas som svåra och obehagliga. Det kan vara fråga om födelse, död, miljöförstöring etc. Många äckel- och ångestupplevelser, blockeringar osv kan undvikas såväl i nuet som i framtiden genom nyanserade, sakliga och allsidiga erfarenheter.

Att införa naturvetenskap — fattad i vid bemärkelse — i förskolan är en angelägen uppgift. En viktig del av den grundläggande begreppsbildningen kan hänföras till den naturvetenskapliga begreppsvärlden.

Begreppsbildningen är i hög grad beroende av språkstimulans. Det är bl a väsentligt att barnen inte förvirras av en oriktig eller försvärande användning av terminologi. Språkförmågan och begreppsbildningen stimuleras om barnen uppmuntras att beskriva och diskutera sina iakttagelser. Barnets språkförmåga har också stor betydelse för den sociala och känslomässiga utvecklingen, framför allt med hänsyn till den roll kommunikationsförmågan spelar för utvecklingen i dessa avseenden. Ingående diskussioner förs om språkträning och språkstimulans i kap. 4—5 "Arbets sättet i förskolan" och i bilaga 2.

Matematik i dess grundläggande form är till stor hjälp för barnets inlärnin g och framför allt den tankemässiga utvecklingen. Ett grundläggande begrepp inom matematiken — av praktiskt pedagogiska skäl — är mängdbegreppet, vilket ligger systembegreppet mycket nära. I båda fallen är det fråga om att uppfatta, studera och undersöka en helhet samt de olika elementens relationer till varandra. Aktiviteter som syftar till att uppfatta mängder och system, att finna likheter och olikheter mellan föremål, att klassificera, beskriva och jämföra/mäta föremål ger

ett starkt stöd för barnets tankemässiga utveckling.

En för naturvetenskaperna angelägen uppgift är att utveckla förmåga till kritiskt tänkande, dvs att på grundval av iakttagelse och analys kunna ompröva sina egna och andras antaganden eller försanthållanden, något som är viktigt även i samband med omvärldsorientering.

Exempel på hur begreppsträning kan komma in i förskolan

Först skall genom ett exempel, som utgår från barns upplevelser av begreppet "ljus", åskådliggöras hur begreppsinsläring kommer in och kan stödjas på olika åldersnivåer i förskolan och i hemmet. Därefter presenteras exempel på hur systembegreppet kan tillämpas metodiskt med barnets lek och utforskande som utgångspunkt.

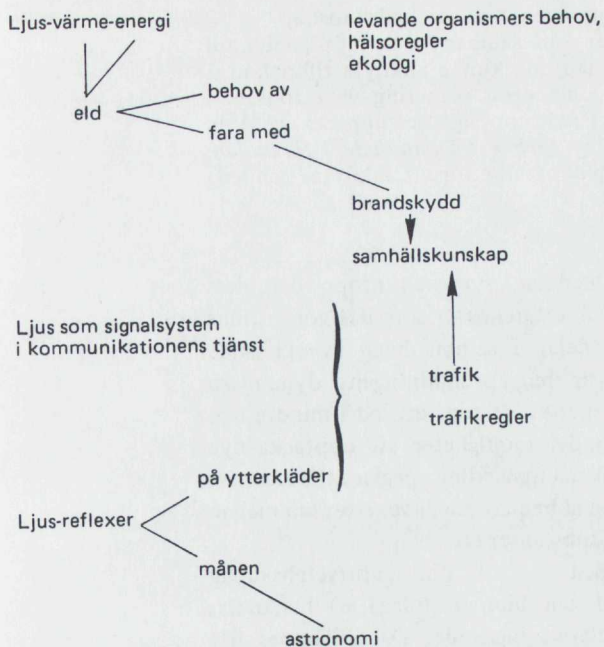
Begreppsinsläringen har inte på något sätt hårt strukturerats. Den bygger på att barn och vuxna tillsammans utforskar och experimenterar. En viktig princip är sålunda samspelet mellan barnen och mellan barn och vuxna. Avsikten är inte att göra upp planer för begreppsinsläring utan att skapa större klarhet i begreppsinsläringens betydelse under förskolären – något som successivt kan komma att utvecklas. Det som presenteras här är sålunda en första ansats.

Skiss på begrepps-"träning" med begreppet "ljus" som utgångspunkt

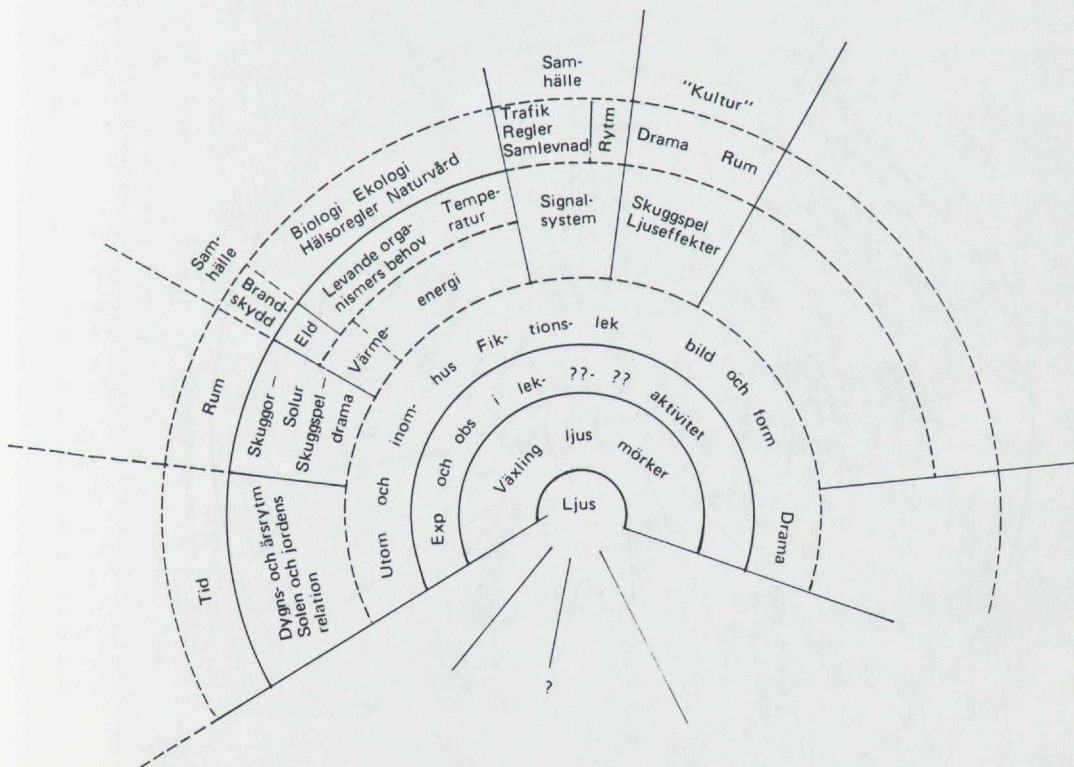
Möjligheter till stöd för utvecklingen av begreppet "ljus" och vad det kan leda fram till kan beskrivas med följande exempel, som utgår från tre faser:

Ungefärliga åldrar – metodik

6 mån – ca 2 1/2 år: förutsättningar för grundläggande begreppsbyggnad	Barnets upplevelser av växlingen ljus–mörker. Ordet "lampa" i tidig ett ords-sats. Ett exempel på hur de vuxna kan utvidga och förstärka begreppet redan på detta stadium (låta små barn hantera strömbrytaren, kommentera skeende "face to face" etc)
Ca 2 1/2 år – ca 5 år: slumpartade experiment och tillfälliga observationer	Barnen är rörligare, provar själva ut mera ljus och mörker och växlingen mellan dem i olika slag av lekar, t ex i fiktiv lek. Det finns en mängd tillfällen, som ofta ger sig själva, att uppleva, experimentera med och observera begreppet ljus–mörker redan på tidiga stadier. På detta stadium bör förskolan i huvudsak ge barn optimala tillfällen till fria och obundna experiment och observationer, där barnen själva styr verksamheten. Relevanta frågor bör ställas, men utan att barnets experimenterande och lekbetonade aktivitet förrycks eller onödigt ändras.
Ca 5 – ca 7 år: tillämpningar på upptäcktsinsläring	Möjligheterna för begreppet "ljus" (-mörker) och dess användningsområden är många i förskolan. Barn och vuxna kan initiera experiment och försök. Ljuskällorna solen, elektriskt ljus, batteri-ljus, eld och levande ljus kan var för sig användas i experiment för att studera förändring och växelverkan i mera av vuxna aktiviteter, där barnet leds att nå vidare i sin begreppsbyggnad.



Liknande skisser och modeller kan byggas i samspel mellan barn och vuxna kring snart sagt vilket begrepp som helst. Skisserna s 87–88 är exempel på sådana modeller. Det kan visas att många av dem leder till

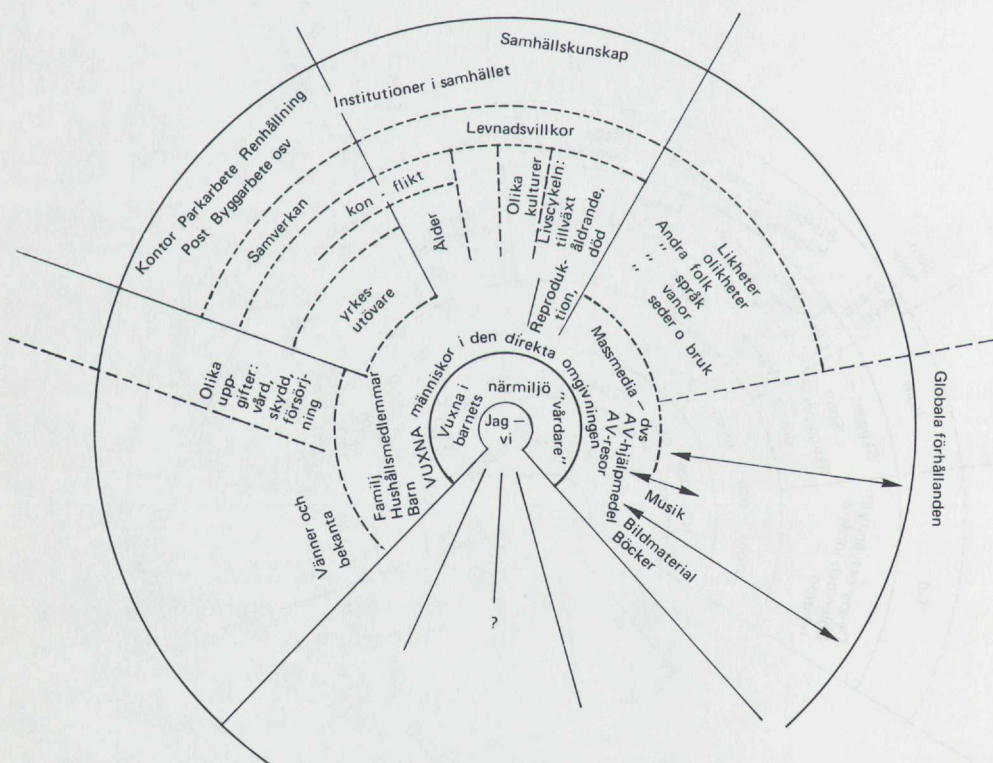


olika integrerade och övergripande områden, t ex samhällsskunkap.

Ju mer den vuxne blir medveten om samband och möjligheter till sammanbindningar dess lättare bör han/hon kunna anknyta till och utgå från barns aktuella intressen och i sin egen planering vara följsam i förhållande till barnens associationer och uppslag. Det uppstår också en mängd "lösa trådar". Många av dem förblir obehandlade i förskolan, medan några sannolikt kommer att plockas upp för att anknytas och leda vidare i nya sammanhang.

När barnet upplever föremål, beteenden, sin egen kropp och dess yttringar etc – i olika upplevelser och erfarenheter som det gör – finns alla sådana företeelser med som delar i sammanhang av skiftande omfattning och innebörd. Detta är begreppsbildningens dynamiska betydelse, att varje begrepp blir meningsfullt som ett led i mindre och större sammanhang. Hela livet erbjuder möjligheter att upptäcka nya sådana sammanhang, liksom människans utveckling speglar ett successivt upptäckande av olika relationer, i social bemärkelse, i växelverkan mellan föremål, mellan fysiska och kemiska substanser etc.

I två bidrag från arbetsgruppen – ett om naturvetenskaplig begreppsträning (bilaga 7) och ett om biologi (bilaga 8) behandlas innebörden av systembegreppet relativt ingående. Där tillämpas det sålunda på mera avgränsade ämnesområden – med vissa utblickar mot hur en sådan helhetssyn mera allmänt kan påverka förskolans arbetssätt.



I bidraget om biologi understryks bl a i inledningen: "I detta förslag till biologisk undervisning i förskolan används *system* som överordnat begrepp. Därmed understryks helhetssynens betydelse för arbetssättet. Ordet *system* skall eller behöver inte användas av barn i någon ålder. Det viktiga är systembegreppets innebörd. "Det är således de vuxna som bör vara medvetna om systembegreppets möjligheter för begreppsbyggningens utveckling. Detta samt följande påpekande, vilket görs av Ernestam i hans bidrag "Naturvetenskaplig begreppssträning", är viktiga att ta fasta på: "För att helt förstå ett begrepp måste barnet också upptäcka dess funktion i olika situationer. Det är först när begreppets användbarhet upptäcks som det blir riktigt meningsfullt." Detta sätt att se på begreppsinnläring bör kunna gälla inom alla områden.

Arbetsgruppen har inriktat sitt arbete på att komma ifrån den konstlade uppdelningen i ämnen, vilken för vuxna, som lärt sig den, upplevs mera naturlig och ofta nödvändig, något som inte gäller för barn — i varje fall inte i dessa åldrar. Barn utvecklar ju på sikt en uppfattning om föremåls och företeelsers samband eller växelverkan — som ett resultat av de erfarenheter miljön erbjuder.

Det är sannolikt att större klarhet om systembegreppets pedagogiska meningsfullhet kan vinnas om personal i förskolan, föräldrar, forskare — och överhuvudtaget vuxna i sitt umgänge med barn — praktiskt blir medvetna om hur det fungerar. Därför nöjer vi oss här med att med hjälp av två exempel — det ena hämtat från biologin, det andra ett försök att exemplifiera ett integrerat system — åskådliggöra systembegreppet.

Principen som ligger bakom är att barnet självt styr sin inläringssituation, men ordet undervisning är alltid berättigat, med tanke på att "målet för läraren är att skapa en situation, där barnet självt gör en fortlöpande tolkning av omvärlden — verkligheten. Barnets förutsättningar är det enda som avgör tolkningens begränsning."¹

Exempel på systembegreppets innebörd — principiella synpunkter på biologiska upplevelser och begrepp²

"Viktigt i förskolans biologiska begreppssträning är att barnen genom egna erfarenheter får kunskaper om att djur och växter inte lever för sig själva utan alltid deltar i ett växelspel med varandra och med sin döda omgivning, t ex luften, vattnet, jorden och temperaturen. Var i systemen man börjar eller slutar är av underordnad betydelse, men det är angeläget att barnen själva och med lärarens hjälp regelbundet får tillfälle att iakttä och undersöka naturliga sammanhang av större och mindre omfång. Barnen skall göras uppmärksamma på att människan i egenskap av biologisk varelse också ständigt står i vissa förhållanden till sin miljö."

Väsentligt för hur biologiska upplevelser och begrepp presenteras och övas i förskolan — från de yngsta barnen till de äldsta — är t ex följande.

1. De yngsta tittar, lyssnar, klappar och luktar på ett litet rumsdjur. Äldre barn observerar djuret mera ingående, benämner och manipulerar det på visst sätt, bl a efter uppmaning. Slutligen kan barnen vårda djuret, jämföra det med andra arter och med bilder, klassificera, mäta osv. Denna utvecklingsgång kan också överföras till barns upplevelser och

¹ Bilaga 7: Ernestam, O. "Naturvetenskaplig begreppssträning".

² Bilaga 8: Åkerblom, D. "Naturvetenskaplig begreppssträning — biologi".

erfarenheter av växter och av andra barn.

2. Barns intima kontakt med levande varelser skall vara målmedvetet planerad. Deras egna växtodlingar, rumsdjur, terrarier och akvarier får inte vara exklusiva företeelser utan vanligt förekommande. Barnen måste få möta likartade naturföreteelser många gånger i olika utvecklingsfaser.

3. Barnen vill efter hand förlänga radien i sitt rumsliga "forskningsområde". Successivt utsträckta utflykter bör ingå i planeringen. Det är berikande för barnen att utforska nya platser; bl a förstärks begreppsinlärnningen genom att de upptäcker olika och likartade fenomen på skilda håll.

4. Fortlöpande lär sig barnen omedvetet mycket om sina kroppar genom olika slags aktiviteter. Genom målmedvetet bedriven undervisning torde så småningom de äldre barnen kunna betrakta människokroppen som en fungerande enhet, ett system. Många dagliga tillfällen vid t ex på- och avklädning, toalettbestyr, tvättning, tandborstning och skapande lek bör användas till planerade inlärningsituationer. Lärarens uppgift är att medvetandegöra de kroppsliga upplevelserna på basis av barnens iakttagelser och experiment och därigenom förmedla objektiva kunskaper. Problemställningarna bör inför barnen utformas så att kroppens delar och funktioner alltid sätts i samband med hela kroppen.

5. Korrekt biologisk begrepsbildning försvåras för de barn som tidigt bland vuxna eller kamrater mött osakliga, moraliserande och fördomsfulla attityder mot olika biologiska företeelser. Somliga barn känner t ex äckel eller rädsla inför vissa djur eller mänskliga kroppsyttningar. Emot barn med sådan upplevelseblockering måste läraren reagera lugnt och ha som riktpunkt att genom saklig, åskådlig undervisning så småningom kunna avlägsna eller åtminstone mildra denna fastlåsnings.

6. Studier av ekologiska samband leder ofrånkomligen då och då till obehagliga upplevelser av den nersmutsade miljön. Sanningen bör självfallet inte förtigas men den får inte framställas så att barnen grips av ångest. De bör få uppleva tillfredsställelse av att i sin omgivning kunna rätta till, städa upp, göra rent osv. Miljökunskap bör också förmedlas genom enkla experiment.

7. Personalen skall vägleda barn i alla åldrar så att de själva stegvis upptäcker alltmer vidgade samband. Att kunna se samband innebär att förstå principer, vilket är fundamentalt för allt högre tänkande (Gagné). Biologi lämpar sig synnerligen väl för att träna principinläring. Barn frågar ofta om levande ting och deras relationer. Svaren bör då alltid vara sådana att de stimulerar till fortsatt intresse.

Exemplet från biologivävsnittet visar på ett "odramatiskt" sätt vad system innebär – att det inte är fråga om att på något överdrivet sätt konstruera situationer utan att utblicken mot sammanhangen kring olika företeelser kommer in på ett naturligt sätt i vardagliga situationer. Samma princip gäller också följande exempel.

Exempel på system – kvarteret

Kvarteret utgör ett socialt sammanhang, ett system, som är relativt stort men som barnen naturligt upplever och behöver få möjlighet att upptäcka och bearbeta från olika infallsvinklar. Det är knappast troligt att barn i förskolåldrarna, inte heller äldre barn, kan lyckas lära känna och förstå kvarteret som ett helt system. Liksom i andra sammanhang kan inga mål sättas upp för någon mera komplex förståelse, utan det gäller för de vuxna att följa upp och ta vara på barnens intentioner och att öppna möjligheter för barnen att upptäcka och utforska. Härvid är

det viktigt att den vuxne är medveten om barnens olika infallsvinklar och inte hindras av alltför strikta, begränsade uppfattningar om vad barn kan tänkas vara intresserade av och vad det går att få ut av de intressen barnen visar. Det är barnen som skall göra undersökningarna, men med den vuxnes hjälp och stimulans. Den vuxne får ju också själv ofta uppleva att det är barnen som tar upp intressanta infallsvinklar som vuxna inte inser och att de själva får ut något värdefullt i sitt samspel med barnen.

Människorna och trafiken i kvarteret kan vara ett system: t ex trafikens intensitet i olika delar av kvarteret kopplat till hur människorna betar sig när de går över gatan, hur ljussignalen fungerar, var barnen leker osv. Ett sätt att bearbeta trafiken som system kan vara att göra en enkel och åskådlig modell eller karta. Den kan bli en utgångspunkt för att leka olika roller, t ex bilist, gångtrafikanter, barn. Modellerna kan t ex göras med hus, gator och bilar, man kan flytta dem för att pröva om det skulle gå att ge barnen mer yta för lek och sätta bilarna på något annat ställe än nära husen. Människorna och butiken kan även upplevas som ett system, som också kan ställas i relation till andra sammanhang – hur varorna kommer till butiken osv. Barnen går och handlar och ser brödbilen som kommer till spekeributiken. De får se hur varor paketeras och prismärks och läggs ut på hyllor i affären. De plockar varor i en korg och betalar i kassan. Förutom att barnen upplever olika funktioner som människor fyller i affären och vad det innebär får de en uppfattning om varors distribution och produktion.

Andra mindre system kan vara bilarna och parkeringsplatsen, barnen och lekplatsen eller bostaden och gården. Vart och ett av dessa system har flera saker gemensamma och kan därför bli naturliga följder av varandra.

Det finns många begrepp och sammanhang som vuxna lätt förbiser att barn kan vara intresserade av, därför att de själva inte ägnar dem större uppmärksamhet.

Ett sådant exempel är rännsten, vatten och brunn. Att få komma underfund med hur ett sådant system fungerar är viktigt liksom att lära känna under vilka betingelser det fungerar på bästa sätt: att brunnen är ren och att det finns en lutning ned mot brunnen så att vattnet kan rinna ner osv. Det är också möjligt att barnen blir intresserade av att t ex få veta vad som händer med avloppsvattnet och därigenom kommer in på ett annat system.

Ett liknande system är soporna och sopnedkastet. Det utgör ett enkelt och näraliggande exempel på hur barn kan upptäcka sammanhang som ligger utanför det egna kvarteret eller bostadsområdet. Vart åker sopbilen med soporna och vad görs med olika slags skräp och avfall på soptippen?

Genom att barnen stimuleras att observera, bearbeta samt förmedla sina observationer och bearbetningar ges de möjligheter att lära sig olika viktiga begrepps innebörd. Det är också betydelsefullt att barnen på olika sätt stimuleras att utforska hur olika faktorer växelverkar med varandra. Inom ramen för systemrelaterade aktiviteter får barnen tillfälle att upptäcka, få erfarenheter av och bearbeta:

- sociala relationer
- känslomässiga reaktioner och stämningars inverkan på andra faktorer i systemet
- kunskaper och erfarenheter relaterade till begreppsbildningsproblematiken, något som de tre relaterade exemplen utgör försök att åskådliggöra.

Samspelet mellan människorna i förskolan

3.1 Inledning

I utredningens diskussionspromemoria ingick en motsvarighet till detta kapitel – även där – som kapitel 3. I inledningen till kapitlet framhölls dess starka anknytning främst till det förstnämnda av de tre pedagogiska delmålen, vilka nu presenteras inom ramen för en integrationsmodell. Det gäller således det delmål som avser barnets jaguppfattning och dess möjligheter att utvecklas till en självständig vuxen människa som skall kunna samverka med andra.

Vissa områden behandlas i denna nya version något utförligare eller med delvis annorlunda uppläggning. Det gäller t ex avsnitten om barn med särskilda behov på grund av olika slag av handikapp, invandrarbarn i förskolan m fl. Några avsnitt, t ex det om familjeservicecentraler, tas här endast upp kortfattat men behandlas utförligare i andra kapitel i betänkandet. Sammanfattningsvis nämns nedan de frågor som behandlas utförligare i den andra volymen i betänkandet med hänvisning till i vilket kapitel/avsnitt där de återfinns:

- ☐ *Familjeservicecentraler* behandlas i kapitel 19 Uppsökande verksamhet
- ☐ *Fortbildningen* behandlas i kapitel 21 Utbildningskomplettering för förskolans personal
- ☐ *Barn med särskilda behov* behandlas i kapitel 16 Barn med särskilda behov
- ☐ *Invandrarbarn i förskolan* behandlas i kapitel 17 Invandrarbarn i förskolan
- ☐ *Psykologkonsulter* behandlas i kapitel 10 Förskolans fysiska och psykiska hälsovård
- ☐ *Pedagogkonsulenter* behandlas i kapitel 23 Förskolverksamhetens yttre organisation

I övrigt sammanfattas motiveringar för åtgärder som föreslås i bl a detta kapitel i *kapitel 7 Förskolans inre organisation*.

Detta kapitel ger sammantaget en vidare definition av pedagogik än den som vanligen ges begreppet – något som också framhölls i utredningens diskussionspromemoria. Pedagogik är ett ord som tolkas på skiftande sätt. Vanligt är att sätta likhetstecken mellan pedagogik och

skolundervisning i kunskapsinhämtande mening. Ordet har färgats olika av skilda tider. Sin upprinnelse har begreppet pedagogik i grekiskans pedagog, som ursprungligen var den slav som följde barnen till skolan.

Den egentliga och ursprungliga innebörden i uttrycket pedagog är således *vägledare*, och det är den betydelsen i vid och fördjupad bemärkelse som utredningen tagit fasta på. Pedagogik är då den vägledning barnen får genom samvaron med de vuxna för att de skall kunna söka sig fram i tillvaron. I denna bemärkelse innefattar förskolans pedagogik stimulans och vägledning för barnets sociala-, känslö-, rörelse- och tankemässiga utveckling.

Som belysande exempel på vad en sådan tolkning innebär kan nämnas att de erfarenheter barnet gör i olika vårdssituationer har en betydelsefull pedagogisk mening. Likaledes har det mönster för samverkan och det organisatoriska mönster i övrigt som gäller i relationskomplexet barn-föräldrar – personal – huvudman – samhället i övrigt en avgörande pedagogisk innebörd.

Detta medför att vad som här behandlas inom nedan uppräknade avsnitt i sig kan ses som *delmål* i förhållande till det från ideologisk utgångspunkt formulerade övergripande målet för förskolan:

Relationerna barn–föräldrar–samhälle

Relationen barn–personal

Relationen barn–barn

Relationen föräldrar–personal

Relationen föräldrar–föräldrar

Relationen personal–personal

Relationerna personal–huvudman–samhälle

3.2 Relationerna barn–föräldrar–samhälle

Barnets utveckling måste ses i samband med de uppväxtbetingelser i vid bemärkelse som föräldrarna kan ge. Föräldrarna präglas i sin tur av samhällets ekonomiska och sociala mönster, av sina relationer till samhället och speciellt av den i vissa avseenden avgränsade grupp som de tillhör. Den viktiga påverkan som sker genom barnets fostran i familjen präglas inte bara av traditioner i den sociala, etiska eller religiösa grupp familjen tillhör. Ekonomiska faktorer påverkar direkt föräldrarnas relationer till och beteenden mot barnet. I en allmän förskola, som rymmer olika former för deltids-, halv- och heldagsverksamhet, finns en av förutsättningarna för att göra uppfostran till mera av en växelverkan mellan barn, föräldrar och samhälle. Sådana samhällsinsatser är emellertid inte tillräckliga utan behöver kompletteras med åtgärder för att barnet inom familjen – hemmet skall tillförsäkras bästa möjliga uppväxtbetingelser. I detta avsnitt behandlas framför allt direkta insatser från samhället för att ge stöd och hjälp åt föräldrarna i deras uppfostrarroll.¹

¹ För vidare studier hänvisas till Liljeström, Rita, Uppväxtvillkor i ett övergångssamhälle. Studie för 1968 års barnstugeutredning. (Beräknas kunna utges under hösten.)

3.2.1 Samspelsmodell barn — föräldrar

Barnet i vår kultur behöver någon eller några människor i den omedelbara närmiljön, som kan tillfredsställa dess fundamentala känslomässiga och sociala behov. Känslomässig trygghet samt tidiga och stabila känsloidentifikationer synes vara en förutsättning för att barnet skall växa upp till en individ med förmåga till mera djupgående känslobindningar liksom att kunna utveckla konstruktiva sociala relationer med omvärlden.

Hur denna utveckling skall gestalta sig beror i hög grad av barnets upplevelser av det sociala och känslomässiga samspelet i den första grupp det konfronteras med och ingår i, dvs familjen. Barnet är under den tidiga barndomen särskilt mottagligt för intryck och formbart i förhållande till sina erfarenheter. Detta innebär att arten och kvaliteten hos de grundläggande sociala och känslomässiga erfarenheterna har avgörande betydelse på så sätt att sådana erfarenheter påtagligt inverkar på senare relationer.

Hur relationerna barn—föräldrar utvecklar sig har ett intimt samband med föräldrarnas känslomognad och allmänna uppfostringssyn. Ett barns ankomst förändrar radikalt den vuxnes situation — bl a på så sätt att den vuxne alltid och under en lång följd av år måste sätta sig själv i något slag av relation till barnet. Detta ställer vissa krav på personlighetsmässig mognad hos föräldrarna. Deras känslomässiga status och förmåga att skapa ett gott känsloklimat sammanhänger i sin tur med den fostran de själva fått. Hur föräldrarnas personlighetsutveckling gestaltat sig i samspel med andra människor och i förhållande till den miljö de fungerat i återspeglas i fostran av de egna barnen.

Den mänskliga miljö föräldrarna kan skapa kring sitt barn har starkt inflytande på inte bara den känslomässiga utvecklingen hos barnet utan också på den tankemässiga. I ett varmt och tryggt känsloklimat frigörs barnets resurser att ta emot och bearbeta intellektuell stimulans som motsvarar dess förmåga.

Miljöns inverkan under de tidigaste barnaåren synes ha en upptrapande effekt. Ett gott känsloklimat och en stimulansrik miljö gör att barnet lägger en utvecklingsgrund som påverkar och vidgar utvecklingen på ständigt högre nivåer. En stimulansfattig och känslomässigt karg och torftig miljö under barnaåren synes i stället hämma eller blockera utvecklingen på successivt högre nivåer.

Den miljö barnet upplever under barnaåren är således väsentlig för hur hela dess utveckling skall gestalta sig. Med miljö avses i första hand människorna i barnets omedelbara närhet, men också vad dessa förmedlar till barnet av fysiska och psykiska upplevelser och intryck, dvs intellektuell utvecklingsstimulans. Sådan kommer till stånd genom att de vuxna intresserar sig för barnet, talar med det, läser och sjunger för det, leker med det och låter det få allehanda tillfällen till upplevelser.

Samvaron med barnet är ofta en källa till glädje, stimulans och vidareutveckling för föräldrarna. Ansvar för och fostran av ett barn rymmer dock normalt också svårigheter och problem. Brist på kunskaper om barns utvecklingsbetingelser liksom bristande insikter om den egna personlighetens roll i uppfostringsprocessen kan försvåra relationerna till barnet.

Många mödrar hyser t ex onödiga eller överdrivna skuld känslor därför att de förvärvsarbetar och lämnar barnen till daghem eller familjedaghem. Mer eller mindre har de influerats av den åsiktsriktningen som onyanserat poängterar att mor och barn inte bör skiljas åt under barnets mest formbara år. Skuld känslorna kan ta sig uttryck i en klivenhet, som kvalitativt påverkar den tid mor och barn ändå har tillsammans. Eftersom faderns roll under barnets första år ännu inte uppmärksammas lika mycket är det mindre vanligt att sådana skuld känslor väcks hos fäderna.

Det bör därför poängteras att föräldrar har egna behov och egna uppgifter som inte direkt kan relateras till barnets behovstillfredsställelse, dvs föräldrar är inte enbart föräldrar.

Hur föräldrarna upplever sina funktioner utanför familjegruppen i förhållande till föräldrarollerna har stor betydelse. I vad mån föräldrarna själva någorlunda kan välja den livsform som passar dem är också en väsentlig faktor. Om olika funktioner inom och utom familjen kan inbördes balanseras, så att inte konflikter uppstår mellan å ena sidan önskningar och behov och å andra sidan krav och ansvar, kan föräldrarnas relation till barnet indirekt påverkas i positiv riktning.

Det förefaller omöjligt att lista alla de problem och svårigheter som kan uppstå i förhållandet barn — föräldrar, därför att varje familjekonstellation har sina unika förutsättningar. Vad som däremot bör poängteras är att det för barnet, föräldrarna och deras samhälle är väsentligt att varje barn erbjuds så goda uppväxtbetingelser som möjligt. Ett barn som felbehandlats under de tidiga barnåren visar inte alltid beteenderubbningar på ett framträdande sätt förrän under skolåren eller senare i livet. Insatser från samhällets sida för att bistå och stödja föräldrar i deras fostrarroll för att varje barn skall få en god utvecklingsgrund är därför angeläget ur förebyggande syfte.

3.2.2 Introduktionsålder i förskola

Sedan lång tid tillbaka mottas barn i daghem från sex månaders ålder. Denna nedre åldersgräns har visst sammanhang med gällande bestämmelser för moderskapsförsäkringen. Tillägssjukpenning utgår för närvarande under 120 dagar i samband med havandeskap och barnsbörd.

I detta avsnitt skall sexmånadersgränsen för introduktion i förskola analyseras i förhållande till främst barnens situation.

Utvecklingsmässigt har barnet vid sex månaders ålder socialt och känslomässigt nått fram till att självt börja svara på föräldrarnas kontakter. Barnet visar på flera sätt i sitt beteende att det känner igen sina vårdare och tycker om att vara föremål för kontakter. Dessa första sociala reaktioner från barnets sida behöver stabiliseras genom att samma personer åter och åter igen på för barnet välkänt sätt handskas med det. Om så inte är fallet kan en känsla av övergivenhet växa fram. Den kan i sin tur leda till en infantil depression.

Det bör också noteras att amningsperioden ofta avslutas just i denna fas, då barnet börjar svara på sociala kontakter. Amning innebär något av ett symbiotiskt förhållande mellan mor och barn, som säkerligen i de flesta fall ger speciella känsloupplevelser för barnet. Om amningen ersätts

med flaskmatning samtidigt som barnet börjar svara på sociala kontakter är barnet sannolikt än mer ömtåligt för de vuxnas kvalitativa sociala kontakter.

Frågan är då hur barnet påverkas av en daghemsplacering vid sex månaders ålder. Först bör framhållas att hela andra halvåret är något av en kritisk period för barnets sociala och känslomässiga utveckling, vilket påpekats av ett flertal barnpsykologiska forskare.

Det är särskilt två omständigheter som framhålls i den barnpsykologiska litteraturen. Den första gäller konsekvenserna av totalt kontaktbrott mellan föräldrar och barn under denna period. Framför allt betonas i litteraturen moderns roll. Om mor och barn helt skiljs åt kan barnet reagera med depressionssymtom och utvecklingen påverkas negativt.

Den andra omständigheten gäller konsekvenserna av att barnet handhas av för många människor som alla har sina speciella sociala mönster i kontakten med barnet. Detta kan sannolikt inte särskilja de olika människorna och förmår framför allt inte att etablera och fördjupa kontakterna med många människor samtidigt.

I daghemssituationen, dvs då ett barn placeras i heldagsvård vid sex månaders ålder, sker en förändring i den kontinuerliga kontakten mellan främst modern och barnet. Det blir däremot inte ett totalt kontaktbrott, då barnet träffar och umgås med modern — och fadern — varje dag, före och efter daghemsvistelsen, och dessutom under dagar då föräldrarna har helt ledigt. Barnet är visserligen för litet för att kunna förstå att modern och fadern skall återkomma efter det att de försvunnit ur barnets åsyn, men småningom utvecklas en rytm, föräldrarna försvinner men återvänder alltid. Dessutom kan sägas att det kvalitativa innehållet i samvaron mellan mor — far — barn — de tider som de har tillsammans — spelar en stor roll.

Den andra omständigheten att barnet inte orkar med att handhas av för många människor samtidigt är sannolikt den besvärligaste faktorn i sammanhanget. En spädbarnsavdelning har högre personaltäthet än övriga daghemsavdelningar. Öppethållande, sjukdom och tjänstledighet hos personalen gör att varje enskilt barn måste skötas dagligen av flera personer. Därtill kommer att praktikanter och lärarkandidater för sin utbildnings skull måste arbeta även i en spädbarnsavdelning.

Väsentligt är att förskolan så långt det är möjligt försöker skapa en personell miljö som tillgodoser de minsta barnens behov av kontinuerlig kontakt med några få personer. Arbetsschemat måste göras upp utifrån dessa synpunkter, så att det blir en jämn rytm för barnet, t ex att barnet tas emot av samma person varje morgon under en längre period och att matning och skötning så långt det är möjligt ombesörjs av en och samma vuxen. Framför allt är det matning och omvårdnad tillsammans med känslomässig kontakt som inte får spridas ut på och handhas av flera vuxna.

Sexmånadersgränsen för placering av barn i daghem bör göras till föremål för forskning. I all synnerhet måste detta poängteras därför att de forskningsresultat som i dag finns tillgängliga inte har utgått från den problematik som är speciell i vårt land, dvs utländsk forskning gäller barnhemsplaceringar och inte daghemsvård. Forskningen har inte heller

beaktat familjesituationen i dess helhet utan mer eller mindre utgått från barnet utan sammanhang med föräldrarnas förhållanden.

En viktig faktor i sammanhanget är själva introduktionen av barnet i förskolan, något som behandlas i avsnitt 3.6.3 och kapitel 4 (4.1.1).

3.2.3 Barnets erfarenheter av vuxenvärlden

Om barnet skall kunna orientera sig i tillvaron och skaffa sig en verklighetsuppfattning, måste det få uppleva de vuxna i en mångfald situationer. Barnet behöver med andra ord få en mängd imitationsmaterial från de vuxna, som det kan bearbeta bl a i lekens form. Klara avgränsningar mellan barn- och vuxenvärld hindrar en sådan utveckling. Barnet behöver få delta i de vuxnas arbete och fritid för att få "material" att samla och bearbeta.

Barns och vuxnas gemensamma fritidsaktiviteter ger barnet känslomässiga erfarenheter och kunskaper om vuxenvärldens sätt att fungera. Sannolikt gäller detsamma för upplevelser som berör sorg, saknad eller har annan svår innebörd. Det beror på de vuxna om barnets konfrontation med sådana erfarenheter blir enbart skrämmande eller på sikt vidgar barnets känsloupplevelser, och ger det en trygghet av att veta något om den sidan av livets realiteter.

Att vuxna människor förvärvsarbetar lär sig dagens barn vid tidig ålder. Begreppen arbete och arbetsplats förblir emellertid långt upp i åldrarna något diffust, något som kanske enbart innebär att mamma och pappa är borta från hemmet under dagen. Det kan skapa otrygghet hos barnet att inte veta vad föräldrarna gör under bortavaron från hemmet. I de fall där det går att genomföra bör barnet få besöka föräldrarnas arbetsplatser för att bli orienterat om hur det ser ut där, vilka andra människor som finns där, och vad föräldrarnas arbete består i. Samtidigt som barnet får en första orientering om hur en arbetsplats kan se ut, får det en konkret minnesbild av föräldrarnas situation när de är borta från barnet, vilket kan vara en viktig trygghetsfaktor.

Förskolan kan och bör givetvis bidra till att barnet får göra arbetsplatsbesök. För barn som ännu inte börjat i förskolan är detta en viktig angelägenhet för föräldrarna att ombesörja. Arbetsgivarna bör informeras om att barn av olika skäl har behov av att uppleva sina föräldrars arbetssituation. Stat och kommuner i sina roller som arbetsgivare bör därvid vara föredömen för den privata arbetsmarknaden och genom organisatoriska åtgärder underlätta arbetsplatsbesök.

3.2.4 Föräldrautbildning

Allt talar för att en av samhället utformad föräldrautbildning skulle fylla ett behov för att stödja föräldrarna och därmed påverka barnens uppväxtsituation på ett tidigt stadium. Föräldrautbildningen bör sannolikt omfatta flera etapper, så att den kan tillhandahållas människor under olika perioder alltefter deras behov av stöd och nya kunskaper. Det är väsentligt att påpeka att föräldrar måste tro på sin fostran av barnet som något meningsfullt för dem själva och för barnet. Föräldrautbildningen

bör därför inriktas dels på föräldrarna själva som uppfostrare, dels på generella utvecklingsprinciper för barnets del. Utvecklingsmässiga detaljkunskaper är i vissa fall av värde men har förmodligen mindre betydelse i detta sammanhang.

Nedan följer förslag till föräldrautbildning i tre etapper omfattande utbildningens innehåll och tänkbara anknytningar till olika samhällsinstitutioner.

Etapp I: Föräldrautbildning i skolan

En föräldrautbildning, som utgår från ett samband mellan föräldrarnas personlighetsutveckling och barnets, måste helst starta redan under grundskolåren innan individen medvetet planerat föräldraskap.

Barnet i förpubertet, pubertet och efter pubertet befinner sig ofta i något av en krissituation. Förändrad hormonell balans i organismen påverkar individen och visar sig i en psykisk labilitet. Könssdriftens uppvaknande innebär förändrade relationer till det motsatta könet. Därtill kommer den psykiska frigörelseprocessen i förhållande till föräldrarna, som skall leda till att den unge finner en egen identitet och blir en mogen människa i kraft av sin egen självständighet. Den egna identiteten utformas i samspelet mellan barn—föräldrar och andra människor barnet, den unge, har anknytning till. Identitetsutvecklingen kan sägas vara resultatet av en samspelsprocess som kan karakteriseras som både en fusions- och en differentieringsprocess. En känsla av egen identitet är således något förvärvat men detta förvärvande kommer knappast till stånd utan en del svårigheter och smärtor för barnet och dess föräldrar.

Vårt samhälles kulturmönster förutsätter en grundskolning och desslikes yrkesutbildning. Först lång tid efter avslutad pubertet är den unge färdig att gå ut i livet och stå på egna ben och därmed accepteras av samhället som en vuxen person. Den unge själv upplever sig emellertid långt tidigare vara kapabel att bestämma över och ta ställning till sin livssituation. Helt naturligt blir följden att den unge reagerar oppositionellt mot vuxenvärlden, som upplevs som auktoritär och föga tillmötesgående i förhållande till den unges egna krav.

Pubertetsfasen karakteriseras av att den unga människan har svårigheter att förstå sina egna reaktioner och de bakom dessa liggande processerna. Det kan därför tänkas, att det under denna period finns en känslomässig beredskap att ta emot och bearbeta kunskaper som rör den egna, akuta problematiken.

Grundskolan ger i dag viss undervisning i familje- och barnkunskap liksom sexualundervisning. Dessa ämnen skulle med fördel kunna integreras i ett enda ämne som har utgångspunkt i pubertetsprocessens problematik, sedd i ett utvecklingsperspektiv, dvs dess roll i utvecklingen till en vuxen, mogen människa. En varsam bearbetning av tonårsproblematik, som inriktas på psykiskt och fysiskt utvecklingsförlopp, sexualliv, etiska värderingar och förutsättningar för känslomässiga bindningar i samlivet mellan människor skulle kunna fungera som ett visst stöd i de ungas personlighetsutveckling.

Bearbetning av och insikt i den egna problematiken är en förutsättning

för individen att fungera i mogna, sociala relationer. Utifrån en sådan bearbetningsgrund för de unga kan undervisning i familje- och barnkunskap sättas in i ett vidare sammanhang och bli meningsfull. Innehållsmässigt bör emellertid etapp I i föräldrautbildningen i första hand koncentreras kring den unga människans egen livssituation i fysisk och psykisk bemärkelse och därmed ge hjälp till en varsam bearbetning av den egna personlighetsproblematiken.

Gymnasieskolan omfattar i sin nuvarande form huvudparten av ungdomskullarna mellan 16, 18 och 19 år. Denna skolform inträffar under den utvecklingsfas som kan betraktas som en kulturellt betingad efterpubertet. De unga uppfattar sig som närmast vuxna men förväntas av vuxenvärlden att bete sig enligt dess normer, framför allt när det gäller målinriktat kunskapsinhämtande men även i relationer till det motsatta könet. För många pojkar och flickor debuterar sexuella förbindelser under denna period.

De unga har i dag stora möjligheter att få kunskaper om preventivmedelsteknik, men det konfliktartade för den unga människan är att hon knappast respekteras i rätten att ha ett eget sexualliv. Denna ambivalens från vuxenvärldens sida kan förhindra att den unga människan får den handledning som behövs under denna period. Det ämnesinnehåll som skisserats för grundskolans högstadium i familjekunskap bör därför i gymnasieskolan vidgas och fördjupas, men fortfarande utgå ifrån individens egen aktuella problematik. Eftersom den problematiken generellt rör samlivsfrågor med stark tonvikt på sexualliv bör undervisningen sikta mot att fördjupa insikter om samlivets etiska aspekter i förhållande till en partner men också i relation till ett barns ankomst. Sannolikt är också sociologiska synpunkter på familjen i förhållande till samhället väsentliga frågeställningar för dagens ungdomar, som bör bearbetas. Det bör betonas, att för grundskolan och gymnasieskolan bör den förberedande föräldrautbildningens olika aspekter behandlas som ett ämne.

Om den förberedande föräldrautbildningen uppdelas på flera ämnesområden och handhas av flera lärare finns risker för att dess huvudsyfte, att ge stöd och hjälp i den egna personlighetsutvecklingen, förfelas. Undervisningen, eller mer adekvat uttryckt, handledningen, gäller ömtåliga men vitala bearbetningsområden.

Det interaktionsklimat lärare och elever förmår bilda gemensamt är avgörande för vad som kvalitativt skall bli resultatet. Interaktionen bör leda fram till att eleverna upplever lärarens engagemang i deras speciella problematik och därför vilja samarbeta med denne. Läraren måste successivt utveckla en lyhördhet för dels den individuella elevens problematik, dels får en uppfattning om gruppens interpersonella relationer och hela tiden utforma sin handledning utifrån dessa erfarenheter. Eftersom det väsentligen här är fråga om att eleverna skall lära sig förstå och acceptera sig själva i förhållande till andra, spelar kunskapsinhämtandet en liten roll i sammanhanget. Det betyder att förberedande föräldrautbildning avviker från övrig ämnesbehandling, genom att den mer anknyter till skolans sociala mål än till att utveckla intellektuella färdigheter.

Ettap II: Förlädrautbildning i mödrahälsovården — en del av den medicinska och sociala familjeservicen

Om en förlädrautbildning i mer målinriktad form skall kunna nå människor när de bäst behöver den, måste den inträffa när det finns motivation för att lära. När ett barn väntas, under graviditeten, finns i de flesta fall en önskan att lära om barns utveckling och fostran. Sannolikt skaffar sig många förlädrar information genom tillgänglig litteratur. Men ofta kommer psykologiska aspekter som sammanhänger med fostran i skymundan. De upplevs kanske inte som påtagliga på samma sätt som frågor om barnets kroppsliga vård — åtminstone inte för förstabarnsförlädrarna.

Mödravårdscentralerna har i dag till uppgift att hälsokontrollera blivande mödrar. Centralerna har dessutom ofta kurser i avslappningsteknik och mödragymnastik, som syftar till att förbereda och underlätta förlossningen. Dessa kurser sträcker sig över en relativt lång tidsperiod. Det förefaller därför lämpligt att föreslå att befintliga kurser utökas till att omfatta även förlädrakunskap. Sådan undervisning bör vara inriktad på att nå såväl mödrar som fäder, vilket ställer speciella krav på uppläggning och organisation av verksamheten. Liksom i nästa etapp av förlädrautbildningen kan det vara väl så viktigt att söka nå även förlädrar som redan tidigare har barn. De kan ha behov av att få diskutera sina gjorda erfarenheter och relatera dem till hur ankomsten av ännu ett barn kan påverka familjesituationen.

Det väsentligaste innehållet i förlädrautbildningen i denna etapp bör i stora drag gälla:

1. Förlädrarnas relation till barnet och även förlädrarnas inbördes relationer.

2. Barnets känslomässiga behov.

3. Barnets behov av tankemässig stimulans.

4. Barnets sätt att lära i relation till utveckling.

5. De första levnadsårens betydelse för den senare utvecklingen.

6. Innebörden av ett handikappat barns ankomst.

7. Samhällsinstitutionernas uppgifter i förhållande till familjen.

Om man utgår från lämpligheten av en sammankoppling av mödravård och förlädrautbildning, dels med hänsyn till att tidsvinster kan göras, dels att förlädrarna inte skall behöva uppsöka flera institutioner för att få vad de önskar, måste konstateras att mödravårdscentralen i dess nuvarande organisationsform inte kan påläggas denna uppgift utan vidare. Det krävs i så fall att personal med utbildning i både barn- och vuxenpsykologi samt pedagogik tillförs verksamheten. Barnstugeutredningen föreslår därför att mödravårdscentralerna genom samarbete med andra organ ges möjligheter att fylla sådana uppgifter inom ramen för en framtida samordnad medicinsk och social service. I väntan på denna integrerade service pekar utredningen på nödvändigheten av enkla samarbetsformer kring förlädrars och barns behov av hälsovård och stöd och rådgivning mellan i dag befintliga organ såsom barnavårdsnämnd, mödravårds- och barnavårdscentral, PBU, förskolan och skolan. Utredningen utvecklar sina tankar härom i kapitlet Uppsökande verksamhet (del 2).

Ettapp III: Förlädrautbildning i barnhälsovården – en del av den medicinska och sociala familjeservicen

När ett barn har fötts uppstår ofta problem som föräldrarna inte förutsett. Förlösningströtthet kan göra sig gällande liksom viss depression hos modern. Barnets ankomst påverkar också faderns situation och kan även av honom upplevas som känslomässigt svår. Barnet beter sig inte på det sätt föräldrarna tänkt sig och dess utveckling går dessutom den första tiden ofattbart snabbt. Frågor om uppfostringsprocessen dyker ständigt upp. Just då kan finnas en beredskap att ta emot kunskap i utvecklingspsykologi. Sådan undervisning bör förmedlas inom barnavårdscentralernas ram, med hänsyn till att samtliga föräldrar kommer att ha sina barn inskrivna där och under barnets första levnadsår regelbundet besöka centralerna. Barnavårdscentralerna är huvudsakligen inriktade på medicinsk kontroll och ger endast i undantagsfall stöd och hjälp i fråga om uppfostringsproblem.

Barnavårdscentralerna har i dag nästan uteslutande kontakt med mödrarna. I dagens samhälle där man mer och mer inser barnets lika stora behov av fadern som av modern och där föräldrar sinsemellan börjar dela uppfostringsansvaret måste en föräldrautbildning starkt inriktas på att nå även fäderna.

I ett fåtal kommuner finns f n psykologer, i vissa fall kuratorer, knutna till barnavårdscentralerna. Dessa arbetar dels med föräldracirklar, dels som rådgivare till centralernas personal. Erfarenheterna av denna verksamhet talar för att det finns ett behov av utbyggd föräldraupplysning.

Föräldraundervisningen i denna ettapp bör inriktas på att ge insikter om

1. Barns utveckling ställd i relation till uppfostran.
2. Vanlig uppfostringsproblematik.
3. Utvecklingsstimulansens betydelse och hur den med enkla medel kan ges av föräldrarna i hemmet.
4. Förskolan – skolan som delaktiga institutioner i barnets fostran.

Det har tidigare i detta avsnitt betonats att en föräldrautbildning måste baseras på föräldrars motivation att själva vilja ha kunskaper – utbildning. Utbildningens innehåll måste då motsvara människors behov av speciell information vid vissa tillfällen.

Eftersom småbarnsföräldrarnas behov av kunskap skiljer sig från föräldrarnas med tonåringar måste denna föräldrautbildningsetapp sannolikt tillhandahålla ett varierat utbud av kurser som var och en inriktas på ett delområde av barnets – den unges – utveckling.

Det resonemang som förts om mödrahälsovårdens kapacitet att handha en föräldrautbildning gäller sannolikt även för den nuvarande organisationen av barnavårdscentralerna. Denna institution skisseras i den senare delen av detta avsnitt som ännu en del i en familjeservice i en samordnad medicinsk och social serviceorganisation.

Den föräldrautbildning, som ovan skisserats i tre etapper, avser att ge föräldrar en grund för deras uppfostringsroll. Avsikten är att föräldrautbildningen skall ge vissa insikter om uppfostrans mål och mening förutom kunskaper om barns generella utveckling. Det bör betonas att tyngdpunk-

ten bör ligga på att förmedla en uppfostringssyn, som kan innebära att föräldrar blir lugnare och säkrare i sina roller som uppfostrare.

Fullt utbyggd torde en sådan föräldrautbildning kunna nå flertalet blivande och nyblivna föräldrar. I praktiken finns det förmodligen dock föräldrar, som av varierande skäl inte nås genom dessa organisationsformer. Av den anledningen är det viktigt att öka utbudet av utbildningsmöjligheter tex genom att bildningsförbunden arrangerar kurser i föräldrakunskap, med sikte på speciella målgrupper vad det gäller språktillhörighet, geografiska förhållanden, speciella kurstider etc.

Föräldrautbildning förmedlad av radio och TV

Radio och TV bör dessutom kunna komplettera den organiserade verksamheten genom att med vissa bestämda tidsintervall sända föräldrautbildningsprogram. Sannolikt bör TV, genom detta medias särskilda möjligheter, kunna konkretisera och levandegöra utbildningen, så att den upplevs som angelägen. Det fordrar emellertid en programplanering i fråga om sändningstider, så att småbarnsföräldrar verkligen har tillfälle att att tillgodogöra sig programmen. Det fordrar också en samordning med föräldrautbildningsprogrammet för övrigt så att TV både täcker samma informationsområden och gör kompletteringar.

TRU (TV och radio i utbildningen) har sedan ht 1971 sänt föräldraprogram. Den första programserien belyste mer generell föräldraproblematik av övergripande karaktär. Vt 1972 har föräldraprogrammen anknyttits till TRU:s förskolprogram, dvs föräldrarna informeras om varje barnprograms syfte och innehåll. Utifrån barnprogrammets tema förklaras och diskuteras barnets situation i förhållande till dess omgivning.

Denna infallsvinkel med direkt anknytning mellan barns och föräldrars program är väsentlig därför att den konkretiserar barnets upplevelsevärld, som den vuxne har att ta fatt i och försöka förstå.

Det är emellertid önskvärt att denna typ av program kompletteras med program som ger mer upplysning om barns kontinuerliga och dynamiska utveckling.

Föräldrautbildning genom folkbildningsorganisationerna

Folkbildningsförbunden är en annan resurs som är väsentlig att utnyttja för föräldrautbildning. Som regel har folkbildningsförbunden redan ett kursutbud som gäller barns utveckling — fostran. Det synes emellertid angeläget att insatserna på föräldrautbildningens områden samordnas bättre, så att tex folkbildningsförbunden utifrån sina speciella omständigheter — resurser gör insatser som träffar speciella målgruppers behov.

3.2.5 Vuxenrådgivning

Föräldrarnas inbördes relationer till varandra, deras umgänge med släktingar och vänner, arbetsplatsens krav, bostadsförhållanden, ekonomiska och sociala omständigheter ger både positiva och negativa återverkningar på föräldrarnas förmåga att känslomässigt fungera gentemot barnet. Trots

förebyggande åtgärder i form av den ovan skisserade föräldrautbildningen finns problemområden som indirekt ger effekter på barnet.

Samhället har i dag små resurser att bistå människor på ett tidigt stadium, medan deras problem ännu är små. Först när svårigheterna blir övermäktiga kan viss hjälp erhållas, vilket inte garanterar goda lösningar, vare sig för individen, hennes anhöriga eller samhället.

De i dag etablerade familjerådgivningsbyråerna är så tillvida specialiserade att de antingen vänder sig till särskilda grupper av familjer, t.ex. föräldrar med handikappade barn eller till föräldrar med direkta äktenskapsproblem och/eller abortproblem. Mycket talar för att det är en annan typ av vuxenrådgivning som dessutom behövs som komplement.

Den vuxna människans problemsituation kan på något sätt alltid sägas beröra barnet. Detta är givetvis både något positivt och negativt. Barnet måste förberedas på att livet inte är problemfritt och att svårigheter inverkar på individens beteenden. Många anser säkert att det skulle vara bättre att små barn helt hölls utanför de vuxnas problematik. Det torde emellertid vara så att barnet växer tryggare om det tidigt konfronteras med vetskapen att livet bjuder problem av allehanda slag men att det också finns hjälpresurser när en människa har det svårt. Balansen i barnets konkreta erfarenheter av de vuxnas svårigheter, och om de blir bestående eller kan avhjälpas, avgör om barnets allmänna intryck blir positivt eller negativt.

Vuxenrådgivning i enkel okonventionell form, utformad som samtalskontakt och spännande över ett brett register, t.ex. sexualrådgivning, samlevnadsproblem i övrigt och en bredare samhällsinformation kan sägas ha ett intimt sammanhang med den föräldrautbildning som skisserats och bör i konsekvens därmed organisationsmässigt fogas samman med denna inom ramen för den nedan kort beskrivna familjeservicecentralen.

3.2.6 Familjeservicecentral i en samordnad medicinsk och social serviceorganisation

Utredningen har i föregående avsnitt skisserat en föräldrautbildning i tre etapper. Etapp två och tre av denna utbildning bör på ett naturligt sätt kunna anknytas till mödra- respektive barnavårdscentralerna. Om personalen vid dessa institutioner, som i dag enbart har medicinsk utbildning, kompletterades med psykologer och kuratorer borde föräldrautbildning och rådgivning i barnuppfostran samt vuxenrelationers problem naturligt kunna byggas in i verksamheten.

Framför allt barnstugorna och skolorna, men även den sociala barnavården har delvis sammanfallande behov av medicinskt, psykologiskt och socialt utbildad servicepersonal. I dag är tendensen att de var för sig utvecklar var sin serviceorganisation. Barnstugeutredningen tror att det skulle vara möjligt att sammanföra de medicinska, psykologiska och sociala servicefunktionerna tillsammans med den tidigare omnämnda pedagogiska servicefunktionen (föräldrautbildning) i en samordnad familjeservice. Det skulle innebära en önskvärd samordning av olika funktioner, vilket skulle ge möjlighet till kontinuitet i samhällets omsorg om barnen och föräldrarna. I förhållande till föräldrarna skulle denna

kontinuitet kunna ge möjlighet till ett mer förtroendefullt samarbete genom centralens inriktning på olika åtgärder för stöd till familjen.

I kapitel 19 "Uppsökande verksamhet" föreslår också barnstugeutredningen att en direkt samverkan mellan barnavårdsnämnd, mödravårdscentral, barnavårdscentral och PBU bör prövas. En sådan samverkan innebär att de olika organen förstärks genom ett utnyttjande av varandras resurser.

I en principskiss utvecklas vidare barnstugeutredningens förslag om en integrerad social och medicinsk familjeservice inom en framtida familjeservicecentral. Denna skulle betjäna hem, förskolor, fritidshem och skolor inom bostadsområdena.

3.3 *Relationen barn-personal*

Jämsides med föräldrarna är förskolans personal delaktig i hur barnets utveckling gestaltar sig. Kontakterna mellan barn och personal kan omfatta långa perioder under barnets förskolår. Det finns därför starka skäl att relativt ingående analysera personalens roller i förhållande till barnet och dess föräldrar. Vad dessa relationer innebär kan sägas vara en av flera styrande faktorer för hur barnet pedagogiskt handleds, likaväl som mångsidiga kunskaper om utvecklingsprocessen och vart den skall leda hän strukturerar det pedagogiska arbetet.

I modern socialpsykologi används termerna roll och rollförväntningar. Åtskilliga definitioner finns för dessa begrepp. När uttrycken används här är det fråga om de växlande krav och förväntningar som måste ställas på förskolans personal för att barnet skall garanteras god vård och handledning. Avsikten är således inte att framhäva att ett rollspel hör till yrkesaktiviteten utan tvärtom att individen skall våga vara sig själv i sin egen mänskliga roll. Med utgångspunkt i barnets utveckling och därtill relaterade behov kan följande roller och rollförväntningar sägas vara aktuella.

1. Personalen som identifikations- och imitationsobjekt (på ett inre plan).
2. Personalen som normgivare (även på ett yttre plan).
3. Personalen som stimulansgivare.

Rollförväntningarna är intimt knutna till varandra och delvis överlappande.

3.3.1 Personalen som identifikations- och imitationsobjekt

Identifikation kan ytligt beskrivas som den process i personlighetsutvecklingen, då barnet på känslogrunder imiterar och införlivar en vuxen modells beteenden, värderingar och attityder eller fragment av dessa. Dessa processer har stor betydelse under både barna- och ungdomsåren, då den unga människan väljer ut och sammanställer identifikationsmaterial som så småningom utkristalliseras i en egen jag-identitet.

Identifiering med vuxen person av samma kön är betydelsefull för social och känslomässig utveckling, dvs för utvecklandet av jagstyrka och jagidentitet. Den har också intimt sammanhang med den psykos sexuella

utvecklingens inriktning. Risken är emellertid att könsrelaterad identifikation överbetonas på bekostnad av identifikation med vuxen av motsatt kön. Förmodligen är en sund känslomässig utveckling beroende av både könsrelaterad och icke könsbunden identifikation för både pojkar och flickor. Kontinuiteten i samvaron med identifikationsobjekten är också av betydelse.

Tre betingelser av betydelse för identifikationsprocessen kan anges enligt Kagan (1964).

a. Modellen måste kunna ge behovstillfredsställelse och emotionell värme.

b. Modellen måste uppfattas som måluppfyllande från barnets sida, i fråga om t ex att kunna klara uppgifter som barnet anser väsentliga, vara stark, omtyckt o dyl.

c. Modellen måste uppfattas ha likheter i fysisk och/eller psykisk utrustning med barnet.

Kagans modell ger just de mera dynamiska aspekterna på identifikation, därför att både män och kvinnor kan ur olika aspekter tillgodose samtliga krav i förhållande till såväl pojkar som flickor.

Föräldrarna är normalt de första och väsentligaste identifikationsobjekten för sina barn. Ju mindre ett barn är ju mera måste personalen i förskolan stödja och betona samhörigheten mellan barn och föräldrar.

I treårsåldern förändras bilden något på så sätt att barnet *jämsides* med föräldrarna behöver kontakt med andra vuxna för att lära sig förstå att det finns alternativa reaktioner och beteenden till föräldrarnas.

Det är då viktigt att förskolans personal uppmärksammar att barn själva väljer sina identifikationsobjekt, beroende av vilka behov de söker tillfredsställa. Barnets spontana kontakter i förhållande till personalen bör därför observeras och barnets känslomässiga krav tillmötesgås så långt detta är möjligt.

Nuvarande gruppsystem på daghem med från varandra avgränsade grupper och till dem anknuten personal tillåter endast ett begränsat val av identifikationsobjekt för barnet.

Detta talar för att personalen bör samverka i arbetslag, där kontinuitet och stabilitet i ett barns anknytning till en eller några vuxna kan bli en realitet under en följd av år.

Lagarbete kan innebära att varje vuxen specialiserar sig på vissa arbetsuppgifter men samarbetar inbördes med övriga i arbetslaget. Effekten för barnens del blir större valmöjligheter när det gäller identifikationsobjekt att knyta an till. Personalens specialisering t ex kan resultera i att de upplevs som mera måluppfyllande, dvs mer duktiga, mer kunniga och därmed åtråvärda som imitationsobjekt. (Angående gruppstruktur se avsnittet 3.4.8.)

Förskolans personal utgörs nu huvudsakligen av kvinnor. Eftersom ett betydande antal barn har ensamstående mödrar, innebär detta att många barn saknar möjlighet till manlig identifikation. Även i hem där en pappa finns tillgänglig är det inte alltid säkert att denne i nämnvärd utsträckning deltar i barnets vård och fostran eller överhuvudtaget har någon djupare kontakt med sitt barn.

På grundskolans låg- och mellanstadium är situationen likartad, dvs

mycket få manliga lärare finns på dessa stadier. Detta innebär att ett betydande antal barn under de mest formbara åren i livet befinner sig i en bristsituation utvecklingsmässigt sett. De symptom som kan bli följden kanske inte uppträder förrän senare i livet eller kan vara så varierande i sina uttryck eller svårförståeliga att de inte relateras till just avsaknaden på manliga identifikationsobjekt under barna- och ungdomsåren.

3.3.2 Personalens normgivande roll

Socialisation syftar till att överföra kulturen från en generation till nästa och därvid förbereda och rusta individen för de vuxna rollerna i samhället. Familjen står givetvis för en stor del av innehållet i det socialisationsmönster barnet träffas av. Ju större barnet blir ju mer kommer det via andra institutioner än familjen i kontakt med alternativa kulturella ytringar och normsystem. Detta är nödvändigt för en fostran som siktar mot att skapa förståelse för olika ytringar i samhället. Sannolikt är det emellertid viktigt att de normer och värderingar det lilla barnet träffas av från andra personer än föräldrarna i stort har en samstämmighet så att barnet inte upplever mycket skiljaktiga erfarenheter på ett konfliktartat sätt. Det kan annars utveckla anpassningsmekanismer för att vara till lags i alla slags olika miljöer.

Socialisationsprocessen är starkt förknippad med identifikation, dvs barnet väljer ut och införlivar som sitt eget delar av identifikationsobjektens normsystem. Det är således betydelsefullt vad de vuxna ger uttryck för i värderingar och hur de ställer sig i frågor av t ex etisk natur samt i fråga om samarbete—samverkan.

Betydelsefullt i socialisationsprocessen är också den vuxnes sätt att möta och tillgodose barnets självständighetsbehov. Barnet kan inte på egen hand göra gränsdragningar för sitt självständiga handlande utan sådana gränser måste sättas av de vuxna. Om barnet upplever gränserna som befogade, liksom att kraven är realistiska i förhållande till barnets utveckling, läggs en konkret grund för barnets självständighet. Det kommer då att så småningom självt kunna respektera kollektiva regler och normer och även utveckla ett eget etiskt normsystem.

3.3.3 Personalens stimulansgivande roll

Om den vuxne har en tillåtande och generös attityd till barn och kan sätta den i samband med barns utvecklingsbehov, skapas förutsättningar för en pedagogik som utgår från samspelet barn—vuxna. Om miljön upplevs av barnet som statisk, därför att den inte erbjuder förnyelse, stoppar barnets inlärning beroende på att det inte får förstärkning i sin lust att lära. I sådana fall kan barnet bli passivt därför att det har tråkigt. I andra fall kan barn reagera aggressivt eller bli destruktiva. Detta innebär att personalen i förskolan genom sin allmänna inställning till barn och barns miljö har stor betydelse för såväl den sociala och känslomässiga som den intellektuella utvecklingen hos barnet.

Förverkligandet av ett utvecklingsprogram på förskolnivå innebär att all barnpersonal bör vidareutbildas och bl a ges kunskaper om

utvecklingens förlopp. Den bör inte endast gälla de första sju åren utan utvecklingen fram till vuxen ålder. Med sådana kunskaper kan personalen sätta in iakttagelser i deras större sammanhang, och iakttagelserna blir meningsfulla på så sätt att ingen utvecklingsdetalj eller aktivitet hos barnet blir intresselös.

För att belysa det ovan sagda relateras följande exempel: tiomånadersbarnet som kryper omkring i rummet, till synes planlöst, tränar sin motorik. I denna aktivitet stärks musklerna och samordningen mellan olika muskelgrupper för att nästa utvecklingssteg, upprättstående och gång skall kunna tas. Samtidigt sker något annat, barnet införlivar även rumsliga upplevelser av olika slag genom vad det upplever med sina olika sinnen. Det får primära intryck av t ex avstånd och riktning i förhållande till ytan. Barnet upptäcker också hinder i sin väg och att golvet struktur ger viss sinnesupplevelse.

Allt detta är små men betydelsefulla bitar i en kunskapskedja som undan för undan byggs på med nya erfarenheter, som småningom resulterar i att barnet får en grund för att kunna ta emot och förstå mer specialiserad kunskap.

Små barn lär sig, skaffar sig kunskaper, genom att de får handskas med sin omgivning. Den vuxne styr denna inläring genom sitt sätt att erbjuda eller undanhålla barnet en miljö som ger det möjligheter att självt söka sig fram till nya erfarenheter.

Det är därför betydelsefullt att förskolans personal kan ordna miljön så att den inbjuder till att öva och stabilisera gamla erfarenheter liksom till att upptäcka nytt stoff att handskas och kombinera med det redan välkända.

En väsentlig princip för introduktion av utvecklingsstimulans i form av lekmaterial eller nya situationer är att göra dem tillgängliga innan barnet i sitt beteende visat att det är direkt färdigt för något nytt. Det nya måste emellertid presenteras utan krav på att barnet skall visa intresse för det eller handskas med det på ett adekvat sätt. Framför allt på nivåerna över fyra år, då lek och allt slags aktivitet blir påtagligt variationsrika till sin utformning, kan det finnas svårigheter att välja ut den speciella utvecklingsstimulans som hjälper varje barn vidare. Metodiken måste då gå ut på att bredda utbudet av lekmaterial så att det dels spänner över flera utvecklingsnivåer dels ger tillräcklig variation på varje utvecklingsnivå.

3.3.4 Självständighetsfostran

Barn—personal i förskolan fungerar i ett intimt samspelsmönster, där ett socialt och känslomässigt utspel från båda parter är väsentliga inslag i den ständigt pågående "dialogen". De vuxna måste emellertid innehållsmässigt styra detta samspel, för att utbytet för barnets del skall bli gott. Den vuxne har ansvar för att det blir en kontakt med barnet, så att det känner förtroende för vederbörande. Det gäller att kunna tolka barnets reaktioner och beteenden liksom dess sätt att tänka för att på så sätt kunna leda dialogen vidare och för att kunna tillhandahålla den stimulans barnet behöver i vid bemärkelse.

Nedan skall redogöras för ett speciellt område där förskolans fostran

kan komplettera hemmets fostran genom sina särskilda resurser och som kan förklara innebörden i och principerna för samspelet mellan barn och personal.

Självständighetsfostran är ett område där förskolären skall lägga en grund för att individen skall kunna utveckla och utnyttja sina resurser och i kraft av sin egen självständighet kunna fungera konstruktivt i samspel med andra människor.

Med anknytning till det teoretiska underlag pedagogiken utgår ifrån kan sägas att självständighetsfostran är avhängig de vuxnas förmåga att gradvis ge barnet alltmer självständighet. Ansvaret att sätta gränserna för självständiga områden åvilar de vuxna.

Barnet måste emellertid få en känsla av att ramarna för dess självständiga agerande är befogade utifrån ett hänsynstagande till barnets förmåga och till dess trygghet. Om uppfostran kan balanseras utifrån dessa två aspekter läggs en grund för att individen skall kunna utveckla ett normsystem som omfattar ett hänsynstagande till dels den egna personens behov, dels till andra människors behov och intressen.

Redan innan barnet fyllt ett år skall förträningen till självständighet sättas in. Normalt får barnet allt större kontroll över grova kroppsrörelser och handmotorik. Det börjar också orientera sig i begreppsvärlden. Träningen i denna fas innebär att den vuxne uppmuntrar all aktivitet och på alla sätt ger uttryck för glädje inför vad barnet gör. Enligt Piaget är det fråga om införlivande och "anpassningsprocesser", där barnet hela tiden utnyttjar sina erfarenheter i nya situationer. Sett från inlärnings synpunkt sker en självförstärkning genom att barnet upptäcker att det behärskar allt flera aktiviteter. Denna självförstärkning måste dock understödjas av en tillåtande och uppmuntrande attityd från den vuxne. Därigenom stärks tilliten till den vuxne men underbyggs också tillit till den egna förmågan och den egna kontrollen visavi miljön.

Självständighetssträvandena kommer till uttryck i samband med påklädning och matsituationer och tex i olika rörelselekar. Träningsperioderna är långa och tidsödande. Ytterst viktigt är att personalen observerar de tidiga tecknen från barnet att självt vilja försöka. Om barnet i begynnelsestadiet får positiva erfarenheter, inverkar det i hög grad positivt också på senare utveckling. Här behövs tolerans från den vuxnes sida att tillåta att barnet tex till en början äter med fingrarna och/eller att det tar på sig klädesplagg fel. Den positiva förstärkningen skall i första hand gälla barnets försök att agera självt, inte resultatet av agerandet.

En annan inlärningsmetod, som både stärker självständigheten och har vidare innebörd går ut på att barnet lär sig förknippa eller knyta ihop vissa situationer, som har ett inbördes sammanhang. Härvid ställs krav på konsekvens från personalens sida i vissa rutiner, på så sätt att situationsföljder upprepas i ungefär samma ordning. Exempel på detta är att barnet vänjs vid att ytterkläderna efter avklädning hängs på en krok och att ytterskor ställs ihop, därför att man då lätt kan finna sina kläder när de behövs. En sådan förknippning sker inlärningsmässigt snabbt om kraven är lagom avpassade så att barnet förstår och accepterar sammanhangen samt konsekvent får förstärkning i form av beröm till dess att inlärandet har stabiliserats.

En sådan fostran till självständighet kan många gånger påbörjas redan före två års ålder. Om kraven långsamt ökas kan femåringen knyta ihop större händelsekedjor och förstå deras inbördes sammanhang. En femåring kan t ex duka, servera mat och hjälpa till med viss disk m m. Barnet i den åldern kan också delta i planering av aktiviteter, t ex röra ihop färg och även städa upp efter sysselsättningar. Om barnet skall få en överblick av större händelseförlopp, av orsak och verkan, krävs ibland också den vuxnes förklaringar samt att barnet får uppleva såväl positiva som negativa resultat av sitt handlande.

De vuxnas stöd krävs även för gränsdragningar, som givetvis också måste motiveras för barnet. Det är dock viktigt att veta att sexåringar endast i undantagsfall kan analysera händelsedetaljer och göra en syntes av dem, de radar i stället upplevelserna bredvid varandra. Förknippningen mellan smärre förlopp är emellertid ett viktigt led i utvecklingen mot en förmåga att analysera och bör därför metodiskt understrykas under förskolåren.

Självständighetsfostran på förskolnivå går ut på att barnet skall minska beroendet av den vuxnes hjälp i aktiviteter som barnet kan klara självt. Ett känslomässigt beroende kvarstår emellertid, genom att barnet behöver uppmuntran och stöd för att fungera självständigt inom ständigt nya områden.

Under sista förskolåret förändras tyngdpunkten i metodiken mot att personalen mer instruerar och diskuterar alternativa lösningar på problem. Framför allt måste motgångar diskuteras och barnet få hjälp att försöka på nytt. Initiativet från barnets sida, oavsett utfallet, är det som skall uppmuntras och förstärkas.

En fostran till självständighet i praktiskt handlande, som graderats med hänsyn till barnets förmåga, har förmodligen ett samband med hur barnet kommer att uppfatta normer av etisk natur som överförs från de vuxna.

Inledningsvis i detta avsnitt antydde att den vuxnes eget beteende i frågor av etisk natur fungerar som förebild för barnet, vilket innebär att barnet registrerar hur den vuxne handskas med regler och normer. Brist på överensstämmelse mellan vad den vuxne säger och vad hon gör kan försvåra barnets situation. Barnet kan i sådana fall uppleva en regel som godtycklig eller få uppfattningen att de vuxna har rätt att sätta sig över regler vilket barn inte har möjligheter till.

När barnet lärt sig förstå varför vissa gränser sätts för dess beteende har en grund lagts som det är viktigt att bygga vidare på. Nästa steg innebär att barnet uppmuntras till att diskutera sådana problem som rör gruppen. Det kan tillgå så att den vuxne drar upp enkla problemställningar och ber barnen föreslå lösningar. Väsentligt är därvid att barnen får dra egna slutsatser av sina erfarenheter, att de praktiskt får prova sina antaganden och så småningom leta sig fram till regler som är bra för gruppen som helhet.

Detta innebär att den vuxne inte fordrar lydnad för sina egna ordningsregler utan i stället tillsammans med barnen diskuterar fram användbara regler för den speciella gruppen. Härvid avses regler som *dels* kan skydda barnen från faror, *dels* är till för att alla i gruppen skall få likartade chanser att komma till sin rätt, men som också slår vakt om den

allmänna trevnaden.

Om de äldsta barnen i förskolan får tillfälle att tillsammans med personalen, i arbetslagets form, diskutera fram lösningar på enklare problem, t ex utformning av vissa aktiviteter, planläggning av utflykter etc, kan detta bidra till att vidga den sociala fostran. Barnen får på ett åskådligt sätt uppleva hur samverkan mellan människor kan gå till. (Arbetslagets arbetssätt diskuteras utförligt i avsnitt 3.5.1.)

Små barn härmar varandra och även de vuxna. Sådan härmning är viktig från inlärningssynpunkt, men den får inte utnyttjas av den vuxne för att leda barnet dit den vuxne vill. "Alla gör så, du skall också göra så nu", är ett farligt majoritetsargument, därför att det fostrar till konformitet i stället för självständigt ställningstagande.

"Undandragande av kärlek" är en vanlig uppfostringsmetod som vuxna använder sig av mer eller mindre omedvetet. Fostrare bör vara medvetna om att små barn sällan förstår om de vuxna tar avstånd bara ifrån ett olämpligt beteende eller om de tar avstånd från barnet självt.

Även om det är nödvändigt att alla barn åter någorlunda samtidigt i förskolan, skall barnet som inte vill äta få göra sina egna erfarenheter av sitt ställningstagande i stället för att utsättas för majoritets- och auktoritetsargument.

Den respekt barnet då upplever genom rätten att fungera utifrån ett eget ställningstagande kan innebära att barnet så småningom förstår och tolererar andras rätt att handla självständigt utifrån sina speciella bevelkesgrunder.

Ett polerat och på ytan anpassat beteende från barnens sida underlättar kanske personalens situation på kort sikt. Träning att hälsa, tacka, be om ursäkt etc kan ge snabba och påtagliga resultat. Men om barnet inte lärt sig den djupare innebörden bakom dessa beteenden, som vilar på hänsynstagande till andra, är den sortens fostran till stor del meningslös.

3.3.5 Psykologer som konsulter i förskolan

Att arbeta med små barn i grupp är krävande. Varje barn skall ha god fysisk omvårdnad och dessutom tillgodoses utvecklingsmässigt med väl avpassad stimulans. Det är viktigt att gemenskapen i gruppen upplevs som en positiv faktor. Uppmärksamheten och flexibiliteten i arbetssättet ställer både fysiska, psykiska och sociala krav på personalen i förskolan. Därtill kommer att förskolan rymmer barn med känslomässiga störningar av mer eller mindre uttalad grad. Dessa barn har sällan diagnostiserats som barn med störningar. Från olika synpunkter upplevs emellertid barn med känslomässiga störningar som provocerande för personalen.

I synnerhet när det gäller aggressivt utåtagerande barn finner man att de vuxna kan aktualisera sina egna problem utan att direkt vara medvetna om detta. Resultatet kan bli att synen på barnet och dess behov blir mindre nyanserad, och att psyko-somatiska besvär hos personalen och känslor av otillräcklighet i den pedagogiska rollen uppstår. Det är inte ovanligt att personalen som enda lösning anger att ett besvärligt barn bör uteslutas ur gruppen. Det blir med andra ord en fixering på "att allt blir bra om ett svårbemästrat barn utesluts". Kontakten med ett störande

barns föräldrar kan också äventyras genom återhållen aggressivitet eller överdriven försiktighet som resultat av den egna konflikten hos personalen.

Motoriskt oroliga barn, barn med koncentrationssvårigheter och barn som är hämmade, ängsliga och kontaktfattiga är andra exempel på barn som kan vålla svårigheter i handledningen. I vissa fall kan det röra sig om ett barn med oupptäckt handikapp, där barnets beteende är svårförståeligt därför att det inte helt stämmer med uppfattningen om normalt beteende. Samtidigt måste med skärpa framhållas att det är under förskolåren dessa barn måste diagnostiseras och få hjälp. Ju yngre ett barn är vid diagnostiseringsstillfället desto större är möjligheterna att kunna komma det till hjälp med rimliga åtgärder inom förskolans ram och i samarbete med hemmet. Om förskolans personal skall kunna klara av den "normala" psykiska pressen och dessutom, i ett pedagogiskt program adekvat behandla barn med mer eller mindre uttalade beteendestörningar måste de ha tillgång till psykologisk expertis för konsultation.

Det förefaller väsentligt att personalen kan få redogöra för sina egna upplevelser i kontakten med barnet och jämföra dem med en utomstående sakkunnig persons uppfattning och på så sätt arbeta sig fram till en mera nyanserad syn och mer realistiska förväntningar på ett speciellt barn eller en grupp av barn. Det är alltså fråga om personalens behov av hjälp till bearbetning av egen problematik med möjligheter att lätta på uppkomna skuld känslor och att realitetsanpassa de egna kraven. Handledning och/eller stimulans utifrån i form av barnpsykologisk expertis kan frigöra nya resurser hos personalen i förskolan, ge nya impulser och infallsvinklar till arbetet och därmed öka känslan hos personalen av att den gör ett meningsfullt arbete i förhållande till varje barn.

Endast ett fåtal kommuner har fått knutit psykologer till förskolverksamheten. Erfarenheterna av psykologinsatserna inom förskolan är positiva och pekar mot en utbyggnad av denna konsultverksamhet, med hänsyn till att ett i huvudsak förebyggande arbete kan bedrivas som är skonsamt för barnet—individen genom att hjälpa kan ges på ett tidigt stadium innan allvarigare beteendestörningar utvecklats.

En väsentlig princip för psykologernas arbete i förskolan bör vara att de främst arbetar *genom personalen*. Det innebär att personal som har möjlighet till någorlunda kontinuerlig samtalskontakt med en barnpsykolog kan få hjälp att bättre förstå och utnyttja sina resurser i handledningen av barnen. Detsamma gäller givetvis personalens relationer till föräldrarna och relationerna inom personalgruppen.

Förutom psykologens samtalskontakt med personalen individuellt och/eller i grupp bör psykologens arbetsuppgifter omfatta observation av individuella barn och barn i gruppssammanhang. I vissa fall kan direktkontakt föräldrar—psykolog vara lämplig. Psykologen i förskolan bör däremot inte vara direkt behandlande, dvs bedriva individuell psykoterapi vad det gäller barnen. Barn i förskolan, som behöver psykoterapi måste givetvis genom psykologens förmedling remitteras till PBU eller barnpsykiatrisk klinik för adekvat behandling.

Om psykologen i förskolan skall bedriva ett i huvudsak förebyggande arbete, som kommer barnet till godo innan det hunnit utveckla och

manifestera ett stort beteende, har psykologen inte möjligheter att själv lära känna varje barn och diagnostisera det. Det skulle fordra en insats av psykologer som är orealistisk att tänka sig både vad det gäller tillgång på psykologer och även från ekonomisk synpunkt. Enda möjligheten synes vara att psykologen arbetar genom förskolans personal, som fungerar som ett första diagnostiseringsled. Genom en någorlunda kontinuerlig samtalskontakt personal—psykolog kan psykologen sälla ut vilka barn han/hon bör observera för att själv bilda sig en uppfattning om, och utifrån detta diskutera med personalen om vilka former av pedagogisk handledning eller andra åtgärder som kan vara lämpliga att vidta. I andra fall kan samtalskontakten leda till att personalen får hjälp att bättre förstå sina egna reaktioner på ett barns beteende och utifrån detta kan frigöra nya, bättre personliga resurser i handledningen av barnet. Detsamma gäller givetvis personalens relationer till föräldrarna, att psykologen i första hand hjälper personalen bearbeta sina egna reaktionsmönster och först i andra hand träder i direktkontakt med föräldrarna.

Denna behandlingsmodell är influerad dels av nyare psykodynamiska tänkesätt, dels av den pågående samhällsdebatten om psykologens roll i behandlingsarbete. Barnet och dess föräldrar skall erhålla hjälp i den eller de situationer, där ett större beteende visar sig. Det störda beteendet är en effekt av otillfredsställande personliga relationer och därför är det just relationerna som i första hand måste bearbetas och förändras innehållsmässigt.

Barnet och/eller föräldrarna skall inte onödigtvis frikopplas från sina vardagliga relationer och behandlas av någon helt utomstående som inte är involverad i den speciella relationssituationen.

Om detta system kan fungera, med personalen som primärt behandlingsteam stött av psykolog, betyder det på sikt en vidareutveckling för personalen. Den kan stärkas i uppfattningen om sin egen förmåga att vara även störda barn till hjälp.

Kuratorer med mentalhygienisk utbildning är en yrkesgrupp som bör ingå i ramen för förskolans personalvård och komplettera eller i vissa fall ersätta psykolog då sådan inte finns att tillgå. (Frågan om psykologkonsult behandlas i del 2, kapitel 10 Förskolans fysiska och psykiska hälsovård.)

3.3.6 Utbildningens roll för personalens personlighetsutveckling

Ur pedagogisk synvinkel är det angeläget att betona personalens personlighetsutveckling som ett pedagogiskt instrument i förhållande till barnet. Det innebär att den vuxne, som har viss insikt om sin egen personlighetsproblematik och kan acceptera sig själv som en människa med såväl förtjänster som brister, har möjligheter att leda fostran av barnet på ett insiktsfullt sätt och även kunna utgå ifrån att det finns en koppling mellan den egna personlighetens utspel och barnets beteende. Eftersom det i hög grad är fråga om komplicerade utvecklingsprocesser dels hos den vuxne själv, dels i relationen vuxen—barn måste personalen bli medveten om detta förhållande framför allt under den grundläggande utbildningen. Den måste innehållsmässigt inriktas på att stödja och

bearbeta elevernas personlighetsutveckling under studietiden.

Det bör betonas, att undervisning och handledning, som gäller vuxen-
elevers personlighetsutveckling, inte syftar till personlighetsförändringar
utan till en fördjupad förståelse för hur man själv fungerar socialt och
känslomässigt, satt i relation till kunskaper om sådan utveckling generellt.
Målet kan därför sägas vara att studietiden skall utnyttjas till att hos
vuxeneleven skapa tolerans för och inlevelseförmåga i mänsklig problema-
tik utgående ifrån den egna personlighetsbilden.

Utbildningsmässigt kan bearbetning av dylik problematik ske på en
mångfald olika sätt. Sannolikt kräver ett gott resultat att flera metoder
kommer till användning med hänsyn till elevernas sinsemellan olika stöd-
och bearbetningsbehov.

Följande åtgärder synes vara mest lämpade för förskollärary- och
barnskötarutbildningarna.

1. En utbildningsmiljö som betonar och slår vakt om elevens självstän-
dighet och integritet.
2. Undervisning i personlighetspsykologisk teori.
3. Undervisning och handledning i social relationsmetodik.
4. Individuell mentalhygienisk rådgivning.
5. Träning av inlevelseförmågan i förhållande till andra individers
förutsättningar t ex handikappade.
6. Övning av uttrycksförmågan i ord, bild, ljud och rörelse.

Med hänsyn till att den sociala och känslomässiga utvecklingen hos
barnet är nära förbunden med hela den tankemässiga utvecklingen måste
undervisningen innefatta såväl psykologlämnena som sociologi och ge
eleverna insikt om kopplingarna mellan personlighets-, inlärnings-, ut-
vecklings-socialpsykologi och sociologi.

3.3.7 Barnobservationer

Om varje barn i förskolan skall ges de stimulansmöjligheter som det
individuellt behöver, krävs att *kontinuerliga observationer* görs. Även om
personalen anser sig få en god uppfattning om varje barns utvecklingsnivå
genom den dagliga samvaron, visar erfarenheten att små men väsentliga
utvecklingsdetaljer kan förbises.

Avsikten med insamlandet av observationsmaterial är att det skall ge
hållpunkter för utvecklingen med tanke på hur stimulans skall sättas in
och/eller andra stödåtgärder vidtagas. Observationer tjänar därför inte ett
självändamål, utan de skall diskuteras bland personalen för gemensamma
slutsater om hur varje barn skall handledas.

Barnets beteende i fria leksituationer och rutinaktiviteter ger fingervis-
ningar om den sociala utvecklingen. Det är också viktigt att observera hur
barnet reagerar på och kan bearbeta tankemässig stimulans. Avvägningar
måste därför ständigt göras så att båda dessa aspekter blir belysta genom
observationer. Vid registrering av beteenden skall objektivitet eftersträ-
vas. Observationsinnehållet skall kunna diskuteras även med föräldrarna,
som måste förstå att observationerna är till för att leda barnet vidare.
Observationsskrivning får med andra ord inte uppfattas som kontroll av

barnet eller att det ställs prestationskrav på barnet som det bör motsvara.

Observation av barnets beteende i förhållande till ålder, kroppsväxt m m är den primära typ av observationer som bör göras kontinuerligt. Därutöver är det lämpligt att fånga in barnets förmåga till olika uttryck i speciella situationer, t ex hur barnet målar, vad det bygger, vad det ställer frågor om, typ av sociala kontakter med andra barn och vuxna osv. Sådana uttryck från barnet sammanställda med den situation de hör ihop med, kan ge insikt om barnets tankeprocesser.

Generellt kan sägas att ju mindre barnet är desto oftare skall observationer göras, därför att utvecklingshastigheten är snabbare vid lägre ålder. Barn under ett år bör därför helst observeras varje vecka, barn mellan ett och fyra år var fjortonde dag och barn över fyra år en gång/månad.

Observationsskrivning kräver koncentration och bör därför göras under korta tidsperioder, 2–3 minuter/gång. Ju mindre barnet är desto viktigare är registrering av den motoriska utvecklingen, liksom samordning mellan olika kroppsdelar och mellan öga och hand. Uppmärksamhet vid sinnesstimulans, framför allt i fråga om syn- och ljudintryck, är viktigt liksom social respons och talutveckling.

Hos barn i ett- och två-årsåldern är talutvecklingen i fråga om begreppsförståelse och ordförråd i fokus, liksom lekens förändring från hanterande till mera utforskande övningsform.

Hos barn i åldrarna två och fyra år bör talets symbolfunktion, som även ger utslag i leken, registreras. Kroppens balansförmåga och samordning öga–hand är viktiga områden. Lekens sociala innehåll och uttryck för självständighet är andra viktiga observationsområden.

Hos barn som är fyra år och äldre är manifestering av innehållet i leken viktig för att man skall kunna göra en bedömning av strukturen på barnets tankeprocesser. Kommunikationsförmågan i språk och kreativa verksamheter i samspelet med omvärlden är ett annat väsentligt område.

Barnobservationer är ett verktyg för att bättre förstå barnets beteende i förhållande till dess utveckling. De skall därmed ge underlag för hur barnet bör handledas. Observationerna bör ses som ett instrument för att kontrollera om barnet får de personella kontakter och den fysiska stimulans det bör ha. Det är således inte fråga om prestationsmätningar och/eller värderingar av beteendet.

Dessa distinktioner är viktiga för att förstå att observationerna skall tolkas i en här- och nu-situation i förhållande till den långsiktiga utvecklingen. Detta betyder att samma beteende hos flera barn inte är en indikator på att de alla hunnit lika långt i sin utveckling. Tolkning av observationsmaterial innebär att man försöker förklara varför ett visst beteende framträder och varför det gestaltar sig på ett särskilt sätt sett mot bakgrund av barnets utvecklingshistoria.

Denna typ av observationer, där data sätts in i utvecklingsprocessen och som bör vara fri från alla slag av värderingar i förhållande till barnets personlighetsmässiga omständigheter behöver inte vara sekretessbelagd och skall kunna diskuteras med barnets föräldrar.

Observationsmetodik förutsätter kunskaper hos liksom träning av observatören, för att denne skall kunna strukturera observationsfältet på ett användbart sätt. Observatören måste också vara medveten om sin egen

otillförlitlighet när det gäller att registrera helt objektivt och får därför inte göra vittgående generaliseringar utifrån sitt material.

Träning i observationsmetodik, inkluderande tolkning och diskussion av observationsdata är ett väsentligt ämne under utbildningen av såväl barnskötare som förskollärare. Sådan utbildning förekommer i dag, men ämnet bör vidareutvecklas. Det är därtill viktigt att likartade observationsmetoder lärs ut i såväl förskolläro- som barnskötarutbildning så att personalen i den praktiska arbetssituationen i förskolan inte använder olika arbetssätt.

3.3.8 Utbildningskomplettering för förskolans personal

Det pedagogiska program barnstugeutredningen framlägger innebär stora förändringar i form av delvis nytt utvecklingsbefrämjande innehåll för barnens del, annorlunda barngruppstrukturer, uppbrytande av personalens hierarkiska arbetssätt till arbetslag, integrering av barn med särskilda behov liksom ett vidgat föräldrasamarbete m m.

Den föreslagna reformen nödvändiggör en satsning på särskild fortbildning gemensam för samtlig personal i förskolan för att skapa en positiv attityd att anamma och vilja pröva det nya programmet. Att genomföra ett nytt pedagogiskt program är — som erfarenheterna visar — en lång och mödosam process för dem som direkt berörs av och skall verkställa förändringarna.

Önskvärda förändringar kräver sannolikt en information till förskolans personal som innebär konkret och återkommande bearbetning av det som är nytt. Om enbart teoretisk information erbjuds, kan resultatet bli en ytlig entusiasm för uppgiften, som emellertid inte har en realistisk bakgrund. En sådan information är till föga hjälp vid förändring av den invanda arbetssituationen. En i början positiv attityd till det nya pedagogiska programmet kan förbytas till en negativ inställning generellt, om personalen inte är förberedd på de svårigheter som naturnödvändigt måste uppstå. En information som innebär fördjupande av den invända problematiken på konkret nivå kan göra att förskolans personal får en beredskap att bättre handskas med även negativa effekter under en omdaningsperiod.

Enligt utredningens mening bör förskolans personal ha känslan av att den är föremål för omsorg i den nya arbetssituationen genom med jämna mellanrum återkommande internatkurser, kombinerade med kursmaterial för självstudier samt studiecirkelverksamhet. Förslag om hur en sådan utbildning för all personal i förskolan bör utformas läggs i kapitel 21 "Utbildningskomplettering för förskolans personal". Utredningen vill betona att all personal i förskolan — även ekonomipersonalen — bör erbjudas och erhålla denna utbildningskomplettering. Det är också nödvändigt att utbildningsinsatserna kommer personalen till del fortast möjligt för att kunna utgöra ett verkligt stöd.

Principen om arbetslag bör tillämpas också i denna personalens förberedelse för sina nya eller förändrade uppgifter i arbetet med barnen, föräldrarna och varandra. Det gäller därvid att få till stånd ett gruppdynamiskt arbetssätt kring personalens förändrade roller, att man talar i grupp om brännbart stoff och söker bearbeta sina reaktioner.

3.4 Relationen barn-barn

Utvecklingen hos barnet under de tidiga levnadsåren är i hög grad påverkad av vuxenrelationerna. Men samvaron med och kontakterna mellan barn, framför allt i organiserad grupp, har också betydelse för hur barnets utveckling gestaltar sig.

Barnets familjegruppstillhörighet har stor betydelse för utvecklandet av självtillit till andra människor. Medlemskap i en grupp utanför familjen kan ge ett viktigt bidrag till en bredare uppfattning om den egna personligheten och förmågan. I barngruppen vågar barnet kanske pröva beteenden, som det inte törs ge uttryck för annars, samtidigt som det lär sig att kompromissa med sina egna krav mot gruppens. Detta är nödvändiga erfarenheter för att barnet skall kunna växa i självständighet och utveckla eget initiativ i gemenskap med andra.

Gruppgemenskap byggd på hänsynstagande till andra och ömsesidigt utbyte är resultat av en lång utvecklingskedja. Barnet i förskolåldern är i ett egocentriskt stadium, där det i första hand ser till sina egna intressen och söker behovstillfredsställelse utan hänsyn till andras önskemål. Det är nödvändigt att tillåta barnet att vara egocentriskt som en upptakt till vidare social utveckling. Samtidigt bör emellertid barnet uppleva mera utvecklade sociala mönster hos de vuxna i omgivningen.

3.4.1 De minsta barnen upp till ca två år

Barnets sociala funktionsmönster är under första levnadsåret outvecklat, vilket innebär att kontaktförmågan är begränsad. Detta är speciellt framträdande i kontakterna med andra små barn. De behandlar varandra som föremål att mer eller mindre hårdhänt experimentera med. Lekbeteendet under det första och delvis även det andra levnadsåret kan karakteriseras som uttalad ensamlek, där barnet i lekens form lär känna sin omgivning genom att manipulera och experimentera med den.

Den gradvis framväxande sociala utvecklingen under denna fas måste särskilt beaktas, så att barnet inte påtvingas sociala krav som det inte kan motsvara. Om man i detta sammanhang bortser från föräldrarrelationernas betydelse för en god utveckling och enbart ser till förskolmiljön, kan man tänka sig att alltför stor kontaktfrekvens med andra barn och för många vuxna vårdare skulle kunna störa utvecklingen.

Barnet är vid födelsen helt avskärmat från sin omgivning. Denna avskärmning förändras relativt snabbt till en "egocentrism", som innebär att omgivningen bara uppfattas i dess relation till barnet. Andra individer och föremål upplevs inte som självständigt existerande. Inte förrän barnet medvetet kan gripa, ändra kroppsläge och förflytta sig förändras denna bild. Egocentriciteten kvarstår emellertid länge på så sätt att barnet upplever sig självt som tillvarons mittpunkt. Ungefär vid ett års ålder kan avståndsbedömningen sägas ha nått viss utveckling. Tidigare sträcker sig barnet endast efter närbelägna föremål och verkar att ignorera föremål och personer på långa avstånd. Enligt bl a Piaget varseblir barnet sannolikt situationer som helheter, där både individer och föremål hör till helhetsmönstret. Barnet har dessutom en brist på rumslig orientering,

som gör att det svårigen kan analysera sin omgivning. Allt detta innebär att egocentrismen måste betraktas som utvecklingsbetingad, som den första början av den sociala anpassningsprocessen. En successiv förändring är emellertid avhängig av den personella miljöns utformning.

Barn under ca 24 månaders ålder bör lämpligen inte blandas med andra åldersgrupper med hänsyn till dessa barns speciella vårdbehov och sociala utveckling, dvs barn i högre åldrar skall inte permanent tillhöra småbarnsgruppen men väl besöka den, liksom dessa barn kan besöka de äldre barnen.

Att sammanföra flera små barn i samma rumsenhet spelar sannolikt ingen roll för den sociala utvecklingen, om utrymmet är tillräckligt för varje barn att agera på dvs det är kontaktfrekvensen med de andra barnen som skall hållas under kontroll. Avskildhet är således väsentlig även om den inte skall innebära rumslig avskärmning.

Eftersom det lilla barnets kontakter med vuxna är bättre utvecklade än kontakterna med andra små barn, krävs i förskolan främst kontinuerlig kontakt med några få vuxna, som kan fungera som centralgestalter för barnet. Vid ca åtta till nio månaders ålder, då barnet börjar kunna leka enkla sociala lekar på den vuxnes initiativ, kan de vuxna kompletteras med äldre barn i fem och sju års åldern eller med skolbarn. De flesta barn i dessa åldrar kan leka med och sysselsätta små barn och även hjälpa till med deras vård. Det lilla barnet får då träning att utöka sitt kontaktsregister och det större barnet får uppleva en småsyskonrelation och en träning i ansvarstagande. Givetvis måste sådana barnkontakter stabiliseras över en viss tidperiod för att förhindra att det lilla barnet utsätts för ständigt nya kontakter. Det är således väsentligen en fråga om att balansera barnets behov av lugn och avskildhet med väl avvägd kontakt med andra, både vuxna och barn.

Varje barn har sin speciella utvecklingstakt. Detta måste respekteras, inte minst när det gäller den sociala och känslomässiga utvecklingen. Därför kan inte barnets ålder vara helt avgörande för när det skall förflyttas från småbarnsavdelningen till nästa åldergrupp. Genom observationer måste personalen bedöma och ta ställning till den sociala och känslomässiga utvecklingens framskridande. Framför allt är det här fråga om hur relationerna till andra barn utvecklats och om ensamleken ändrat karaktär i riktning mot bredvidlek. Betydelse har givetvis också om barnet kan äta självt och börjat sitta på pottan. Småbarnsavdelningens åldersspridning i förskolan kan därför normalt komma att röra sig omkring 6–30 månader.

3.4.2 Barnen över ca två år

Barnets sociala funktionsmönster efter två år har ett starkt samband med dess möjligheter att utveckla sin självständighet. Den vuxnes hjälp skall då reduceras i vårdsituationerna, men barnet är fortfarande i starkt behov av emotionell närkontakt med de vuxna. Detta tar sig många uttryck, t ex i att barnet gärna leker i omedelbar närhet av den vuxna, avbryter leken sporadiskt för att ta kontakt och på olika sätt visar behov av att vilja bli smekt. Detta mönster förändras successivt, så att barnet leker

tryggt på längre avstånd från personalen och oftast inte begär kroppskontakt annat än när det upplever motgång. Utvecklingen kan också beskrivas så att det lilla barnet söker hjälp, stöd och trygghet hos den vuxne med hela sin kropp, men för det äldre barnet kan en positiv, uppmuntrande ögonkontakt och/eller språklig kommunikation med en vuxen ge tillräcklig trygghet. Det kommer an på personalen i förskolan att beakta denna utvecklingsgång för varje barn och att inte sätta den strikt i relation till barnets ålder. Barn kan i svåra situationer återgå till ett mera omoget beteende än vad de vanligtvis uppvisar.

Efter två år breddas vanligtvis de sociala kontakterna med andra barn kraftigt. Barnet har utbyte av lek och samvaro med andra barn. De minsta barnens lekstruktur är visserligen fortfarande outvecklad på så sätt att 2-3-åringarna har kort uppmärksamhetsförmåga och i hög grad är impulsstyrda. Direkta leksituationer, där både 2- och 6-åringar t ex är inbegripna, fungerar därför endast i undantagsfall. Detta beror på att de minsta barnen inte förstår de större barnens lekuppslag, och de äldre kan bli irriterade av att deras lek störs. Däremot bör de äldre barnen, såväl pojkar som flickor, kunna fungera i ansvarssituationer gentemot de minsta, hjälpa dem med av- och påklädning, toalettbestyr, etc. 6- till 7-åringarna har behov av att utveckla detta ansvarstagande, som inte bör växa fram genom personalens krav utan snarare genom deras uppmuntran. Det är framför allt det spontana ansvarstagandet, som skall förstärkas, där både det mindre och det större barnet har ett positivt utbyte av kontakten.

Det sociala mönstret mellan barn i åldrarna 3-7 år utmärks av ökade kontakter liksom ökad spontan gruppaktivitet. De individuella skillnaderna är emellertid stora.

Observationsstudier i svenska och utländska förskolor visar ett speciellt socialt mönster som uppvisas från ca 5-års åldern i form av en könsgruppering, som oftast är knuten till speciella aktiviteter. Sannolikt understöds dessa könsgrupperingar genom ett i sig traditionellt lekmaterial men också genom personalens sätt att presentera det för barnen. Barnen måste tidigt möta en konsekvent attityd hos personalen att flickor lika väl som pojkar bör och har behov av att slöjda och hantera verktyg, leka bråkiga rörelselekar och vårdlekar.

3.4.3 Rollbeteende hos barn

Nedan skall behandlas några speciella aspekter på barnens samspel och de pedagogiska konsekvenserna av detta.

Redan under förskolåldern framträder vissa barn som ledare. Ofta är det i sådana fall fråga om begåvande, kreativa barn, som ger goda lekuppslag och får de andra barnen med sig i konstruktiva lekuppgifter. Dessa "ledarbarn" upplever förmodligen en förstärkning i sina ledarroller genom de andra barnens villighet att sluta upp omkring dem och även genom deras möjlighet att alltid få lekkontakter. Sannolikt sker dessutom en positiv förstärkning från de vuxnas sida för ledarbarnens del. De upplevs ofta som stöttepelare i en barngrupp.

Ur pedagogisk synvinkel kan ifrågasättas om något kan göras så att

barnen lär sig att antingen alternera ledarskapet eller fördela ansvaret mellan sig och andra i gruppen. Mycket talar för att personalen kan aktivera en förändring genom att förstärka initiativet hos de "ledda" barnen. Det innebär att personalen måste kunna förflytta uppmärksamheten från ledare till de ledda och stärka dessas känsla av att kunna och våga ta ansvar och initiativ för att alla skall få chansen.

Det är inte ovanligt att personalen har sin största uppmärksamhet riktad på de livliga och aggressiva barnen, därför att de stör verksamheten. Eftersom barn i alla åldrar är i starkt behov av uppmärksamhet från de vuxna innebär alla slag av uppmärksamhet en förstärkning. Inlärningspsykologiskt sker ökad inläring i just det beteende som orsakar uppmärksamhet från den vuxna. Även uppmärksamhet med negativ anstrykning har i stort sett samma inläringseffekt som mera positiv uppmärksamhet. Om aggressiviteten är av sådant slag att den är destruktiv, kan beteendet förändras genom att personalen så långt det är möjligt ignorerar aggressivt beteende och i stället konsekvent berömmar lugnare reaktioner.

De tysta och kontaktfattiga barnen kan ge intryck av förnöjsamhet och av att kunna klara sig själva och förorsakar därför sällan ingripanden. De förstärks ofta i sitt passiva uppträdande genom vuxnas attityd att barn inte skall bråka och vara besvärliga. Det kan tänkas att dessa barn är konflikthämmade, dvs att de lärt sig att man inte får vara aggressiv eller bråkig. Följden är att de inte törs ta kontakter för den händelse de kan utlösa konflikter. Det kan också röra sig om barn som är särpräglade på något sätt, eller har handikapp, vilket gör att de andra barnen upplever dem som annorlunda och inte likvärdiga. Kontaktfrekvensen sjunker då barnet inser att det är annorlunda, och detta i sig skapar kontaktsvårigheter. Ju tidigare pedagogiska åtgärder kan sättas in i dessa fall desto större är möjligheterna att få till stånd ett annat, utåtriktat beteende.

De barn som av olika skäl är i farozonen att utvecklas till "mobbad barn", dvs barn som trakasseras av andra barn, måste konsekvent uppmuntras till att själva ta kontakter och att besvara kontakter de får av andra barn. De måste också stödjas genom förstärkning även om kontakterna slår ut i aggressivitet. Till att börja med är något slag av kontakt bättre än ingen alls. Samtidigt måste de andra barn ges positiv uppmärksamhet för allt samröre med det "annorlunda" barnet, som innebär att det kan dras in i gruppgemenskapen.

Om ett "mobbat barn" inte får pedagogisk hjälp till gruppkontakter kan det så småningom utvecklas mot en total kontaktlöshet, som innebär att det varken tar eller får kontakter, därför att det inte orkar uppleva att det stöts bort. Denna process är sannolikt långvarig, och har ofta startat under förskoleåren. Samverkan med föräldrarna är av stor vikt, så att en gemensam metodik utvecklas för att hjälpa barnet att fungera tillsammans med andra barn.

Det är väsentligt att förskolans personal uppmärksammar barnens spontana gruppbildningar och hur de gestaltar sig liksom tendenser till att utesluta vissa barn från gruppgemenskap. Om ett barn blir utsatt för mobbning är det nödvändigt att utreda barnets situation och söka utröna orsaken. I vissa fall kan krävas hjälp av psykologkonsult för att persona-

len skall kunna finna utvägar att hjälpa barnet, i all synnerhet som omedvetna attityder hos de vuxna kan vara en bidragande orsak till att barnen utser någon till hackkyckling och utesluter den från ett gruppsammanhang.

3.4.4 Konflikter mellan barn

Konfliktbeteende mellan barn i förskolåldern är en vanlig företeelse. Avund, svartsjuka, rivalitet, egoism, trots och ilska tillhör det mänskliga känsloregistret som det är viktigt att barnet lär sig känna igen, och tampas med. Förskolans känsloklimat måste därför vara sådant att det inte hindrar barnet till att uttrycka känsloupplevelser utan i stället hjälper barnet att handskas med dem.

Ju mindre barnet är desto mer förekommer kroppsliga aggressionsyttringar. Normalt förändras bilden när språkutvecklingen framskridit så långt att ett barn språkligt kan uttrycka aggressivitet, vilket är ett framsteg. Gruppsamvaron ger emellertid upphov till en mängd konflikter som ibland kan vara slitsamma för det individuella barnet. Pedagogiskt sett är det väsentligt att koncentrera sig på konfliktorsakerna, dvs om dessa minskas eller undanröjs. I vissa situationer är det bästa att låta konflikter och känslor få blomma ut.

Vuxna upplever ofta konflikter, även mellan barn, som obehagliga och koncentrerar sig därför på att skilja bråkiga barn åt eller att distrahera dem. De minsta barnen kan inte bearbeta konfliktproblem och kan därför få viss hjälp genom en sådan distraheringsmetodik. Små barn blir oense om leksaker eller andra ting som de vill ha. Ibland utlöses konflikt genom svartsjuka om den vuxnes "gunst". Eftersom små barn inte kan sätta spjörn mot känsloupulser blir de aggressiva om de hindras.

Det är därför nödvändigt att i största möjliga utsträckning förse småbarnsavdelningarna med en leksakutrustning, som innebär att varje leksak finns i ungefär samma antal som barn i gruppen. Detta skulle kunna undanröja den konfliktorsak som gäller konkurrens om saker och som är mycket vanlig bland små barn. Därtill kommer att personalen känslomässigt måste tillgodose alla barns behov av närkontakt och speciellt uppmärksamma de barn som inte kan ta kontakt.

Barnet över tre år börjar språkligt kunna uttrycka ilska. Denna utveckling är ett framsteg i förhållande till kroppsligt uttryckt aggressivitet, även om sådana uttryck också måste respekteras. Ju äldre barnet blir desto mera kan den pedagogiska tonvikten läggas på sättet att lösa konflikter. Kompromissbeteenden, uttryck för tolerans, generositet, förmåga att förstå andras beteende, att lyssna på andras argumentation, m m bör förstärkas genom positiv uppmärksamhet. En sådan pedagogisk modell förutsätter att personalen är generös och inte rädd för de aggressiva uttrycken i sig utan tillåter barn att leka ut sina konflikter och känslor. Om aggressiviteten stoppas på ett för tidigt stadium, kan barnet inte bearbeta konflikten på grund av en känsloblockering.

Den vuxne fungerar som imitationsmodell för barnet även i sitt konfliktbeteende. Det är inte farligt för barn att uppleva öppna och måttliga konflikter mellan vuxna. De dolda, men av barnen intuitivt

upplevda konflikterna mellan vuxna, skapar däremot otrygghet hos barnet. Dolda konflikter kan också ge barnet skuldskänslor, därför att det är osäkert om huruvida orsaken till oenigheten är barnet självt. Det är väsentligt att barnet upplever att konflikter kan lösas på olika sätt och att det blir en avspänning efteråt.

Konflikter mellan barn är naturliga företeelser, men fostran skall leda till att barnet lär sig handskas med konflikterna och inte att undvika dem. Ju mindre barnet är desto svårare har det att tåla motgångar. Möjligheten att träna toleransnivån och att lära sig lösa konflikter, sammanhänger dock med om barnet känner sig tryggt, dvs om det lärt sig tillit till sig självt och till andra. En förutsättning för detta är att barnet mött respekt för sina känslouttryck. Saknas en sådan trygghetskänsla kan det innebära att barnet är aggressivt och/eller regredierar till en lägre utvecklingsnivå i vissa funktioner. Detta förhållande kan också uttryckas så att barnets sociala inläring har fått en felaktig inriktning, därför att kontakterna med de vuxna inte varit tillfredsställande. Det gäller då att analysera vad som varit fel i de tidiga inläringssituationerna och utifrån detta material skapa förutsättningar för ett annat slag av inläring. Det är också av betydelse att ta hänsyn till det konfliktstoff barnet bär med sig från relationerna till föräldrarna och sina syskon.

3.4.5 Sociala lekformer

Tidigare har framhållits att det späda barnet inte kan prestera annat än ensamlek. Det kan på sin höjd leka korta stunder med en vuxen eller ett större barn, där leken väsentligen styrs av den äldre. Pedagogiskt måste denna lekform respekteras på så sätt att varje barn inom småbarnsavdelningen har plats för sin ensamlek och har tillräckligt med lekmaterial. Ensamleken försvinner inte helt på senare utvecklingsnivåer, men andra sociala lekformer dominerar med stigande ålder. Ensamleken måste därför respekteras även uppe på 5–6-årsnivån, men då mera som nödvändigt avbrott i samlek.

Så småningom upptäcker det lilla barnet andra barns sätt att leka och vill imitera detta. Leken förändras successivt till en jämsideslek, där ett par barn leker bredvid varandra. Den karakteriseras av att barnen pratar med varandra, imiterar varandra, tar och ger lekuppslag. Denna lekform är den vanligaste under hela förskolåldern och bör stimuleras, därför att den är ett viktigt förstadium till mera genuina samarbetsformer. Om personalen göra barnen uppmärksamma på, att det är trivsamt att fungera ihop, att man kan ge och få idéer men ändå utveckla sin egen lek individuellt i denna lekform, sker en inläring som betonar den sociala situationens innehåll. Denna metodik fordrar då att själva aktiviteten sätts i centrum och att prestationsresultatet kommer i andra hand.

Begynnelseformen av samarbetslek finns bland de äldre förskolbarnen. Framför allt uppträder samarbetslek i konstruktions- och rollekar. Oftast centrerar sig denna lekform kring ett ledarbarn, som kan formulera mål för aktiviteten och fördela uppgifter. Den pedagogiska uppgiften blir då att stimulera de andra gruppmedlemmarna till att också ta initiativ till och ge alternativa modeller för problemlösning. För att en mindre grupp

barn skall kunna fungera i verklig samverkan, där man diskuterar vad man vill göra och hur man skall nå detta mål, krävs ofta visst stöd av en vuxen. Det bör betonas att förskolbarn sällan är färdiga för att motsvara utifrån kommande krav på avancerade samarbetsformer.

Förskolan bör därför inriktas på att förmedla positiva gruppupplevelser utan krav på visst beteende från barnens sida, men där viss samverkan är naturlig mellan barn och vuxna. Detta kan ske även i större grupper t ex i olika former av festlig samvaro, då man ser på TV eller film gemensamt, eller då man deltar i dramatik, sång och musik.

Det är alltså i första hand fråga om att ge en grund av positiva upplevelser i varierande gruppssammanhang. Medvetenhet om gruppssamarbetsformers positiva sidor leder småningom över till samarbetssituationer där medlemskapet i gruppen naturligt för med sig krav på individen.

Barn skall i lekens form utan press få arbeta sig fram till mer avancerade samleksformer. De skall också kunna få uppleva personalens samarbetsformer, som helst bör innebära att barnet i vissa fall blir delaktigt i arbetslagens beslut och får se konsekvenserna av detta. Sådana upplevelser medverkar till att en grundläggande social fostran som innefattar både självständighet och förmåga till samverkan.

3.4.6 Barn med särskilda behov

Handikappade barn är barn som har funktionssvårigheter av skilda slag. Dessa svårigheter kan ha sin grund i fysisk, psykisk, social, emotionell eller språklig skada eller har uppstått genom en bristsituation i uppväxtmiljön. Hos en del handikappade rör det sig om kombinationer av ovanstående faktorer, där t ex en ursprunglig typ av handikapp har pålagrats med en eller flera typer av funktionssvårigheter varvid en komplex symtombild uppstått.

Gemensamt för olika handikapp är att det alltid finns ett hinder eller en mer eller mindre uttalad hämning som påverkar dels den egna utvecklingen dels slår ut i interaktionen med omgivningen. Vad som är ett handikapp beror naturligtvis på de krav samhället ställer på individerna, vilket gör att man kan säga att ett handikapp inte är en egenskap hos en individ utan ett förhållande mellan individen, omgivningen och samhället.

Ett funktionshandikapp bör inte ses som en statisk oförmåga hos individen. Den oförmåga som ett handikapp resulterar i får sina gränsdragningar genom faktorer hos individen i relation till andra människor, den fysiska omgivningen och samhället i stort.

Väsentligt att framhålla när det gäller människor med handikapp är att de har samma grundbehov som behöver tillfredsställas som människor utan handikapp. Konkret betyder det att den handikappade har samma generella behov att känna trygghet och tillit, samma behov av att vara accepterad och därigenom ses som en kapabel människa i stånd att både ta emot och ge ut av sig själv till andra. Vid sidan därav har den handikappade också särskilda behov som måste tillfredsställas för att inte onödiga hinder skall resas eller en ogynnsam påverkan ske i den utveckling som hänger samman med grundbehovens tillfredsställande.

Om en förändrad och konstruktiv syn på den handikappade männi-

skans roll i samhället skall kunna växa fram, måste man inse att det är fråga om att ge handikappade samma rättigheter som alla andra, dvs rätt till att kunna utveckla självkänsla. Det är alltså inte fråga om en grupp människor som enbart skall vara föremål för åtgärder.

Olika stödåtgärder krävs för handikappade men de skall ses som redskap för att underlätta de handikappades möjligheter att förverkliga sina inneboende kapaciteter i relation med andra människor. Det bör inte kännas svårt att ta emot den hjälp som står till buds. Det är också viktigt att handikappet inte hindrar känslan av att man själv kan ge ut något till andra.

Detta resonemang leder fram till att människor som avviker i sitt beteendemönster har föga hjälp av toleransattityder från sin omgivning. Vad som däremot kan vara konstruktivt för både den handikappade människan och de andra i omgivningen utan handikapp, är *ett accepterande av handikappet som sådant*. Det finns där, men funktionshämningen kan bearbetas, främst genom att den handikappade möter inlevelseförmåga hos sin omgivning och inte medlidande och/eller tolerans.

Det är alltså fråga om en avdramatisering av innebörden i handikapp som en första förutsättning för att krafter skall frigöras att bearbeta och överbrygga funktionshämningar.

Sammanfattningsvis kan sägas att människor med något slag av handikapp principiellt har samma rättigheter som andra människor till goda utvecklingsbetingelser. Detta förutsätter att de handikappades särskilda behov tillgodoses. Inom två vida fält måst därför insatser göras för att de handikappade skall få bästa möjliga utveckling.

Det är för det första betydelsefullt att människor lär sig förstå vad som är väsentligt i handikappproblematiken, för att kunna fungera i ett naturligt samspel med handikappade. För det andra är det väsentligt på vad sätt, metod-, tids- och utrustningsmässigt de handikappades särskilda behov tillmötesgår för att stödja en god utveckling. De två skisserade arbetsområdena är givetvis i praktiken sammanflätade med varandra varför tänkbara lösningsmodeller måste inkludera båda delarna.

Inledningsvis berördes synen på de handikappade när det gäller orsaker till funktionshämningar. Om barnens behandling skall bli fruktbar måste man betona *det som barnet kan* i stället för att ensidigt se till det som barnet inte är eller inte kan. Vad som emellertid inte berörts är tidsfaktorn. Vissa handikapp är oåterkalleliga och kvarstår hela livet, andra handikapp drabbar individen vid en viss tidpunkt och kan kvarstå, botas eller förbättras. I denna grupp av temporära handikapp, finns speciella grupper som i allmänhet inte benämns handikappade, men som genom förändrade miljöförhållanden befinner sig i en bristsituation när det gäller t ex emotionell kontakt och allmän utvecklingsstimulans.

Barn som av medicinska behandlingsskäl måste vistas längre perioder på sjukhus är exempel på en sådan grupp, där miljön ofta inte kan erbjuda tillräcklig känslomässig kontakt eller ge tillräcklig intellektuell stimulans. Det är inte ovanligt att sådana barn regredierar socialt, känslomässigt och intellektuellt på ett sådant sätt att det kan rubriceras som ett temporärt handikapp.

Förskolåren är viktiga år utvecklingsmässigt för alla barn eftersom per-

sonlighetens grundmönster då mer eller mindre bestäms. För handikappade barn är förskolåren om möjligt än mer väsentliga. Brist på allsidig utvecklingsstimulans under de mest formbara åren kan få förödande inverkan på senare utvecklingsmöjligheter. Ju tidigare de särskilda behoven tillgodoses hos det handikappade barnet, ju större är chanserna att individen skall eliminera den av handikappet orsakade funktionshämningen. Tidiga stödåtgärder förhindrar dessutom pålagringar av andra funktionshämningar som kan utlösas som sekundäreffekter till den primära funktionshämningen. Sekundäreffekter ligger ofta på de sociala och känslomässiga områdena och har en tendens att resultera i kontaktsvårigheter, som blir mer och mer uttalade ju äldre individen blir.

Förskolåren kan vara ett instrument som i kombination med hemmiljön ger de handikappade barnen kraftigt utökade resurser att tillgodo- se särskilda behov och därigenom ge dem bättre utvecklingsbetingelser.

Alla handikappade barn bör genom förskolan få den speciella stimulans de behöver. Integrering i vanliga förskolgrupper bör väljas framför segregerade grupper i den mån man kan bedöma att den inte medför negativa effekter. Det bör framhållas att vissa handikappade barn av humanitära eller medicinska skäl inte bör integreras. Det finns handikappade barn som inte orkar med gruppssamvaron i förskolan och inte heller mångfalden av intryck från den fysiska miljön. För barn som inte bör integreras i vanlig förskola måste andra lösningar vidtas som garanterar fullgoda stimulansmöjligheter. De skall också innebära sådana personella kontakter som barnet orkar med.

För alla barn är det ett viktigt led i fostran att fungera tillsammans med handikappade och uppleva dem som individer. Genom tidiga konkreta erfarenheter kan de utveckla positiva attitydmönster som innebär att de upplever att individen är av större intresse än handikappet.

Utvecklingsförloppen är i stort sett desamma för handikappade som för andra barn, men utvecklingshastigheten kan variera kraftigt beroende på handikappets art. Ofta krävs mer systematik och längre övning för att olika slag av inlärninng skall komma till stånd hos det handikappade barnet. För handikappade barn är det särskilt väsentligt att få vara i åldersblandade grupper genom att de får uppleva såväl mer utvecklade lekformer hos andra barn liksom beteenden som är underavancerade. De behöver därigenom inte ständigt uppleva sig själva som ständigt underlägsna.

När ett handikappat barn skall integreras bör det först diagnostiseras. Denna undersökning måste emellertid gälla i första hand vad barnet kan, var det har sina bästa funktionsmöjligheter. Funktionshämningen måste därefter relateras till dessa data, för att en realistisk bild kan nås angående den stimulans och den träning barnet mår bra av.

För utvecklingsstörda barn kan just de bästa förmågorna barnet har ge en fingervisning om att barnet i andra funktioner med lämplig stimulans kan tränas till en jämnare allmän funktionsnivå. Det är väsentligt att betona att om det handikappade barnet diagnostiseras utifrån vad det inte förmår i förhållande till en utvecklingsnorm kan resultatet bli en negativ syn på barnets förmåga att tillgodogöra sig stimulans och träning.

Det är dock inte enbart det handikappade barnet som skall diagnostiseras. I lika hög grad bör miljön i förskolan bli föremål för undersökning i

syfte att komma underfund med om den passar barnet och om den förändras med hänsyn till barnets behov.

I första hand gäller detta den personella miljön. Personalens attityder till integration av handikappade barn, liksom deras kunskaper på detta område är faktorer som måste beaktas. Innebär det handikappade barnet merarbete för att tillgodoses måste personalbehovet och ofta även barngruppens storlek och sammansättning omprövas.

Den fysiska miljön i form av inredning, hjälpmedel och material måste också ses över, inte minst därför att sådana åtgärder underlättar personalens arbetssituation. Ofta behöver ett handikappat barn speciell hjälp i form av talträning, sjukgymnastik eller träning av på handikappet utbildad person. Sådan särskild hjälp bör i största möjliga utsträckning ges inom förskolans ram. Specialisten bör alltså komma till barnet i stället för att barnet forslas till specialisten. Det är barnet som skall uppleva tryggheten av att få fungera i en invand miljö. Detta system kan dessutom föra med sig att den ordinarie personalen får ökade insikter i speciell behandlingsteknik för olika handikapp.

I vissa fall är denna modell inte tillämplig då barnet t ex måste genomgå mer omfattande undersökningar och nya träningsprogram läggas upp. I sådana fall bör någon i förskolans personalstyrka jämsides med någon av föräldrarna medfölja barnet för att få en inblick i vad som krävs för fortsatt behandling. (Förskolans resurser för att kunna ta emot handikappade barn behandlas ingående i del 2 kapitel 16 Barn med särskilda behov.)

3.4.7 Invandrarbarn i förskolan

I allt större omfattning ingår invandrarbarn i förskolans barngrupper. Detta är från många synpunkter en positiv företeelse. För invandrarbarnet kan förskolan betyda en första introduktion till det svenska samhället, där det varsamt kan slussas in i det nya landets kulturella förhållanden. I leksamvaro med svenska barn får invandrarbarnet hjälp att tillägna sig svenska språket och får träna sig i att kommunicera med andra. För de svenska barnen är det av stor betydelse att de tidigt möter barn och vuxna från andra länder och därmed konkret får uppleva andra uppfattningar uttryck m m, än de gängse. Man kan befästa klassgränser om man inte tidigt integrerar invandrarbarn. Man måste komma fram till ett generösare samhälle. En global syn på människan och hennes livsbehov och framför allt rätt till en värdig tillvaro kan grundläggas tidigt, om barnet får konkreta upplevelser av människor från andra länder och därvid möter de vuxnas positiva inställning och vilja att verka för en internationalism.

En integration av invandrarbarn i förskolan ställer speciella och ofta helt nya krav på personalen i förskolan. Främst krävs en inlevelseförmåga i vad det kan innebära för en familj att bryta upp från en invand miljö och möta livsmönster som ibland är markant avvikande från dem som är vanliga i hemlandet.

Invandrarföräldrarnas syn på uppfostran, religionstillhörighet, relation mellan man och kvinna m m kan väsentligen skilja sig från svenska värde-

ringar. Det kan därför lätt uppstå mer eller mindre konflikter, vilka är ofrånkomliga i konfrontationen mellan skilda kulturer. Den insikten att skillnader i värderingar och normer inte alltid kan helt slätas ut eller förnekas är det viktigt att personalen har. Samtidigt är det viktigt att inse att förståelse och tolerans ofta kan nås, men ibland först sedan man lärt känna varandra något närmare. Förutfattade meningar eller alltför snabba slutsatser, där man inte sätter in ett visst beteende eller värdering i ett större sammanhang, förhindrar en sådan kontakt.

Förskolans personal bör inse att barnets tillit till föräldrarna och deras normer/värderingar är primära för barnets utveckling och att det är riskabelt om barnet i tidig ålder får en kritisk inställning till det som föräldrarna representerar. En god handledning av ett invandrabarn kräver därför att ett samarbete successivt kan utvecklas mellan föräldrar och personal.

Samverkan mellan förskola och invandraföräldrar bör utgå ifrån en omfattande information till föräldrarna om förskolans mål, sätt att arbeta liksom hur den kan tänkas påverka invandrabarnet och dess situation i positiv riktning. Utifrån en dylik information bör förskolans personal genom samtal med föräldrarna söka få en bild av hur de uppfattar förskolans program i förhållande till och om de värjer sig för speciella inslag i fråga om förskolans fostran och innehåll. Detta är särskilt viktigt därför att både föräldrar och personal måste inse invandrabarnets speciella risk-situation, att det i förskolan kanske försöker anpassa sig till de värderingar och mönster som gäller där, men till föräldrarnas värderingar i hemsituationen. En sådan dubbel anpassning påverkar socialiseringsprocessen, i all synnerhet om många av de värderingar barnet möter och försöker anpassa sig till är motstridiga. Förskolans personal måste här ta det största ansvaret genom att låta barnet uppleva respekt för vad föräldrarna representerar.

Om invandraföräldrar och personal skall kunna kommunicera med varandra på ett meningsfullt sätt krävs i vissa fall tolkhjälp. Det bör ankomma på huvudmannen att försöka anskaffa tolk, framför allt för de inledande kontakterna föräldrar—personal, så att inte upptakten till barnets förskolvistelse blir anledning till missförstånd på ömse håll.

Fortsatta goda kontakter föräldrar—förskola är även avhängig av att invandraföräldrarna nås av information angående den vardagliga rutinen. Det kan gälla så enkla saker som inbjudningar till samkväm, önskningar om märkning av barnens kläder, vaccinationer o d. Om invandraföräldrarna inte kan få information på sitt eget språk, kan onödiga missförstånd uppstå och inverka på samarbetssituationen i stort. Huvudmannen bör därför göra sig underrättad om vilka informationsbehov som föreligger och bistå personalen med erforderliga resurser för översättning.

Det är en given fördel om invandrabarnet kan lära sig svenska under förskolperioden. Om ett invandrabarn startar i grundskolan utan fundamentala färdigheter i svenska språket får det redan i initialskedet svårigheter att följa undervisningen, vilket kan ge en kumulativ effekt på allt högre undervisningsnivåer. Språkundervisning för invandrabarn är emellertid inte enbart en fråga om att lära ut svenska. Problemet rör språkför-mågan i stort och inkluderar därför också språkets funktioner.

När ett barn lär sig sitt modersmål är det känslo- och viljefunktioner

som det först lär sig uttrycka, därefter kommer de mer kognitiva språkfunktionerna in i bilden. Vid inläring av språk 2 tränas i dag främst de mer kognitiva funktionerna genom att man inriktar sig på begreppsbyggnad. De kan betyda att barnet hämmas i att uttrycka ett mer nyanserat känsloregister och det påverkar i sin tur även begreppsutvecklingen. Det innebär att om man försummar att utveckla modersmålet utan att lära barnet uttrycka sitt känsloregister i språk 2 så kommer hela personlighetsutvecklingen att påverkas. Språkmässigt blir resultatet att barnet förfogar över två halva språk, som ingetdera är tillräckligt för att barnet skall kunna kommunicera med någon annan än på ett yligt och torftigt sätt.

Invandrabarnet behöver ofta undervisning i *både* sitt modersmål och det svenska språket. Detta gäller i synnerhet i de fall där hemmiljön kan tänkas vara språkligt torftigt och där föräldrarna inte kan påverkas att stimulera barnets språkliga uttrycksförmåga på modersmålet. Förskolan bör därför ha antingen personal eller tillgång till lärare som behärskar barnets eget språk och kan kommunicera på känslonivå med barnet förutom att barnet får träning i svenska språket.

Undervisning i svenska bör utgå ifrån och i första hand stimulera viljeyttringar och känslomässigt språk i relation till begreppsbyggnad. Tolkning av och uttryck för upplevelse i lekaktiviteter och andra dagliga aktiviteter bör således vara utgångspunkten för undervisning i svenska språket.

Integration av invandrabarnet i vanlig förskola bör vara en huvudprincip. I vissa fall kan det emellertid vara lämpligt att speciella invandrarförskolor organiseras temporärt som en övergång till vanlig förskola. I kommuner med stort antal invandrarfamiljer kan både föräldrar och barn ha nytta av en långsammare inslussning i det svenska samhället. Språkundervisningen kan bedrivas mer effektivt med hänsyn till kompetent personal, liksom invandrarföräldrarna kan känna en trygghet i att de får kontakter med andra invandrarfamiljer som de kan umgås och kommunicera med på det egna språket.

I många invandrarfamiljer är inte modern förvärvsarbetande, även om det visat sig att kvinnorna i invandrarfamiljer i genomsnitt uppvisar högre förvärvsfrekvens än de i svenska familjer. Den hemmavarande modern i invandrarfamiljen kan bli den i familjen som är mest isolerad i förhållande till samhället och dessutom den som har mest bristfälliga kunskaper i svenska. Det är en uppgift för förskolan att särskilt uppmärksamma dessa mödrar och försöka stimulera dem att delta i förskolans gemenskap som en introduktion till aktiviteter i andra sammanhang. Sådan kontakt bör också kunna kombineras med insatser som är direkt viktiga för mödrarna. Undervisning i svenska för invandrabarnens mödrar bör således kunna ordnas då barnet/barnen vistas i förskolan.

(Se vidare kapitel 17 Invandrabarn i förskolan.)

3.4.8 Gruppstruktur i förskolan

Daghemmen har hittills tillämpat ett gruppsystem, där barn i åldrarna 6 månader—1 1/2 à 2 år, 2—3 år, 3—4 år och 5—6 år sammanförts. Även andra åldersgrupperingar förekommer f n. Detta har motiverats från flera

synpunkter. Ett skäl som anförts är att alltför stora skillnader i utvecklingsnivå inom en barngrupp är svåra att pedagogiskt balansera beroende av differentierat sysselsättningsbehov och behov av olikartat lekmaterial. Ett annat skäl är att för de yngre åldrarna har vårdbehovet betonats och satts i relation till personalens kvalifikationer utbildningsmässigt. Först barn från tre–fyra-årsåldern har man tidigare bedömt vara i behov av pedagogisk sysselsättning ledd av lärarkompetent personal.

I en argumentation mot en alltför snäv åldersgruppering i förskolan kan framföras att det finns uppenbara risker med att betona ett starkt samband mellan åldrar och utveckling. Den individuella variationen utvecklingsmässigt är betydande. En sexåring kan t ex i vissa funktioner stå på en fyraåringens nivå och tvärtom. Det är inte heller ovanligt att barn tidvis återgår till en tidigare utvecklingsnivå, därför att de upplever sin livssituation i något avseende pressande.

Sådana "regredieringsperioder" tillhör dessutom den vanliga utvecklingsbilden. Återgången till en tidigare utvecklingsnivå i någon eller några funktioner är i dessa fall ofta skenbar och innebär sannolikt att barnet stabiliserar en förmåga eller att en funktion är stadd i snabb framväxt och mer eller mindre tar överhanden över de andra funktionerna.

I gruppsammanhang betyder detta att ett barn som antingen tillfälligt eller permanent inte kan hävda sig genom att till fullo utnyttja t ex sin intellektuella förmåga ändå kan fungera bra socialt och känslomässigt om det inte pressas att mäta sig med enbart barn på den egna åldersnivån.

Det brådmoget intellektuella barnet kan vara sent utvecklat känslomässigt och behöver kontakter med yngre barn, som kräver andra känsloutspel, för att utveckla den delen av personligheten.

Barn är i dag ofta syskonlösa eller har ett, högst två syskon. Förskolan har en uppgift att ersätta den syskongemenskap som är på väg att försvinna. Det värde som ligger i en grupp sammansatt av barn i olika åldrar och med individuella skillnader, har tyngdpunkten lagd på utökade och varierande sociala och känslomässiga relationerna mellan barnen. För barnets uppväxt kan detta betyda att gruppgemenskapen i en åldersblandad grupp ger något utöver enbart lekt kontakter.

Konflikter mellan barn är vanliga och det är nödvändigt att de lär sig handskas med konfliktsituationer redan under barnaåren. Åldersjämnhet mellan barnen inom en grupp resulterar förmodligen i mer laddade och mer speciella konflikter än inom en grupp med mer blandade åldrar.

En annan viktig aspekt på ålderssammansättningen i en barngrupp är att de yngre barnen får mer stimulans för sin språkutveckling om de kontinuerligt har kontakt med äldre barn. Ett alternativ till åldersgruppsystemet är "syskongruppen" eller fleråldersgruppen, där individuella differenser framhålls som önskvärda i fråga om ålder och aktivitetsbehov.

Den yngsta åldersgruppen med barn i åldrarna 6 månader—ca 2 1/2 år föreslås utgöra en separat *småbarnsgrupp*. Med hänsyn till dessa åldrars behov av begränsade barnkontakter, större personaltäthet och speciellt lekmaterial kan en särskild gruppbildning tillgodose de väsentligaste behoven. Inom denna grupp bör de yngsta barnen mellan 6 och 12 à 14 månader få vistas i ett särskilt rum inom småbarnsgruppens avdelning. De övriga barnen mellan 12 à 14 och 30 månader kan fungera gemensamt,

såvida deras behov av avskildhet och kontinuerlig vuxenkontakt blir tillgodosedda. De åldersangivelser som här givits är ungefärliga i förhållande till den för åldern gånge utvecklingen. Barnets ålder måste vid förflyttning ställas i relation till vissa utvecklingskriterier. Flyttning från den allra yngsta gruppen inom småbarnsgruppen kan ske när barnet börjar gå och lekaktiviteten förändrats från utpräglad sensori-motorisk lek till mer experimentell lekform. Överflyttningen från småbarnsgruppen till nästa grupp bör ske när barnet *påbörjat* sin självständighetsträning vad gäller toalettbesök, ätande och avklädning samt när det börjat övergå från uttallad ensamlek till bredvidlek.

Barn i åldern 2 1/2 till 7 1/2 år föreslås samlade till en gemensam grupp, benämnd *syskongrupp*. (De två gruppbildningarna beskrivs också närmare i kapitel 7 Förskolans inre organisation samt kapitel 13 Förskolans miljö.)

Syskongruppen ger en stabil grupptillhörighet under en relativt lång tidsrymd. Barnet som överflyttas från småbarnsavdelning eller börjar förskolan vid ca 2 1/2 år kommer att under fyra och fem år tillhöra samma basgrupp. Det innebär att gruppen alltid har en kärna av barn som är väl hemmastadda med varandra och med miljön i övrigt. Eftersom små barn i hög grad lär genom imitation tillhandahålls de yngsta en mängd imitationsmönster på olika utvecklingsnivåer genom de större barnens betenden.

Barn mellan 2 1/2 och 7 1/2 år har socialt och känslomässigt varierande behov av både barn- och vuxenkontakter. Utvecklingsmässigt kan dessa behov tillgodoses bättre inom en syskongruppsbildning än genom strikta åldersgrupperingar, såvida personal- och lokalförhållanden någorlunda motsvarar de krav som kommer in i bilden. Väsentligt är att syskongruppen har sina egna lokaler med personal som är den för gruppen sammanhållande faktorn. Lokaler krävs för lek och annan samvaro samt vila, liksom utrymmen för toalett, av- och påklädning. Syskongruppens egna lokaliteter benämns *hemvistrum*.

Med hänsyn till att barnen varsamt skall fostras till att fungera i grupp-bildningar av olika slag, föreslås att syskongruppens hemvistutrymmen kompletteras med en *lekhall* som utnyttjas av två syskongrupper gemensamt. I lekhallen kan barnen cirkulera mellan olika grupp-bildningar, dels spontant bildade, dels av personalen organiserade. Avsikten är att barnen alltefter sina behov skall kunna fördela sig mellan hemvistutrymmen och lekhall. Förmodligen är det välbetänkt att syskongruppens yngsta barn i relativt stor utsträckning har sina aktiviteter förlagda till hemvistutrymmet. I utredningens miljöförslag har t ex hemvistets våtrum dimensionerats och utrustats så att de yngsta barnens behov av vatten- och kladdlek skall kunna tillgodoses där. Givetvis skall också de äldre barnen när de så önskar kunna förlägga viss lek dit.

Ett gruppsystem enligt detta skisserade mönster kan tillgodose behovet av en förankring i en viss grupp för det individuella barnet med anknytning till en eller ett par vuxna personer. Systemet ger dessutom barnen möjligheter att fungera med jämnåriga i speciella sysselsättningar, samtidigt som det ger något av "syskonrelationer" inom den egna gruppen. Möjligheterna till kontakt med och emotionella anknytningar till de vux-

na breddas också i detta system, där en del av personalen förutsätts kunna fungera i förhållande till två barngrupper. Ansvaret för varje individ i personalgruppen gentemot barnen blir dock mera delat än för närvarande med hänsyn till att all personal tjänstgör i ett eller flera arbetslag som gemensamt tar ett ansvar. I avsnittet 3.5.1 beskrivs och utvecklas systemet med arbetslag och dessas funktioner. (Arbetslagssystemet behandlas också i kapitel 4–5 Arbetssättet i förskolan samt i kapitel 7 Förskolans inre organisation.)

Syskongruppen bör endast fungera som en basgrupp för andra mer eller mindre spontana lekgrupper knutna till olika aktiviteter. Därigenom undanröjs eventuella risker för att de minsta barnen överstimuleras eller förtrycks av de större barnen som oftast har andra aktivitetsbehov och aktivitetsbeteenden. Om syskongrupsprincipen skall kunna genomföras och bli ett instrument för att främja såväl den känslomässiga som den tankemässiga utvecklingen, fordras emellertid vissa förutsättningar i miljön.

3.4.9 Aktivitetsområden

Förmågan att tänka utvecklas genom att barnet konkret får manipulera i praktiska situationer med material av olika slag, dels på egen hand, dels i samspel med andra barn och vuxna. Om den principen genomgående praktiseras, genom att förskolan tillhandahåller ett rikt utbud av konkreta erfarenheter, grundläggs en attityd hos barnet att självt aktivt söka sig intressant information och försöka organisera den.

Miljöns utformning skall på olika sätt underlätta samspelet barnen emellan. Nedanstående faktorer är väsentliga att beakta.

Miljön organiseras i *aktivitetsområden*, där varje form av sysselsättning har sin speciella arbetsplats. Varje sådan arbetsplats måste ha utrymme för flera barns lek samtidigt. Det är av betydelse, i synnerhet för de något äldre barnen, som håller på att utveckla "bredvidleken" till samtalskontakter kring det de sysslar med, att de genom praktiska arbetsarrangemang uppmuntras i denna lekform. Till varje aktivitetsplats bör rikligt med basmaterial finnas lätt tillgängligt, så att varje barn tidigt lär in en attityd att kunna klara sig självt.

Väl organiserade aktivitetsområden innebär att barnet tränar sitt oberoende, sin självständighet, i förhållande till de vuxna. Om barnet onödigtvis måste begära eller invänta personalens hjälp ökas konflikthanteringen mellan barnen. Aktivitetsområden bidrar till att barnet lär sig förlita sig på den egna förmågan liksom att utveckla ett samspel med de andra barnen.

Ju mindre barnen är desto viktigare är det att varje leksak finns i stor upplaga. Tidigare har detta motiverats med att viss typ av konflikter sannolikt blir färre om det lilla barnet inte behöver vänta på en leksak det vill ha. Men ett ännu viktigare motiv är att de mindre barnen i hög grad lär genom imitation. Genom att se andra barn leka med något motiveras barnet att göra detsamma. Lek- och därmed inlärningsstillfällen ökar om de minsta barnen har tillgång till samma leksak i stor upplaga.

Väsentligt för barnen i syskongruppen är att lekmateriallet bjuder varia-

tionsmöjligheter så att leken kan stimuleras in i ständigt nya banor. Visst lekmaterial bör ha kontinuerlig uppbyggnad i stegrad svårighetsgrad när det gäller t ex problemlösning, systemförståelse etc.

Systemet med arbetsområden kräver grundlig aktivitetsplanering av personalen, så att barnen med hänsyn till olika utvecklingsnivåer kan arbeta med olika aktiviteter och med olika intresseområden individuellt eller i grupp.

3.4.10 Gruppstorlekar

Som tidigare påpekats är det viktigt för småbarnsgruppens barn att kunna få stabilisera ett mindre antal kontakter, både när det gäller barn och vuxna. Vistelsen i småbarnsgruppen skall innebära en varsam slussning till det ökade utbudet av sociala anknytningar i syskongruppen. Barnantalet i småbarnsgruppen måste därför hållas lågt. 12 platser måste anses vara den övre gränsen för att dessa barns speciella behov skall tillgodoses inom samma grupp. Detta förutsätter emellertid att den yngsta gruppen i åldern 6–12 à 14 månader disponerar ett eget rum. Tänkbara grupperingar inom småbarnsgruppen är då 4 + 4, 4 + 6 och 4 + 8 barn, där de yngsta barnen under ett år ej bör vara flera än fyra.

Barnen mellan ca 1 och 2 1/2 år kan sammanföras inom samma rumsenhet, men denna bör utrustas med avskärningsanordningar och låga sängplatser, så att barnen garanteras goda vilomöjligheter. Denna åldersgrupp är även i behov av väl tilltaget lekutrymme för att tillgodose det särskilda behovet av rörelselek.

En syskongrupp skall kunna ta emot från ca 10 upp till högst 20 barn.

Två syskongrupper som har delvis gemensamma utrymmen innebär att en större personalstyrka måste fungera gemensamt. Samtliga barn får då kontakt med flera vuxna än i nuvarande gruppsystem, och de får också större möjligheter till samspel med varandra.

Om syskongruppen skall fungera väl bör en relativt jämn åldersspridning eftersträvas. Blir åldersspridningen sned, med t ex för stor belastning på de yngsta åldrarna, är det nödvändigt att personaltätheten ökas, dels för att de yngsta barnen kräver mer av hjälp i rutinmomenten än äldre barn, dels för att aktivitetsbehoven skall bli tillgodosedda på ett meningsfullt sätt. I vissa fall kan det vara lämpligare att minska barngruppens antal i stället för att öka personalantalet. Generellt kan sägas att huvudmannen gemensamt med förskolans personal och föräldrar i varje särskilt fall bör ta ställning till vilken åtgärd som bör prioriteras.

Den organisation av småbarns- och syskongrupper, som ovan beskrivits, liksom de lokal- och inredningsmässiga förutsättningar, som föreslagits, kan sannolikt mest komma till sin rätt i lokaler, som planerats utifrån dessa intentioner.

Befintliga förskolor, som planerats för åldershomogena grupper har givetvis vissa möjligheter att åtminstone delvis övergå till detta system. Graden av övergång bestäms av antalet grupper, lokalförutsättningarna samt av personalens beredskap att förändra arbetssätt.

3.4.11 Gemensamma förskolgrupper för hel- och deltidsvistelse

Förskolverksamheten är i dag uppdelad på två, oftast organisatoriskt och lokalmässigt åtskilda, institutionsformer: daghem och lekskola, vilka dock ur pedagogisk synvinkel betraktas som en enhet. Den uppdelning som ändå råder verksamhetsmässigt har gammal tradition i vårt land, där vardera av institutionerna har utvecklats bredvid varandra. Ett slag av kategoriklyvning för barnens del har därvid blivit resultatet. Det är sannolikt viktigt att små barn inte upplever sådana grupperingar i samhället, som påtalar olikheter mellan människor. Vad som i dag styr uppdelningen är primärt huruvida barnens mödrar förvärvsarbetar eller ej samt utifrån de organisatoriska och från vissa synpunkter rationella faktorer som baseras på detta förhållande. Den pedagogik som tillämpas i daghem och lekskola har samma utformning och utgår från samma slag av värderingar i fråga om barnens utvecklingsbehov.

Lekskolan tillämpar genomgående ett system med tretimmarsgrupper. Tre timmars bortavaro för ett barn från hemmet kan ge modern avkoppling men tillåter knappast att hon kan ta ett deltidsarbete eller studera. Många föräldrar och barn skulle vara betjänta av att det fanns flexiblere möjligheter vad gäller vistelsetidens längd och förläggning. Om lekskolan integreras i förskolan av heldagstyp skulle en sådan flexibilitet kunna uppnås. (Se vidare kapitel 7 Förskolans inre organisation.)

3.5 Relationen personal – personal

De vuxna i barnets närmiljö, de personer som det under längre perioder dagligen konfronteras med, påverkar barnet i olika avseenden. Påverkan sker inte bara i direktkontaktarna mellan barn och vuxna, utan också genom det slag av samröre barnet indirekt upplever mellan de vuxna. Personalens olika inbördes relationer kan därför sägas ha stor betydelse för barnets känslomässiga utveckling.

Barnet upplever personalens attityder till varandra både som individer och som företrädare för olika arbetsområden. Inställning till skillnader i status beroende på utbildning, ansvar och löneförmåner är exempel på attityder som barnet intuitivt kan lära in. Ett annat exempel är personalens attityder till arbetssituationen som sådan liksom till samarbete.

Om förskolan skall ge en god grund för barnets vidgade sociala utveckling bör personalens arbetssituation vara sådan att varje individ upplever sitt arbete som meningsfyllt, dvs att dess kapacitet tillvaratas. Personalen måste också liksom föräldrarna tro på att dess insatser för barnet har mål och mening. Med insikt om att den vuxne är imitationsmodell för barnet blir personalens förmåga till inbördes samverkan väsentlig.

3.5.1 Samspelsmodell – lagarbete mellan personalen

I daghemmen arbetar i huvudsak två personalgrupper bland barnen, förskollärare och barnsköterskor. Därtill kommer i vissa fall barnavårdslärare, praktikanter, elever vid förskolseminarier och andra elevkategorier. I daghemmet arbetar även ekonomipersonal: kokerska och/eller köksbiträ-

de samt timanställd städpersonal. Ekonomipersonal har i allmänhet relativt få beröring med barnen.

Förskollärarna har med hänsyn till sin längre utbildning i förhållande till barnskötarna i dag ledningen av det pedagogiska arbetet i förskolan. Barnskötarna fungerar mer eller mindre som assistentpersonal, utom bland de yngsta barnen, som i de flesta fall handhas av enbart barnskötare. Detta förhållande har sannolikt flera orsaker. Huvudmännen för förskolverksamheten har utgått ifrån att barnskötare är den lämpligast personalkategorin när det gäller att ta hand om de yngsta barnen, därför att deras utbildning är vårdinriktad. Barnskötare är dessutom billigare arbetskraft än förskollärare, en inte oviktig faktor för huvudmännen med tanke på att en småbarnsavdelning kräver högre personaltäthet än avdelning för äldre barn. Det är emellertid väsentligt att utgå från sammanhanget mellan vård, fostran och pedagogisk vägledning.

Vårdmoment som innebär att barnet får föda, får sin hygien ombe-sörjd, får vila etc kan inte ske utan att den vuxne handskas med barnet och därvid ger uttryck för sina känslor för barnet. Fostran å sin sida inkluderar vårdmomenten, på så sätt att de både rutinmässigt och genom den vuxnes sätt att uttrycka känslor utgör en grund för hur barnets eget beteende skall utvecklas. Vård och fostran kan därför inte ses som isolerade från olika slag av påverkan — pedagogisk vägledning, inte ens när barnet är nyfött.

En arbetsfördelning i förskolan mellan barnskötare och förskollärare som poängterar att de förstnämnda bör handha företrädesvis vårdmoment, och att den andra gruppen sysslar med pedagogisk handledning är därför inte adekvat. All personal i förskolan har pedagogiska uppgifter och arbetsfördelningen bör ske utifrån personliga förutsättningar för olika slag av pedagogiska uppgifter.

Även förskolans ekonomipersonal har en viktig pedagogisk funktion, där deras arbetsinsats och förhållande till övrig personal och även direkt till barnen har stor betydelse. Köket får inte vara ett stängt område för barnen. Tvärtom är det viktigt att barnen upplever matberedning och annat köksarbete och får en första insikt i att sådana sysslor är en viktig del i varje människas liv. Barnen bör få uppleva att mat och matberedning inte enbart tjänar att tillfredsställa ett biologiskt behov utan ingår i ett socialt mönster. Förskolans ekonomipersonal måste därför se sig själv som personal med pedagogiska uppgifter och det är därför nödvändigt att den deltar i förskolans pedagogiska lagarbete.

Den barngruppsstruktur som skisserats i avsnitt 3.4.8 förutsätter att samtliga personalkategorier fungerar i arbetslag inom såväl småbarns- som syskongrupp. Arbetslagets princip går ut på att personalen gemensamt diskuterar sig fram till en arbetsfördelning med tanke på aktuella arbetsmoment, arbetstidens förläggning, och hur barnens aktivitetsutbud skall organiseras.

Arbetslag kan bildas för olika ändamål. Exempelvis kan personal som gemensamt arbetar med en barngrupp ha anledning att bilda ett arbetslag liksom att personal som arbetar i lekhall eller med ekonomifunktioner kan ha anledning att bilda arbetslag, Arbetslag eller arbetsgrupper kan även bildas för andra mer speciella syften, som att genomföra ett aktivi-

tetsprogram eller att utrusta en aktivitetshörna. Även beträffande ett arbetslags kompetensområde måste ganska stora variationer förutsättas. Det är väsentligt att förskolans personal gemensamt försöker klarlägga respektive arbetslags besluts- och verkställande rätt. Vidare är det av stor vikt att all personal är införstådd med behovet av att kontinuerligt ompröva arbetslagens kompetensområde.

Det bör poängteras att samarbete i arbetslag förutsätter små enheter för att de inte skall bli tungrodda och tidsödande. Tre till fyra personer förefaller vara en rimlig storlek för att ett arbetslag skall kunna konferera och fungera tillsammans kontinuerligt. I varje sådant arbetslag bör minst en av deltagarna vara förskollärare, även när det gäller småbarnsgruppens arbetslag. Dessa krav får ses mot bakgrunden av att förskollärarna har en fördjupad utvecklingspsykologisk utbildning och har goda förutsättningar att se barns utveckling i ett tidsperspektiv.

Arbetslagen bör, förutom att de inom sig löser arbetsfördelning och andra organisatoriska problem, också vara forum för pedagogisk debatt, där personalen ständigt penetrerar skilda arbetsmoment och olika problems pedagogiska innebörd i förhållande till varje barns utveckling. Förskollärarna med sin längre utbildning och sina fördjupade kunskaper kan tillföra arbetslagets debatter nya infallsvinklar på pedagogisk problematik, som gör att all personal på sikt tillägnar sig en dynamisk syn på barnets utveckling och dess betingelser. Detta får dock inte uppfattas kategoriskt. Brister i teoretisk utbildning kompenseras ofta på ett värdefullt sätt av insikter utifrån en lång arbetserfarenhet och värdefulla personliga egenskaper.

En väsentlig uppgift för förskolan är att lägga grunden till att barnen så småningom utvecklas till att kunna samarbeta med andra människor. Den viktigaste inlärningskällan i dessa avseenden utgör de vuxna i barnens omgivning, eftersom barnen tar efter de vuxnas sätt att samarbeta, fatta beslut och ta ansvar för sina beslut. Det fungerande arbetslaget är därför av största betydelse för barnens sociala fostran. Barnen bör ges tillfälle att delta i de vuxnas samarbete, komma med synpunkter, delta i beslut och ta visst ansvar för fattade beslut när det gäller frågor där de direkt berörs och har förutsättningar att ta ställning, t ex vid vissa inköp, planeringar av utflykter o d.

Av ytterligare värde för förskolans inre arbete är, att även föräldrarna ges tillfälle att delta i diskussioner och utformning av förskolans verksamhet och miljö. Personalen erhåller värdefull komplettering, föräldrarna får tillfälle att uppleva sig fylla en viktig funktion och barnen kan få känna en nära och naturlig anknytning mellan hem och förskola.

Samarbete mellan förskolans personal i arbetslagets form kan ge ett värdefullt stöd i varje lagmedlems egen personlighetsutveckling. Det förutsätter emellertid en beredskap att ta steget från ett individuellt ansvars-tagande för ett eget avgränsat ansvarsområde till ett breddat samverkansmönster där samtliga deltar i gruppbeslut. Det är alltså fråga om ännu relativt ovanliga beslutsprocesser i vårt samhälle som få människor har träning för och erfarenhet av.

Sannolikt betyder en övergång från vertikala till horisontella beslutsprocesser stora svårigheter i initialskedet. Det är därför viktigt att grupp-

samverkan tränas in under grundutbildningen för både förskollärare och barnskötare, framför allt under den praktiska utbildningen, men också när det gäller lämpliga moment i teoriundervisningen. Den teoretiska undervisningen måste dessutom klargöra och tränga in i grupp-dynamisk problematik samt förbereda på och understryka vanliga mänskliga reaktionsmönster i detta sammanhang.

För den personal som redan befinner sig i en arbetssituation inom förskolan bör den utbildningskomplettering som utredningen skisserat metodmässigt omfatta och utgå från lagarbetets principer. (Se vidare kapitel 21 Utbildningskomplettering för förskolans personal.)

3.5.2 Föreståndarens arbetsuppgifter

Föreståndaren på en större institution har i dag en i huvudsak administrativ befattning. Föreståndaren är t ex ansvarig för att ta upp och redovisa avgifter, upprätta statistiska tablåer över verksamheten, lägga upp personalens arbetsschema, verkställa inköp, ansvara för vård och skötsel av inventarier och lokaler. Därtill kommer att föreståndaren är arbetsledare för övrig personal och därigenom ytterst bär ansvaret för att varje barn får lämplig vård och fostran. Av tradition har föreståndaren dessutom tagit på sig huvudparten av föräldrakontakterna. Endast på mindre institutioner har föreståndaren kontinuerligt tagit del i det direkta barnarbetet.

I utredningens förslag till pedagogiskt program för förskolan är personalens lagarbete en viktig hörnsten, bl a med hänsyn till att förskolans barn tidigt skall få uppleva reella samarbetsformer. Konsekvensen av detta blir att arbetslagen deltar i planering av och får vissa beslutsfunktioner, som f n huvudsakligen åligger föreståndaren. Schemaläggning av arbetstider och rutiner, planering av materialinköp, fördelning av arbetsmaterial, föräldrasamarbete samt läkar- och specialistsamarbete är exempel på arbetsuppgifter som bör omfattas av arbetslaget i samråd med föreståndare. Föreståndaren bör ingå som medlem i minst två av arbetslagen och dessutom ha möjlighet att i mån av tid och behov delta i de övriga.

Avgiftsupptagning, viss bokföring och statistiska uppgifter är sådana arbetsrutiner som med fördel kan skötas av central myndighet i kommunen. Med hänsyn till att föreståndarna vid förskolan så gott som undantagslöst i dag har en pedagogutbildning kan ifrågasättas om inte denna personal bör utnyttjas för i första hand pedagogiska ändamål.

Om föreståndarens arbetsuppgifter ges en mera uttalad pedagogisk inriktning, kan de centreras till i princip fyra områden.

1. Utöva personalledar- och personalvårdsfunktioner.
2. Delta i arbetslagens överläggningar och i mån av tid tjänstgöra i barngrupperna.
3. Ha huvudansvar för förskolans egendom.
4. Vara förskolans kontaktperson med huvudmannen och övriga lokala myndigheter.

(Se vidare kapitel 7 Förskolans inre organisation.)

3.5.3 Konflikter mellan personal

Förskolan är en arbetsplats där en grupp vuxna människor konfronteras med varandra. Den skiljer sig från de flesta andra arbetsplatser, på så sätt att de vuxnas sätt att agera tillsammans påverkar en annan grupps attityder och beteenden, dvs barnens. Det kan också uttryckas så att inte bara den vuxna individen i sin relation till barnen är ett pedagogiskt instrument, utan också gruppen av vuxna individer.

Alla människor har i större eller mindre utsträckning förväntningar om hur andra personer i omgivningen skall bete sig, och alla känner dessutom att andra har vissa förväntningar på en själv. Konflikter uppstår när ena eller båda parter i en grupp försöker framtvinga stöd för sina sociala förväntningar, som den andra parten upplever vara värdelösa, felaktiga eller ohållbara. Detta gäller givetvis inte bara yrkesmässiga värderingar, utan också politiska, etiska m fl, som kan spelas ut och vålla konflikter. Det är därför väsentligt att framhålla att konflikter mellan personalen i förskolan är oundgängliga, därför att de tillhör livets realiteter på alla områden. Barn måste växa upp med den insikten, men det beror på de vuxna om insikten skall få en dynamisk och positiv innebörd.

Nedan skall redogöras för några vanliga konfliktanledningar mellan personal i förskolan. Bl a är det inte ovanligt att äldre barnskötare, som fungerat länge i yrket och kanske även på samma arbetsplats och nyutexaminerad lärarpersonal har svårigheter i sitt samarbete. Det kan här vara fråga om generationsmotsättningar, men också om olikheter i attityder till arbetsuppgifterna på grund av olika utbildning och tidpunkt för denna. Samma förhållande kan gälla även äldre och yngre förskollärare, beroende på att de yngre har annorlunda uppfattning om var tyngdpunkten i arbetsuppgifterna skall ligga än de äldre. Den yngre personalen kan sakna arbetsrutin och därmed överblick av arbetssituationen i stort. Den kan därför upplevas av den äldre personalen som okunnig och med otillräcklig förmåga att ta ansvar. Bristen på rutin kompenserar de unga emellertid med en färsk teoretisk bakgrund och även med en entusiasm för att genomföra moderna pedagogiska principer i arbetet. Konflikten kan upplevas som att man på ömse håll inte talar samma språk utan talar bredvid varandra utan att nå en inlevelse i den andra partens åsikter.

Sådana konfliktssituationer kan vara svåra att lösa, i synnerhet om det blir en uppdelning av personalen i två eller flera läger inom institutionen. Därför är det väsentligt att personalen inser och förmår att ta upp och penetrera dylik problematik på ett tidigt stadium. Förskolans barn har behov av äldre och yngre människor, som fungerar i olika slag av mänskliga roller. Personalen måste också få känna trygghet i sin arbetssituation. Det innebär bl a att få känna sig accepterad som en fullvärdig arbetskraft, även om man tillhör en äldre generation och har en utbildning av äldre datum, eller är ung och ännu ovan i den praktiska arbetssituationen.

Systemet med arbetslag kan ge utrymme för speciella "rollarbetsuppgifter". Det fordras emellertid generositet av lagmedlemmarna för att försöka förstå vad varje i teamet ingående individ är lämpad för och tilldela vederbörande just den uppgiften.

Konflikter är överhuvudtaget vanliga i arbetssituationer, där man fun-

gerar nära varandra. Brist på ordning kan upplevas frustrerande för den som är pedantisk till sin läggning och vice versa. Vanor hos en person kan irritera någon annan osv. Det är emellertid väsentligt att förstå att konflikter i sig inte är farliga och att uttryck för dem kan få släppas fram. Risker ligger i att aggressionerna helt undertrycks, vilket påverkar hela arbetssituationen och förhindrar ett riktigt samarbete, därför att så mycken energi går åt till att hålla aggressiviteten i schack.

I en konfliktsituation gäller det att få kontrahenterna att förstå sin del i det uppkomna läget och utifrån detta bearbeta sig själv för att nå en förändring. Sannolikt har förskolans psykolog, kurator eller pedagogkonsulent en viktig uppgift när det gäller att stödja personalen i detta. Psykologen kan t ex bistå genom impulser till vidare bearbetning av det speciella arbetslagets situation, men också ge sådan mer individuell hjälp att personalen blir i stånd att ta i itu med och lösa inbördes konflikter.

3.5.4 Personalens trivsel och arbetsglädje

Hittills har behandlats några vanligt förekommande konflikttyper och deras negativa återverkningar på personalens samarbete. Vad som inte berörts är hur personalens trivsel och arbetsglädje kan återverka på barnen.

Trivsel och arbetsglädje kan ges många definitioner. I detta sammanhang avses förmågan att uppleva sin arbetssituation på ett övervägande positivt sätt samt att finna en god avvägning mellan arbetet och den privata tillvaron. Viktigt för att personalen skall trivas i sitt arbete är att den får stimulans genom arbetsuppgifterna och upplever och får påtagliga bevis för att deras förmåga tas tillvara. Inom arbetslagets ram kan denna princip utvecklas. I lagarbetets struktur finns förutsättningar att pröva nya arbetsuppgifter, som gör att man finner ut vad lagets medlemmar är mest lämpade för.

Med hänsyn till både barnen och samarbetet är det av vikt att personalen kopplar av från institutionen och odlar privata intressen. Delvis sammanhänger detta med arbetsschemats utformning. Ett dylikt skall utformas över längre arbetsperioder, så att var och en har möjlighet att planera sin fritid. Sammanhängande arbetspass måste också eftersträvas, så att arbetsdagen inte sönderstyckas genom håltimmar.

Upplever personalen trivsel och arbetsglädje bidrar det också till att atmosfären kring barnen blir positiv och trygg. Man kan också tänka sig att barnen får en upplevelse av att den vuxnes arbetssituation i sig är något värdefullt. Det är emellertid orealistiskt att utgå från att inte trivsel och arbetsglädje fluktuerar. Även detta är något väsentligt att förmedla till barnen. Trots att man i grunden trivs med arbetet kan normalt perioder komma då bilden förändras.

3.5.5 Introduktion av personal

Samarbetsproblemen i förskolan kan ha sin upprinnelse i det sätt varpå ny personal introduceras. De första konfrontationerna människor emellan är ofta attitydskapande på ett onyanserat sätt. Dessvärre kan en

förstahandsbedömning ha långtgående effekter. Det är en av föreståndarens väsentliga arbetsuppgifter att förbereda personalförändringar genom information till den "gamla" personalen och att grundligt informera och introducera nya arbetstagare i förskolans speciella arbetsförhållanden. All personal har nytta av gruppsykologiska kunskaper som bl a innebär medvetande om att en ny gruppmedlem alltid på något sätt förändrar grupsituationen. Just denna förändring måste barnen i förskolan ofta uppleva i sina gruppbildningar, där barn ständigt lämnar förskolan och andra kommer till. Personalens inställning till förändringar inom en grupp beroende av tillskott på eller avgång av medlemmar, påverkar sannolikt barnen. Har de inställningen att gruppförändringen har både negativa och positiva konsekvenser och att det positiva värdet ligger i att gruppen tillförs något nytt genom en ny medlem, kommer sannolikt barnen att kunna uppleva gruppförändringar som något naturligt och väsentligt i all samvaro människor emellan.

3.6 *Relationen föräldrar–personal*

Samverkan mellan föräldrar och personal i förskolan kan vara till god hjälp för att barnet skall kunna knyta an känslomässigt och utveckla en tillit även till andra vuxna än föräldrarna. Om barnet upplever att kontakterna mellan föräldrar och personal präglas av en ömsesidig respekt och tillit liksom att samverkan gäller barnets bästa, har det lättare att utveckla ett tillitsmönster också i förhållande till personalen.

Goda relationer mellan föräldrar och personal kan sägas baseras på förståelse för hur den andra partens del i förhållande till barnet ser ut. Föräldrarna har en särskild känslomässig bindning till barnet, vilket ibland kan förhindra klarsynhet i fråga om barnets speciella problematik. Föräldrarnas insats sträcker sig över en relativt lång tidsperiod. Detta innebär att deras uppfostringsperspektiv, med bl a förväntningar för framtiden på barnet, är helt annorlunda än personalens. Förskolans personal är yrkesinriktade fostrare, som ständigt möter nya barn och handleder dem. Föräldrarnas insats som fostrare gäller ett eller några få barn.

3.6.1 *Samspelsmodell*

Det är viktigt att förskolans personal i sitt ansvarstagande kan utgå från att den har andra förutsättningar för insatser för barnet än föräldrarna, och utifrån det perspektivet blir medveten om sin kompletterande funktion. Det innebär att personalen bör inse att dess relation till barnets föräldrar skiljer sig från en vanlig vänskapsförbindelse. Den har en yrkesrelation, men det gäller att göra just den fruktbar och ge den ett känslomässigt innehåll. Om någon av personalen inte varseblir denna distinktion utan i första hand söker vänskap hos föräldrarna för egen del, hindrar det vederbörande att utveckla olika typer av kontakter alltefter föräldrarnas behov.

En kritisk inställning hos personalen gentemot föräldrarna kan bero på en osäkerhet i fråga om balansen mellan givande och tagande i den egna

rollen. Detta kan lätt spetsas till om föräldrarna uppträder kritiskt mot förskolan i något eller flera avseenden. Är personalen inte klar över sitt eget känsloutspel, hindras den från att uppleva kritiken som något positivt, som en upptakt till mer djupgående kontakt.

Föräldrar ställer ibland alltför stora krav på sina barn att de skall vara duktiga och uppföra sig oklanderligt. Motsvarar inte barnet förväntningarna kan föräldrarna uppleva att inte bara barnet utan också de själva är misslyckade. Om förskolans personal känner osäkerhet om hur den skall förhålla sig till sådana attityder hos föräldrar och som den själv kanske ställer sig kritisk mot, kan barnets konfliktsituation förvärras. I sådana fall är det särskilt viktigt att personalen förstår att föräldrarna behöver försäkras om att barnet accepteras i förskolan som det är. Föräldrarnas trygghet är i detta fall av primärt intresse, då den är en förutsättning för att föräldrarna skall kunna minska sina ambitioner i förhållande till barnet.

Personalen möter ibland kontaktlösa föräldrar, som inte själva ger uttryck för att vilja etablera kontakt med personal och andra föräldrar i förskolan. Ett tänkbart skäl kan vara att föräldrarna har låg social självkänsla och uppfattar personalen som specialister, auktoriteter, vilkas språk de inte förstår och vilkas krav de finner orimliga att motsvara. Utan personalens inlevelse i hur dessa föräldrar kan uppfatta den själv i personalrollerna, och likaså förståelse för socio-ekonomiska bakgrundsfaktors inverkan, går det inte att överbrygga klyftan och få till stånd samverkan.

"Kontaktlösa föräldrar" som inte etablerar samtalskontakt och inte besöker föräldramöten m m anser personalen ofta vara den grupp föräldrar som är i störst behov av samverkan med förskolan. Det blir svårt att etablera en kontakt om personalen har inställningen att man bör vänta på att föräldrarna skall ta initiativ eller förlitar sig på traditionella kontaktmönster för föräldrasamarbete.

Sannolikt måste det utvecklas andra kontaktmodeller där personalen varsamt orienterar sig om föräldrarnas villkor och försöker nå dem utifrån deras speciella förhållanden. Hembesök när barnet är sjukt kan vara *ett* sätt att etablera en sådan första kontakt. Vilka vägar man än väljer är dock det väsentliga att personalen förstår vikten av att kontakt etableras och att den är villig att bryta gamla kontaktmönster och finna nya former.

Förmodligen ligger det en fara i att föräldrar överhuvudtaget uppfattar förskolans personal som experter på uppfostran. Det kan innebära att föräldrar tvivlar på sin egen förmåga att fungera väl som fostrare och vill skjuta över ansvaret på fackutbildad personal. Detta problem kan sägas vara en av kärnpunkterna när det gäller att utveckla ett samarbete mellan föräldrar och personal. Personalen måste alltid stödja föräldrarna i deras föräldraroll. Detta innebär att föräldrarna själva skall arbeta sig fram till lösningar vad det gäller relationerna till barnet. Råd om uppfostran är därför sällan relevanta såvida det inte gäller enkla, praktiska anvisningar. Däremot kan föräldrar ha hjälp av att personalen strukturerar ett problemområde för dem så att de lättare kan ta itu med det på ett konstruktivt sätt.

3.6.2 Introduktionssamtal med föräldrarna

Innan ett barn börjar förskolan bör ett samtal arrangeras mellan föräldrarna och den personal som närmast skall handha barnet. Detta samtal bör leda till att både föräldrar och personal får sådana upplysningar som är viktiga för dem och som kan ge en grund för fortsatt samverkan.

Personalen bör orientera sig om hur barnets utveckling framskridit och söka bilda sig en uppfattning om barnets uppväxtförhållanden, den miljö som barnet upplevt. Vanor och egenheter hos barnet är ett annat viktigt område. Samtalet bör resultera i att personalen får en ungefärlig bild av hur föräldrarna i stort ser på uppfostran av sitt barn.

Minst lika värdefullt är att föräldrarna lär känna personalen, dvs att föräldrarna informeras om personalens arbetsbakgrund och generella syn på uppfostran. Föräldrarna bör också orienteras om förskolans resurser i fråga om lokaler, utrustning m m.

Personalen bör undvika att föra anteckningar under introduktions-samtalets gång. Anteckningar är dock befogade när det gäller speciella föreskrifter angående barnets vård som förskolan måste följa, t ex diet- eller medicinföreskrifter.

Denna första samtalskontakt har betydelse för hur den fortsatta kontakten föräldrar—personal utvecklas. Det är därför viktigt att personalen behärskar elementär samtalsmetodik och förstår att tolka inte bara det som direkt sägs, utan även vad som uttrycks för övrigt. Det gäller också att kunna avväga om förtroenden angående personer som inte är närvarande skall mottas. Personalen bör också söka förhindra att föräldrarna talar om mer än de egentligen själva vill. Utbildning i samtalsmetodik med etisk anknytning är därför nödvändig för både förskollärare och barnskötare.

3.6.3 Introduktion av barnet i förskolan

Miljöförändringar är i regel svåra för ett barn, därför att det inte har erfarenhet nog att överblicka och förstå konsekvenserna av t ex ett miljöbyte. En försiktig introduktion i förskolan av barnet är därför nödvändig. Detta är även viktigt för föräldrarna, som kan känna en större trygghet om de vet att barnet trivs och finner sig väl till rätta. Föräldrarna bör vid föräldrasamtalet informeras om att de i god tid bör förbereda barnet på att det skall börja i förskolan, och att denna händelse är något trevligt att se fram emot. Denna information bör ges till barnet upprepade gånger och innehålla upplysningar om att någon av föräldrarna eller annan barnet närstående person kommer att vara med första tiden i förskolan.

När föräldrar och barn kommer till förskolan skall de känna att de tas väl om hand och är välkomna. Föräldern skall inbjudas att delta i arbetet med barnen, och bör alltså inte sitta passiv och enbart titta på verksamheten. Ju mer barnet upplever att mamma eller pappa är en del av vuxengruppen, desto större är chanserna att barnet snart tar hjälp av eller spontant söker kontakt med personalen. Självfallet måste föräldern

informerar om att medverkan i barngruppen inte innebär att den vuxne gör sådant som barnen kan och därför skall göra själv. Om introduktionen sträcker sig över ett flertal dagar, vilket är önskvärt, kan föräldern successivt avkorta vistelsetiden under dagen för egen del, om barnet är införstått med detta.

Introduktionsperioden skall också innebära att föräldrar och personal lär känna varandra bättre. Det är därför lämpligt att föräldern inbjuds att delta i måltider och kafferaster för att träffa den övriga personalen och bilda sig en uppfattning om stämningar och attityder i förskolan. Om personalen under denna tid kan uppfatta föräldern mer som medlem i arbetslaget än som förälder, kan det tänkas att båda parter kan uppleva det fortsatta samarbetet på ett enklare och naturligare sätt. Det kan också tänkas att föräldern får en mera nyanserad bild av förskolan, som kan bidra till att missförstånd inte uppstår på grund av bristande kunskap om den speciella arbetssituationen.

I deltidsförskolan kan ovan beskrivna introduktion vara svår att genomföra. Nyintagning sker generellt vid höstterminens början, då större delen av barngruppen är nybörjare. I de flesta fall rör det sig om sexåringar. Vistelsetiden är dessutom begränsad till tre timmar/dag. Alla dessa faktorer innebär att invänjningen inte är ett lika stort problem som vid heldagsvård, utom i speciella, individuella fall. Lämpligt är dock att nybörjarna successivt får ansluta sig till gruppen under en ca 14-dagars-period. Det innebär att föräldrar som så önskar, åtminstone under några dagar, kan åtfölja sitt barn. Vistelsetiden för de nya barnen kan också lämpligen avkortas under introduktionsperioden. Introduktionen kan också ske genom att man har smågrupper varannan dag i början – förslagsvis de tre första veckorna.

Den introduktion av barnet i förskolan som ovan beskrivits ter sig nödvändig med hänsyn till små barns behov. Alltför abrupta miljöförändringar kan vara ångestskapande, framför allt för redan förut känsliga barn. Ju mindre barnet är då det börjar förskolan, desto större är riskerna med en abrupt start.

Föräldrar måste därför göras medvetna om vikten av en introduktions-period. Likaså måste arbetsgivare inse att arbetsmarknaden har ett ansvar i detta fall att underlätta för föräldrarna att en introduktionsperiod kommer till stånd. För arbetsmarknadens del bör framhållas att den på längre sikt är betjänt av att föräldrar kan känna sig lugna för att deras barn finner sig till rätta och trivs i förskolan. Sannolikt krävs upplysning om dessa frågor genom förskolans personal till föräldrarna men också från samhällets sida till såväl arbetstagar- som arbetsgivarorganisationer.

För barn under ca två års ålder är introduktionen i förskolan med hänsyn till deras psykiska utveckling så väsentlig att eventuellt speciella samhälleliga åtgärder t ex inom ramen för socialförsäkringssystemet bör vidtagas för att garantera barn och föräldrar denna introduktionsperiod.

3.6.4 Fortsatt föräldrakontakt

Det är viktigt att bygga vidare på den grund som lagts genom föräldrasamtal och barnets varsamma introduktion i förskolan. Persona-

len bör ge uttryck för att föräldrarna är välkomna att besöka förskolan, när de har lust. Kontakten mellan föräldrar och personal får inte reduceras till en "tamburkontakt" i samband med barnets av- och påklädning, när det anländer till eller skall hämtas från förskolan.

Eftersom personalen bör hålla föräldrarna kontinuerligt à jour med hur de upplever barnets utveckling i förskolan, och de samtidigt bör veta hur barnet betar sig hemma, är det viktigt att finna tid och plats för gemensamma samtal.

På en del institutioner beräknas föräldrasamtal komma till stånd i samband med att vårdavgiften erläggs. Detta system är diskutabelt, i synnerhet som det vanligtvis är föreståndaren och inte den personal som direkt handleder barnet som svarar för avgiftsupptagningen. Ekonomiska spörsmål och därmed sammanhängande problem kan dessutom försvåra en positiv samverkan om barnet. Systemet med inbetalning av vårdavgiften direkt till förskolan bör av flera skäl avskaffas. I avsnittet "Relationerna personal—huvudman—samhälle" behandlas denna frågeställning mera utförligt.

I förskolan arbetar förskollärare och barnskötare jämsides i barngruppen och fördelar uppgifterna mellan sig enligt arbetslagsprincipen. Föräldrakontakterna är något som bör åligga all personal. Föräldrar skall ha rätt att av olika skäl välja den eller de av personalen som de känner samhörighet med eller önskar knyta an till. I inledningsskedet, när barnet börjar i förskolan, är det väsentligt att föräldrarna får kontakt med åtminstone någon av personalen. Om den kontakten sköts väl, kan kontakterna så småningom vidgas till att omfatta flera av personalen. Genomförandet av denna princip förutsätter ett gott samarbete bland personalen så att man med generositet och hänsyn kan delge varandra sådan föräldrainformation, som har betydelse för den pedagogiska handledningen av barnet. Det förutsätter dock att personalen inte för vidare, och respekteras för detta, sådana upplysningar som föräldrarna delgivit i förtroende och inte önskar spridda.

3.7 Relationen föräldrar—föräldrar

Föräldrar med barn i förskola har få små möjligheter till kontakt sinsemellan. Slumpvis sammanträffar föräldrarna i tamburen då barnen avlämnas och hämtas. Föräldramötenas nuvarande utformning ger små möjligheter till annat än ytliga, konventionella kontakter.

En stor grupp av förskolans föräldrar är ensamstående. Arbetsuppgifterna och ansvaret för barnen gör dem bundna och förhindrar kontakter utanför hemmet. Det för med sig att ensamföräldrarna kan bli isolerade från normala vuxenrelationer och även uppleva en brist på avkoppling från vardagssituationen. Bristupplevelser hos den vuxne kan tänkas påverka relationen till barnet därför att det på sätt och vis är orsak till att något fungerar otillfredsställande i tillvaron.

Olika samverkansformer i förskolan, som diskuterades i föregående avsnitt, med föräldraförening och "öppet hus" i förskolan under tex lördagseftermiddagarna m m skulle kunna ge många föräldrar bredare kontaktytor. Möjligheten att diskutera likartad problematik med andra i

samma belägenhet kan lätta det egna trycket och ge en mera realistisk syn på den egna situationen. Naturliga umgängesformer mellan föräldrarna i förskolan skulle kunna resultera i att samarbete växer fram dem emellan, t ex med barnvaktsturer vid helger, byte av barnens urvuxna persedlar, gemensamma fritidsaktiviteter eller enbart för att ha trevligt tillsammans.

3.7.1 Föräldramöten

Föräldramöten som form för samverkan i förskolan har gammal tradition. Som pedagogisk metod har de funnits från den första barnträdgårdens start i vårt land.

Föräldramöten förekommer i dag på en del institutioner regelbundet och på andra mera sporadiskt. Avsikten med föräldramöten är att föräldrarna skall lära känna sina barns miljö och varandra, men också att föräldrar och personal skall umgås med varandra under trivsamma former och få tillfälle till avspänd samtalskontakt.

Ofta arrangeras dessa möten för en hel institutions föräldrar samtidigt. Det är då vanligt med en programplanering, som omfattar ett föredrag med åtföljande diskussion samt någon förtäring. Inför de större högtiderna, jul och påsk, finner man dessutom att föräldrarna sysselsätts med tillverkning av helgprydnader. Utvecklingen av föräldramöten synes innebära en innehållsförskjutning, beroende på ambitioner att ge föräldrarna någon påtaglig form av kvalitativa programpunkter. Samverkan är dock knappast möjlig att få till stånd, om inte föräldramötena utvecklas mot andra former.

Om man vidhåller att det är en fördel att de människor, som gemensamt har hand om fostran av barnen, träffas under trivsamma former, måste man först analysera föräldrarnas betingelser, under vilka omständigheter de kan komma till förskolan och vad de har behov av att få ut av ett föräldramöte. Detta måste ställas mot personalens situation, vad som är rimligt med hänsyn till arbetsbelastningen för övrigt.

I daghemmen är en stor del av föräldrarna ensamma om sin vård- och uppfostringssituation. Det betyder att de oftast har barnvaktsproblem, om de skall kunna gå hemifrån på kvällarna. Om föräldrarna inte kan lösa barnvaktsproblemet personellt och/eller ekonomiskt har vederbörande ingen möjlighet att delta i föräldramöten på kvällstid även om vilja skulle finnas.

Föräldrar med socio-ekonomiska problem kan antas undvika föräldramöten av olika skäl. De kan t ex känna sig i underläge både när det gäller att tillgodogöra sig program och i fråga om umgängesformerna. För personalen är ofta föräldramötena en extra arbetsbelastning och de känner krav på att institutionen skall uppvisa en putsad och estetiskt tilltalande miljö för föräldrarna. Förtäring med dukning och servering sköts i allmänhet av personalen. Med hänsyn till att föräldramötena oftast sker på kvällarna blir arbetsdagen orimligt lång för personalen vid sådana tillfällen. Sannolikt bör föräldrarna kunna överta en hel del av ansvaret för föräldramötena, vad det gäller programplanering, förtäring och efterarbete. Men det förutsätter att personalen släpper till

institutionen och kan godta andra än sina egna mönster för mötes- och festarrangemang. Andra enklare modeller för samvaro kan emellertid också med fördel provas. Förskolan kan t ex någon gång i veckan bjuda föräldrarna på kaffe när de skall hämta sina barn. Någon eller några av personalen tar då hand om föräldrarna och umgås med dem samtidigt som barnen omhändertas av övrig tillgänglig personal.

En liknande modell har med framgång prövats och går ut på att föräldrarna har tillfälle att någon gång i månaden äta en enkel middag i förskolan efter arbetets slut. De har då inte pressen på sig att skynda hem för att laga mat och kan då ta den tiden för samvaro i förskolan med personal och andra föräldrar. En annan modell är att förskolan har "öppet hus" lördag em eller viss tid under söndagen, och att föräldrar och personal som har lust och möjlighet kan träffas då. Barnen kan då givetvis åtfölja föräldrarna och har då tillgång till sitt vanliga lekmaterial. Enklare samvaroformer, där gränserna mellan dem som inbjuds och dem som bär ansvaret suddas ut, ger förmodligen större utrymme för fruktbara, individuella samarbets- och samtalskontakter.

Den framtida förskolan kräver AV-utrustning och en särskild lokalplanering för att det pedagogiska programmet skall kunna få genomslagskraft. Dessa nya möjligheter kan med stor fördel utnyttjas också för de vuxnas behov. Gruppverksamhet av olika slag för de vuxna, enbart föräldrar eller tillsammans med personalen, kan arrangeras. Vinsterna är uppenbara om föräldrarna kan få känslan att förskolan är ett ställe där också de hör hemma, både i vardagens rutin och vid festtillfällen. Det egentliga syftet med väl utvecklad samverkan föräldrar – förskola är att skapa goda uppväxtbetingelser för varje barn. Förskolan skall därvid vara ett komplement till bostadsmiljön. Eftersom människor har olika förmåga och olika behov, måste metoderna att åstadkomma samverkan vara många och skiftande.

Det är dock en märkbar tendens i samhället att försöka vidga ramarna för beslutsfunktionerna. Förskolan kan inte ställa sig utanför denna utveckling. Vad som främst talar för detta är att det säkerligen har betydelse, om redan förskolbarnet får uppleva konkreta former för demokratisk samverkan. Det kan tyckas att förskolbarnet är för litet och outvecklat för att förstå vad detta egentligen innebär. Men mycket tidigt kan barn attitydmässigt uppleva att de egna föräldrarna gemensamt med andra har något att säga till om i förskolan. Framför allt är den sociala aspekten viktig, att barnen upplever rätten för föräldrarna att ifrågasätta, diskutera och delta i beslut i stället för att foga sig i ett förefintligt system.

Utan olika typer av försöksverksamhet föreligger svårigheter att föreslå samarbetsmodeller, som ger föräldrar möjlighet att direkt påverka förskolans arbetssätt. Sannolikt måste man med hänsyn till institutions- typ, geografiska förhållanden, huvudmannaskap m m tänka sig att ett flertal system förutsättningslöst provas för att erfarenheter skall vinnas.

En första början mot en sådan utveckling kan ske, om förskolans huvudman och dess personal entusiasmerar föräldrarna att starta förslagsvis en föräldraförening eller annan typ av samrådsgrupp som inom sig diskuterar alternativa förslag till ett ökat ansvarstagande för

föräldrarna och försöker att få en samverkan till stånd. Man kan tänka sig att detta kan leda till att olika typer av samarbetsmodeller spontant växer fram, som senare kan prövas och utvärderas och ligga till grund för ett enhetligare system. Avsikten med att stimulera framväxten av nya former för föräldrasamverkan och föräldraansvar är givetvis att utveckla en förbättrad service för familjen i sin helhet, en service som inte enbart är målinriktad på barnets tillsyn utan på hela familjen vari ingår ett förskolbarn.

3.7.2 Plats för föräldrarna i förskolan

Kontaktmöjligheterna mellan föräldrarna i förskolan är förmodligen avhängiga av om där finns lokaliteter att träffas i och om dessa genom sin inredning inbjuder till avkoppling och samvaro. Det förefaller rimligt att förskolan avsätter utrymme för föräldrasamvaro. Detta bör kunna vara utrymmen som utnyttjas för även andra ändamål.

Förskolan har regelmässigt goda personalutrymmen bestående av bl a ett samlingsrum och ibland ett avkopplingsrum. Under den tid på dagen när barnen hämtas av föräldrarna utnyttjas inte samlingsrummet av personalen annat än i undantagsfall. Om samlingsutrymmet är lämpligt beläget i förhållande till barnavdelningarna bör det kunna dubbelutnyttjas av både personal och föräldrar.

Finns inte sådana möjligheter kan t ex avkopplingsrummet – eller som det nu vanligen kallas – isoleringsrummet utnyttjas för att fylla funktionen som föräldrarum. I en förskola med två parallella syskon-grupper kan den ena avdelningens avkopplingsrum användas enbart för föräldrarnas och det andra för barnens bruk.

Kontaktrummet för föräldrarna kan eventuellt utrustas med kokskåp eller kokplatta, så att föräldrarna kan laga en varm dryck under tiden de väntar på att deras barn skall avsluta sin lek och klä på ytterkläderna. Det bör dessutom kunna tjäna som arbetsrum för föräldraföreningen.

Den framtida förskolan bör ha ett för hela institutionen gemensamt biblioteksutrymme, dvs en plats där både barnens och de vuxnas litteratur samlas. Det är därför väsentligt att personalen informerar föräldrarna om biblioteksresurserna, då flertalet föräldrar inte har tillgång till facklitteratur om barnuppfostran m m eller saknar initiativ för att införskaffa sådan från bibliotek.

3.8 Relationerna personal–huvudman–samhälle

I inledningen till detta kapitel framhölls att föräldrarnas attityder och värderingar gentemot samhället överförs till barnen. På liknande grunder kan antas att förskolans personal mer eller mindre medvetet överför sina samhällsvärderingar. Ur pedagogisk synvinkel finns därför skäl att behandla sådana omständigheter som kan påverka hur personalen uppfattar sin roll i samhället.

Förskolan utgör i regel barnets första samhällskontakt utanför hemmet – familjen. Den upplevelsen måste få en positiv innebörd för barnen genom att förskolan har en sådan organisation och ges sådana

förutsättningar att varje barn kan tillgodoses på bästa sätt. Förskolan skall dessutom jämte föräldrarna bidra till att barnet introduceras i den samhälleliga miljön utanför förskolan.

3.8.1 Samhällets värdering av förskolans personal

Yrkesmässig vård och fostran av små barn har länge haft relativt låg status i vårt land. Förskolans personal benämns tex fortfarande ofta "lektanter" i dagligt tal, vilket synes sammanhånga med viss oförståelse för innebörden i förskolpedagogiken. De yngsta skolbarnens aktiviteter är fortfarande lekbetonade, men skolans mål är bl a att förmedla vissa kunskaper genom en styrd inläring, vilket respekteras som en väsentligare och mer kvalificerad uppgift. Bakom dessa statuskillnader mellan förskolans och grundskolans personal syns ligga något slag av värdering om det pedagogiska arbetets karaktär, där den styrda inläringen liksom det kunskapsinnehåll den skall resultera i är utslagsgivande för samhällets värderingar. Daghemmen har först under senare tid börjat uppfattas mera allmänt som institutioner med kompetens att ge en allsidig fostran och inte ensamt som fyllande en passiv tillsynsfunktion. Detta innebär att det fortfarande inte är ovanligt att daghemmens/heltidsförskolans personal uppfattas och upplever sig själv ha en lägre status än lekskolans/deltidsförskolans personal.

Under vårt århundrade, och framför allt under senare tid, har den barnpsykologiska forskningen inriktat intresset på förskolåldern som den period då den grundläggande inläringen sker och på att miljöns inflytande på inläringen under förskolåldern har vittgående konsekvenser för den senare inläringen. Dessa insikter har dock ännu endast i ringa grad påverkat synen på förskolans uppgifter. En förändrad syn på förskolpedagogikens innebörd och kunskaper om hur heltids- och deltidsförskola fungerar och vilka krav som ställs på personalen bör på sikt innebära en riktgare värdering av förskolpersonalens arbetsinsats.

3.8.2 Personal—huvudman

Till övervägande del är kommunerna huvudmän för förskolan, vilket innebär att verksamheten leds av en kommunal nämnd. Allt fler kommuner anställer något slag av chefstjänstemän för att närmast under nämnden leda verksamheten. I större kommuner har under 1960-talet organiserats kanslier för centraliserad administration av hela barnstugeverksamheten.

Utvecklingen synes gå emot, att dessa kanslier samordnar intagning av barn till förskolan, anställer eller förbereder anställning av personal, planerar och utrustar nya institutioner, budgetbereder och anordnar studiedagar m m. Givetvis innebär denna centralisering en avlastning för de enskilda förskolorna som kan komma det pedagogiska arbetet till del. Systemet medför dock att förskolans personal vid en viss gräns kan uppleva en fjärrstyrning. Den beslutande instansen, styrelsen eller nämnden, fjärras från arbetstagarna, så att man på ömse håll upplever en anonymitet. Kommunikationen utmärks ofta av en ensidig riktning

uppiifrån och ner och innebär, speciellt i större kommuner, till mycket stor del skriftlig information från myndigheter till förskolan. Personalen upplever att den enbart får direktiv att följa och beslutshavarna vet föga om personalens reaktioner på dessa.

Chefstjänstemannen, som skall vara den förmedlande länken mellan institution och nämnd, har endast i undantagsfall tid att fullgöra den uppgiften, därför att de administrativa göromålen kommer i första hand. Chefstjänstemannen kan på så sätt av personalen främst upplevas tillhöra arbetsgivarparten och företräda i första hand dennas intressen.

I detta avsnitt har tidigare framförts det betydelsefulla i att samarbetsformer utvecklas mellan personalen emellan inom förskolan liksom mellan föräldrar och personal. Sådan samverkan bör motsvaras av samarbetsformer för förskolans personal och den beslutande myndigheten. En företagsnämnd med representanter för förskolan och myndigheten kan innebära att förskolans personal har möjligheter att föra fram synpunkter på förskolans verksamhet liksom på den egna arbetssituationen. Ett annat sätt är att förskolans personal är representerad på myndighetens sammanträden och där har yttranderätt. På det kommunala området, tex skolans, försiggår försöksverksamhet med olika slag av personalrepresentation för att vidga samarbetet mellan anställda i kommunen och ansvariga myndigheter. Det är angeläget att dylika försök utvärderas och att erfarenheterna därifrån läggs till grund för försöksverksamhet med olika former av samverkan mellan anställda i förskolan och representanter för huvudmannen.

Den problematik som beskrivits är i dag speciellt uttalad i de större städerna. Förskolans utbyggnadstakt gör emellertid att även mindre kommuner inom en nära framtid kommer att beröras av samma svårigheter. Förskolans huvudman är för personalen den samhälleliga representant de är beroende av. Det är därför betydelsefullt att kontakterna mellan huvudman och personal inte blir för sporadiska och byråkratiska till sin natur.

Här skall inte närmare behandlas alla de olika organisatoriska frågor som på ett betydelsefullt sätt påverkar förskolans arbetssituation och som berör såväl personal som föräldrar. Indirekt kan även barnen sägas bli berörda. Några frågor av vilka den ena speciellt berör personalens arbetssituation och den andra har särskild betydelse för föräldrarna skall dock närmare beröras i två följande avsnitt. Vid sidan därav finns således frågor som har från arbets- och relationssynpunkt stor betydelse för personalen och även till stor del föräldrarna, tex materialinköp, budgetberedning och vårdavgiftsupptagning.

3.8.3 Pedagogkonsulenter i förskolan

Chefstjänstemannen, benämnd avdelningschef, intendent, konsulent eller inspektris, kan endast i smärre omfattning ta del av och stödja det pedagogiska arbetet ute i förskolan. Med hänsyn till att chefstjänstemannens arbetsuppgifter huvudsakligen inriktats på administrativa göromål, saknar förskolan egentlig handledning i pedagogiska frågor. Detta är en allvarlig brist. Förskolan skall inte arbeta med fasta kursplaner,

prestationskrav på barnen eller standardprov, vilket gör att personalen inte har sådana krav på sig från samhällets sida. Arbetsinnehållet är därför beroende av en fortlöpande kreativitet från personalens sida. Skall detta krav vara realistiskt krävs stöd i form av handledning av någon som har vidgade pedagogiska utblickar.

Innehållsmässigt varierar förskolorna sinsemellan. Det beror delvis på den individuella prägel personalen kan sätta på sitt arbete eftersom den i stort sett inte är bundna av kurs- eller tidsplaner. Om förskolan kvalitativt skall fungera någorlunda jämnt över hela landet med en utveckling av pedagogiken krävs en fortlöpande handledning av förskolpersonalen. I likhet med grundskolans system, där man bl a har studierektorer kan tänkas pedagogkonsulenter som distriktvis, beroende av antalet förskolor, ansvarar för det pedagogiska arbetets kvalitet. Förutom att skillnaderna mellan de olika förskolorna skulle kunna utjämnas, kan tänkas att pedagogiskt värdefulla nyheter snabbt kan föras ut på fältet genom pedagogkonsulenterna.

Förskolan saknar i dag i hög grad lämpligt arbetsmaterial för barnen, beroende på att det inte finns att tillgå ute i marknaden eller på att den enskilda förskolan saknar överblick av vad som finns att hämta. Pedagogkonsulenterna skulle i detta fall kunna fungera som samordnare för en distribution av AV- och annat arbetsmaterial men också som uppsamlare av pedagogiska idéer, som praktiskt kan förverkligas i nytt material. Det bör starkt betonas att dessa pedagogkonsulenter inte skall ha inspektionsuppgifter utan ett handlingsansvar. (Förslaget om pedagogkonsulenter behandlas vidare i kapitel 23 Förskolverksamhetens yttre organisation.)

3.8.4 Intagning av barn till förskola

Tidigare har förskolans personal mottagit ansökningar om plats i förskolan och verkställt urval. Intagningskriterierna har då helt naturligt växlat mellan olika institutioner. Både fördelar och nackdelar har funnits med detta system, eftersom urvalet ofta baserats på personliga samtal med föräldrarna. Föräldrar som haft svårigheter att skriftligen framlägga sin situation har lättare vid ett samtal kunna klarlägga sina förhållanden. Å andra sidan har föräldrar med språkliga utförsåvör kunnat nyansera och motivera sina behov bättre än de som saknat sådan förmåga. Bakgrundssituationen relaterad till behovet av daghemsplats har därvid ofta kunnat felbedömas.

Olika urvalsprincipers tillämpning har också skapat konfliktsituationer för förskolans personal. Samordning mellan förskolorna vid intagning synes inte heller ha fungerat tillfredsställande. Så länge förskolan inte har platser som svarar mot behovet att erbjuda, måste urval av barn tillämpas. Intagning av barn till förskola bör därför verkställas centralt inom kommunen, varvid någorlunda enhetliga urvalsprinciper som huvudmannen beslutar om bör tillämpas. Det bör betonas att barnets och familjens behov av förskola i första hand bör beaktas, men att viss hänsyn därjämte måste tas till gruppansättningen i förskolan, för att det pedagogiska arbetet ur barnens synpunkt skall bli tillfredsställande.

3.8.5 Studiebesök i förskolan

Förskolan fungerar ofta som en relativt isolerad institution i samhället. På senare år har samhällsdebatten betonat nödvändigheten av att förskolan "öppnar dörrarna" mot samhället, så att barnen tidigt skall få uppleva det omgivande samhället.

Förskolan är en av de institutionsformer där olika grupper gärna vill göra studiebesök. I synnerhet nybyggda institutioner har mycket ofta studiebesök. Ofta gäller intresset i första hand lokaler och inredning. Vid besöken etableras ofta ingen kontakt med barnen utan kontakt sker i allmänhet endast mellan föreståndare, eventuellt annan personal – besökare. Besökaren kan ofta vilja få en kontakt med barnen, vilket inte är så lätt om barnen inte lärt sig att man gör så. Det har även som kriterium på en god pedagogisk standard i förskolan talats om att barnen inte bryr sig om besökarna utan fortsätter sin lek som vanligt. Frågan är hur detta tillvägagångssätt attitydmässigt påverkar barnen. Lär sig barnen att vissa vuxna människor skall man inte bry sig om, att vuxna å sin sida inte är intresserade av barn och vad de gör?

Förskolan är barnens värld, det är deras hem under den tid de vistas där. Det innebär att *hemmets* regler om främmande personers besök bör iakttagas. Barnen skall informeras om ett tilltänkt besök, vilka som kommer och vad de är intresserade av. Eftersom barnen är värdfolk skall de alltefter ålder och utveckling vara med om att ta emot sina gäster och ordna för dem. Då kan ett utbyte tänkas ske, så att besökarna berättar om sig själva och/eller deltar i barnens lek. Tilltänkta studiebesökare bör informeras om villkoren för ett besök, att det är ett led i barnens sociala träning att umgås med olika människor.

3.8.6 Förskolans samverkan med grundskolan

Under senare år har visst samarbete börjat växa fram mellan förskola och grundskola. Båda verksamhetsformerna finner detta samarbete angeläget med hänsyn till att övergången från förskola till lågstadium bör underlättas för varje barn. Förskolan har ett ansvar att förmedla en positiv attityd till den fortsatta skolgången. Den attityden kommer till stånd dels genom att barnet upplever inlärningsituationen i förskolan gynnsamt, dels genom att barnet, i väntan på skolgången, introduceras i skolmiljön. Grundskolan å sin sida bör också inse sitt ansvar att motsvara förväntningarna barnet då kan tänkas ställa på ett positivt inlärningsklimat när barnet börjat i lågstadiet.

Många förskolor ordnar besök i grundskolan. Det är en programpunkt som bör göras obligatoriskt. Eftersom skolgången innebär en helt ny miljö, annorlunda utformad och ofta större och rymmande fler människor än förskolan, krävs att besöket inte bara omfattar ett klassrum utan också övriga lokaliteter, t ex matsal, skolsköterskans mottagning, olika expeditioner m m. Eftersom små barn fäster sig vid detaljer och har vissa svårigheter att få en sammanhängande bild av sina upplevelser måste förmodligen ett sådant besök upprepas.

Allt fler kommuner utvecklar f n ett samarbete mellan förskola och

grundskola genom att anordna gemensamma studiedagar för personalen inom båda verksamhetsformerna. I vissa fall kallas även förskollärarna till skolans elevvårdskonferenser. Sannolikt måste alla sådana kontaktvägar bli regelmässiga för att överbrygga övergången för barnen.

En ny förskolpedagogik som bl a innebär en systematiserad begrepps-inläring kan tänkas resultera i att ett större antal barn, än som nu är fallet, är färdiga för t ex läsning och skrivning året före skolinträdet. Andra barn har en långsammare utvecklingstakt och är inte ens vid övergången till lågstadiet färdiga för t ex läsinläring. En viktig uppgift för grundskolan är därför att beakta den normala spridningen ifråga om utvecklingsnivå och att differentiera undervisningen så att varje barn kan fortsätta inom skolans ram där det slutade i förskolan. Detta bör innebära att vissa aktiviteter i förskolan följs upp och finns tillgängliga för barnen i lågstadiet, exempelvis sådana aktiviteter som i utredningens förslag till pedagogiskt program rubriceras som bildarbete, dvs byggning, träslöjd, målning, collage, modellering m m. Lika viktigt är det att grundskolan kan beakta och följa upp förskolans mål och metoder när det gäller att stödja barnets sociala och känslomässiga utveckling.

F n pågår och planeras försöksverksamhet med olika grader av samordning förskola-lågstadium vad det gäller lokaler, personal och metodik. De samlade erfarenheterna av dessa försök kan tänkas ge ett erfarenhetsunderlag när det gäller att finna lämpliga former för en samordning av förskola och lågstadium i framtiden. En väsentlig fråga när det gäller samordning av de båda verksamhetsformerna är lärarutbildningen för de båda stadierna. Om undervisningen eller handledningen av varje barn skall utgå från dess utvecklingsgrad måste förmodligen personalen kunna alternera mellan de båda verksamhetsformerna. En sådan rörlighet kräver att förskolläro- och lågstadieläro- utbildningarna samordnas och att en läroplanssamordning för de båda utbildningarna kommer till stånd. Inom skolöverstyrelsen pågår f n en utredning som skall söka finna vägar till en samordning av ämnesinnehåll och metodik för förskolläro- och lågstadieläro- utbildningarna.

En bidragande orsak till att det varit svårt att finna former för kontinuerligt samarbete mellan förskola och grundskola är förskolans två organisationsformer heltids- och deltidsförskola. Deltidsförskolan har betraktats som en pedagogisk institution, medan heltidsförskolan främst har rubricerats som barntillsyn av social karaktär, i en framtida förskola, där de två förskolformerna i stor utsträckning integreras, samtidigt som skolans uppmärksamhet på barnets sociala och känslomässiga utveckling blir än mer uttalad, kommer förmodligen förskola och lågstadium att kunna ses som pedagogiska arbetsformer, baserat på att den ena är förelöpare till den andra från barnets utvecklingssynpunkt.

Grundskolan har i ringa grad beaktat behov av tillsyn och pedagogisk handledning under fritiden. De relativt få skoldaghem som nu finns är förbehållna barn med emotionella störningar, som kräver speciell omvårdnad och kontinuerlig vuxenkontakt för att överhuvudtaget kunna motiveras för undervisning. Skolan är i dessa fall inbyggd i skoldaghemmet. Det förefaller som om skoldaghemformen är en verksamhet som borde utprövas även för andra barn utan uttalade störningar inte minst

med tanke på de effekter som kan utvinnas i fråga om social utveckling. Gränserna mellan undervisning och fritid kunde då göras mjukare och barnet kunde förmodligen uppleva mer av fysisk och psykisk omvårdnad. (Dessa frågor kommer, som nämnts i inledningen till betänkandet, att närmare behandlas i ett senare sammanhang.)

Det synes önskvärt att kommunerna generellt tillsätter arbetsgrupper med företrädare för förskolan och grundskolans lågstadium med uppgift att penetrera den speciella problematik, som kan föreligga i varje enskild kommun, vilket kan resultera i förslag om former för samarbete. (Se vidare kapitel 23 Förskolverksamhetens yttre organisation.)

3.8.7 Förskolans samverkan med samhällets institutioner

Förskolan skall hjälpa till att introducera och orientera barnet i samhällets kulturutbud, dvs ge sådana kulturella erfarenheter att barnet upptäcker att det finns vidsträckta valmöjligheter. Det är väsentligt att barnet lär sig sätta in kulturinstitutionerna i sitt samhälleliga sammanhang, dvs att dessa är till för alla människor, men att människor väljer och utnyttjar dem olika beroende på skilda behov. Barnet måste också lära sig att man söker upp dessa institutioner och självt tar initiativ till samarbete. Mer och mer börjar de etablerade kulturinstitutionerna bli varse de små barnens behov av kulturell stimulans, dvs att de är en betydelsefull konsumentgrupp och att de kräver speciella arrangemang för att tillgodogöra sig ett kulturellt budskap. Biblioteken har här varit föregångare genom sina barnavdelningar, vilken verksamhet i dag utvecklats till sagostunder, teaterverksamhet, musikarrangemang m m. Museerna har likaså börjat anordna särskilda lekutrymmen och barnutställningar. Det krävs emellertid än mer av insatser för de små barnen, framför allt arrangemang där man tar hänsyn till hur inläring hos små barn går till och att små barn har rörelsebehov, uppmärksamhetsförmåga och beteenden som är annorlunda än den vuxnes.

Det är givetvis inte bara de etablerade kulturinstitutionerna, bibliotek, museer, teatrar, konserthus etc som förskolans barn behöver komma i kontakt med. De bör också besöka och känna till tex kyrka, pensionärshem, polisstation, kommunikationsinstitutioner och en mängd andra samhällsinstitutioner/arbetsplatser. Denna orientering kan ske med utgångspunkt i föräldrarnas arbetsplatser, där så är möjligt, för att så småningom vidgas till även andra arbets- och yrkesområden.

Förskolan har en samhällsorienterande uppgift gentemot barnen. Den kan sägas löpa i två plan. Förskolans personal, jämsides med barnets föräldrar, överför attityder och värderingar till barnet, vilka speglar deras egna upplevelser av samhällstillhörighet. Dessa attityder kommer givetvis även till uttryck i förskolans samhälleliga klimat i samspelet mellan barn och vuxna.

Barnets egna konkreta upplevelser av samhällets institutioner och deras representanter utanför förskolan vidgar synen på vad samhället har att bjuda, och barnet kan också få en förbegreppslig uppfattning om människan i relation till samhället. Sannolikt är förskolan som en del av bostadsmiljön och inte som en isolerad institution en viktig faktor i sammanhanget.

Inledning

Den i kapitel 1 beskrivna utvecklingspsykologiska teoribildningen utgör grunden för beskrivningen av arbets sättet. Utgångspunkten är särskilt de tre första faserna som utifrån olika teorier beskriver hållpunkter för det utvecklingsmässiga skeendet och de därav betingade behoven under den period som ungefär motsvarar förskolåldern i vårt land.

Fasbeskrivningarna överlappar varandra både inom och mellan de olika teorierna och de gör självklart inte anspråk på någon absolut allmängiltighet. Gränserna mellan de olika faserna och åldersangivelserna är ungefärliga.

Det är alltså inte möjligt att utan vidare generalisera, men grovt kan man säga att den första fasen (1/2-1 1/2-2 1/2) svarar ungefär mot barns utvecklingsmässiga stadium i förskolans småbarnsgrupp. På samma sätt kan man säga att den följande fasbeskrivningen (1 1/2-2-3 1/2-4) ger en utvecklingsbeskrivning på de yngre barnen i syskongruppen. Den tredje fasen (3 1/2-4-7-8 år) svarar då mot de äldre barnen i syskongruppen och omfattar också själva övergången till grundskolans lägstadium och i förekommande fall till fritidshem.

Skisserna på följande sidor av utvecklingskaraktäristika, delmål, personell och fysisk miljö under var och en av de tre utvecklingsfaserna är avsedda att ge en grovt schematisk, komprimerad bild av bakgrunden till arbets sättet i förskolan.

Att börja i förskolan innebär för barnet och föräldrarna att hemmet och familjen kompletteras med en ny miljö. Barnet möter nya människor i ny omgivning. Föräldrarna får medarbetare i sin fostran av barnet och det måste etableras ett samarbetsförhållande. Oavsett var i förskolåldern barnet befinner sig - om det är fråga om ett spädbarn eller en 6-åring -- innebär starten en mängd nyheter och en omställningsprocess för barnet. En varsamt och kunnigt genomförd tillvänjning har stor betydelse för barnets fortsatta vistelse i förskolan. Det bör alltså eftersträvas att en sådan invänjning kommer till stånd och att föräldrarnas medverkan underlättas. En sådan introduktion är också av stort värde för det fortsatta samarbetet hem - förskola. Personalen får en inblick i samarbetet mellan föräldrarna och barnet och i barnets speciella vanor och får därigenom lättare att förstå och knyta an till barnet. Föräldrarna

får å sin sida en uppfattning om personalens arbetssätt och om hur förskolan fungerar. Ängsliga föräldrar hinner vinna mera trygghet i fråga om barnets och sin egen förmåga att klara av att vara skilda åt under en kortare eller längre del av dagen. Personal och föräldrar får tid att lära känna varandra och att börja lägga grunden till ett samarbete kring barnet.

Barnet har extra stort behov av kontakt och uppmärksamhet från de vuxnas sida under den första tiden i förskolan. Det måste också få hjälp och stöd i sin kontakt med andra barn. Förskolan måste försöka möta varje barn där det står och varje familj i dess speciella situation.

Barns allmänna utvecklingskaraktäristika, deras allmänna men också deras särskilda behov, är utgångspunkter för arbetssättet. Utformningen av den personella och den fysiska miljön och de resurser, som där ges, blir avgörande för hur förskolan kommer att kunna förverkliga den angivna målsättningen. Denna utformning måste också ta hänsyn till vistelsetidens omfattning.

I det följande beskrivs uppdelat på två kapitel arbetssättet i heldags- förskolans småbarnsgrupp (kapitel 4) samt i dess syskongrupp och deltidsgroup (kapitel 5). Arbetssättet kan i stort också tillämpas i andra organisationsformer tex i de nuvarande daghemmens åldersindelade grupper.

(Grundläggande tillit—hopp. Oral-sensorisk, kinestetisk och sensori-motorisk fas. Barnet har påbörjat införlivande av och anpassning till omvärlden.)

Barnet införlivar (assimilerar), "inmundigar" med mun, ögon, öron, hud och genom rörelser. Barnet *utvecklar en "perceptuell hunger"* och behöver lämplig stimulans för alla *sinnesmodaliteter*. Det "observerar" med hjälp av syn, hörsel, smak, lukt, känsel, upplevelse av egen balans och av inre fysiologiska tillstånd. Förmågan att särskilja börjar utvecklas. Information registreras alltmer och knyts ihop till enkla *schemata*. Barnet börjar anpassa sig på ytterst begränsade områden till omgivningen (ackommodera).

Ökad motorisk utveckling, utveckling av förflyttningsförmåga, ökad aktionsradie.

Barnet införlivar och *söker hålla fast* det införlivade. Det börjar uppfatta sig självt som fristående från omgivningen och från andra människor. Varseblivning och början till symboliska processer gör det möjligt att börja skapa *inre representerande föreställningar*, dvs börja tänka. Barnet utvecklar motorisk förståelse genom manipulation och perception i kombination. Språklig utveckling: barn börjar knyta ord till föremål. Börjar kunna ge språkliga uttryck åt föreställningar.

I realiteten finns ingen gräns mot följande fas. Det som barnet uppnått i denna fas är en förutsättning för den fortsatta utvecklingen. I den mån "luckor" uppstår, måste barnet få hjälp att gå tillbaka och fylla igen dem. I annat fall uppstår lätt en utvecklingshämmning eller en felutveckling.

Börja utveckla en uppfattning om sig själv som individ.

Börja utveckla kommunikationsförmåga i sund tillit till omgivningen.

Bildandet av förbegrepp om föremål, rum, tid, orsakssammanhang.

Undanröjande av kroppsligt obehag som vållar spänningar, såsom hunger, våta blöjor etc.

Några få vuxna, som barnet lär sig känna igen. Samverkan föräldrar-personal kring en inväpningsperiod och i fortsättningen.

Kroppskontakt med vuxna.

Vuxna "samspelar" med barn, "dialog" i kontakten: enkelriktad först.

Vuxna som pratar och leker med barnet, lyssnar och försöker tolka det som barnet på olika sätt börjar kommunicera och som "svarar" på det.

Barnet får försöka äta självt, ta av kläder självt etc när barnet börjar vilja delta.

Barnet ges försiktig pott-träning mot slutet av perioden, med möjlighet för barnet att i lugn och ro lära sig den egna kroppens signaler och med försiktig uppmuntran av alla framsteg (t ex när barnet börjar säga till *efter* en uttömning) och med ignorering av "misslyckanden".

Vuxna talar med barn om vad de gör; ger språklig stimulans, sjunger med barn.

Barnet ges tid att bredda sina erfarenheter och att inom måttlig svårighetsgrad misslyckas, försöka igen och lyckas. Förstärkning på begynnande reaktioner redan innan barnet har förmåga till prestation. (Prestationen är redan en förstärkning i sig.)

Varm, vänlig, glad, generös och tillåtande atmosfär, med försiktiga gränsdragningar.

Börjar leka bredvid andra barn.

Symbollek i förhållande till språket, se teorin i just detta utvecklingsstadium.

Hur miljön utformas och tillhandahålls barnet, är ett uttryck för dialogen vuxna – barn:

Bestämd sängplats för liggbarn med god "utsikt", som medger syn- och hörkontakt med de vuxna.

Lämpligt placerade mobiler, vägg- och takmönster. Föremål att hantera.

Sitta upp, förflyttas i rummet (baby-sitter).

Stimulans för syn, hörsel, smak, lukt, känsel, rörelse.

Egen förflyttning: rulla runt, kasa, krypa, gå, hoppa, springa. Krav på yta med varierande beläggning, utrymme, även nivåskillnader.

Manipulera, hantera, skjuta framför sig, dra efter sig, krypa över, under etc.

Att vidare undersöka och utforska: vatten, sand, lera, byggklossar, papper, vattenfärg, kriterior.

Grundläggande erfarenheter av föremåls egenskaper.

Plocka och ordna: delta i enkla hushållssysslor, ha god plats för på- och avklädning, tillgång till förvaringsutrymmen för plockmaterial.

Begynnande symbollek: enkla husgeråd, skynken, skumgummidynor, kartonger, enkla dockor, bilder, böcker.

Göra ljud, rytm, rörelse.

Spegel, enkla utklädsel-attribut.

Parallell-upplagor för begynnande samspel i bredvidlek. Dubbel-rutschbanor, gungbåtar för mitt-emot-lek, etc.

(Grundläggande självständighet — viljestyrka: det symboliska tänkandets stadium.)

I realiteten finns ingen skarp gräns mellan utvecklingsfaserna, utvecklingen är kontinuerlig men all vidare utveckling bygger på den tidigare utvecklingen.

Om den tidigare utvecklingen försiggått under så gynnsamma betingelser att en känsla av tillit till andra och till omgivningen grundlagts, börjar barnet utveckla grundläggande självständighet och viljestyrka.

Muskelkontrollen ökar, barnen börjar kunna spänna av medvetet. Till den föregående fasens mönster att "ta in och hålla kvar" kommer nu också att medvetet börja kunna "släppa". Förmågan till kontroll över blåsa och tarm ökar.

Motoriken utvecklas kraftigt och i en mängd nya mönster.

Om den "perceptuella hungern" från föregående period blivit någorlunda tillfredsställd finns en god grund för utveckling av en snabbt växande *språkförmåga* och *förmåga att urskilja*.

Om barnet under föregående fas kunnat lägga grunden för förbegrepp om föremål, rum, tid och orsakssammanhang, går det vidare till det symboliska tänkandets stadium. Barnet börjar imitera. Det konkret upplevda och införlivade börjar kunna symboliseras och representeras. Endast direkt erfarenhet, dvs upplevande genom sinnena, "observation", leder via imitation till utvecklandet av symboler. Ordet och språket förstås och får innebörd först via symboltänkande grundat på direkt, konkret upplevelse.

Ge förutsättningar för att utveckla en uppfattning om sig självt som individ

utveckla kommunikationsförmåga i sund tillit till omgivning och med begynnande självkänsla

utveckla bildandet av förbegrepp om föremål, rum, tid och orsakssammanhang.

Den vuxne som imitationsmodell

a) i direkt samspel med barn också i vardagliga situationer, som måltider etc

b) i samspel med andra vuxna.

Ömsesidighet i förhållande till barns resurser.

Vuxna av båda könen, i olika åldrar, olika roller och funktioner, som reagerar på olika fenomen och ger uttryck för sina känslor, upplevelser, kunskaper, tankar och värderingar och som respekterar och tar ställning till vad barn uttrycker.

Fasthet i kombination med tillåtande attityd till ökande självständighet på områden som barn kan klara. Stöd för barnets självständighetsönskan och tro på sin egen gryende förmåga, samtidigt som nödvändigt beskydd inte undandras utan vid behov ges med värme. Eventuellt påbörjad pottränning fortsätts enligt mönstret från föregående period med hjälp till allt större självständighet.

Vuxna som ger barn tillfälle till observation i allsidiga sinnesupplevelser av föremål, material, egenskaper och funktioner i enkla och okomplicerade system i samband med barns egen experimenterande verksamhet.

Vuxna som lyssnar till barn, som svarar och som stimulerar till språkliga och icke-språkliga enkla uttryck för upplevelser och iakttagelser.

Varsam "utvidgning" av barns meningar och uttryckssätt.

Individuell och smågruppskontakt kring bild, litteratur och musik.

Gemenskap kring ljud och rörelse.

Vuxna, som tar med sig barn ut i närmiljön och börjar vidga upplevelserna utanför barnstugan. Besök utifrån av olika slag.

Andra barn, jämnåriga och av andra åldrar att leka bredvid, börja leka i interaktion med, iaktta, imitera och identifiera sig med. Tillfälle till gemenskap och begynnande kamratkontakt. Hjälp och stöd av vuxna i kontakten med andra barn. Möjligheter att klara av och lösa konflikter själva. Vuxna i kontakt med andra vuxna och med barn som modell och identifikationsobjekt i olika kontaktsammanhang, även konfliktsituationer.

Tid och utrymme för lek, som gör det möjligt att bearbeta upplevelser av skilda slag.

Material enligt föregående fas för utveckling av symbollek som omfattar alltmer av vardagliga, roliga, spännande och konfliktfyllda episoder, som barn behöver bearbeta.

Tillgång till enkelt material som kan bli "allt". Ex: Ett hjulfordon av bastyp, som kan vara bil, barnvagn, truck, tåg, cykel etc allt efter behov.

Grundmaterial, som saknar särpräglade egenskaper och färdiga utformningar och som därigenom kan användas för olika ändamål och snabbt "förvandlas" och struktureras av barnen själva. Ex klossar av olika form och storlek.

Mycket av materialet från föregående fas.

Tillförande av nytt material för manipulation i lek med sand, vatten och lera och för utforskning av antal och egenskaper som form, färg, olika strukturer, temperatur etc. Bildmaterial, böcker, ordlekar, rim och ramsor.

Material och instrument för att göra ljud och musik. Tillgång till bandspelare.

Utrymmen och material för stor rörelselek och förflyttning av den egna kroppen. Nya möjligheter i förhållande till föregående fas för förflyttning av den egna kroppen (gunga, hoppa, klättra, låta sig falla, cykla trehjuling etc). Utökat material för bildarbete och enkla verktyg och hjälpmedel, som saxar, nål-tråd, hammare-spik, penslar-klistervätska etc.

(Grundläggande initiativ — målmedvetenhet; det åskådliga tänkandets stadium.)

Om barnet under sitt tidigare liv haft möjligheter och lyckats med att grundlägga en viss självständighet och fått träna sin vilja under gynnsamma förhållanden är det i stånd att utnyttja sin energi till att söka erövra nya områden. Det slås inte ned av sina misstag utan behåller sin iver oförminskad. Om tidigare erfarenhet varit tillfredsställande kommer framgångsrikt beteende att väga upp oundvikliga misstag, något som resulterar i en känsla av initiativ och ger en grund för begynnande målmedvetenhet.

Tänkandet är "egocentriskt" i den bemärkelsen att barn i tanken utgår från sin egen synpunkt. Ett mera sammansatt skeende följs företrädesvis genom att dessa olika delar radas upp. Begränsad förmåga att relatera delar till varandra.

Det som är dominerande ur varseblivningssynpunkt styr intresset. Tänkandet är också bundet till endast en framträdande egenskap åt gången. Tänkande och resonerande styrs alltså i hög grad av det omedelbara varseblivandet. Detta gör att barnet trots en allt vidare utvecklad förmåga att urskilja ändå har en begränsad förmåga att klassificera. Det gör snarast "egna" klassifikationer som är "riktiga" ur barnets egen varseblivningssynpunkt.

Kommunikationsförmågan kan ta sig nya uttryck, men barnet har alltjämt begränsade möjligheter att utbyta åsikter med andra. Det har ännu vissa svårigheter att samordna eget "sändande" med mottagande av andras meddelanden.

Ge förutsättningar för att

utveckla och stabilisera en uppfattning om sig själv som individ, såsom grund för att utveckla förmåga till samverkan med andra
utveckla kommunikationsförmåga i samspel med omgivningen

utveckla framväxten av en gynnsam begreppsbyggnad, som gör det möjligt för barnet att förstå grundläggande begrepp, växelverkan mellan begrepp och enkla systemrelationer.

Den vuxne möter i gruppen barn som (oavsett levnadsålder) p g a tidigare erfarenheter och egen utvecklingstakt befinner sig i olika faser av utvecklingen. Ett och samma barn kan finna sig i skilda utvecklingsskeden på skilda områden. De funktioner vuxna har i förhållande till barn i föregående fas behövs också i denna fas, men de behöver breddas och fördjupas, förändras och förnyas i sin utsträckning.

Samtal individuellt, i smågrupper, i stor grupp; korrekt terminologi, ej bara kända utan även nya ord. Fortsatt "utvidgning" av barns språk och meningar. Samtalen knutna till konkreta situationer och/eller med utgångspunkt i upplevda och kända händelser och företeelser. Vuxna stimulerar barn till egna beskrivningar och klassificeringar och till att abstrahera och generalisera utifrån kännemärken hos det observerade.

Vuxna som ger barn möjligheter att fördjupa den experimentella verksamheten från föregående period, så att barn får möjlighet att upptäcka samband.

Den vuxna kommunicerar med och tolkar barns uttryckande och reagerande, och ger upplysning om hur man går vidare med material och aktivitet. Initiativ från barn uppmuntras. Hjälp ges i rimlig utsträckning att genomföra påbörjade uppgifter.

Ökat utrymme ges barns självständighet, liksom utvidgat område för frihet. Få nödvändiga och fasta gränser ges som stöd.

Demokratiska arbetsformer byggs ut till att omfatta nya områden: barn tas med i diskussioner och beslutsfattande på vissa områden i konferenser. Träning i att förstå att det finns olika modeller att lösa konflikter. Barn och vuxna hjälps åt i ökad utsträckning i vardagliga sysslor. Kamratkontakten ges ökat spelrum, även att fungera utan inblandning av vuxna. Möjligheter till kontakt med barn och vuxna utanför förskolan. Vidare samhällsorientering utåt. Besök och kontakt med grundskolan.

Rik variation på aktivitet

För begreppsbildning är det nödvändigt med ett *brett aktivitetsområde*, som stimulerar ett *brett sinnesområde*. Stimulans för samtliga kanalfunktioner. Möjlighet att förstärka begrepp genom erfarenheter från många olika områden, egen rörelse, se, höra, lukta, smaka, känna etc:

Ytstruktur, temperatur, form, vidd, fuktighet.

Sand, vatten, lera: samma möjligheter som tidigare men med *utökade* möjligheter till experiment och konstruktion och till att observera, väga, mäta, jämföra och registrera.

Tillgång till absoluta mått (för dem som är bevandrade i användandet av relativa mått och har nått en viss begreppsbildning i fråga om mätning).

Utökning av verktygsbeståndet och av hjälpmedel för bildframställning. Utrymme och material för stor och liten, rikt varierad bygglek.

Utökning av material för hopfogning (gem, tejp, håslag m pärmssystem, häftapparat etc), för ytbehandling (hyvel, fil etc).

Utökning av material för att producera och lyssna till ljud och musik.

Utökning av material och utrymme för motorisk lek, träning och rörelse som uttrycksmedel.

Tillhör och utrymme för imitativ lek, som kräver mer av verklighetsbetonade och detaljerade attribut än den rena symbolleken. Utökat bok- och bildbestånd, facklitteratur, även genom lån, AV-utrustning. Läsmaterial: skyltar, bokstäver, siffror. Spel som bygger på diskrimination (en faktor åt gången) av form, storlek, färg, ytbeskaffenhet, smak, lukt, temperatur, vikt, antal.

Uppleva, återuppleva, uttrycka och bearbeta i experiment med hur föremål, egenskaper och funktioner förhåller sig till varandra, och/eller med hjälp av bilder, ljud och rörelser.

Arbetssättet i förskolan – småbarnsgruppen

Småbarnsgruppen omfattar barn i åldern ca 6 mån – 2 1/2 år. Det förutsätts att småbarnsgruppen lokalmässigt disponerar utrymmen som är beräknade för gruppens samtliga funktioner. De äldre småbarnen skall visserligen ha möjlighet att besöka syskongruppen i förskolan, men detta kan inte ske i sådan omfattning att de kan beräknas ha egentlig del i syskongruppens utrymmen. (Se kapitlen 7 och 13.)

Med hänsyn till den relativt sett snabba utvecklingstakten i de tidigaste åldrarna befinner sig barnen i småbarnsgruppen på väsentligt skilda utvecklingsstadier. Arbetssättet kommer därför att variera ganska kraftigt bland de yngsta och de äldsta barnen i denna grupp.

4.1 *De yngsta barnen i småbarnsgruppen*

Eftersom barnen kan tas emot redan från sex månaders ålder, får man utgå ifrån att det i gruppen som regel finns ett mindre antal barn, som saknar eller har en mycket begränsad förmåga att själva förflytta sig. Dessa barn är på ett särskilt sätt beroende av åtgärder från de vuxnas sida för att få sitt kontaktbehov tillfredsställt men också för att få vidgade erfarenheter av föremål och av rumsliga upplevelser. De bör därför bilda en liten delgrupp om högst 4 barn. I det följande beskrivs arbetssättet bland dessa yngsta barn, som ännu ej lärt sig att gå.

4.1.1 *Invänjningen i den nya miljön*

Introduktionen i förskolan av spädbarnen måste präglas av varsamhet. Den kan förberedas i hemmet genom att barnet vårdas av eller får vänja sig vid mer än en vuxen. Tillsammans med dessa välkända personer bör barnet också få uppleva rumsliga förändringar. Tillvänjning till förskolan bör helst ske i god tid innan föräldrarna avser att lämna barnet för större delen av dagen. Någon av föräldrarna eller annan välbekant person kan till en början ta med barnet och sköta och mata det i förskolan. Nya ljud och ny omgivning får då möjlighet att smälta ihop med invanda upplevelser i kontakt med en välkänd vuxen. Det första besöket behöver bara bli en kortare stund. Småningom kan barnets vistelse i förskolan

sträckas ut över en längre tid av dagen. Den personal som ska ha hand om barnet "pratar" med det och låter det vänja sig vid nya röster och ansikten. Först så småningom övertas vården gradvis av personalen.

En sådan satsning på spädbarnens introduktion i förskolan har utomordentligt stort värde för barns sociala och känslomässiga inläring och utveckling. Den har också betydelse för barnets lust att gå vidare mot nya upptäckter och ny inläring.

Redan introduktionen har alltså stor betydelse för förskolans möjligheter att förverkliga delmålen. Det gäller att grundlägga tillit till vuxna som en bas för att barnet skall kunna utveckla en till övervägande del positiv uppfattning om sig självt som individ. Och det gäller att utveckla förmågan att kommunicera med omvärlden. Även för den begynnande begreppsbildningen spelar introduktionen en roll. Så kan t ex en alltför abrupt och för barnet känslomässigt påfrestande övergång försvåra inläringen av nya erfarenheter. Utan en väl genomförd introduktion kan barnet mista stödet av det invanda mönstret och berövas möjligheten att placera in allt det nya bland redan förvärvade kunskaper om omvärlden, vilket kan leda till svårbemästrad blockering.

Också under den fortsatta vistelsen i förskolan är det viktigt att tillgodose barnets behov av invanda mönster och av att varsamt få möta nya människor, nya stimuli och nya erfarenheter. Arbetet måste organiseras så att barnet så långt det är möjligt sköts av sina "egna" vårdare, som det känner från introduktionsperioden. Kontakten med de vuxna är av utomordentlig betydelse. Men också den rent miljömässiga utformningen har stor betydelse, dels för att underlätta kontakten barn-vuxna och dels för att ge småbarn möjligheter till rika sinnesupplevelser under trygga förhållanden.

Barnet behöver en fast utsiktspunkt där det känner igen sig. Detta är av betydelse för barnets rumsliga upplevelser och den begynnande utvecklingen av rumsliga begrepp. Praktiskt innebär detta, att små barn skall ha en egen, bestämd sängplats. Den skall utgöra en stabil punkt i förskolan, där barnet kan känna sig hemmastatt och finna trygghet. Det gäller att disponera förskolans golvyta så att varje barn får sitt "eget" utrymme. Det kan exempelvis vara bättre att placera sängarna med långsidan mot en vägg – eventuellt med avskärmningar vid ena gaveln – än att rada upp dem med gavlarna mot väggen.

Barn skaffar sig grundläggande kunskaper genom sinneserfarenheter. För att barnet skall kunna bilda sig en uppfattning om omvärlden, måste det få ta emot olika slags sinnesintryck från den. Barnet "lärt" sig inte att se enbart genom att betrakta något, det må vara en människa eller ett ting. Det måste också få ta i och känna på föremål med både händer och mun. Att känna och undersöka med munnen och att använda smak- och luktsinnet ger under ganska lång tid barn mer information än att enbart känna med händerna. Ljud får djupare betydelse och ger en rikare upplevelse när de kan förbindas med något som uppfattas också av andra sinnen än hörseln.

Först genom upprepad sådan information, där alla sinnen kommer till

användning, kan barnet göra nödvändiga generaliseringar och bilda de förbegrepp i fråga om föremål, rum, tid och orsakssammanhang som det behöver för att orientera sig i omvärlden.

Det rör sig alltså om utvecklingsmässigt betingade behov, som måste tillfredsställas. Förutom att tillfredsställa barns behov av kontakt med vuxna innebär arbetssättet att ge stimulans för sinnena.

4.1.2 Stimulans för synsinnet

Barn i sängläge behöver saker att betrakta och hantera. Synsinnet stimuleras av att barnet har något att fästa blicken på och att följa med ögonen. Rörliga föremål, t ex olika slag av mobiler, skall placeras så att barnet kan nå dem med blicken. Liggande barn ser föremål endast om de är placerade i en viss vinkel ovanför dem. Allteftersom blickfånget ökar eller förändras i och med att barnet kan sitta behövs nya placeringar av föremålen för att betraktas från samma läge. De vuxna bör finnas inom synhåll för barnen också mellan skötningar och matningar. Barnen behöver se de vuxnas ansikten och ansiktsuttryck. De behöver se vuxna röra sig i omgivningen och få möjlighet att förbinda synintryck med andra sinnesintryck, t ex ljudet av steg och röster. Om skötrum och barnrum inte är avskilda utrymmen, får barnen en rikare upplevelse av de vuxna som t ex kan ge dem blickkontakt. Det ger både en större känslomässig trygghet och ökade tillfällen till inläring om barn kan följa de vuxna med blicken.

Av hygieniska skäl krävdes tidigare att personalen hade vita eller enfärgade rockar. De vuxna är emellertid lättare att urskilja om de bär mönstrade kläder i klart avgränsade färgställningar. Nutida tvättmetoder gör det möjligt att använda starka färger och varierande material i kläderna. Det finns därför starka skäl att rekommendera variation i klädseln så att barnen får rikare synupplevelser.

Barn behöver inte bara en fast utsiktspunkt att betrakta omvärlden ifrån. Det är också viktigt att de får rika tillfällen att byta utsiktspunkt. Så tidigt som det är möjligt bör barnen få ändra läge bl a för den stimulans av synsinnet som detta innebär. När barnet ligger på mage på golvet får det en ny överblick av föremål inom och utom räckhåll, vilket ger nya rumsliga upplevelser. När barnet sitter upp ökas väsentligt blickfältet samt möjligheterna att med blicken följa föremål och människor, vilket i sin tur stimulerar till rörelse.

Barn behöver också blickfång som inte är rörliga, t ex i form av bildmaterial på väggarna. För barn som bärs omkring på armen behövs bildmaterial på väggen ungefär i vuxnas ögonhöjd. Barn som leker på golvet behöver bilderna placerade så lågt på väggen att de kan se, ta och känna på dem. Bildmaterialet bör bestå av klart avgränsade mönster, en del gärna i relief och med olika ytstrukturer så att barnen kan se och känna formen. Bildmaterial i relief är naturligtvis särskilt viktiga för barn med synskador.

4.1.3 Stimulans för hörselsinnet

Eftersom talutvecklingen är starkt beroende av bl a uppfattandet och urskiljandet av ljud, är de hörselintryck som miljön i förskolan erbjuder av utomordentlig betydelse. Detta gäller för både barn med full hörsel och barn med hörselskador. Miljön bör vara fri från kraftigt buller och skarpa, plötsliga ljud. Barn behöver en akustiskt god bakgrund för att kunna uppleva ljud. Ljudupplevelser ger också tidigt känslomässiga upplevelser. Långt innan barnet kan urskilja eller förstå innebörden av ord märker det nyanser i röster. Oavsett innehållet i tilltalet reagerar barnet positivt på en mjuk och vänlig stämma. Ljudet ger en stor del av den information, med vars hjälp barnet bygger upp sin föreställningsvärld och orienterar sig i tillvaron.

Den mänskliga rösten är den viktigaste ljudkällan för små barn. Barn bör ofta få höra och samtidigt se vuxna tala till dem och till varandra. De behöver få höra och bli vana vid både kvinnliga och manliga röster samt röster av barn i olika åldrar. Spädbarn behöver höra rikligt med vanligt, modulerat tal och röster som utnyttjar rytmiska och melodiska effekter i ljud, tal, sång- och ljudlekar. De är beroende av ett rikt material av ljudupplevelser, när de tränar sin egen förmåga att frambringa ljud.

Till en början är satsmelodin viktigast. Barn behöver höra rikligt med vanligt, allmänt småprat, nynnande och sång. De tar upp, härmar och använder satsmelodier i sin egen ljudrepertoar som först är det enda de återger.

Men barn fäster sig inte bara vid tonfall utan också vid ansiktsuttryck. Vuxna bör därför tala med ansiktet vänt mot barnet, så att det får möjlighet att iaktta den talandes ansiktsuttryck och läpprörelser. Det sätt, på vilket ett spädbarn lär sig att tolka ansiktsuttryck och tonfall, har stor betydelse för dess förmåga att lära sig tala.

Det får anses troligt att den försenade allmänna utveckling, som i vissa fall kunnat iakttagas hos barn på institution, till en del beror på bristande språklig stimulans från vuxna, särskilt som den språkliga stimulansen samtidigt innebär social och känslomässig stimulans.

Även andra ljudkällor i omgivningen stimulerar till upptäckter och utvecklar hörselsinnet, t ex tickandet av klockor, rasslet av mobiler i rörelse eller suset av träd utomhus.

Det behövs också föremål som barnet självt kan frambringa ljud med, t ex skullror. Små barn undersöker och utforskar olika ljud genom föremål som de tillfälligtvis råkar sätta i rörelse. Senare kan de slå och banka dem mot varandra och mot olika underlag, varigenom de får möjlighet att upptäcka bl a orsakssammanhang. Samma föremål som tidigare används att suga på och att gripa används nu också till att banka med. Man bör därför tänka också på föremålens ljudmässiga egenskaper.

Barnen bör också ha tillgång till enkla och vardagliga föremål att hantera och ljudmässigt undersöka. Småbarnsavdelningen i förskolan bör därför vara utrustad med enkla bruksföremål och material, som barnen får använda och utforska. Att exempelvis en sked av metall låter

annorlunda när den bankas mot golvet än vad en träsked gör och att båda föremålen låter annorlunda mot ett mjukt underlag, ger roliga och nyttiga erfarenheter.

Att lyssna till musik ger värdefulla ljudupplevelser även för de yngsta barnen i förskolan. Sannolikt behöver man inte fästa överdrivet stort avseende vid urvalet av musik. Den bör emellertid varieras men också upprepas. Det för barnet viktigaste tycks vara rytmen som stimulerar till rörelse redan innan barnet kan sitta. Detta rytmiska vaggande synes hjälpa barnet med balansen och stimulera den muskulära utvecklingen. De vuxnas sång eller nynnande är ett viktigt inslag.

Småbarnsgruppen bör också vara utrustad med skivspelare och ett urval skivor. Musiken bör användas för några minuters ackompanjemang då och då när barnen verkar att uppskatta och att "svara på" den. Det får inte bli fråga om en ständig bakgrundsmusik, som skulle förvirra barns uppfattning av andra ljudkällor. Barnet skall exempelvis ha möjlighet att knyta ihop ljudet av steg, klirret av bestick och den vuxnes välbekanta röst till en signal om förestående måltid.

4.1.4 Stimulans för känslan

Barn behöver rikliga tillfällen till kroppslig kontakt med vuxna. Förmågan till samverkan grundläggs i barns tidiga kontakter med vuxna. Det räcker inte med att bara se och höra vuxna. Barn behöver också ofta få ta i och känna på dem. De behöver bli skötta och matade i famnen. Givetvis skall barn, som börjar äta själva, sitta i babystol vid bord och småningom på låg stol. Men mellan skötningar och måltider behöver de bli kringburna på armen eller med hjälp av bärselar, kramade och smekta och få sitta i knä.

Det räcker inte med att barn är fysiskt väl skötta, mätta och försedda med stimulerande lekmaterial. Ett program, som i personalbesparande syfte tar sikte på att nedbringa sköt- och mattider och däremellan lämna barnen åt sig själva, kan få en förödande effekt på barns både känslö- och tankemässiga inläring och utveckling. Dagsprogram och organisation bör utformas med tanke på barns behov av olika slag av närkontakt med vuxna, och alla tillfällen till kontakt mellan barn och vårdare måste medvetet begagnas.

Också när det gäller ting och föremål behöver barnet komplettera sina syn- och hörselupplevelser med upplevelser via känslosinnet. Redan medan barnet ännu bara "öngriper" föremål, bör dessa placeras inom räckhåll för händerna. När barnet börjar gripa, vill det gärna undersöka föremålen med munnen. Barnet kastar föremål ifrån sig och vill ha dem tillbaka. Förutom att detta innebär socialt samspel med den vuxne, får barnet i denna lek träna och pröva sin uppfattning om rumsliga begrepp och om orsakssammanhang.

Barnet har behov av välkända ting. Det utesluter inte behovet av föremål av olika material och ytbeskaffenhet, mjuka och hårda, släta och skrovliga osv. Samma slag av föremål bör också förekomma i olika färger.

Detta gäller även inredning och utrustning, såsom filter, gardiner och andra textilier och material.

Vid måltider och vid tvättning ges många naturliga tillfällen till varierande upplevelser för känslan, som det är viktigt att ta tillvara. Barnen kan uppleva vått och torrt, varmt och kallt, kladdigt, halt osv. Barnen kan också börja få upplevelser av lek med sand och vatten.

4.1.5 Stimulans av rörelse- och förflyttningsförmåga

Små barn har golvet som "arbetsyta" för sin träning av rörelse- och förflyttningsförmågan. Golvytans beskaffenhet och storlek har därför betydelse för den rörelsemässiga inläringen och utvecklingen i småbarns-avdelningen. Det krävs utrymme för de många olika moment som alla barn måste få tillfälle att träna för att slutligen behärska kroppens rörelseförmåga därhän att de kan gå i upprätt ställning. Golvet måste ge plats åt en mängd olika funktioner, som ger barn möjlighet att uppleva den egna kroppens lägesförändringar, liksom också kontakt med vuxna som sätter sig eller lägger sig ned för att leka med barnen.

Barn behöver få ligga på mage, sträcka sig och börja rulla runt, kava, hasa, krypa, resa sig, ramla omkull, stå, springa, stanna, väja för hinder, gå, lyfta, bära, känka, skjuta saker framför sig, dra saker efter sig och rada upp föremål, förflytta sig mellan olika nivåer etc. För sina rumsliga upplevelser behöver barnen en miljö som ger möjligheter att krypa under och bakom möbler, upp och nedför nivåskillnader som skumgummidyner och dylikt.

Eftersom barnet efter en viss inläring genast övergår till ett svårare moment, befinner det sig praktiskt taget alltid i träning av motoriska aktiviteter, vilket kräver gott om utrymme. Små barn har svårt att stanna och att hejda aktiviteter. Visserligen behövs också hinder i omgivningen, men de måste vara väl avvägda, så att barnen har möjlighet att övervinna dem och att lära av dem. Alltför liten fri golvyta och därmed täta kollisioner med barn och möbler får däremot en ogynnsam effekt på inläringen och utvecklingen. Utrymmet måste vara så pass väl tilltaget att de positiva upplevelserna väger över de negativa. Stödet av vänliga vuxna som ger hjälp till ökad frihet men som också sätter nödvändiga gränser är väsentligt för att barn skall kunna utveckla en känsla av tillit till omgivningen och till sin egen växande förmåga att övervinna motgångar.

Den ökade rörelseförmågan ger under gynnsamma betingelser ökade förutsättningar för att barnet skall börja utveckla en positiv uppfattning om sig självt som en individ i relation till omgivningen.

Om spädbarnet får tillfredsställa sin strävan att med sin kropp och alla sinnen utforska omgivningen, erövrar barnet småningom grundläggande förbegrepp om föremål, rum, tid och orsakssammanhang.

Den påbörjade dialogen med de vuxna får ett ökat och breddat innehåll. Allteftersom barnens aktionsradie ökas, erövrar det mer av omvärlden, men det möter också med naturnödvändighet mer av

motstånd. Samtidigt som gränserna vidgas, när barnet börjar kravla och gå, möter det nya gränser, både i den yttre miljön och i form av förbud.

Barnet kan till en början inte avpassa sina rörelser. Det stöter emot och drar ned saker och ting. De vuxna måste ibland ingripa för att hindra eller för att leda in verksamheten på nya spår. Det gäller att göra detta utan att överbeskydda och utan att sätta onödiga gränser för barns aktivitet. Detta nya avsnitt är spännande men också arbetsamt för både barnen och de vuxna. Det bygger på den grund som redan lagts under föregående stadium, men det ställer nya krav både på barnet och på den vuxnes roll i förhållande till barnet.

Så fort barnet blir rörligt i rummet och kan börja gå upprätt, ökar det sina erfarenheter på en mängd områden, under förutsättning att miljön ger goda möjligheter därtill. I det följande beskrivs arbetssättet bland de äldre barnen i småbarnsgruppen, som är i färd med att alltmer utveckla sin förflyttningsförmåga.

4.2 *De äldre barnen i småbarnsgruppen*

När barnen börjar vilja pröva sig fram och själva utföra olika moment, som de känner igen, kommer de in i en intensiv inlärningsperiod. Därigenom utvidgas samspelet barn-vuxna till nya områden. Arbetssättet i det följande gäller huvudsakligen barn i åldern från ungefär ett år och strax däröver och fram till överflyttningen till syskongruppen vid ca två och ett halvt års ålder.

4.2.1 Grundläggande självständighetsfostran

Viljan att försöka kommer före barns förmåga att behärska olika färdigheter. Men eftersom den är en nödvändig förutsättning för att olika färdigheter skall kunna läras in behöver den uppmuntras och stödjas. Det är viktigt för utvecklingen av barnens fortsatta tillit och självförtroende att deras initiativ och försök möter gillande och uppskattning, oavsett det resultat de uppnår med sina försök. För den vuxne gäller det att avväga sina insatser så att barnen får den hjälp och det stöd de behöver i sin strävan att utveckla självständighet och oberoende.

Från början av andra levnadsåret vidgas barns aktionsradie avsevärt med deras ökade förmåga att förflytta sig samt att nå och komma åt saker och ting. Deras upptäckariver, försök och utforskande verksamhet i förening med bristande erfarenhet gör att de ofta kolliderar med de vuxnas uppfattning om hur saker och ting bör vara och hur man bör göra. Det kan uppstå riskabla situationer, där vuxna måste hejda och avbryta barnets utforskande verksamhet. Ofta sker sådana avbrott ganska oreflekterat utifrån konventionella föreställningar om vad som går för sig. Gränser och förbud sätts i många fall mera av hänsyn till invanda ordningsföreskrifter än till barns behov av att få utforska sammanhang.

Barns utforskande verksamhet och det sätt som denna bemöts på har stor betydelse för utveckling och inläring. Om barn utsätts för alltför

täta avbrott i sin verksamhet, särskilt om de samtidigt uppfattar en viss otålighet och visst ogillande av vad de gör, störs den sociala inläringen och därmed också den tankemässiga. Barns behov av vuxnas gillande kan vara så starkt att de rättar sig efter den skadliga normen "se men inte röra", och undertrycker behovet att "se, röra och göra". I andra fall kan barns behov av undersökande aktivitet vara så starkt att de drar på sig konflikter med vuxna för att få prova och vänjer sig vid att inte lyssna till förbud.

Förskolan bör bjuda en så tillåtande och generös miljö som möjligt gentemot barns beteende. Förbud är nödvändiga endast i sådana situationer, där barnen kan skada sig själva eller andra eller vålla större egendomsskada. Om ingen av dessa orsaker föreligger, bör man i olika situationer noga överväga om det finns motiv att hindra barnen eller att utfärda förbud. Det finns t ex ingen anledning att hindra barnen att leka med tvål och vatten eller att "slaska" på annat sätt. Däremot är det självklart att de måste hindras från att skälla sig eller ställa till med översvämning. Barn har lättare att lära sig respektera några få, väl motiverade och konsekventa förbud än en rad vanemässiga och otillräckligt motiverade föreskrifter som kanske just därför inte heller tillämpas konsekvent av de vuxna.

Särskilt i småbarnsåldrarna är barn beroende av den direkta kontakten med vuxna. Muntliga uppmaningar eller meddelanden har knappast någon effekt i sig själva. De får verkan först om den vuxne själv deltar tillsammans med barnet när det gäller att åtfölja uppmaningar, t ex att hämta något, att tvätta händerna eller att sätta sig till bords för att äta. Men detta innebär inte att de muntliga kommentarerna till den direkta handledningen är överflödiga. Det är tvärtom nödvändigt att barn får språkliga kommentarer knutna direkt till handlingar och skeenden, för att de på ett senare stadium skall kunna förstå innebörden av enbart muntlig kommunikation.

Barn behöver uppleva ömhet, värme och glädje i en avspänd kontakt med vuxna. En glad och positiv atmosfär skapas lättast om personalen går in för att förstärka önskvärt beteende hos barn och undviker att fästa uppmärksamheten på eller understryka icke önskvärt beteende genom negativt formulerade tillsägelser. Det är roligare och ger ett bättre känsloklimat att säga: "Bulta på bultbrädan" samtidigt som man vänligt ställer bultbrädan inom räckhåll, i stället för "du får inte bulta Kalle i huvudet". Den negativt formulerade uppmaningen "hoppa inte på bordet" ger ingen upplysning om vad man kan göra. Däremot kan det fästa andra barns uppmärksamhet på och inspirera dem till att hoppa på bordet. Om man vill undvika att barn hoppar på bordet är det bättre att använda en positiv uppmaning, t ex "hoppa på golvet". Det ger en anvisning om vad man ska göra, som är lätt att efterkomma, särskilt om den vuxne låter sin uppmaning åtföljas av egen handling.

4.2.2 Språklig stimulans

För att begreppsbildning skall kunna komma till stånd och vidareutvecklas måste sinnesupplevelser och utforskande aktivitet sammanställas med språkupplevelser. Det är nödvändigt att barnen jämsides med stimulans för sinnena får rikligt med verbala upplevelser direkt knutna till sinnesupplevelser och konkreta situationer.

Den språkliga stimulans barnen får i de tidiga åldrarna är av utomordentlig betydelse för deras möjligheter att komma vidare. Det är därför nödvändigt att personalen i förskolan, inte minst i småbarnsgruppen, har tillräckligt med tid för och träning i att ge barn god språklig stimulans i anslutning till rika sinnesupplevelser.

Tilltal och kommentarer ges i form av hela meningar där nyckelordet särskilt betonas. Strax innan och just när barn håller på att tillägna sig ett passivt ordförråd behöver de höra korta, melodiska upprepningsfraser med korrekta ord och benämningar. Orden kopplas till föremål och upplevelser i de vardagliga situationerna: vid på- och avklädnad, kroppsvård, måltider och aktiviteter inom- och utomhus. "Här är skorna, tvålen, skeden", etc. Det är viktigt att de vuxna försöker se tillvaron från barns begränsade synvinkel.

Barn tillägnar sig småningom ett passivt ordförråd, dvs de förstår och kan i handling och med gester visa att de förstår innebörden av vissa ord, fastän de inte själva kan använda dem i tal. På uppmaning kan de t ex vinka eller hämta ett föremål. Det är viktigt att utnyttja denna period genom att använda sig av barnens passiva ordförråd och genom att hjälpa dem att utöka det, liksom att ge akt på, ta upp och svara på barns gester och "kroppsspråk". Barnet sträcker t ex armarna mot en vuxen för att bli upplyft.

När barnen själva börjar producera ord och knyta dem till olika företeelser startar de sin nya inlärning av ett aktivt ordförråd med hjälp av en energisk användning av både "repetition" och "överinlärning" på samma sätt som när de lär sig andra färdigheter, t ex att gripa, släppa eller att gå. De benämner föremål och upprepar benämningar om och om igen. Barn vill ha och behöver få bekräftelse från de vuxna. Om de möts med intresse och uppmuntran och får rika tillfällen till ett utbyte med vuxna i sin ordsökande aktivitet utökas ordförrådet snabbare än om de lämnas mera åt sig själva.

När det gäller enstaka barn i hemmiljö brukar man i regel räkna med att barnets nyförvärvade språkkunskaper väcker uppmärksamhet och stimulerar omgivande vuxna att spontant "svara". Perioden är relativt begränsad och barnet går vidare till nästa stadium innan de vuxna hinner tröttna.

På en småbarnsavdelning i en förskola finns praktiskt taget alltid något eller några barn i en sådan ordsökande period. I längden blir de ständiga upprepningarna tröttande för vuxna och personalen kan lätt utveckla en skyddande "dövhet". Personalen måste därför i utbildning och fortbildning göras medveten om hur viktigt det är för barnet med språklig

stimulans även i denna fas. Riklig och riktig sådan stimulans måste värderas som en krävande arbetsuppgift, som inte får åsidosättas till förmån för mera ytlig effektivitet i fråga om snabbhet, rutin och ordning. Genom att de vuxna tar upp barnens ett- och tvåordssatser i enkla men fullständiga meningar får barn hjälp att vidga sitt språk.

Under perioder av intensiv rörelseträning som kräver stark koncentration, t ex när barn just lär sig gå, verkar språkutvecklingen att gå långsamt. Vid en senare tidpunkt sker kanske i stället något som kan betecknas som en språklig "explosion". Den språkliga stimulansen från omgivningen är viktig under alla utvecklingsperioder. Barnen behöver höra de vuxna tala med varandra i vanliga, vardagliga situationer.

4.2.3 "Rutinsituationer"

Inläring och utveckling är i själva verket aldrig knutna till avgränsade tillfällen utan sker kontinuerligt. Sådana moment som måltider, på- och avklädning och toalett är viktiga och tidskrävande inslag i småbarnens liv. De erbjuder goda tillfällen till inläring och personlighetsutveckling som bör tas till vara. De återkommer flera gånger dagligen och blir också av den anledningen viktiga. De är betydelsefulla för barnens utveckling av en uppfattning om sig själva i förhållande till omgivningen, av förmågan att kommunicera och att bilda förbegreppsliga föreställningar.

De flesta barn börjar mycket tidigt att försöka äta själva. Det krävs en ökad arbetsinsats från personalens sida att låta dem göra detta. Barnen söljar ned sig själva och matplatsen innan de någorlunda behärskar och kan åstadkomma hela den samordning av rörelserna som behövs för att få maten i munnen. Handen måste få användas direkt om den småningom ska kunna hantera sked och andra bestick. Men skeden och andra delar av servicen är också intressanta föremål att utforska. Det är därför lämpligt att låta barnen bli väl bekanta med sked och mugg och deras egenskaper även i andra aktiviteter, t ex i lek med vatten och sand. På så sätt blir det lättare för barnet att intressera sig för skeden som ätverktyg i matsituationer. Barn som kladdar överdrivet mycket med maten kan sannolikt behöva mer av direkt arrangerad kladdlek för sina utforskningar av kladdigt material. Den välvilliga inställningen till barns försök att äta själva är viktig för utvecklingen av tillit till andra och till det egna jaget. Dagsprogrammet bör avvägas på ett sådant sätt att barnen inte är alltför trötta vid måltidens början.

Barnen lär tidigt genom imitation och behöver därför se vuxna i matsituationer. I de fall då de vuxna inte äter huvudmålen tillsammans med barnen i småbarnsavdelningen är det angeläget att de äter mellanmål eller dricker kaffe där. Också i andra sammanhang bör barnen ha möjligheter att se vuxna i vardagliga situationer för att lära genom imitation, t ex se vuxna kamma sig, klä på och av ytterkläder, svara i telefon etc. Barnen behöver en så rik repertoar av beteenden som möjligt att imitera och att delta i tillsammans med vuxna.

De äldsta barnen i småbarnsgruppen bör ha möjlighet att äta

tillsammans med vuxna. Ibland bör de också få äta tillsammans med barn från syskongruppen. Barnens försök till självständighet bör uppmuntras vid måltiderna. Givetvis bör inte vare sig tvång, jäkt eller alltför utdragna måltider förekomma. Barn som inte vill äta skall naturligtvis slippa.

Toaletträningen individualiseras helt. Barn från 1 1/2 år och uppåt bör få vara utan blöjbyxor kortare eller längre del av dagen för att lättare kunna uppfatta och börja svara på den egna kroppens signaler till avföring och uriner. Kopplingen av olika faktorer i samband med uttömningsprocessen sker snabbast och säkrast om barn får göra många erfarenheter av våta byxor och eventuellt plask på golvet, konstatera förhållandet och få lugn och vänlig hjälp på pottan.

Småningom säger barnet till när avföring sker eller strax innan. I början har barn svårt att släppa avföringen i sittande ställning och kan göra detta först när de reser sig upp. Om de vuxna samspelar med barnet i klart medvetande om att alla steg i utvecklingen är framsteg, blir situationen lugn och avspänd och barnet klarar ganska snart att då och då och allt oftare säga till i tid. Alla framsteg bör förstärkas, lugnt och sakligt och inte överdrivet, så att barnet inte behöver känna det som ett misslyckande vid de oundvikliga återfallen i tidigare beteenden. Sådana återfall sker ofta i samband med en kraftig utveckling på andra områden, t ex av språket, eller i samband med ivrig lek, avkylning, allmänfysisk nedsatthet o d. Toaletträningen är en ömtålig process som har stor betydelse för barns förmåga att utveckla tillit till vuxna och till sig själva. Den är utsträckt över en lång tidsperiod och fordrar en metodik som anpassas efter barnets successivt ökade förmåga att överta initiativ och ansvar. Samarbete mellan föräldrar och personal är en nödvändig förutsättning för ett gott resultat på detta område, liksom på många andra.

Barn vill tidigt ta del i på- och avklädningen, till en början genom att försöka dra av sig och senare genom att försöka dra på sig klädesplagg. Det är i denna ålder mer en utforskande och experimenterande verksamhet än en träning till självständighet. Att skon går att ta av måste prövas om och om igen. Småningom spelar tillhörighetstänkandet en större roll. Mössan hör till huvudet, vanten till handen etc. Praktiska, konkreta situationer bör här liksom i andra sammanhang utnyttjas för att ge språklig stimulans. Det blir naturligt att koppla ord och meningar till föremål och upplevelser. Återkommande kommentarer i vänlig ton, som t ex "nu tar vi på skon", "här får du mössan", "nu tvättar vi handen", hjälper barn att knyta ihop ord och föremål.

Barnens experimenterande lek med kläder är tidskrävande men nödvändiga led i inlärandet av påklädningen. På- och avklädningen av ytterkläder är ett dominerande och arbetsamt inslag i barnens vardagliga liv i vårt klimat. Det innebär ökat arbete för de vuxna och kräver tid och tålmod att låta barnen försöka själva. Det är emellertid viktigt att understödja inläringen och utvecklingen på detta område genom att låta dem göra detta så långt de vill och orkar och utan att de behöver vänta på varandra.

Själva påklädningen av ett plagg absorberar en stor del av barnets koncentration, något som gör det svårt för dem att samtidigt ta hänsyn till om plaggen t ex kommer på avigan eller på fel fot. Innan själva pådragningsproceduren behärskas någorlunda, bör sådana misstag korrigeras bara om det är absolut nödvändigt. Det bör finnas plats att breda ut plaggen på för att barnet skall få överblick och småningom börja kunna organisera sin påklädning. Tillgång till plagg för "utklädning", som är vida och lätta för barnen att dra av och på, ger lustbetonade, extra inlärningsstillfällen, liksom tillgång till dockor med några få, enkla och rymliga, lätt på- och avtagbara klädesplagg.

Rutinsituationerna blir lätt skönjbara, återkommande moment, som delar in dagen. I själva rutinsituationen följer också oftast de olika delmomenten i en viss, bestämd ordning vilket är betydelsefullt. Den språkliga stimulansen är i dessa sammanhang utomordentligt viktig för begreppsbildningen. Ord som "innan", "nu" och "sedan" får sin betydelse i konkreta situationer. "Nu äter vi frukost. Vi klär på oss *innan* vi går ut. Du kan leka *sedan* du har ätit" är exempel på viktiga kommentarer som hjälper barn att utveckla en tidsuppfattning. viktiga kommentarer som hjälper barn att utveckla en tidsuppfattning.

Till en början är barnen helt beroende av den vuxne i alla dessa situationer av dagligt liv. Beroendet minskar successivt och barnet blir i stånd att alltmer klara sig självt. Det sätt på vilket barnet lär sig och av de vuxna fostras att klara sig självt, har en genomgripande inverkan på utvecklingen av barnets uppfattning om den egna personen och det egna jaget. Just i dessa situationer grundläggs till stor del den känsla av övervägande tillit *eller* misstro, i både förhållande till de vuxna och till den egna förmågan. Denna känsla tar barnet med sig till nästa fas i sin utveckling, som kommer att färgas av den. Den hjälp barn får eller inte får, den respekt eller brist på respekt inför försök och strävanden till självständighet de får uppleva, den attityd de möter från vuxnas sida när de lyckas eller misslyckas medverkar till att forma självkänslan.

Eftersom det blir fråga om ett samspel och en kontakt barn-vuxna i dessa s k rutinsituationer får de också betydelse för utvecklingen av förmågan att kommunicera. Det blir en form av dialog, där det kommer an på den vuxne att ge akt på och "svara" på barns signaler, som uttrycker deras behov av föda, omvårdnad, kontakt, vila och aktivitet. Det räcker alltså inte med vård och tillsyn. Denna period av tidig kommunikation mellan barnet och de vuxna har betecknande nog kommit att kallas "den oersättliga dialogen", en dialog som barnet har påbörjat redan innan det kommer till förskolans småbarnsgrupp. Den måste tas upp och föras vidare i förskolan om barnet skall kunna utveckla en förmåga att kommunicera med omgivningen.

Rutinsituationerna är naturliga och direkta samspelssituationer i kontakten barn-vuxna och barn-barn. De utgör en viktig del av de förutsättningar som förskolan i samarbete med hemmen skall ge för barns utveckling av en positiv uppfattning om sig själva och andra, kommunikationsförmåga och begreppsbildning.

4.2.4 Lek och aktivitet

Det är viktigt att barns behov av kontakt och aktivitet inte begränsas enbart till situationer kring måltider, toalett och på- och avklädning. De vuxna kan i direkt kontakt med barnet på många sätt medvetet stödja redan de yngsta barnens aktivitet och förknippande av händelsekedjor, och bildande av förbegrepp.

Som exempel kan anges barns iakttagelser och upplevelser av ljus och mörker. Från allra första början upplever barnet omväxlande ljus och mörker. En strömbrytare knäpps på och det blir ljust. Den knäpps av — samma ljud, men det blir mörkt. Småningom vaknar medvetandet om förändringen i ljusförhållandena hos barnet. Ljuskällan inomhus tilldrar sig vanligtvis under en tid barnets uppmärksamhet. Ett av de tidiga orden ett barn lär sig är ofta ordet "lampa". Det allvar och det intensiva intresse som småbarn ägnar lampan låter ana att de redan i sin uppfordrande ettordssats "lampan", uttrycker både ett konstaterande och ett diffust frågande och sökande efter ett orsakssammanhang. Redan här kan barnets intresse tas till vara under den relativt korta tid det varar. Barnet bör t ex få vara med om att använda strömbrytaren. Det bör få bekräftat att det är fråga om "lampan", men det bör också få skeendet i tändandet och släckandet kommenterat med fraser som "nu blev det ljust, nu blev det mörkt". Sådana kommentarer ingår ofta spontant och omedvetet i vuxnas privata umgänge med spädbarn.

Sådant småprat kan, speciellt på institutioner med fåtalig personal, komma att betraktas som onödigt och tidsödande eftersom småbarn "förstår" och kan använda språket bara i mycket begränsad omfattning. Men redan på detta stadium bör småbarn ges tillfälle till att "göra upptäckter" och att få dem kommenterade i största möjliga utsträckning. Sådana kontakter mellan vuxna och barn bör erkännas som ett yrkesmässigt riktigt vuxenbeteende som direkt rekommenderas i alla tänkbara sammanhang och situationer i institutionell småbarnsvård.

Det är av största vikt att förskolan förser småbarnen med en mängd olika möjligheter att undersöka och utforska i lek och aktivitet,

Småbarn behöver alltefter sin ökande rörelse- och förflyttningsförmåga rikliga tillfällen att *uppleva rumsliga relationer* såsom över, under, framför, bakom. Detsamma gäller riktning, såsom upp, ned, framåt, tillbaka osv. För dessa erfarenheter behövs både tillräckligt med fri yta och yta försedd med hårda och mjuka möbler och föremål som kan ge olika rumsliga upplevelser i samband med barnens lek.

Till en början kan små barn endast uppleva rumsbegrepp utifrån det egna läget och den egna kroppen i förhållande till olika föremål. De bör därför få tillfälle till stor rörelselek, ställen att krypa in under, kliva upp på, gömma sig bakom osv. Barnen måste också få handskas med saker och ting: utforska lådor och skåp, askar och burkar, använda saker som går att stoppa i varandra, plocka isär, plocka i och plocka ur och ställa på varandra, ösa och hålla vatten och sand i och ur olika kärl. Klossar att bygga med och tunga saker att bära och känka på liksom körleksaker att

skjuta framför sig och dra efter sig ger också rumsliga upplevelser.

Omkring tvåårsåldern laborerar barnet intensivt med att *ordna* och *sortera*. Material av plockkaraktär som t ex små byggklossar, stora träpärlor, enkla inpassnings- och sorteringsmaterial förvaras därför så att barnen själva kan ta fram och ställa tillbaks det. Att plocka sakerna från deras plats och att lägga tillbaka dem är i sig självt en spännande och lärorik övning, som barn kan ägna sig åt intensivt och som utvecklar grundläggande begrepp om föremål, rum, tid och orsakssammanhang. Större byggklossar ger värdefulla upplevelser av höjd och djup och inbjuder till radande, samordning, balansering m m samtidigt som de ofta får tjäna som symboler i enkel fantasilek. Barnen använder ibland materialet i den begynnande symbolleken. Klossar eller inpassningsdelar kan bli båtar och bilar. Naturligtvis skall sådan skapande lek uppmuntras och tillåtas i alla sammanhang.

Material som *vatten*, *sand* och *lera* är material som lämpar sig för utforskande verksamhet för alla åldrar i förskolan. Eftersom de med fördel låter sig bearbetas direkt med händerna, erbjuder de rika sinnesupplevelser. Barnen bör också få tillfällen att bearbeta materialen barfota med fötterna. Grundmaterialen lera, sand och vatten ger en rikedom av variation i upplevelser och erfarenheter. De kan kombineras, och växelverkan mellan materialen är lätt att iakttä. I dessa åldrar är följande processer särskilt viktiga: att känna, smaka, lukta, väga i handen, sila, klämma, smeta osv.

I ett våtutrymme i anslutning till tvätt- och toalettrum bör plats finnas för aktivitet med vatten, lera och sand. Materialen bör kunna bearbetas av barnen i plastbaljor direkt på golvet eller vid arbetsbord i form av plastkar på ställningar med låga ben, där barnen kan arbeta stående bredvid varandra. Även om handen och ibland foten är de viktigaste verktygen, ska barnen ha tillgång till material att ösa, hålla, spruta, gräva och forma med och material som på olika sätt växelverkar med grundmaterialen (flyter, sjunker, göms i sanden, står i lera etc). I vattenlek kan barnen med fördel vara nakna.

Att kladda i *fingermålning* och ibland i *fotmålning* ger nya sinnesintryck och rörelseerfarenheter och tillför och intensifierar upplevelsen av färg. Att grundligt tvätta av färgen från händer, armar, fötter och ben ingår som ett berikande moment i aktiviteter med kladdigt material. Barn i dessa åldrar planerar inte något visst resultat med sin aktivitet i våta och plastiska material. De utforskar däremot materialens möjligheter i förhållande till sitt eget beteende, som därigenom utvecklas.

Till *stor rörelselek* behövs sådana redskap som t ex en låg rutschbana – gärna för två eller flera i bredd – trappsteg att ta sig upp och ned för, saker att dra och köra med. Barnen behöver också relativt låga redskap att hänga, klänga och klättra i. Styrbara hjulfordon, som går att sitta grensle över och sparka sig fram med, tränar samordning av nya rörelsemönster. Lagom stora kubsatser och pallar ger tillfälle att lyfta, bära, känka och flytta på stora föremål. Det måste också finnas utrymme att springa, hoppa och skutta på.

Små barn stimuleras till rörelse av musik, men de rör sig i sin egen *rytm* och kan i regel inte avpassa den till utifrån kommande rytmer, så som vuxna uppfattar dem. Barnens rörelseschema begränsas av svårigheter att samordna rörelser och att hålla balansen. Därför kan det vara stimulerande om den vuxne ibland tar upp och "stöder" barnets individuella rörelserytmer genom att i egen rörelse ta upp rytmen tillsammans med barnet i rörelselek eller genom ett ljudskapande ackompanjering. Det kan ske t ex med lätta slag på tamburin eller annat lämpligt underlag i en kort och lekfull sekvens.

När det gäller att *göra och höra ljud* kan man gå till väga på liknande sätt. När det gäller vokalt ljudskapande med den egna rösten startar barn med att återupprepa sina egna till en början slumpmässiga ljud. Detta upprepande och härmande av egna ljud hjälper dem att senare kunna anpassa sin egen röst till andras. Också på detta område är det fråga om ett samspel mellan barnets egna utvecklingsmässiga strukturer och omgivningen. Redan när det gäller barn före och omkring ettårsåldern kan de vuxna utifrån en redan grundlagd kontakt samspela med barnet genom att ta upp och återge barns ljudyttringar, göra en lek av dem och kombinera med mimik, rörelse och känslomässigt utspel. Den vuxne kan bygga ut ljudskapandet, men så lätt och i så begränsad utsträckning att barnet kan uppfatta det nya och är roat av att försöka erövra det.

Med Piagets terminologi kan man säga att barnet "assimilerar" eller införlivar sina egna och den vuxnes ljudyttringar och sedan "ackommoderar" eller anpassar sina egna ljudyttringar till dessa ljud. Nya schemata bildas och förmågan att frambringa och härma ljud ökas. Men samtidigt är barnet också inbegripet i en "dialog" med den vuxne, som ger dem båda ömsesidigt socialt utbyte och känslomässig tillfredsställelse. Det är alltså fråga om ett exempel på en vardaglig och enkel situation där de tre delmålen finns med i bilden. Barnet får i en interaktionsprocess tillfälle att utveckla en uppfattning om sig självt, vilka egna ljud det kan prestera, vad som hör till den egna uttrycksförmågan, det är inbegripet i kommunikation med sig självt och andra människor och det bildar förbegreppsliga föreställningar om ljud.

Sådana interaktionsprocesser är naturligtvis inte bara knutna till ljudskapande. De är lika givande när det gäller andra beteenden, t. ex. den rörelsemässiga förmågan, och lika betydelsefulla både för fullsinnade barn och för barn med särskilda behov av olika slag.

Ljudmässig produktion av olika slag kan tas till vara och återges med hjälp av bandspelare. Det hjälper barn att lyssna till och särskilja ljud på ett sätt som är lustbetonat i sig självt och som också kan betyda mycket för den fortsatta utvecklingen av språkfunktionen. Arbetssättet är viktigt både på detta stadium och i modifierad form också på senare utvecklingsstadier. Det kan hjälpa barn med talsvårigheter och därigenom också verka förebyggande i förhållande till latent liggande läs- och skrivsvårigheter.

Enkla instrument och "ljudverktyg" bör också finnas för barnens eget ljudproducerande. Ett exempel är ljudburkar med helst stora skillnader i

ljudeffekter för detta tidigare stadium. Skillnaderna i ljudeffekter bör minskas alltefter barns ökade förmåga att särskilja. Ljudburkarna bör vara av ett material och ha en form, som är lätt för barn att handskas med. Detsamma gäller skullror och bjällror. Slaginstrument bör vara av en typ som går att fixera, eftersom små barn har svårt att klara t ex en portabel trumma. Instrumenten kan utformas på ett sådant sätt att de direkt stimulerar till samspel, t ex "stortrummor" av plywood kring vilka flera kan sitta vända mot varandra och spela samtidigt. I samspeletsituationer bör instrumenten väljas på ett sådant sätt att de inte överröstar varandra.

Barnen behöver ha tillgång till material för den begynnande *symbolleken*. Denna lek är i början mycket enkel. Den sträcker sig över de områden som barnet har erfarenhet av och tar endast upp lösa episoder. Materialet bör vara ytterst okomplicerat med få men viktiga detaljer som t ex sked, tallrik och mugg för att mata docka eller nalle samt enkel, stabil dockvagn med madrass, kudde och filt att bädda med. Hela dockbäddsutrustningar t ex är inte bara onödiga, de kan direkt förvirra och störa den tidiga symbolleken. Några tillbehör för "utklädsel" bör också finnas. Sakerna måste vara få, om barnen skall kunna organisera dem i en enkel handlingskedja.

Barnen bör ha tillgång till enkla bruksting som används i dagligt liv (kastruller, bestick, städredskap, gamla telefoner etc) för att återuppleva olika vardagliga, men för dem själva betydelsefulla episoder. Dessa symbollekar utformar barnen utan någon som helst påverkan från den vuxne.

Låtsasleken ger barnet tillfälle att improvisera och träna nya och nödvändiga moment, som för tillfället är aktuella för barnet, utan krav på anpassning till omgivningen, vilket är betydelsefullt från inläringssynpunkt. Barnen måste också få stöka till och flytta om och själva forma miljön utan hänsyn till krav på prydighet och ordning från vuxensynpunkt.

Småbarnsavdelningen behöver en *boksamling* bestående av pekböcker och böcker med bilder av vardagliga ting som barnen väl känner igen. Bildytan kan förses med olika strukturer, t ex syntetpäls, grovt linne, sammet, som ger skilda upplevelser vid beröring. Barnen skall själva få hantera böckerna, peka på bilderna och prata om dem tillsammans med vuxna.

Barnen stimuleras av att sitta i knä eller tätt intill vuxna, som läser högt eller berättar, även när de bara fångas av ordmelodi och satsrytm. De stimuleras också av enkla bilder av vardagliga föremål, som de känner väl till och av att samtidigt se på, ta i, känna på, höra om och själva benämna.

För att en bild skall kunna uppfattas som symbol för ett föremål, krävs att barnet känner till och har erfarenhet av det konkreta föremålet och att det självt i sin lek har börjat bilda symboler. Små barn och ofta även äldre förskolbarn har svårt att "se" och uppfatta en bild om de inte samtidigt får ta på den och höra om den. Det innebär att bilderboken bör

användas av en vuxen tillsammans med ett eller några få barn, som har boken inom både syn- och räckhåll, helst omedelbart framför sig. Böckerna bör placeras åtkomliga för barnen. För personal och föräldrar behövs en vuxenbokhylla med en mindre samling facklitteratur om barn samt facktidskrifter.

4.2.5 Begynnande kontakt med andra barn

Först under andra levnadsåret börjar barnen komma i mera direkt beröring med varandra. De behöver då mycken och väl strukturerad hjälp i sina kontakter. Till att börja med väcks deras intresse för andra barn på samma sätt som för andra föremål i omgivningen. Barn använder samma metoder för att undersöka och komma underfund med andra barn, som de använder när det gäller föremål: de känner, petar, drar, nyper, knuffar, biter och suger. Effekterna av sådant beteende kan lätt verka skrämmande på båda barnen. Andra barn protesterar genom att skrika, och vuxna kanske ingriper med ogillande och förebråelser.

Det är viktigt att vuxna i stället försöker ingripa förebyggande så att barn inte onödigtvis gör illa varandra. Om det ändå inträffar att ett barn genom osmidigt beteende gör ett annat barn illa, bör båda barnen lugnt och vänligt hjälpas till rätta. Både straff till den vållande och överdriven tröst till den förfördelade bör undvikas, därför att sådana åtgärder ofta onödigt understryker det negativa i det skedda och kan skrämma barn från att försöka på nytt. Avledande åtgärder är bättre när det gäller de yngsta barnen. Lämpligt och lyckat kontaktbeteende bör ges förstärkning genom uppmuntran och gillande.

Utan positiv medverkan av vuxna kan kontakten med andra barn komma att upplevas som något olustbetonat som inverkar ofördelaktigt på utvecklingen av uppfattningen både av det egna jaget och av andra.

Små barn bör inte lämnas åt sig själva när de börjar umgås med varandra. De vuxna måste aktivt hjälpa barnen i deras kontakt med varandra, så att negativa effekter minskas och positiva effekter i stället kan uppnås. Detta kan också ske genom att de vuxna ger positiva förebilder i sina egna kontakter med barnen. Det beror i hög grad på de vuxna hur småbarnens sociala relationer utvecklas och hur grunden till ett fortsatt socialt beteende läggs.

Det är viktigt att barnen får uppleva glädje och tillfredsställelse i kontakten med andra barn redan i småbarnsgruppen. Även om barn på detta åldersstadium inte har förmåga att samarbeta i egentlig mening, håller ändå en sådan förmåga på att grundläggas. Den s k bredvidleken innebär att två eller flera barn vill göra likadant, på samma gång och med likadana saker. Det är en form av identifiering, som är ett nödvändigt steg i utvecklingen mot en långt senare begynnande inlevelseförmåga. Bredvidleken är ett slags primitiv form av samarbete, som bör uppmuntras, bl a genom att lämpligt lekmaterial finns i flera exemplar.

4.2.6 Övergången till syskongrupp

För barn i åldern ca 2 1/2 år planeras övergången till syskongrupp. För att kunna föras över bör barnet ha uppnått ett visst mått av självständighet. Det bör i stort sett kunna äta självt och ha påbörjat sin toaletteräning. Det bör också kunna klä av sig några plagg. Symbolleken bör ha börjat framträda. Bredvidleken bör vara väl utvecklad. Tidpunkten för överflyttningen bör avvägas individuellt och baseras på kontinuerliga observationer av barnets utveckling.

Invänjningen i syskongruppen bör ske successivt med mycken medverkan av vuxna. Personal från den mottagande avdelningen bör ha möjlighet att stifta bekantskap med barnet, som skall föras över. Föräldrarna bör få medverka aktivt i samband med överflyttningen, exempelvis genom att de är med under del av dagen och att de tillfälligt förkortar den dagliga vistelsetiden för barnet under den första tiden i den nya barngruppen. Detsamma gäller för varje barn som nyanmäls till förskolan, oavsett barnets ålder.

5 Arbetssättet i förskolan — syskongrupp och deltidsgrupp

När barnen lämnar småbarnsgruppen bör de lämpligen ingå i en grupp med blandade åldrar. En sådan grupp, här kallad syskongrupp, kan bestå av upp till 20 barn i åldrarna ca 2 1/2–7 1/2 år. För samtliga eller i varje fall för flertalet är det fråga om heldagsvistelse. Det förutsätts att gruppen lokalmässigt disponerar ett eget s k hemvistområde och med en annan syskongrupp delar en lekhall, till vilken olika aktivitetsområden är anslutna. Barnen kan då växla mellan att vara hemma i hemvisten och springa ut och leka i lekhallen. När det gäller utformningen av en sådan miljö hänvisas till det avsnitt som behandlar förskolans inom- och utomhusmiljö. Andra lösningar är givetvis också möjliga. I kapitel 7 Förskolans inre organisation ges exempel på hur organisationen kan ordnas med åldershomogena grupper enligt nuvarande indelningsnormer och i befintliga förskolinstitutioner.

Framställningen i det följande avser i första hand syskongruppen i heldagsförskolan, men innehållet kan naturligtvis i relevanta delar tillämpas i andra organisationsformer med barn i motsvarande åldrar. I några avslutande avsnitt läggs en del speciella synpunkter på arbetssättet i deltidsgupper, dvs den nuvarande lekskolan.

Planeringen av dagsprogrammen får läggas upp med hänsyn till de olika åldrarna och till båda syskongrupperna. Barn skall ha tillfälle att leka med jämnåriga och med barn i andra åldrar både inom och utom syskongruppen. Barnen skall kunna ha en del av sin lek och aktivitet förlagd till hemvistområdet. Där skall några barn också ha möjlighet att inta sina måltider tillsammans med vuxna. De barn, som behöver sova under dagen, får där sin middagsvila. En stor del av barnens lek och aktivitet förläggs till lekhallen och de olika aktivitetsområdena där. En del barn från båda syskongrupperna kan äta tillsammans med vuxna i det gemensamma kökets måltidsutrymme. De kopplar av, vilar eller t o m sover efter middagen i lugna utrymmen i anslutning till lekhallen eller i hemvistutrymmet.

I vissa fall kan en uppdelning med hänsyn till ålder vara önskvärd men givetvis skall fri kommunikation mellan hemvistområdena och lekhallen med dess aktivitetsutrymmen äga rum. Yngre barn har stor glädje och nytta av att titta på och delta i äldre barns förehavanden och vice versa.

Både yngre och äldre barn kan behöva hemvistområdet för speciella aktiviteter. Tillfälliga smågrupper skall kunna bildas av barn i varierande åldrar. Det är alltså inte fråga om en uppdelning på olika åldersnivåer. Snarare är det fråga om möjligheter till flera kombinationer och mjukare övergångar inom ramen för en sammanhållen syskongrupp, som dessutom har en bred kontaktyta mot ytterligare en syskongrupp.

5.1 *Syskongruppens sammansättning*

Barngruppernas sammansättning kommer naturligtvis att variera. De kommer att omfatta barn på olika utvecklingsnivåer och med skilda behov.

Av de yngsta barnen får en del antas komma från en tidigare vistelse i en småbarnsgrupp, där personalen har hunnit lära känna barnet väl och kunnat bilda sig en uppfattning om hur pass moget det är för en överflyttning till en syskongrupp. En del av barnen i alla de aktuella åldrarna kommer direkt från hemmiljön och skall ställa om sig till heldagsvistelse i förskolan. Det är alltså fråga om en genomgripande anpassningsprocess.

När det gäller heldagsvistelse i förskola behöver man dock inte räkna med att flertalet barn är nya samtidigt. Det medför den fördelen att både det nya barnet och de vuxna, som skall hjälpa det i en mjuk invänjning, har stöd av de redan acklimatiserade barnen. Dessa har redan vissa vanor både i lek och aktivitet och i samband med måltider, vila och toalett. Å andra sidan ställer det särskilda krav på personalens planering och på fördelningen av arbetsinsatserna i förhållande till redan invanda barn som behöver tillföras nya inslag i sin aktivitet och till dem som behöver en långsam inslussning.

Det kan också förekomma olika behov av daglig vistelsetid. Vissa barn kan behöva deltidsvistelse i en syskongrupp som i övrigt vistas i förskolan under hela dagen. Planeringen av dagsprogrammet måste ta hänsyn också till sådana förhållanden.

Vidare kommer förskolan att i ökad utsträckning ta emot barn med särskilda behov. Det kan gälla barn med fysiska, psykiska eller sociala handikapp. Detta får inverkan på en rad områden, som tas upp i andra sammanhang, t. ex. i fråga om miljöns utformning inom- och utomhus, material och hjälpmedel, specialistinsatser och transporter. Men dessutom kommer naturligtvis också arbetssättet i förskolan att behöva anpassas till barn med särskilda behov, om dessa behov skall kunna tillgodoses och om integrationen skall bli till nytta för alla parter både i förskolan och på sikt. Det bör vara lättare att integrera barn med handikapp i de av utredningen föreslagna blandade åldersgrupperna i förskolan än i de relativt åldershomogena grupper som nu finns. Vilket handikapp det än gäller är barnens utveckling oftast försenad på något visst område men inte på andra. De kan behöva leka och få stimulans för sin utveckling tillsammans med barn på en lägre åldersnivå i vissa avseenden, medan de i andra sammanhang kan stimuleras av jämnåriga och äldre barn. I de

förskolor där man redan nu integrerar hörselskadade och normalhörande barn, drabbas de hörselskadade barnen ibland av ett dubbelt handikapp, därför att de ofta tas in redan vid en ålder av fyra år i en grupp, där de normalhörande är ca 5 1/2–7 1/2 år. De kan få svårt att delta i alla de äldre barnens aktiviteter, vilket kan bidra till att de isolerar sig. Hörselskadade barn skulle troligtvis ha större utbyte i en syskongrupp med barn i åldern ca 2 1/2–7 1/2 år. Detsamma kan också gälla barn med andra slag av handikapp.

Syskongruppen kommer också att innehålla barn från skilda miljöer, t. ex. på grund av invandring eller omflyttning. Barn kan ha mörkare hår- och hudfärg än vad som är vanligt i vårt land, avvikande dialekt eller främmande språk. Invandrabarn i förskolan har ofta speciella svårigheter både på grund av egna och föräldrarnas språksvårigheter. Barnen behöver extra språklig stimulans och extra stöd av vuxna i sina sociala kontakter med andra barn, om en verklig integration skall komma till stånd. De får i många sammanhang erfara att deras eget språk inte fungerar i kontakten med omgivningen. Invandrabarnens mödrar kan kanske i olika sammanhang delta i förskolan, inom sitt språkområde bli ett stöd för barnen och en förmedlande länk, samtidigt som det skulle kunna ge mödrarna själva möjligheter till kontakt och egen språkträning. Självfallet är också fäder välkomna.

Det är även önskvärt att förskolan kan ta upp och använda t. ex. barnvisor och ramsor också på invandrararnas språk. Likaså behövs böcker på barnens språk. På olika sätt måste de få uppleva att deras eget språk värderas. I annat fall riskeras att invandrabarnen känner sig isolerade, förhåller sig "stumma" och går miste om en mängd fundamental inläring. Särskild satsning behövs på föräldrasamarbetet, där det bland annat kan behövas hjälp av tolk.

Barn kommer till förskolan från miljöer med delvis olika uppfattningar, värderingar och normer, t. ex. i kulturellt och religiöst avseende. Det är här inte meningen att kartlägga alla de olikheter som kan förekomma. Allmänt kan sägas att integration i förskolan av olika barn och barn från skilda miljöer avser att lägga en grund för ökad förståelse, tolerans och respekt för olikheter i utseende, beteende, tänkesätt och åsikter. För detta kan förskolan behöva extra stödjande åtgärder i form av expert-hjälp, personalförstärkning, särskilt material m. m. Sådana behov bör fortlöpande inventeras allteftersom barngruppens sammansättning gör det aktuellt. Samråd för eventuella åtgärder bör ske mellan huvudman, personal och föräldrar.

Det är viktigt att personalen har förmåga till inlevelse och en positiv inställning till och känner sig stimulerad av att möta och samarbeta med olika slag av människor och medvetet försöker förmedla en öppen och intresserad attityd så att barnen i förskolan upplever det berikande i att umgås med och lära av människor med olika vanor, seder och bruk.

Syskongruppen är alltså sammansatt av barn i ganska vitt skilda utvecklingsåldrar och med särskilda behov. Arbetssättet måste vara brett upplagt för att kunna möta behoven över ett så brett register.

5.2 Planeringen för den pedagogiska verksamheten

Det bör finnas en väl genomtänkt och genomarbetad planering för den pedagogiska verksamheten i varje förskola. Detta gäller såväl småbarnsgrupp som syskongrupp. Det praktiskt pedagogiska arbetet planeras för olika tidsavsnitt, t ex för säsong, vecka, dag och del av dag. Inom arbetslagen fördelas personalens arbetsuppgifter i småbarnsgrupperna och i syskongruppernas hemvist och aktivitetsområden kring lekhallen, både med hänsyn till var och en av grupperna och till samverkan mellan barn från olika grupper. Likaså fördelas ansvaret för att material finns i småbarnsgrupper och syskongruppernas hemvist och lekhall, dels för allmänna, löpande aktiviteter, dels för speciella aktuella intressen, dels för att eventuellt leda över till eller föra in nya intressen.

När det gäller syskongruppen, som omfattar barn i skilda åldrar från ca 2 1/2–7 1/2 år i heldagsvistelse och med olika behov av utvecklingshjälp, ställs stora krav på planeringen. Personalen bör ur ett rikhaltigt och omfattande program kunna välja ut det som vid en viss tidpunkt bäst kan tänkas passa den aktuella barngruppen. Hänsyn bör därvid tas till förskolans lokala förhållanden och geografiska belägenhet. De flesta aktiviteterna är helt oberoende av sådana förhållanden, medan andra är mera beroende av den speciella omgivningen. Planeringen anpassas så att möjligheterna i den omedelbara omgivningen tas till vara. Det innebär inte att man skall känna sig bunden till enbart säsongbetonade upplevelser i närmiljön.

När det gäller att välja ur förrådet av planerade områden för aktivitet måste barnens intresse vara vägledande. Barns intresse avgör *vad* som tas upp och *när* det tas upp till behandling. Denna viktiga regel får inte tas till intäkt för en vag eller knapphändig planering från personalens sida. Ju rikare och mera genomarbetad planering personallaget har, dess större verklig valfrihet får barnen. Möjligheterna att ta fatt i och stimulera ett spirande intresse hos barnen är väsentligt större, om det finns en noggrann planering. Det blir möjligt att snabbt sätta in olika resurser för att vidga och fördjupa barnens intresse och göra det möjligt för dem att införliva ny kunskap, som bygger på redan tillägnad sådan.

Med hjälp av en omsorgsfull planering kan personalen också föra in sådana moment, som barnen p g a sin begränsade referensram inte själva kan initiera, men som bedöms vara lämpliga för dem att få behandla. En bakomliggande planering, som innefattar noggranna praktiska förberedelser i fråga om material och hjälpmedel av olika slag, gör det lättare att gripa tillfället i flykten både när det gäller att föra in nya områden och att föra ett område vidare i en ny riktning. Planeringen skall inte låsa eller binda verksamheten utan i stället användas så att den ökar flexibiliteten genom att ge beredskap för det lämpliga tillfället just när det uppstår. En bristfällig planering eller en "låt-gå-metodik" minskar däremot möjligheterna till följsamhet och begränsar i själva verket valfriheten för både barn och personal.

Planeringen måste naturligtvis relateras till de tre delmålen för för-

skolan och inrikta arbetet på att stödja den sociala och känslomässiga utvecklingen, liksom utvecklingen av kommunikationsförmåga och begreppsbyggnad.

5.3 *Emotionellt stöd och utvecklingshjälp i fråga om socialt beteende*

De yngre barnen i gruppen har uppnått ett visst mått av grundläggande tillit till de vuxna och börjar få tillit till sin egen förmåga. De är i färd med att pröva och öva sin vilja. Barnet har börjat lösgöra sig och är på väg att börja grundlägga självständighet, det "kan själv" och "vill själv". Det rent kroppsliga beroendet av vuxna är mindre än tidigare, men behovet av kontakt är fortfarande stort.

Intresset börjar nu också mera aktivt riktas mot andra barn. Olika anordningar i miljön och i fråga om material kan stimulera och befrämja goda kontakter mellan barnen. Flera leksaker av samma slag och breda rutschbanor är exempel på material och utrustning, som inspirerar till positiva upplevelser av gemenskap i bredvidlek. Sådana upplevelser kan också ordnas i planerade aktiviteter, som t ex vattenlek och fingermålning. Utrymme och tillgång till material är faktorer som kan styras och som inverkar positivt på barnens sociala kontakter och erfarenheter. En generös och tillåtande miljö med få och endast nödvändiga restriktioner underlättar en positiv utveckling av barnets uppfattning om sig självt och ger en grund för att utveckla positiva sociala kontakter.

Barn behöver hjälp att vidareutveckla tillit både till sig själva och till andra. Eftersom utvecklingen och inläringen av självkänsla och tillit i hög grad är beroende av omgivningens reaktioner gentemot individen har förskolan stor betydelse i detta avseende.

En grundläggande förutsättning för att barnens sociala och känslomässiga utveckling skall stödjas är att varje barn accepteras som det är. Utvecklandet av en känsla av trygghet och självförtroende beror av det sätt på vilket fundamentala behov tillfredsställs. Varje barn kommer till förskolan med sina särskilda erfarenheter av hur deras behov av föda, uttömning, värme, skydd, kontakt och aktivitet mötts. Deras tillit till sig själva och andra kan ha utvecklats mycket olika. En väl genomförd och tillräckligt lång inväpningsperiod ger personalen i förskolan möjlighet att lära känna varje barn och att kunna ge individuell utvecklingshjälp.

Barnen behöver tillräckligt med tid på sig för breddning i varje utvecklingsstadium innan de går vidare till nästa. Utvecklingen på det sociala området liksom på alla andra områden kan stimuleras men får inte drivas på. Barn som vägrar att dela med sig av leksaker, barn som är rädda eller arga, har alltid en orsak för sitt beteende. Oftast ligger orsaken i tidigare erfarenheter och tidigare inläring i anslutning till dem. Barnens känslor och de uttryck de ger dem måste accepteras för att de skall kunna få hjälp att modifiera dem.

5.3.1 Uttryck för känslor och deras bemötande

Små barn ger kroppsligen uttryck för känslor av vrede, sorg och glädje. Det är normalt att barn då och då slåss, gråter av sorg och ilska, eller att de ropar och hoppar av glädje. Barnen behöver tröst, hjälp och förståelse i sina känsloutbrott. Ett aggressivt och angripande barn kan ofta vara i större behov av positivt stöd än det angripna barnet. Men hjälp och stöd lär sig barnet så småningom att verbalisera sina känsloutbrott. Även om målet är att hjälpa barnen att utöka sitt beteende så att de också kan göra upp konflikter muntligt och inte alltid behöver gå handgripligt till väga, får man se till att inte skrämma dem för kroppsliga kontakter.

Vårt kulturmönster är relativt fattigt på tillåtna och accepterade kroppsliga kontakter. Barn bör i rimlig omfattning få lov att knuffas, brottas, tumla om med varandra och kramas och där är det också viktigt att de vuxna kan delta. Men naturligtvis är det viktigt att barnen också lär sig att ge sina känslor verbala uttryck. Alla verbala försök bör ses som framsteg i den mån de ersätter våldshandlingar. Det är bättre och bör accepteras som ett framsteg om ett barn slutar att sparka ett annat barn eller en vuxen och i stället tillgriper kraftiga skällsord som uttryck för ilskan. Vuxna måste också acceptera att barn gråter och skriker i protest om de är rädda eller starkt besvikna. Om sådana för barn naturliga uttryckssätt undertrycks, kan känslorna ta sig andra uttryck, som kan vara svåra att komma till rätta med.

Barn behöver också fasta gränser för vad som är tillåtet och vad som inte är tillåtet, men bara sådana gränser som är nödvändiga för att skydda och stödja barnet och andra. För att barn skall förstå värdet och innebörden av ett nödvändigt förbud, bör det få veta orsakerna till förbudet. Särskilt de äldre barnen bör få vara med om att diskutera fram och fastställa enkla regler, t ex om vad man får disponera eller varför man kan behöva göra upp turordningar.

Ett visst mått av aggressivitet är nödvändigt för utvecklingen. Det är viktigt att inte undertrycka aggressiva känslor utan i stället hjälpa barn att finna konstruktiva eller i varje fall ofarliga uttryckssätt. Man kan t ex inte begära av ett upprört barn, som just lyckats behärska sin lust att gå lös på ett annat barn, att det dessutom skall vara aktsamt om materialet just då. Många barn är blockerade och rädda för att ge uttryck för sina känslor. Det kan vara en hjälp att i lek och drama också ta upp känslor och uttryck för känslor.

Förskolan bör också ha förståelse för att aggressionshämmande barn slår över under en period då de börjar våga ge uttryck åt sina känslor. Barn som varit utsatta för en alltför auktoritär behandling av föräldrar eller personal, behöver "busa" i viss utsträckning, medan de prövar sig fram i en mera demokratisk miljö. Ofta tolkas en sådan period som ett misslyckande för det mer demokratiska arbetssättet i stället för att ses som ett led i en utveckling mot större självständighet och ökat medansvar.

5.3.2 Relationer i syskongruppen

Inom ramen för "vanligt" beteende förekommer stora individuella variationer i utvecklandet av tillit, självkänsla och initiativkraft. På frestande situationer kan komma barn att reagera med t ex överdriven blyghet och ängslan eller med överdriven "tuffhet". Personalen behöver skaffa sig kunskaper om det enskilda barnet genom egna, fortlöpande observationer och genom fortsatt samråd med föräldrarna.

Att tillgodose de olika barnens behov av stimulans och hjälp att utveckla en känsla av tillit till andra, självkänsla och förmåga till initiativ och samarbete, ställer stora krav på personalen. För att kunna tillgodose barnen på denna punkt behöver de vuxna själva känna sig någorlunda trygga och accepterade och fria från överkrav. Först då kan en atmosfär skapas, där barnen blir accepterade och känner sitt eget värde.

Tävlan mellan barn bör undvikas därför att den skapar konkurrens och ovilja mellan barn, vilken kan ge upphov till rivalitet i stället för vänskap. Av samma anledning bör jämförelser mellan barns beteende eller prestationer undvikas. Sådana jämförelser som markerar någons underlägsenhet eller som kan leda till prestige hunger inverkar negativt på både grupp och individ.

Spel med måttligt spänningsskapande, få och enkla regler kan gott förekomma. Men ingen skall behöva "tappa ansiktet" eller känna sig utskämd. Spel, som baseras på att någon vinner genom att andra slås ut, förvirrar känslan för solidaritet i denna ålder. Vissa barn blir lätt fixerade i sin strävan att vinna, medan andra undviker att delta av fruktan att förlora. Lekar och material som mera går ut på att tävla med sig själv och där alla har en chans att övervinna måttliga svårigheter är att föredra.

Barn är intresserade av likheter och olikheter också när det gäller människor. Då barn omkring fyraårsåldern intensivt börjar syssla med likheter och olikheter är det lämpligt att grundlägga en saklig inställning till att vi alla är olika men har delvis samma behov. I samband med lek med vatten, solbad etc upplever barnen varandra nakna. Intresset för olikheter mellan könen kan fångas upp och ledas vidare till frågor om både skilda och gemensamma uppgifter manligt – kvinnligt – mänskligt. En stor del av deras begreppsinsläring består just i att urskilja, klassificera och så småningom generalisera.

Alla barn är "handikappade" i förhållande till vuxna, t ex i fråga om styrka och räckvidd. Om barn inte förvirras av vuxnas mera fixerade prestationstänkande, lär de sig naturligt att alla människors grundbehov är lika och att det för alla människor gemensamma är av större betydelse än olikheter i utseende eller prestationsförmåga. Om barn får känna sig stolta och glada över sina egna framsteg i förhållande till egna förutsättningar och röner saklig uppmuntran och uppskattning i en avspänd atmosfär faller det sig mera naturligt för dem att uppskatta andras framsteg i förhållande till deras förutsättningar.

Barns frågor angående det de uppfattar som avvikande är i allmänhet av saklig natur och bör få sakliga svar. Neurosedynbarnen och deras

kamrater har t ex haft stor hjälp av fotografen Lennart Nilssons bilder av foster i olika stadier, där det framgår att alla från början saknat armar och ben, och där man kan förklara neurosedynets inverkan.

När ett barn med särskilda behov börjar i förskolan, är det i stort sett fråga om samma inväpningsprocedur som för alla andra barn och föräldrar. Också den fortsatta handledningen är i princip densamma som för alla andra barn. Vissa aspekter måste emellertid ägnas särskild uppmärksamhet när det gäller barn med handikapp. Det är viktigt att de vuxna accepterar de handikappade barnen på samma sätt som de accepterar andra barn. Om de vuxna avspänt och naturligt möter barns frågor och undran inför en handikappad kamrat och ger öppna och enkla förklaringar, finner barnet inget onaturligt i avvikelser. Däremot kan en överslätande och undvikande attityd skapa förvirring och undran.

Vid konflikter mellan barn får de vuxna lov att ge akt på att de inte låter sig vilseledas av den beskyddarinstinkt som handikappade barn lätt väcker, så att de favoriserar det handikappade barnet på andra barns bekostnad. I annat fall kan barnens inbördes relationer skadas.

Somliga barn blir lättare accepterade och finner vänner. Ibland kan det inträffa att ett barn blir populärt på grund av en viss medgörlighet och charm. De vuxna behöver se upp med att inte förhållandet utvecklas till att det handikappade barnet blir något av en leksak eller "docka" åt kamraterna.

Ibland blir barn utstötta av gruppen. Om det gäller ett handikappat barn, som emellanåt inte blir accepterat, måste personalen undvika att vädja till de andra barnens medlidande genom att hänvisa till handikappet. Situationerna måste analyseras för att man skall kunna planera nya sociala strukturer och kombinationer. Det handikappade barnet kan kanske accepteras i en annan roll i låtsasleken och vinna uppskattning i den. En annan kombination av kamrater eller ett annat material kan kanske ge bättre resultat. Barnet kan, precis som andra barn, behöva hjälp att självt modifiera sitt beteende för att bli accepterat. Det behöver saklig hjälp i stället för åtgärder som vidtas av medlidande. Ibland kan det vara bättre att ett barn får utstå en besvikelse än att man genom egen känsla av medlidande väcker skuldkänslor, aggressioner eller avundsjuka hos andra barn.

De sociala erfarenheter som handikappade barn får under ledning av medveten och kunnig personal i förskolan har stor betydelse för deras fortsatta anpassning och får antas underlätta den fortsatta skolgången. Andra barn berikas också av handikappade. Att ha umgåtts naturligt med handikappade kamrater redan i förskolan förebygger uppkomsten av fördomar, som annars kan uppstå på grund av onödig segregation och bristande upplysning.

5.3.3 Konflikter, konfliktlösning och samverkan

I en syskongrupp uppstår normalt en hel del konflikter. Både tillfälligtvis och ibland också över längre perioder kan något eller vissa barn ha lättare

att råka i konflikt och att sprida konflikter än andra. Hur hjälper man bäst dessa barn? Sådana kontaktproblem får naturligtvis lösas från fall till fall men några mera allmänna synpunkter kan framhållas.

I en miljö som är generös och tillåtande har alla barn lättare att själva avväga och tillgodose sitt behov av att växla mellan aktivitet och vila. Det händer att barn ibland själva söker avskildhet och ro på avstånd från gruppen. Eftersom vila och ro bör få vara positiva begrepp är det inte lämpligt att ålägga barn avskildhet som följd av ett icke acceptabelt uppförande i gruppen. Barnet bör i stället så långt det är möjligt ges chansen att göra andra och bättre erfarenheter i samvaron med andra.

Som regel är det bättre att hjälpa barnet i gruppen där det har tillfälle att lära sig genom de andra barnens reaktion på dess beteende. Det kan ibland vara nödvändigt att den vuxne hjälper barnen att reda upp en konflikt kring exempelvis åtråvärt material eller en önskad roll i rolleken. Så länge de sociala konsekvenserna inte blir för hårda för barnet, kan det lämnas fritt att självt finna sig till rätta i gruppen. Om barnet har vant sig att lita på att det är accepterat, även när det ger uttryck för negativa känslor, kan det lättare ta emot hjälp om läraren behöver ingripa. Det är viktigt att barn kan få tala om sina känslor och att känslorna ges en ärlig beteckning. Att vara arg skall inte slätas över med beteckningen ledsen t ex.

De vuxnas beteende imiteras av barnen. Samarbetet bland de vuxna blir en modell för barnen och är därför en viktig faktor för barns personlighetsutveckling. Det innebär inte att de vuxna skall eftersträva tillstånd av ständig harmoni. Om vuxna försöker dölja sina motsättningar under en glättad yta, undgår detta sällan barnen. De blir osäkra och förvirrade och får indirekt en dålig modell för samarbete. Barn behöver få uppleva att olika meningar förs fram medan man söker den lösning som slutligen blir möjlig.

5.4 *Språklig utvecklingshjälp*

Den språkliga stimulansen går som en röd tråd genom förskolans hela verksamhet. En allmänt accepterande och uppskattande miljö, där individen möts med intresse och uppmuntran och där hans uttrycksbehov och kommunikationsförsök tas på allvar och respekteras är nödvändiga för en gynnsam utveckling av språkfärdigheten.

I röstvårdande och talfrämjande syfte är lämpliga akustiska förhållanden utomordentligt viktiga. Den yttre miljön i form av väggar, golv och tak måste vara utformade så att de bidrar till att bullernivån hålls inom rimliga gränser, dels för att barn inte skall behöva tillgripa för höga och skrikiga röstlägen, dels för att det skall vara möjligt att urskilja och uppfatta språkljuden och deras nyanser. De vuxna i förskolan bör tala uttrycksfullt och ha ett tydligt uttal. Rika möjligheter till rytm och rörelse underlättar barns tal.

Senare års forskning har givit resultat, som tycks visa att språkutvecklingen följer en genetiskt programmerad ordning med perioder av mottag-

lighet, då individen är beroende av lämplig stimulans för den fortsatta språkliga utvecklingen. (Se bilaga 2, Synpunkter på språklig träning i förskolan.) Även om man för närvarande inte kan peka på någon genomarbetad metodik för språkträning, kan vissa riktlinjer anges.

5.4.1 Språklig kommunikation "ansikte mot ansikte"

Barns förmåga att använda sitt ordförråd i kommunikation är länge mycket begränsad. De kan bara ta emot enkla meddelanden och uppmaningar, som riktas direkt till dem personligen i en viss, bekant situation. Själva kan de inte "rikta" sina meddelanden. De låter meddelandena utgå från sig själva som avsändare utan att kunna ta hänsyn till en eventuell mottagare. De "talar för sig själva". Små barn kan därför inte samtala med varandra i egentlig mening. De talar bredvid varandra, ofta för att för sig själva stödja och befästa upplevelser och handlingar med ord.

I förhållande till de yngsta barnen i syskongruppen måste till en början alla krav ställas på den vuxne både som "sändare" och "mottagare" av budskap, medan barnet måste få sända och ta emot på sina egna villkor. Meddelanden och uppmaningar bör vara kortfattade, bestämda till sitt innehåll och ges i positiv form. De vuxna måste anstränga sig att förstå och att göra sig förstådda för att få i gång en språklig kommunikation, vilket är nödvändigt för en fortsatt gynnsam talutveckling.

Språktillägandet är alltså beroende av sociala faktorer. När det gäller kommunikation mellan den vuxne och barnet beror det nästan uteslutande på den vuxne om något egentlig kommunikation skall komma till stånd.

Uppbyggnaden av barns språk tycks följa mönstret för begreppsbildningen i stort. Språkupbyggnaden följer egna "regler", som i stort sett är lika för alla barn (och även lika på de flesta språk). Barn förstår de vuxnas språk, men kan i den aktiva språksituationen bara använda sina egna regler. I en normalt stimulerande språklig miljö införlivas barn alltmer av vuxet språk och anpassar sitt eget språk därefter. Barn har därför ingen nytta av språkliga rättelser, som tvärtom verkar förvirrande. Däremot är de under sin intensiva språkupbyggnadsperiod beroende av att få möjligheter att bredda sin språkförmåga och av att få lämpligt material både rent språkligt och för den träning som de själva bedriver av sina "kanalfunktioner" (se, höra, känna, urskilja etc).

Talsvårigheter och senare märkbara läs- och skrivsvårigheter visar sig ofta bero på störningar i perception och motorik. Sinnes- och rörelseträning i lekens form kan förebygga talsvårigheter och bör ingå som ett led också i språklig stimulans. Detta bör uppmärksammas speciellt när det gäller barn med särskilda behov av språklig stimulans, t ex invandrabarn, barn från språkligt understimulerade miljöer och hörselskadade barn.

När det gäller den rent språkliga stimulansen och kommunikationen är det ur flera synpunkter viktigt att ge barnen förslag och uppmaningar i positiv form. En positiv anvisning ger i allmänhet större effekt än en

negativ, därför att den förra talar om vad man skall göra. Att använda positiva uppmaningar riktar också in den vuxne på en mera positiv inställning till barns beteende. Både den vuxnes och barnets uppmärksamhet riktas mot vad man kan göra i en given situation i stället för att uppehålla sig vid vad man inte bör göra. En utomordentligt viktig aspekt är att lyssna på barnet, att också försöka förstå det, och att ge förstärkande svar och genom frågor leda dialogen vidare.

Språklig lekfullhet är inte bara roande utan är också viktig för språkutvecklingen och för utvecklingen av den språkliga kreativiteten. Både nonsensord och nonsensspråk, rimord och nonsensrim, verser med eller utan åtföljande melodi, som produceras av barnen, bör uppskattas och uppmuntras. De kan tas tillvara och användas lika väl som annan litteratur både muntligt och genom att läraren tecknar ned dem och på så sätt bevarar dem någon tid i likhet med barns alster på andra områden. Barns språkliga yttringar bör aldrig avbrytas, fördömas eller förbjudas eftersom sådana restriktiva åtgärder innebär risker för skadeverkningar på barns tal.

5.4.2 Språklig kommunikation i grupp

Särskilt för de äldre barnen i förskolan är den s.k. samlingen ett traditionellt inslag då barn och personal samlas kring ett gemensamt ämne. Samtal i stor grupp har naturligtvis sitt värde. Bl a. ger det alla barn tillfälle att lära känna varandra. Sådana samtal bör alltså förekomma men de bör göras ytterst korta. De bör kompletteras och följas upp med så mycken individuell kontakt och kontakt i smågrupper som möjligt. Andra former av kommunikation, som t ex musik och rörelse, lämpar sig ofta bättre som gemensamhetsupplevelser i stor grupp. Samlingens möjligheter till rent språklig träning blir självfallet begränsade. I en stor grupp får vart och ett av barnen ytterst liten tid att självt yttra sig. Ofta går mycket av personalens insats ut på att hålla kvar barnens intresse. Det är svårt att ge utrymme för att följa upp barnens spontana associationer. Barnen kan visserligen övas att sitta tysta men det är omöjligt att veta i vilken utsträckning de lyssnar. Att behöva sitta stilla och tyst och vänta på sin tur i stora grupper för att få ordet kan verka talhämmande och åtskilliga barn torde ha begränsat utbyte av sådana samtal i stora grupper. Tyvärr gäller det ofta just barn från torftiga eller främmande språkmiljöer och sent utvecklade barn. I avspända situationer utan krav på stillasittande blir det rent språkliga utbytet ofta större. Talet kan riktas till enskilda barn i större utsträckning och den vuxne har bättre möjlighet att tänka sig in i barnets – mottagarens – situation.

5.4.3 Anknytning till konkreta situationer

Begreppsträningen på lika områden, som t ex att identifiera, benämna, beskriva, särskilja, jämföra etc., innebär en utomordentligt kvalificerad

språklig träning. I en direkt och naturlig kommunikationssituation, där intresset ligger på sinnesupplevelser av något föremål och material utanför de talande, tränas sådana funktioner som lyssnande och fonetiska aspekter, medan man söker efter alltmer varierade och ändå precisa uttryck. Ordkunskapen ökar och har goda möjligheter att åtföljas av ordförståelse. Den ökade behärskningen av den språkliga apparaten är i sin tur en förutsättning för en ständigt vidgad begreppsbildning. Alla konkreta situationer i vardagslivet, som ger möjligheter att samtidigt med språket uppleva föremål och deras egenskaper med sinnena, minskar risken för missförstånd och missuppfattningar och är därför utomordentligt värdefulla i språklig träning, i synnerhet för invandrarbarn och barn som behöver särskild utvecklingshjälp. Här knyts sinnesupplevelser, föreställning och ordbildning samman på ett naturligt sätt. Barn med talsvårigheter (och senare med läs- och skrivsvårigheter) är ofta barn som inte tillräckligt fått tillfredsställa sin "perceptuella hunger" från tidigare utvecklingsfaser.

Barn behöver få höra och delta i vuxnas samtal. Måltider och mindre konferenser är exempel på lämpliga tillfällen till naturliga talövningar. Barnen bör också tränas att både ta emot och lämna meddelanden i vardagslivets vanliga situationer, direkt och per telefon. Bandspelaren är också ett utmärkt medel för barnen att bli språkligt medvetna.

Högläsning och berättande för barn berikar den språkliga utvecklingen och ger kontakt med andra språkmönster och nya ord. Sådana stimulerande åtgärder är särskilt viktiga med hänsyn till sent utvecklade barn och barn från språkligt understimulerade miljöer.

Via bok och bild blir barn intresserade av att själva läsa och skriva. För många barn är det naturligt att börja lära sig använda språket i läsning och skrivning redan i förskolan. Därför bör möjligheter därtill finnas både i fråga om material och varsam ledning. (Se vidare avsnitten 5.9.2 om bild och 5.9.6 om litteratur.)

När det gäller andra former av kommunikation och kreativitet än den rent språkliga hänvisas till avsnitt under 5.9 som behandlar lek och aktivitet på olika områden, speciellt de som avser bild, ljud och rörelse men även övriga. Synpunkter på språklig stimulans återfinns självfallet i en mängd andra sammanhang i de båda kapitlen om arbetssättet.

5.5 Stimulans för begreppsbildningen

Till personalens uppgifter hör att planera tid, utrymme och material för att tillgodose barnens behov av aktivitet. Barnen behöver få göra nya upplevelser och få rik variation i fråga om utrustning och material.

Det urval som görs i fråga om material och det sätt på vilket det presenteras, innebär alltid någon form av styrning. Följande synpunkter kan vara väsentliga att diskutera i samband med materialplaneringen.

Lekytan är en viktig förutsättning för utnyttjandet av olika material och för upplevelser av olika slag.

En fri golvyta är av stor betydelse för barnets sinnesupplevelser i

rummet. Genom att krypa, gå, springa i rummet får barnet rumsuppfattning och upplevelse av det egna jaget i rummet. Till de sensori-motoriska upplevelserna i alla åldrar hör bl a att bära, lyfta, flytta omkring material, bygga osv. Detta förutsätter så stor plats att barnets rörelser inte hämmas och att barnet inte tvingas till alltför stora inskränkningar i och förändringar av aktiviteten.

Golvytan behövs också för de former av motorisk kommunikation, som både barnens spontana lek och mer organiserad lek, t ex rytmik, ger tillfälle till. De yngre barnens bredvidlek eller aktivitetsidentifiering tar sig ofta uttryck i motorisk och ljudmässig härmningslek, vilket kräver stor plats. Det är viktigt att utrymme ges för denna lek, som är grunden för senare samlek.

Bygglek av olika slag kräver stor plats och har stor betydelse för träning av olika begrepp, t ex riktningssord, balansproblem, sammanfogning, isärplockning. Det är viktigt att vid rums- och materialplanering räkna med rikligt utrymme för denna lek.

Om lekytan är tillräcklig finns möjligheter till spontana grupperingar och ökad kommunikation mellan barnen. Är utrymmet alltför trångt försvåras sådana positiva upplevelser med måttliga konflikter, som barn kan klara av. Brist på nödvändigt lekutrymme ger däremot lätt upphov till konkurrens och maktkamp. Grupperna kolliderar och den fria och positiva gruppupplevelsen kan förbytas i onödiga konflikter genom att aktiviteterna störs eller fördärvas av andra barn, som också behöver utrymmet.

Olika grupper har olika krav på lekyta, beroende bl a på vilka möjligheter till rörelse och gruppupplevelser barnen har utanför förskolans ram. Även med utvecklingen över ett arbetsår kan kraven på lekyta och möjligheter till grupplek förändras, varför det är väsentligt att personalen ständigt följer gruppens aktivitet och att möblering och materialplacering är så flexibla att de kan förändras i takt med gruppens utveckling.

Materialet bör presenteras så överskådligt som möjligt. Den mängd av material som presenteras samtidigt måste avvägas för varje åldersgrupp och med hänsyn till tidpunkten under arbetsåret. Småbarnsgruppen behöver försees med få typer av material men många av varje slag, nybörjargruppen bör successivt få materialet presenterat och framlagt.

För samtliga åldrar gäller att materialet bör presenteras så åskådligt att det finns möjligheter för barnen att diskriminera mellan olika material, att välja och pröva olika material, att manipulera med materialet, att söka nya arbetssätt och lära in nya begrepp.

Lämpligt är t ex att materialet presenteras i genomskinliga burkar, som ger barnen möjlighet att få överblick. I de övre åldrarna bör etiketter finnas, så att material, talat och skrivet ord så småningom kopplas samman.

Material som hör samman bör presenteras tillsammans, t ex lämpligt papper för arbete med kriterior läggs tillsammans med kriterierna i fråga, papper för fingermålning tillsammans med fingerfärgen osv. Det

hjälper barnen att själva se samband och att arbeta mera oberoende av vuxna. Detsamma gäller material för sömnad. Grovt garn, grova nålar och lämpligt tyg placeras tillsammans, finare garn, nålar och tyg tillsammans osv. Det hjälper barnen till självständigt val utan att utesluta möjligheterna till experiment.

Böcker och bildmaterial bör presenteras t ex i snedhyllor så att barnen ser hela bokpärmen och inte enbart ryggen. Bildmaterialet kan samlas i pärmar med symboler i form av både bild och ord, så att barnen lätt kan finna det bildmaterial de söker.

Barnen bör successivt lära sig att själva finna fram till önskat material och personalens uppgift bör vara att stimulera barnet att söka material och uppgifter som vidgar erfarenheterna.

Materialet skall kunna locka till nya inlärningsituationer. Det bör placeras mer efter innehåll än efter typ. En sådan placering kan stödja begreppsutvecklingen. Olika trafikmedel såsom tåg, bilar, flyg, båtar kan t ex placeras vart för sig i lådor. Det hjälper barnen till sortering och klassificering. Om ett barn börjar bygga med ett material, t ex båtmaterial, måste lasten som kommer med båten föras någonstans. Andra barn som leker med bilar kan ta hand om den. Denna samlek stödjer utvecklingen av begrepp kring transportsystem och ökar barnets möjligheter till integration. Spel, bilder och böcker kring dessa teman bör samtidigt finnas tillgängliga för eventuell ytterligare uppföljning. Om biologiska eller andra naturvetenskapliga problem är aktuella bör på samma sätt informationsmaterial kring dessa samlas i laboratoriet. Framförallt bildmaterialet måste kunna grupperas om i anslutning till aktuella behov.

För att en sådan samordning skall vara möjlig måste det finnas vissa möjligheter till rörliga materialgrupperingar. Ett material bör inte vara låst till en enda plats utan en viss omflyttning bör kunna göras, om barnen skall ges möjligheter till ökad kommunikation. Det barn som målar måste kunna få vara tillsammans med ett annat barn som bygger men som sysslar med samma ämnesområde. Plastelina o d bör få användas inte bara för formarbete utan också för att foga samman t ex bilbanor av klossar. Olika slag av bildarbete kan behövas för samma projekt. Man kan t ex behöva komplettera ett ritat eller målat landskap med byggnadsmaterial. Blir materialgrupperingen för låst kan det hända att ett barn väljer material mer efter vad en önskad kamrat sysslar med än med utgångspunkt i de egna intressena.

Arbete tillsammans med den eller de kamrater som barnet för tillfället trivs med är ett sätt att förbättra och träna barnets kommunikation kring eget arbete och att hjälpa det till bättre begreppsbildning. För att sådan kommunikation och träning till samverkan skall öka måste det finnas tillräckliga mängder av material för de typer av lek, som stimulerar till gruppsamverkan, t ex bygglek och symbollek. Tillräckligt med material av denna typ och god planering av tid och utrymme för sådana lekar stimulerar smågruppsbildning.

Materialet bör vara föränderligt över året. I planeringen av arbetet bör

därför också ingå att variera materialet tillräckligt över arbetsåret. Samtidigt bör hänsyn tas till speciella grupper av barn. Invandrarbarnen i syskongruppen kan fortfarande behöva pekböcker och liknande för språkträningen liksom nybörjarläsarna ofta återgår till småbarnsböcker. Ett tillfälligt trött eller stört barn kan finna vila i att gå tillbaka till ett enklare material.

Det är väsentligt att inte låsa verksamheten till huvudsakligen färdiggjort material. Vissa material, t ex. inom den grundläggande matematiken och även på andra områden, har sitt givna berättigande, men det är viktigt att personalen är vaken för att många av de ting som hör till den normala vardagstillvaron kan användas för experiment och speciell träning av olika slag. Barnets eget experimenterande måste få utrymme. Det kan vara en fördel i vissa fall att för de husliga sysselsättningarna ha färdiga recept. Men det är också viktigt att barnet med hjälp av den vuxne får experimentera på egen hand och kan få se vad som händer om man tillför det ena eller det andra till exempelvis en deg. I detta fall kommer upplevelsen först och barnet kan med den vuxnes hjälp skriva ner sitt eget recept.

Det kan vara bra med speciellt material för sortering, klassificering osv men det går också att utnyttja mycket av det vardagliga material, som finns tillgängligt inom förskolan. Risken med ett i allt för hög grad programmerat material är att barnet går framåt från område till område men inte får tid till fördjupade och vidgade erfarenheter i takt med sin egen utveckling och sina egna intressen.

Personalen baserar sina åtgärder på iakttagelser av barnen som gör det möjligt att bedöma deras behov. Materialets nyhetsgrad bör öka just i den takt som verkar stimulerande med ett visst mått av svårigheter att övervinna. Det gäller för personalen att kunna göra en avvägning och förena det för barnen redan kända med lagom mycket av nytt och okänt stoff. Variationer kan åstadkommas lika ofta genom nya användningssätt av redan kända material och verktyg, som genom tillförande av nytt material. Det gäller också att söka väcka, bevara, stimulera och uppmuntra barnens nyfikenhet, vetgirighet och kreativitet och att låta dem använda dessa viktiga egenskaper på ett sätt som ger dem så mycken och så allsidig information som möjligt.

5.5.1 De yngre barnens begreppsträning

I leksituationerna kan personalen ge redan de yngre barnen ett varsamt stöd för att träna olika processer, framför allt när det gäller kontakt och kommunikation samt att observera, särskilja, benämna, mäta och jämföra. Barn, som får rika, konkreta upplevelser för alla sinnen och som känner sig accepterade och omtyckta, finner det naturligt att uttrycka sig på olika områden. De befäster, förstärker och utvecklar alltmer sina begrepp, samtidigt som de finner glädje och tillfredsställelse i att ge uttryck åt sin egen uppfattning av olika företeelser.

Barnens tänkande kring frågor som rör orsak och verkan (kausal-

tänkandet) genomgår en snabb utveckling under förskolåldern. Barnen sysslar energiskt med att utforska sambandet mellan orsak och verkan. Liksom på alla andra områden av sin utveckling strävar barnet att träna sin växande förmåga till slutledningar.

Barnen av i dag lever i en alltmer tekniskt komplicerad värld. De kommer också i kontakt med en mängd företeelser, där bara det slutliga, färdiga resultatet är synligt och gripbart för dem. Förskolan måste därför medvetet hjälpa barnen i deras strävan att bygga upp begrepp, så att de lättare kan orientera sig och känna tillhörighet i omvärlden.

En klarare begreppsbildning och ökad insikt stärker barns självförtroende. Intresserad och hjälpsam personal, som ger barn insiktsfull handledning, ökar också barns tillit och förtroende för vuxna. Barn upplever att de ibland själva och ibland i samverkan med vuxna kan börja finna ut hur skeenden hänger samman och att deras slutledningar och frågor respekteras och tas på allvar.

De yngre barnen behöver framför allt tid, utrymme och material för sin undersökande och experimenterande lek i en mängd aktiviteter. De behöver i leken bygga upp en egen värld i vilken de undan för undan bygger in element från omvärlden. De införlivar omvärlden i sin egen världsbild och får på så sätt en vidgad bild. Till övervägande del håller de ännu på att försöka passa in nya fakta i sina egna tidigare mönster, snarare än att anpassa sin egen uppfattning efter nya fakta. Enligt Piaget innebär leken mer av "assimilation" (införlivande) än "akkommodation" (anpassning) hos de yngre barnen. Naturligtvis finns ingen skarp gräns mot "nästa stadium" där leken mera övergår till att få ge svar på frågan "varför" och inte bara "hur".

I en syskongrupp med en rikare variation på åldern kan barnen lättare finna kamrater som delar deras intressen i utformningen av leken oberoende av levnads- eller utvecklingsålder. Barn ser flera lekmönster att inspireras av.

5.5.2 De äldre barnens begreppsträning

Vid sidan av uppgiften att planera för variation och rikedom i lek och aktivitet och att hjälpa även de yngre barnen att vidga sina erfarenheter ökas personalens uppgift när det gäller att stimulera och leda framför allt de äldre barnen mot nya undersökningar och att göra det möjligt för dem att mera systematiskt vidga sin begreppsbildning. Detta sker oftast genom att läraren tar till vara och utnyttjar situationer, där barnens intresse väckts av någon iakttagelse eller upptäckt. Men personalen kan också själv initiera experiment och undersökningar och låta barnen genomföra dem under förutsättning att deras intresse fångas utan att inskränka på barns lekbetonade, självvalda verksamhet. Sådan aktivitet bör ges stort utrymme och goda möjligheter.

Barn lär alltid och överallt. För personalen gäller det att hjälpa barnen genom att strukturera inlärningsmöjligheterna och vidga omvärldsorienteringen undan för undan. Barnen i den övre förskolåldern har visserligen

en ökande förmåga att anpassa sitt eget vetande till utifrån kommande nytt stoff (att ackommodera). Men det behövs i första hand konkret stoff.

Särskild vikt bör alltså alltjämt läggas vid att bjuda barn *konkreta* erfarenheter på olika områden. För detta kan och bör exempelvis den naturvetenskapliga sektorn utnyttjas mera än vad som i allmänhet sker inom förskolan f.n. Mycket av det som behandlas i skolan kan med fördel initieras redan i förskolan i form av förstahandserfarenheter och kontakter. Det är inte fråga om att barnen skall lära sig viss mängd fakta eller att de skall tillägna sig ett visst angivet kunskapsinnehåll. I stället är det fråga om att söka lära barnen hur man tar reda på fakta och hur man kommer underfund med relationer och därmed lägga en grund för förståelse av orsak och verkan.

5.5.3 Begreppsträning för barn med särskilda behov

För barn med särskilda behov gäller liksom för alla andra barn att förskolåldern är av utomordentlig betydelse. Både allmän och speciell utvecklingsstimulans måste komma så tidigt som möjligt. Speciell behandling med utgångspunkt i handikappet är givetvis utomordentligt viktigt. Men det är lika viktigt att stimulera deras starka sidor och att låta dem utnyttja och utveckla sina tillgångar. Till alldeles övervägande del är de handikappade barnens behov desamma som alla andra barns.

Självfallet ställer integreringen av barn med särskilda behov speciella krav på förskolan. I många fall behövs ökad personal och/eller minskat antal barn i grupperna. Dessutom behövs stödet av specialister. Integrering ställer också nya krav på personalens grundutbildning och fortbildning.

Liksom när det gäller den känslomässiga och sociala utvecklingshjälpen är begreppsträningen betydelsefull. Det kan behövas tillgång till speciellt material med exempelvis en finare gradering för flera olika steg i utveckling och träning. En utbyggd lekotekverksamhet, som kunde anlitas av förskolorna, skulle bl a. i detta sammanhang vara en tillgång.

Det är viktigt att föräldrar och personal tillsammans resonerar igenom praktiska och andra frågor. Båda parter bör vara medvetna om vikten av en realistisk och saklig inställning. Utan en sådan medvetenhet kan lätt tendenser till antingen överbeskydd eller överdriven hurtfriskhet göra sig gällande när det rör sig om barn med särskilda behov. Det gäller att varken överdriva eller undervärdera svårigheter och problem.

Det fortsatta samarbetet personal-föräldrar är utomordentligt viktigt. Båda parter behöver hålla varandra väl underrättade om barnets vanor, behov och reaktioner. Extra tid bör kunna beräknas för konferenser och planering med hänsyn till handikappade barn. Vid sidan av nödvändig specialträning bör deras program läggas upp utifrån samma principer som gäller för alla barn. Den kan behöva extra stimulans och bli föremål för särskilt noggranna avväganden när det gäller aktiviteter och material. Men i övrigt gäller att det varken får vara för svårt eller för lätt. De måste uppleva både triumfer och misslyckanden och få samma chans som alla

andra till en avvägd träning i att öka också sin förmåga att möta besvikelser och motgångar.

5.5.4 Allmän ledning för begreppsträning

För de av personalen ledda momenten i begreppsträningen, antingen de har initierats av barnen eller planerats av personalen, kan följande synpunkter tjäna som allmän handledning i förhållande till alla barn.

Barn skaffar sig en mängd information genom sina sinnen. De kommenterar ofta sin upplevelse. Personalens ledning avser i första hand att stimulera barn att använda sinnena så effektivt som möjligt och att införliva iakttagelserna genom att beskriva dem så väl som möjligt. Varje barn måste få tid och tillfälle att titta, ta, känna, lyssna och lukta och smaka på det som det är fråga om, tills det är tillfredsställt på den punkten. I annat fall riskeras att barnet får en ofullständig uppfattning med missuppfattningar som följd.

Förstahandsupplevelserna måste vara så rika som möjligt och barnen måste få ställa frågor. Därför bör barnen få arbeta i små grupper och individuellt så att alla verkligen kommer åt att undersöka och hantera det som demonstreras. Vuxenkontakten bör kunna individualiseras och vid behov också specialiseras i förhållande till enskilda barn. Personalen måste fungera både i smågrupper och i "ansikte mot ansikte-kontakt" med enskilda barn.

Personalen stimulerar i den undersökande och beskrivande fasen med frågor av typen "hur ser, känns, låter, luktar, smakar" etc. Frågorna skall vara av divergent natur, dvs de avser inte att leda fram till ett bestämt svar. I stället avser frågorna att få fram barnets uppfattning. Om barn bibringas känslan att ett bestämt svar väntas, försöker de ge det svar som de gissar att den vuxne vill ha och hämmas i sina egna iakttagelser.

Alla svar accepteras. Om ett barn beskriver exempelvis ett almlöv som stort och ett annat barn beskriver det som litet, är motsägelsen bara skenbar. Det beror på vad man jämför med. Ett björklöv eller ett lönnlöv? Sådana uttalanden korrigeras inte av personalen. Men de kommenteras och leder kanske till nya frågeställningar. Barnen stimuleras att tänka på sina observationer ur nya synpunkter. Genom frågor leds de steg för steg att göra jämförelser och lockas att själva beskriva vad de ser och gör och att själva dra slutsatserna.

Personalen tillhandahåller och för in nya benämningar så att barnen har möjlighet att förstå och tillägna sig nya begrepp. Man talar t ex om föremåls längd och bredd, samtidigt som dessa begrepp konkret demonstreras av den vuxne, som också ser till att barnen får möjlighet att konkret uppleva dem och tala om dem.

Barnens intresse och deras associationer är vägledande för hur träningen fortsätts och vart den leder. Personalens planering eller egna associationer kan bli en frestelse till för hård styrning. Detta leder visserligen till att ett visst avsnitt behandlas. Men om barnens intresse och engagemang gått i en annan riktning blir deras behållning obetydlig eller

obefintlig. Risken är då också stor att de tappar intresset även i fortsättningen. Situationerna måste kännas roliga och är det så länge de drivs av barnsegen vetgirighet och nyfikenhet.

Ofta kan en och samma utgångspunkt leda till olika projekt i smågrupper. Flera av dem kan pågå jämsides någon tid. Ibland kan ett par tre projekt uppgå i en större enhet, och för en stund eller över en kortare period är kanske nästan alla barn engagerade i arbete kring en gemensam uppgift.

Det behöver inte vara fel vare sig på personalen eller på planeringen om ett planerat avsnitt inte blir genomfört eller leder någon annanstans än man tänkt sig. Ibland kan det vara till direkt fördel. Barnen börjar kanske ställa frågor, som leder i en annan riktning än vad som förutsetts vid planeringen. Sådana sidospår kan leda till nya, värdefulla iakttagelser och försök. Det händer också att barnen t ex via massmedia känner till eller intresserar sig för sådant som undgått de vuxna. Barnen bör då givetvis få bidra med sina kunskaper, förslag och synpunkter.

Barnen skall ha chansen att i en eller annan form "redovisa" och bearbeta ett intressant försök eller experiment eller en stimulerande upplevelse. Men de skall inte behöva känna något krav på redovisning.

Det är heller ingen skada skedd om ett försök eller några iakttagelser inte leder så långt eller i önskad riktning. Barnen vinner på att inte sista droppen av intresse kramas ut. Något kan gott lämnas kvar, som gör det spännande att tackla problemet en annan gång i en ny situation.

När det gäller moment av numerisk och naturvetenskaplig art är det viktigt att en korrekt terminologi användes av personalen. Det är naturligtvis inte meningen att barnen skall tränas till att använda någon speciell terminologi eller att deras ordval skall korrigeras. Däremot bör de vuxna använda samma benämningar, som barnen senare möter i skolan. Terminologin som används på lågstadiet liksom en grundläggande utbildning inom matematik och naturkunskap måste därför läggas in i både grundutbildning och fortsatt utbildning av förskolans personal.

I samband med konkreta upplevelser av matematiska relationer har språket avgörande betydelse. Det viktiga är att ställa frågor som direkt angår den aktuella situationen och som är avpassade till barnens tänkande på den nivå de befinner sig på eller dit de just är på väg. Det gäller att få i gång en kommunikation, där det inte är fråga om att hitta "rätta" eller färdiga svar, utan om att stegvis utvidga tänkandet och insikten och att utnyttja redan vunnen insikt till nya erövringar. Användningen och nyanseringen av språket är alltid viktig, men kanske alldeles särskilt när det gäller övergången från tänkande som är knutet direkt till sinnesupplevelserna (perceptuellt tänkande) och till tänkande, som grundar sig på redan bildade begrepp. Det är ju genom språket som abstraktion och generalisering blir möjliga.

Mycken kunskap kan sökas och mycken "forskning" kan utföras av barn och personal tillsammans. På alla stadier är huvudprincipen att barnen "lär sig att lära".

5.6 Material och hjälpmedel

Delmålens förverkligande är beroende av den personella miljön, av interaktioner mellan alla som har med förskolan att göra – föräldrar, barn, personal, huvudman, personer i förskolans närmiljö och kontakten utåt.

Denna interaktion sker i och blir beroende av den miljö och av det material den har till sitt förfogande. De vuxna, dvs myndigheter, huvudmän och i sista hand och mest direkt personal, är förmedlare av den fysiska miljön och av materialutbudet.

5.6.1 Materialet som en del av det pedagogiska programmet

Materialet är en integrerad del av hela det pedagogiska programmet och kan därför inte ses som en fristående faktor. Det får sin betydelse först i relation till hur det används och utnyttjas. I flera övriga avsnitt i kapitlen om arbetssättet i förskolan återfinns allmänna anvisningar både i fråga om vissa behov av material och om dess användning. Hur lokalerna kan anordnas för olika slag av aktiviteter, även sådana som kräver särskilt material, finns beskrivet i kapitel 13 Förskolans miljö.

Allmänna anvisningar om och exempel på material och dess användning ges också i bilagorna 2–12, som innehåller expertsynpunkter på bl a språkträning, musik, bild, social omvärldsorientering, grundläggande begreppsbildning i matematik och naturvetenskaplig begreppsbildning i förskolan.

I bilaga 1 "Om lek" framgår slutligen hur viktigt det är att barnen har tillräckliga möjligheter att själva välja sitt material och använda det som det passar just här och nu.

De synpunkter som utredningen lägger på frågan om material, bör alltså ses i nära anslutning till vad som framförts om det pedagogiska programmet, arbetssättet och miljön i dess helhet. Som ett ytterligare förslag till ledning i fråga om materialet och dess användning återfinns i bilagorna exempel på några särskilda användningssätt av materialet i en del lärarledda leksituationer. Men det är inte bara i de direkt lärarledda situationerna som personalen har en nyckelroll i fråga om materialet. Om barnen skall få ut något av sin egen fria lekaktivitet måste personalen veta mycket om vad som behövs och hur det görs tillgängligt för barnen så att de verkligen får allsidiga valmöjligheter för sin lek.

En hel del rent praktiska synpunkter måste också läggas på materialet. Noggranna ekonomiska avvägningar måste t ex göras. Bruksvärdet av och användningsområdena för ett material behöver vägas mot kostnaderna. Att skaffa t ex en polaroidkamera kan vara befogat, men det förutsätter naturligtvis att personalen kan förmedla kameran som ett redskap i barns bildskapande och i begreppsbildning på ett fantasirikt och mångsidigt sätt. Exempel på användningssätt och användningsområden för en kamera i förskolan ges i avsnitt 5.6.2. De kan och bör naturligtvis kompletteras av uppslagsrik personal och av barnen själva, liksom av intresserade föräldrar.

Å andra sidan bör kanske en viss gallring och återhållsamhet iakttagas först och främst gentemot färdigt material med begränsad användbarhet. En del material hänger kanske med av vana och slentrian utan att fylla någon funktion. Det bör i så fall rensas ut. Detsamma kan gälla en del sorterings- och plockmaterial, som är otillräckligt genomtänkt med hänsyn till funktionen eller där den ursprungligen bakomliggande pedagogiska principen förvanskats. Som exempel kan nämnas material för formträning eller sorteringsmaterial som på ett förvillande sätt getts formen av gubbar eller djur. Det är en fundamental skillnad mellan att tvinga på barn vuxnas uppfattning om vad som ser roligt och trevligt ut och att låta barnen själva eller tillsammans med vuxna använda materialet på ett nytt, oväntat och fantasifullt sätt.

En av materialets huvuduppgifter är att det skall kunna användas av barnen själva i deras egna lekar. Ett kännetecken på ett gott material är att det kan brukas av barnen på flera olika sätt. Stadiga hjulfordon t ex bör vara av en basmodell som av barnen själva med hjälp av ren fantasi eller med hjälp av enkla tillbehör kan förvandlas till personbil, lastbil, traktor, ambulans, brandbil, barnvagn (för dockor eller barn, som själva går in i i babyrollen) etc. En byggkloss kan lika gärna föreställa ett föremål i ett snabbköp som ett byggelement osv.

Inredning och husgeråd kan och bör få användas i lek. En efter egna idéer och egna experiment åstadkommen koja av filter och bord kan ofta ge mera tillfredsställelse än färdigköpta kojor.

Material för miljöbygge bör vara så basbetonat som möjligt. Ett rikt varierat tilläggsmaterial kan verka inspirerande och ge nya idéer och föra leken vidare. Barn, personal och föräldrar kan hjälpas åt att samla, sortera, sova och förvara diverse "skrot".

För allt material som är i bruk gäller att det bör kunna förvaras lätt tillgängligt och överskådligt. För samtliga åldrar gäller att materialet bör presenteras så åskådligt och överblickbart att det blir möjligt för barnen själva att diskriminera mellan olika material och att på egen hand välja och hantera olika material och att pröva ut nya arbetssätt och lekmöjligheter.

Barn bör vänjas vid att olika material har bestämda platser dit man bör återställa det efter användningen och där man vid behov kan återfinna dem. Men denna princip får inte låsa fast materialet och tänkandet kring det. Materialets planering och gruppering bör vara föremål för arbetslagets fortlöpande översyn. Hemvistutrymmena kan behöva förseas med olika material för olika behov. Bok- och bildmaterial måste kunna få grupperas om för att stödja olika aktuella verksamheter. Verktyg från verkstaden kan ibland behövas i samband med miljöbygge, liksom husgeråd från köket osv.

Arbetslaget planering av verksamhetens förändring t ex med hänsyn till årstidsväxlingen eller tillfälligt aktuella aktiviteter måste också innebära att vissa delar av materialbeståndet växlar om och byts ut. Material, som en tid varit inaktuellt och tillfälligt lagts undan, får något av både nyhetens behag och igenkännandets glädje, när det åter placeras ut på sin

plats och blir tillgängligt på nytt. I en nystartad barngrupp kan det ofta vara lämpligt att tillföra nytt material undan för undan i stället för att starta med allt på en gång.

Materialet måste också tillgodose olika utvecklingsstadiers speciella behov. Småbarnsgruppen och syskongruppen har en del skilda behov i fråga om material. De äldsta barnen i småbarnsgruppen och de yngsta i syskongruppen ägnar sig i stor utsträckning åt bredvidlek, dvs de upplever gemenskap i att samtidigt använda samma slag av material på samma sätt. De måste tillgodoses med flera likadana exemplar av lekredskap för att de skall få lägga grunden till och senare kunna utveckla mera komplicerad samlek och samverkan.

Över hela åldersspannet i förskolåldern behövs material som tillåter barn att gå från det lättare till det svårare. Gången i utvecklingen är densamma för alla barn, men takten och stegstorleken kan variera. För alla gäller att det skall finnas material som är lagom i svårighetsgrad. Detta betyder att så fort en funktion har tränats i lek och integrerats, behövs material som delvis behärskas och som delvis är nytt och därför uppfordrar till nya ansträngningar och erövringar. Stegen skall vara just så stora att de ger ett lagom mått av ansträngning och möjlighet att lyckas. Material som är för "lätta" eller för "svåra" upplevs av barnen som meningslösa, det ger inte utbyte och blir inte upphov till någon meningsfylld aktivitet.

Vissa material är systematiskt uppbyggda efter pedagogiska principer, som förutsätter att personalen har kännedom om hur de är avsedda att användas och hur deras möjligheter kan utnyttjas på skilda sätt. Speciella material av sådan typ är exempelvis Montessorimaterialet och Ulinmaterialet. Detsamma gäller också för en hel del annat specialmaterial, som är utarbetat för barn med särskilda behov. Sådant material blir ett hjälpmedel för barnet under förutsättning att personalen kan presentera materialet och intressera barnet för det och har tid att samarbeta med barnet och följa upp materialets användning.

Av dessa material finns typer som avser att möta mera kontinuerliga behov medan andra avser att tillgodose mera sporadiskt uppkommande behov. Den senare typen av material skulle lämpa sig för lån eller kunna utnyttjas gemensamt av flera grupper eller flera förskolor. En av förutsättningarna för lån av specialmaterial bör vara att personalen får utbildning på användningssättet av någon som behärskar metodiken och som under tillräcklig tid kan träna in personalen i direkt arbete med barn och material.

Personal som är väl medveten om och har fått praktisk träning i att möta barns inlärnings- och utvecklingsmässiga behov kan använda sig av snart sagt vilket utgångsmaterial som helst för att systematiskt stödja och stimulera utvecklingen av barns jaguppfattning, kommunikationsförmåga och begreppsbyggnad. För att exemplifiera hur material kan användas i mera systematiskt genomarbetad samverkan mellan personal och barn återges i bilagorna 10–12 tre olika förslag till handledningar på vissa, begränsade avsnitt av förskolans pedagogiska program.

Materialbeståndet härleds alltså ur det pedagogiska programmet, där materialet får ses som ett av hjälpmedlen att förverkliga delmålen för förskolan. Materialet kan spaltas upp i skilda kategorier och klassificeras i förhållande till vad som vanligen behövs på olika aktivitetsområden. Visst slag av material är av förbrukningstyp, t ex virke, papper, färg etc. En sådan allmän kategorisering och klassificering av material och verktyg för lek och aktivitet blir en sorts behovsinventering och bör kunna tjäna som en utgångspunkt för en bedömning av det aktuella behovet av material för olika barngrupper och olika typer av förskolor. När man gör upp en förteckning på material bör man ta hänsyn till

- a. vad som generellt behövs för barngruppen i fråga
- b. vad som kan behövas med hänsyn till särskilda behov
- c. att viss marginal bör finnas för särskilda intressen eller specialiteter och för oförutsedda behov och
- d. vad som eventuellt kan lånas från bibliotek, lekotek och artotek.

Materialfrågan bör bli föremål för fortlöpande diskussion och överväganden i det aktuella arbetet i förskolan. Det är värdefullt om arbetet kan bedrivas så att de samlade kunskaperna och erfarenheterna på området ständigt kan föras vidare och leda till fortsatt utveckling. Också vid sidan av mera reguljär försöksverksamhet kan detta avsnitt av det pedagogiska programmet systematiseras och bli föremål för utredningsarbete av personalen själv i det direkta arbetet med barnen.

(Se vidare bilaga 9 Förskolans lek- och arbetsmaterial.)

5.6.2 AV (audi-visuella) hjälpmedel och deras plats i det pedagogiska programmet

Ibland kan AV-hjälpmedel på olika sätt berika och komplettera barnens direkta upplevelser. Detta gäller särskilt för de äldsta barnen i syskongruppen, även om det inte är uteslutet att det kan finnas användningsområden även för de yngre barnen. En viss utveckling av symboltänkandet är under alla förhållanden en viktig förutsättning. Eftersom bildmaterial av olika slag, ljud-bildband, film, etc. samt radio och TV inte kan ge barnen allsidiga sinnesupplevelser, fordrar de en väl genomarbetad metodik för att bli goda komplement. En särskild svårighet bereder det att de flesta av dessa media bara kan bjuda envägskommunikation, där barnet inte obetingat kan komma in med sina frågor och kommentarer.

Innan man väljer att ge barnen upplevelser och att förmedla stoff audiovisuellt bör följande frågor uppställas. Är detta det enda eller bästa sättet att ge barnen den ifrågasvarande informationen? Bedöms utbytet för barnen vara så stort att det är värt att låta dem sitta stilla och titta och lyssna och därigenom avstå från annan aktivitet? Om lämpliga avvägningar görs på dessa punkter behöver man inte riskera att de tekniska hjälpmedlen övergår till att bli självändamål.

Personalen bör självfallet ha tagit del av det material, som den avser att låta barnen ta del av. Filmtitlar t ex kan vara missvisande. Man måste ta

ställning till om materialet lämpar sig för barnen i den aktuella gruppen. Då detta inte låter sig göras beträffande radio- och TV-program, tar personalen själv del av dem tillsammans med barnen. Alla visningar bör som regel vara korta.

Valet av stoff bör som regel ha anknytning till vad som är aktuellt för barnen. Ett besök i en fabrik, där barnen kunnat följa någon process, som fångat deras intresse, kan följas upp med belysande bildmaterial. Efter en konsert eller ett besök i förskolan av en musiker, som låtit barnen stifta bekantskap med sitt instrument, kan en kortfilm eller kring några få musikinstrument ge gott utbyte. Detsamma kan gälla fågellåten och närbilder av fåglar på våren eller annars då barnen kan höra och se några av dem ute i naturen.

Det väsentliga är att det som barnen får höra och se via AV-hjälpmedel, har anknytning till någon reell upplevelse. De får t ex ut mer av en kortfilm, som visar en tandläkarbehandling, om de fått göra ett besök på en tandläkarmottagning, känt lukten där, fått sitta i stolen, känt på något instrument etc.

Tekniska hjälpmedel används alltså som regel för att komplettera andra informationskällor. Men i vissa fall kan de i sig själva vara en överlägsen informationskälla. Barnen kan t ex få se hur det inre av människokroppen fungerar, hur hjärtat arbetar eller hur ett foster utvecklas och ett barn föds. I sådana fall behöver film också följas upp med hjälp av faktalitteratur, uppslagsböcker och bildmaterial, som barnet kan gå tillbaka till så ofta och så länge det önskar. Barnen behöver också få diskutera programmen med vuxna som är lyhörda för eventuella missuppfattningar och nyväckta frågeställningar, som behöver bearbetas. Att använda tekniska och andra AV-hjälpmedel fordrar en aktiv insats från personalens sida i fråga om planering, genomförande och uppföljning.

Barnen behöver också själva få använda de tekniska hjälpmedlen. De får lättare att ta emot stoff, om de själva får utforska medierna. Bandspelare är lätt att sköta ganska långt ned i åldrarna. Barnen lär sig i allmänhet snabbt att manövrera apparaturen och att experimentera och utforskar gärna bandspelarnas möjligheter i egna in- och uppspelningar.

Stillbilds- och även filmkameror är viktiga media vid sidan av andra i bildframställning. Att själv ha framställt fotografiska bilder eller film gör det lättare att hämta information ur fotografiskt material. En polaroid-kamera kan vara lämplig, eftersom den ger så snabbt bildresultat. Speciellt för barn med vissa motoriska handikapp betyder kameran ökad möjlighet att uttrycka sig och kommunicera i bild. Personal och barn kan tillsammans med dess hjälp återuppleva en utflykt eller ett studiebesök, kanske före eller efter ett återbesök. Med fotots hjälp kan man exempelvis konstatera att snöröjning pågick och man var klädd i vinterkläder, men hur är det nu ett halvt år senare?

Diabilds- och arbetsprojektor har stora användningsområden i förskolan. Dessa hjälpmedel ger helt nya möjligheter att framställa bilder och att kommunicera. De kan förstärka och fördjupa upplevelserna och klarlägga

fakta. Barn kan också själva framställa diabilder med hjälp av "write on slides". (Se vidare bilaga 9 Förskolans lek- och arbetsmaterial.)

5.7 Exempel på uppgifter för konferenser och föräldrasamarbete

En förutsättning för att planeringen skall kunna samordnas och omsättas i effektivt praktiskt pedagogiskt arbete i förskolans totala verksamhet är att all personal deltar aktivt i planeringsarbetet. Särskild tid måste därför avsättas för regelbundna konferenser av olika slag. Samverkan sker i arbetslag och mellan representanter för olika arbetslag. (Se vidare kapitel 7 Förskolans inre organisation.)

Det löpande arbetet under dagen organiseras av och i samarbete mellan arbetslagen. Det gäller t ex sådana frågor som vem som följer med de först färdigklädda barnen ut på gården och vem som stannar kvar och slussar ut de övriga, respektive går med in först; vidare vilka som äter med barnen, tar hand om middagssovande barn, respektive de barn som är vakna och behöver ledning i stillsamma aktiviteter.

Arbetslagen fattar beslut om uppläggningsen av det pedagogiska arbetet, verkställer och följer upp besluten. Inom de fastställda ekonomiska ramarna kan arbetslagen avgöra fördelning av anslag för material. Även om det mesta av arbetslagens konferenser måste ske på tid utanför det direkta arbetet i barngruppen, kan vissa konferenser eller delar av konferenser ske tillsammans med barn och med barn som deltagare.

De vuxnas samverkan kan därvid utnyttjas som en modell för barnen. Den blir en sorts demonstration av hur överläggningar kan gå till och hur man efter överväganden och kompromisser kommer fram till ett beslut. Det är viktigt att barnen i syskongrupperna får ta del i konferenser och ta ställning till frågor och delta i beslut, som gäller exempelvis fördelning av anslag för olika material. De bör vara med och ta ställning till frågor av typen: "Om vi skaffar detta nu, måste vi avstå från eller skjuta upp en annan anskaffning. Vilket är viktigast för oss nu? Kan vi tänka ut andra lösningar?" Deltagandet förutsätter givetvis att barnen ges verklig valfrihet och att man är beredd att ta deras förslag på allvar och låta dem påverka beslutsprocessen.

För veckans planering av arbetet i syskongruppen diskuteras exempelvis frågan om vilka barn som ensamma eller tillsammans med vuxna kan gå de ärenden till affär, post, bibliotek etc, som förskolan har behov av att få uträttade. Vidare diskuteras vilka barn och vuxna som kan besöka utställningar, skola, tandläkare etc som ett led i en allmän orientering mot omvärlden. Det kan också gälla att diskutera vad man kan få ut av väntade besök i förskolan. Frågan om konkreta åtgärder för att bredda kontaktytan mellan förskolan och samhället i övrigt bör också tas upp på samordningskonferenserna. På dessa konferenser tar man också ställning till vilka uppgifter som bör prioriteras.

Frågor rörande enskilda barn behandlas också i arbetslagen, t ex invänjning av nya barn eller av barn, som återvänder efter avbrott i vistelsen. Det kan också gälla iakttagelser hos något barn om allmän

nedsatthet, förändringar i kontakten med andra barn eller i aktiviteten, perceptuella eller motoriska svårigheter etc. Iakttagelserna bör baseras på korta, fortlöpande observationsanteckningar, för vilka särskild tid avsätts. Innehållet i dessa anteckningar bör diskuteras med föräldrarna som i sin tur kan bidra med kompletterande uppgifter om barnets beteende i hemmet. Personal och föräldrar kan med utgångspunkt i en fyllig helhetsbild av barnet lättare diskutera och planera lämpliga åtgärder och följa upp dem.

5.7.1 Föräldrasamarbetet

Personal- och föräldrasamverkan kan utformas på olika sätt. Som regel åvilar det personalen att ansvara för att samverkan kommer till stånd och att ta det första initiativet. Det ingår i personalens arbetsuppgifter att svara för kontinuiteten i föräldrasamverkan. Innehållet i samverkan och vad som tas upp gemensamt beror i samma utsträckning på personal och föräldrar. När det gäller att finna former för samverkan är det kanske mest praktiskt om föräldrarna kommer med förslag. Föräldrar kan ha barn i både förskola och grundskola och kan därför behöva delta i föräldrasamverkan på olika håll. Detta gäller självfallet också den personal, som samtidigt är föräldrar med barn i skilda skolformer.

Det förekommer också att förskollärare har arbetsuppgifter inom personalutbildning som i viss utsträckning är obligatoriska och förlagda utanför den ordinarie arbetstiden. Sådana uppgifter påverkar självfallet arbetssättet i olika avseenden. Det är angeläget att olika arbetsuppgifter ges sådana tidsramar att det blir möjligt att genomföra ett arbetssätt som svarar mot målsättningen för förskolan, inte minst när det gäller föräldrasamverkan.

Både personal och föräldrar kan också ha engagemang i studie-, förenings- eller annan verksamhet på andra områden. Sådana fritidsintressen verkar ofta berikande på arbetet i förskolan, men bidrar naturligtvis till att vid sidan av en rad andra faktorer skapa rent tidsmässiga problem i förhållande till programpunkter som förläggs utanför gängse daglig arbetstid i förskolan.

Man bör därför gemensamt se till att samverkan sker i olika former som gör det möjligt för alla att på något sätt kunna delta. Formerna för föräldrasamverkan kan och bör variera. Genom den pedagogiska konsulentverksamheten bör föräldrantresset och föräldrainsflytandet kunna ytterligare stimuleras och stödjas. Gemensamma studiecirklar och diskussioner för föräldrar och personal är värdefulla men också tidskrävande inslag.

Den vardagliga kontakten barn, föräldrar och personal i förskolan bör inte underskattas. Vid lämnings- och hämtningsdags bör det vara naturligt att föräldrarna tillbringar en stund bland barnen. Om och när föräldrar har tid att vara i förskolan under dagen bör de vara välkomna. Alla parter

¹ Ang barnobservationer se kapitel 3, avsnitt 3.3.7.

får då en möjlighet att lära känna varandra. Föräldrar som har svårt att finna tid och möjlighet att av och till ta del i förskolans verksamhet bör få hjälp t ex. i form av en särskild inbjudan på lämplig tid.

Det kan också vara önskvärt att det ges möjlighet till samtal personal—föräldrar utan närvaro av barn.

5.8 *De olika momenten i dagsprogrammet*

Dagsprogrammet bör vara så organiserat att det ger barnet hållpunkter för en grundläggande tidsuppfattning. Detta innebär att de olika momenten följer på varandra i en viss ordning. Mellan sådana moment som måltider, på- och avklädning, toalett och vila behövs rikliga och sammanhängande tidspass för barns lek och aktivitet. Praktiska och organisatoriska problem får lösas med hänsyn till barnens behov. Programmet bör kunna tillämpas med smidighet och omprövas om nya behov uppstår.

Det är viktigt att i övergångar mellan olika moment så långt det är möjligt undvika för barnen passiva väntetider. Sådana väntetider blir ofta pressande och olustbetonade för barnen och därmed en grogrund för onödiga konflikter. Det gäller framför allt i övergångar till och från måltider och före och efter vila och utevistelse. Man bör därför undvika att onödigtvis avbryta barnen i deras aktivitet och i stället öka möjligheterna till övergångar i individualiserad takt. Samvaron i grupp kan lätt tendera att bli en organisation i flock — alla gör samma sak samtidigt även då en individualisering eller en uppdelning i mindre grupper är att föredra. Det fordras målmedveten ansträngning från personalens sida att undvika dessa tendenser och att i stället individualisera inom gruppens ram.

Planeringen bör omfatta hela dagsprogrammet. De förutsättningar, som förskolan skall ge för barns utveckling i relation till de angivna delmålen, ges till stor del i de vardagliga situationerna kring påklädning, måltider och toalett, liksom i barns fria och obundna lek inom- och utomhus. Alla delar av dagsprogrammet är därför lika viktiga från planeringssynpunkt.

5.8.1 *Självständighetsfostran och kommunikation i vardagliga situationer*

Inför utevistelsen t ex är det lämpligt att låta barn klä på sig i smågrupper allteftersom de har avslutat ett lekmoment. En vuxen följer med den första lilla gruppen ut på gården, medan en annan fortsätter att lotsa ut barnen i etapper. Härigenom vinner man att barnen slipper bli avbrutna i sina påbörjade aktiviteter och att påklädningen går smidigare med större utrymme. Dessutom kommer barnen snabbare och lättare i gång med nya aktiviteter utomhus när de kommer ut etappvis. En sådan organisation ger även större möjlighet till självständighetsfostran. Påklädningen blir ett mera aktivt inlärningsstillfälle från flera synpunkter. Barnen

kan få försöka själva i större utsträckning. De får effektivare och mer individuell hjälp till självhjälp. Kontakten enskilt barn – vuxen ökar och intensifieras. Den språkliga träningen får en bättre möjlighet genom ett mera individuellt riktat språk. Barn kan bättre hjälpa varandra. Mera individualiserade övergångar ger alltså vinster på både det känslomässiga och det tankemässiga planet.

Det är viktigt att barnen får vara med i förberedelse och avslutning av måltider. Av diverse praktiska skäl förekommer det att borden dukas i förväg av någon vuxen och att barnen sätts att vänta på att maten skall komma. I stället hjälps några barn och vuxna åt att duka medan andra barn kanske kommer in litet senare eller tar längre tid på sig i tvättrummet. Barnen deltar i att hämta maten och att servera. Efter att ha ätit tillsammans med vuxna, deltar de i undanplockningen. Trötta barn skall självklart ha möjlighet att gå och lägga sig genast efter maten.

Redan för de yngre barnen i syskongruppen, liksom naturligtvis för de äldre, är det viktigt att måltiden inte får en passiviserande utspisningskaraktär med få, ytliga och begränsade inslag av aktivitet från barnens sida.

Sådana moment har stor betydelse för barnens möjligheter att få en tillit till den egna förmågan och att bli självständiga. Barnen bör få delta aktivt i alla moment så långt de själva önskar och orkar. De skall uppmuntras och respekteras i sina försök.

Måltiderna är också utmärkta tillfällen att lära av de vuxnas beteende. Därför är det lämpligt att vuxna äter tillsammans med barnen. Barnen ser vuxna använda ätverktyg, hålla upp drycker och servera sig. Att få servera sig själva är ett led i barnens självständighetsfostran, som också ger annan träning. Till att börja med är själva ösandet intressant. Men barnet lär också så småningom att förutse och att avväga portionernas storlek. De lär genom "demonstration" och genom egna försök. Det språkliga utbytet vid måltider ökar i samvaron och kontakten med vuxna.

När det gäller toalett- och renlighetsrutiner bör barnen få överta större eget ansvar alltefter växande förmåga. Även på detta område måste passivisering i form av schematiskt påbjudna toalettbesök undvikas. För de yngsta barnen bör en individuell tidtabell upprättas. Personalen har större delen av ansvaret och "påminner" barnet när det är lämpligt i pausen mellan ett par lekmoment. Det är lämpligt att samma person tar hand om och hjälper barnet, antingen barnet hinner till toaletten i tid eller inte. Så småningom flyttas mer av ansvaret över på barnet genom att den vuxne frågar om det är dags att gå på toaletten. De större barnen som själva har tagit över ansvaret, följer sin egen rytm. Gemensamma scheman för toalettbesök kan inte tillgodose individuella och växlande behov. Syftet med individuella scheman är att hjälpa barnet att gå på toaletten när det behövs, men inte oftare.

Det är synnerligen viktigt att barnen får utveckla tillit till de vuxna, självtillit och självförtroende i samband med toaletträningen och att de möter en accepterande inställning, uppmuntrande och fri från överkrav.

Rutinmomenten kring på- och avklädning, måltider och toalett bör

alltså ge varje barn tillfälle att vara aktivt, eftersom barn lär mest när de själva är aktiva. Procedurerna bör individualiseras så långt det är möjligt, eftersom barn också lär bäst i sin egen takt. Utan särskilda åtgärder är det svårt att undvika att det går slentrian i rutiner i gruppssamvaro. Upplevelsen av samvaron bör framstå som det väsentliga. Barnen blir lätt föremål för vuxnas omsorger i stället för aktiva deltagare i sin egen omvårdnad. Därför bör de praktiska problemen kring inlärningsituationerna i samband med rutinmoment göras till föremål för täta överläggningar och analyser vid personalkonferenserna.

5.8.2 Begreppsbildning i samband med vardagliga situationer

Rutinmoment, där barn får vara självständiga och får tid på sig, blir effektiva tillfällen till begreppsbildning. Det är viktigt att personalen blir medveten om att begreppsträning inte är bunden enbart till speciella material eller arrangerade situationer. Barnen tränar t ex tillhörighetstänkande i alla situationer, där de kommer åt — inlärningsstillfällena är aldrig avgränsade.

På- och avklädning ger utmärkta tillfällen till sortering och tillhörighetsträning. Kläderna hängs upp på bestämda platser med barnens namn i stor och tydlig stil. Barn lär sig snabbt att känna igen den egna namnbilden. Påklädningen är en fråga om tillhörighet och ordningsföljd. Vad kommer först och vad följer sedan? Barn behöver gott om plats att breda ut sina kläder för att få en överblick och kunna organisera sin påklädning.

Dukning är ett annat exempel på ett område för sortering, parbildning och klassifikation. Hur många tallrikar behövs? Har alla fått gafflar? Särskilt 2–3-åringar är mycket intresserade av sådana klassificerande problem. De radar upp och gör gärna saker och ting i en viss bestämd ordning.

Barn i 2 1/2-årsåldern har i allmänhet tillägnat sig en viss, grundläggande uppfattning om objekt (olika föremål). De har en ganska god konkret rumsuppfattning relaterad till det egna jaget.

När det gäller tid och orsakssammanhang är begreppen diffusa och mycket ostrukturerade. Den s k ritualism, som tvååringar lägger i dagen, får delvis ses som en strävan att bringa logisk reda i tillvaron och att bygga upp ett slags struktur. Deras pedantiskt och ofta pinsamt noggranna vakande över att alla detaljer i ett skeende måste äga rum i en viss ordning är ett sätt för barnen att lära in något om tidsbegrepp och om orsakssammanhang.

En vidare utveckling av ritualismen är övandet av känslan för samhörighet, som är ett utmärkande drag för perioden ca 2 1/2–5 år. Det är viktigt för barnen att saker och ting har bestämda platser och att de själva kan återfinna, hämta och återställa material. Det är bl a i detta sammanhang som exempelvis dukning, organisation av påklädning, förvaring av ytterkläder och andra sådana praktiska, enkla och dagligen återkommande moment har sin stora betydelse.

Barns tillhörighetstänkande får ses som ett viktigt led i utvecklingen mot sådana för en vidare begreppsbildning vitala processer som sortering och klassificering. Dessa processer har också stor betydelse för utvecklandet av kommunikationsprocesserna. Ju större grepp barnet får om miljö och material och ju mera de lyckas strukturera sina upplevelser, desto mer har de att återuppleva, reagera på, uttrycka, kommunicera om och att bearbeta med sin egen fantasi. I samband med de rent praktiska momenten vid måltider, toalett och påklädning kommer en stor del av det direkta samspelet barn-vuxna in. Här finns alltså utomordentligt viktiga tillfällen att ge förutsättningar för att barn skall kunna utveckla och stabilisera en uppfattning om sig själva, både som individer och i samverkan med andra.

5.9 *Lek och aktivitet*

I de vardagligt återkommande situationerna ges alltså en stor del av förutsättningarna för barns utveckling i relation till delmålen. Men för att dessa mål skall kunna uppfyllas fordras att planeringen också tar sikte på att tillräckligt med sammanhängande tidspass ges för barns lek och aktivitet över ett brett register. I det följande beskrivs arbetssättet i samband med olika slag av lek och aktivitet i förskolan.

5.9.1 Vatten, sand och lera

Vatten, sand och lera är bra exempel på basmaterial för barns aktiviteter under olika utvecklingsstadier. Rika och goda möjligheter att laborera med dem bör därför finnas både inom- och utomhus. De kan användas på en mångfald olika sätt av barnen under hela förskolåldern. Om utrustningen och anordningarna medger det och om barnen stimuleras i sin aktivitet, förfinar de alltmer sina metoder att utforska dessa materials egenskaper och deras möjligheter till växelverkan. Leken måste hela tiden få fördjupas om den skall förbli meningsfull.

Det lilla barnet silar sand genom fingrarna, smakar på den och öser den över sig. Småningom börjar det använda verktyg och lyckas efter intensiv träning ösa sand i förvaringskärl och att tömma dem. Det upptäcker att våt sand är annorlunda än torr sand. Den våta fastnar och den går att forma.

Vattnets möjligheter för en vidgad begreppsbildning är bokstavligen outtömliga. Redan som mycket små kommer barnen i kontakt med och börjar utforska vattnet.

Det är viktigt att aktiviteterna med grundmaterial ges möjligheter att utvecklas alltefter barns ökade förmåga att utnyttja material. Detta stimulerar i sin tur barns utveckling. De rumsliga begreppen förstärks, när barn öser i och håller ut. Ett väl genomtänkt tilläggsmaterial kan ge ökade erfarenheter av volym och innehåll. Barn ser exempelvis mer om några av kärlen är av genomskinligt material. Behållare av olika form och storlek ger ytterligare kunskap. Två muggar med sand fyller en bunke.

Sanden i bunken räcker att fylla två muggar. Tio koppar vatten går åt för att fylla kannan. Den fulla kannan räcker till tio koppar, osv.

Även äldre barn behöver vid sidan av mera avancerade experiment mer eller mindre tillfälligt återvända till tidigare lekformer. Därför behövs en utrustning som omfattar sådana ting som leksaksdjur, båtar etc lika väl som exakta måttsatser. Färg kan tillsättas både vatten och sand för att öka upplevelserna. Vattnet kan utnyttjas i det oändliga om barn stimuleras i sina experiment och observationer och om de får använda vattnets möjligheter i växelverkan med andra föremål. För äldre barn kan vattnet bli en energikälla och driva hjul. Det kan frysas och kokas, övergå till ånga, som kan kondenseras. Vissa ämnen upplöses i vatten och blir osynliga, andra avger färg eller ändrar konsistens. Somligt material flyter och annat sjunker i vatten etc, etc. Samtal kring vatten och allt levandes behov av vatten leder över till en mängd nya områden att utforska både i den närmaste omgivningen och i avlägsna delar av världen. TV-reportage om torka eller översvämningar når ibland förskolbarn och väcker deras undran och intresse. Rätt utnyttjade kan ibland sådana andrahandsupplevelser ge barn, som vet något om vattnets betydelse, en bakgrund för förståelse av globala problem.

Barn gör också en mängd värdefulla sociala erfarenheter i lek med sand och vatten. Småbarnen sprätter sand på andra barn och konfronteras med omgivningens reaktioner. Deras verktyg används plötsligt av någon annan. Under insiktsfull vuxen ledning samlar barnen en bakgrund för social utveckling. De stimuleras av att se andra göra saker och att få göra samma saker som de. Småningom börjar barnen samverka kring enkla och efter hand mera komplicerade företag. Kontroverserna är många – bl a har undersökningar visat att sand är ett av de material, som ger upphov till många konflikter. Om betingelserna är goda, ges många tillfällen att träna positiva konfliktlösningar. Under stress i form av utrymmesbrist och brist på utrustning utvecklas däremot gärna dåliga mönster för konfliktlösning.

Leken med vatten verkar att vara mera spänningslösande. I den tycks barn lätt finna varandra i bredvidlek. Vattenlek ger ofta upphov till avspända glädjeyttringar. Den ger en annan utgångspunkt för den sociala träningen än leken med sand.

Barnen behöver också under vuxen ledning få göra bekantskap med elden. Det är bl a ur säkerhetssynpunkt viktigt att barn så långt det är möjligt lär känna vattnets och eldens egenskaper. Luften kan också göras till föremål för barns utforskning. Den grundläggande förståelsen för miljövård blir större om barn får tillfälle att skaffa sig en form av bakgrundskunskaper och vissa begrepp om växelverkan och system.

5.9.2 Bildframställning

Barns lek med vatten och färg, med sand och lera och med klossar och verktyg av olika slag är också ett led bl a i bildarbete. Formerna varierar och barn bör få möjlighet att pröva bildarbete över ett brett register.

Målning och arbete i plastiska material av olika slag, collage och reliefer, byggande och slöjd är former av bildframställning, som förskolbarn bör ha rika tillfällen att utöva. Alla barn har också stort utbyte av träslöjd. Att bulta, såga, fila och sandpappra åstadkommer iakttagbara förändringar. Nya former uppstår, som kan inspirera till hopfogningar. Olika textilmaterial intresserar genom sin skiftande textur och färg. De kan hopfogas med olika metoder som t ex snörpning och klistring.

Innan barnet hinner fram till en mer medveten bildframställning behövs rika tillfällen att undersöka och komma i kontakt med materialen. Verktyg såsom penslar, sax, hammare, fil, såg, etc och deras hanterande måste utforskas grundligt. Det tar tid och är en intressant och spännande lek att lära känna egenskaperna hos vattenlösliga färger, färgkriter, klister, trä, tyg och garn, innan dessa material kan börja användas för att framställa något. Just när barnen utforskat material och verktyg tillräckligt och nått ett utvecklingsstadium, både i fråga om rörelseförmåga och samordning öga-hand och i fråga om föreställningsförmåga och kan koppla allt detta, börjar de använda bilden som ett uttrycksmedel. De "talar om" vad de har observerat och visar, vad som för dem är viktigt att återuppleva och att återge.

Liksom all kommunikation på detta stadium är också bildframställningen till en början "egocentrisk". Barnet försöker reda ut sammanhangen för sig självt och riktar knappast bilden till omgivningen men stimuleras av och behöver den vuxnes intresse. Man ser ofta att barn, som arbetar bredvid varandra, stimuleras av detta och provar varandras idéer. I byggleken sker ofta en mera direkt samverkan. Personalen kan i sin planering på olika sätt främja barnens samverkan genom att arrangera för de olika aktiviteterna så att flera kan arbeta samtidigt.

Barnen laborerar först med grova likheter och med sådant, som de särskilt fäst sig vid. De försöker att anpassa det som de tagit upp av utifrån kommande intryck till den egna föreställningen. Ett sådant införlivande är en nödvändig grund för nästa stadium. Under senare delen av förskolåldern börjar barnen ställa krav på en mera realistisk framställning och intresset för precision och för detaljer växer. De börjar anpassa sin framställning mera till omvärlden. Olika stadier i utvecklingen av bildframställning följer och bygger på varandra liksom fallet är på andra områden, t ex symbollek, ljud och rörelse.

Det stadium ett barn har nått är en fråga både om utveckling och om de erfarenheter barn har gjort i miljön. Erfarenheter i miljön inverkar på barns uttrycksförmåga i bild. Att återge en bild av ett föremål liksom att återge ett ljud eller en rörelse innebär inte bara ett återgivande, en replikation. Det är mera en fråga om en rekonstruktion, vilket kan innebära utelämnande, tillägg och förvrängningar i återgivningen. Olika individer uppmärksammar och uppfattar olika aspekter av en och samma sak beroende dels på tidigare erfarenheter och dels på perceptionsförmåga. Bildåtergivandet och bildskapandet bär alltså en starkt personlig prägel.

Barn som skapar påfallande torftiga bilder kan ha en försenad

utveckling till följd av perceptuella svårigheter, som ger en vink om att det behövs extra stimulans och utvecklingshjälp. En "perceptuell fattigdom" begränsar upplevelserna på olika sätt. Det kan dessutom längre fram leda till läs- och skrivsvårigheter. Barn behöver inte bara en kvantitet av erfarenheter utan framför allt kvalitativt rika erfarenheter av olika aspekter på omgivningen, erfarenheter som måste få en möjlighet att fördjupas i det egna upplevandet. Här blir det alltså återigen en fråga om utvecklingshjälp och stimulans för sinnena, så att barnet kan utnyttja hela sin potentiella förmåga att ta emot intryck och att bilda sig en uppfattning om människor, ting och företeelser, som det möter.

Vidare inverkar, som tidigare nämnts, erfarenheterna av att hantera olika material, dvs den egna interaktionen med materialen. Små barn är t ex lika upptagna av eller kanske t o m mera intresserade av att radera ett torn uppbyggt av klossar än av själva byggandet. Det är för dem viktigare att undersöka hur klossarna balanserar och faller än att konstruera ett torn. Ett sådant utprövande stadium har ibland beskrivits som "destruktiv" lek i motsats till konstruktiv. Den bör snarare ses som ett viktigt led i leken. Det visar sig t ex att 5–6-åringar, som inte tidigare haft tillfälle att leka med klossar också först måste gå igenom ett sådant utprövande stadium innan de kan ge sig i kast med en bygglek som mera svarar mot deras allmänna utvecklingsstadium. Detsamma gäller för all uttryckande och kommunikativ verksamhet och med alla slag av material.

Det är därför motiverat att ompröva en planering som går ut på att vissa material bör införas först på ett senare åldersstadium, när barn "förstår sig på" att använda dem. Det kan kanske verka direkt begränsande med alltför strikt åldersrelaterande utrustningar i fråga om material. Det är möjligt att de föreslagna syskongrupperna kan bidra till en god lösning, därigenom att blandade åldrar får tillgång till ett rikare varierat material än vad som oftast kan förekomma i mera snävt åldersavskilda avdelningar. Det förutsätter naturligtvis också att det finns tillräckliga uppsättningar och utrymmen så att exempelvis en 2 1/2–3-åring kan leka "bredvid" 5–6-åringar, som använder samma material på ett mera avancerat sätt.

Barnen bör fritt få använda materialet, och själva finna på en mängd olika sätt att forma och sätta samman. Tekniska lösningar kan diskuteras och anvisningar och demonstration bör ges av personalen när barnen frågar efter dem eller visar att de behöver dem. Att diskutera en uppgift och olika sätt att lösa den är en form av utvärdering, som kan ge barnet vidare ramar och öppna nya möjligheter att arbeta med. Om man däremot förelägger barnet en schablon och föreslår eller föreskriver en enda lösning begränsar man barnets möjligheter och binder dess handlande. Om sådana begränsningar sätts in på tidiga stadier eller är ofta återkommande, verkar de hämmande på barns uttrycksförmåga.

Allt bildarbete ger också helt naturligt en matematisk och naturvetenskaplig begreppsträning, bl a i form av upplevelse av ytor och deras disponering, och genom mätning och hopfogning av olika slag. Färg-

blandningar ger lätt iakttagbara förändringar. I byggleken upplever barn att två mindre klossar kan ersätta eller motsvara en större osv.

5.9.3 Bildtolkning

Om barnen tillåts att undersöka och experimentera i en accepterande och stimulerande miljö, där de uppmuntras att fråga och söka svar på frågor, skaffar de sig inte bara information, utan de kommer också att utveckla förmågan att uttrycka sig på många sätt, bl a i bild. De upptäcker att bilden i vissa fall är det bästa sättet att meddela sig med andra. Trafikskyltar t ex ger anvisningar som man knappast kan få på annat sätt. Barnens intresse för bildens språk kan väckas på olika sätt. Barn upptäcker att askar och backar i vilka lekmaterial förvaras kan förses med etiketter, som gör det möjligt att hitta det man söker utan att behöva öppna varje ask eller back. Etiketterna bör ange innehållet med både bildsymbol och ord. Då det rör sig om material som t ex kan förvaras i genomskinliga plastburkar ger en sådan etikett en möjlighet att direkt koppla ihop det konkreta materialet och ordet.

Personalen kan göra barnen uppmärksamma på bilden som symbol och meddelande. Vad betyder de olika tecknen på TV:s väderlekskarta? Hur visar man att det blir regn? När barnens uppmärksamhet väl blivit väckt, börjar de själva att fråga och att försöka tolka bilder. Bild- och symboltolkning leder i många fall redan i förskolan fram till att barn börjar forma bokstäver och siffror och att använda dem för att skriva namn och enkla meddelanden. Denna utveckling får inte forceras men inte heller hämmas.

Bildläsningen kan övergå till läsning för vissa barn. Serier med en enkel framställning av händelseförlopp – framställda från vänster till höger och uppifrån och ned – kan ibland både framställas och läsas av barn. Bildframställningen övergår till litteraturproduktion. Personal och barn kan tillsammans diskutera och ordna bildsekvenser – även fotografiska – från en gemensam upplevelse inom eller utom förskolan. Egen bildframställning stimulerar barns mottaglighet för bild och för bildtolkning. Förskolan bör ha ett rikligt bildmaterial och personalen bör genom frågor stimulera och utveckla barns bildseende och förståelse för bildens språk. Det är också önskvärt att bildmaterial av olika slag kan lånas, t ex genom sk artotek.

Barn kan också orienteras om överflödet av bilder. "Vem har gjort bilden och vad vill bilden säga oss?" Sådana frågor kan redan i förskolan utveckla beredskap för att kritiskt undersöka bildmaterial av skilda slag, i böcker, tidningar, film och TV. Detta kan medverka till att på sikt utveckla en kritiskt analyserande hållning gentemot bildreklam. Också detta är ett viktigt led i kommunikationsutvecklingen.

5.9.4 Musik: höra och göra ljud

Rytm, rörelse, ljud, ljudskapande och musik är och bör vara dagliga inslag i förskolan. Det pedagogiska arbetet går inte i första hand ut på att förmedla fasta normer i rörelse eller i sång och musik, till vilka barn skall

anpassas eller övas. Arbetssättet utgår från barnen och anpassas till vad som är aktuellt för dem. Även på detta område kommer barns möjligheter att införliva ljud och rytm i sitt eget mönster för anpassning av det egna mönstret till det som kommer från omgivningen. Med musik i förskolan avses alla sätt att organisera ljud och rörelser. I en stimulerande och uppmuntrande miljö i gemenskap med andra upplever barnen musik som ett naturligt medel att motta intryck genom och att uttrycka sig med.

Den musikaliska träningen har inte som mål att i första hand lära barn anpassa sina röster och rörelser till "färdig" musik. Träningen följer i stället mönstret för begreppsbildning på samma sätt som inom andra områden. Att röra sig och att lyssna till ljud, särskilja, jämföra osv kan stimuleras av personalen på en mängd olika sätt i vardagligt liv och i mera arrangerade situationer.

Barnen bör ges hjälp att utveckla medvetandet och känsligheten för ljud. Ju mer de observerar, desto mer har de att återuppleva och reagera på. De reproducerar utifrån sina egna upplevelser och sin utvecklingsmässiga nivå. Utvecklingen stimuleras bl a av att de får hjälp att träna den perceptiva sidan, dvs sin mottagarapparat, samtidigt som de får utforska och laborera med de ljudeffekter de kan åstadkomma själva och med hjälp av föremål av olika slag. Enkla rytm- och melodiinstrument bör också finnas tillgängliga för barnen.

Man kan i lekens form anordna korta lyssnarövningar, avpassade efter barnens uppmärksamhetsvidd och intressen. Lyssnandet kan gälla olika rytmer, tempoändringar, vardagliga ljud, ljud av vattendropp, fotsteg, bilmotor etc, kända instrument osv. Man kan blunda, slappna av och lyssna. När upplevelserna diskuteras, bör detta ske — liksom i fråga om all begreppsträning — med hjälp enbart av divergenta frågor, dvs frågor som inte avser att få fram ett "rätt" svar. Sådana divergenta frågor kan leda barn att forska vidare utifrån nya infallsvinklar.

Barn producerar ljud och sjunger spontant i anslutning till övriga aktiviteter. Barns produktion kan tas till vara. Att återge sin egen ljudproduktion är ett första steg mot att kunna återge andras. Man kan sjunga meddelanden till varandra. Ramsor kan utnyttjas rytmiskt i olika taktarter. Korta, organiserade sångstunder har också en funktion att fylla. De kan ge barnen en ökad repertoar och nya musikaliska mönster att laborera med och bör alltså förekomma som omväxling. Allt deltagande är frivilligt. Barn får lyssna tills de själva känner sig färdiga och har lust att falla in.

Förskolan bör ha en bred skiv- och bandrepertoar, som barn kan "spisa" efter eget val, eller själva delta i genom att falla in t ex med rytminstrument eller med sång. Barnen bör också få spela in sin egen produktion på band och laborera med ljudeffekter i samband med inspelningar.

Det kan vara roligt att kombinera vokala och instrumentella övningar. För många barn i förskolåldern är det svårt att samtidigt sjunga och hantera instrument. Det är därför lämpligt att låta mindre grupper turas om: några barn sjunger och några spelar omväxlande.

När det gäller rytm och rörelse är det viktigt att utgå från barnet självt. Det innebär att om man ger förebilder av typen "röra sig som en fjärl eller röra sig som en häst" bör man undvika att kritisera enskilda barns rörelser eller föreskriva hur rörelserna ska göras. Däremot kan man givetvis gemensamt studera och diskutera hur olika fordon, djur eller föremål rör sig. Rörelsen är inte bunden bara till rytm och ljud. Den kan likaväl vara ett fristående uttrycksmedel för känslor. Som sådan bör den både respekteras och odlas.

Spelar man musik bör barnen på samma sätt själva få avgöra hur de vill uttrycka sig i rörelser. Direkta krav att t ex få barn att gå i takt bör därför undvikas. Personalen ser till att barnen får många tillfällen att uppleva musik, men barnen bestämmer själva hur de reagerar på musiken. Uppmaningar av typen: "Den här musiken hoppar vi till" bör undvikas.

Musik och rytmisk rörelse är en integrerad del av förskolans totala verksamhet. Man utnyttjar och anknyter till situationer när de uppstår. Det finns därför inga motiv för schemalagda inslag av sådana aktiviteter med utifrån kommande lärare, som utan att närmare känna barnen och deras behov genomför ett program lika för samtliga barn. Förskolans personal kan med god planering och enkla medel tillgodose barnens behov och stimulera dem i fråga om musik och rytm. Tillsammans kan både barn, personal, föräldrar och andra besökande uppleva glädjen i musikaliska aktiviteter och i lyssnande. Gemensamt musicerande styrs på ett elementärt och direkt sätt av hänsyn och överenskommelse. Samspelet fungerar därför osökt som en övning i samarbete.

Också musik och rytm kan utnyttjas i begreppsträningen. (Se vidare bilaga 3, Musiken i förskolan.) Musiken kan användas som förbindelse-länk mellan förskolan och samhället i övrigt och mellan olika tidsepoker och kulturer. "Den här sången sjöng mamma och pappa, när de var små", "Så här spelar man i det land, som . . ." etc. Besök kan göras på konserter och i musikaffärer. Musiker och musikstuderande kan besöka förskolan, spela och låta barn undersöka och bli bekanta med olika instrument.

5.9.5 Låtsas- och miljölek

I låtsasleken bygger barnen upp miljöer och återspeglar och omskapar omvärlden för att få ett bättre grepp om den. Leken byggs upp kring episoder och förhållanden som har betydelse för barnen. Småningom kan episoderna byggas ihop till sammanhängande handlingsmönster. Redan ganska små barn börjar återge enkla episoder som de upplevt i dagligt liv.

Familjeleken är universiell och vanligt förekommande. Många förskolor har haft och har fortfarande ambition att stödja den med särskild rekvisita i form av "dockvrå" med ibland ganska fixerad möblering och utrustning. Detta begränsar och låser barns möjligheter att själva utforma leken och att uttrycka sina känslor och tankar. Barnen behöver i stället lösa byggelement och rikligt med tilläggsmaterial för att bygga upp olika miljöer.

I den tidiga symbolleken fäster barn mycket litet avseende vid faktiska

likheter mellan de yttre symboler de använder sig av och de inre symboler som de försöker uttrycka. En kloss kan tjäna som telefonlur. Ibland räcker det med den egna kroppen. Att brumma och vrida en osynlig ratt med stora armrörelser räcker för tvååringen som leker bil och låter den egna personen representera både bil och förare.

Barnet har inget behov av realistiska symboler på detta stadium och leken kan bli direkt störd om vuxna försöker "bättra på" den med olika förslag eller med att erbjuda realistiska symboler, t ex i form av detaljrika leksaksbilar eller dockor och dockserviser. Denna form av symbollek är egocentrisk, dvs barnet uttrycker för sig självt ungefär på samma sätt som det använder egocentriskt tal. Det är inte från barnets sida i första hand fråga om att kommunicera med andra.

Barn är på detta stadium mera intresserade av och i färd med att passa in omvärlden i sina föreställningar än att förändra och anpassa sina föreställningar till omvärlden. Symbolleken utvecklas och övergår till bredvidlek och brottstycken av rollek med alltmer av imitativa inslag. De äldre barnen börjar se sig om efter mer realistisk rekvisita för sin rollek. De vill t ex ha tillgång till riktigt husgeråd, som de kan låna från köket. De har större krav på realistisk utklädsel och på utformning av miljöer för det de vill återge. De behöver också material i realistisk utformning i miniatyr för miljöbygge och låtsaslek, t ex små dockor med husliga tillbehör. Barnen börjar nu att anpassa sina föreställningar till omvärlden.

Vid sidan av familjelek hämtar barnen sitt stoff från olika håll. Där kan förskolan hjälpa till att berika barns upplevelser. Barnen behöver uppleva och få bearbeta exempelvis yrkesmiljöer. De behöver se vuxna i andra roller än föräldrarollen och andra yrken än förskolpersonalens. Det är svårare för barn i dagens samhälle än tidigare att få förstahandserfarenheter av vuxnas arbetsplatser. Barnen vet ofta mycket litet om föräldrarnas arbetsplatser. Förskolan bör planera studiebesök för att ge barnen konkreta upplevelser av hur det ser ut på "arbetet".

Kontaktytan mot det övriga samhället bör vara så stor som möjligt, också i fråga om vardagliga besök i omgivningen, till affär, post etc. Barnen bör få tillfälle att umgås med förskolans besökare. Sådana erfarenheter ger barnen rikare beteendemönster att leva sig in i och att bearbeta och uttrycka i rollek.

Låtsasleken har stor betydelse för barns känslomässiga utveckling. För att de skall få både nöje och nytta av leken måste de få ge den innehåll och gestalta den utifrån egna intentioner och sin egen fantasi. De skall ges tillfällen att fritt agera och i leken återuppleva både roliga och oroande episoder. De behöver få ge uttryck för både positiva och negativa känslor i sin rollek.

Barns känslomässiga engagemang i rollekar är stort och man ser ofta att de söker stödet av en vuxen i bakgrunden. Alla barn behöver leka engagerat och ge uttryck åt normalt uppdämda känslor av aggression t ex mot syskon, föräldrar och personal. De kan även ha behov av att bearbeta sina intryck av något som skrämt dem t ex filmer med inslag av djur, som far illa, eller våldssituationer av olika slag i TV i form av

underhållning eller fakta. De vuxna bör vara lyhörda för vad barns aggressiva lekar utgår ifrån och försöka hjälpa dem att bearbeta detta och kanalisera leken, inte stoppa den. Det ger trygghet om den vuxne finns till hands för att hjälpa till att sätta en spärr, om leken skulle urarta och gå längre än vad barnen egentligen själva vill.

Personallaget bör se till att tid, material och utrymme finns tillgängliga för barns låtsaslek. Tid bör finnas för leken, så att den utan avbrott kan utvecklas i sin handlingskedja. För barns del är det fortfarande inte fråga om att egentligen meddela något till andra i egenskap av åskådare eller åhörare. Mot slutet av förskolåldern uppträder tendenser till en sådan kommunikation, men själva bearbetandet och det egna uttryckandet upptar barnet så starkt att det endast i undantagsfall kan tänka på sitt agerande i förhållande till publik. Inlärdta tablåer och dramatiskt spel hör därför inte hemma i förskolan. Däremot uppskattar det kontakten med andra i samband med agerandet.

Materialet för rolleken bör vara sådant att det kan användas för olika ändamål och sådant att lekarna kan varieras. Det bör i minsta möjliga utsträckning bestå av direkta kopior och miniatyrer av vuxenutrustning. I stället bör det finnas råmaterial såsom skumgummidyner, bockar och bräder, tomma askar, lådor och skynken. En rikhaltig uppsättning av tillbehör stimulerar och utvecklar leken.

Dockor med enkla, lätthanterliga kläder och annat tillbehör kan berika leken. Barnen skall också ha möjlighet att själva gå in i leken och ta rollen som baby t ex. Det är bra om en riktig småbarnssäng eller barnvagn finns att tillgå för sådan lek.

Ibland kan miljöbyggandet utvecklas så att det räcker över flera dagar. Det bör finnas möjlighet för barnens konstruktioner att stå kvar och utvecklas så länge leken är meningsfylld för barnen.

Barns låtsaslek i miljöbygge, familjelek och annan rollek är både ett utprövande och ett sätt att uttrycka sig. Det språkliga utbytet är livligt. Ofta blir samarbetet kring uppbyggandet, miljöskapandet och inredningsdetaljerna det som ger barnen det rikaste sociala utbytet. Ur dessa lekar utvecklas mera fast organiserade lekar, där barn laborerar med regler och normer. Det är viktigt att barnen själva får utforma dessa lekar.

5.9.6 Litteratur

Receptiva aktiviteter kring litteratur bör ges stort utrymme på förskolans program. Förskolan bör vara utrustad med ett rikligt bokbestånd och med ett på olika områden användbart bildmaterial som är lättillgängligt för både barn och vuxna.

Böcker och bildmaterial bör betraktas som förbrukningsvara men barnen bör ändå få lära sig hur man handskas med böcker och bilder för att inte onödigt hastigt förslita dem. Detta går lättare om det finns ett särskilt utrymme med lämplig utrustning för förvaring av och för aktiviteter med böcker och bilder.

Man bör kunna sitta eller ligga på golvet och stå eller sitta vid bord för

att bläddra i böcker och se på bilder ensam eller tillsammans med andra. Det kan vara fråga om att få återuppleva en redan känd bok tillsammans med ett och ett par barn eller med någon vuxen, eller att få stifta bekantskap med en ny bok. Enkla uppslagsböcker och fackböcker på skilda områden kan snabbt ge svaret på en fråga som rör en rymdkapsel eller förskolans marsvin. Barn lär sig att böcker kan vara lika roande och informerande som TV och radio och att olika media behövs.

För att barnen verkligen skall få utbyte av böcker, bör de få umgås med dem så aktivt som möjligt. De bör få komma åt att hantera boken, titta, peka och kommentera vad de ser och uppfattar. Även i kontakten med boken vill och behöver barn använda så många sinnen som möjligt. Att bara lyssna kan ge alltför begränsad information, särskilt om det är fråga om nya och för barnen okända böcker. Som regel bör därför boken introduceras för små grupper eller individuellt.

En del av den känslomässiga tillfredsställelsen det tycks ge barn att lyssna till berättelser och sagor och att se på bilder uppstår säkert just ur den intima kontakten berättare—lyssnare. Barnen rör om den vuxne och alla är inneslutna i berättelsens gemenskap, samtidigt som var och en utifrån sin speciella bakgrund och sina förutsättningar upplever berättelsen på sitt eget individuella sätt.

Denna blandning av individuell upplevelse och gruppgemenskap verkar tydligen tilldragande på de flesta barn och bidrar säkerligen gynnsamt till deras personlighetsutveckling. De barn som blir oroliga och inte kan inordna sig ens i en liten grupp, men som ändå gärna vill vara med, behöver ofta särskild uppmärksamhet och hjälp att individuellt få ut något av bild och berättelse. Det kan vara fråga om störningar av olika slag. Ibland kan det naturligtvis vara så enkelt att repertoaren tillhör ett passerat stadium och därigenom blir ointressant eller att den är för svår och därigenom blir otillgänglig. Men bland de barn, som inte kan koncentrera sig och som blir oroliga och kanske upplevs som störande element i samband med berättande och sagoläsning, kan finnas barn med olika svagheter i fråga om varseblivning (perception) och/eller bristande ordförståelse, vilka behöver individuell extra hjälp och kanske särskilt material. Det är viktigt inte minst med tanke på att det kan vara fråga om varningssignaler och tidiga förebud till längre fram kommande svårigheter med läsning och skrivning, alltså en sorts tidig "drop out"-effekt.

Alla mottagande aktiviteter som att lyssna till berättelser, titta på bilder och över huvud taget ta emot utifrån kommande intryck ger återklang och blir meningsfulla för individen, bara om han kan känna igen någonting av egna känslor och erfarenheter, som har någon betydelse för honom. Ett sådant igenkännande berikar och utvidgar den egna upplevelsen och ger en känsla av samhörighet och öppnar möjlighet att dela upplevelser med andra. Det är vanligen detta individuella igenkännande och denna samtidiga möjlighet till delaktighet med andra, som utgör det attraktiva i lyssnandet och gemenskapen.

Det är viktigt att beakta berättelsens, sagans och poesins betydelse som ett slags leksituationer, där känslor och gensvar i förhållande till

erfarenheter utanför det omedelbart närvarande i tid och rum kan återupplevas och införlivas på nytt. Berättelser kan alltså bli ett medel att komma underfund med redan gjorda erfarenheter.

Det bör också beaktas att litterära upplevelser kan ge upphov till anpassning av beteendet som t ex viss ökad förståelse för och inlevelse i andras svårigheter. Det framhålls, att sådan inlevelse och förståelse begränsas till barnets egen upplevelsesfär. Förhållanden som är helt främmande för barn, kan inte göras åtkomliga för dem genom bild och berättelse annat än i så begränsad omfattning, att missuppfattningar och missförstånd knappast kan undgås. Också i fråga om bild och litteratur gäller det att nytt stoff får en mening och blir begripligt bara om det kan relateras till det redan välbekanta, det redan förstådda och införlivade.

Böckerna bör ge barn både rekreation och information. När det gäller information måste stora krav ställas på att den är allsidig, saklig och lättillgänglig. Boken och bilden har stor betydelse som attitydskapare och attitydförstärkare. Både bild och text ger information. Bok- och bildbeståndet bör granskas och diskuteras med hänsyn till bl a exotism och könsrollsschabloner. Barnen i förskolåldern söker att på olika sätt få en överblick över faktiska förhållanden och händelseförlopp och att vidga sin bild av omvärlden. De håller på att frigöra sig från en animistisk uppfattning och strävar att reda ut vad som är fakta och vad som är fantasi. Samtidigt tycker de om att fantisera och att tankemässigt laborera med rena orimligheter. De behöver hjälp och stöd att skilja på fakta och fantasi.

Både barn och vuxna behöver fantasi, humor, spänning och nonsens i litteraturen. Också på detta område är det viktigt med kvalitet. Skildringen bör ha äkta känsla, värme och gärna humor. Barn har ofta särskilt lätt att känslomässigt engagera sig i berättelser med djurmotiv. Givetvis finns det också i denna genre utmärkta barnböcker, men urvalet är viktigt.

Det behövs ett gott urval av faktalitteratur kring bl a människan och hennes villkor, olika djurarter, växter och teknik. Okomplicerade skildringar av olika yrken och enkla biografier, t ex över musiker, som barnen känner till och har på skiva väcker intresse. Skildringar av konflikter och motsättningar mellan olika människor och intressen bör också förekomma. Böcker med förslag till experiment för förskolan bör likaså finnas. I samband med olika intressen, som är på gång eller som man vill introducera, kan särskilda bokutställningar anordnas.

För invandrabarnen behövs barnböcker från deras ursprungsland. Sådana böcker kan bli ett kontaktmedel mellan barnen liksom med invandrabarnens föräldrar. Behov finns också av böcker med bilder av olika, vardagliga ting och företeelser med deras benämningar både på svenska och på de aktuella invandrarspråken.

En viktig uppgift för personallaget är att sammanställa, komplettera och aktualisera boksamlingen i förskolan. Det bör också bedrivas samarbete och hållas kontinuerlig kontakt med det kommunala biblioteket, både för hemlån och för besök där med ett eller flera barn.

5.9.7 Naturorientering

Även om moment av naturkunskap redan ingår i många aktiviteter i förskolan, bör den naturvetenskapliga sektorn utnyttjas mera direkt och mera målmedvetet än vad som hittills i allmänhet skett. Biologiska och andra naturvetenskapliga inslag bör inte föras in slumpmässigt eller fristående från sitt sammanhang och från annan verksamhet. Det är inte fråga om att tillföra barnen en viss mängd fakta. Däremot är det viktigt att ge dem ett arbetssätt, ett sätt att lära och skaffa information. Barnen behöver få följa livsprocesser och enkla naturvetenskapliga experiment i olika sammanhang för att komma underfund med detta arbetssätt.

En sådan metodik stöder barns begreppsbildning i fråga om föremål, rum, tid och orsakssammanhang. Det hjälper dem också i deras strävan från en aministisk till en realistisk uppfattning av omvärlden. Barn vänjer sig att efterfråga och söka fakta i stället för att okritiskt lita till utsagor. Ett mera insiktsfullt handskande med växter och djur, där man lär sig något om deras behov, utvecklar också en känsla av medansvar.

Barns intresse för frågor om kroppen och dess funktioner och frågor som gäller levande varelsers tillblivelse, födelse, tillväxt, åldrande och död kan anknytas till och konkretiseras i kontakt med växter och djur. Kring dessa frågor och deras behandling är kontakten mellan personal och föräldrar utomordentligt viktig. Även om förskolan självfallet bör förmedla en öppen och saklig attityd och information till barnen är det viktigt att detta inte sker på ett sådant sätt att barn råkar i konflikt mellan olika åsikter.

Barnen i förskolan — från de minsta till de äldsta — bör komma i direkt kontakt med växter och djur. I detta sammanhang måste naturligtvis särskild hänsyn tas till barn med allergier. Akvarium och terrarium är önskvärt, liksom burar för smådjur. De yngsta barnen tittar, lyssnar, luktar på och klappar exempelvis marsvinet. Längre fram kommer benämning, observation av olika företeelser. Småningom kan barn få vårda djuret, jämföra med andra djur och med bilder, klassificera, mäta etc. De kan lära sig mer från faktaböcker om djur osv.

Ett umgänge med både natur och materia, där man vänjer sig vid att fråga efter och söka sammanhang och system tillsammans med vuxna, som ger insiktsfull handledning, kan förebygga och undanröja onödig skrämsel och fördomsfulla äckelkänslor inför okända och främmande fenomen. Den sakliga inställning som blir följden av ett sådant arbetssätt, bildar en nödvändig bakgrund för tolerans och förståelse för olikheter, samtidigt som förståelsen för gemensamma grundbehov och för vikten av balans i naturen grundläggs. I själva verket grundläggs i stor utsträckning attityder till relationer mellan människor, till människans villkor och till samspelet mellan människan och omvärlden också i konkreta och sakliga naturvetenskapliga sammanhang. Attityderna påverkas långt mindre i enbart samtal kring dessa frågor än om de kan ges en konkret anknytning.

Experiment av utforskande slag på enkel nivå ger barnen möjlighet till

och blir en genomgående metod att tolka verkligheten. Detta förutsätter en medveten "ledning" av personalen som låter barnen vara aktiva och själva göra de konkreta erfarenheterna. Det experimentella arbetssättet stimulerar också den intellektuella utvecklingen. Det tränar sådana processer som att särskilja och identifiera, benämna, beskriva, jämföra etc, och stöder därigenom den språkliga träningen. Ordkunskap och ordförståelse ökar i en konkret situation kring objekt, som kan upplevas med flera sinnen.

Barnets naturliga nyfikenhet och vetgirighet driver det att experimentera. Utan lämplig utrustning och utan medveten ledning från de vuxna, kan denna drift leda till meningslös destruktivitet. Förskolan skall bjuda barn material, tid och utrymme för konstruktiva experiment. Barnen behöver ledning i val av experiment, för att förbereda och genomföra dem och för att diskutera, dra slutsatser och gå vidare i sin begreppsbildning.

Förskolan bör vara utrustad med ett särskilt område för naturvetenskapliga försök och experiment, ett "laboratorium". Arbetsområdet skall vara tillgängligt för barn som vill använda det. Det bör vara utrustat med rostfria arbetsbänkar, som tål verkan av enkla kemikalier, och kokplatta bör finnas. Nytt material skall kontinuerligt tillföras och inaktuellt material undanskaffas. Alla säkerhets- eller andra speciella föreskrifter, t ex vid skötseln av smådjur eller i samband med olika material, skall vara kända av barnen, och personalen bör förvissa sig om att de har förstått dem. Utställningar kan ordnas i området och får vara kvar så länge de är aktuella.

Mätning av olika slag sker först med relativa mått (en kopp vatten, "stega" upp golvet etc). Först sedan barnen blivit väl förtrogna med relativa mått kan exakta mätinstrument få någon innebörd. En uppsättning instrument för observation, vägning och mätning bör finnas.

Barnens egna planteringar och växtförsök kan ersätta eller i varje fall komplettera odlandet av prydnadsväxter. Plantering skall kunna förekomma både inom- och utomhus. Tillgång till en bra utelekplats är en förutsättning för en hel del av barnens lekar, experiment och iakttagelser när det gäller naturvetenskap. Även sådana inslag som exempelvis trafikfostran är självklart beroende av utemiljön.

5.9.8 Aktiviteter i köket

Ett annat område som med sin utrustning lämpar sig väl som laboratorium för experiment och för observationer är förskolans kök. Födoämnenas konsistens, färg, lukt och smak kan förändras genom inverkan av värme och förvaring. Man kan lätt experimentellt undersöka vilka faktorer som bidrar till ett visst resultat och forska kring orsak-verkan.

Köksutrymmen bör vara tillgängliga för barnen som ett av flera aktivitetsområden. Barn bör inte bara sporadiskt ha tillfälle att delta i vissa sysslor i köket. De bör mera fortlöpande få ta del av processerna kring måltiderna. Därigenom kan framför allt de äldre barnen få insyn i

och själva ta del i planering, inköp, varumottagning, sortering och förvaring av varor, beredning av födoämnen, dukning, måltider och efterarbete. I samband med aktiviteter kring måltiderna ges rika tillfällen till både självvald och vuxeninitierad begreppssträning t ex inom ämnesområdena fysik, kemi och biologi. Dessa tillfällen bör tas till vara och följas upp.

Aktiviteterna i köket ger osökt anledning att utforska och träna matematiska begrepp. Vägning och mätning ingår i olika procedurer. Problem kring beräkning av mängder och fördelning måste lösas i praktisk tillämpning. Anledning ges att beräkna kostnader. En naturlig bakgrund för språklig träning och begreppsbildning uppstår.

Aktiviteterna kan ge anledning till frågeställningar kring födan. Sådana frågor bör snappas upp och vidareutvecklas av personalen. Det kan gälla behov av och tillgång till föda lokalt och globalt. Att söka följa varifrån olika födoämnen kommer och vad de består av kan ge upphov till en mängd skilda associationer och skapa intressen att vidare bearbeta med hjälp av studiebesök, litteratur och bildmaterial. En integration mellan aktiviteter i köket och i andra områden kan bidra till att motverka ett traditionellt könsrollstänkande vad det gäller fördelningen av husliga göromål. Självfallet bör pojkar och flickor ha samma möjligheter att delta i dessa husliga sysslor.

Det ges också flera tillfällen till självständighetsfostran och till samverkan om barnens aktionsradie utsträcks till köket. Om barnen får tillfälle att träna sig att klara vissa saker själva, vinner de ökad säkerhet och självförtroende. De känner mindre beroende av vuxnas hjälp. Samtidigt ges tillfällen till naturlig samverkan med vuxna i gemensamma uppgifter och gemensam målsättning. Förslag och initiativ kan ibland komma från barnen, som får vara med om att förverkliga dem. Barn kan få uppdrag, som gör dem till medaktörer i utformningen av den dagliga praktiska tillvaron och som stärker deras självkänsla på ett annat sätt än vad arrangerade experiment och konstlade husliga sysselsättningar förmår göra.

Spänningsfyllda barn, som t ex utsatts för alltför stora krav på att hålla sig torra och rena, har kanske lättare att släppa hämningar och få tillfredsställa sitt behov av våta och slaskiga aktiviteter, om de uppfattas som nödvändiga och legaliserade i samband med matberedning, disk och rengöring. För alla barn kan kökets våt- och slaskmöjligheter utnyttjas som ett komplement till speciellt arrangerat våt- och slaskutrymme.

Barn skall inte behöva bli förvisade från köket på grund av säkerhetsrisker eller av hygieniska skäl. Köken bör tekniskt kunna utrustas så att säkerhetssynpunkter och rimliga hygieniska krav tillgodoses även då de utnyttjas av barnen. En förutsättning för att köken skall kunna utnyttjas för barnens aktivitet på det sätt som föreslagits är att personalen har tid till detta liksom att all berörd personal deltar i planeringen av dessa aktiviteter.

5.9.9 Klassificering och sortering med olika material

Som komplement till det begreppsbildningsmaterial som de vardagliga situationerna ger behövs också särskilt lekmaterial, genomtänkt med hänsyn till sorteringsfunktionen, baserat på enkelt särskiljande med hjälp av syn-, hörsel-, känsel-, smak- och luktsinnena.

Det finns redan ett stort utbud av inpassningsspel och spel som bygger på principer om hopparning och klassifikation. För vissa av dem är de bakomliggande idéerna oklara och spelen verkar ibland förvirrande på barn. De bör konstrueras så att de ger tillräcklig ledning i fråga om användningsområden eller svårighetsgrad. Materialet bör också vara så konstruerat att det lätt av personalen eller barnen själva kan varieras i olika svårighetsgrader och därigenom "växa" med barns ökade förmåga. Ett väl genomtänkt och genomarbetat system hjälper barnen att träna de processer som är grundläggande för utvecklingen av naturvetenskapliga och matematiska begrepp, av läs- och skrivfärdighet och av begreppsbildningen över huvud taget. Det kan också användas i diagnostiskt syfte.

Ett sådant material kan dock aldrig bli annat än ett av flera viktiga hjälpmedel i fråga om begreppsträningen. Enkla vardagsföremål inomhus och natur- och andra föremål utomhus är minst lika viktiga. Stenar, knappar, husgeråd av olika slag, snäckor, frukter och frön är exempel på sådant som kan användas för klassificering. Barn och lärare kan tillsammans ordna samlingar för klassifikation, beroende på egenskaper i fråga om struktur, färg, form, storlek etc.

Avsikten med material av detta slag är att barnen på ett för dem lockande och lustbetonat sätt skall "lära sig att lära". Materialet skall i sig leda barnen att utveckla processer som är nödvändiga för "vetenskaplig" verksamhet på alla nivåer. Barnen observerar, bildar föreställningar, klassificerar och leds slutligen fram till att abstrahera och generalisera.

Många föremål låter sig sorteras efter flera olika principer. Barnen får själva upptäcka detta. Enkla, vardagliga utgångsmaterial låter sig klassificeras efter material, färg, form, storlek m. m. Geometriska figurer av olika form, färg, vikt och storlek har mera specifika klassificeringsmöjligheter. Föremål kan bilda mängder som kan jämföras. De kan bilda par eller sorteras på annat sätt.

Ju mera medveten personalen blir om materialets möjligheter och variationsrikedom i fråga om både speciellt material och vardagliga föremål och ju bättre han/hon lär känna barnen och deras utveckling och behov av stimulans, desto säkrare blir grunden för en god planering, som kan ge barnen optimala möjligheter till utveckling genom bl a klassificerande aktiviteter. För detta behövs lärarhandledningar med exempel på olika sätt att använda sig av skilda material. (Se avsnitt 5.6.1 och bilagorna 9–12.)

5.9.10 Stor rörelselek

Under hela förskolåldern behöver barn rikligt med stor rörelselek. De behöver med hela kroppen och alla sinnen få uppleva lägesförändringar

och nya perspektiv och samtidigt träna sin motorik och muskulatur. För detta är det nödvändigt med särskilda utrymmen och anordningar både inom- och utomhus.

Rörelseaktiviteterna är av många slag. Ibland är de en fristående lekövning, men ofta ingår olika moment som delar av ett större lekmönster, t ex i låtsaslek. Barnen behöver springa, rusa, hoppa och skutta. De använder redskap som hjulfordon att dra efter sig eller att skjuta framför sig och att cykla på. Redskap som linor och repstegar ger möjligheter att klättra och äntra. Enstaka ribbstolar fyller en mycket begränsad funktion. S k klättervägg eller klätterställningar är att föredra eftersom de samtidigt kan användas av flera barn. Bra är också klätternät, som tillåter barnen att uppleva varandras rörelser. Rutschbanor och skumgummibassäng tillför barnen rörelseupplevelser av det slag, som många tidigare generationer hade naturlig tillgång till i uthus och höskullar o d. Rutschbanorna bör vara breda så att flera barn eller barn och vuxna kan åka samtidigt. Därigenom kan också t ex rörelsehindrade barn få varsam hjälp av kamrater eller vuxna att åka.

Ur säkerhetssynpunkt måste särskild kontroll föreskrivas för upphängningsanordningar av linor, gungor o d, liksom av anordningar för skumgummibassänger och rutschbanor.

Rörelselek kan och bör i största möjliga utsträckning förläggas utomhus. Överhuvudtaget bör det inte förekomma onödiga gränser mellan inom- och utomhuslekar. Med lämpliga anordningar och med goda förbindelser mellan inom- och utomhusutrymmena skapas större variation både i lekar och i socialt samspel.

5.9.11 Samhällsorientering

Förskolan bör ge barn en så bred samhällsorientering som möjligt. En förutsättning för detta är att förskolan ingår som en naturlig del i en organiskt fungerande omgivning. Detta är inte alltid fallet. Därför är det viktigt att förskolan på olika sätt öppnar sig utåt och försöker kompensera eventuell avskildhet. Särskilt viktigt är detta när det gäller heldagsvistelse. I annat fall riskerar förskolan att få en institutionaliserande effekt på barnen. Det måste undvikas att den blir en steril och avskild miljö, ett slags reservat, där förskolbarn och till övervägande del kvinnlig personal hänvisas så gott som uteslutande till varandras sällskap under veckans alla arbetsdagar. Den interpersonella stimulansen blir annars alltför ensidigt inriktad på relationerna mellan barnen och mellan barn och en viss kategori vuxna. Ensidigheten kan bli påfrestande för båda parter. I en alltför sluten miljö som inte representerar samhället i övrigt minskas avsevärt barns möjligheter till social utveckling och till ett gradvis inlemmande i samhället.

Kontakten utåt bör vara ett naturligt och vardagligt inslag i förskolan. Storgruppsutflykter kan naturligtvis förekomma som enstaka inslag, men de har ett begränsat värde och kan aldrig ersätta utflykter eller "ärenden" i smågrupper eller individuellt.

Personalen bör väl känna till förskolans närsamhälle så att den kan planera för att ta med ett eller ett par barn eller en mindre grupp på besök utanför förskolan. Förskolans naturliga kontakter och samarbete med andra inrättningar i samhället bör kunna utnyttjas för detta. Det gäller exempelvis kontakten med post, tvättinrättningar, butiker av olika slag (matvarubutiker, varuhus, bokhandel, apotek etc) och andra arbetsplatser, med organisationer, myndigheter m m. Det bör inte vara så att förskolans hela samröre med samhällets institutioner dirigeras centralt och sker ovanför huvudet på barnen och utom räckhåll för deras direkta upplevelse. Man får då i onödigt stor utsträckning lita till andrahandsupplevelser för att orientera barnen.

Böcker, bilder och en god utrustning med tekniska hjälpmedel bör stödja, befästa och fördjupa men inte ersätta relativt lättillgängliga, konkreta upplevelser. Det är i stället fråga om att också på detta område komplettera hemmens ganska begränsade möjligheter att till barnen förmedla förståelsen för arbets- och vuxenliv i det moderna samhället. För barnen kan annars omvärlden te sig obegriplig och sammansatt av olika faktorer som det är svårt att se något sammanhang mellan.

Begreppsbildningsmodellen (kap. 2 och bilaga 2.1) lämpar sig bra för barns samhällsorientering. Man kan lätt välja ut för barnen intressanta och närliggande system. t ex på det sätt som beskrivs om det näraliggande kvarteret i avsnittet "Integrerat pedagogiskt program för förskolan".

Förskolan bör alltså ges möjlighet både personalmässigt och genom sin inplacering i den omgivande miljön att låta någon enstaka, men oftast ett par tre barn följa med vuxna i vardagliga ärenden. Sådana regelmässigt återkommande besök utan jäkt och med en intresserad vuxen, som låter barn uppleva och reagera, svara på frågor och som själv ställer frågor, ger en naturlig bakgrund för orientering i och kunskap om samhällsleliga funktioner och om närsamhället i allmänhet.

På samma sätt kan man utnyttja besök i förskolan av personer utifrån, antingen det rör sig om tillfälliga eller inbjudna besökare. Flera yrkeskategorier har anledning att besöka förskolan i tjänsten, t. ex. hälso- och sjukvårdspersonal och tekniskt yrkesfolk av olika slag. Förskolan tar också emot studiebesök, t ex auskultanter i barnavård, arkitekter och kommunala tjänstemän.

Förskolans grannar och barnens släktingar bör vara välkomna besökare. Förskolan måste givetvis vara utrustad så att den kan locka vuxna — även män och äldre personer. De senare bör t ex ha möjlighet att kunna sitta bekvämt. Inte bara vuxna utan också tonåringar bör givetvis få känna sig välkomna att delta i verksamheten emellanåt. Alla sådana besök kan utnyttjas på ett informellt och för barnen berikande sätt. Personalen bör vara inställd på att hjälpa till att förmedla kontakten mellan barn och besökare. Om personalen har fått träning i att smidigt intressera barn och besökande vuxna för ett personligt utbyte, kan också korta och sporadiska besök berika barnens omvärldsorientering, framför allt när det gäller människor i olika yrken och åldrar.

Förskolans program bör också omfatta planlagda besök, exempelvis i kyrkor, på bibliotek, utställningar, museer, vid musik- och teaterframföranden, pensionärshem, i skolor och institutioner för yrkesut-

bildning, på arbetsplatser av olika slag. Detta är inte bara en fråga om en social orientering eller en breddad begreppsbildning i största allmänhet. Den relativa avskildhet som råder mellan barnens värld i hem och förskola och vuxenvärlden begränsar ofta starkt barns möjligheter att se vuxna i arbete av skilda slag. Relationerna till vuxenvärlden försvåras och "arbetet" kan komma att framstå som något främmande och negativt, som håller föräldrarna borta en stor del av tiden. Det är därför angeläget att förskolan aktivt kan hjälpa till att ge barn möjligheter att få se och bilda sig föreställningar om människors olika uppgifter i arbetslivet. Här måste kommunen hjälpa till att förmedla kontakter till olika arbetsplatser som har möjligheter att ta emot besök från förskolan och medverka till att barnen får ut något av besöket. Det erfordras mer av organisatoriska åtgärder än vad förskolan ensam kan uppbära, om effektivitetskraven på arbetsplatserna och barnens behov av orientering skall kunna sammanjämkas på ett smidigt sätt. På detta område kan säkert föräldrainsatser betyda mycket.

Barn i förskolan kan också komma att få mycket begränsade erfarenheter av olika boendeformer genom kategorisering eller segregation av kvarteret, som präglar många tätorter. Det kan gälla barn i villaområden likaväl som i höghusmiljö. Det kan också gälla äldre boendemiljöer med olika former av eller brist på lektraditioner och kontaktmöjligheter. Förskolan får därför skiftande uppgifter som kompletterande miljö men också när det gäller att ge barn orientering om olika boendemiljöer. Barn behöver se och få veta något om hur olika bostäder kan utformas. Det kan ge en grund för resonemang kring frågor om hur vi delar på tillgångar: t ex hur behöver man bo, kan man bo annorlunda?

Utflykter av olika slag och med olika mål behövs alltså i förskolan. Central planering av utflykter kan vara praktisk från vissa synpunkter, men gör det ofta svårt att anknyta dem till den verksamhet, som pågår i förskolan.

Utflykter blir av större värde om de planeras av förskolans personal i anknytning till verksamheten i övrigt. Detta kräver tillgång till transportservice t ex en för flera förskolor gemensam buss, som kan få beställas relativt ofta, inte bara en gång per säsong.

Förskolbarn har mycket begränsade möjligheter att uppleva sammanhang i det moderna samhället, där många olika media förmedlar upplevelsen. De tar emot en mängd intryck, som ofta ger ytliga och förvirrade begrepp om olika företeelser. De behöver få systematisk hjälp att se sammanhang. För att besök och utflykter inte skall bli lösryckta episoder, utan meningsfulla, behövs återbesök så att barnen får tillfälle att fördjupa sina iakttagelser. På olika inrättningar och arbetsplatser uppfattar barnen ofta inte så mycket vid det första besöket i en ny och ovan omgivning. Men vid ett förnyat besök lägger man märke till nya detaljer och kan börja foga in dem i ett sammanhang. Det kan gälla naturen, där barnen bör ha möjlighet att på samma plats iaktta djurs och växters betingelser under skilda årstider. Det gäller också stadsbildens förändring i samband med ny bebyggelse. Genom att barnen får tillfälle att t ex följa rivningsarbete och återuppbyggnad kan de uppleva något av hur det var förut och hur det skall bli, vilket

bör kunna ge ett för åldersstadiet fattbart historiskt perspektiv. Det kan också ge anledning till diskussioner om vilka möjligheter och vilka sätt det finns att vara med och bestämma om hur miljön skall utformas.

Massmedia som samhällsorienterande faktor kommer också in i förskolan. Genom sina program för barn ger radio och TV en vidgad referensram, som alla barn inte minst heldagsbarn bör få vara delaktiga av. Utbudet för barn i förskolåldern är under ständig utveckling, bl a utarbetas på initiativ av barnstugeutredningen speciella förskolprogram för radio och TV av TRU-kommittén (Kommittén för television och radio i utbildningen). Förskolan bör också ha daglig tidning, så att barnen vänjer sig vid att umgänget med dagliga tidningar ger information. Det är viktigt att de vuxna ger barnen hjälp att få någon reda i det stora för barn överväldigande informationsutbudet, som når dem via massmedia. Barnen behöver få komma med sina frågor och få tala med vuxna om sina intryck, antingen de är rädda och förvirrade eller positivt intresserade och vill veta mera om något. De behöver få kompletterande information och hjälp att se sammanhang.

5.9.12 Frågor kring etiska spørsmål och religion

En rad frågor som rör etiska spørsmål och livsåskådning kommer upp bland barn i förskolåldern. Det är viktigt att personalen är förberedd och inställd på att möta sådana frågor. Det kan gälla sådana företeelser som sjukdom, lidande, svält och våld och vad människor kan göra för att hjälpa varandra i nöd. Döden, både som "ond, bråd" död och som en naturlig och ofrånkomlig avslutning på livet, väcker också barns frågor. De har rätt att få ventilera dessa frågor med de vuxna, även om några färdiga och slutgiltiga svar inte går att ge.

Religiösa spørsmål kommer också upp. Barn i förskolåldern kommer alltid på något sätt i kontakt med frågor om Gud och Guds existens. Detta gäller oberoende av om barnet växer upp i en troende omgivning eller ej, eftersom dessa frågor når alla barn. Det är därför viktigt att personalen i förskolan är förberedd på hur den skall möta barnen i deras frågor. Principiellt torde gälla att barnens frågor skall besvaras så ärligt och allsidigt som möjligt utan att man för in abstrakta resonemang eller grovt förenklade liknelser. Vidare bör man eftersträva att ge sig tid att prata med barnen om dessa frågor när de dyker upp. Särskilt viktiga är samtalen med barnen på tu man hand, där ambitionen är att möta barnen, eftersom frågeställningarna är centrala för deras föreställnings- och fantasivärld. Om barn inte får möjligheter att möta en nyanserad, saklig och ärlig vuxen kan de komma i funderingar och grubblerier, som kan vara mindre bra för dem. En annan viktig princip är att barnen successivt skall få insikt om att en del människor tror, medan andra inte gör det, och att även människans tro kan ha olika innehåll. Samtidigt kan det vara värdefullt för barnen att få uppleva att den troende och den icke-troende t ex var och en på sitt sätt kan vara rättvis, snäll eller oärlig, samt att de kan uppleva trygghet i sina respektive värderingar.

Det är först mot slutet av förskoltiden eller början av skoltiden som barnet har tankemässiga resurser att över huvud taget genom egna överväganden dra slutsatser om olika värderingars betydelse och innebörd. Dessförinnan är värderingar snarast att likna vid mer ytliga beteende- och tankemönster, som barnet övertagit från vuxna människor. Vad förskolan därför bör inrikta sig på är att ge barnen förutsättningar att på sikt själva fatta sina beslut i frågor om religiösa och andra värderingar. Barnen skall ges dessa förutsättningar genom att den vuxne skall försöka möta dem i deras frågor.

Personal och föräldrar bör fortlöpande samarbeta och stödja varandra i uppgiften att behandla barns frågor kring livsåskådningsproblem. Det är viktigt att barn slipper uppleva normkonflikter men får uppleva att det finns olika uppfattningar, som respekteras av de vuxna inbördes.

5.10 Deltidsförskolan

Deltidsförskolan kompletterar hemmens fostran av barn, som i regel har sitt tillsynsbehov tillgodosett genom hemmavarande förälder eller annan person. Det kan också gälla barn som får sin dagliga tillsyn i familjedaghem kompletterad med förskola. Deltidsförskolan är som regel öppen för två barngrupper om vardera ca 18–20 barn. Vardera gruppen tas emot tre timmar om dagen under fem dagar i veckan, den ena gruppen på förmiddags- och den andra gruppen på eftermiddagstid. Öppethållandetiderna under året följer som regel grundskolans läsår. Barnens ålder kan variera från 4 till 7 1/2 år. Oftast är det fråga om barn i åldern 6–7 1/2 år, dvs det sista året före skolstarten.

Aktivitet och arbetssätt blir i stort sett desamma som beskrivits för de äldre barnen i syskongruppen. Men i vissa avseenden blir arbetssättet annorlunda just med hänsyn till deltidsskolas speciella organisation. En rad faktorer påverkar personalens arbete och därmed arbetssättet bland barnen.

5.10.1 Arbetets uppläggning i förhållande till dubbla barngrupper

Förskolläraren är i den nuvarande organisationen av deltidsskolan som regel ensam anställd och har att svara för 40 barn uppdelade i två grupper. Vardera gruppen besöker deltidsskolan under tre kalendertimmar, i allmänhet kl 9–12 och 13–16. I jämförelse med grundskolans lågstadium rör det sig alltså om åtta 45-minuters lektioner per dag med endast en rast på 60 minuter för läraren mellan de båda grupperna. Under denna rast måste eventuella eftersläntrare i förmiddagsgruppen skickas hem, lokalen iordningställas efter förmiddagsgruppen och förberedas för eftermiddagsgruppen. Detta torde i praktiken innebära att läraren som regel får räkna med endast ca 30 minuters paus för lunch och avkoppling innan eftermiddagsgruppen skall tas emot.

Samtliga barn i vardera gruppen har 15 kalendertimmars vistelse tid per vecka. Lärarnas tjänstgöringstid bland barnen är 30 kalendertimmar. Grupperna om 20 barn kan därför inte delas på sådant sätt, som av och till kan ske i heldagsförskolan eller såsom nu sker i grundskolans

första årskurs. Möjligheterna till individualisering får därför sägas vara begränsade i deltidsskolan, dels p g a de sammanhållna grupperna, dels därför att det tar tid att lära känna 40 barn och deras föräldrar.

Organisationen med dubbla grupper medför naturligtvis den fördelen att dubbelt så många barn kan komma i åtnjutande av en plats i deltidsskolan. Ett större antal barn kan alltså beredas tillgång till en miljö som kompletterar hemmet i flera viktiga avseenden när det gäller lek och aktivitet. De möter och får en relation till åtminstone någon vuxen vid sidan av föräldrarna. De får uppleva samvaro med kamrater i en för dem överblickbar och gripbar miljö, något som ibland kan vara svårt att åstadkomma i många bostadsområden i dag.

Å andra sidan innebär en organisation med två grupper per dag vissa begränsningar i pedagogiskt avseende. Planeringsarbetet (som läraren dessutom ofta är ensam om) för två grupper medger ingen större flexibilitet. Det blir svårt att arbeta med projekt, som sträcker sig över två eller flera dagar, eftersom varje grupp behöver få uppleva lokalen som "sin" och ha tillgång till alla utrymmen och allt material den begränsade men intensiva period de har till sitt förfogande. Miljöbyggen måste exempelvis avbrytas och städas undan från en grupp till en annan. Produkter i bild och form, enskilda eller gemensamma, har inget intresse i den grupp, som "ärver" dem, eftersom barnen där inte upplevt deras ursprung eller tillblivelse och inte tagit del av diskussionen kring dem, när den var aktuell och meningsfull. Särskilt svår är planeringen för eftermiddagsgruppen, dels därför att läraren förbrukat mycket av sin energi på den intensiva samvaron med förmiddagsgruppen, dels på grund av ren tidsbrist.

Kontakterna mellan läraren och varje enskilt barn riskerar att bli relativt ytliga när det rör sig om proportionen 1:40. Speciellt kännbara blir verkningarna av svårigheten att lära känna och nå de enskilda barn, som behöver extra uppmärksamhet. Framför allt gäller detta barn med olika kontaktsvårigheter. Det är ovisst om de blyga, tysta eller aktivitets-hämmade barnen kan hinna få tillräckligt av den hjälp, de behöver före skolstarten. De utåtagerande och mera aggressiva barnen påkallar just genom sina ofta konfliktfyllda kontakter mer uppmärksamhet, men också dem kan det vara svårt att hinna lära känna och ge adekvat hjälp.

Energifyllda och initiativrika barn, som har lätt att få kontakt, har säkerligen de största möjligheterna att dra nytta av deltidsskolan i dess nuvarande form. Däremot är det ovisst om de barn som kanske bäst behöver utvecklingshjälp verkligen kan få den i deltidsskolan med dess nuvarande organisation. Här kommer bli problemet med de s k "frans"-barnen in. Dit hör de barn, som löper risk att bli antingen mobbare eller mobbade. I förhållande till pedagogisk målsättning och när det gäller att ge olika barn ett komplement till hemmiljön måste därför kravet på ett rationellt utnyttjande av resurserna vägas mot de effekter man vill uppnå med deltidsskolan. I detta avseende hänvisas till kapitel 7 Förskolans inre organisation, där en rad olika modeller diskuteras och där också behovet av medhjälpare tas upp.

5.10.2 Barngruppernas ålderssammansättning

För att bereda åtminstone ett års förskolvistelse åt så många barn som möjligt tar deltidsförskolan ofta i första hand emot endast en årsklass, den sista årsklassen före grundskolan, alltså övervägande 6-åringar. Detta kan naturligtvis sägas förenkla arbetssättet, som då kan inriktas på en relativt homogen grupp. Men det kan också medföra problem.

I 6-årsåldern befinner sig många barn i en labilitetskris. En grupp sammansatt av övervägande 6-åringar kan vara en mycket orolig grupp. Ofta har 6-åringen lättare att finna sig till rätta i en blandad åldersgrupp, där det förekommer flera beteendemönster att falla in i, samspela med och få stöd av.

När barn med särskilda behov integreras i en deltidsgroup med övervägande 6-åringar kan speciella problem uppstå. Barn med särskilda behov kan behöva börja sin förskolvistelse relativt tidigt. Det har redan tidigare nämnts att exempelvis hörselskadade 4-åringar integrerats i grupper med 5-, 6- och 7-åringar och ibland med 6–7-åringar. De handikappade barnen behöver inte bara äldre utan också jämnåriga och helst också yngre kamrater. Förutom att det kan krävas personalförstärkning, behöver ibland barngruppens åldersmässiga sammansättning breddas och/eller antalet barn i gruppen minskas (se kapitel 16).

5.10.3 Introduktion och föräldrasamverkan

Genom att deltidsförskolan är öppen i stort sett läsårsvis är många, ofta de flesta barnen nya samtidigt och i behov av en introduktionsperiod. Om förskolan tar emot barn från två årskullar, får ungefär hälften av barnen beräknas vara nya varje höst. Läraren och de nya barnen har då ett visst stöd av den grupp som har lek- och gruppvana från föregående år. Är det i stället fråga om endast ettårig förskolvistelse, blir samtliga barn nya och obekanta med förskolan i starten.

För att de nya barnen skall få en mjuk övergång från hem till förskola och hinna få någon individuell kontakt med läraren och lära känna kamraterna undan för undan, bör terminen starta med en avkortad daglig vistelse, som medger att barnen kan komma i halvgrupp eller mindre till att börja med. Andra former för ett gradvis inlemmande i gruppen kan också prövas, men under alla förhållanden bör gruppen successivt få växa ut till full omfattning.

En start som sker individuellt eller smågruppsvis, gör det också möjligt för läraren att introducera barnen i miljön och att undan för undan låta dem bli förtrogna med materialet. Det går också lättare för barnen att förstå och lära sig de få, enkla men nödvändiga regler, som gäller för samvaron med kamraterna och för hur man tillsammans får disponera miljö och material.

Föräldrarna till barnen i deltidsförskolan har ofta lättare att medverka till en mjuk start för barnet, eftersom det i allmänhet är fråga om barn med icke förvärvsarbetande mödrar. Föräldrarna har också i många fall

större tidsmässiga möjligheter att ta aktiv del i samverkansuppgifter och att t ex bilda arbetsgrupper för olika ändamål i förskolan.

Det kan också tänkas att en del föräldrar har tid och intresse för att åta sig uppgifter som medhjälpare i deltidsförskolan. Ett sådant arrangemang förutsätter naturligtvis ett frivilligt åtagande från de medverkande föräldrarna och ett allmänt accepterande i hela föräldragruppen. Naturligtvis ställer det krav på en god och förståelsefull samverkan mellan de föräldrar, som kan och önskar vara medhjälpare och de som inte kan åta sig sådan uppgifter, liksom med förskolläraren. Det kan uppstå grannliga och ömtåliga situationer i förhållande till familjer med mer eller mindre tillfälliga problem. Å andra sidan kan föräldrainsatser i form av medhjälp i förskolan kanske också öppna nya vägar att lösa problem.

5.10.4 Planering för miljö och material

Sedan barnen blivit hemmastadda i deltidsförskolan och arbetet kommit i gång i full utsträckning, medför den begränsade vistelsetiden att den blir ganska intensiv. Barnen anländer samtidigt och ofta med ett stort behov av att få aktivt utlopp för sin energi. Lärarens möjligheter att planera för den dagliga starten i var och en av de båda grupperna betyder mycket. Om miljö och material på förhand kan ordnas och göras lätt tillgängligt för barnen, kan de själva lättare och mera friktionsfritt starta sin lek. Utrymme och utrustning inom- och utomhus är viktiga faktorer.

Utformningen av miljön bör också i deltidsförskolan utgå från barns aktivitetsbehov. Eftersom förskolan skall komplettera hemmet är det viktigt att miljön är anordnad så att barn får tillfälle att tillsammans med kamrater utveckla och/eller vidareutveckla sådana aktiviteter som den egna bostaden vanligen medger i alltför begränsad omfattning.

— Utrymmen behövs för stor rörelselek på fri golvyta, med möjligheter att klänga, klättra, hoppa och låta sig falla. — Verkstadsutrymme erfordras för bildarbete i trä, metall, textil, papper, plastiska material och färg. — Ett utrymme bör vara utrustat för miljöbygge med lösa byggelement av olika slag och med rikt varierat tillbehör för rollerkar. — Stor bygglek och konstruktioner med klossar kräver planering för golvyta, som är skyddad från "genomgångstrafik". — Ett "laboratorium" bör vara utrustat med vatten, avlopp och el-platta. I många av de nu befintliga lokalerna kan de s k lekköken eller lekköksbänkarna användas för flera laborativa experiment än bara rent husliga sysselsättningar. — Små inomhusodlingar och smådjursskötsel bör kunna förekomma (om inte hinder i form av t ex allergi föreligger). — Våutrymme för våta och kladdiga material och för sand bör finnas och vara lätt tillgängligt. — Bildmaterial och litteratur bör förvaras överskådligt och i anslutning till en fredad läshörna. — Utrymme och lättåtkomlig utrustning för att göra och höra ljud, att musicera och lyssna till musik är nödvändigt. — För integration av barn med särskilda behov (t ex hörselskadade och rörelsehindrade) behövs terapirum. (Beträffande utemiljön se kapitel 13 Förskolans miljö.)

Verksamheten kräver en väl genomarbetad planering med hänsyn till utrymme och material och deras anordning, placering i lokalen, överskådlighet och tillgänglighet för barnen. Planeringen avser både kortare och längre sammanhängande tidsperioder och för dag eller del av dag. Den baseras på barngruppens aktuella behov och modifieras om nya behov uppstår. Barnens utvecklingsbetingade behov är naturligtvis desamma i deltids- som i heldagsförskolan. Men på grund av den kortare vistelsetiden kommer rytmen i en deltidsskola att skilja sig från den i en heldagsförskola i flera avseenden både under året och under dagen. Miljön och lärarens planering måste samverka med inriktning på att barnen skall kunna fungera så självständigt som möjligt.

5.10.5 Dagsrytmen

Vid varje gruppstart bör det finnas flera attraktiva möjligheter för de energifyllda barnen att starta för dem meningsfylld lek och aktivitet individuellt eller i självvalda smågrupper. Ju lättare de redan frimodiga och företagsamma barnen själva kommer i gång, dess mer tid får läraren att hjälpa mera osäkra barn till rätta och att över huvud taget kunna räcka till för att fylla de skiftande behov av hjälp och insatser, som mer eller mindre tillfälligt uppstår i de självständiga smågrupperna.

Den av barnen själva igångsatta leken bör få tid på sig att utvecklas. Ofta uppstår av sig självt en naturlig rytm, som läraren kan utnyttja för ledning av verksamheten. Det är oftast bättre att vara lyhörd för naturliga övergångar än att på förhand bestämma fixerade tider för avbrott i pågående aktiviteter.

Efter att ha fått utlopp för den första stundens intensiva verksamhetsbegär blir många barn ganska trötta. Olika tecken på att den första verksamhetsperioden håller på att ebba ut brukar ge sig till känna. Ofta uppstår behov av en stunds avkoppling och av kontakt med läraren. Initiativ för den fortsatta aktiviteten övergår mera till läraren, och det kan vara dags för de flesta att övergå till något nytt. Det kan vara lämpligt att ta upp något i hela gruppen att tala om eller att göra något tillsammans, för att därefter starta ny smågruppsaktivitet kring aktuella intresseområden.

När det är dags att sluta för dagen varskos de olika grupperna. Barnen ges tid att avsluta sin verksamhet och att tillsammans med varandra och läraren ställa i ordning efter sig.

Lek och aktivitet liksom lärarens handledning har naturligtvis samma innehåll som beskrivits för den heldagsöppna barnstugan, när det gäller motsvarande utvecklingsnivå. Det är viktigt att barnen får bredda och fördjupa sina erfarenheter på olika områden och att detta får ske på ett tillräckligt konkret sätt. Sensori-motoriska erfarenheter är även under senare delen av förskolåldern utomordentligt viktiga som underlag för en vidare begreppsbildning. I detta sammanhang bör det kanske varnas för ett ensidigt utnyttjande av vissa former av färdigfabricerat material, ofta i form av bildmaterial, som är avsett att ge en "skolförberedande" träning.

Det kan vara förvirrande för vissa barn att exempelvis sortera och klassificera kort med bilder av trä-, metall- och tygföremål. Särskilt de barn som har svårigheter med bildmaterial behöver först och främst rikliga sensori-motoriska erfarenheter av föremålen direkt och är beroende av konkreta upplevelser för att kunna bilda föreställningar. Att handskas med olika material och materiel och att själva och i samverkan med vuxna och med kamrater få experimentera och få tala om föremål och om vad som händer i omedelbar anslutning till det upplevda berikar föreställningslivet. Först därefter kommer bilden—symbolen som en meningsfull uppföljning. Rikliga tillfällen till självvald lek är en av förskolans viktigaste uppgifter också som "förberedelse" till skolan. Under alla förhållanden behövs utrustning och material för både yngre och äldre barn, även när deltidsförskolan är inriktad på endast en åldersklass.

5.10.6 Personalens arbete

Som regel arbetar i dag förskolläraren som ensam anställd i deltidsförskolans båda grupper. Något krav på ytterligare anställd personal för arbete i barngrupperna finns inte för närvarande. Utredningen föreslår dock att man successivt går in för att anställa medhjälpare till förskollärare i deltidsgupper. Dagbarnvårdare och andra som bör få möjligheter till en grundläggande utbildning samt till vidareutbildning avses kunna fungera som sådana medhjälpare.

Många deltidsförskolor är fristående utan anslutning till vare sig daghem, fritidshem eller lågstadium. Läraren kan komma att helt sakna stöd av ett personallag. Genom huvudmannens försorg eller på annat sätt bör det ordnas så att personal vid minst ett par och högst fyra till fem deltidsförskolor och/eller vid någon närbelägen heltidsförskola regelbundet träffas i konferenser för att utbyta erfarenheter och ge varandra stöd i arbetet. Denna form av personallag bör kompletteras i tillräcklig utsträckning med medverkan av pedagogkonsulent. (Se vidare kapitel 7 Förskolans inre organisation och kapitel 23 Förskolverksamhetens yttre organisation.)

Innledning

Barns lek er blitt oppfattet på ulik måte av de voksne gjennom tidene og i ulike kulturkretser. Det er vanlig å se på den som en luksus som barn kan tillates fordi de enda ikke er i stand til å være med i voksent arbeid, og at leikeformene derfor snarest mulig blir styrt henimot de voksnes arbeidsformer. Eskimoene ga f.eks. tidlig fangstredskaper i miniatyr til guttene og lot jentene "pusle med kogeredskaper" o.l. (K. Glarborg). De innfødte i Australia ga barna små spyd, boomeranger og små trommestikker (Durack). Kjøkken-utstyr, kopper og annet servise i dokke-format var og er vanlig til lek. Men i tillegg finnes det også rangler og andre leikesaker alt fra det gamle Egypt, og fler andre henfarne tider. Men barneleiken er også blitt forkastet og fordømt, f.eks. av pietistene som anså alt "overflødig" og lystbetont som dans, kortspill, teater og også lek som syndig.

De voksnes oppfatning av lek har noe å gjøre med deres oppfatning av barn i det hele, — og noe å gjøre med de voksnes totale verdi-system. Erich Fromm skildrer i så måte det han kaller det moderne menneskes dilemma, nemlig splittelsen mellom det å ha frihet til å gjøre noe en ønsker å holde på med og det en gjør for å kunne få noe konkret (f.eks. penger) for det produkt en har frembrakt. Han skriver i "Flykten från friheten" (sv. omsettning): "Vi producerar icke för att i denna verksamhet känna omedelbar tillfredsställelse utan för det abstrakta syftet att sälja våra nyttigheter; vi har en känsla av att vi kan komma i besittning av allt både materiellt och andligt genom att köpa det, och på så sätt blir föremålen våra, oberoende av någon skapande verksamhet som står i inre samband med dem. På samma sätt betraktar vi våra personliga egenskaper och resultatet av våra strävanden som nyttigheter som kan säljas för pengar, prestige och makt. Tyngdpunkten förflyttas sålunda från den tillfredsställelse i nuet som den skapande verksamheten skänker, till värdet av den fullbordade produkten. Därvid går man miste om den enda tillfredsställelse som kan skänka någon lycka — upplevelsen av verksamheten i nuet . . ."

Erich Fromm setter her opp mot hverandre verdien av det ferdige

produkt som kan verdesettes som en prestasjon, og den frie, spontane virksomhet som gir glede i seg selv ved en fryd ved selve funksjonen, selve aktiviteten, selve den skapende virksomhet hvadenten resultatet kan tjene til noe bestemt formål eller ikke. Når de voksne er fylt av tanken på at aktivitet må ha et *formål*, at en må vinne fram til noe i livet, at alt som gjøres, skal en på ett og vis kunne tjene noe på, da må jo barndommen også ha et formål, tjene til noe, føre fram til noe. Da må leiken også være slik at den fremmer visse formål, — den må så å si sikte mot en belønning som kommer senere i livet. Da kommer f.eks. Groos' syn på leiken som forberedelse til den voksnes arbeid, beleilig inn og blir ytterst akseptabel for de voksne. Når en dagsavis slår stort opp at "leiken er barnets arbeid", da mener den å gi grunnlag for at en kan tåle, ja til og med oppmuntre at barn leiker. Men leiken må ha et formål: trene opp intelligens, öve opp utholdenhet, öke fingerferdighet o.l. Ja, psykoanalytikernes syn kan da også bli akseptabelt når de ser på leik som en bearbeidelse av problemer og konflikter slik at den tjener menneskets psykiske helse også i voksen alder! Leiken blir altså i dobbelt forstand "nyttig", både fordi den rydder vekk hindringer for den voksnes psykiske helse og fordi den er et middel til å utvikle tenkning og resonnement og fremme evnen till vitenskapelig forskning.

Dette er naturligvis riktig og viktig nok. Men det er ikke den eneste måten å se på og vurdere leik på fra voksent synspunkt. For atter å gå tilbake til Erich Fromm: han understreker betydningen av *spontaniteten* i menneskers aktivitet. Spontanitet er aktivitet som springer ut av det enkelte menneskes personlighet og egen vilje. Det er ikke bare at en "tar seg til et eller annet", men er en aktivitet som i følge Fromm "can operate in one's emotional, intellectual, and sensuous experiences and in one's will as well".

Spontanitet er preget av *her* og *nå*, av de kilder av kreativitet og følelser som åpner seg og får avløp i former som er i samsvar. Kanskje vi også kan legge til at den vurdering vi har av med individuell egenart og sosial tilpassing, spontanitet i menneskelivet, har noe å gjøre med vurdering av følelser og følelses-uttrykk. En angst for følelser fører med seg også en angst for spontanitet. Som regel regner vi med å finne mer av spontanitet hos barn enn hos voksne. Og sammen med denne akseptering av spontanitet som noe verdifullt går en akseptering av barn som individer "in their own right", med like stor rett til individualitet, lykke, selvbestemmelsesrett o.l. som andre mennesker. I leiken finner barnet sine spontane uttrykk. Sammen med en akseptering av barnet, av det verdifulle i *her* og *nå* av det betydningsfulle i rik spontanitet, kommer da også en godkjenning av leiken som noe verdifullt *per se*, noe som kan utfolde seg "vom Kinde aus", ut fra barnets egne lyster og intensjoner. Som illustrasjon på dette synspunktet kan vi dra inn det Friedrich Fröbel uttrykte i 1826: "Leiken er det høyeste punkt av menneskelig utvikling i barnealderen, ti den er det frie uttrykk for barnets innerste vesen. Leiken er på en gang den reneste og mest åndelige frembringelse av det menneskelige vesen på dette trin, den er en type på og et avbilde av alt menneskelig liv, av det indre hemmelige naturliv som er i mennesker og i alle ting, og den skaper glede, frihet, tilfredshet, hvile i det indre og det ytre, fred med verden."

Så hva leik er, — hva vi voksne mener at leik er, — har noe å gjøre med hele vårt livssyn og med hele vår holdning til andre mennesker og spesielt til barn generelt.

Forskjellige syn på leiken gjennom tidene

Mange psykologer og pedagoger har i de siste par hundre år forsøkt å finne fram til hva leik egentlig er. Svært mange vil vel svare som mannen som ble bedt om å definere en elefant: "Nei, jeg kan ikke definere elefanten, men jeg vet det *er* en når jeg ser en!" Vi vil vel kunne si at *nå* leiker et barn, uten at vi nøyaktig kan si hva leik er. Skal vi si den er "formålsløs aktivitet"? Nei, så formålsløs er den slett ikke. Og likevel vil vi vel si at barn som ligger og sparker og kaver, "leiker" med armer og bein, — men barn som bruker armer og bein for å få tak i en ball, driver med "problemløsende atferd" eller "målrettet aktivitet". Når et barn på vår oppfordring legger papir på trappetrinna for å holde dem reine, sier vi at "barnet fyller en oppgave" og er "oppgavebevisst" eller "pliktoppfyllende". Legger det papir på trappetrinna av seg sjøl, kanskje med en hvisket forklaring om at "her skal prinsessen gå", ja, da kaller vi det leik.

Men mange har forsøkt å komme videre i å forstå barns leik, finne ut *hvorfor* og *hva* barn leiker, og hva leiken innebærer. Kanskje var det dikterne som først bevisst begynte å tenke over hva leiken kunne bety. Friedrich von *Schiller* (1759–1805) mente at det er i leiken at menneskenes dypeste vesen avslører seg: "mennesket er fullt ut menneske bare når det leiker".

I første halvdel av 1800-tallet tok Friedrich *Fröbel* opp et arbeid for å gi barn bedre muligheter for å leike. Leiken er for ham "det indre hemmelige naturlivet i mennesket og i leiken finner barna fram til en forståelse for tingenes vesen". Hans betydning har imidlertid vært større i pedagogikken enn for teorier om leikens psykologi.

Til teoriene for leik ga tyskeren J. *Schaller* et viktig bidrag (1861). Han mente at leik tjener til å bygge menneskets krefter opp igjen, så individet kan komme seg igjen i visse former for trötthet. Schaller skjelner nemlig mellom en total og en partiell trötthet. Det er søvn som skaffer mennesket hvile når det er totalt trött; men når det bare gjelder trötthet i enkelte organer, er det leiken som frisker opp mennesket og lar de trötte organer hvile mens andre organer er aktive i leiken. Når denne teorien ikke vant gjenklang, er nok grunnen at ingen vil kunne godta den tydelige skjelen mellom total og partiell trötthet som Schaller forutsetter, og at vi tvert om må erkjenne at også leiken kan virke utmattende på et menneske. Men andre har tatt teorien opp i nye former, som f.eks M. Lazarus (1883) og G. T. W. Patrick (1916). Den "avslappingsteorien" som de setter fram går vesentlig ut på at individet i leiken samler energi til å kunne gå løs på oppgaver som er nye og uvante, og også får kraft til å overvinne de hemninger av trötthet som har dannet seg ved strevet med å greie oppgaver som er nye og vanskelige. Derfor finner vi mer av leik hos barn enn hos voksne, for barna har enda så mange ukjente og uløste problemer som de strever med; de må så å si stadig gå tilbake for å ta sats for å greie dem.

Også Herbert *Spencer* ble opptatt av leiken som fenomen og satte fram (1873) den teorien at lek har sammenheng med energioverskudd. Teorien bygger på den tanken at det hos hvert individ er til stede en viss mengde energi som står til disposisjon, og at denne energien må brukes opp. Han mente at mer primitive vesener trenger all sin energi til å ta opp næring og forplante seg; men hos de høyest utviklete dyr og hos mennesker har det skjedd en spesialisering, slik at de har overskudd av kraft eller energi som kan brukes til virksomhet uten noe visst mål, altså til lek (eller til kunst). All den energien som ikke går med til å holde seg i live og holde arten ved like, kan da brukes til lek. Denne teorien hadde delvis sin bakgrunn i Darwins utviklingslære som nettopp la vekt på sammenhengen i dyrerekken opp til mennesket. Spencer gjorde imidlertid ingen forsøk på å undersøke om teorien holdt stikk. Det har da også vist seg at både barn og dyr leiker selv om de er både sultne og trøtte. Og om barn kanskje leiker mer når de har fått sine mest livsviktige behov tilfredsstillet, så forklarer ikke Spencers teori det minste om innholdet i leiken eller hvorfor barn velger ulike former for lek. Moderne psykologer som er opptatt av "livsenergien" hos mennesker og dyr (som f eks E. C. Tolman) er inne på liknende idéer som Spencer.

De første større *psykologiske* arbeider om lek ble forfattet av Karl *Groos* som ga ut to store verk om lek i 1890-åra, det ene om dyrenes, det andre om menneskenes lek. Groos mener at barn og dyreunger i leiken över seg i virksomhet som kommer til å få betydning for dem som voksne individer. Leiken forklares altså ut fra framtidige behov og nytte. Leiken har verdi ikke bare for å öve inn handlinger som kan være nyttige siden, men også som öving i sosiale situasjoner (lek med regler, konkurranser, kampeleiker). Men i det öyeblikk leiken foregår, er den lystbetont – det er en fryd for barnet å öve seg og gjenta handlinger. Barnet selv er seg ikke bevisst den verdi leiken har for framtida. Denne *forövings-teorien* bygger på at det er medfödde instinkter som ligger under i leiken, og at det er de tidlige forlöpere for instinktene (f eks foreldre-instinkt), som driver barna til å leike det de seinere skal utöve i alvor som voksne. Denne teorien har fått ganske mange tilhengere fram igjennom vårt hundreår også.

Groos' samtidige, *G. Stanley Hall* la omkring ti år seinere (1906) fram en annen teori for lek som også har med instinkter å gjöre, men som snarere går ut på at lek er en aktivitet som tjener til å få individet til å kvitte seg med primitive instinkthandlinger. Stanley Hall var, som så mange andre på den tid, sterkt påvirket av og opptatt av Darwins utviklingsteorier. Han tenkte seg nå at i leiken gjentar barnet den utvikling som menneskeslekten har gått igjennom, at det tar opp igjen i leiken slik aktivitet som tidligere generasjoner har brukt i kampen for tilværet. I leiken lever altså barnet på primitive utviklingsstadier, gjør seg ferdig med aktiviteter som hörer til på disse stadier, og arbeider seg framover mot det kulturnivå som menneskene har nådd fram til i våre dager. Halls teori forklarer imidlertid ikke hvorfor også dyr leiker, og gir heller ingen forklaring på mange foretelser i barns lek som ikke har noen som helst parallell i menneskenes historie. Men han var den første som satte fram et oversyn over *stadier* i leiken. Og hans teori kom til å

bety mye for andre psykologer som f eks Wundt.

I begynnelsen av vårt hundreår var det flere psykologer som så på leiken som en aktivitet rettet mot framtida og med formålet å tjene barnets vokster og utvikling, dets opplevelse av seg selv som egen person, og dets bearbeidelse av sitt eget forhold til omverdenen. Dansken K. Lange f eks ser på leiken som et middel til å fylle ut og fullstendig-gjøre personligheten (1901). Men langt viktigere ble det gjennomarbeidede syn på barns utvikling i leiken som sveitseren E. Claparède la fram (1911). Claparède skrev (1905) den første virkelige lærebok i barnepsykologi og publiserte seinere også en rekke arbeider om bl a barns lek. Han ser på leiken som et uttrykk for den stadig voksende personlighet, som et uttrykk for jeg'et som fører barnet til videre forståelse for sammenhengen i verden og dets egen rolle der. Han understreker at leiken hele tiden er preget av en indre reservasjon at den er "som om" og ikke blir oppfattet som bundet til realitetene. Barnet har mye annen aktivitet som er "arbeid", f eks å kle på seg, spise, vaske seg, gå ut. Claparède mener at barnet har ulik innstilling til slik aktivitet og til lek, det vil kunne si "nå leiker vi", "det er bare på lissom", "skal jeg leike med deg?" Leiken er alvorlig nok for barnet, men foregår på et annet plan enn den aktiviteten som er knyttet til realitetenes verden. I leiken bruker barnet fantasien og omskaper sin verden etter eget forgoðtbefinnende. Det tiltar seg makt til å forvandle seg selv og omverdenen, enda det godt vet at det ikke har slike magiske evner i virkeligheten. Barnets lek minner om skuespilleren på en scene: barnet "er" de ulike rollene, det går opp i hver rolle, men vet innerst inne likevel at det ikke er annet enn en rolle.

Omtrent samtidig med Claparède tok også det tyske psykologparet Clara og William Stern opp studier av lek, særlig ved observasjoner av egne barn. De understreker hvordan leiken avslører barnets individualitet og at barn leiker forskjellig alt etter sitt kjønn, sin alder og sin personlighet. De hevder at det er en naturgitt forskjell på leiken hos gutter og jenter, og at uansett miljøpåvirkninger vil gutter ikke leike med dokker, og tekniske leikesaker ikke appellere til jenter. De skildrer hvordan ett barn leiker energisk og utholdende, et annet mer lunet og omskiftende, hvordan noen barn overtar ledelsen i leiken, og andre barn lar seg lede og underkaster seg uten protest det som lederen tar initiativ til. For Sterns er leiken nærmest et naturfenomen som kommer av seg selv og antar forskjellige former ettersom barn modnes.

Det samme synspunktet går også Arnold Gesell ut fra. For ham er den innenfra kommende modningsgang alt overskyggende viktig. Barnet går gjennom faser med eksperimenterende lek og andre faser med gjentagelser i leiken, som i annen aktivitet i det hele. Barna "modner seg fram" til nye former for atferd og dermed også til den lek som hører "naturlig" med til hvert utviklingstrin.

Også ekteparet Charlotte og Karl Bühler er opptatt av utviklingsgangen i barns lek. Karl Bühler gir inngående analyser av leiken alt i den læreboka i barnepsykologi som kom ut så tidlig som i 1918. Han mener at lek har utspring i funksjonslyst og er uavhengig av om det er noe målrettet eller ikke i aktiviteten. Han understreker også skapergleden i leiken og påpeker at i leiken kommer barnet fram til nye oppdagelser og

nye kombinasjoner. Samtidig etterlikner det de voksne og deres atferd og tar opp i seg den kultur det er omgitt av. Leiken er i det hele, ifølge Bühler, umåtelig viktig for all menneskelig kultur, både for overføring av kultur fra generasjon til generasjon og for videreføring og nyskaping i kulturen.

Charlotte Bühler har skaffet oss mer orden i teoriene omkring leik ved sin analyse av leikeformer. Hun har forsøkt å vise at leiken kan ha form som a *funksjonsleik*, når barnet hovedsakelig er opptatt av å bruke sin egen kropp, og aktiviteten først og fremst består i bevegelser og muskelbruk,

b *konstruksjonsleik*, når barnet bruker forskjellige former av materiale for å kombinere og forme videre

c *illusjonsleik*, når barnet omtolker ting, andre mennesker og seg selv så de "er" noe annet og har andre funksjoner enn virkeligheten tilsier,

d *resepsjonsleik*, når barnet hovedsakelig et mottakende, hører på fortellinger, musikk o l

e *sosial leik* når barna har forhold til andre mennesker i leiken, særlig når det er samspill mellom to eller flere barn.

Denne inndelingen av leiken finner vi igjen i utallige lærebøker i barnepsykologi og populærbøker om barn og leik.

Blant andre framstående psykologer som har tatt opp problemet leik, kan en merke seg *Kurt Lewin* (1933) som peker på at leiken også har som funksjon å beskytte barnet mot en altfor overveldende virkelighet. Barnet redder seg inn i leiken når kravene fra virkeligheten eller påkjenningene blir for harde. Barnet kan heller ikke i førskolealderen skjelne mellom det som er virkelig, og det som er uvirkelig, og det er derfor lett for det å gå over fra en vanskelig virkelighet til en urealistisk leik hvor alt kan forandres og omformes etter behag. Det indre samspill av dynamiske krefter fører med seg at barnet ikke kan tilpasse seg til verden og seg selv på annen måte enn ved leik. Fordi barnet er barn, *må* det leike, — det er så å si dets eneste mulige utvei!

Den hollandske fysiologen *Frederick J.J. Buytendijk* drøftet leik (1934) ut fra sitt fysiologiske utgangspunkt og kom til at leiken er den eneste formen for atferd som samsvarer med barnets psykiske muligheter. Barnet utvikler seg bare gradvis motorisk og mentalt, og må derfor forholde seg prøvende og "leikende" til verden. Det er etter hans mening indre krefter hos mennesker (og dyr) som driver dem til å leike. Disse kreftene får barnet til å være aktivt, røre på seg, manipulere, forme, og omforme; men de er likevel ikke rettet mot noe bestemt mål. Derfor er det karakteristiske ved leiken at den er skiftende, ikke målrettet, og at den gjør barnet aktivt og urolig. Buytendijk peker på at derfor får både menneske- og dyre-barn noe eget ved sin måte å bevege seg på, noe klosset, "babyaktig" og uberegnelig som ser ut til å appellere til et "mors-instinkt" hos den voksne, også voksne av annen art enn ungen, slik at hun-rotter f eks tar seg av både musunger, kattunger o a, og mennesker reagerer på særlige måter overfor små og klossete skapninger i det hele.

En annen fysiolog, *Ivan Pavlov*, festet seg interessant nok ved et fenomen som han kalte "hva er det?-refleksen", en uvilkårlig undersøkings-tendens overfor alt nytt. Han oppfattet den som grunnlaget

for all utforskning. Moderne amerikanske psykologer har gransket samme reaksjoner under det finere navnet "eksplorasjons-behov". Her vil en finne allslags overflødige aktiviteter som bare tjener til å utforske omgivelsene, en generell reaksjon på alle stimuli som er *nye* eller på kjente stimuli i en *ny* sammenheng. Slike reaksjoner fører med seg mer våken oppmerksomhet og skarpere interesse for alt som kan knyttes til dette nye stimulus eller den nye stimuli-kombinasjonen. Det er ikke vanskelig å knytte slike undersøkende, tilsynelatende planløse aktiviteter til nettopp lek og de forsøksvise handlinger som leiken så ofte innefatter. Vi kan finne noe av dette igjen også hos Piaget når han tar opp dette at barn danner seg en slags vage hypoteser for sammenhenger, og så prøver dem ut i eksperimenter, og gjerne i modifikasjoner av aktiviteter som de nettopp har vært opptatt av.

Et helt annet lys har de psykoanalytiske teoriene kastet over leiken — eller i det minste over visse former for lek. For *Sigmund Freud* og de senere psykoanalytikerne betyr lek først og fremst *katarsis*, en overføring til ytre aktivitet av indre konflikter, instinktive tildriv og impulser, bearbeidelse av hemninger og tabu som omverdenen setter opp, og strev med å utøve ego-kontroll over ubevisste eller halvbevisste tildriv. Freud satte opp leiken som fantasiaktivitet omkring virkelige ting og knyttet til ytre objekter, i motsetning til dagdrøm som bare var knyttet til forestillingslivet. Han anså leiken som en funksjon av de ønsker barnet hadde, og da spesielt ønsker av to forskjellige slag: For det første bærer barnet på et ønske om å vokse, om å bli voksen, om å oppnå de fordeler som de voksne har. Derfor tar barnet i leiken opp rollen som voksen, oppfører seg som voksen, oppnår tilsynelatende de voksnes status og føler tilfredsstillelsen ved å fungere som de beundrede og misunte voksne. For det andre forsøker barnet å overta i leiken den aktive rollen fra slike konflikter hvor det selv i virkeligheten har vært den passive og underlegne. Det gjentar derfor omigjen og omigjen opplevelser som har vært for harde, som det ikke har kunnet mestre. I leiken forsøker barnet å finne ut hvordan slike situasjoner kan mestres, det forsøker å gjenvinne en følelse av å kunne klare seg, kunne hevde seg, kunne bli like sterk eller sterkere enn den annen part. Lek vil derfor også ha ulikt resultat: Lek som er vesentlig ønskeoppfylling, fører til glede og tilfredsstillelse, en reduksjon i psykisk spenning. Lek som springer ut av trangen til å finne løsning på en konflikt, fører til en følelse av å kunne mestre et problem, til en indre opplevelse av å ha snudd på virkeligheten så den er blitt lettere å bære. Nyere psykoanalytikere som f.eks. *Erik H. Erikson* understreker sterkere enn Freud denne virkningen av leiken som en aktivitet hvor barna arbeider seg gjennom problemer og legger dem under seg, mestrer dem. — "to master reality by experiment and planning". *Anna Freud* og *Melanie Klein* fant at med lek som terapi kunne barn avreagere indre konflikter og arbeide seg fram til løsning av indre problemer. Leiken kunde utnyttes til å hjelpe barn med deres indre vansker og konflikter. Ved forskjellige leikesituasjoner var det etter deres erfaringer mulig å finne fram til diagnose av barnets problemer og til videre behandling for å hjelpe det fram til en sunn videre utvikling.

I behandlingen av utviklingshemmede barn, barn med følelsemessige

atferdsforstyrrelser, barn med kontaktvansker overfor andre mennesker o a bruker de fleste barne-psykiatere og -psykologer forskjellige former for lek med ulike slag leikmateriale. Derved har de kunnet vise hvordan barn selv kan arbeide seg ut av store psykiske vansker når de får leike fritt og føle at leiken blir akseptert av de voksne. Til dels deltar også terapevten i leiken og fører barnet fram til full forståelse av problemene ved å tolke det som leiken gir uttrykk for (eller som terapevten mener å forstå at den uttrykker!). Dybdepsykologene har også sterkt understreket at leiken kan forebygge feil utvikling hos barn ved at de får arbeide med sine problemer der, og at de i leiken kan få avløp for sinne, angst og andre "farlige" følelser på ufarlige måter.

Også for *Jean Piaget* er leiken en aktivitetsform som barn benytter for å mestre problemer. Men problemene ligger for ham mer i den ytre verden, i barnets arbeid med å forstå sammenhengen i den verden det lever i. Han har overbevisende demonstrert at lek er ikke bare en "forberedelse til voksen aktivitet" (som Groos ville ha den til å være) eller en rekapitulasjon av menneskehetens utviklingsstadier (som Stanley Hall hevdet), men at lek må "tjene mange slags formål" (1945). Leiken blir for ham bl a en del av det stadium i tenkningens utvikling som barnet må gå gjennom for å komme over fra egosentrisk og magisk tenkning til objektiv og rasjonalistisk "voksen" tenkning.

Piaget skjelner mellom tre ulike former for lek. Tidligst i livet er leiken vesentlig en *motorisk* lek, en øvingslek med rørsler og kroppsaktiviteter. Barnet oppdager nye måter å røre på kropp og lemmer og gjentar slike bevegelser i stadig nye sammenhenger. Gjenstander som barnet får tak i, blir også utnyttet til å gjenta "nye" bevegelser og aktiviteter, enten de så passer til det eller ikke. På et visst stadium bruker barnet *alle* gjenstander til å daske med, på et annet stadium gripes og slippes alt som barnet får tak i, eller hva som helst føres til munnen, o s v. — Den neste formen for lek kaller Piaget *symbolsk* lek. Nå får ting en annen funksjon for barnet enn de opprinnelig var tenkt til; en gjenstand kan "stå for" noe annet, bli symbol for noe annet, og kan tillegges andre egenskaper og funksjoner. En filledokke kan "legge seg og sove"; en trekloss kan være "bil" og "kjøre over" teddybjørnen; en stein kan være en hund som truer med å bite. Samtidig kan tingene klassifiseres etter abstrakte kategoriseringer også: Klosser kan ordnes etter "rundhet" og "firkantethet", etter om de er røde eller blå o l. — Og endelig skiller Piaget ut en tredje form for lek som han kaller "*lek med regler*", — den siste leikeformen som viser seg hos barn. Denne innbefatter alle slags spill, gruppelek med faste former, lek hvor barnet tar opp eller selv lager faste lover for hva som skal eller ikke skal gjøres. Her kan barnet både etterlikne de regler som gjelder i det voksne samfunnet, og det kan ha særskilte lover som bare gjøres gjeldende i spesielle grupper av barn.

Uhyre viktig for vår oppfatning av barn og hvordan barn fungerer, er Piagets påpekning av barnets egen iboende aktivitet, dets levende trang til å "gå ut til" verden, oppdage den, finne ut om den, sanse den, persipere og forstå den. Det er en prosess som går langsomt og bare gradvis gjennom alle barndommens år. Men det essensielle er selve *aktiviteten*. Her er ikke lenger tale om at barnet "mottar inntrykk og

reagerer på dem" som det het i den gamle biologien. Barnet gjør noe langt mer enn å motta inntrykk, — det gjør aktive anstrengelser for å skaffe seg inntrykk, for å få tak i stimuli, for å skaffe seg stimulering. Mye av dette kaller vi gjerne for lek: Barnet leiker med sine egne lemmer, barnet leiker med å lukke og åpne øynene, med å snu seg bort fra og atter fram till lys og lyd, med å krafse på underlaget, klappe på morsbrystet og selv gjøre mye annet det kan oppleve noe ved.

Opplevelse og forskning av barnets tidlige sansing, dets hunger etter sanse-inntrykk, har dermed fått et nytt tilskuv. Men samtidig er det da også mange som hevder at alle de aktiviteter vi finner hos barn f eks når det gjelder å skaffe seg sanse-stimuli eller å forbedre kroppsbevegelser, krabbing, griping o l, det er en spesiell funksjon som ikke kan komme inn under begrepet "lek". Særlig blant lærings-psykologer fins det mange som mener at "lek" er et altfor stort samle-begrep, et "telt" over for mange ulike funksjoner og prosesser. De vil avskaffe ordet lek som psykologisk fag-ord. Vi kan finne tjukke lærebøker i barnpsykologi hvor ordet overhodet ikke er brukt (f eks av Thompson). De hevder at barnets egen spontane "muskeltrening" er en spesifikk funksjon som bør studeres for seg. Barnets reaksjoner på det som er nytt, er også en funksjon som bør studeres for seg. Og et fenomen som barnets prøve-og-feile-arbeid med å diskriminere — og med å finne fram til de aktiviteter og reaksjoner som gir ros eller straff, er et emne for studium som del av sosial atferd. Når barn så ofte under sine aktiviteter av forskjellig slag sier "se, mamma, se på meg!" så avslører det at aktiviteten er en sosial funksjon som kan framkalle "re-enforcement" eller "extinction", og — den må utforskes som sådan, ikke som en del av "lek"!

Det er riktig nok at vi innenfor det "teltet" som begrepet "lek" omfatter, finner både den ene og den annen slags aktivitet. Selvsagt kan de studeres hver for seg. Men det er nå så mangt som går over i hverandre, — og som Piaget sa: "leiken skal tjene så mange slags formål". Det er riktig nok at de sanse-inntrykk som det vesle barnet tar imot, "mater" hjernen og gir grunnlaget for persepsjon, dannelsen av begreper, symboler o s v. Men symbol-dannelsen har også den dypeste sammenheng med den videre aktivitet i Piagets "symbolsk lek", i arbeidet med sosiale roller, i imitasjon av andre mennesker, i alt som Charlotte Bühler samlet under navnet "reseptiv lek" hvor kulturskatter overføres fra generasjon til generasjon. Og når vi går videre opp gjennom utviklingsgangen finner vi den "motoriske lek" igjen i samband med "lek med regler" når barnet hopper taug eller kaster på stikka, leiker "bestemors sprang", "sleng-sisten" eller "follow-the-leader". Vi finner symbol-problematikken igjen i andre sosiale leiker, som når alle i en gruppe må banke tre ganger på en bestemt portstolpe hver gang de går forbi, eller "dör" dersom de trækker på strekene i fortauet.

Jeg syns vi mister noe levende og viktig dersom vi nøyer oss med "muskel-trening", "prøve-og-feile-arbeid", "hva er det?-refleksen" e l. Lek er noe rikere, mer spennende, noe mer fylt av barnet som helhet, med glede og vrede, skapende impulser, problemer, med katarsis og innebygget terapi, med mentalhygiene og behovstilfredsstillelse, med sosial kontakt og individuell selv-opplevelse, med barnets totale *liv*.

I den psykologisk-pedagogiske diskusjon finner vi til stadighet ulike syn på hva leiken er, — eller på hva vi voksne meiner at leik er, — ut fra vårt forskjellige livssyn og vår generelle holdning til barn i det samfunn vi lever i. *For barnet* er og forblir vel leiken en spontan funksjon, et middel til å sette seg selv inn i et samspill med omverdenen. ”Leg er en utvidelse af sinnet — en ekspansjon — omverdenen er ekspansjonsmulighederne”, skriver en dansk fritidsleder (J. Bertilsen, N.P.T. 1961).

I den eksperimenterer barnet med omverdenen, prøver seg fram, undres, lager hypoteser, konstruerer, manipulerer: F eks sette klosser oppå hverandre — hvor høyt? Hva må en gjøre for å få tårnet til å stå? Eller som et annet eksempel: hvordan kjennes det å være mor? Hva sier mor til barnet — eller dokka — når hun er sint? Og hva kan barnet — dokka, eller kanskje en sjöl — svare til slikt? Det er sant at her kommer tenkning og problemløsning inn i spillet: En fem-års jente holder på med en gammel brukt konvolutt, ”leiker” med den på forskjellig måte. Det er tre frimerker på brevet, hvor mye er hvert frimerke? Fem öre. Hvor mye står det i alt på brevet? Femten öre, ”altså er tre ganger fem femten”. Er dette leik? Problemet er *virkelig* og løst *realistisk*.

Andre problemer kan bli *forminsket* i leiken: Far var sint i dag, — og far er så stor og farlig. Men i leiken kan det være *ei* dokke som er far og *ei* annen dokke som er barn. Far er sint, — men han er jo liten og ufarlig! Nå kan barnet sette seg opp mot faren: ”Jeg er ikke redd deg, så —. Du kan ikke gjøre noe så —. Jeg kan gå i barnehagen, og kanskje jeg ikke kommer tilbake til deg, så —!” Og dokkefar blir snill og lover å være snill. Problemet blir løst på dette forminskede planet. Men det kan gi barnet styrke til å se realiteten i öynene på en annen måte. Den virkelige faren har jo noe til felles med dokkefaren. Barnet får fram hos seg sjöl det som det i grunnen *også* veit, at faren slett ikke *bare* er farlig, slett ikke stadig er sint, — og at han *önsker* barnet sitt heime hos seg trass alt.

Er leiken ”som om”?

Det heter at leiken i vesentlig grad har karakteren av å være ”*som om*”: Barnet behandler dokka som om den kunne se, höre eller föle, men vet i virkeligheten godt at den ikke kan noen av delene. Det behandler klossene som om de var biler. Det kryper sjöl på golvet som om det var kattunge og mjauer og stryker seg opptil beina på folk som kattunger gjør. Det springer over gardsplassen med utbredte armer og surrende motorlyd som om det kunne fly. Det plasserer sine fantasi-kamerater i stolene som om de virkelig var der, og hyler når voksne setter seg ”oppå” kameraten. Det blir en dobbelthet i denne leiken, hvor barnet både ser og ikke ser fantasikameratene, både er og ikke er kattunge, både kan og ikke kan fly. Som alt William Stern sier: ”Barnet ville bli like forskrekket som noen av oss dersom dokka *virkelig* begynte å snakke!”

Det er riktig nok at for en *del* leik er denne karakteren av ”*som om*” et viktig trekk. Men det som Charlotte Bühler treffende kaller funksjons- og konstruksjons-leik har ikke mye av slik karakter. Der er det manipulering

og eksperimentering som er hovedsak.

Og ellers vil dette "som om" ha sterkere eller svakere karakter: "Dokka mi kan ikke *virkelig* høre, men når *jeg* snakker til den, *da* hører den." Somme tider smiler barn overbærende dersom den voksne går inn i leiken og går med på de tenkte forutsetningene. Andre ganger blir barnet sterkere behersket av det "som om" som er satt opp, og blir ytterst fortørnet om den voksne *ikke* vil godta at nå går det en tiger bak en! Det er ikke greit å finne den beste voksne holdning til hver tid. Skal vi si at *formålet* med denne leiken er å oppleve verden fra et nytt synspunkt, — eller at denne leiken tjener til å ta opp projeksjoner fra barnets ubevisste konflikter — eller barnet med slik lek prøver ut den voksnes akseptering av det sjöl og alt dets vesen, t o m med en tiger i følge! — eller at formålet er å få hjelp av den voksne til å skjelne mellom det som er *virkelig* dvs felles opplevelse fra alle tilstedeværende, og det som er *fantasi*, dvs privat opplevelse hos den enkelte med opphav i denne enes indre.

Vår reaksjon på barnets "som om"-lek vil avhenge av vår tolkning av leiken og vår vurdering av hva *vi* vil barnet skal få ut av den.

Leik som uttrykksform

Leiken blir ikke bare en aktivitet til å undersøke verden og finne ut mer om tingene og om menneskene. Den er også et *språk*. Den er et uttrykksmiddel. Vi voksne forstår ikke alltid dette språket. Kunne vi det, ville vi i mange tilfelle kunne være barnet til hjelp i større grad enn vi er det. Mange har strevet med å forstå leikespråket, særlig psykoanalytikerne. Vansken er først og fremst at vi ikke kan bruke noe leksikon, ikke noen "drømmetydningsbok". Om et barn leiker med ei *löve* i sandkassa, betyr ikke det nødvendigvis at det vil gi uttrykk for aggresjon. Löva *kan* nok være symbol för aggresjon, men den kan også være symbol for vern og beskyttelse, kan være en far som gjør det trygt for barna sine. Eller den kan være et element i en rekke, ett dyr i raden av dyr i en zoologisk hage uten særlig kjensleinnhold i det hele. *Gjerder* kan bli satt opp for å holde noe *inne*: farlige kjensler av hat og sinne, eller sorg kanskje, — men de kan også være til vern mot noe utenfra, mot angrep, utrygghet, farer som truer. Eller gjerdene kan være markering av ulike områder, her er området for kuene, her for sauene ... eller gjerder mellom villahager slik som i barnets virkelighet. Eller kanskje gjerdene er til å hoppe over som i hinderløp. Vi kan kanskje grovt spørre om leiken er en gjentakelse av noe fra barnets opplevde virkelighet, eller en ønskeoppfyllelse av noe barnet *ikke* har fått i virkeligheten.

I en longitudinell gransking av Oslobarn fant en ingen direkte sammenheng mellom f eks barnas straffende eller aggressive lek med dokker og deres virkelige forhold heime. Foreldres straff eller foreldres straffende holdning avspeilet seg *ikke* i barnas lek — verken slik at straffede barn straffet dokkene mer eller *mindre* enn de "ustraffede" barna. Det var ganske enkelt ingen klar sammenheng. Det samme har for resten andre også kunnet konstatere. Så det er ikke lett å si "aha" når vi observerer barn i lek, og å slutte tilbake til forhold i heimen fra det barna legger fram når de leiker. Og likevel *er* det eller *kan* det være

sammenheng. Det er et eller annet som barna forteller oss i leiken. Om ikke leiken er lett å forstå som språk, så er den likevel uttrykk for mangt av det barnet tumler med i sitt bevisste, halvbevisste eller ubevisste liv. Det skal bare så mye til for virkelig å forstå det.

Et kan vi likevel forstå: nemlig at når et barn kaster seg dypt engasjert inn i visse former for lek, så er det ett eller annet det har behov for å bearbeide i denne leiken, — et uløst problem, indre konflikter, det kan være et spørsmål om fysikk eller psykologi!

Når begynner og når slutter en lek?

Det er vanskelig å avgjøre når leiken begynner og slutter hos et barn. Noen mener at barn leiker kontinuerlig! Jeg vil snarere si at de pendler ut og inn i lek, går raskt over fra lek til ikke-lek og tilbake til lek o s v. Ei lita jente som hjelper mor med oppvasken, står og tørker sølvtøyet. I det ene øyeblikket er hun alvorlig opptatt med å tørke skeier, i neste blir skeia et tog som farer brusende inn i en tunnel i håndkleet. Så er det atter skeier, men nå foreslår jenta for moren at de skal leike hotell, og mor er kjökkensjef som bare snakker gebrokkent norsk.

Eller leiken kan bli for mye av en påkjønning på opplevelsen av egen identitet og en trekker seg ut av den: "I virkeligheten er jeg ikke katt, i virkeligheten er jeg jo Anne!"

Eller leiken krever stadig nye roller: Skal fire barn leike Snökvit, må de to guttene snart være den grumme jeger som fører Snökvit ut i skogen, snart de sju dvergene, snart prinsen som befri henne, og hverdagen sniker seg inn i rollene: "Er Snökvit død?" Død?? Hvem skal da koke havregraut til meg?" Og avsides hviskes det samtidig: "Hysj da, mor, du må da ikke le nå når Snökvit er død!" Det spilles på mange nivåer, og forholdene til ting og andre mennesker kan skifte i løpet av null tid. To fem-års jenter leikte at de var ufødte fostere i mödrenes mager. Den ene begynte å småsutre pipende. Den andre sa strengt: "Hysj, du kan ikke skrike når du ligger inne i mors mage!" At hun selv kunne snakke var noe annet, — det var jo ikke qua foster hun uttalte seg! Når hun snakket var det mer som iscenesetter av den felles leiken.

Barnet som leiker, kan sjøl avbryte leiken, endre den, hoppe ut og inn av den med "avsides" replikker eller med parenteser for å få noe godt å epise eller for å korrigere sine med-aktører. Men det er noe annet når en annen forstyrrer leiken, — som når en ivrig lærinne plukker ned tårnet av byggeklosser, et annet barn tramper i sølekakene, eller som Sully forteller i sin klassiske observasjon: Moren som kommer og kysser sin ivrig leikende fire-års datter, og opplever att jenta brister i gråt: "Men mor, du kysser da ikke butikk-mannen!"

Et spørsmål melder seg om igjen og om igjen: I hvor høy grad skal vi leike med, og — hvordan skal eventuelt en barnehagelærer kunne følge med i leikene hos 15–20 barn? Eller er det kravet så stort at selv barna avskriver det og slett ikke har forventninger i så måte?

Lyst og ulyst i leiken

Mange hevder at det mest karakteristiske ved all leik, er at den er lystbetont, den foregår alltid i *glede*. En kan ikke sette barn til å leike noe de ikke har lyst til, for da bare ganske enkelt lar de være med å leike. Ikke for ingenting ler vi alle når vi hører om en mor som kommer ut med sitt barn og noen leiksaker og sier strengt: "Så, *leik* nå da vel!" Over leiken må det nok være noe frivillig. Når oppgaven og plikten kommer inn i altfor sterk grad, går leiken over til å bli arbeid. Og når arbeidet går med liv og lyst, sier vi at "det går som en leik".

Likevel er vel ikke *all* leik lystbetont. Leiken i sandkassa med "hele verden"-materialet kan ofte virke både opphissende, fortvilende — ja inntil tennerskjærende raserifyllt. Det kan bli noe nærsagt krampaktig og tvangsmessig over den som ikke er i samsvar med den glede som ellers kan prege et barn som klær seg ut, som bygger, som modellerer eller som hopper taug.

Og hvorfor leiker så likevel barnet videre i sin "verden" av raseri og fortvilelse? Sannsynligvis fordi leiken da i mange tilfelle betyr befrielse fra de sterke og vonde kjenslene, at det kommer noe utav leiken som gjør livet lettere å leve. Jeg har sett barn opphisset og fullstendig som i trance i visse former for leik, og som til slutt er utmattet, men med et lettet og befriet ansiktsuttrykk som i hvert fall gjør leiken til en glede *etterpå*.

Eget initiativ — stimulering utenfra

Ett av problemene som psykologer og pedagoger sliter med i dag, er om leiken mest er og skal være "selv-initiert" eller "utenfra-initiert". Personlig tror jeg barnet har bruk *både* for den leiken som det sjøl finner på, og for en viss stimulering utenfra, stimulering i form av forslag og problemstillinger fra voksne, i form av leikesaker og materiale som ligger eller blir lagt i dets veg. Men alt til sin tid, — og alt ut fra en psykologisk forståelse av de behov som hvert barn har til hver tid.

For den pedagogikken som legger all vekt på at aktivitet må komme "vom Kinde aus", er det konsekvent å vente seg at barnets aktivitet i vesentlig grad skal være "selv-initiert": Barnet skal få drive med det som det sjøl vil, det skal av egen drift arbeide med problemer for å løse dem, streve med å lære det som det sjøl kjenner trang til å kunne. Mange barn kommer langt på den måten, mange barn har oppfinnsomhet og fantasi nok til å utvikle seg stadig videre av egen drift, — særlig dersom det fins stimulerende materiale som det kan velge seg noe fra! Men det gjelder ikke alle.

På den annen side er det også pedagoger som mener at barn må undervises i nærsagt alt. De må settes til å gjøre eksperimenter, ledes fram til oppdagelser — og de voksne må undervise dem i hvordan alt skal skje på rette måten. Vi snakker om at barn må "lære" å gå, og opplever at foreldre herser og maser med å få barna til å sette den ene foten framfor den andre. Jeg har sett barnehagelærere med 3—4-åringer sittende i rader bak hverandre mens læreren instruerte dem i hvordan de skulle dreie hånden sin mens armen var opprakt. Og vi hører at læringspsykologer som

feks Bereiter og Engelmann gir barna intens trening i slikt som de *voksne* har valgt ut for barna, med lønn og straff for riktige og gale svar.

Problemet med hvor mye de voksne skal stimulere, ble klart demonstrert for meg på New Zealand der jeg besøkte svært mange daginstitusjoner for førskole-barn. Ved siden av de regelrette barnehagene, som ikke skiller seg større ut fra våre — unntatt at barna er yngre der, — har de også et system med "play centers" hvor de ansvarlige voksne er mødre som sjöl har barn, og som har fått et tre-måneders kursurs i småbarn-pedagogikk. I disse "play-centers" så jeg på den ene siden voksne som satt og modellerte eller tegnet, og viste barna åssen det skulle gjøres, mens barn sto omkring og så på, mer eller mindre interesserte. På den annen side så jeg voksne som satt passivt og lot barna i høy grad være "selv-initierte", — og der var det *mange* barn som leikte aktivt enten alene eller sammen med andre, men der var *også* barn som gikk gjerandslause omkring, tydelig rastlause og utilpass, uten evne til å komme i gang med noe av seg sjöl.

Problemet melder seg i alle forhold og det er stadig et spørsmål om *tid*, *sted*, og *individ*. Spørsmålet om "early stimulation" melder seg i denne sammenhengen. I vår begeistring for regelmessige vaner, for å la spedbarnet få utvikle seg etter sine egne indre voksterlover i fred og ro, og i vår tro på at bare barnet får "mothering" og varme fra en voksen, så ville alt gå bra, — ut fra denne trua hos de voksne har mange barn i tre — seks måneders alderen fått kjede seg, og mange muligheter for utvikling av de små grå hjernecellene er blitt forspilt. Vi har forarget oss over indianere, japanere og albanere som har reivet spedbarna, tatt dem på ryggen eller på armen og båret dem med seg ut på marka eller andre steder hvor moren arbeidet. Vi har gitt *våre* barn høve til å sparke og sprelle, kave med armene, dreie på hodet. Men kanskje likevel livet var rikere og morsommere for reivebarnet som så mennesker arbeide omkring seg, hørte fluer surre, fugler kvitre, og mer slikt.

Hvor mye skal spedbarna stimuleres? Hvor mye skal vi *voksne* stimulere, hvor mye skjer ved *tingene* omkring oss, fra greiner som vifter i vinden, til rangler som henger på ei snor over senga? Hvor mye skal barn helst stimuleres av *ting* og hvor mye av *mennesker*? Skal spedbarn bli orientert mot mennesker eller mot ting? Og hvor mye greier barn å stimulere seg sjöl — med å gripe i foten sin, velte på kroppen sin, kikke ut gjennom spilrene på senga, kave omkring i ei leikegrind? Spørsmålet om tid, sted og individ — hva behov har de individuelle barn? Hvor mye får de uvilkårlig under de livsvilkår de har? På hvilke tidspunkt trenger de noe, mye eller intet?

Vi er blitt opptatt av hvor mye *mer* barn *kan* lære tidlig i livet, enn vi visste för. Det kan være både godt og farlig. En amerikansk forsker har fått lært opp halvt års gamle barn til å svømme. Men hva er så *formålet* med slik trening? Vi vil gjerne vite også hvor mye det muligens har kostet barnet å måtte klare seg i vannet, — f eks i angst? Koster det mon noe å måtte drive med en aktivitet som ikke naturlig hører med på et visst modningstrin? Er det ikke her den voksnes ambisjon for barnet som medfører at det påtvinges et aktivitetsnivå som det ikke selv enda har nådd fram til?

Vi er blitt sterkt opptatt av observasjoner som Piaget har gjort. Men i tillegg til observasjonene av hvordan barn tenker, hvordan de går videre fra trin til trin i sin tenkning, hvordan de eksperimenterer og hypotetiserer, har andre forskere tatt opp spørsmålet om vi ikke kan hjelpe barna til å komme *fortere* fra trin til trin. Vi må vel si at vi sakner longitudinelle undersøkinger som kunne kaste klarhet over de langsiktige virkningene av den ene eller den andre formen for pedagogikk, — og også forskning som kunne gi opplysninger ikke bare om den ene, direkte virkningen av trening i kognitiv funksjonsdyktighet, men også om eventuelle sidevirkninger, f.eks. om barn kan klare sine familjeproblemer bedre dersom de får stimulert sin evne til å tenke gjennom fysiske problemer, — eller om arbeid med altfor ensrettet och stiv materialbehandling muligens kan komme til å hemme den skapende fantasi, — eller kan hemme *gleden* ved å holde på med det materialet som oppfordrer til nøktern, kognitiv funksjon. Vi må også ha i tankene den forbindelse mellom den kognitive, den sosiale og følelsesmessige utviklingen som hele tida bør stå i sentrum.

Jeg kommer tilbake til spørsmålet om voksen-initiert leik som et spørsmål om *tid*, *sted* og *individ*. La meg først ta utgangspunkt en observasjon jeg sjøl har gjort i en barnehage:

Der satt ei lita jente på omtrent fire år framfor et formbord-brett, med alle klossene tatt ut av hullene. Hun begynte ettertenksomt å bygge et tårn med klossene. Læreren kom forbi, smilte oppmuntrende til jenta og sa: "Nei, ikke tårn i dag. Du kan se her, du kan legge klossene ned i hullene sine. Hver kloss hører til i sitt hull. Du kan putte dem alle ned i hullene sine." Og så spredte den voksne klossene utover så alle ble godt synlige. Jenta satt stille til læreren var vel ute av syne. Så begynte hun stille å bygge tårn med dem igjen. Men læreren ga seg ikke så lett, hun var snart tilbake igjen, denne gangen ikke fullt så blid. Hun tok atter klossene ned på bordet og sa litt strengere og mer inntrengende: "Nei, se nå her, her er hull til hver eneste kloss. Ser du her er plass till rundingen, og her til firkanten, — hvor er hullet till stjernen? Kan du peke på hullet till stjernen?" Ja, en liten finger kom langsomt fram og pekte på det riktige hullet. Læreren lysnet: "Ja, ser du, det var fint, nå kan du legge stjernen og alle de andre klossene ned i hullene sine!" Jenta satt og fingret litt med klossene. Så la hun forsiktig stjerne-klossen oppå en av de andre klossene, så seg om etter læreren, lente seg tilbake og stakk fingrene i munnen og ga seg over til å suge intenst på fingrene.

Vi er lett klar over — nota bene når vi har sett hvordan det gikk! — at for *dette* individuelle barnet på *dette* tidspunktet og *det* stedet var det uheldig med den voksen-initierte leiken (eller oppgaven). Jenta var fylt av et annet problem, med noe som hadde med tårnbygging å gjøre. Å hemme tårnbygging betydde for henne å hemme aktivitet i det hele tatt. Formopplevelsen, ordningen — det som for et annet barn, — eller for henne sjøl på et annet tidspunkt — kunne vært morsomt, det hadde ingen appell. Å stanse henne — eller å avlede henne — fra det som var hennes egen selvinterte leik, betydde passivisering, flukt fra det konkrete materialet, flukt *også* fra det problemet hun hadde gitt seg i kast med av seg sjøl.

Leikeformene kan også være initiert ved imitasjon av andre barn. Et barn leiker bil, — og straks begynner også et annet barn å leike på samme

måten, og så et tredje o s v. Slik parallell-leik oppstår spontant. Den er ikke like lett å få fram dersom den voksne forsøker å få barn til å etterlikne hverandre. "Kan du, Berit, leike mamma for *din* dokke slik Mette gjør med sin?" fører temmelig sikkert til at Berit i hvert fall ikke leiker *slik*! Derimot kan eldre barn med fryd leike nettopp "follow the leader" hvor vitsen består i å etterlikne alt det føreren gjør fore. Anna Freud har pekt på at barn etterlikner de større og sterkere (enten de er barn eller voksne) og at de dermed beskytter seg mot den angst som den større og sterkere inngir dem. Selv fant jeg hos barnehagebarn at de imiterte andre *för* de var modne nok til å identifisere seg med dem, – og at imitasjonen da var mekanisk og ekko-lik, mens den etterlikning som en fant hos eldre barn, gikk mere på innholdet i aktiviteten enn på den ytre formen. Og etterlikningen må ha et frivillig preg. En kan imitere de andres leik med klosser som biler – eller en kan la det være. En kan være med på "follow-the-leader" eller la de andre leike uten å bli med. For så vidt vil de andre barna initiere leik hos den enkelte bare når det er en eller annen form for respons, – lyst til å leike bil, lyst til å slutte seg til flokken, – eller angst for å bli alene, en angst for de større og sterkere som dempes når en *er* som dem eller *gjör* som dem.

Repetisjon

De fleste som har med barn å gjøre, legger merke til at de så ofte *gjentar* en aktivitet omigjen og omigjen. Det begynner med spedbarnet som ligger og løfter hodet opp fra underlaget på nytt og på nytt, – og Gesell som meiner å kunne påvise at barna går gjennom faser med *nye* tiltak og faser med gjentakelser. Og det går videre i observasjoner av leik som viser hvordan barn stadig *gjentar* seg sjöl. De etterlikner sine egne handlinger og tilstander i leiken: De later som om de sover, de leiker at de spiser, – de *gjentar* sitt eget liv med dokkene: mater dokka, lar dokka se ut av vinduet, klær dem av og på o s v. Men så *gjentar* de også selve leiken. Freud og andre psykoanalytikere mener at slik repetisjons-tvang har sammenheng med en stadig tilbakevendende kamp mellom fortrenge impulser og kontrollerende ego-krefter. Her har barnet opplevet at ved en viss form for aktivitet kan det holde nede de fortrenge impulsene, og nytter denne samme mekanismen omigjen og omigjen. *Eller* det kan ved gjentakelser litt etter hvert stadig vinne større herredømme over impulsene, – litt etter hvert tåle mer av det fortrenge stoffet i bevisstheten og får det derved bearbeidet. Gjentakelser blir nødvendige for å få en riktig sans for realitets-verdenen. Angsten for det fortrenge blir minsket ved at situasjoner og impulser blir mer og mer velkjente. Det blir ikke lenger nye og ukjente ønsker og problemer, men gradvis velkjente som det er mulig å hanskes med.

Piaget har også observert gjentakelser i barns aktiviteter. Men han hevder at det aldri er nøyaktige oppatt-tak barna *gjör*. Det er alltid noe som er endret. Det er som de forsøker seg fram med å skifte på variablene i et vitenskapelig eksperiment! De prøver ut nye forsøk, forsøk som bare er *litt* anderledes enn det de har gjort *för*, – men likevel altså anderledes. Samtidig opplever barnet en egen triumf ved å kjenne at det mestrer visse

funksjoner eller prosesser, og gjentagelsen gir det en kjensle av virtuositet, av herredømme.

Spørsmålet i vår praktiske pedagogikk blir ofte i hvor høy grad vi skal *la* barna gjenta en lek, kanskje de kjører seg fast, persevererer, ikke kommer videre. *Når* kan det være til hjelp for barnet å få nye faktorer med, eller helt nye spørsmål og problemer å gå løs på? Det er slett ikke så lett å vite når et barn i virkeligheten er "mett" av en lek, men likevel blir hengende stereotypet fast i den, og når det rette tidspunktet kan være inne til stimulering utenfra.

Intellektuelle og emosjonelle problemer

Leiken er en aktivitet som tjener til problemløsninger, — men hvilke problemer?

1. Problemet med tyngdekraft, med *materialets* egenskaper, med massens konstans, med fast og flytende stoff, med en ballong som blir flat . . .

2. Problemet med andre *mennesker*, — at et annet barn kan ta imot en ball og sende den tilbake igjen, — at noen kan ta leikesaker og stikka av med dem, — at andre barn gjør motstand mot å flytte seg fra den kjelken en har bruk for, — att voksne griper inn i den ene eller andre situasjonen, — at det forventes at en skal spise maten og ikke søle den utover bordet enda så morsomt som der er å kline den godt utover . . .

3. Problemet med *språk*, at en kan *si* alt en gjør samtidig med at en gjør det, — at en kan få voksne til å gi en noe, svare med andre ord eller med handlinger på de orda en bruker, — at ord kan omformes og bety og ikke bety noe: "akka bakka bonka rakka", "det var som bare pokker!"

4. Men leiken gir også muligheter for å arbeide videre med de problemer som oppstår ved at en møter motgang eller utforståelige situasjoner i livet, — ikke minst i familien. Og barna møter masser av slike problemer i sitt daglige liv i vår urbaniserte og industrialiserte verden: Forbud mot å hoppe, rope, gråte, synge, og i det hele produsere lyd i en moderne leilighet hvor alt slikt "forstyrrer naboene", — hvordan skal barn *forstå* slikt? Hvordan skal de *bearbeide* problemet videre? De kan hoppe, rope, jolre, lage lyd ute eller i barnehagen, — leike fly som burer, bruke "barnehagestemme" som det nå kalles når barn roper i steden for å snakke. — Men i *familien* er det heller ikke bare idyll, og barna nå er *få* til å ta imot dårlig humør og irritasjon, to eller tre mot tidligere tiders seks-åtte-ti. Når de kanskje er vitne til f eks en trette mellom foreldrene ved frukostbordet, sinte stemmer, kanskje tårer, kanskje slag i bordet, så er de i mindretall, de kan ikke føle støtten av en barneflokk, ikke høre en eldre si beroligende: "Slik er det så ofte, — det betyr ingenting!"

Barn i våre dager opplever foreldrenes press for å "keep up with the Jones's". De opplever uroen ved regninger som kommer i posten, avdrag som skal betales, stillinger som en søker og ikke får. De opplever den nervøse spenningen mellom de voksne. Barnet i våre dager opplever stemningen, angsten, men *forstår* lite eller ingenting. Problemet bærer det med seg videre. Når det kommer ut i leikesituasjonen, enten det er i parken, på gardsplassen eller i barnehagen, er det ikke problematikken i

de konkrete ting, men erfaringene i familielivet som inspirerer til lek og eksperimentering. Leiken fører livet videre. Dokker, andre barn, rollespill, hva det så kan være, nyttes ut, alt brukes til kanskje å gjenta situasjonen, kanskje före den videre med hva barnet fantaserer som neste avsnitt i följetongen. Noe i motivene gjentas enten i form av "outlet", fölelsene avreageres, de får avløp og blir kanskje dermed forminsket hos barnet sjöl, — eller problemet blir forminsket ved at den som nå er sint, ikke er en stor mann på nærmere to meter, men ei lita dokke på 10 cm, — og situasjonen blir gjennomlevet på nytt, i et nytt tempo, med pauser som gir tid til ettertanke og fundering, med en ny utgang, kanskje ved at dokkene faller i armene på hverandre. Så mangt kan skje i "fantasiens underfulle rike". Problemene fra de voksnes verden er mangfoldige, og barna tumler med dem, brokkevis, halvoppfattet, uforståtte. For så vidt er den leiken som springer ut av dem, initiert av de voksne! Men tiden, stedet, den individuelle form som leiken får, den er det barnet sjöl som initierer!

Vanligvis rekner vi med at når barn dramatiserer eller på en eller annen måte framstiller sine emosjonelle problemer i lek, vil de dermed gjøre dem klarere for seg sjöl så de lettere kan hankses med dem. En rekner også med at slik "eksternalisering" gir barnet en "outlet", tjener som katarsis, slik at barnet blir lettet, og blir "ferdig" med sine oppdemmede fölelser. I grunnen vet vi vel ikke om dette alltid er tilfelle, om vi så har sett mange eksempler i praksis (jfr i terapi) som tyder på at det går slik. Men det er enda et spørsmål om ikke slik "eksternalisering" *kan fikse* en holdning. Utbryter et barn at "mor er vemmelig", så kan det kanskje dermed bli kvitt sin negative holdning og være rede til å möte mor med et mer åpnet sinn, med friere tilgang til de positive fölelser som *også* finnes overfor moren. Men det er vel også en mulighet for at uttalelsen "mor er vemmelig" kan *slå fast* en stemning, kan sette barnet i en slags "bordet-fanger"-situasjon. Det har uttalt i ord som det sjöl og andre har hört, at mor er vemmelig, og *kan* kanskje dermed fikses i denne negative holdningen. Vi vet sannsynligvis ikke nok til å kunne vurdere hva virkningen er for hvert barn — til hver tid.

Vi må bare være klar over at det barn som kommer til feks barnehagen fyllt med emosjonelle problemer heimenfra: foreldres disharmoni, söskensjalousi, restriksjoner fra boligforhold, tabuhemninger hos de voksne o s v — det gir på en eller annen måte i sin lek uttrykk for hva det föler inni seg. Leiken blir derfor barnets måte å fortelle om hvordan det föler seg samtidig som det i leiken bearbeider sine problemer. Det er da uintressert i problemer som andre legger fram for det. Det er ikke på *det* tidspunktet opptatt av å utforske tingenes fysiske egenskaper — som det kan bli sterkt opptatt av på andre tidspunkter, når dets egne, indre problemer er "fordöyet".

Leikesaker

Til å leike med kan barn bruke *alt*. De utnytter alle slags ting og materialer som de finner i naturen. De bruker husholdningsutstyr och möbler. De omdanner andre mennesker, dyr og seg sjöl. Av vedtrær

bygger de bruer, av sand store borger, av kongler blir det kuer og hester, gryter blir til trommer og andre musikkinstrumenter, feiebrettet blir til en bil. Hunden får spille rollen som ridehest eller som fortrollet prins, og katta blir til baby som stappes ned i senga. Fantasikamerater diktes ut av tom luft og sitter til de voksnes fortvivelse på stolen hvor gjesten prøver å sette seg, eller fyller baksetet i bilen så ingen andre kan få plass der.

Til alle tider har barna fått leikesaker. I primitive kulturer finner vi rangler og dokker, små vogner, dokketepper o.l. Og en rik kultur av alle slags former for organisert og uorganisert leik blir overlevert fra generasjon til generasjon.

Lois Murphy understreker at det gjør stor forskjell for et barn om det i vesentlig grad blir opptatt med å leike med andre levende vesener, voksne, andre barn eller dyr, eller med ting. Hun taler om å bli "ting-bevisst" eller "menneske-bevisst". Hun mener det har betydning for den innstillingen en får til verden, om en i sin barndom har vært omgitt av levende vesener eller av ting. I tillegg til dette må det vel også spille en rolle om de leikesakene barna får fra sine tidligste måneder, kommer som *erstatning* for mennesker eller som en *felles interesse* for barnet og menneskene omkring det. Vi finner i vår kultur ikke så sjelden at voksne ikke har tid, overskudd eller interesse for å leike med barna, men i steden gir dem leikesaker, ofte store mengder med leikesaker. Barna får utforske tingenes egenskaper, men ikke menneskenes. De opplever hvordan ting oppfører seg i forhold til naturkrefter, men ikke hvordan mennesker oppfører seg mot hverandre, og hvordan en utdyper menneskelig kontakt. Verden med saker og ting må naturligvis utforskes av ethvert barn. Men det skulle ikke skje som erstatning for samvær med mennesker, heller i tillegg til menneskelig kontakt, og kanskje i samarbeid med andre mennesker.

Skal ting kunne tjene til virkelig utforskning av verden, må barnet kunne eksperimentere med dem, sette dem inn i ulike situasjoner, utsette dem for forskjellige slags behandling, undersøke dem med alle sine sanser, forsøke seg fram med alle mulige former for funksjoner. Derfor finner vi i alle bøker gode råd om at de leikene vi skal kjøpe til barn, må kunne brukes på mangfoldige måter, være solide, o.s.v. Det kan ikke nektes at i vår tekniske tidsalder hører også motor, elektrisitet, mekanikk inn i den sfære som barna skal gjøre seg kjent med. Så "opp-trekk-biler", elektriske tog, hoppende dyr o.l. er vel like naturlige leikesaker for vår tids barn som trehester eller hestetømmer med dombjeller var det for tidligere generasjoner. Om det så er en elektrisk bryter som skaffer lys eller mørke i rommet, så må barna kunne få leike seg fram til sammenhengen mellom bevegelsen med knotten og lyset i lampen. Men atter igjen: alt til sin tid. Til forståelse av bevegelse i tingene må barna først få arbeide med en vogn som drives fram av musklene i deres egen vesle hånd, før de får vogner som går med opptrekk-motor, med elektrisk ledning eller med innlagt batteri.

De menneskeligste ting i barnas leik, de som forener menneskelige kvaliteter med tingenes passivitet og som lar seg håndtere av barnet og likevel spiller med i en sosial situasjon, er *dokkene*. Ikke for ingen ting hører dokker med i barns liv nesten over hele jorden, — og ikke for ingen

ting finner vi at selv barna i konsentrasjonsleirene laget seg dokker av en trebete med en fille omkring. Dokker forekommer i alle former og størrelser med lite eller mye av detaljer, av alle slags materiale og med alt mulig slags utstyr. De fineste er "se-dokker" som barna får se på og drømme om, men ikke manipulere, — og de finnes f.eks. i de elegante japanske dokkeskapene eller hos en museums-bevisst eldre dame. De er dokker for voksne, — og for passive, dag-drømmende barn. De egentlige dokkene for barn, er "leike-dokker" som barna kan behandle etter egne innfall og behov.

Jo mindre barna er, desto større er de dokkene de finner glede i. Store, lealause dokker drar småbarna etter seg, tar dem med i senga til å kose med, holder dem i armen for å kjenne noe "menneskelig" inntil seg. Men med alder og utvikling forandrer også dokkene seg, blir mer differensierte og tjener mange ulike formål.

Store dokker blir barnas egne "barn". Overfor dem kan barnet innta den voksnes rolle. Voksen-barn-forholdet blir projisert ned et hakk, så barnet kan stille, mate, kle av og på, formane, straffe, rose, kjæle med dokka slik det sjøl blir behandlet av voksne, eller som det ser andre barn blir behandlet, eller slik det hører om at voksne behandler barn. Barns ømhet og vernetrang får avløp overfor disse dokkebarna, — men også deres sinne, hevnrang, ydmygelser og andre innviklete kjensler. Med dokka kan barnet trøste seg og roe seg, finne nesten-levende kontakt i ensomhet, — og også et objekt for sosiale eksperimenter som de virkelig levende neppe ville funnet seg i.

De *små* dokkene kan komme i hele familier, med mor, far, barn av ulik alder og kjønn, baby og kanskje t o m besteforeldre. Sommetider lever de i dokkestuer hvor de kan føres ut og inn, fra det ene rommet til det andre, sitte til bords, legge seg i senger, rumstere på kjøkkenet. I slike familier leiker barna ut mange av sine egne problemer og konflikter. Familien kan representere den egne familien, og leiken tar form av imitasjon av dagliglivets situasjoner eller spesielle hendinger. Eller familien blir et uttrykk for ønskedrømmen hos barnet, familien slik dagdrømmen former den. Og i denne leiken finner vi midler både til diagnose av barns problemer og terapi for dets konflikter.

I dokkeleiken kan det også utfolles seg mange former for sosial lek. To barn er mor og far til den ene eller flere dokker. Dokka er sjuk og doktoren må hentes, — kanskje må dokka på sjukehus hvor både læger og sjukepleiere dras inn. To eller flere "foreldre" går på tur med "barna" i vognene sine, eller "sitter i parken" og konverserer. Sosiale situasjoner utprøves og innøves. Følelser bearbeides. Innpassing i sosiale roller går aktivt for seg.

Slike former for lek kan også gjennomføres med stort hell med *fingerdokker* (som er så populære og fint utnyttet i Østerrike og Øst-Europa). Med dokker på hendene kan barn uttrykke så mangt som de ellers holder tilbake. Skapende, diktende virksomhet får fritt løp. Barna kan spille en rolle med hver hånd, skifte om rollene med andre dokker, — eller spille mot hverandre på dokketeater. Den som en gang har sett barn gå opp i denne leiken med hele sin fantasi og alle sine kjensler, vil alltid ha slike dokker i reserve for barn som kommer innen rekkevidde!

Dokker er for både jenter og gutter. De bör også kunne fungere som både jenter og gutter, enten de nå er utstyrte med kjønnsorganer eller bare med hårfasong, klær eller annet som utpeker dem som det ene eller det andre kjønnet. Dukker med ulike kultur- og rase-merker (som lyst eller mørkt hår, kvit eller farget hud) kan stimulere til forståelse og akseptering av barn som er annerledes enn flertallet. At dokkene også blir skadet, funksjonshemmet, medtatte av "livsens strid" gjør dem som regel enn kjærere for barna. Det er ofte de slitte og ufullkomne dokkene som må være med når barnet skal til tannlægen, eller som får være med ved juletreet.

Forberedelse til å bli voksen

Freud hevder at leiken i hög grad er et uttrykk for barnets ønske om å *bli voksen*. Barnet har i seg et behov for å vokse og for å vise for seg sjöl og andre at det er i stadig vokster og stadig nærmer seg voksen status. Og det har også et ønske om å bli slik som de andre er som det ser omkring seg, nemlig de voksne, — å være like sterk og dyktig som dem, å kunne foreta seg alt de voksne har for seg. Barnet prøver ut i leiken hvor mye av de voksnes handlinger det alt kan klare. Og om det ikke klarer *alt* de voksne gjør, så er det likevel ikke så farlig, for leiken er jo trass alt bare leik, og ikke "virkelig virkelighet".

Samtidig som leiken då gir barnet den "funksjonelle" tilfredsstillelse som Karl Bühler tilskriver den, gir den da, i følge psykoanalytiske synsmåter, også en "tilfredsstillelse for presset henimot modenhet" som barn har i seg. I tillegg vil da leiken gi barnet en viss lettelse for den angst det går med, — både angsten for kanskje ikke å vokse, angsten for ikke å kunne mestre impulser og problemer, angsten for fenomener i omverdenen som de ikke forstår o a.

Bli voksen — det vil bli a si å bli *mann* eller *kvinne*.

Leiker gutter "å være mann, å være far, å fungere i et mannsyrke", og jentene å "være kvinne, å være mor, å fungere i et kvinneyrke"? Leiker gutter og jenter forskjellig eller leiker de det samme på samme utviklingstrin? Er det medfødte tendenser som fører guttene til å leike "gutteleiker" og jentene "jenteleiker"? Eller er det vår kultur som speiler seg i leiken? Hva er medfødt i slikt — og hva er innprentet i vår kultur?

Når en i undersøkinger av barns leik i 1930åra (Lehmann og Witty) mente å kunne konstatere at gutter var mer bråkete og fysisk aktive enn jenter, at gutter leikte mer av konkurranse-leiker enn jentene, at jentene var mer opptatt av små og "verne-trengende" ting enn guttene, at guttene leikte mer organiserte leiker, mens jentene var mer opptatt av leiker som krevde språklig ferdighet o s v — hadde da slikt et visst medfødt grunnlag som ble forsterket av de voksnes krav og forventninger? eller var det *bare* en følge av at gutter overalt får større bevegelsesfrihet, at både gutter og jenter finner fram til sin kjønnsrolle ved å etterlikne de voksne, og at den "sosiale arv" dermed blir sterk og nærmest uutryddelig? Det er ikke helt lett å si.

En amerikansk undersøkelse fra 1960 (Rosenberg og Sutton-Smith) tyder på at jentene *nå* viser større variasjon i leikene sine enn de gjorde

for førti år siden, og at de har inkludert i sitt leike-repertoar mange leiker som for bare var gutteleiker. Derimot var det *ikke* større forskjell i *guttene*s valg av leik nå sammenliknet med det de valte i 1930 åra.

Den voksne kan stimulere jentene til å bruke konstruktive leiker og oppmuntre interessen hos guttene for pleieleik. Fram for alt er de voksne egen holdning til kjønnsrolleproblematikken viktig. Den kommer til uttrykk i all atferd overfor barna og innebærer vesentlige faktorer for rollelæring hos barnet.

Leikens mangfoldige karakter

For oss voksne er barnas leik på en underlig måte dobbelt: Den er på den ene siden en aktivitet som foregår her og nå, et uttrykk for det et barn er opptatt av, for dets problemer og intresser. På den annen side er den også en aktivitet som har virkning på hvert enkelt barn, som betyr noe for framtida, som legger en del av grunnen for videre utvikling, for personlighetsdannelse og selvoppfatning. I leiken foregår samtidig en utvikling av intellektuelle evner og en sosial tilpassning. Det vil i framtida bli et viktig problem finne fram til en balanse mellom intellektuelle og sosio-emosjonelle funksjoner. Det ene får ikke skje på bekostning av det andre. Med "sosialiserende" funksjoner mener jeg da både de som gir muligheter til å bearbeide emosjonelle problemer og konflikter overfor voksne, og de som gir muligheter til ekte kontakt med noenlunde jevnaldrende.

I leiken skulle det være mulig for barn å vinne fram til emosjonell trygghet slik at det kan bli krefter til overs til *kreativitet*. Bare når barnas forhold til dem de er avhengige av (foreldre, andre slektninger, daginstitusjonspersonale o a), er rolig og trygt, kan barn bruke sin fulle kraft til å gå videre i leiken til rike nyskapninger. Bare da kan den varme *spontanitet* få komme til overflaten. — På den annen side blir skapende fantasi ofte utnyttet i leiken til å bearbeide emosjonelt ladede opplevelinger slik at en altså kan si "kreativitet" brukes og *kanskje* også øker ved at interpersonlige problemer blir bearbeidet og muligens løst, slik at barnet derved når fram til noe større emosjonell trygghet. Vi kan undertiden finne ring-virkninger her.

All leik er i høy grad individuell, den springer ut av individuelle interesser, problemer, konflikter, kontaktbehov og evnemessige anlegg. Samtidig tar det enkelte barn sitt miljø og sitt eget samfunn med inn i leiken, over seg i roller og funksjoner, bøyer seg for forventninger og krav, innprentes hensynet til andre, lærer felles atferdsnormer, oppdager forskjellen på mitt og ditt, på seg selv og andre. Det er her viktig at vi kan skaffe oss innsikt i problemet i hvilken grad og når i utviklingsgangen vi kan sette inn med forskjellige krav, slik at vi likevel ikke sletter ut individualiteten, men tvert imot kan gi evner og krefter vekstmuligheter så individet kan komme til sin rett i samfunnet.

I leiken kan det også ligge en ekspansjon, — en kan gå "fra det kjente til det ukjente", som etter den gamle pedagogiske hovedregel. Men for barna med trygghet kan gå til det ukjente som ligger utenfor deres horisont, trenger de å kjenne trygghet i sitt eget nære miljø og sikkerhet på seg selv som menneske. De kjente forskningene av Adorno

og Frenkel-Brunswik har lært oss at det er de trygge, emosjonelt vel-balanserte menneskene som best greier å akseptere mennesker som er forskjellig fra dem selv, det er de som kan godta raseforskjeller, kulturell ulikhet, andre nasjoner. I overbygning på en trygg emosjonell basis kan barn bli stimulert til å leike roller som har opphav i andre miljøer enn deres eget, — og da kan deres verden utvides til å omfatte hele vår klode.

Avslutning

Om de forskjellige teoriene for leik sier William Stern at de kan grupperes i teorier som vesentlig bygger på at leik har sitt utspring enten i menneskehetens eller barnets *fortid* (Stanley Hall, Freud og i det hele dybdepsykologien), — eller i barnets *nåtid* (Fröbel, Spencer, Buytendijk, Claparède, Pavlov), eller i barnets *framtid* (Groos, Karl Bühler, Piaget). Alle de ulike teoriene har bidratt til å øke vår forståelse for barn og for leiken med dens mange former. Leiken har både alders-typiske, kultur-typiske og individuelle trekk. Et barn er i all sin leik preget av det utviklingstrin det står på, av den kultur det lever i, og av sin egen individuelle egenart i konstitusjon og tidligere opplevelser.

I førskolealderen er leiken den sentrale funksjon hos barna — hva vi så enn legger i ordet leik! Måtte bare vi voksne også oppleve den som i høy grad spennende og fengslende, og kunne vi også ta med inn i vårt generelle forhold til barna den *glede* som leiken heldigvis så ofte er preget av. Vår forståelse av barns leik skulle først og fremst kunne føre til at vi blir glad i barna, glad for å være sammen med den. Kanskje kunne vi selv også få inn i vårt liv noe mer av den spontanitet og glede ved selve funksjonene som Erich From etterlyser. For vi burde alltid huske Schillers berømte ord: "Der Mensch ist nur dann ganz Mensch, wenn er spielt".

Litteratur

Allen of Hurtwood, Lady m fl Plass til leik. Norsk Samband for Småbarnoppfostring. Oslo 1970.

Balke, Eva og Skard, Åse Gruda Barn og leik. Sosialdepartementets småskrifter nr. 10. Oslo 1971.

Berglund, E Vi slöjdar rörliga leksaker. Stockholm 1958.

Cass, Joan E The significance of children's play. London 1971.

Greenacre, Phyllis Play in relation to creative imagination. I *Psycho-analytic Study of the Child*, vol XIV, s. 61—80. New York 1959.

Grey, A Children at play. Auckland 1958.

Harding, Gösta Leken som avslöjar. Stockholm 1965.

Herron, R. E. and Sutton-Smith, Brian Child's play. New York 1971.

Hetzer, Hildegard Lek och leksaker för varje barnålder. Stockholm 1937.

- Jensen, Thea Bank* Dramatisk leg. Köbenhavn 1969.
- Lowenfeld, Margaret* Play in Childhood. London 1935.
- Lowenfeld, V* Alla barn kan måla. Stockholm 1957.
- Millar, Susanna* Lekens psykologi. Stockholm 1970.
- Nilsson, Nic.* Plats för lek. Stockholm 1969.
- Noble, Eva* Play and the sick child. London 1967.
- Norvig, Anne Marie* Barnens lek och verksamhet. Stockholm 1945.
- Piaget, J* Play, dreams and imitation in childhood. London 1951.
- Read, Katherine* Børnehavebørn. Köbenhavn 1958.
- Schlyter, Britta* Barn och leksaker. 7:e omarbetade och utökade upplagan. Stockholm 1971.
- Simson-Wolff, Sylvia* Spiele dich frei! Kinder spielen sich ins Lernen. Stuttgart 1970.
- Skard, Åse Gruda* Barn i vardagslivet. Stockholm 1969.
- Tudor-Hart, Beatrix* Leka och lära. Stockholm 1956.
- Ulin, Carin* Barnhänder i lek och arbete. Stockholm 1952.
- Winnicott, D W* Playing and reality. London 1971.
- Zulliger, Hans* Legens betydning i børnets verden. Köbenhavn 1967.
- Norsk Pedagogisk Tidskrift*, serhefte om lek, h. 9–10, 1961.

Bilaga 2 Synpunkter på språklig träning i förskolan

Sven Öhman

Att kunna ett språk innebär inte bara att känna tingens namn och ordens betydelser. Vid sidan av ordförrådet måste talaren/lyssnaren också bygga upp ett system av språkpsykologiska mekanismer, vilka tillåter honom att beskriva, påstå, hävda, befalla, undra, fråga, antaga, gissa, underförstå – med andra ord behärska alla de spelregler, som möjliggör ett meningsfullt samtal.

Språkbehärskning innebär vidare betydligt mer än uttalsriktighet och grammatikalitet. Ett språk kan visserligen definieras som en obegränsad mängd av enkla och sammansatta satser, vilka byggs upp utifrån ett ändligt antal minsta betydelsebärande element (stammar och ändelser) i enlighet med fasta regler. Men forskningen har gett övertygande bevis för att dessa regler *inte* kan beskrivas utan hänsyn till kulturella, sociala och situationsbestämda faktorer. Den ej ovanliga föreställningen om språket som ett slags rent kombinatorisk algebra är således i längden ofruktbar, och det är i motsvarande grad ofruktbart att betrakta språkbehärskning som liktydigt med enbart uttals- och meningsbyggnadsriktighet. Språkbehärsningen visar sig främst i ens förmåga att samtala – med andra och med sig själv (reflektion), muntligen och skriftligen.

Ett samtal är ett växelspel mellan två eller flera "aktörer", vilka ömsevis intar talarens och lyssnarens "roller". Och detta rolltagande bygger på förmågan att betrakta både sig själv och själva talsituationen "utifrån". Talaren måste planera sin utsaga med tanke på hur den kommer att uppfattas av lyssnaren, och lyssnaren måste tyda utsagan med tanke på talarens mest sannolika avsikter. De båda måste således hela tiden i en viss inskränkt mening försätta sig i den andres situation – ta den andres roll – för att kommunikationen skall lyckas. Språkbehärsningen blir härigenom ett utpräglat socialt fenomen.

Samtalet är den överlägset dominerande formen för social interaktion mellan människor. Vår sociala verklighet byggs upp och hålls samman genom samtal. Genom samtalet kan vi utbyta tankar, uttrycka och avläsa känslor, ge och ta löften om framtida handlingar, konfirmera samhörighet, demonstrera avståndstagande och presentera värderingar, attityder och personlighetsdrag. Man överdriver knappast om man i språkbehärsningen, dvs i förmågan att samtala, ser ett avgörande tecken på individens socialisering.

Men språket har minst lika stor betydelse för individens intellektuella utveckling. Det språkliga uttrycket — satsen eller meningen — är ett mentalt verktyg med vars hjälp representerande föreställningar kan formas och styras på medvetandets plan, Vygotskys, Piagets och Meads teorier om den sk inre dialogen har särskilt stort intresse i detta sammanhang. Enligt dessa forskare innebär reflektionen en dialog med en "inre", fiktiv samtalspartner, vilken enligt Mead också utgör ett slags förallmänligad representant för den grupp till vilken individen hör. Reflektionen skulle således utgöra ett specialfall av social interaktion över huvud taget. Det sk egocentriska talet, som är typiskt för barn mellan tre och fem år, tycks spela en viktig roll för reflektionsförmågans frammogande, något som klart pekar på språkets betydelse för denna aspekt av vårt mentala liv.

Språkutvecklingen går hand i hand med den allmänna begreppsutvecklingen. Med hjälp av orden kan vi "öronmärka" konkreta och abstrakta föreställningar och sammanföra dem i delvis överlappande klasser, begreppen. Härigenom blir det möjligt att med begränsade uttrycksmedel samtala om en gränslöst varierande verklighet. Särskilt stor roll spelar språket för inläringen av de abstrakta begreppen, eftersom ju begrepsbildningen härvidlag inte kan få samma stöd av direkt varseblivna likheter. Då de abstrakta begreppen är ytterst väsentliga för all social samfärd, kan språkets betydelse i detta sammanhang knappast över-skattas.

Det finns en tendens att underskatta omfånget och arten av den prestation ett normalt barn genomför, när det lär sig sitt modersmål. Man förleds lätt att se saken som jämförbar med uppövandets av någon spontant framväxande rent fysiologisk färdighet. I detta misstag ligger en fara för den växande individen och för samhället.

Hur allvarliga konsekvenserna av språklig understimulering under uppväxttiden kan bli framträder tydligast hos de medfött döva. Den sociala isolering som avsaknaden av det talade språket och normal samtalsfärdighet medför hos dessa personer har många gånger omvittnats. Och det bör kraftigt framhävas, att problemet här inte bara gäller de dövas svårigheter att bemästra uttalet av ord och stavelser, utan dövheten medför en ödesdiger förlust av själva språket som socialt och intellektuellt instrument. Förlusten kan i någon mån kompenseras tack vare dövpedagogernas insatser. Men den döve måste uthärda ett svårt handikapp även efter mångårig, intensiv språkträning.

Sociologiska undersökningar på slumbarn i USA och England har påvisat fall av miljöbetingad, språklig understimulering som till sina följder närmast är att jämföra med dövhet. Om den språkliga underutvecklingen är tillräckligt allvarlig, när barnet börjar skolan, kan barnet inte tillgodogöra sig undervisningen. Följden blir — om de språkligt sämre lottade barnen inte ägnas särskild uppmärksamhet — att de snabbt distanseras av sina bättre rustade kamrater även vad gäller ickespråkliga kunskaper och färdigheter. Avståndet växer med åren och anpassnings-svårigheterna tilltar i motsvarande grad.

Som den extrema motsatsen till dessa fall av nästan total avsaknad av språklig stimulans i förskolåldrarna framstår de barn som vuxit upp i en

språkligt rik miljö. Det är ett för pedagoger välkänt faktum att barn ur den senare kategorin har goda prognoser för praktiskt taget alla kvantifierbara mått på "framgång" såväl i skolan som senare.

På grund av de omständigheter som ovan antytts har ett växande antal forskare hävdat att individens sociala anpassning intimt sammanhänger med språkutvecklingen. Det finns således anledning att noga beakta förskolans ansvar i detta sammanhang.

Språktilläggnandets beroende av sociala faktorer har vidrörts ovan. Det är emellertid viktigt att även framhäva de genetiska faktorer i språkutvecklingen, som under senare år alltmer tilldragit sig forskningens intresse och som torde ha direkta konsekvenser för förskolans verksamhet. En i detta sammanhang fundamental grundtanke innebär att den normala språkutvecklingen följer en genetiskt förprogrammerad ordning, vars fullföljande förutsätter att omgivningen förser den växande individen med adekvata stimuli under de perioder då han är receptiv.

Det finns åtskilligt som talar för denna uppfattning. En relativt fullständig diskussion presenteras i text E Lenneberg, "the Biological Foundations of Languages" (Wiley 1967). Denna kan inte återges här, men det är ändå värt att peka på omständigheter av följande slag.

Alla normala människor föds med särskilda, för talförmågan specifika hjärncentra, vilka ej sammanfaller med de mot hörseln och talorganen svarande sensoriska och motoriska centra. Talutvecklingen genomgår hos det normala barnet i stort sett samma faser, bundna till ungefär samma åldrar och inom vida ramar oberoende av modersmål, kulturell och social miljö samt intelligens (detta under förutsättning, givetvis, att adekvat stimulans ges).

Den normala språkutvecklingen sker så snabbt att den, när man betraktar de inlärdas strukturernas överväldigande komplexitet, svårligen låter sig förklara utan hänvisning till ett styrande genetiskt underlag.

Trots intensiva försök med tidig och långvarig träning har hittills inga med människan i intelligens jämförbara däggdjur kunnat läras att meddela sig med varandra med hjälp av kommunikationssystem som kan jämföras med mänskliga språk när det gäller uttrycksrikedom och flexibilitet.

Graden av strukturell likhet mellan jordens språk är i vissa avseenden så påfallande och så speciell att en genetisk förklaring ter sig mest naturlig.

Om den genetiska faktorn i barnets språkutveckling är så betydelsefull som ledande forskare vill göra gällande, kan man inte bortse från riskerna med en torftig eller under felaktiga perioder insatt språklig stimulans. Det har getts övertygande bevis för att beredskapen för språkinläring är starkt bunden till tidiga mognadsperioder. En ogynnsam hämning eller förskjutning under en av faserna kan således befaras rubba språkutvecklingen som helhet.

I en utbyggd förskola, där barnen kan komma att åtnjuta undervisning och vård redan från första levnadsåret, blir kraven på medveten språklig stimulans från den vuxna omgivningens sida större än i någon nu existerande skolform. Det är därför ett beklagligt faktum att man i nuläget inte kan peka på någon genomarbetad metodik för språkträning.

Det föreligger en utomordentligt omfattande litteratur rörande problemet barnspråk. Men trots det stora vetenskapliga värdet hos många av bidragen måste man konstatera att denna litteratur likväl präglas av ensidighet så till vida som observationer och analyser av ordförråd och fonetisk repertoar upptar ett dominerande utrymme. Det är först under senare år som frågor gällande meningsbyggnad och semantisk struktur börjat tilldra sig intresse. Men även med dessa utvidgningar hör arbeten grundade på mera djupgående språkvetenskapliga och psykologiska teoribildningar fortfarande till undantagen.

Det bör emellertid på något längre sikt vara möjligt att utarbeta en relativt systematisk metodik för språklig träning i förskolan utgående från det vetande, som nu föreligger rörande normala barns språkutveckling. Det måste dock påpekas att detta vetande på många punkter är synnerligen fragmentariskt och i behov av kompletterande forskning — framför allt av forskning som grundar sig på en genomtänkt socialpsykologisk helhetssyn.

Förskolans språkmotodik bör bygga på en analys av den språkliga slutprodukten, dvs av det specifika språkkunnande, som karakteriserar sexåringens utvecklingsnivå. Ett värdefullt hjälpmedel för denna analys, vilket har framkommit under senare år, föreligger i den sk transformationsgrammatiska modellen, vilken utarbetats av den amerikanske språkforskaren N Chomsky och hans efterföljare. Analysen måste vidare ta hänsyn till framväxten och den successiva integreringen av den mognande individens beteendeschemata över huvud taget samt dessas funktion i den sociala interaktionen mellan barnet och dess omgivning. Uppgiften är således utomordentligt omfattande. Ett interdisciplinärt samarbete mellan psykologer, lingvister, sociologer och pedagoger torde vara nödvändigt om denna uppgift skall kunna ges en tillfredsställande lösning.

Några praktiska kommentarer till de successiva faserna i barnets språkutveckling kan till sist vara värda att framföra.

Under jollerperioden, då barnet börjar bygga upp råmaterialet till sin språkljudsmässiga repertoar, bör de intima face-to-face-kontakterna förenas med "småprat", vilket kan ge stimuli till barnets framväxande fonetiska imitationslust. I samband med "det första ordets" framträdande bör man ta alla tillfällen i akt att inför barnet benämna familjära föremål som man märker att barnet fäster sin uppmärksamhet på. När barnet så småningom börjar förstå pekning föreligger förutsättningarna för en nästan explosionsartad utveckling av ordförrådet, en utveckling som kan stimuleras genom att föremål utpekas och benämnas. Det är viktigt att pedagogen härvid följer med i barnets snabba och nyckfulla uppmärksamhetsväxlingar. Man bör också träna barnet att rikta sin uppmärksamhet med hjälp av enbart verbala stimuli (typ: "Var är lampan?") utan medföljande utpekande gester eller blickar. Förmågan att korrekt reagera på sådana stimuli tycks sammanhånga med en begynnande förmåga att bilda språkliga uttryck, som innehåller mer än ett ord. Barnets behärskning av två- och flerordssatser kan stimuleras genom att man med enkla, konkreta satser beskriver skeenden i den omedelbara omgivningen. En lek av detta slag, där handlingarna ackom-

panjeras av ett löpande verbalt referat, innebär ett föregripande av det sk egocentriska tal ("tänka högt" ensam och i grupp) som barnet självt så småningom utför spontant. Denna fas i barnets språkutveckling är av stor vikt för den mentala och sociala mognaden och bör inte onödigtvis hämmas. Under denna period är det väsentligt att de vuxnas tal till barnen inte får en överdrivet barnslig utformning.

Den språkliga träningen bör omfatta språkets samtliga skikt, dvs ljudstruktur, böjning, ordbildning, meningsbyggnad och betydelsestruktur. Såväl förståelse som egen produktion bör övas och förbättringar bör eftersträvas vad gäller förmågan att använda språket och den språkliga medvetenheten. Språkets rent formella sida kan tränas genom lek med ord och meningar, t ex genom rim, allitterationer, ramsor, verser osv. Den semantiska sidan kan tränas genom lekar som innebär övningar att dels identifiera ting efter benämning eller beskrivning, dels kunna benämna eller beskriva ett angivet föremål.

Särskilt stort värde torde sådana övningar ha vilka stimulerar barnet att finna analogier, dvs "att se något *som* något", en förmåga som ju utgör själva kärnpunkten i den skapande fantasin.

Den språkliga träningen griper naturligt in i de flesta av förskolans verksamhetssfärer. Det växande barnets gradvisa upptäckt av omvärlden som något skilt från det egna jaget går hand i hand med språkutvecklingen. Således förutsätter t ex den korrekta användningen av verb av typen *A tror B* och *C medför D* att man behärskar distinktionen mellan besjälade och icke besjälade ting (*A* kan endast beteckna något besjälat och *C* kan endast beteckna något icke besjälat). Exempel av denna typ kan ges i mängder. Språkbehärsningen hänger vidare intimt samman med förmågan till bildanalys. Att beskriva ett föremål, ett skeende eller en situation är ingenting annat än en elementär form av bildanalys i vidare mening. När det gäller musik utgör framför allt språkets fonetiska sida en framstående faktor. Sången ger barnet, utöver den musikaliska upplevelsen, också en viss medvetenhet om de rent språkliga uttrycksmedlen.

I ännu högre grad språkligt stimulerande torde de dramatiska lekarna vara. Dessa kan utveckla förmågan att använda språket som instrument för representerande "som-om"-ändamål.

Den allra största betydelse torde slutligen ett rikt utvecklat språk ha för träningen av det logiska och naturvetenskapliga tänkandet. Reglerna för användning av konjunktioner som "om-så", "därför", "trots att", osv spelar här en mycket viktig roll liksom en rad andra regler och distinktioner av mer komplicerad natur.

Språkträningens utpräglat övergripande karaktär gör att man ogärna vill se den utvecklas till ett särskilt "ämne" i förskolan. En sådan lösning kunde lätt leda till verksamhetstyper som vore ointressanta och svårbegripliga för barnen. Det kan inte bli fråga om att införa grammatikplugg i förskolan. Språkträningen måste i stället integreras med den övriga verksamheten enligt pedagogiska metoder, vilka ännu till största delen är obefintliga.

Bilaga 3 Musiken i förskolan

Bertil Sundin

Värderingar och övergripande mål

I likhet med övrig aktivitet i barnstugan har man tidigare i musikundervisningen huvudsakligen betonat emotionella aspekter. Det är ovanligt med klart formulerade mål och metoder där man utgår från att musikaliska upplevelser med nödvändighet innefattar både emotionella och kognitiva aspekter i intim samverkan.

Barnstugeutredningens betänkande betonar båda dessa aspekter i sin allmänna målformulering för förskolans verksamhet. För det första vill man utveckla en grundläggande tillit, självkänsla och initiativ hos barnet (den socio-emotionella aspekten) och för det andra vill man utveckla barnets motoriska, perceptuella och övriga intellektuella förmågor (den kognitiva aspekten). I enlighet med detta blir den övergripande målsättningen för musikundervisningens del att hjälpa barnet att utveckla sina möjligheter till en rik och differentierad estetisk utveckling, där kunskaper, intresse och glädje är huvudbegrepp.

Etiska värderingar och livssyn spelar en viktig och ofta förbisedd roll inom konstnärliga ämnen. Man har ofta utgått från musiken som något absolut och givet utan att inse att den är historiskt och socialt bestämd, och att "god" musik som regel är den musik som de kulturellt, ekonomiskt och socialt dominerande grupperna anser vara god.

Inom den traditionella musikpedagogiken i vår kultur är det "goda" den europeiska klassiska musiktraditionen och uttryck som "hög musikalisk standard", "fin" och "billig" musik etc värderas utifrån denna ram. Den präglar också det pedagogiska arbetet inom förskolväsendet. Det bestämda musikaliska språket och den goda smaken finns också där, fast i reducerad, förenklad form (barnvisor). Huvudparten av musikpsykologiska utvecklingsstudier har också nöjt sig med att undersöka hur pass bra barn kan prestera enligt vuxennormer, hur deras perception, smakpreferenser, sång och spel är anpassade till dessa vuxna estetiska normer.

Denna situation, med en historiskt och socialt bestämd "god" musik som ska läras ut och ett samtidigt överväldigande musikutbud av alla de slag (formellt och kvalitetsmässigt) i massmedia, dvs utanför de officiella

pedagogiska kanalerna, blir alltmer otillfredsställande. Den är också svår att förena med såväl denna utrednings övergripande mål som med de olika psykologiska kunskaper vi har om barns utveckling.

Här förordas därför ett motsatt synsätt, där man utgår från barnet självt och inte från musiken. Det innebär att man måste göra en mycket viktig distinktion mellan estetiska upplevelser och upplevelser av "god smak" (dvs konformitet till regler dikterade av auktoriteter). Lärarens musikaliska smak kommer givetvis att påverka det som sker i förskolan, men huvudsyftet för honom/henne blir att ge barnet effektiva redskap att självt uppleva och producera musik på ett differentierat sätt utifrån vad det självt tycker låta bra. Det innebär också att man i fråga om olika musikaliska aktiviteter ständigt försöker utgå från det som är aktuellt för barnet. Det är därför inte tillräckligt med kunskap om vad barn kan prestera efter vuxennormer på olika åldersstadier. Det blir viktigare att förstå *hur* barn tänker och upplever på olika nivåer och låta aktiviteterna utgå därifrån.

Delmål

Musik definieras här och i fortsättningen som alla sätt att organisera ljud och rörelser. (Ordet "organisera" innefattar här både perceptuell organisation och eget producerande av ljud.) Personalens huvuduppgift blir att skapa en allmänt stimulerande ljudmiljö för barnet och — särskilt under de första levnadsåren — på olika sätt ge barnen tillfälle att förknippa musik med trygghet och gemenskap och att de samtidigt kan uppleva musik som ett naturligt uttrycksmedel för sig själva.

Målsättningen blir därigenom individuell, dvs man kan inte vänta sig att alla lär sig samma saker. Man kan utgå från att barnen kan utveckla sig åt olika håll, med olika smakpreferenser och uttryckssätt, samtidigt som musiken ger träning i att ta hänsyn och samarbeta. Men denna önskade individuella glädje i ljudaktiviteter förutsätter en samtidig kognitiv inläring; en perceptuell organisation av olika skeenden i ett givet ljudmönster och en utveckling av olika begrepp, både verbala och icke-verbala. De emotionella och kognitiva aspekterna samspelar på olika sätt i de formulerade delmål som skisseras nedan. Vidare ingår de i och kan underlätta andra processer i barnstugan, t ex naturvetenskaplig begreppsinsläring.

Den musikaliska träningen i barnstugan bör alltså hjälpa barnen att

- 1) utveckla medvetande om och känslighet för ljud och rörelser (sensorisk träning),
- 2) bibehålla och utveckla spontanitet och kroppslig frihet inför musik (expressiv kreativitet),
- 3) utveckla behärskning av den egna kroppens uttrycksmedel, balans mellan spänning och avspänning,
- 4) utveckla en positiv attityd till musik, en attityd kännetecknad av både nyfikenhet och uppskattning,
- 5) uppleva en ej åldersbunden gemenskap genom musik, utveckla samarbete och hänsyn,
- 6) lära enkla begrepp i musik (svar på "Vad hörde du? Vad hände i

musiken?" och liknande frågor, kontrast som hög/låg etc) och om musik (varför, var och hur folk gör musik, berättelser om musik och musiker, verbaliseringar av känslor inför musik etc),

7) utveckla vissa grundläggande färdigheter genom öra, röst och kropp och genom användning av olika rytm- och melodiinstrument.

Några huvuddrag i musikutvecklingen under förskolåldern

A: De allra första åren

Mycket av musikutvecklingen under förskoltiden kan beskrivas med de begrepp som lanserats av psykologen Heinz Werner. Från vaga och diffusa intryck och helhetsreaktioner kännetecknas denna utveckling av en ökad *differentiering* och *artikulation* med en *hierarkisk uppbyggnad* (där vissa funktioner dominerar över andra).

Närsinnena (=beröring, värme, kyla, hungersensationer etc) bestämmer till största delen vad som står i centrum för det nyfödda barnet. Snart börjar det mer aktivt utforska omvärlden, att differentiera mellan och kombinera olika visuella, taktila och auditiva mönster på olika sätt. Det sträcker på sig, griper efter saker, smakar på dem, känner om de går att äta eller inte, är hårda eller mjuka, vilka ljud de ger ifrån sig. De kroppsliga reaktionerna på musik är ännu av diffus helhetstyp.

De olika ljudexperiment barn gör bidrar till att bygga upp relationer mellan de egna sensori-motoriska funktionerna — där de olika kroppsrörelserna ger referenspunkter — och omvärlden.

På det sättet bildas en ljudmodell av omvärlden, en modell som står under ständig påverkan av vuxna och den omgivande miljön med de sinneserfarenheter den erbjuder barnet. Den akustiska miljöns struktur (röster och tonfall hos fostrare, ljud från radio, TV och övrig omgivning, lekmaterial etc) kan beskrivas som en *sensorisk kultur*, ett system av relativt standardiserade ljudmönster som assimileras och ackommoderas av barnet (i Piagets mening). Denna sensoriska kultur och de olika emotionella upplevelser som förknippas med den får så småningom en speciell innebörd för barnet. Den blir basen för tolkningar av kommande ljudupplevelser.

Det pedagogiska huvudproblemet vid denna programmeringstid för barnet är hur den sensoriska kulturen skall bli maximalt stimulerande för barnet, locka det att utforska sin värld och samtidigt ge det fasta referenspunkter med återkommande händelser. Är den understimulerande får barnet en karg, torftig och ointressant modell av världen. Är den överstimulerande försvåras barnets möjligheter att bilda en modell av världen. I båda fallen försvåras utvecklingen.

Musikpedagogiken blir därför viktig under de första åren. Den består framför allt i att uppmuntra olika ljudaktiviteter hos barnet, förse det med lämpligt material, träna förmågan att lyssna uppmärksam samt att på olika andra sätt lära barnet förbinda musik med trygghet och gemenskap.

B: Tal och klang

Klangmässiga kvaliteter i den omgivande ljudvärlden bestämmer till stor del den perceptuella organisationen under hela förskoltiden, klangen och den rytmiska pulsen tycks vara den dominerande funktionen i Werners mening när barnet kategoriserar och skiljer mellan olika slag av ljud. Där vi hör melodiska och harmoniska strukturer, hör i relationer, tycks barnen uppleva starkare och mer direkta sinnesintryck (denna direkta sinnesupplevelse är av allt att döma en huvudingrediens i det konstnärliga uttrycket). En annan skillnad är att barnet med sin begränsade erfarenhet inte gör samma konventionella differentiering mellan brus, buller och toner som vi gör. Nyfikenheten på ljud för deras egen skull är mycket stor, något som märks inte minst genom alla klang-, buller-, ord- och rimlekar hos förskolbarnen.

Innan det lilla barnet lär sig förstå vuxenspråket, ordens innebörd, får talets musikaliska element (tonfall, satsmelodi, tempo, rytm, klangfärg etc.) stor vikt som betydelsenyanser. De klangmässiga, ljudhärmande aspekterna tycks också dominera det tidiga talet och den första begreppsbildningen, som är påtagligt auditivt dominerad. (Werner-Kaplan 1963.)

Under förskolåren sker en kontinuerlig differentiering inom detta klangliga huvudområde. Tal och sång börjar skiljas åt, det språkliga, semantiska innehållet börjar dominera över det klangliga etc. Men de mer odifferentierade processerna är hela tiden tillgängliga för barnet fram till skolåldern. Här är åter en faktor som bidrar till förskolbarnets likhet med konstnären: den fria växlingen mellan olika utvecklingsnivåer (diffust-artikulerat, globalt-differentierat etc.) och förmågan att blanda kvaliteter som senare vanligen hålls skarpt åtskilda (solen är ledsen, solen är glad etc.).

C: Tre år och uppåt

När barnet vid 2–3-årsåldern alltmer börjar behärska sin kropp tycker det om att röra sig till musik. Dans, tal och sång utgör hos många barn en enhet som successivt särskiljes först fram mot skolåldern.

Rörelserna är ej särskilt synkroniserade till musikens takt, även om rytm tillsammans med melodi vid sidan av klang är viktiga i musikupplevelsen. Har musik och rörelser ett fast mönster är det vanligen härlett av den text man sjunger.

Vid 3–4-årsåldern börjar barnet lyssna mer uppmärksam på radio, grammfon och TV. Men den hörda musiken omorganiseras i enlighet med barnets utvecklingsnivå, görs till egen musik. Spontana musikaliska yttringar är vanliga i olika sammanhang.

När barnet sjunger kända sånger kanske det följer förebildens melodikontur men sången är ännu i 5–6-årsåldern sällan "ren" i vuxenmening, något som åter kan ses som uttryck för barnets helhetsuppfattning av musik och inte som att det misslyckas att sjunga på vuxenvis. Ett mer medvetet musicerande än tidigare är nu märkbart hos många barn och sexåringen har i regel tillägnat sig både en stor melodirepertoar och flera musikaliska begrepp.

Inom musikundervisningen råder en ibland uttalad motsättning mellan olika metodiska skolor (Orff-, Tonika-do-, Dalcroze-metoden etc). De olika metoderna rättfärdigas av olika antaganden om vad musik är och inte är, värderingar om människan och samhället etc.

Viktigare än skillnader mellan dessa skolor är förmodligen i vilken utsträckning personalen kan anpassa sig efter barnens behov, bakgrund och ofta mycket ostrukturerade musikaliska erfarenhet, dvs personalens flexibilitet.

Med andra ord: ett huvudmål för personalen blir att återlära lyssnandets nöje, att utnyttja det fria samspel mellan olika sinnen som förskolbarn i allmänhet visar inför vardagens ljud och rörelser samt att höra alla olika rytmer och klanger som ständigt omger oss. Därigenom kan han/hon bli mer uppmärksam på den tillfälliga och spontana musik som barn åstadkommer i samband med andra aktiviteter och den ljudvärld som de lever i, t ex hur det låter när man kommer in på ett varuhus. Det underlättar också att under koncentrerade lyssnarövningar ge uppgifter som är meningsfulla för barnen.

Den konventionella pedagogiken möter barnet med en fixerad och inträngd ljudvärld (pentatonik, tonika-do, dur, moll etc), reducerad och inskränkt till enkla melodiska och rytmiska motiv, fasta intervall och enkla taktarter. Är avsikten att reproducera sånger eller att spela melodier på instrument, är denna enkelhet nödvändig. I andra fall kan musiken vara hur komplicerad som helst. Man bör kunna utgå från vilken ljudsituation som helst och gärna starta med "akustiskt kaos" där alla skramlar, tjoar och hojtar, som sedan organiseras och struktureras på olika sätt.

Man kan alltså använda sig av alla tillgängliga ljudproducerande medel (inklusive rösten) och arbeta med helheter, stora klang- och rörelsehändelser, hela tiden utgående från barnens egna språkliga och motoriska aktiviteter, utan krav på uniformitet och precision. De fysiska upplevelserna av kroppsrörelser, ljud och instrument underlättar denna struktureringsring. Man koncentrerar sig på distinkta drag och kontraster, t ex stark/svag, snabb/långsam osv. Dessa begrepp lärs in först på en för-verbal nivå, t ex genom kroppsliga upplevelser. En del begrepp verbaliseras kanske aldrig, medan man i andra fall kan diskutera de verbala begreppen. Särskilt rytm- eller skrammelorkestern kan här erbjuda fascinerande möjligheter om inte läraren är rädd för ljud och vill ha det att låta "vackert" efter sina normer. Här kan man direkt knyta an till det som tidigare nämnts om samarbete, hänsynstagande och gemensamma överenskommelser. Samspelet har alltså en viktig social betydelse.

I andra fall kan begreppsträningen ske i speciella lyssnarövningar som bör vara korta och avpassade efter barnens uppmärksamhetsvidd. Man kan lyssna på olika rytmer, tempoändringar, ljud av olika instrument, musik i olika register, speciella ljud. Man kan blunda och sen diskutera vad man hörde ("Vad hörde du i rummet här? Vad hörde du utanför rummet? Hörde du något mer?") och liknande divergenta frågor, dvs där man inte strävar efter *ett* rätt svar. Avslappningsövningar, minskad

visuell stimulans, olika lekar där olika sinnesmodaliteter kombineras kan ingå här.

Eftersom sång är något naturligt för barn och förekommer spontant till övriga aktiviteter är det bra om man kan knyta an till dessa aktiviteter, initiera eller gå in i olika ljudlekar, sjunga meddelanden till varandra osv. Ramsor bör utnyttjas för att arbeta med ovanliga taktarter och komma ifrån de fantasilösa mönster som är så vanliga i barnvisor.

Organiserade sångstunder har bl a funktionen att ge barnen en stor repertoar av sånger. En lämplig metod här är att läraren sjunger hela sången, som återkommer sångstund efter sångstund så att barnen successivt kan lära sig text och melodi. Det är viktigt här att välja ett tonläge som passar barnen.

Kombinationer av vokala och instrumentella övningar är andra, vanligen oprövade möjligheter. Man kan ta sikte på att i musiken gestalta olika känslolägen (glad, lugn och stilla, arg etc) fråga-svar-mönster av olika slag (olika instrumentgrupper, röster-instrument, försångarkör, rörelser-musik etc).

Den gemensamma gången i alla dessa övningar är, att hur primitiva och bullriga de än till en början låter för den vuxne, så ger de barnen konkreta upplevelser, och deras rörelser och manipulation av instrument ger dem vissa färdigheter i att lyssna, dansa, sjunga och skapa. Detta gör det i sin tur möjligt för dem att utöka sin musikaliska idé- och beteenderepertoar, vilket ger dem större möjligheter att differentiera och artikulera olika känslor i det de gör.

Några böcker som innehåller praktiska anvisningar i de musikaliska aktiviteter som beskrivits ovan är

Aronoff, Frances, W: *Music and young children*. New York: Holt Rinehart and Winston, 1969. Bygger på Dalcrozemethoden, talrika ex på begreppsinnlärning. Från fyraårsåldern och uppåt.

Frendelius, Gunhild: *Musik för förskolebarn* Stockholm: Prisma 1970.

Langford, Louise M: *Småbarnsfostran*. (Original The guidance of the young children, New York: Wiley 1960.) Stockholm: Läromedelsförlagen 1968. Ger många praktiska och allmänna anvisningar betr sång- och lyssnarlekar med barn. Från ettårsåldern och uppåt.

Soviet Preschool Education. Detaljerade anvisningar från spädbarns-åldern och uppåt.

Meyer-Dankmann, G: *Klangexperimente und Gestaltungsversuche in Kindersalter*. Wien 1970.

Pape, Mary: *Growing up with music. Musical experiences in the infant school*. London: Oxford university press, 1970.

Smith, R B: *Music in the child's education*. New York: Ronald Press, 1970. Innehåller systematiserade tekniska anvisningar och en rad sånger.

Övrig refererad litteratur:

Werner, H & Kaplan, B: *Symbol function*. New York: Wiley, 1963.

Bilaga 4 Bild och begrepp i förskolan

Gert Z Nordström

Vanligen uppfattar människor bilder som något platt och fyrkantigt. Bilder är det som finns i tidningar, TV eller fotoalbum. Detta är naturligtvis riktigt, men vi som pedagogiskt arbetar med bildproblematik tycker också att bilder kan vara tredimensionella. Alltså är skulpturer, slöjdarbeten och konsthantverksprodukter av olika slag också bilder. Det finns för övrigt även en tredje definition på bild. Man kan säga att allt som blir visuellt avläst är bild. Med andra ord allt som vi varseblir med våra ögon och som tillhör ett medvetet perceptionsfält. I detta senare fall behöver inte bild vara en avbild utan kan vara "verkligheten själv" direkt registrerad och införlivad hos en person. För den som arbetar med bildpedagogik måste alla dessa tre bildområden anses väsentliga. De griper också in i varandra och kan knappast bearbetas isolerat. Slutligen bör vi inte heller glömma bort att bilder kan vara rörliga och därmed skildra olika tidsförlopp ganska verklighetstroget. Serier, film och TV hör också till de bildformer som mest engagerar barn.

Bilden som språk

En förutsättning för kommunikation mellan människor är en begrepps-bildning eller begreppsapparat. Verkligheten som sådan räcker inte. Den måste sammanfattas, begränsas – den måste få namn. Det är genom dessa "namn" eller begrepp som kommunikationen etableras. Bilder är också ett slags begrepp – ett slags sammanfattning eller avgränsning av verkligheten. Bilden fungerar därför som ett språk. I bästa fall är detta språk begripligt. I många fall är det obegripligt. Språket har blivit en kod som inte är överenskommen på alla plan. Det är bara några människor som helt begriper språket. Övriga gissar sig fram eller uppfattar språket fragmentariskt. Vad beträffar bildspråket är detta mycket vanligt. Framförallt när det gäller barn som har föga eller ingen erfarenhet att jämföra med.

Barn i dagens samhälle drabbas mer av abstrakta och fragmentariska beskrivningar av verkligheten än vad barn gjorde förr. Det industrialiserade, teknokratiserade och kommersialiserade samhället kan inte fungera utan en avancerad bildkommunikation, vilken självfallet med hjälp av nya

tekniker har raffinerat bildspråket till den grad att det lätt kan förväxlas med verkligheten själv. Bilder som är naturtrogna men samtidigt mer eller mindre alltid abstraherar, förkortar, förlänger, summerar eller på annat sätt deformerar och förvränger verkligheten bör därför speciellt uppmärksammas i bildarbetet med barn. Jean Piaget har i sin utvecklingspsykologiska forskning klarlagt att begrepp som tid, hastighet, rum, konstans osv hänger samman med olika utvecklingsnivåer hos barn. Det förefaller troligt att barn som saknar kunskaper om hur bildspråket fungerar kan bli begreppsförvirrade och hämmas i sin utveckling. Å andra sidan bör ett ökat bildmedvetande stimulera mognaden.

Bildens denotationer och konnotationer

Begrepp eller ord kan indelas enligt den betydelse de har. Man kan säga att ett ord har en *denotativ* mening och menar då det som detta ord betecknar (denoterar). Ett träd, för att ta ett exempel, är en vedväxt med utpräglad huvudstam, som nedtill är grenfri, men upptill vanligen är rikt förgrenad. Men träd kan också ha en *konnotativ* betydelse. Det kan uttrycka mycket mer än vad det betecknar. Ett träd kan väcka känslor, värderingar och associationer. Som barn kan man ha klättrat i träd och byggt kojor, man kan ha ristat kärlekssymboler i barken eller legat och mediterat under en trädkrona. Träd kan också få mänskliga drag. Om natten kan de se ut som spöken. Om dagen kan de utstråla trygghet. Vi kan också härleda trädslagen till vår egen klassindelning av människor. Vissa träd kan vara "ädla" som ek och bok. Andra kan vara mer "proletära" som asp eller al. Allt detta och många fler associationer kan begreppet träd dra med sig. Konnotationerna hos ett begrepp är på så sätt helt beroende av de olika upplevelser olika individer har. Det är därför ofta fråga om en mer komplex och svårbestämd process när kommunikationen skall passera det konnotativa fältet än det denotativa.

Även bilder är både denotativa och konnotativa. Det gäller alla från massbild till hobbyfoto och från reklambild till konstbild. Denotativa måste de vara om vi skall uppfatta ett något så när entydigt budskap. Den abstrakta och expressionistiska bildkonsten på 1950-talet brydde sig ofta inte om denotationerna som man snarare uppfattade som ett hinder för att nå andra väsentligare värden. Många människor fick därför ingen kontakt med den. Känslor och associationer var inte tillräckligt för att engagera majoriteten av folket. Man ville ha bilder där man kunde se vad de föreställde.

Föreställande och tillika denotativa är reklambilderna. För den skull avstår de inte från konnotationerna. Tvärtom är det kring dem man får människor att identifiera sig med handlingar, miljöer och personer. Det är därför det finns ett berättigande i att reklambilderna förstärker vissa etablerade värderingar. I många fall kan vi kalla det fördomar. Reklambildens syfte är att sälja en vara – det är därför följdriktigt att den anpassar sig till den rådande begreppsbildningen inom såväl denotation- som konnotationsfält. Barnens bilder är också såväl denotativa som konnotativa. Barn kämpar i regel intensivt för att få sina bilder så avläsbara som möjligt. De är ofta ute efter att skapa och

kommunicera genom tydliga begrepp. Bilderna är emellertid också fulla av konnotationer. Barn har oftast ett rikt fantasiliv och ett stort förråd på minnen från egna upplevelser. Det bör också nämnas att de i sina egocentriska perioder gärna målar och tecknar bilder som inte vänder sig till någon speciell person. Men det vore fel att beteckna detta som icke-kommunikation. Det vore riktigare att tala om en expressiv kommunikation till skillnad mot den instrumentellt inriktade som förutsätter en mottagare.

Fritt skapande – en myt

Därmed är vi inne på en av huvudfrågorna i bildpedagogiken när det gäller barn: Skall de skapa fritt – vilket innebär att barn mer och mer hemfaller till en privat och konnotativ gestaltning? Eller skall de styras mot en entydigare denotativ begreppsinläring? Detta är naturligtvis inte en fråga som bara gäller bildskapandet. Den är central för hela pedagogiken i förskolan.

Pedagogiken måste inrikta sig på klara begrepp. Det underlättar barnens förmåga att kommunicera, att återinlära och, när de småningom är mogna för den nivån: tänka deduktivt och abstrakt. Det vore ansvarslost mot barnet att välja en motsatt väg i en samhällstyp som vår. För den skull behöver inte den del av bildskapandet som tillhör de privata och personliga upplevelserna stå i motsatsställning. Det måste vara bildpedagogikens uppgift att förena och öva båda sidorna. Diskussionen kring bildskapandet har här alltför länge låst sig i en skenmässig motsättning. Något s k fritt skapande existerar egentligen inte. Detta har blivit en myt och mystifikation. Vad barn gör när de skapar "fritt" är att uttrycka och gestalta händelser och ideer från sin miljö vilken oftast är utan speciell originalitet. Det är främst kommersialismen – dess bilder, musik, noveller och skyltfönster som format den. Det finns all anledning att på det här planet avmystifiera bildskapandet och få det jämförbart med det verbala språket – som ju i första hand är ett socialt fenomen.

Å andra sidan bör den trend som för övrigt ökar inom hela den obligatoriska undervisningen och som ytterligare vill dela upp människorna i en praktisk och en teoretisk sida motverkas. I ett expertsamhälle ligger det nära till hands att man fortsättningsvis satsar än hårdare på en smal begreppsinläring där de socio-emotionella¹ sidan av människan undanträngs. Att söka komplettera en ensidigt kognitiv² inriktad pedagogik med s. k. "fritt skapande" är naturligtvis inte något alternativ. Människans allsidiga utveckling stöder man inte om man samtidigt uppfattar människans olika aktiviteter som oförenliga motsatser. Integrering bör vara den riktiga vägen.

Bildanalys och kreativitet

Den andra huvudfrågan inom bildpedagogiken rör bildtolkningen eller som man även brukar kalla den bildanalysen. Den är på sätt och vis ny

¹ *Socio-emotionellt*: som rör det sociala och känslomässiga inlärandet.

² *Kognitiv*: som rör det kunskapsmässiga inlärandet.

och har självfallet aktualiserats genom den explosionsartade utveckling bilden fått i det moderna samhället. Det har som redan antytts utvecklats ett bildspråk som huvudsakligen avläses på ett omedvetet plan. För barnen har detta den dubbla konsekvensen att förutom att vara omedvetet påtryckande när det gäller sociala och ideologiska värderingar fungerar det även fragmentariskt och begreppsförvirrande. Läger man sedan till det faktum att dagens moderna massmediabilder är enkelriktade och opersonliga vad kommunikationsprocessen beträffar kan man förstå de yttringar inom pedagogiken som vill skydda barnen från vardagsbilderna.

Det kan emellertid inte vara riktigt och överensstämmer knappast med den linje skolan för övrigt valt vad beträffar synen på verkligheten. Avskärningsmetoder förefaller enbart hyllande då vi alla vet att barn ändå ständigt kommer i kontakt med massmediabilden redan i mycket tidiga år. Den riktiga vägen måste bli den att barn får lära sig något om bilder — att dessa är ett språk och står i ett visst förhållande till verkligheten. Inte är ekvivalent med den.

Bästa sättet att lära sig ett bildspråk är sannolikt att praktiskt få arbeta med det. Barn bör därför ha tillgång till ett rikt sortiment av olika material som färg, papper, lera, trä osv för att på så sätt få tillfällen till att öva motoriken och utveckla sina sinnen på det taktila och visuella området. I naturlig anslutning till det mer traditionella bildskapandet och i överensstämmelse med utvecklingsnivån bör barn få arbeta med foto- och filmkamera. Skall emellertid bildskapandets kommunikativa sida stärkas bör alla bilder som barn gör på ena eller andra sättet tas upp till diskussion och pedagogisk behandling. Det finns mycket som vi vuxna inte uppfattar i barnens bildspråk på grund av att vi inte är tillräckligt övade i att avläsa och tolka olika bildmeddelanden. Diskussion om bilder mellan vuxna och barn är därför väsentligt genom att det ger värdefulla kunskaper till båda parter.

Även massmediabilden kan delvis angripas praktisk-kreativt. Barn kan få förändra bilder genom att teckna och måla på dem, manipulera dem genom att klistra och klippa, förlänga dem genom att måla runt och utanför dem. De kan också ges tillfälle till att söka identifiera sig med människor och händelser som finns i massmediabilderna för att sedan gestalta vad som hände strax innan eller strax före det "frysta" ögonblick som skildrats.

Efter sådana praktisk-kreativa övningar bör bilderna diskuteras och tolkas. Barnen kan nu bli mer eller mindre öppna och intresserade för frågeställningar som: Vad skildrar bilden, hur är den uppbyggd, vilket material eller vilken teknik har använts, vem har gjort bilden, vem vänder den sig till, vilket syfte har den, vilka värderingar talar den för osv.

Bilder används numera allt oftare som hjälpmedel i pedagogiken. Det är inget fel även om de i många fall har blivit ett onödigt surrogat. Det kan bli bekvämare att visa brandstationen i en serie bilder än att gå dit på ett studiebesök. Många miljöer från exempelvis främmande länder skulle barn inte kunna få någon vetskap om utan bilder. Bilder är med andra ord på gott och ont och bör användas med största omdöme. Hur som helst så kommer de med all sannolikhet att öka som ett slags "läromedel"

som informerar oss om världen runt omkring. Det kan inte nog betonas vikten av att barnen övas i att avläsa bilderna — identifiera sig med innehållet och uppleva verkligheten bakom skenet.

*Jan Hallendorff och Sonja Lindberg**Inledning*

Den för alla människor viktigaste faktorn för utvecklingen i socialt, känslomässigt, tankemässigt, perceptivt och motoriskt hänseende är samspelet med andra människor. Hur barnet förmår etablera kontakt samt de erfarenheter och bearbetningar barnet gör är av avgörande betydelse för hela den fortsatta utvecklingen. Barnstugeutredningens långsiktiga mål säger bl a att man vill skapa öppna och kritiskt tänkande människor, som kan samverka med varandra. Avsikten med den sociala omvärldsorienteringen i förskolan är att ge barnen förutsättningar för att på sikt kunna utveckla en egen identitet och social säkerhet, där bl a ovan nämnda egenskaper är framträdande.

Inom ramen för social omvärldsorientering är det önskvärt att barnet erhåller erfarenheter och kunskaper om framför allt sig självt, andra människor, familjen, kroppsfunktioner, livsprocesser, Den närmaste omgivningen med serviceinrättningar och arbetsplatser, seder och bruk i olika kulturer, attityder, normer, livsåskådningar och olika gruppbildningar, tex organisationer och nationer, faller också inom ramen för social omvärldsorientering i förskolan.

Det kan synas vara en väl omfattande informations- och erfarenhetsfär förskolan bör spänna över. Men det är viktigt att betona att förskolans uppgift i dessa avseenden framför allt är att ta till vara alla de spontana och naturliga tillfällen, som vardagen erbjuder samt att fungera på ett öppet och kontaktsökande sätt. Förskolan skall därför inte försöka skapa någon form av läroplan där den sociala omvärldsorienteringen blir ett isolerat ämne. De erfarenheter och kunskaper, som ryms inom den sociala omvärldsorienteringens ram, erhålles i stället med fördel i samband med aktiviteter, som traditionellt går under andra beteckningar, och vice versa.

Barnets införlivande och erfarenheter av såväl sociala och känslomässiga företeelser som mer naturvetenskapligt inriktade företeelser är i hög grad avhängigt av följande:

- a) De sociala och känslomässiga relationer barnet etablerat med

omgivningen samt hur samspelet fungerar med andra människor när barnet gör sina erfarenheter

b) I vilken utsträckning barnet har möjligheter att genom direkta och konkreta upplevelser få de erfarenheter, som inlärningsstoffet kan ge.

Slutsatsen av detta blir därför att varje slag av införlivande av erfarenheter har såväl en social och känslomässig sida som en motorisk, perceptiv och tankemässig sida.

Eftersom det är omöjligt att lägga fram ett program, som i sig garanterar en gynnsam social omvärldsorientering för barnen, skall här endast kortfattat diskuteras kring några önskvärda inslag i förskolan. Vilka erfarenheter barnet sedan gör av dessa inslag är i mycket stor utsträckning beroende på lärarens förmåga att stimulera och skapa intresse.

Personalen har framför allt två viktiga uppgifter att fylla, dels som imitationsmodell och därmed som en inlärningskälla, dels som initiativtagare samt uppfångare och vidareutvecklare av barnens initiativ till olika aktiviteter. Det första rollkomplexet innebär bl a överföring av normer och attityder till olika företeelser. Vidare innebär det att personalen i hög grad bidrar till barnens beteende i såväl rutinsituationer, t ex mat- och påklädningssituationer, som i umgänget med andra, t ex när det gäller samarbete, konflikter. Den bästa vägledning som går att ge till personalen i dessa avseenden är troligen att den skall vara naturlig. Samtidigt behöver barnen få förutsättningar för att själva kunna samarbeta på sikt eller att uppleva att konflikter kan lösas genom diskussion. Dessa förutsättningar kan de få genom konkret upplevelse av personalens samarbets- och umgängesformer.

Rollen som initiativtagare, uppfångare och vidareutvecklare av barnens initiativ kräver intresserad personal med kunskap om såväl samhälleliga som en rad andra förhållanden. Personalen måste själv i viss utsträckning etablera kontakter med människor och institutioner samt vara lyhörd för barnens förslag och ha intresse för att låta barnen följa upp sina idéer och i sin lek bearbeta sina upplevelser. Det är vidare viktigt att personalen är orienterad om aktuella fenomen, som kan tänkas fänga barns uppmärksamhet.

Uppfattning om människor

Den kanske viktigaste delen av den sociala inläringen är vilka värderingar som grundlägges hos barnet om människan. Det är en fundamental princip att varje individ är unik med rätt att sträva mot ett självförverkligande, vilket innebär rätt för varje individ att bli accepterad som han/hon är. Synen på varje individ som något unikt innebär att fostran till konformitet måste vika för en fostran, som uppmuntrar kreativitet och därmed rätt att uttrycka individualitet. Detta innebär bl a rätt till att uttrycka och stå för individuella och avvikande uppfattningar. Barnet är i starkt behov av flera människor för att få alternativa modeller att imitera och identifiera sig med.

Det är därför av betydelse att barnet får möjlighet till såväl stor variation i kontakter med andra människor som positiva kontakter med

olika människor. Med variation avses variation i ålder, kön, nationalitet, utseende, temperament, yrke, religion, samhällsgrupp osv. Dessa kontakter bör ske både genom besök i förskolan och genom att barnen får göra besök utanför förskolan för att få kontakt med olika människor och orienteras om deras förhållanden.

Familjen

Stor roll för vilka värderingar som grundläggs om människan spelar även barnets egna erfarenheter av familjeinstitutionen och möjligheter att få insikt om det naturliga i alternativa familjebildningar. Det är därför viktigt att familjen, som begrepp, inte bara behandlas som den typ av familj personalen har erfarenhet av från sin egen uppväxttid eller som de vant sig vid att betrakta som önskvärd eller riktig. Det gäller därför att bidra till barnens insikt om olika familjebildningar.

Exemplen på familjebildningar är många, men dessutom finns möjligheter att ytterligare vidga barnens kunskapsvärld, förståelse och insikt, t ex genom berättelser, rollekar och filmer, med familjen som tema. Det är med andra ord fråga om en balansgång där syftet är att vidga barnens uppfattning om olika roller i och funktioner hos familjen. Det är viktigt att individens roll i familjen är bestämd av intresse snarare än av kön. Därför är det väsentligt att barnen konkret får uppleva att åtminstone deras dagliga verksamhet är relaterad till intresse snarare än till kön, t ex genom att även pojkar deltar i kökssysslor eller att även flickor kan ha trevligt vid snickarbänken. Dessutom är det av största betydelse att allt fler män verkar inom förskolan så att barnen får uppleva vuxna i verksamhet utan hänsyn till konventioner om könsroller. Genom att förskolan utrustas och fungerar så att även föräldrar lockas in i den och deltar i viss utsträckning i dess verksamhet kan mycket vinnas när det gäller att ge barnen vidgade erfarenheter av att man och kvinna inte alltid följer ett stereotypt mönster i intressen, uppgifter och värderingar. Det är också viktigt att barnen på detta sätt får uppleva en samverkan mellan hem och förskola.

Som en allmän princip bör gälla att de olika delarna av förskolans lokaler utrustas så att de har flera funktioner och förväntas användas av många barn med olika ålder och kön. Lekköket, om sådant finnes, kan t ex användas både som lekkök och som naturvetenskapligt laboratorium.

Människokroppen och livsprocesserna

På ett mycket tidigt stadium upptäcker och undersöker barnet den egna kroppen. Genom att förse det helt lilla barnet med material, som stimulerar utvecklingen av olika kroppsfunktioner, läggs en god grund för den framtida sociala säkerheten. Kring 2–3-årsåldern börjar intresset få alltmer språklig karaktär, varför det blir lättare för den vuxne att tillsammans med barnet göra studier, undersökningar och experiment kring kroppen och dess funktioner.

Under 3–4-årsåldern börjar ett allt större intresse för könsorganen göra sig gällande. Detta medför ökad medvetenhet om och intresse för

den biologiska skillnaden mellan man och kvinna, inklusive tillblivelse, graviditet och födelse, men också andra kroppsfunktioner. När detta intresse för skillnader mellan man och kvinna börjar framträda, är det viktigt att förskolan har möjligheter att möta barnen i deras frågor. Detta sker bäst genom att barnen får undersöka sin egen kropp och dess funktioner. Men även böcker, film och djur kan vara mycket användbara hjälpmedel.

Ett annat för människouppfattningen viktigt område är den kunskap barnet erhåller om livsprocesserna och på vilket sätt barnet införlivar dessa kunskaper. När begrepp som tillblivelse, födelse, åldrande och död skall diskuteras och åskådliggöras krävs stor saklighet och konkretionsförmåga. Det kan vara lämpligt att här hänvisa till de möjligheter biologin erbjuder samt till bilaga "Naturvetenskaplig begreppsbildningsbiologi". Om barnet inte införlivar kunskap om livsprocesserna på ett sakligt sätt, finns alltid risk för att barnet kan bli ångestfyllt.

Det är viktigt att arbeta fram olika slag av material för att konkretisera dessa frågeställningar, eftersom barn alltid kommer in på dem i olika sammanhang. Det är då även synnerligen viktigt att kunna ge dem tillfredsställande svar.

En betydelsefull fråga i detta sammanhang är föräldrarna och kontakten med dem. För föräldrar, som själva är ångestfyllda i sexuella frågor eller av olika skäl okunniga om hur viktigt det är att barns frågor kring sexuella problem tas upp till diskussion på ett sakligt, allsidigt och konkret sätt, kan detta verka provocerande. Det är därför nödvändigt att föräldrarna i förväg informeras om och erbjuds tillfälle att diskutera med personalen om hur sexuella frågor tas upp med barnen.

Några viktiga närliggande miljöer

Det har i olika sammanhang talats om förskolans inre miljö och hur viktigt det är att den är stimulerande. En stimulerande miljö innebär dock betydligt mer än hur den inre fysiska och interpersonella miljön är utformad.

Hur man lyckas med att skapa en stimulerande uppväxtmiljö är därför i hög grad avhängigt av i vilken utsträckning och på vilket sätt förskolbarnet lärt känna sin omgivning i form av hus, vägar, samfärdsmedel, serviceinrättningar m m. Till att börja med är det viktigt att barn och lärare gemensamt utforskar alla de miljöer, institutioner, kommunikationsmedel osv, som barnet behöver för att klara sig självt samt för att utveckla initiativförmågan. De kunskaper som sådana erfarenheter kan ge barnet torde vara en förutsättning för att det skall utvecklas till en självständig och socialt säker människa.

När det gäller att utforska den närmaste omgivningen, att uträtta ärenden i affärer och andra serviceinrättningar, att få se sjukhus eller tandläkarmottagning, att stifta bekantskap med kommunikationsmedel måste naturligtvis olika överväganden med hänsyn till barnets ålder och andra omständigheter göras. Men efter det att barn och personal gemensamt utforskat omgivningen är det även värdefullt för barnen att i små grupper eller individuellt få studera den närmaste omgivningen.

Barn behöver för att känna trygghet med sin egen situation och för att få en viss orientering i samhället få kunskap om föräldrarnas arbetsplats och arbetssituation. Det är därför önskvärt att barnen får tillfälle att besöka föräldrarnas och andra vuxnas arbetsplatser. Detta torde i viss utsträckning kunna arrangeras genom förskolan som kan etablera kontakter och i små grupper göra studiebesök. Emedan den sociala utvecklingen i hög grad är avhängig av barnets kunskaper är det viktigt att utnyttja dessa studiebesök på ett från inläringssynpunkt meningsfullt sätt. Utvecklingsförloppet i en produktions- eller tjänstekedja kan ha en sådan innebörd. Det är inte meningen att ett helt produktionsförlopp skall följas. Exempelvis kan barnet komma in på renseriet i ett gjuteri och få se hur det orensade godset successivt förvandlas till att bli rent och fint. Det är här bara fråga om några få steg i produktionskedjan. På ett kontor kan det t ex vara tillräckligt att få erfara hur skrivmaskinen gör hål i stencilen samt hur man sedan kan stencilera. Ofta kan det också vara värdefullt att barnen får se ett helt händelseförlopp på bild eller på film så att de får ett visst begrepp om olika detaljers samband med helheten. Helhetsbilden får då inte vara för detaljerad utan bör ge en enkel översikt.

Att barn får möjlighet att besöka vuxnas arbetsplatser har inte bara betydelse för barnen och deras utveckling utan även för de vuxnas. Genom sådana besök skulle allt fler vuxna få tillfälle att erfara barns existens som något positivt och spännande.

Massmedia och kulturinstitutioner

Genom att utnyttja TV, tidningar, böcker och filmer kan man komplettera barnets erfarenheter samt göra uppföljningen av tidigare erfarenheter mer fruktbar. Det finns emellertid anledning att iakttäta viss försiktighet vid användandet av dessa media. Barnet behöver ofta en vuxen att ställa frågor till, diskutera med eller reda upp ett för barnet komplicerat förlopp. Det är också viktigt att vuxna finns till hands och försöker underlätta upplevelser och intryck som skapat ångest t ex genom TV:s visning av våld, förtryck och miljöförstöring.

Bilden, texten eller det sagda kan knappast ge barnet lika värdefulla erfarenheter som den egna konkreta erfarenheten med flera sinnens hjälp av samma fenomen. Inte desto mindre kan ofta böcker, bilder och filmer vara värdefulla hjälpmedel för att ge barnen en uppfattning om samt låta dem följa upp och bearbeta förlopp och företeelser som de har svårt att komma i kontakt med på annat sätt.

Förskolbarnets möjligheter att ta emot, värdera och bearbeta information är otvivelaktigt mer begränsade än den vuxnes. Men genom att låta barnen komma i kontakt med och stimuleras till värdering av innehållet (jfr diskussion om bildanalys i bilaga "Bild i förskolan"), ges barnet sannolikt goda förutsättningar inför framtiden. Förskolan bör därför utrustas med radio och TV samt prenumerera på åtminstone en daglig tidning och ha tillgång till olika fackböcker. Dessa synpunkter på förskolans utrustning har i stor utsträckning relevans för barnets

inväxande i sin egen kulturkrets och förståelse för andra kulturer.

Förskolan har en stor uppgift att fylla i utvecklingen mot ökad jämlikhet mellan människor. Med jämlikhet avses då inte endast sådant som har med socio-ekonomiska förhållanden att göra. Mycket stor roll i detta sammanhang spelar de förutsättningar barnen ges till att i framtiden vilja och kunna utnyttja alla de resurser samhället på olika sätt ställer till förfogande. Det är med andra ord fråga om vilken aspirationsnivå, i vid mening, som grundlägges hos barnet. Väsentliga hjälpmedel kan i detta avseende vara erfarenheter av museer, teatrar, bibliotek, biografer och andra kulturinstitutioner. Det bör vara en viktig uppgift för förskolan att bidra till att på sikt stimulera alla människor till att utnyttja samhällets kulturella utbud. I en tidsålder som innebär alltmer ökad specialisering av människors funktioner torde behovet av att uppleva kontinuitet, stabilitet och gemenskap med det förflutna och andra grupper bli mer uttalat. Genom att låta förskolbarnet komma i kontakt med och få erfarenhet av hur sedvänjor, traditioner, verktyg, kläder och andra kulturella yttringar utvecklas, grundlägges en del av möjligheterna till att så småningom uppleva sig självt som ett meningsfullt element i samhällets ständiga utveckling. I ett vidare utvecklingsperspektiv ligger här en av förutsättningarna för att kunna såväl kritisera som att ta upp värdefulla och positiva inslag i den egna och andra kulturkretsar.

Normer och värderingar

Den utveckling barnet genomgår fram till att bli vuxen och sedan som vuxen innebär bl a successivt införlivande av och anpassning till olika normer. Normer som på olika sätt reglerar vår tillvaro förefaller oundvikliga samt spelar mycket stor roll för varje människas tillvaro. Det är rimligt att hävda att normer och värderingar tjänar som mycket viktiga styrmekanismer för varje människas levnadssätt.

Den enklaste delen beträffande förskolan av detta problemkomplex är de regler, som på olika sätt ställer upp gränser för barnens rörelsefrihet och verksamhet. Här går det nämligen att bestämma vad barnen får resp inte får göra. Det blir genast svårare när man kommer in på frågor som attityder till umgänge mellan människor och attityder till olika människor. Rent principiellt bör emellertid gälla att regler som styr barnens verksamhet mycket noga bör övervägas. Det är med andra ord fråga om att begränsa sådana regler till att i princip endast skydda barnen från allvarliga faror som brännskador eller skärskador samt hindra barnen från att orsaka allvarligare egendomsskada. Dessutom är det nödvändigt med regler, som verkar förebyggande mot allvarligare fysiska eller psykiska övergrepp. Om man har som allmän princip att barnen ska *förstå* och *acceptera* regler eller ordningsföreskrifter behöver onödiga regler knappast komma till stånd.

För barnets och sedermera den vuxnes handlande i olika situationer spelar de attityder och värderingar som successivt införlivas den allra största roll. Frågan blir då på vilket sätt attityder och värderingar bildas hos barnet. Det är inte meningen att här ge ett uttömmande svar på den frågan, men några principiellt viktiga synpunkter skall dock ges.

Attityder och värderingar överförs från den vuxne till barnet genom imitations- och identifikationsprocesserna. Detta innebär att det är den vuxnes beteenden, såväl verbalt som icke-verbalt, som har störst inflytande. Barnet lär sig med andra ord av hur den vuxne lever snarare än av vad han/hon säger. Attityder och värderingar verkar som styrmekanismer för människan. Detta äger giltighet i snart sagt alla sammanhang, som i umgänget med människor, intresset för naturvetenskap, val av film och litteratur. Konsekvensen av detta resonemang blir att den vuxne bör göra klart för sig, vilka hans/hennes styrmekanismer är, samt vilka styrmekanismer han/hon genom sitt sätt att bete sig vill förmedla till barnet.

En annan sida av attityd- och värderingskomplexet är att barnen behöver få erfarenheter av alternativa norm- och värdesystem. Därigenom får barnen möjligheter att "testa" sina egna och andras attityder samt att upptäcka relativiteten i de vuxnas attityder och värderingar. Barnet behöver redan på ett tidigt stadium på sitt eget primitiva sätt uppleva att värderingar och attityder alltid är något subjektivt. Vidare har den form av auktoritet barnet finner mest tillfredsställande under sin självständighetsutveckling ett avgörande inflytande på vilken form av auktoritet barnet finner mest tilltalande som vuxen. Det är därför viktigt att barnen får möjlighet till kontakt med flera vuxna än föräldrar och personal. Här har en mot samhället öppen förskola stora möjligheter att bidra till barnens utveckling, eftersom den erbjuder flera imitations- och identifikationsmodeller utöver föräldrarna.

Barn och religion

Barn i förskolaldern kommer alltid på något sätt i kontakt med frågor om Gud och Guds existens. Detta gäller oberoende av om barnet växer upp i en troende omgivning eller ej, eftersom dessa frågor når alla barn. Det är därför viktigt att personalen i förskolan är förberedd på hur den skall möta barnen i deras frågor. Principiellt torde gälla att barnens frågor skall besvaras så ärligt och allsidigt som möjligt utan att man för in abstrakta resonemang eller grovt förenklade liknelser. Vidare bör man eftersträva att ge sig tid att prata med barnen om dessa frågor när de dyker upp. Särskilt viktiga är pratstunderna med barnen på tu man hand, där ambitionen är att möta barnen, eftersom frågeställningarna är centrala för deras föreställnings- och fantasivärld. Om barn inte får möjligheter att möta en nyanserad, saklig och ärlig vuxen kan de hamna i funderingar och grubblerier, som kan vara mindre bra för dem. En annan viktig princip är att barnen successivt skall få insikt om att en del människor tror, medan andra inte gör det, och att även människans tro kan ha olika innehåll. Samtidigt kan det vara värdefullt för barnen att få uppleva att den troende och den icketroende tex var och en på sitt sätt kan vara rättvis, snäll eller oärlig samt att de kan uppleva trygghet i sina resp värderingar.

Det är först mot slutet av förskoltiden eller början av skoltiden som barnet har tankemässiga resurser att över huvud taget genom egna övertaganden dra slutsatser om olika värderingars betydelse och inne-

börd. Dessförinnan är värderingar snarast att likna vid mer ytliga beteende- och tankemönster, som barnet övertagit från vuxna människor. Vad förskolan därför bör inrikta sig på är att ge barnen förutsättningar att på sitt själva fatta sina beslut i frågor om religiösa och andra värderingar. Barnen skall ges dessa förutsättningar genom att den vuxne skall försöka möta dem i deras frågor.

Invandrare och andra grupper i samhället

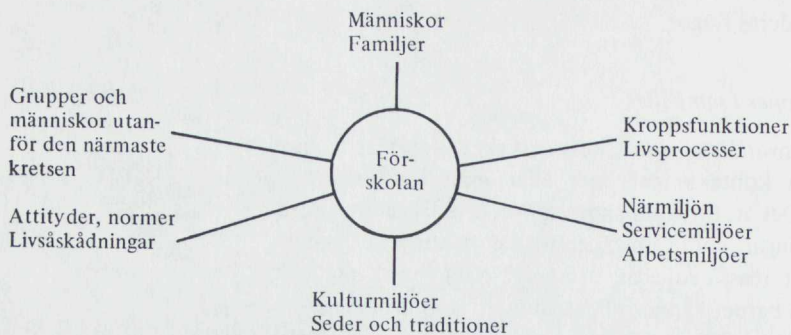
Genom den betydande invandring, som skett och sker, kommer många barn på naturligt sätt i kontakt med mer eller mindre främmande kulturer och religioner. Det är, förutom andra språk, ofta fråga om andra traditioner, andra värderingar, andra umgängesformer och mycket annat. Vidare bidrar inte minst massmedia till att vidga våra kunskaper om bl a andra miljöer än den barnet känner till, såväl inom som utom landet. Även den ökade rörligheten i form av resor inom och utom landet bidrar till sådan kunskapsökning. Det är därför redan på förskolnivå önskvärt att på olika sätt och av olika skäl ge barnen saklig och allsidig information om och kontakt med människor och föremål, som på något sätt representerar främmande miljöer, kulturer och religioner.

Det utbyte av kulturvärden och den ökade ömsesidiga förståelse, som kontakter mellan invandrare och infödda "svenskar" kan medföra, bör vara en viktig uppgift för förskolan att medverka till. Genom att betona egenvärdet hos varje kultur och betydelsen av att denna kultur ej bör överges torde en riktig och meningsfull ömsesidig anpassning mellan invandrare och "svenskar" kunna ske. Här skulle förskolan kunna ha betydelse som ett slags kontaktcentrum för föräldrar och barn.

Det är vidare en väsentlig uppgift för förskolan att medverka till att "bringa reda i" det enorma informationsutbudet när det gäller avlägsna länder. Förskolbarnen tar ofta emot mycket av denna information, men på sitt eget sätt och ofta utan att i tillräcklig utsträckning få tillfälle att prata med någon vuxen. Barnet kan därför t ex bli förvirrat eller skrämt av otäcka bilder. Genom att få tillfälle att prata med en vuxen om sina upplevelser och få kompletterande, nyanserad information kan barnets intresse väckas och en positiv attityd skapas. Detta bör vara en angelägen uppgift för förskolan.

Det är emellertid inte tillräckligt att ha "det internationella perspektivet och intresset" i förskolan. Inom landets gränser finns en mängd människor samlade inom organisationer och andra grupper eller ensamma som är mer eller mindre okända för barnen. Det är här kanske inte fråga om andra kulturer, men väl människor, som det är viktigt att barnen får möjlighet att lära känna och få erfarenheter av. Att med andra ord öppna förskolan för kontakter och information samt att förskolan deltar i samspelet med samhället i övrigt är i hög grad önskvärt med tanke på barnens utveckling och framtid.

Som en sammanfattning av detta avsnitt kan nedanstående skiss illustrera några viktiga aspekter på den sociala omvärldsorienteringen i förskolan.



Bilaga 6 Grundläggande begreppsbildning i matematik i förskolan

Göran Holmström

Man kan anta att en bidragande orsak till olikheter i räkneförmåga på grundskolans lågstadium är att söka i elevernas olika erfarenheter om vissa allmänna begrepp och elevernas olika språkliga utveckling snarare än i det förhållandet att några elever kan räkna upp längre ramsor av tal än andra. Att kunna en ramsa av tal ("jag kan räkna till tio") är vidare knappast ett kriterium på god taluppfattning. Det är uppenbart att den förberedande matematikundervisningen inte bör ägnas åt övningar i att räkna upp tal.

En eventuell inlärnin g av begrepp och termer i förskolan måste alltid föregås av en kreativ, upptäckande fas. Under denna fas, "den fria leken", kommer barnen att samla en mängd disparata erfarenheter och de kommer att uppleva ett behov av att systematisera dessa. Lärarens styrning av barnen skall i denna fas vara starkt reducerad. Genom att planera material för den fria leken kan man emellertid efter hand öka barnens motivation att söka efter (upptäcka) strukturer, att klassificera, att skapa ord för att uttrycka sig etc. Man kan också genom val av speciella lekar inrikta barnens intresse mot sådana begrepp som senare kan komma till användning vid studium av mera speciella matematiska begrepp. Önskvärt är givetvis ett intimt samspel mellan begrepps bildning, inlärnin g och tillämpning. Man bör alltså sträva efter att i verksamheten i övrigt använda de begrepp som är aktuella.

Mål

Målet för den förberedande matematikundervisningen bör i första hand vara att öka barnens *gemensamma* erfarenheter av omvärlden genom att studera några grundläggande matematiska begrepp och metoder och att i samband därmed introducera att gemensamt språkbruk (terminologi) för kommunikation om begreppen.

Allmän metodik

Av olika sätt att introducera *tal* förefaller det lämpligast att välja metoden att jämföra *mängder*. Sannolikt är mängdbegreppet mycket

grundläggande för olika former av tänkande och barnet tillägnar sig begreppet intuitivt och på ett tidigt stadium. Fördelen av att använda mångdbegreppet är påtaglig. Mängder (med ett litet antal element) är lätta att konkretisera. Mängder kan bildas på många olika sätt, den enklaste formen av klassifikation kan vara att föremålet i fråga finns i mängden.

Att studera mängder av konkreta föremål leder oss att söka efter mera subtila klassificeringsgrunder, vi bildar delmängder. Vi får anledning att beskriva delmängderna med hjälp av *relationer* inom mängden, varvid vi utnyttjar olika former av varseblivning, t ex "samma färg som", "samma form som". Vi får också behov av ordningsrelationer inom en mängd, t ex "längre än". Med hjälp av *parbildning* kan vi införa relationerna "lika många som", "flera än" och "färre än". Därefter kan *talet* användas som en egenskap hos (ett namn på) mängden.

Parbildning skall givetvis göras framför allt i praktiska konkreta situationer t ex när barnen hänger upp sina kläder (mössa → krok), när barnen dukar för en måltid (sked → tallrik), när barnen vilar (barn → kudde), när barnen lär känna varandra (barn → namn). Parbildning kan också göras i konstruerade övningar av typen lägga snöre eller måla streck mellan föremål i en mängd och föremål i en annan. Vid dessa övningar kan man uppmärksamma viktiga egenskaper som karakteriserar olika relationer (reflexivitet, symmetri, transitivitet). Viktigt för en god taluppfattning är t ex att antalet element i en ändlig mängd inte ändras om man ordnar elementen på olika sätt. Denna egenskap hos relationen "lika många" kan barn behöva uppleva konkret för att uppfatta. De kan t ex genom parbildning övertyga sig om att antalet barn i en ring inte ändras om ringen vidgas eller krympes, att antalet klossar inte ändras om klossarna flyttas isär eller skjuts ihop, staplas på höjden eller längden etc.

När barn börjar beskriva mängder genom att ange antalet element i mängderna, *talen*, uppstår också frågan om *talskrivning*. Viktig är givetvis metoden att använda delmängder av någon jämförelsemängd för att symbolisera talen, t ex en påse med bönor eller vackra stenar. Behov av sådana "konkreta tal" får barnen då de vill jämföra antalet element i mängder i olika rum eller om barnen behöver minnas antal över en längre tid. Senare kan man arbeta med färdiga talsymboler av typen sifferkort. Innan barnen lärt sig räkna till tio kan övningar som introducerar positionssystemet vara lämpliga. Självfallet kan barnen få måla stora och roliga siffror när de ändå är i gang med målning.

Ett område som traditionellt behandlats tidigt i svensk skola är *mätning*, t ex av längd, massa (vikt) och volym. Det innebär en avsevärd komplikation att mäta storheter. Man behöver såväl begreppen kongruens och tal som begreppet enhet. Det förefaller därför lämpligt att ta mycket försiktigt på detta område. Vissa enkla jämförelser av storlek kan göras t ex "mitt snöre är längre än ditt", "Ake väger mer (på vågen) än Stina", "det är mer saft i flaskan än i glaset". När mätningar införs, bör principerna experimenteras fram genom att man arbetar med av barnen själva uppfunna enheter. Särskild uppmärksamhet kan behöva ägnas terminologin — s k vanligt språkbruk är ofta mycket förvillande.

Mycket tyder på att barn redan under förskolåldern kan tillägna sig

vissa *geometriska* begrepp, främst sådana av topologisk natur. Dit hör begrepp som nära, innanför, utanför, mellan, ovanför, nedanför, upp, ner, fram, tillbaka. Även vissa begrepp som är att uppfatta som punktmängder såsom kurva, plan, yta, rum, hörn, kant, sida kan genom de goda konkretiseringsmöjligheterna och överensstämmelsen med vanligt språkbruk behandlas tidigt.

Syftet med en inledande geometriundervisning måste vara att förbättra barnens rumsuppfattning. Det är sannolikt att rumsuppfattningen kan förbättras genom konkreta erfarenheter. Sådana erfarenheter kan ges åt barn genom systematiska lekar, där barnen får möta begrepp och termer i anslutning till sin egen situation i rummet. Begrepp sådana som slutna och öppna kurvor, innanför och utanför kan barnen realisera genom att själva bilda öppna och slutna ringar, vara innanför eller utanför ringen etc. Barnen kan också göra upptäckter om den slutna kurvans egenskaper genom att måla områden innanför kurvor.

I rumsuppfattningen ingår inte bara att intuitivt handla på ett visst sätt i en given situation. Vi måste också kunna kommunicera, tala med varandra om rummet. Många lekar är målande beskrivningar av rummet. I t ex "gömma nyckel" har vi poetiska men illustrativa symboler för orientering i "fågel eller fisk" och nyckeln själv är symbol för en punkt i rummet. Symbolerna kan emellertid göras enklare och därmed också bättre genom att successivt berövas alla ovidkommande egenskaper. Vi inför termer som "högre", "nära golvet" osv. Barnet blir i skolan och livet tvunget att använda en myckenhet abstrakta symboler t ex bokstäver och siffror och det kan därför vara rimligt att kombinera orienteringsövningar i rummet med övningar i att använda abstrakta symboler. Man kan t ex koda en väg genom en labyrint genom att vid varje vägsval låta färgsignaler visa vägen (grön kloss → rakt fram, röd kloss → stopp, gul kloss → vänster, blå kloss → höger).

Bilaga 7 Naturvetenskaplig begreppsbildning

Olof Ernestam

Författarens referensram

Under förskoltiden genomgår barn en intellektuell utveckling mer koncentrerad än under någon annan period av levnaden. Enligt äldre uppfattning ville man ej föregripa barnets naturliga utveckling, och man inväntade barnets mognad. Enligt modernare synsätt kan man skapa metodiska program, som tar vara på möjligheterna att påverka barnen under denna dynamiska utvecklingsperiod och således undervisa fram mognad. Hur en individ utvecklas intellektuellt är till stor del beroende av den stimulans den får under de första levnadsåren. Med dessa nya kunskaper om barns utveckling ställs nya krav på skolans kursinnehåll. Det gäller att förse barnen med berikande impulser under de formbara åren. Stoff från den naturvetenskapliga ämnessektorn har stora möjligheter att ge barnen konkreta och stimulerande erfarenheter av betydelse för deras kommande liv.

Naturvetenskap har länge ansetts som inhämtandet av en stor faktamängd av formler och samband. Naturvetenskap anses av många som alltför svår och förbehållen en liten skara. Skolans undervisning i naturvetenskap av mer strukturerad karaktär har nästan uteslutande startat i åk 7. Att en flicka intresserar sig för fysik anses fortfarande av många som något underligt. Laborationerna i skolan har mestadels varit av typen att verifiera redan funna lagar, formler och konstanter. Först på senare tid har experiment av mer utforskande och problemlösande natur vunnit insteg. Eleverna får många gånger bristande förståelse för naturvetenskap på grund av att de konkreta erfarenheter som de egna experimenten skulle ge saknas. Naturvetenskap upplevs därför som svår och teoretisk.

Naturvetenskaplig undervisning måste ha sin förankring i elevernas egna experiment med konkret material. Detta går ej att ersätta med faktasamlingar, bilder, filmer osv. Genom att låta experimentet, dvs manipulerandet, observerandet av ett system föremål vara det centrala, blir naturvetenskap inte bara en statisk mängd formler och teorier utan också ett sätt att arbeta med och ett sätt att närma sig ett material för att få fram all den information och kunskap materialet rymmer. Det är

väsentligt att barnen lär sig naturvetenskap i en intellektuellt öppen atmosfär, där de kan pröva sina förslag och där deras egna uppslag respekteras.

Då naturvetenskapliga frågor besvaras utifrån experiment och egna observationer förankras inläringen i verkligheten. Genom det experimentella arbetet tränas barnet till analytiskt tänkande och tvingas acceptera resultat, även om de står i motsats till önskningar och förhoppningar. Experimentellt funna fakta bildar härigenom en motvikt till auktoritär påverkan. Erfarenheter av detta slag får därför med stor sannolikhet betydelse inom helt andra områden av individens liv. Förhoppningsvis tar en individ med sådana erfarenheter ställning i olika frågor på ett självständigt och kritiskt sätt.

Genom att betona det experimentella arbetssättet får naturvetenskaplig undervisning starka relationer med intellektuell utveckling överhuvudtaget. Det är ju genom att göra noggranna observationer av omvärlden som människan under århundraden har abstraherat fram de begrepp och samband som i dag utgör naturvetenskapens innehåll.

Under de första levnadsåren genomgår barnen en liknande utvecklingsprocess men i starkt koncentrerad form. De samlar och bearbetar genom observation erfarenheter från sin omgivning, och tänkandet genomgår en utveckling från det konkreta mot det abstrakta. De kognitiva färdigheter, som rymmes i den naturvetenskapliga processen, är till synes desamma som hör till effektiv inläring överhuvudtaget. Därför måste ett tidigt tränande av de grundläggande naturvetenskapliga processerna: att observera, att kommunicera, att klassificera, att mäta och att testa, inte bara visa sig vara väsentliga för exklusivt naturvetenskapliga studier senare i livet utan även inom helt andra ämnesområden. Precis som barnet lär sig tala innan det förstår språkets struktur, kan barnet träna de naturvetenskapliga färdigheterna långt innan naturvetenskapens struktur blir uppenbar. Utan att utveckla dessa färdigheter vore det omöjligt att utforska universum, DNA-molekylen osv. Världen skulle vara som ett komplext nystan av obesläktade fakta.

Hur stöder läraren en sådan utveckling hos barnet? Om barnets eget experimenterande styr undervisningen, blir den divergent och barnen gör många olika erfarenheter. Det är barnet självt som avgör vilket nytt problem som behöver undersökas. Lärarens uppgift är ingalunda passiv, som man kanske först kan tro. Det gäller att organisera undervisningssituationer så att barnen har lätt att hitta på experiment. En betydelsefull uppgift är att ordna att största möjliga samarbete mellan eleverna kommer till stånd. Barnen skall också stimuleras genom beröm och uppmuntran i sitt experimenterande. De frågor läraren ställer bör vara av divergent natur. Frågor som ger uppslag till fler aktiviteter och ej är ensidigt formulerade mot ett riktigt svar. "Vad händer om du gör . . .", "Hur ska du göra för att . . .", "Vilka egenskaper kan du se hos det här föremålet?" är exempel på divergenta frågeformuleringar. Sammanfattningar och redovisningar av liknande aktiviteter är svåra och helt onödiga att göra. Genom att lyssna på barnen och iaktta dem under arbetet, får läraren information om vilka erfarenheter barnen gör och vilka teorier de ställer upp.

Målet för läraren måste vara att skapa en undervisningssituation där

barnet självt gör en fortlöpande tolkning av omvärlden – verkligheten. Barnets förutsättningar är det enda som avgör tolkningens begränsning.

Barnen måste förlita sig mer på sina egna observationer än på den vuxnes utsagor. Det är väsentligt att barnen upplever att läraren är intresserad av att få reda på hur barnet tolkar de observationer det gör för tillfället. Frågan "Vad har Du lärt Dig i dag?" bör ges innebörden "Vad har Du observerat och kommit fram till i dag?"

De egna fria experimenten möjliggör för barnet att abstrahera många begrepp. Det är dock troligt, att barnet kan komma fram till generaliseringar och begrepp som är svårförenliga med modernt naturvetenskapligt synsätt. Detta kan inverka negativt på senare inläring. Vidare kan barnet få svårigheter att placera in sina erfarenheter i sin begränsade begreppsram. Det fria experimenterandet bör därför följas upp av en undervisning, i vilken läraren inför nya begrepp. Begreppen kommer då att bilda en användbar begreppsstruktur, ty det behövs också ord för att fokusera uppmärksamheten på den verklighet som begreppet står för. Utan ord kan inte stabila och användbara begrepp bildas. Barnet kan t ex kanske inte på egen hand formulera begreppet material, men det har genom egna konkreta erfarenheter och observationer fått en erfarenhetsbakgrund, som är nödvändig för att tillgodogöra sig begreppet.

För att helt förstå ett begrepp måste barnet också upptäcka dess funktion i olika situationer. Det är först när begreppets användbarhet upptäcks som det blir riktigt meningsfullt.

Med en experimentell inriktning av naturvetenskap ges barnet tillfälle till kreativt arbete. Naturvetenskap blir ett verb som innebär aktivitet! Tillsammans med läraren bygger barnet upp en begreppsstruktur som möjliggör en tolkning av alltmer komplicerade fenomen på ett meningsfullt och ekonomiskt sätt.

I en atmosfär präglad av arbetsglädje växer självförtroendet i takt med medvetenheten om den egna intellektuella kapaciteten.

Naturvetenskapligt program

Den stora och snabbt växande mängden av naturvetenskapliga fakta och teorier fordrar ett noggrant ordnat inläringsschema. Det gäller att bygga på fundamentala naturvetenskapliga begrepp för att basen för fortsatt inläring skall bli så bred som möjligt.

För att strukturera och ordna naturvetenskapliga erfarenheter och upplevelser behövs en naturvetenskaplig begreppsram genom vilken erfarenheterna får en mer generell tillämpning. Hur begreppen induceras fram beror på tidigare teoribildning och hur noggrant observationerna utföres.

Verksamheten i förskolan kan medverka i barnens naturvetenskapliga tillägnande i två avseenden:

För det första läggs grunden i den naturvetenskapliga begreppshierarkin och för det andra kan barnen få erfarenheter av att experimentera med enkla naturvetenskapliga system. På så sätt växer begreppen fram kring objekts-, tids-, rums- och kausalrelationerna och de naturvetenskapliga arbetsmetoderna, processerna, får tillfälle att alltmer förfinas.

Vid studiet av naturvetenskapliga förlopp är det väsentligt att man riktar uppmärksamheten på de fenomen som är relevanta. Man måste skilja ut de föremål och variabler, som orsakar fenomenet från dem som troligen inte inverkar på förloppet. En sådan grupp föremål som anses stå i relation till varandra utgör ett *system*. Om ett system förändras är det de i systemet ingående föremålen som antar nya former och egenskaper. Någon massa går däremot inte förlorad. Att iaktta en *förändring i ett system* är bevis för att de i systemet ingående föremålen växelverkar — påverkat varandra. De har alltså orsakat en observerbar effekt — tecken på en förändring. Tag t ex systemet ättika och lösning av bromtymolblå. Vätskorna som finns i var sitt kärl blandas. Det sker en färgförändring men då inget lagts till eller tagits bort från systemet är systemet detsamma.

Barnet observerar och beskriver på ett noggrant sätt förändringar som sker i ett system. Förändringarna kan ske snabbt eller under längre tidsförlopp. Genom att undersöka vilka egenskaper föremålen hade före och efter förändringen, hur tidsfaktorn inverkar osv tränas barnet att observera, beskriva, göra mätningar, se enkla sammanhang och dra egna slutsatser.

Förändringar har inte alltid studerats enligt detta betraktelsesätt. I stället för att undersöka vilka föremål som står i relation till varandra har orsaken till förändringen förklarats med föremåls egenskaper och hos föremål inneboende mer eller mindre magiska krafter. Formuleringar som "båten flyter för den är av trä", "magneten vill . . .", "vattnet strävar . . ." är ej ovanliga. Det är angeläget att barns kausalitetstänkande utvecklas bort från animistiska och fenomenologiska tankebanor i riktning mot tänkande förenligt med modern naturvetenskap.

Läraren har dock att beakta den utveckling som barnets kausaltänkande genomgår. Den begreppsmässiga förståelsen av föremål, egenskaper och samband mellan föremål förbättras allt eftersom barnet blir äldre.

Man kan urskilja fem huvudfaser i kausaltänkandet:

1. Fenomenologisk:

Två helt osammanhängande företeelser kopplas samman. Stenkulan flyter ej på vatten därför att den är rund.

2. Animistisk:

En hos föremålet inneboende levande och medveten strävan med kausala egenskaper: Molnen rör sig därför att de lever. Dumma sten.

3. Funktionell:

Föremålen har krafter dock ej animistiska som förklarar handlingar och rörelser: Bollen faller för att den vill till marken.

4. Mekanisk:

Förklaringar genom kontakt och överföring av rörelse: Molnen rör sig därför att vinden blåser på dom. Pedalerna gör att cykeln rullar.

5. Förklaring genom logisk slutledning:

Bevis med tillräckliga principer och resonemang.

De tre första nivåerna är förkausala och av egocentrisk natur. Mekanisk

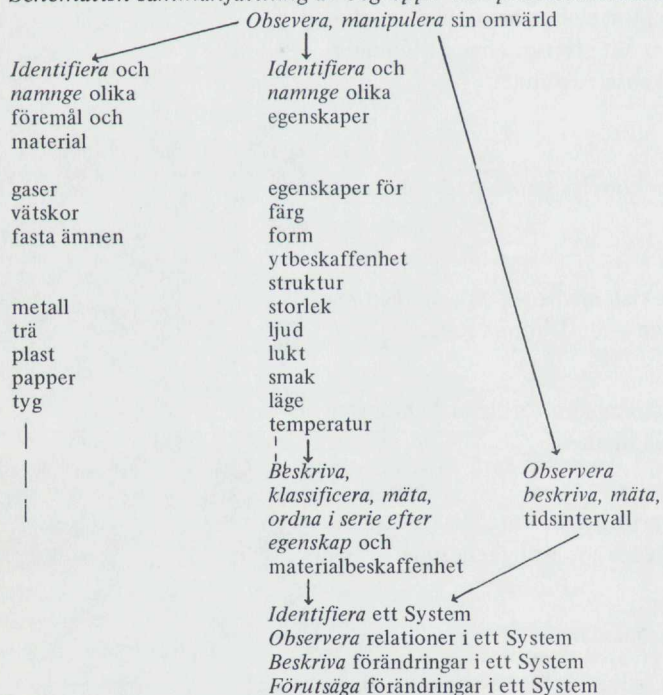
kausalitet är en övergångsform till den slutliga kategorin med fullständig förståelse av relationer och sammanhang.

Grunden för kausal förståelse fås genom att träna de processer som möjliggör att se relationer, tolka relationer och förstå det relativa i empiriskt funna fakta. Läraren understöder och leder barnen i detta arbete och försöker inte påtvinga "rätta" lösningar.

För att observera och beskriva förändringar måste barnet kunna identifiera och namnge de i systemet ingående föremålen och deras egenskaper. Förutsättningen är således, att barnet lär sig känna igen föremål i omgivningen och att beskriva dem. Förskolbarns begrepp om föremål hänför sig framför allt till föremålens användning och inte till deras egenskaper. Från naturvetenskaplig synpunkt är dock materialbegreppet oftast relaterat till egenskaper hos det ämne eller den substans som studeras. Att kunna beskriva och klassificera föremål efter egenskaper relaterade till färg, form, ytbeskaffenhet, struktur, tyngd, längd, material osv måste därför betraktas som nödvändiga naturvetenskapliga grundfärdigheter som tidigt kan tränas i förskolan. De överordnade begreppen *föremål* och *egenskap* bör användas, och som föremål betraktas allting som består av materia. Således är också en vätska och en gas ett föremål.

Efter att ha beskrivit och klassificerat en mängd föremål efter olika egenskaper förväntas barnet få bakgrund för diskussion om föremåls multipla klasstillhörighet, kunna göra hierarkiska klassifikationer och klassinklusioner.

Schematisk sammanfattning av begrepps- och processtrukturen



Bilaga 8 Naturvetenskaplig begreppsbildning — biologi

Dick Åkerblom

Studier av biologiska företeelser har sedan länge bedrivits i förskolorna. Barns spontana eller lättväckta intresse för naturföremål och livsyttningar har utgjort grunden för denna verksamhet. Men man kan knappast tala om en klar, övergripande målsättning. Att döma av den kvantitet barnlitteratur som fortfarande skildrar djur på ett antropomorfistiskt (förmänskligt) och moraliserande sätt kan man anta att barns biologiska erfarenheter i förskolan inte självklart förankras i ett realistiskt, naturvetenskapligt synsätt. Skildringar av förmänskligad natur framställs med fantasi och humor är också av värde, men de får inte presenteras så att de försvårar eller förhindrar en korrekt naturvetenskaplig begreppsbildning.

Bristen på helhetssyn i målsättningen har säkert ofta medfört att biologiska studier skett slumpmässigt och fristående och inte infogade i större sammanhang eller i en långtidsplanering. Förskolseminariernas kursplan i ämnet naturstudier innehåller endast rent biologiska moment och påvisar inte någon anknytning av dessa till icke biologiska områden — inte ens till annan naturvetenskap. Naturstudier är det enda naturvetenskapliga ämnet på förskolseminarierna år 1972.

Traditionellt har själva biologiamnet länge i de flesta skolformer kluivits upp på sådant sätt att en förståelse av större naturliga samband fördröjts eller försvårats. Här har dock en successiv förändring i riktning mot studium av mera omfattande naturliga enheter gjort sig alltmera märkbar under senare år. Detta får bl a ses mot bakgrunden av de växande nationella och internationella miljöproblemen.

I detta förslag till biologisk undervisning i förskolan används *system* som överordnat begrepp. Därmed understryks helhetssynens betydelse för arbetssättet. Ordet *system* skall eller behöver inte användas av barn i någon ålder. Det viktiga är systembegreppets innebörd. Systembegreppet kan tillämpas på många biologiska företeelser; här används det dels i ekologisk bemärkelse och dels beträffande människokroppen. Det ekologiska systembegreppet markerar fundamentala biologiska samband mellan organismer och deras miljö. Dessa ekologiska system, ekosystem, kan ha de mest skiftande dimensioner beträffande både utbredning och innehåll. En stubbe, ett dike, ett bevuxet stenblock kan betraktas som

ekosystem likaväl som ett träd eller en skog, en sjö eller ett hav, en kulle eller ett berg — eller hela jordklotet.

Ett fullständigt ekosystem är självförsörjande utom beträffande energin och innehåller

1. icke levande organiska och oorganiska substanser
2. producenter (gröna växter)
3. konsumenter (djur eller människor som äter andra organismer)
4. saprofyter ("nedbrytare" — huvudsakligen bakterier och svampar som återför organisk substans till oorganisk).

I ett ekosystem blir näringskedjorna sammansatta till större eller mindre komplex (fig 1). Som exempel på fullständiga och i det närmaste slutna naturliga ekosystem kan nämnas vissa typer av sjöar och dammar. Experimentellt visas sådana system enklast i akvarier. De flesta ekosystem är dock inte så starkt avgränsande utan kännetecknas av ett mera öppet jämviktstillstånd. Alla ekosystem är öppna i den bemärkelsen att de mottar energi utifrån, genom solljuset.

Viktigt i förskolans biologiska begreppsträning är att barnen genom egna erfarenheter får kunskaper om att djur och växter inte lever för sig själva utan alltid deltar i ett växelspel med varandra och med sin döda omgivning, t ex luften, vattnet, jorden och temperaturen. Var i systemen man börjar eller slutar är av underordnad betydelse, men det är angeläget att barnen själva och med lärarens hjälp regelbundet får tillfälle att iaktta och undersöka naturliga sammanhang av större och mindre omfång. Barnen skall göras uppmärksamma på att människan i egenskap av biologisk varelse också ständigt står i vissa förhållanden till sin miljö.

Barndomsupplevelsernas betydelse för hela personlighetsutvecklingen är väldokumenterad. Direkta upplevelser av livsprocesserna hos djur, växter och människor engagerar barn starkt och kan därför väntas utöva en avsevärd framtida påverkan. Konkreta biologiska erfarenheter är alltså i och för sig av värde, men dessutom relateras dessa lätt till objekts-, rums-, orsaks- och tidsbegreppen. Bilder, preparat eller annan "framställd" natur får inte ersätta men givetvis komplettera levande natur. Från biologin och närliggande områden är det lätt att ge barnen stimulerande, konkreta upplevelser.

Adekvat och intresseväckande biologiundervisning stöder språkutvecklingen genom att i hög grad utnyttja beskrivningar, berättelser, återberättande och uppmaningar.

Den sociala inläringen har stora möjligheter att utvecklas i laborativt arbete med biologiskt material. Barnen märker snart att samarbete är både nödvändigt och roligt när de t ex samlar, identifierar och klassificerar naturföremål och när de experimenterar eller gör i ordning en utställning. Barnen kan också jämföra sina sociala situationer med djurens. Detta kan ske via det ekologiska systembegreppet genom att djurens beteendeanpassning utnyttjas som förbindelselänk. Om ekosystemets karaktär av djursamhälle betonas, blir djurens beteendeanpassning jämförbar med hur och varför människorna anpassar sig i olika sociala sammanhang. Belysande zoologiska exempel kan hämtas från t ex akvarier, terrarier, myrstackar, fågelpar och flockfåglar och jämföras med

barnens egen grupp och det samhälle de lever i. Bland djur förekommer också samarbete; exempel kan tas från fortplantning, bobyggande, ungarnas vård och skydd samt varnings- och kontakthandlingar. Vissa "regler" som djur följer kan göras meningsfulla för barnen med hjälp av begreppen medfödd (instinktiv) och inlärd. Exempel på problem att ställa barnen inför: Vad händer om ett djur/en människa bryter mot den egna gruppens regler? Hur får djur/människor veta vilka regler de skall följa? Jämför människornas språk och djurens sätt att meddela sig med varandra.

Om reglernas funktion i t ex lek och trafik klagörs konkret bör detta kunna vidga förståelsen för syftet med människornas sociala regler: att underlätta samarbetet för det gemensamma bästa och att ta ansvar. Regelbrottens konsekvenser bör som följd härav kunna upplevas sakligt: den som bryter mot en samsarbetsregel måste svara för följderna, dvs lära sig samsarbeta.

Analogier mellan djurens beteende och människans när det gäller samarbete och regler saknar ingalunda relevans. Barn uppskattar livligt jämförelser mellan djur och människor, och även om analogierna på förskolestadiet oftast måste generaliseras starkt, innebär deras användning att man utnyttjar ett värdefullt instrument för begreppsinsläring. Genom att utnyttja analogier och korrekta begrepp kan barnen t ex jämföra sagornas djur och människor med verklighetens.

Praktiskt pedagogiskt kräver en målinriktad biologiundervisning i förskolan bl a följande:

1. Utrustningen skall vara god och utrymmena stora både inom- och utomhus för att barnen så variationsrikt som möjligt skall uppleva och lära känna sin egen kropp. Inomhus bör finnas ett "laboratorium" och möjligheter för barn i alla åldrar att få direkta upplevelser av växter och djur. Idealiskt vore om barnen både inom- och utomhus förlöpande under året finge träna sig i att observera och undersöka biologiska system. De praktiska svårigheterna beträffande utevistelse kan inte förbises, men det måste understrykas att biologisk begreppsträning i möjligaste mån bör ske ute. Vid all vistelse utomhus skall barnen stimuleras att själva iaktta, undersöka och förklara naturföreteelser. Barnens vistelse i naturen är värdefull från flera synpunkter än som motivationsskapande för biologisk begreppsträning: barnen får röra sig över större ytor, aggressioner kan kanaliseras, det sociala samspelet varierar osv. Värde av naturupplevelsernas totala positiva effekter torde knappast kunna överdrivas. Det bör betonas att naturupplevelser och naturstudier utomhus inte enbart behöver äga rum i natur av storslaget format. Gårdsplanen, dikeskanten, parken och fågeldammen erbjuder åtskilligt av intresseväckande natur och där finner man lätt ekologiska system.

2. Personalen måste ha kunskaper i allmän biologi, ekologi (läran om levande varelsers förhållande till sin miljö) och etologi (läran om djurens beteende), vara engagerad och initiativrik.

3. Sammanhangslösa detaljer skall undvikas och någon exakt faktamängd bör inte eftersträvas. Däremot bör namn på vissa till systemen hörande levande och livlösa föremål läras in liksom benämningar på biologiska skeenden, dels som grund för begreppsinsläringen och dels för

att underlätta kommunikationerna barn—barn samt personal—barn. Barnen bör också vänjas vid att använda riktiga termer i fråga om utrustningen.

4. Iakttagelser och undersökningar av inomhus arrangerade ekosystem, såsom akvarier, terrarier samt mindre system, t ex växtodlingar, har vissa fördelar framför studier ute i det fria: de iordningställda ekosystemen är stabila och lätta att manipulera och observera under längre tid, och oberoende av årstid och institutionens läge kan barnen t ex så, plantera, variera artbeståndet, förändra temperatur, fuktighet, ljus- och näringsförhållanden, varigenom de kan iaktta, mäta och klassificera livsprocesserna. En grundutrustning för denna verksamhet måste anses nödvändig för varje förskola.

5. Barn är ofta särskilt intresserade av kroppsfunktionerna. Personalen kan därför med utgångspunkt i dessa leda uppmärksamheten till kroppsdelarna och deras egenskaper och på så sätt hjälpa barnen att successivt bygga upp det överordnade systembegreppet: hela människo-kroppen.

Det övergripande, rent naturvetenskapliga målet för biologisk begreppsträning i förskolan är att utveckla barnens intellektuella resurser. Biologiskt material är härvidlag mycket lämpligt: det intresserar barn i hög grad och det kan erbjudas i så skiftande former att alla funktioner som är förutsättningen för den kognitiva utvecklingen fortlöpande kan övas; sinnesträningen kan exempelvis varieras praktiskt taget obegränsat. Men biologiska upplevelser och arbete med biologiskt material ger också stora möjligheter till estetisk och känslomässig utveckling samt övning av samarbetsförmågan. De biologiska studierna skall utgå från levande organismer, vilket bl a innebär en accentuering av de känslomässiga aspekterna. Genom att observera, handha och vårda levande varelser samt lära känna sin egen kropp skaffar barnen sig egna erfarenheter av livsprocesserna, vilket utgör en mycket viktig grund för en allsidig personlighetsutveckling.

Väsentligt för hur biologiska upplevelser och begrepp presenteras och övas i förskolan — från de yngsta barnen till de äldsta — är t ex följande.

1. De yngsta tittar, lyssnar, klappar och luktar på ett litet rumsdjur. Äldre barn observerar djuret mera ingående, benämner och manipulerar på visst sätt bl a efter uppmaning. Slutligen kan barnen vårda djuret, jämföra det med andra arter och med bilder, klassificera, mäta osv. Denna utveckling kan också överföras till barns upplevelser och erfarenheter av växter och av andra barn.

2. Barns intima kontakt med levande varelser skall vara målmedvetet planerad. Deras egna växtodlingar, rumsdjur, terrarier och akvarier får inte vara exklusiva företeelser utan vanligt förekommande. Barnen måste få möta likartade naturföreteelser många gånger i olika utvecklingsfaser.

3. Barnen vill efter hand förlänga radien i sitt rumsliga "forskningsområde". Successivt utsträckta utflykter bör ingå i planeringen. Det är berikande för barnen att utforska nya platser; bl a förstärks begreppsinläringen genom att de upptäcker olika och likartade fenomen på skilda håll.

4. Fortlopande lär sig barnen omedvetet mycket om sina kroppar

genom olika slags aktiviteter. Genom målmedvetet bedriven undervisning torde så småningom de äldre barnen kunna betrakta människokroppen som en fungerande enhet, ett system. Många dagliga tillfällen vid t ex på- och avklädning, toalettbestyr, tvättning, tandborstning och skapande lek bör användas till planerade inläringssituationer. Lärarens uppgift är att medvetandegöra de kroppsliga upplevelserna på basis av barnens iakttagelser och experiment och därigenom förmedla sakliga kunskaper. Problemställningarna bör inför barnen utformas så att kroppens delar och funktioner alltid sätts i samband med hela kroppen.

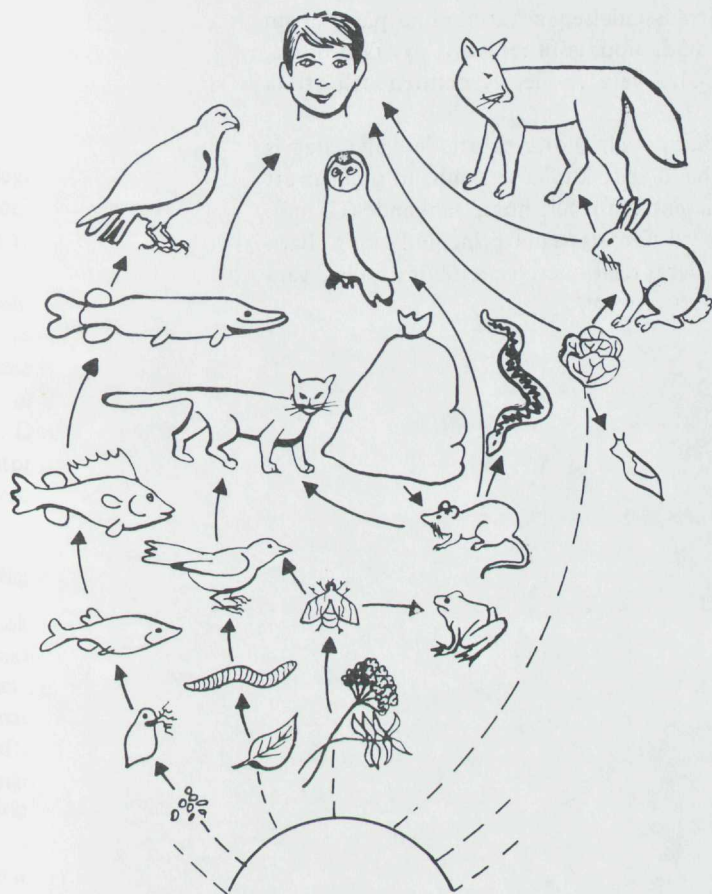


Fig 1 Exempel på näringskedjor

De gröna växterna i vatten och på land producerar genom solens inverkan kolhydrat (stärkelse och socker) av koldioxid och vatten. Växterna kan också med hjälp av oorganiska substanser i marken – och undantagsvis i luften – tillverka t ex vitaminer och äggviteämnen.

Djur och människor livnär sig direkt eller indirekt av växternas produktion. Växtföda kan utgöras av t ex växtplankton, nektar, pollen, blad, frön, frukter, stam, ved och rötter.

Högst i näringskedjorna befinner sig däggdjur, fåglar och människor, som alla primärt är beroende av växternas produktion. Om miljögifter finns i början av en näringskedja föreligger stor risk för allt starkare koncentration på högre nivåer.

5. Korrekt biologisk begreppsbildning försvåras för de barn som tidigt bland vuxna eller kamrater mött osakliga, moraliserande och fördomsfulla attityder mot olika biologiska företeelser. Somliga barn känner t ex äckel eller rädsla inför vissa djur eller mänskliga kroppsyttringar. Emot barn med sådan upplevelseblockering måste läraren reagera lugnt och ha som riktpunkt att genom saklig, åskådlig undervisning så småningom kunna avlägsna eller åtminstone mildra denna fastlåsning.

6. Studier av ekologiska samband leder ofrånkomligen då och då till obehagliga upplevelser av den nersmutsade miljön. Sanningen bör självfallet inte förtigas men den får inte framställas så att barnen grips av ångest. De bör få uppleva tillfredsställelsen av att kunna påverka sin omgivning genom att rätta till, städa upp, göra rent osv, dvs få positiva, konkreta erfarenheter av att själva vara en del av naturen och att ta ansvar för den.

7. Personalen skall vägleda barn i alla åldrar så att de själva stegvis upptäcker alltmer vidgade samband. Att kunna se samband innebär att förstå principer, vilket är fundamentalt för allt högre tänkande (Gagné). Biologi lämpar sig synnerligen väl för att träna principinläring. Barn frågar ofta om levande ting och deras relationer. Svaren bör då alltid vara sådana att de stimulerar till fortsatt intresse.

Bilaga 9 Förskolans lek- och arbetsmaterial

Jan Hallendorff

Begreppet material användes för såväl verktyg och redskap som leksaker, böcker, bilder, AV-material som arbetsmaterial i konventionell bemärkelse för att betona något som är föremål för bearbetning.

För att kunna göra en mer fullständig redovisning av förskolans lek- och arbetsmaterial behöver följande närmare utredas och samstämmas:

dels de krav som betingas av gruppsammansättning och storlek, lokaler, geografiska förutsättningar samt personalens intresseinriktning.

dels de krav som förskolans pedagogiska program ställer på materialet.

Detta omfattande arbete måste emellertid ske på längre sikt och är av utpräglad utvecklingskaraktär. Nedan kan därför endast ett mer allmänt resonemang om förskolans lek- och arbetsmaterial föras.

Några allmänna synpunkter på lekmaterial

Lekmaterialet bör vara allsidigt vilket dels innebär att man bör skaffa material för olika lekar som låtsaslek, skapande lek, sorteringslek osv, dels att varje enskilt lekmaterial bör kunna användas på ett allsidigt sätt. Ett material eller en leksak som endast går att använda på ett fåtal sätt är oftast av mindre värde för barnet än ett material eller en leksak med många användningsmöjligheter. Detta gäller kanske i högre grad för barn från 3–4-årsåldern än för de yngsta.

Lekmaterial bör sättas in i sitt utvecklingssammanhang på så sätt att man i största möjliga utsträckning bygger vidare på redan befintligt material med liknande men mer komplicerat material. Eller också försöker man skaffa material, som man tror sig kunna komplettera med annat lämpligt material när barnet blivit något äldre.

Lekmaterial bör stimulera barnets fantasi och lust att utforska, pröva, experimentera osv.

Lekmaterial finns ofta i hemmet, omgivningen, verkstaden, hobbyrummet, naturen och kan ofta göras tillverkas hemma av vuxna och barn.

Lekmaterial skall vara säkert och hållbart. Tänk därför på alla de egenskaper som mycket lekmaterial har, som i onödan kan skada barn. Tänk även på den onödiga sorg många barn drabbas av när deras lekmaterial inte håller ens för helt normala påfrestningar.

Principer för förskolans utrustning

Utgångspunkten är en materialanvändning som tar största möjliga hänsyn till barnens behov, personalens förutsättningar och materialets utnyttjandegrad. Några konsekvenser av detta är:

1. Allt material bör på ett meningsfullt sätt kunna hänföras till förskolans delmål och dess intentioner.

Personalen behöver följa och observera materialets användning med avseende på omfattning och innehåll.

2. En "basdel" av det material som motiveras av det pedagogiska programmet bör vara generell. Det innebär att de flesta förskolor utrustas med denna uppsättning material.

Personalen skall ha erforderlig utbildning för att på ett meningsfullt sätt utnyttja detta material i sitt arbete med barnen.

Detta material, som barnen själva bör kunna handha, skall placeras och exponeras så att barnen hittar det och har möjlighet att själva ta fram det.

3. Utöver de materialbehov som kan tillgodoses genom ovan nämnda s k basdel tillkommer för varje förskola ytterligare behov av material. Dessa ytterligare behov kan bero på många faktorer. Det är därför viktigt att personalen får möjlighet att anskaffa material som den bedömer är nödvändigt och som ej faller under punkten 2 ovan.

Denna del skall möjliggöra att hänsyn tas till dels barngruppens sammansättning med avseende på t ex barn med särskilda behov, dels personalens eventuella specialintressen och kunskaper.

Vidare medför ofta geografisk belägenhet varierande behov. En innerstadsförskola kan t ex behöva delvis annorlunda utrustning än en förskola som ligger på landet eller i en förort.

4. Viss del av förskolans utrustning är av sådan karaktär att den väl lämpar sig för sambruk med andra förskolor och eventuellt fritidshem, skolor. Motiven till detta kan vara varierande, t ex ringa utnyttjandegrad eller höga kostnader. Det kan vara fråga om filmer som endast visas en gång per termin, eller inspelade TV- och radioprogram. Sådan utrustning används relativt sällan och har höga inköpskostnader. Annan utrustning som kan användas relativt ofta men som ändå kan vara aktuell för sambruk är vidare bandspelare och filmprojektor. I det senare fallet kan en lösning vara att apparaterna cirkulerar mellan institutionerna enligt viss given ordning, medan sådant som filmer samt radio- och TV-program kan beställas från centralförråd.

Det kan även röra sig om olika slags specialmaterial för barn med särskilda behov såsom språkmaterial för invandrarbarn, väl strukturerat material för utvecklingsstörda, greppriktiga hjälpmedel för rörelsehindrade osv.

I ett centralförråd kan även med fördel de vanligaste förbrukningsmaterialen finnas för rekvisition.

Sammanfattningsvis kan sägas att en principiell tredelning av anslag till förskolans material genomföres.

Följande överordnade och/eller kompletterande materialgrupper föreslås:

1. En generell del som motiveras av det pedagogiska programmets generella innehåll.
2. En speciell del som anpassas till de för varje institution unika behoven.
3. En för flera institutioner gemensam del som fördelas enligt given cirkulation och/eller rekvisition.

Några synpunkter på förskolans utrustning och dess användning med utgångspunkt från integrerat begreppsbildningsprogram

Integration mellan olika ämnes- och aktivitetsområden. Detta betyder att barnen skall ha möjlighet att arbeta från flera utgångspunkter när de arbetar kring något tema. Om de arbetar med former kan de t ex sysselsätta sig med inpassningsspel, rita och fotografera, bygga, experimentera och dansa med kring former.

Det är viktigt att vara lyhörd och ge utrymme för barnens associationer. Det gäller dels när barnen får ideer om byte och integration av aktivitetsområde, dels vid byte av tema.

Att *arbeta med system* innebär att man alltid söker se på hur olika saker förhåller sig till varandra, dvs barnen stimuleras till att experimentera och söka sig fram från olika utgångspunkter. (Jfr bilaga 2.1.)

Detta ställer krav på å ena sidan ordning och struktur vad gäller förskolans utrustning, å andra sidan flexibilitet när det gäller att använda utrustningen för olika ändamål och på olika platser. Dessa båda principer måste vara vägledande för såväl förskolans arbetssätt som dess utrustning.

Barn med särskilda behov

Speciellt anpassat material inom och utom terapirum behövs ofta. Då en rad olika hänsynstaganden i regel behöver göras kan endast några exemplifieringar göras. Det kan vara nödvändigt att föra in olika slag av kompletterande material, så att "stegen" blir tillräckligt små. I samband med inpassnings- och perceptionsspel kan en del barn behöva öva varje färg, form och storlek var för sig och många gånger innan de behärskar begreppen.

Vanligen tas ej sådana hänsyn när det gäller gängse lekmaterial. Det kan vidare handla om att institutionens vanliga material behöver försees med speciella hjälpmedel, t ex greppriktiga handtag, för att barnen ska kunna leka med detta material.

Exponering av material kan komma att behöva ändras antingen för att den handikappade skall nå materialet eller för att undvika överstimulans. Liknande hänsynstaganden kan komma att behöva göras beträffande den *ljudmässiga miljön*. En del barn överstimuleras eller är på annat sätt dåligt betjänta av för hög, oren osv ljudmiljö.

Lokaler

Utrustningssystemet nedan är speciellt tänkt för den fullständiga syskon-gruppsmodellen med lekhall. Merparten av det principiella resonemanget

nedan bör emellertid vara tillämpligt även på andra typer av lokaler. Det är emellertid viktigt att varje förskolas utrustning noggrant förankras i dess lokalförutsättningar.

Utrustningssystem – syfte

- underlag för behovsanalys och urval av material
- underlag för disponering av lokaler
- underlag för exponering av material
- ett försök att ge den bakomliggande synen på valet av förskolans lek- och arbetsmaterial snarare än att presentera en utrustningslista.

Det utrustningssystem som presenteras nedan har en resonerande uppläggning, så till vida att funktioner, förutsättningar, motiv m m och utrustningssystem med exempel på material presenteras område för område.

De följer enligt:

Småbarnsavdelning

Grovmotorisk lek

Lab

Miljö

Bibliotek

Ljud

Verkstad

Omvärldsorientering och

utställning

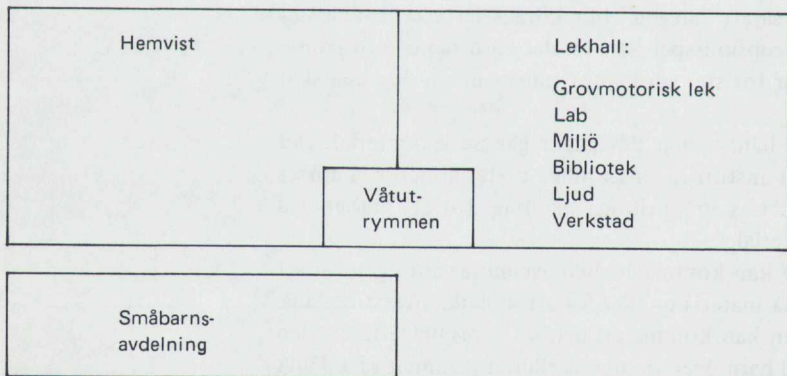
Våtutrymmen

Hemvist

Förråd för AV-material

Förråd för arbetsmaterial

Principskiss på förskolans planlösning



Småbarnsavdelningen

Denna avdelning tar emot barn i åldrarna 1/2–ca 2 1/2 år. Under denna tid genomgår barnen en mycket snabb utveckling. Dessa åldrar är vidare de känsligaste och mest formbara i människans liv. På de institutioner

som tar emot barn i dessa åldrar måste därför mycket höga krav ställas. Utgångspunkterna för följande resonemang om lek- och arbetsmaterialet i småbarnsavdelningen är tre varav särskild tonvikt läggs på den sista.

1. Den första principen som bör vara vägledande vid vård av småbarn är att hänsyn tas till de s k självregleringsmekanismerna. (Gesell: Barnens värld och vår.) Spädbarnet säger t ex självt till när det vill ha mat eller byta blöja och därför måste hänsyn tas till varje barns individuella rytm. Den fysiska miljön bör följaktligen inrättas så att barnen exempelvis kan äta och vila på individuella tider. Vidare är det önskvärt att barnen kan skötas i sitt lekrum. Mot slutet av första levnadsåret brukar barnen i gruppen kunna äta, sova och leka på ungefär samma tider. Hänsynstagandena till principen om självreglering kan successivt avta i synnerhet från omkring ett års ålder. Detta är ett av motiven till att de minsta barnen (ca 1/2–1 år) bör kunna avskiljas från de äldre i småbarnsgruppen. Viktigare är dock de motiv som följer.

2 a. Barnens behov av kontakter ökar successivt. Omvänt gäller att barnen orkar med färre kontakter ju yngre de är. Särskilt viktigt är därför att de minsta barnens vårdare, som är få till antalet och stabila, bör ha möjlighet att ha ögonkontakt med barnen när de sköter eller matar dem osv. De minsta barnen har vidare ett begränsat behov av kontakt med kamrater. De bör därför vid behov kunna avskiljas från de äldre i småbarnsgruppen.

2 b. I 1–2-årsåldern leker ofta barnen bredvid varandra med samma material. Det är därför viktigt att flera saker av samma slag finns på denna avdelning. Vidare betraktar de ofta varandra mera som saker än som kamrater varför det ibland kan bli lite jobbigt för vissa barn. Det är därför väsentligt att det finns möjligheter för barnen att dra sig undan för vila eller få lugn och ro för att leka ensamma. Detta behöver ej nödvändigtvis ske genom att barnen har flera rum utan kan även ske genom diverse avskärningsarrangemang. Dessa barn behöver kontakt med såväl yngre och äldre barn som vuxna. Kontakterna bör ske i en för varje barn lämplig omfattning. I det sammanhanget spelar disponibel yta stor roll, såtillvida att barnen mår bättre av att spridas ut på flera olika rum och aktiviteter än att alltid vara i ett rum och där konfronteras med varandra. Bl a kan det lätt uppstå konflikter om lekmaterial eller p g a att man ofta stöter mot varandra.

3. Utvecklingen fram till ca 2 års ålder kallas ofta för sensori-motorisk period. Därmed förstås framför allt att barnets sinnen och rörelseapparatur är de av barnets förmågor som det mesta kretsar kring. Genom sinnena – syn, hörsel, känsel, smak och lukt – ges barnet möjlighet att i ökande utsträckning göra grundläggande erfarenheter om omgivningen. Vidare utvecklas rörelse- och balansförmåga i takt med sinnena varigenom barnets möjligheter till nya erfarenheter ökar. Under dessa båda första år kan barnens grundläggande erfarenheter sägas göras i termer av objekt, hur dessa förhåller sig till varandra och sig själva i rummet, orsak och verkan förlopp mellan objekt samt uppfattning om tid.

Ett försök att sammanfattande formulera några övergripande krav på småbarnsavdelningens lek- och arbetsmaterial visar att materialet bör ge barnet möjlighet till allsidig och god stimulans av

perceptionsförmågan, dvs förmågan att uppfatta med hjälp av sina sinnen

att material bör finnas som ger barnen god fin- och grovmotorisk träning

att det bör finnas en variation av material som kan träna barns förmåga att koordinera, dels exempelvis öga-hand eller öga-fot, dvs att koordinera perceptioner och rörelser, dels exempelvis olika sorteringslek-material, dvs att koordinera två eller flera perceptioner

att barnen ges mycket goda möjligheter till:

- våt- och kladdlekar
- låtsas- och härmningslekar
- stimulans av sina uttrycksmöjligheter språk, ljud och bild.

Grovmotorisk lek

Av särskild betydelse för den grovmotoriska lekens omfattning och karaktär är

- dels utemiljöns möjligheter att erbjuda sådan lek
- dels inomhusmiljöns — inklusive den personella miljöns — möjligheter att erbjuda alternativa aktiviteter.

Det är nödvändigt att tillgodose barnens behov av grovmotoriska aktiviteter såväl inomhus som utomhus. Dessa behov betingas framför allt av

- a. barnets utvecklingsmässiga och fysiska behov av rörelse
- b. barnets behov av avkoppling, som ofta tar sig rörelsemässiga uttryck

Barnens grovmotoriska verksamhet betingas ofta av andra orsaker, som exempel kan nämnas brist på annan intressant sysselsättning och/eller olämplig utemiljö. Det är önskvärt att barnen får tillgång till sådan förskolmiljö att grovmotorisk verksamhet p g a dessa omständigheter sker i så liten omfattning som möjligt.

Punkt a och b ovan bör i väsentlig utsträckning tillgodoses genom lek utomhus. Inomhus bör rytmiska och dramatiska lekar vara väsentliga källor till stimulans för barnen. För detta ändamål krävs golvutrymme och tillgång till musik samt god akustisk miljö.

För uppövande av balans, styrka, rumskontroll osv spelar olika typer av redskap stor roll. Sådana redskap är nödvändiga inomhus i viss utsträckning. Det är emellertid väsentligt att noggrant överväga var de skall placeras med hänsyn till den lek som kan bli resultatet och med hänsyn till omgivande lek. Generellt sett är det olämpligt att ge dessa redskap en mycket central plats vid stationär placering. A andra sidan är det icke önsvärt att förlägga denna lek till avsides belägna platser.

Följande erfarenheter bör miljön inomhus systematiskt kunna bjuda barnen:

- att klättra — t ex ribbstol, repstege
- att gunga — t ex gunga, trapets, lina
- att hoppa — t ex madrass e d
- att balansera — t ex bom, cykel
- att hänga/sträcka ut sig — t ex ribbstol, trapets
- att röra sig på lutande plan

Våtutrymmena är ett av de områden, som mest uttalat skall fylla verkligt utforskande och experimenterande funktioner. Ett annat av dessa områden är lab och ytterligare ett är verkstaden. Benämningen lab kan härledas ur laboratorium och avser att understryka områdets utforskande och experimenterande verksamheter. Eftersom dessa båda aktivitetsprocesser är av grundläggande betydelse för barnens utveckling måste dessa områden både utrustas och fungera på ett intressant och attraktivt sätt för syskongruppens alla barn. Därmed inte sagt att övriga områden i förskolan skulle skilja sig i detta avseende. Däremot måste kraftigt understrykas att speciellt labområdet inte görs för "fint, märkvärdigt osv" och av den anledningen ej kommer till användning.

Här skall barnen ha skojigt — lära genom att leka i stället för att lära genom att titta, lyssna och lyda. Vidare bör påpekas att labområdet är naturligt som plats för aktiviteter med en del av miljöområdets material. Detta gäller framför allt olika slags konstruktionsmaterial. Materialet inom detta område skall vara sådant att det erbjuder barnen förutsättningar till intressanta och skojiga aktiviteter som bidrar till begreppsbyggnad kring/om exempelvis mångdbegreppet, material- och egenskapsbegrepp, människan, djur och natur samt orsak och verkan — samband. Utöver tillgång till lämpligt material torde även följande kunna anses som förutsättningar för ett väl fungerande labområde:

- a. attraktiv och väl strukturerad exponering av materialet
erforderligt antal väl skyddade arbetsplatser för ensamma barn eller barn i smågrupper
- b. lärare med positiv inställning till och elementär kunskap om det integrerade begreppsbyggnadsprogrammets arbetssätt
- c. materialinsamling och en stor del av verksamheten förlägges till andra aktivitetsområden och utomhus.

Nedanstående lekmaterialkategorier avser att exemplifiera efter vilka principer labområdet kan utrustas och beträffande dess förvaringsmöjligheter även disponeras. Vad det sedan i praktiken gäller är att kunna fylla respektive kategorier och eventuellt ytterligare med material avpassat för olika utvecklingsnivåer och aktivitetsmöjligheter.

Mängd

1. I sin första och enklaste form är det mest en fråga om att kunna uppfatta mängder av olika storlek och slag. Det är därför naturligt att hit hänföra diverse material som kan komma till användning inte bara för antalsuppfattning utan även för dess användbarhet vid uppfattande av t ex material- och egenskapsbegrepp.

Som exempel kan nämnas räknelandskap, vilket består av bl a ca 10 djur per art, staket, hus, träd. Här kan det gälla att uppfatta och skilja en mängd kor från en annan likaväl som att skilja en mängd kor från en mängd grisar. Stenar, fjädrar, sockerbitar osv kan fylla samma funktion.

2. Även olika typer av inpassningsform, färg- och kombinationsmaterial som lotto och domino bör kunna hänföras till denna kategori. Här

handlar det mer om perceptions- och begreppslekar än om mängder, men alla dessa ting är så inflätade i varandra att de ej gärna kan åtskiljas.

3. Hit hänförs också olika slag av mätinstrument. I varje fall sådana som användes för bestämning av längd, vikt och volym samt tid.

Några propåer kanske kan vara på sin plats.

a. Under så gott som hela förskoltiden är den relativa måttstocken barnens enda förståeliga. Detta innebär att ett föremåls längd och tyngd jämförs med barnet självt. Senare kan barnet t ex jämföra väggen A:s längd med väggen B:s

Den objektiva måttstocken kommer sent, dvs att använda meter, kilogram och liter eller minuter och timmar

b. Att använda balansväg — så länge barnen inte behärskar kilogram osv

c. Att inte göra något nummer av deciliter och liter förrän barnets konstansuppfattning är någorlunda hygglig.

Optik

Den här hyllan blir något av en renodlad verktygshylla med en rad experimentstimulerande optiska saker. Viktigt att komma ihåg är de mindre barnens aktivitets- och upplevelsemöjligheter kring detta material. Tänk på vad solkatter kan fascinera! Detsamma och mer därtill kan uppnås genom exempelvis riktade ljusstrålar, speglar, prismor och polariserade skivor.

Men det handlar även om olika slags hjälpmedel för olika ändamål. Som exempel kan nämnas förstoringsglas, lupp, mikroskop, kamera, betraktningsapparat och projektor.

Elektricitet; energi och kraft

Elektricitet är inte bara strömmen till våra spisar, TV-apparater osv! Ficklampor är inte bara ljus! Ett vattenhjul är inte bara en snurrande rörelse. En kastrull med kokande vatten är inte bara ånga!

Statisk elektricitet och magneter är andra vardagliga företeelser som bör utnyttjas. Genom att göra erfarenheter läggs en grund för framtiden.

Det primära syftet med materialet på detta område är att ge barnen en rikhaltig uppsättning erfarenheter om hur olika företeelser samverkar, t ex spisens värme och vattnet eller batteriet och lampan. Utifrån sådana erfarenheter bör barnen stimuleras att själva finna förklaringar, dvs komma underfund med orsakssamband och betingelser för dessa.

Därigenom finns möjlighet för barnen att pröva sin förklaring och modifiera den. Detta är bättre än att förse barnen med grovt förenklade och förmänskligade eller levandegjorda förklaringar.

Människan, djur och natur

För närmare diskussion om denna del av labområdet hänvisas till expertbilaga Naturvetenskaplig begreppsbyggnad — biologi: Dick Åkerblom.

Större delen av det arbetsmaterial som är aktuellt i samband med aktiviteter kring människan, djur och natur är av generell karaktär och återfinns på annat håll inom lab eller inom andra områden som verkstad och bibliotek.

Miljö

Detta område är utrustningsstation för en lång rad material som framför allt ingår i barns symbol- och konstruktionslekar, men även i viss utsträckning i övningslekar. Det kan vara lämpligt att understryka att det mer är fråga om utrustningsstation än ett egentligt aktivitetsområde. Detta beror på att här rymmes material för t ex barnens utrymmeskrävande bygg-, familje- och yrkeslekar. Samtidigt finns i anslutning här till även material för mindre utrymmeskrävande bygg-, konstruktions- och låtsaslekar. Den senare delen av materialet kommer sannolikt att framför allt användas inom andra delar av förskolan än "miljöområdet". Det blir troligen fråga om speciellt hemvistena och labområdet. Den utrymmeskrävande leken kan däremot med fördel förläggas till lekhallens stora friyta i direkt anslutning till miljöområdet.

En väsentlig uppgift för förskolan är att stimulera och utveckla barns kreativitet. Det material som bör finnas tillgängligt inom miljö- och verkstadsområdet spelar en icke obetydlig roll i det sammanhanget. Det kan här vara lämpligt att påpeka att en betydelsefull länk när det gäller att utveckla deras kreativitet är att låta dem komma i kontakt med rådande teknologi. Exempel på innebörden av detta är att barnen bör ges tillgång till konstruktionslekmaterial som utnyttjar vanliga sammanfogningsprinciper, t ex att skruva, likaväl som mindre vanliga, t ex en del material där elementen kläms ihop. I verkstaden kan det röra sig om att låta barnen få tillgång till riktiga stabila verktyg i stället för små, veka och oskarpa.

Det är mycket som talar för att detta område kanske ställer högre krav på en ordentlig indelning av materialet samt regelbunden översyn och iordningställande än många andra områden i förskolan. Skälet till detta skulle i så fall vara dess uttalade karaktär av utrustningsstation för aktiviteter på andra håll samt materialets karaktär av verktyg/symboler i barnens lekar. Barnen behöver helt enkelt kunna överblicka tillgängligt material för att dels finna vad de söker, dels få impulser till sina lekar.

Lekmaterialet inom miljöområdet kan delas upp i fem huvudgrupper:

A. Ostrukturerat material, som ofta kommer till användning som byggdelar i bygg- och/eller symbollekar.

Hit räknas allehanda ting som kartonger, wellpapper, filter, kuddar.

B. Strukturerat byggmaterial

Med denna kategori avses dels olika byggelement och klotsar dels konstruktionslekmaterial. Den förra typen kännetecknas av att inget speciellt sammanfogningssystem finnes till skillnad från den senare typen.

Barnen behöver stora byggelement och klotsar för att bygga upp låtsasmiljöer stora nog för dem själva att vistas i. Det är därför viktigt att sådant material finns i tillräckligt antal. Då framför allt i bemärkelsen många av varje sort. Generellt gäller för grupp B att det är bättre med

många av få sorter än få av många sorter.

Barnen behöver mindre byggklotsar för helt fritt byggande. Dessa kan vara i olika material men huvudsaken är att det finns många klotsar som passar mot varandra.

Utöver detta material utan egentliga sammanfogningar är konstruktionsmaterial med sådana möjligheter betydelsefullt. Val av material är då mycket väsentligt och här skall endast anges att materialet

- ☐ är avsett för och bör användas av såväl pojkar som flickor
- ☐ skall fördelas på sådant som tillämpar vanlig resp mindre vanlig hopfogningsteknik
- ☐ skall med avseende på svårighetsgrad vara lämpat för såväl de yngre som de äldre barnen

C. Material för dock- och familjelekar dockor av olika slag är i regel viktigt lekmaterial för såväl flickor som pojkar. Detta lekmaterial har många olika funktioner i barnens lek. Det kan vara fråga om

- ☐ "riktiga" dockor som tilldelas olika roller och som kanske tvättas, byts på osv

De kan också vara barnens förtrogna som de talar om oförrätter och glädjeämnen för

- ☐ "kramdockor" i olika storlekar som är mjuka och sköna eller hårda och sträva
- ☐ "handdockor" som användes för att spela olika roller och kanske åskådliggöra umgängesregler, sociala beteenden m m

D. Material för symbollekar av framför allt roll- och utklädningskaraktär

Det karakteristiska för de lekar där tex avlagda kläder, väskor, yrkesattribut osv kommer till användning är att barnen i hela sin fysiska gestalt träder in i sin låtsasroll. Inte sällan utvecklar sig intressant samspel mellan flera barn under dessa lekar. Vidare bygger de ofta upp regelrätta miljöer för sin lek, varför den ofta kräver utrymme. Inte sällan kan den sträcka sig över längre tidsperioder. Det är därför väsentligt att barnen, om så är fallet, har möjlighet att ha sitt hus, butik, sjukhus eller vad det är stående så länge leken är aktuell.

E. Material typ bilar, tåg, leksaksdjur osv medför ofta ett annat slags symbollek. Oftast är det fråga om en mindre komplex form av symbollek genom att barnen nöjer sig med färre symboler än i exemplen ovan. Den väsentliga skillnaden ligger emellertid däri att barnen här sällan träder in med hela sin fysiska gestalt i sin låtsasroll.

Av mer kuriöst intresse är kanske följande hypotes om några grenars — på familjeträdet symbollekar — anknytning till andra beteendeprocesser hos barn.

Lek med bilar, små vagnar, kläder, läppstift osv kan förekomma mycket tidigt i barnens liv. Då har det ej karaktär av symbol- eller låtsaslek utan i stället av sk övnings- eller funktionslek. När de senare återkommer dyker de upp i symbollekens skepnad. Till att börja med är de enkla. Barnen brummar med bilarna och låtsas att de kör dem eller låtsas vara vuxna när de tar på sig hatt och blus. Så småningom blir lekarna mer komplicerade. Barnen som leker med bilar eller liknande hittar tex på gator och bygger små hus. De börjar hitta på regler för hur man skall köra och utvecklar dessa. Barnen som klädde ut sig leker familj

eller sjukhus. De imiterar alltmer de vuxnas roller och bearbetar dessa och sina egna upplevelser. Båda fallen är en återspeglning av samhället men i ena fallet sker alltmer en övergång till bearbetning av regler för umgänget mellan människorna. I andra fallet sker alltmer en övergång till bearbetning av ens, dvs barnens, identifiering med de vuxna i sina roller.

- ☐ Det är synnerligen viktigt att material och utrymme för symbollekar finns. Detta gäller självfallet oavsett barnens utvecklingsnivå
- ☐ Personalen bör vara observant på och diskutera sina observationer av dessa lekar. Detta kan ge mycket värdefull information om barnen
- ☐ Personalen kan gärna själv delta i många av dessa lekar — på barnens villkor — men bör akta sig för klumpiga intramp i dem

Bibliotek

Biblioteket som gärna bör utgöras av ett avskiljbart rum har att fylla flera funktioner:

- a. en plats för böcker där vuxna lätt kan finna böcker med svar på egna och barnens frågor. Men självfallet också en plats för ett urval barnböcker och bildmaterial för olika ändamål
- b. en plats för barn och även vuxna att finna ro, med eller utan bok
- c. en plats där barn och även vuxna kan få lyssna på musik av god ljudkvalitet

Barn ligger gärna på golvet när de läser. Detta måste därför vara varmt och helst med heltäckande matta. Något bord med stolar behövs kanske, men viktigare är sköna, mjuka kuddar. Hyllorna för barnens böcker bör vara sådana att barnen lätt överblickar bokurvalet och själva kan välja. Angående urvalet bör gälla att man prioriterar olika typer av faktaböcker medan man har ett mer begränsat urval sagoböcker. Dessa bör framför allt lånas från bibliotek. Härigenom finns även möjligheter att skapa positiv inställning till dessa bland barnen.

Ljud

Inom detta område förvaras olika typer av material som används vid barnens ljudskapande verksamhet. I anslutning till detta område, t ex i lekhallen och hemvistena, skall barnen erbjudas möjlighet till eget uttryckande i ljud med eller utan instrument, ensamma eller i grupp. Vidare är rytmiska och dramatiska aktiviteter naturliga. Det är därför väsentligt att stor golvyta finns tillgänglig. Denna bör vara skön för barnen och miljön i övrigt skall ha god akustik. Av stort värde kan vara om möjligheter till mörkläggningsfinns någonstans i förskolan.

Särskilt viktigt är att tillfredsställande antal rytminstrument och trummor — flermans — finns. Detta är nödvändigt för bl a rytmiska lekar.

Exempel på materialkategorier som bör finnas representerade bland förskolans material är:

- Rytminstrument
- Trummor
- Slaginstrument
- Blåsinstrument

Den väl fungerande verkstaden kan sägas fylla tre funktioner; den ger

1. barnen möjligheter att med hjälp av sina händer uttrycka och bearbeta tankar, ideer och erfarenheter

2. en plats för integration och konkretisering av begreppsbildningsprogrammets olika ämnesområden

3. barnen en del av vår kulturs hantverksteknologiska traditioner.

Verkstaden är framför allt en plats för bildarbete. Bild måste uppfattas i vid bemärkelse och omfattar arbete i allehanda tekniker, material, två och tre dimensioner osv. (Se vidare i bl a bilaga Bild i förskolan.) Verkstaden är betydelsefull bl a därför att barnen där kan bearbeta och uttrycka erfarenheter och ideer på annat sätt än genom tal. Den bör inte minst därför ha sådan funktionsduglighet att barnen närhelst de känner lust kan gå dit och sätt i gång. Detta ställer höga krav på utrymmen, tillgång till meningsfullt arbetsmaterial och funktionsdugliga verktyg, men även på materialets exponering. Lika lite som flera av de andra aktivitets/utrustningsområdena fungerar verkstaden utan att områdets, materialets och verktygens möjligheter introducerats för barnen. Vidare är det väsentligt att personalen regelbundet följer och går in i barnens arbete. De skall då göra det som stimulansgivare och vidareutvecklare.

I begreppsbildningsprogrammets intentioner ligger att verkstaden skall stå i ständig växelverkan med övriga områden i förskolan. Detta kan exempelvis betyda att om en grupp barn ägnat intresse åt studier av träd eller maskiner så bör det ses till att det i verkstaden finns naturliga möjligheter till att följa upp dessa intressen genom att lämpligt arbetsmaterial finns tillgängligt.

Verkstadens lekmaterial:

A. Verktyg

Med verktyg avses en rad olika material som används i syfte att på något sätt bearbeta och/eller framställa något annat. Med tanke på att barnen ej är så välutvecklade i sin fin- och grovmotorik måste höga krav ställas på verktygens utformning speciellt med tanke på att de ursprungligen är avsedda för långt bättre utvecklade vuxna människor.

En lång rad verktyg fungerar långt ifrån för barnen. Som exempel kan nämnas lätta, smala nubbbammare eller stora, tunga snickarhammare med långa skaft. Dessa verktyg kan visst fungera för barnen men bör absolut endast ingå som kompletterande hammare i förskolans hammar-sortiment. Ytterligare exempel är tvingar med nästan runda handtag, som kräver den vuxnes handstyrka för att dra fast. Listan på för barnen mindre lyckade verktyg skulle kunna göras lång, liksom en närmare specificering av hur varje verktyg borde se ut. Här skall endast betonas att en kritisk granskning av verktygsurvalet bör göras. Därutöver skall framhållas att det är synnerligen önskvärt att barnen ges goda förutsättningar till verksamhet genom framför allt bredd men även djup i verktygs-uppsättningen. Detta innebär att det bör finnas verktyg för många olika arbetsområden, t ex trä, metall, lera, papper men även att urvalet av olika slags verktyg inom resp område bör vara tillfredsställande.

B. Material

Redan under A ovan framhölls att verkstaden skall tillhandahålla möjligheter till arbete med olika material som trä, metall, papper och lera. Det är emellertid väsentligt att barnet får tillgång till sådana träbitar, metallbitar osv, som de har glädje av att arbeta med. Behovet av variation med avseende på hårdhet, tjocklek osv bör beaktas vid urval av material. Vidare behöver naturligtvis barnen hopfogningsmaterial som spik, skruv, lim och kanske även lödmöjligheter. Val av sort och storlek bör alltid anpassas till det material som skall hopfogas.

Omvärldsorientering och utställning

En mycket central roll i förskolans verksamhet intar omvärldsorienteringen. (Se tex bilaga: Social omvärldsorientering.) Det mesta av det arbetsmaterial som kommer till användning i samband med omvärldsorienteringen återfinns i regel inom andra aktivitetsområden eller införskaffas speciellt i samband med viss aktivitet.

Vad som behöver speciellt beaktas är dock att tillräckligt vägg- och hyllutrymme finns för uppställning och utställning av barnens alster. Detta skall ej vara någon produktutställning utan i stället en plats där barnens bearbetningar av tex studiebesök, temaundersökningar eller väggtidningar redovisas.

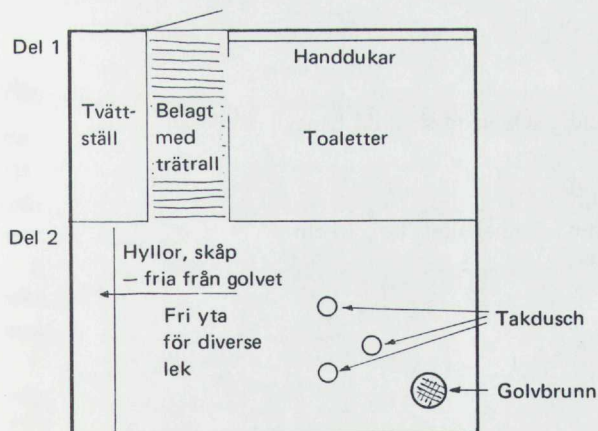
Våtutrymmen

Funktion:

Toalett- och tvättbestyr, sand- och vattenlek samt en del kladdiga lekar som lek med fingerfärg och lera.

Dessa utrymmen är synnerligen väsentliga pedagogiska instrument i förskolan och därför måste krav på tillfredsställande funktionsduglighet uppfyllas.

Några fundamentala krav för att erhålla förutsättningar för funktionsduglighet är att barn kan använda toalett- och tvättmöjligheter samtidigt som andra barn leker med vatten, sand eller annat. Vidare måste de



kunna nyttja tvättställ eller toalett torrskodda likaväl som att utrymmet för våtare lek lätt kan ställas i ordning såväl före som efter aktivitet.

På föregående sida visas som skiss ett exempel på principlösning av ett sådant område. Några praktiska synpunkter på del 2 i principlösningen:

- a. rent golv — går att spola
- b. upphissbart, fällbart bord och badkar
- c. sandbord på hjul
- d. vattenlek = badning
= ej badning, men lek med vatten
- e. fingerfärg och kladdlek (lera) på bord enligt b ovan

I dag läggs förskolans våtutrymmen ofta i direkt anslutning till en utomhusaltan. Detta möjliggör ett flexibelt användande som bör tillvaratas. Då kan även relativa många barn vara i verksamhet. Vid normal inomhusverksamhet begränsas antalet barn på ett naturligt sätt genom de relativt små utrymmena. Leken i dessa utrymmen kan komma att få synnerligen påtagligt experimenterande inslag. Det är viktigt att personalen tillvarar och stimulerar sådant. Då det mera handlar om experiment med själva materialen sand, vatten, lera och färg m fl snarare än med leksakerna är själva *lekens innehåll* viktigare än urvalet av de konkreta föremålen. Det är därför av stor betydelse att följande slag av lekmaterial fylls med en eller flera saker så att barnen ges reella möjligheter till berikande experiment.

- a. att *ösa* med hink, burk eller liknande
- b. att *hälla med* — t ex vattenkanna
- c. att *hälla genom* — t ex slang, tratt, sil
- d. att *gräva med* — t ex spade, slev
- e. att *forma med* — t ex kakform
- f. diverse saker som vattenhjul, ränna, pump, båtar och måttatsatser
- g. arbetsmaterial som fingerfärg, lera

Hemvist

Funktioner:

1. Koppla av, vila
2. Vila, sova
3. Måltider
4. Leka

Angående lek i hemvist — önskemål:

☐ Skall erbjuda förutsättningar för allsidig lek, med särskild hänsyn tagen till de mindre barnen i syskongruppen.

Allsidig lek kan exempelvis definieras genom lekinnehållet (Lekcirkeln — KF:s Lekråd):

- Röra sig
- Uppleva
- Ordna
- Låtsas
- Skapa

□ Förutsättningar för allsidig lek är ej liktydigt med att det lekmaterial som primärt är avsett för hemvisterna måste tillgodose *alla* barnens lekar. I stället skall institutionens sammantagna materialtillgång vara sådan att barnen i hemvisterna ges möjlighet till allsidig lek genom "lån" mellan de olika syskongruppernas hemvisten samt mellan hemvist och lekhall. Hemvisternas materialbestånd bör följaktligen fungera på ett mycket flexibelt sätt där material och rumsdisponering anpassas till barnens lekar.

□ Ett optimalt materialutnyttjande och ständigt intressant och fräscht material förutsätter att endast en mindre del högfrekvent lekmaterial alltid finns inne på respektive hemvist. Övrigt material vandrar mellan de olika hemvisterna och lekhallen i enlighet med barnens lekar.

För nedanstående lekmaterial- och aktivitetsgrupper bör material i regel finnas på respektive hemvist.

För aktiviteter som att rita, måla, modellerna, klippa och klistra bör alltid finnas lämpligt material till hands. Det är ej nödvändigt med något omfattande materialurval eftersom dessa aktiviteter erbjudes särskilt intressanta möjligheter i "verkstaden".

En del enklare utrustning för docklek. Det är sannolikt framför allt de yngre barnens docklekar som behöver tillgodoses med material inom hemvisterna. För övrigt finns det en rikhaltig uppsättning material lämpade för låtsaslekar vid området "miljö".

Vidare ett antal bilar, traktorer, tåg med räls osv bör finnas på respektive hemvistavdelning.

En del bygg- och konstruktionsmaterial bör även finnas tillgängligt inom hemvisterna. Annars gäller att detta material i huvudsak har sitt utrustningsmässiga utgångsläge inom området "miljö". Därmed inte sagt att denna typ av aktiviteter alltid eller ens för det mesta används inom detta område.

Några inpassnings- och liknande kombinationsmaterial, sällskapsspel, pussel och böcker bör alltid finnas tillgängliga inom respektive hemvistavdelning. Det finns emellertid ingen anledning att ha sådant material där för mer stationärt bruk. I stället kan det ofta vara lämpligt att med vissa mellanrum byta denna typ av material mellan hemvistavdelningar, lekhall och t o m institutioner.

Förråd för AV-material

En fast installerad stereogrammofon, radio och bandspelare bör finnas i ett litet förråd centralt beläget i förskolan. Dörr och lås bör vara svårforcerade. Här förvaras alltid skivor och band förutom ovan nämnda material.

Från detta förråd drages ledningar till bibliotek (uttag för hörlurar), lekhall och hemvisterna. Högtalare kan där vara fast installerade eller mobila.

I förrådet kan nattetid förvaras eller när materialet ej används t ex högtalare, lurar, kassettbandspelare, kameror projektorer, mikroskop och TV.

Genom detta system vinnes:

Endast vuxna sköter ömtålig och dyr apparatur, vilket kan medföra att barnen ges bl a bättre ljudkvalitet, som är högst väsentligt. Dessutom blir stöldrisken avsevärt mindre — inbrott och stölder är för närvarande ett problem för många förskolor.

Förråd för arbetsmaterial

Varje förskola behöver ett gemensamt förråd för arbets- och förbrukningsmaterial. I synnerhet för sådant material som ofta används på flera platser i förskolan. Detta gäller material som klister, färger, kriter, papper, pennor, penslar, garn, nät, lera, nålar, tape osv.

Det är synnerligen väsentligt att detta förråd upprättas och sköts ordentligt så att det blir lätt att överblicka och hålla ordning i.

Bilaga 10 Jaguppfattning, kroppsuppfattning, kommunikation – några exempel på aktiviteter och material

Evy Blid

För de flesta barn med särskilda behov gäller att de kan och bör delta i gemenskapen med andra barn. Däremot måste man vara beredd på att de inte alltid kan ta del i samma takt och i samma utsträckning som sina kamrater i de aktiviteter förskolan erbjuder. De ska *alltid* ha chansen att *pröva* sina förutsättningar, men där det visar sig att takten är för snabb eller att området är för svårt behöver man ett arbetssätt som är mer tillrättalagt för barn med dessa speciella behov. För många barn med rörelsehinder kan det vara svårt att identifiera de egna kroppsdelarna och sätta dem i relation till kroppen som helhet. Samma problem kan förekomma hos barn med utvecklingsstörningar. Här behövs extra stöd och träning såväl individuellt som i grupp.

Detta är ett förslag till handledning på några områden för de yngsta barnen och för barn, som behöver långsamt stegrad svårighetsgrad vid inlärninng.

Vi arbetar med hela barnet för att förstärka jaguppfattning, kommunikation och begreppsinnlärninng.

Se, höra, ta och känna

Det helt späda barnet har inga föreställningar (symboltänkande) men kan med synens hjälp urskilja mönster. I barnets blickfång kan man placera enkla figurer eller tavlor. Senare kan rörliga mobiler väcka barnets intresse. Innan barnets gripförmåga utvecklas kan man spänna ett band med en skallra eller en trapets över spädbarnssängen. De okontrollerade rörelserna gör att skallran sätts i rörelse, ger ljud ifrån sig och senare inspireras barnet till medvetna försök av samma slag. Det målmedvetna gripandet när barnet med sina händer styr mot ett föremål i blickfältet gör också så småningom barnet medvetet om handen som redskap.

När kroppen intar sittande ställning ses rummet ur en annan synvinkel än när man ligger. När man kryper, står och går, får man en närkontakt med tingen runt omkring. Vid beröring av olika strukturer, hårdhetsgrader, temperaturer och nivåer svarar kroppen med vissa reaktioner i

förhållande till omgivningen. I den här första fasen läggs grunden till den jag- och kroppsuppfattning, som utvecklas och finslipas under kommande utvecklingsperioder. Trygghet och närkontakt med vuxna, möjlighet att känna, ta och röra och att lyssna till den mänskliga rösten och att beredas rörelser i samstämmighet med utvecklingsåldern är utomordentligt viktigt som fundament att bygga vidare på i den senare utvecklingen.

Rörelselek

För att både det fysiska och psykiska jaget ska få goda utvecklingsmöjligheter krävs förutom ett gott känsloklimat också ett lämpligt material. Till ett gott känsloklimat och umgänge hör att tala till och med barnet, om vad man gör och ska göra. Exempel vid påklädningen: "Var är foten?" "Nu får du skon på foten." Låta ord och handling följas åt. Det ger förutsättningar för att skapa begrepp. Allt eftersom rörelseförmågan utvecklas behövs material, som stimulerar barnet att pröva och repetera rörelser och handlingar, som det finner angeläget att upprepa.

Alltifrån tomkartonger att krypa i och ur eller igenom till tunnelkuber för samma ändamål. Stora kubsatser att dra framför sig och att senare känka på. Stadiga dockvagnar, som inte välter, pallhästar, kraftiga bilar att sitta på och sparka sig framåt med och rutschbana att själv åka i och att låta andra och annat också åka utför eller att experimentera med att ta sig uppför kanan. Det ger många nyttiga erfarenheter både om den egna kroppen, orsakssammanhang och om sluttande plan.

Rytmik, sång och musik. Rörelselekar

Rytm och musik inspirerar till rörelser. Enkla rörelselekar där hela kroppen deltar kan göras såväl till som utan musik. Det kan vara lämpligt att tänka på att kroppen också har sin egen rytm. Det enklaste instrumentet — sångrösten — den må vara aldrig så bristfällig, är bättre än tystnad omkring barnen. Sjung enkla melodier där kroppen gör rörelser enligt texten och låt text, rörelse och handling följas åt för att ge barnen en möjlighet att genom ord, föremål och handling knyta samman begreppen. Börja med enkla rytminstrument att slå takten med. Öva att lyssna när musiken slutar och när den sätter i gång igen. Här gäller det att styra kroppen efter de signaler, som ges utifrån.

Många utvecklingsstörda barn har en tendens att perseverera dvs upprepa samma handling gång på gång. De behöver träna att stanna upp och att sätta i gång igen.

Man kan ställa sig i en ring och gå efter varandra medan man sjunger:

Vi kan gå hårt som så
Hela foten stampar då
Smyg på tå högt som så
Tärna nuddar golvet då.

Till de första stroforna rör man sig kraftigt och sjunger starkt. När man sjunger om att smyga ska det också märkas i sången och hela kroppen visar vad som menas med att smyga tyst.

För att med sång och rörelser "täcka in" kroppen kan man sjunga den här visan med melodin Blinka lilla stjärna.

1. Mina händer dom kan ta
I nånting som jag vill ha.
Handen kan jag hälsa me'
Titta här så får du se: Goddag.

Man håller händerna framför sig när man sjunger om dem och låtsas ta i någonting. Vid goddag tar man varandra i hand.

2. Fötterna dom går jag på
Eller smyger tyst på tå.
Foten kan jag stampa me'
Titta här så får du se. Stamp, stamp.

Gör rörelser som stämmer med texten.

3. Hela kroppen har jag här
Huvudet det sitter där
Huvudet det nickar nu
Här är jag och där är du. Hej!

Man drar med händerna från fötterna och upp mot huvudet. Huvudet nickar när man sjunger att det ska göra det och vid här är jag, pekar man på sig själv och vid du på en kamrat.

Andra sånger, som handlar om kroppen och vad de olika kroppsdelarna heter som "Jag har två ögon, jag har två öron, jag har en näsa, jag har en mun"... kan vara lämplig fortsättning, när man för in detaljerna i helheten.

Fingerlekar

Enkla fingerlekar är också bra att ta till. Sådana som Imse vimse spindel eller Ekor'n klättrar upp i trädet, kan ge fin träning för barn, som har svårigheter på det finmotoriska området.

Se i spegel

Att möta sin egen spegelbild brukar väcka intresse och förtjusning. Har man tillgång till väggfast spegel i storlek för helfigur kan den täckas till en del med raklödder. Barnet placeras framför och får sudda och gno så att spegelbilden kommer fram. "Vem är det?" Det är samma! Det är jag! Fråga efter ögon, näsa, mun, öron osv. Låt barnet peka på sig självt och sedan på motsvarigheten i spegelbilden. Här gör vi jämförelse, tränar att se det egna jaget i en spegelbild. Kanske barnet inte kan uttrycka sig korrekt språkligt men genom åtbörder visar det om det har språkförståelse.

Boll-lek

Rörelse och gemenskapslek genom att rulla boll. Sitt i ring och rulla en boll till varandra. Den, som har bollen säger: "Jag rullar bollen till xx". Det kan vara bra att träna att säga jag i stället för sitt eget namn. Var och en är ett jag och alla har ett namn.

Lekar, som stärker kroppsuppfattningen och även är en övning i tillhörighetstänkande kan införas här. Kläder som är lätta att ta av och på läggs framför barnen. Var och en får, antingen spontant eller på uppmaning, hämta ett plagg och sätta på sig. Skor hör till fötterna, vantar till händerna och mössa till huvudet. Här får man också in en språklig kommunikation. De barn, som inte har ett aktivt språk, visar genom det konkreta materialet och sitt handlande om de har språkförståelse.

Imitation

Rörelselekar, som bygger på hämning, kan gå till så att en vuxen eller ett barn står framför de andra och säger: "Farbror Joakim gör så här" och så tar han sig i näsan, nyper i en tå, står på ett ben eller tar med höger hand i vänster öra osv. Barnen imiterar. Gör rörelser efter figurer tecknade i olika ställningar. Låt barnen ställa sig i samma position.

Det kan också vara värdefullt att låta gruppen leka en känsllek. Ett barn i taget får blunda eller ha bindel för ögonen, om det accepterar det. Den som blundar ska sedan kunna tala om vid vilken del av kroppen som någon annan har rört. Det kan vara svårt att återge, när ögonen inte har sett samtidigt. Det kan ha varit en fot, en hand eller huvudet som vidrörts. Kan man inte språkligt återge den aktuella delen går det bra att peka.

Aktivering med flanelldockor

Påklädningsdockor brukar vara omtyckta av barnen. Sådana kan tillverkas i flanel för att taktill- och synsinne samtidigt ska uppleva bilden som till att börja med bör vara tredimensionell och så småningom tvådimensionell. Små barn vill gärna ta på bilderna, som om de också ville känna. Här har de möjlighet att göra det. Det blir kanske i den här utformningen ett mellansteg mellan föremål och bild av föremål. Man kan göra en pojkdocka och en flickdocka med en enkel uppsättning kläder. Under tiden barnen leker parallelllek, bör man se till att det finns fler exemplar av samma sort, så de kan arbeta bredvid varandra med samma material. Vid den här kontaktsituationen kan man få till stånd ett fint samarbete och pratövningar. Barnet får peka på dockans olika delar och försöka benämna dem. Man kan i den här dialogen ge varandra frågor och svar, jämföra dockans, barnets och den vuxnes händer, fötter, huvud osv.

Dockorna kan också kläs på enligt förebild. Man kan göra en uppsättning, som klistras på pappskivor, som sätts in i ringpärmar. Den första figuren är naken. På nästa uppslag har det kommit till ett klädesplagg. För varje sida kommer ytterligare ett plagg. En lös figur "tvilling" läggs på ett flanellograpfapper. Det är barnets arbetsmaterial. I

det ingår också en uppsättning lösa kläder motsvarande förebildens. Allt detta ligger åskådligt utlagt vid sidan av "tvillingbilden". Här gäller det för barnet att vara uppmärksam och iaktta vad som kommer till på varje nytt blad. Ur det lösa förrådet gäller det för barnet att sedan välja rätt plagg och placera det på rätt plats. Begreppsbildningen bygger här på flanellbilden, där det gäller att känna igen, kunna träffa ett val, att kunna följa en instruktion och att försöka benämna. Här förutsätts att man utgår från realiteten till bilden för att sedan knyta an till realiteten igen.

Roll-lek

Tillfällen till att klä ut sig i olika kläder, först med enklare rekvisita, som utökas efter barnets behov, stärker uppfattningen om det egna jaget. I utklädningslekarna har man möjlighet till rollek och identifikation. Det är också ett sätt att kommunicera.

När man använder bilder av olika slag för kroppsidentifikation bör man tänka på att många barn kan svara med oro inför kroppar i delar. Kroppen är en helhet och i övningar av detta slag är det inte bara en fråga om att kunna benämna kroppsdelarna. Det är lika mycket en fråga om den trygghet, som har sin grund i en stärkt jag- och kroppsuppfattning.

För träning av kombinationsförmåga, slutledningsförmåga och för att inspirera till språklig aktivitet kan man också bygga vidare på det tidigare nämnda flanellmaterialet. Pojke och flicka nu utformade så att de ser litet äldre ut har kläder i olika strukturer, som ska stämma överens med de fyra årstiderna, som ingår i serien. Vår, sommar, höst och vinter kan byggas upp på flanellografark, om barnets uthållighet är så stor. Annars presenterar man dem i färdigt skick. Här ska man kunna välja kläder, som hör ihop med årstiden. På vintern är det praktiskt att ta teddykappan och läderstövlarna, medan regnrock av galon och stövlar i samma material kan tänkas passa en regnig höstdag. Praktiska jämförelser: Hur känns det att gå ut om vintern, när det är snö och is? Känn efter i kylskåpet och ta på isen i frysfacket. Vilka kläder blir då bäst? När solen skiner på sommaren, hur känns det då? Vad brukar du ha på dig på sommaren, när det är soligt och varmt? Vad händer när regnet strilar? Använd en fylld stänkflaska och låt vattnet strila. Resultatet blir att man blir våt. Vilka kläder väljer du åt flickan/pojken? Resonera omkring våren. Välj. Motivera. Dessa övningar kombineras med naturstudier.

Årstiderna växlar, väderleken likaså. Det kan man följa i naturen.

Almanack, tidsbegrepp

I anslutning till väderlek och årstider kan man också arbeta med almanackan. På den almanack där man kan följa årstid, månad, dag och väderlek har man också möjlighet att göra iakttagelser i realiteten och i aktiv handling med almanackans hjälp ge en återspeglning av vad som är aktuellt för dagen. I detta skede är det inte siffror och datum, som är utgångspunkt. Mätning av tid kanske kan bestå i att man för varje dag drar av ett blad från almanackan, kanske kompletterat med en cirkel som visar veckans dagar – "veckoklocka". De barn som har möjlighet att

skapa sin egen almanack ska naturligtvis göra det. För dem, som inte har de möjligheterna, kan det vara bra med en åskådligt uppbyggd almanack, som ändå kräver en viss aktivitet och ett ställningstagande i den aktuella situationen.

Bilder

Förutom det bildmaterial som nämnts tidigare — flanelmaterial, bilder av barnen själva och av kända och okända personer — bör barnen även ha möjlighet att titta på bilder i betraktningsapparat, där man kan sitta och själv koncentrera sig på bilder. Att titta tillsammans i en liten grupp, går bra om man har en projektor med en tillsats, som visar bilden uppförstorad men i mindre format än då tillsatsen kopplas från. Här kan man visa såväl serier med sekvensförlopp som andra bilder. Man kan göra en sorts diabilder själv på s k write-on slides. Man ritar med penna och visar sedan bilderna i projektorn. Ritar man alltså en liten gubbe, så blir han större, när han visas i projektor med tillsats och ännu större då denna är fränkopplad.

Kamera för fotografering hör givetvis hit. Helst även en polaroid-kamera, som ger snabbt resultat så man kan knyta an till situationen utan lång väntan på framkallning.

Vägning, mätning

Använd tecknade planscher i naturlig storlek. Ska finnas i både flick- och pojksvariant med detaljer och könsattribut. Jämför storleken på bilderna med barnen. Låt dem peka ut olika kroppsdelar. Låt dem sedan visa på de egna motsvarigheterna. När man vänder på planschen ses figurerna bakifrån. Där knäna syns från framsidan sitter knävecken där bak. Man ser inte heller tårna bakifrån men hälarna. Varje figur finns också avbildad i profil. Näsan sitter på samma plats i ansiktet, men den ser annorlunda ut, när man ser den från sidan. Bara ena örat syns. Och har man bara ett ben och en arm? Stå i samma ställning framför den stora spegeln och vänd på dig. Allt sitter på plats, men det syns inte när man står så där. Vänd på planschen också och se att den sidan ser likadan ut som den andra. Det andra örat, det andra benet och den andra armen sitter som de ska. Här finns rika tillfällen till jämförelser, igenkännande och språklig kommunikation. Är jag lika lång som flickan/pojken på bilden? Stå emot och jämför. Att göra jämförelser med den egna kroppen i förhållande till andras kan enklast gå till så att barnen själva väger sig på var sin sida av en balansbräda. Den som är tyngst väger ner sin del längre mot golvet än den som är lätt. Kroppslängden kan man jämföra mot en vägg, där man sätter mätmärken. Lekarundersökningen brukar föregås av vägning och mätning. Det är min kropp, som har en viss längd och tyngd, som hör ihop med mig. Använd också våg och mästicka. Låt barnen följa varandras kroppskonturer med krita mot ett stort papper. De får sedan komplettera med de detaljer, som saknas. Jämför den egna kropps bilden med de andras. Så här stor är jag nu. Hur såg jag ut, när jag var liten? Låna kort ur albumet hemma. Ta bilder på barnen i gruppen både

separata och situationsbilder. Låt album följa syskongruppen, så de kan se tillbaka i tiden hur det var då och vilka, som var tillsammans. Vad gjorde vi när vi var mindre? Vad tycker vi om att syssla med nu? Berätta, klipp, klistra och gör bilder av dig själv och av varandra.

Intresse för kön

När barnen blir intresserade av eget och motsatt kön kan ovan nämnda planscher vara bra som enkel och saklig upplysning. Inför adekvata begrepp och låt barnen ha tillgång till böcker om såväl fosterutveckling som födelse och vård.

Från liten till stor

Så liten man är när man föds och se'n blir man stor. När man är liten kan man inte prata men jolla och gråta och ibland skratta. Låt barnen se diabilder eller en film om spädbarn och höra ljud till den. Lekar som tar upp olika former av vård som småbarnsvård och sjukvård ställer krav på rekvisita, bilder och böcker, som hör ihop härmed. Någon som är verksam inom något vårdyrke kan komma och berätta om sitt arbete. En småbarnsförälder kan berätta om sina erfarenheter och sedan är det dags för studiebesök av skilda slag. Om det finns småbarnsgrupp i anslutning till syskongruppen gör man studiebesök där.

Iakttagelse och pantomim

Låt barnen tala in på band till kassettbandspelare. En sådan är lätthanterlig och inte så skrymmande. Hur låter jag när jag pratar? Vem var det? Låt dem lyssna till röster med mjukhet och till röster med skärpa. Var det någon, som var glad, ledsen eller arg? Hur ser man ut när man är glad, ledsen eller arg?

Gör pantomimer. Låt hela kroppen spela med! En ledsen kropp blir slapp och hängig. En glad ser spänstig ut. En som är arg spänner muskler och käkar. Låt barnen ha tillgång till fotografier med personer i olika stämningar, som de kan peka på och berätta om hur de ser ut. Varför känner de sig så här tro? Vad kan ha hänt? Låt dem också ha tillgång till bilder på personer i olika åldrar. Först är man liten, så växer man och blir vuxen och sen blir man gammal.

Handdockor

Gör en uppsättning handdockor med ansikten, som inte är stereotypa och groteska, som får symbolisera olika personer och åldrar. Den, som har handlag kan försöka låta varje barn få sin egen docka med porträttlikhet om möjligt. Barnen kan också själva göra enkla handdockor att agera med. De behöver inte vara så konstnärligt fulländade, men egenhändigt gjorda. Det finns små mjuka tjeckiska fingerdockor att köpa här hemma. De är smakfullt gjorda och känns mjuka och behagliga på fingrarna. Fingervantar kan förses med "ansikten" på varje fingertopp. De olika

figurerna "spelar roller" mot varandra. Förutom en språklig övning blir det även en träning i finmotoriken och en samordning av fingrarnas rörelser såväl som en träning av öga och hand.

Lika – olika

När man lyssnar till röster, skratt och gråt kan man kanske ställa frågan om det hörs varifrån den som låter på bandet kommer. Man kan säga "här är jag" på några olika språk. Det låter olika och då vet man kanske från vilket land den som talar kommer. När vi skrattar eller gråter, då låter vi faktiskt lika allihop och man vet inte från vilken del av världen, man kommer. Ta här upp lika – olika. Vad har vi gemensamt och vad skiljer oss åt. Ta upp egna och andras olika villkor och vårt behov av varandra och av gemenskap. Ta här upp begreppet annorlunda. Vad är det att vara annorlunda? Annorlunda är det man inte känner till, men när man vet, vad det är, blir det inte annorlunda längre. Tala om barn med handikapp och barn från främmande länder. Här förs vi ut i omvärldsorientering i vidaste bemärkelse.

Kommentar

För att markera varje barns egen låda och hängare kan man förse dessa med fotografier av var och en i helfigur med det textade namnet under.

När man hjälper till med dukningen kan barnen få "placeringskort" vid den plats, där de ska sitta. Kommer namnskylten fel gäller det att byta. Det kan vara intressant att se hur pass observanta barnen är och när de börjar iaktta och känna igen.

Ibland behövs ett mycket enkelt bildmaterial uppbyggt efter samma enkla princip som pekböckerna. Det är värdefullt om vi här tänker på att barnet visserligen har behov av att få materialet enkelt framställt, men vi bör också tänka på att barnet med sin biologiska ålder kräver ett bildmaterial, som inte hör hemma i småbarnets pekboksvärld.

Rutinfostran ska syfta till att ge barnen trygghet och självständighet. Barnet får begrepp om vad som sker nu, vad som hände förut och vad som ska ske sedan. För barn med störningar av olika slag bör man tänka på att ge dem en återförsäkran inför något som innebär förändring. Om vi planerar en utfärd talar vi gärna om vad vi ska göra före och det som ska ske vid själva utfärden. För somliga kan det vara tryggt att höra vad vi gör, när vi är hemma igen. Återknytandet till det vanda, som säkert kommer igen kan vara av stor betydelse.

Material

Titt-tavla

Mobiler

Skallror av olika slag

Ta-leksaker av olika ytbeskaffenhet

Tomkartonger

Tunnelkuber

Stora kubsatser
Dockvagnar
Pallhästar
Kraftiga bilar att åka på
Trehjulingar
Rutschbana
Rytminstrument
Väggfast spegel
Bollar
Påklädningsdockor
Utklädningsmaterial från den enklaste rekvisita till ordnad doktors- eller
vårdnadslek
Flanellfigurer med kläder och årstider
Almanack
Fotografier av barnen ensamma
Fotografier av barnen i situationer
Fotografier av barnen tillsammans
Betraktningsapparat
Projektor
Write-on slides
Diabilder
Kamera
Ulins gymnastikbilder
Konturplanser
Våg
Mätsticka
Böcker och bilder av olika slag

Bilaga 11 Några förslag till aktiviteter för de äldre barnen i förskolan

Olof Ernestam och Karl- Axel Sverud

Följande aktiviteter är utarbetade och prövade inom ramen för Förskoleprojektet, Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Göteborg. Förslagen gör inte anspråk på att täcka hela förskolans verksamhet utan måste vidareutvecklas, kompletteras och anpassas till varje förskollärares unika situation.

Aktiviteter som underlättar för barnet att förstå att människor samtidigt kan vara unika och ha stora likheter

Utnyttja barnens konkreta upplevelse av sina egna kroppsdelar och deras funktioner som naturliga utgångspunkter för en mängd observationer, jämförelser och beskrivningar av sig själva och kamrater under uppmärksammande av likheter och olikheter. Variera temat med hjälp av spegelbilder, fotografier, självporträtt, finger-, hand-, fot- och munavtryck, och använd följande förslag till arbetssätt.

Samla barnens arbeten under detta tema i "Boken om mig själv" som med individuella variationer kan komma att innehålla material och illustrationer kring följande ämnen:

Så här ser jag ut med kläder
Så här ser jag ut utan kläder
Så här ser jag ut inuti
Det här klarar jag av
Det här klarar jag inte av
Det här klarar jag men långsamt
Det här klarar jag snabbt
Det här tycker jag om att göra
Det här tycker jag inte om att göra
Det här har jag gjort för någon
Då var jag lycklig, ledsen, arg osv
Detta är mina vänner
När jag föddes
Mina föräldrar, syskon m fl
Familiens vänner, djur osv

Här bor jag
Det här äter vi

Bokens innehåll kan kompletteras och varieras så länge barnen tycker det är intressant och kan efter ett uppehåll användas för att aktualisera en tidigare problemställning.

Beskrivningsövningarna underlättas om alla barnen i gruppen fotograferas och dessa bilder blandas med andra bilder av nyfödda, gamla, handikappade, olika raser och kulturer. Detta bildmaterial skall finnas åtkomligt så att barnen i smågrupper eller enskilt kan göra jämförelser mellan olika bilder och sig själva eller kamrater.

Med hjälp av en polaroidkamera för ca 100 kr kan bildmaterialet kompletteras av barnen själva när det är aktuellt.

Barnen visar i 5–6-årsåldern stort intresse för kroppens funktioner och inre byggnad. Detta intresse bör kunna leda till en mängd jämförelser och diskussioner av inre likheter (trots yttre olikheter). Det uppstår en mängd situationer med fysisk kontakt när barnen skall ta pulsen, lyssna på hjärtat, känna på skelettet osv. Skaffa några röntgenbilder från sjukhuset eller titta i en biologibok hur människan ser ut inuti och tillverka egna organ som klistras upp på en uppritad silhuett av människokroppen i naturlig storlek.

För att göra barnen uppmärksamma på icke direkt observerbara egenskaper har det visat sig möjligt att göra följande tankeexperiment: Hur skulle vi kunna känna igen varandra om alla människor såg exakt likadana ut? Konkretisera helst tanken genom att ge varje barn identiska ansiktsmasker. Barnen tvingas rikta sin uppmärksamhet på icke direkt observerbara yttre egenskaper som t ex röst, rörelser, vanor.

Följande lekar kan ytterligare konkretisera i vilka avseenden vi är lika respektive olika:

Följ John-leken kan illustrera olika tempon som snabbt, lagom, långsamt.

Snurrleken. Barnen sitter i en ring på golvet. Placera en snurra i mitten samt låt det barn snurran stannar vid dra ett kort ur en ask. Läs kortet och låt barnet om det går illustrera uppgiften.

Exempel på frågor till snurrleken:

- Kan du stå på en stol och nå taket?
- Kan du hoppa över ett riktigt hus?
- Kan du sjunga en sång?
- Kan du lära de andra barnen en sång?
- Kan du spela något instrument?
- Kan du berätta något roligt?
- Kan du slå en kullerbytta?
- Kan du klättra upp i en flaggstång?
- Kan du köra bil?
- Kan du räkna upp veckans dagar?
- Kan du hämta något som är fyrkantigt?
- Kan du hämta något som är runt?
- Kan du hämta ett metallföremål?
- Kan du räkna upp tre saker som går att äta? osv

I samband med uppgifter barnen inte klarar av kan det vara lämpligt att resonera om det är möjligt att träna upp färdigheten, om man eventuellt klarar av saken när man vuxit och blivit starkare, om det är intresset som saknas osv.

Arrangerade situationer där det kan vara en fördel att vara långsam och där konsekvenserna av bristande anpassning automatiskt visar sig t ex bära ett till brädden fyllt kärl, ge en instruktion med flera detaljer. På samma sätt kan fördelarna av snabbhet visas t ex förhindra ett föremål att falla till marken, varna en "blindbock" för hinder osv. Ovannämnda konkreta upplevelser kan leda till samtal om olika individers naturliga rytm som kan anpassas till olika situationer beroende av intresse och träning. Vid dessa och andra samtal måste förskolläraren undvika att värdera olika egenskaper. Genom att ofta jämföra olika människor i icke värderande termer kan man undvika de värderande jämförelser barnen annars lätt gör t ex tjockis, tjejer, gubbe.

Uppmärksamhetslek. Låt barnen noggrant iakttä varandra en stund och sedan blunda. Ställ frågor i stil med: Vem är det som har blå ögon, ljust hår och en röd klänning?

Skugglek. Visa skuggbilder av barnen mot ett skycke och låt övriga gissa vem som döljer sig bakom skuggan.

I anslutning till dessa och andra övningar i att beskriva sig själva och andra i termer av likheter respektive olikheter för att ge barnen förutsättningar att förstå att vi som individer samtidigt är unika och har många egenskaper gemensamt är det lämpligt och nödvändigt att också uppmärksamma olika handikapp. Poängtera likheterna. Vi har alla kommit till på samma sätt, och har liknande behov av mat, sömn och gemenskap. Vad innebär det att vara t ex blind. Låt barnen konkret uppleva handikappet genom att t ex binda för ögonen. Tala om vad det finns för hjälpmedel: ledhund, käpp, talböcker, ljudsignaler vid trafikövergångar.

På samma sätt kan olika raser behandlas.

I barnboksfloran finns en mängd uppslag på temat likheter—olikheter mellan individer. Läs gärna in en bok på kassetbandspelaren så att barnen när de vill själva kan bläddra i den. Var uppmärksam på möjligheterna att låta barnen vidarebearbeta en problemställning med hjälp av handdockor. Välj därför realistiska människolika handdockor, ge dem en personlighet och lär barnen vilka relationer som finns mellan dockorna. Låt gärna barnen påverka utformningen.

Förslag till lämplig uppsättning handdockor

Ulla är 6 år. Glad, öppen, utåtriktad, aktiv. Hon har inte fått plats på daghem eller lekskola. Hennes föräldrar förvärsarbetar. Mormor är hemma hos Ulla och hennes bror under dagen. *Lillebror* är 3 år. Blyg, sluten. Har glasögon (skelögd). *Ullas mor*: Liknar Ulla till sättet; livlig, pratsam osv. Hon har många intressen utanför hemmet. Är gravid. Har vit avtagbar rock (läkare eller tandläkare). *Ullas far* (lärare), Trivs bäst hemma och ägnar största delen av sin lediga tid åt barnen och hemmet. Barnens *mormor* är pensionär, änka. Har egen bostad, men bor f n mest

hos Ullas familj. *Ullas faster*, hemmafru, handikappad, rullstolsbunden (MS eller polio). Änka. Bor på landet tillsammans med sin dotter; *Ullas kusin* (Sin) är 10 år och koreanskt adoptivbarn. Mogen, "lillgammal", självständig. Sköter många av hemsysslorna på egen hand, eftersom moderns rörelseförmåga är begränsad.

Sven är Ullas kamrat, 6 år, ängslig, osäker, tuff på ytan. Han bor tillsammans med sin mamma och har inga syskon. Han är på daghemmet när mamma arbetar. Sven träffar inte sin pappa så ofta, eftersom han bor i en annan stad, (föräldrarna franskilda), men han har en *morbror* (ensamstående) som bor i närheten och som ofta hälsar på. Morbrodern är polis (med avtagbar uniform). *Svens mamma* är busschaufför (avtagbar uniform). Hon är mycket ordentlig och noggrann. *Dag* är en mörkhyad pojke, som går på samma daghem som Sven. Han är hjälpsam, humoristisk, omtyckt.

Konkreta likheter och olikheter mellan individer när det gäller emotioner barnen upplevt kan bearbetas t ex med hjälp av ansiktsvaler i flanell som gör det möjligt att förändra ansiktets uttryck och även diskutera tänkbara orsaker till den bakomliggande känslan. Sätt lämpliga repliker till respektive känslobild, gör pantomimer som uttrycker samma känsla, klipp ut bilder som illustrerar samma känsla, låt handdockorna agera och uttrycka känslan osv.

Aktiviteter som belyser fördelarna med hjälpsamhet, hänsyn och samarbete

När barnen givits en mängd konkret erfarenhet av och förutsättning att förstå att alla individer är unika men med stora likheter måste denna förståelse omsättas i naturlig tillämpning som genomsyrar allt handlande i förskolan men dessutom kan följande aktiviteter planeras. Vid promenader i omgivningen kan man fästa uppmärksamheten på missförhållanden och jämföra med bättre lösningar. Vilka konsekvenser får det om vi missköter vår miljö? Kan vi hjälpa till att vårda miljön? Vad innebär allemansrätten?

Låt barnen ta med egna saker hemifrån och låt dem berätta hur och vem som sköter dem. Eventuellt lånas saker ut till de andra barnen i förskolan och regler för deras användning uppställs.

Variant på skattsökarleken

En grupp barn går på jakt efter olika redskap som man använder för att vårda egna och andras saker, exempelvis galge, skokräm, klädesborste, sandpapper, trasa osv. Redskapen placeras under ett skynke. Ett barn känner på föremålen under skynket och namnger ett varefter dess användning demonstreras.

Ta i första hand vara på naturliga situationer där barnen kan hjälpas åt. Försök också ändra på de ursprungliga spelreglerna i spel där det gäller att konkurrera för att vinna så att i stället samarbete premieras.

Fotografera scener där något önskvärt beteende spontant förekommer. Låt barnen själva sätta text till sådana fotografier och se om de kan lista

ut vad fotografierna har gemensamt t ex de belyser alla hjälpsamhet.

Använd ofta metoden att instruera några barn som i sin tur får instruera andra barn.

Sammanför under leken spontant uppkomna grupper, så att grupperna utnyttjar varandras material. Om någon väntar på ett redan upptaget material inspirera till samarbete i stället för att arrangera någon form av rättvis turordning. Om t ex flera pojkar väntar på att få använda en populär lastbil kan de under tiden bygga garage och tankstationer som bilen kan komma till. I en sådan arbetsgrupp kan rollerna sedan lättare skifta.

När barnen visar en begynnande förmåga att samarbeta kan man också utnyttja möjligheten att arrangera materialet så att samarbete blir nödvändigt. Låt t ex fyra fem barn samsas om två saxar och en klisterbark.

Visa konkret på fördelarna av samarbete. Flera hinner mera än en, flera lyfter mera än en, plocka in saker med hjälp av en langarkedja, håll en ballong eller fjäder flygande i luften, blanda en gemensam fruktsallad av den medhavda frukten, flera personer kommer ihåg flera detaljer från t ex en bild än en ensam, flera instrument samtidigt låter bättre än ett ensamt, dramatiseringar kräver flera personers medverkan osv.

Aktiviteter som belyser individens förhållande till andra grupper i samhället

Familjens funktioner, sammansättning och relationer till samhället kan lämpligen aktualiseras och vidarebearbetas när barnen spontant är intresserade av familjelekar. Förklara för barnen begrepp som mor, far, föräldrar, fosterföräldrar, syskon, syster, bror, son, dotter, barn, fosterbarn, familj m fl aktuella ord.

Låt barnen rita sina respektive familjer och gör jämförelser utan att värdera. Diskutera vad familjer fyller för uppgifter, materiella, emotionella och uppfostrande. Motverka fixering vid traditionella familjesammansättningar och könsroller. Använd dockor, klippdockor och flanelnbilder med sådan sammansättning och utformning att en varierad familjesammansättning underlättas.

Dramatisera vanliga hemsituationer, måltider, sänggående och variera rollsammansättningen. Barnen ges tillfälle att jämföra sina egna erfarenheter med andra barns och se likheter och olikheter.

Utnyttja möjligheten att få besök av barnens familjer inte bara när barnen lämnas och hämtas utan också för att ta aktiv del av verksamheten i förskolan.

5-6-åringars naturliga nyfikenhet på sexuella frågor tar sig ofta uttryck i slangord för könsorganen, samlag eller andra sexuella aktiviteter och aktualiseras ofta när någon av barnen i förskolan väntar ett syskon. Utnyttja denna spontana nyfikenhet till saklig information. Använd någon lämplig lärarhandledning i sexualfostran men undvik att enbart tala om växters och djurs fortplantning. Besvara barnens frågor om befruktning, förlossning, amning m m på ett så naturligt sätt som möjligt och använd vedertagna ord för penis, slida, sädescell, samlag osv.

Kanske vill någon nybliven mamma eller pappa komma och för barnen

berätta om sina upplevelser före, under och efter förlossningen samt visa hur man sköter babyen.

Intresset för små barn och var de kommer ifrån kan också aktualisera frågor som: Har alla varit små? Vilka skillnader mellan små och stora finns det och vilka likheter? Blir vi alla gamla? Vad händer sen?

Gör bildmontage: från spädbarn till åldring. Vilka gamla människor känner barnen till? (Mormor, morfar, farmor, farfar.) Hur förhåller sig de till familjen i övrigt. Försök visa sambanden i en enkel stamtavla.

Aktiviteter som belyser samhällsinstitutioner och funktioner

Förskolbarnets kunskaper om samhällets institutioner och deras funktioner måste nödvändigtvis förankras i dess konkreta erfarenhetsvärld. Det kan därför vara lämpligt att utifrån en beskrivning av kroppsfunktionerna komma in på de egna erfarenheterna av förebyggande hälsovård och de institutioner som finns för denna.

Inför de studiebesök (sjukhus, barnavårdscentral, tandläkarmottagning) som skall ge barnen konkreta upplevelser är det viktigt att orientera barnen om besöksmiljön och dess personer, bakgrunden till att de vistas där, hur man beter sig som gäst osv. Informationen före besöket skall dock ej ge barnen svar på alla de frågor de ställer. Utforma i stället ett antal hypoteser som det för barnen gäller att besvara under besöket. Använd kameran och bandspelaren till att under besöket samla information som sedan efterbearbetas, lämpligen i lekens form. Underlätta denna efterbearbetning genom att ställa rikligt med material till barnens förfogande, förbandsartiklar, gasbinda, bomull, plåster, salva, ficklampa, spatlar osv. Se till att rollerna skiftar mellan barnen och glöm inte bort viktiga personalkategorier, sjukhusköket, arbetsterapin, vaktmästeriet.

När det gäller medicinering kan det vara lämpligt att betona en viss restriktivitet vid ordineringsen. Försök få barnen medvetna om att man helst först försöker andra botemedel, eftersom ett överdrivet medicinering kan få skadliga biverkningar. Har man ont i huvudet, kan man lägga sig och vila en stund och först om inte det hjälper anlita tabletter.

På liknande sätt som hälsovårdsinstitutioner kan man (alltefter barnens intresse och de lokala möjligheterna) bearbeta skolan, kulturinstitutioner, katastrofförebyggande institutioner, beslutsmyndigheter och delar av samhällets produktionsapparat.

Aktiviteter som ger barnen tillfällen att ta ställning till, bearbeta och vidarebefordra information

Förskolans språkliga kommunikationsträning kan framför allt ske genom spontant utnyttjande av de vardagliga situationerna.

Att vuxna inte skall tala barnspråk med barn är alla ense om men påpekas bör att vuxna ofta förenklar sitt tal i samvaron med barn. Ett naturligt talspråk måste vara det rätta att använda. Läraren skall försöka fånga upp de ord som barnen själva aktualiserar och genom korta målmedvetna talövningar lägga särskild vikt vid artikulation och korrekt uttal. I stället för att enbart korrigera språkliga fel bör läraren försöka få

igång ett samtal i vilket de ord barnen har svårigheter med används. Om barnet säger "Vovven bidde mej", kan hon fortsätta "Har du träffat hundar som inte bits? Hur såg hunden ut?"

Försök få barnen att använda riktigt sammansatta meningar. Låt dem lyssna till olika ljud och uppmuntra till rimord. Bland den rika skatt av ramsor, gåtor och folksagor som finns kan man hitta många motivationsskapande exempel.

Låt inte något visst material vara knutet till ord och talövningar utan använd alla de föremål, händelser och situationer som naturligt omger barnen. De berättar vad de ser och läraren bryter loss vissa meningar som hon använder för artikulationsövningar. På ett naturligt sätt kan lägesord konkretiseras, under taket på bordet till höger om dörren. Likaså kan förmågan att hitta överordnade kategorier tränas, en del barn glada, andra ledsna, alla visar känslor.

Använd också olika bildmaterial för beskrivningar. Sätt samman bilder så de bildar en sammanhängande berättelse. Jämför verkligheten med bilden och granska innehållet.

Genom att låta barnen ta egna bilder med polaroidkamera skapas direkt motivation för olika jämförelser. Varför ser du mindre ut på bilden än jag? Hur kommer det sig att ditt ansikte ser så mörkt ut? En mängd situationer med kritisk bildtolkning och jämförelse bild-verklighet uppkommer.

Genom att spela in ljud på bandspelaren från händelser ges barnen ytterligare underlag för återupplevandet av situationer.

Utnyttja tillfällen att på ett stort blädderblock skriva ner meningar och händelser som barnen berättar om. Använd både stora och små bokstäver. Genom ett sådant arbetssätt får barnen erfarenhet av att talade ord blir text som man kan läsa. De upptäcker också att ord är olika långa och att det är uppehåll mellan ord och meningar. De förstår nödvändigheten av raden och får erfarenhet av läs- och skrivriktning. De lär nog också känna igen vissa bokstäver och ser att de återkommer i olika kombinationer vid flera tillfällen. De ges också möjlighet att upptäcka att det hör ett speciellt ljud till varje bokstav. Textupplevelsen förstärks ytterligare om man förser texten med bilder tagna under den aktivitet som texten beskriver.

Genom att se till att det finns ett tydligt resultat kvar av övningen kan barnen återvända och ytterligare repetera och upptäcka. Skicka på detta sätt skrivna brev till andra lekskolor. Barnen får då erfarenhet av ord — text som kommunikationsmedel människor emellan.

För att väcka intresse och vidare bearbetningsmöjligheter bör det finnas tillgång till lösa bokstäver och stämplar av olika utföranden.

För att göra ord-talträningen mer målmedveten kan läraren introducera olika bildserier som ger barnen möjlighet att bearbeta på olika sätt. Med en flanellbildserie kan bildsammansättningen varieras och anpassas efter barnens behov, intresse och ordförråd. Handlingen växer fram i den takt man vill och barnen påverkar historien genom sitt bildval. Genom samarbete uppnås ett gemensamt resultat. Barnen tolkar och förmedlar innehållet i bilderna och deras iakttagelseförmåga tränas successivt så att de på ett kritiskt sätt tar ställning till de uppkomna situationerna och

händelseförloppen.

För strukturerade talövningar har det visat sig nyttigt att använda planscher med bilder ordnade i matrisform. Varje rad och varje kolumn i matrisen har en viss egenskap. Över bilderna kan markeringar av olika form och färg fastställas. Här följer exempel på uppgifter i stigande svårighetsgrad som barnen får genomföra.

1. Ta en form och sätt på vilken bild du vill.
2. Sätt vilken form du vill på katten — *eller* — sätt ett kryss på vilken bild du vill.
3. Sätt ett kryss på katten.
4. Sätt ett rött kryss på katten — *eller* — sätt ett kryss på den röda klossen.
5. Sätt det blå krysset på den röda klossen.
6. Ta 2 kryss, vilka du vill. Sätt ett på katten och ett på hunden.
7. Sätt ett kryss på något som apan äter.
8. Sätt ett kryss på något som inte är en katt.
9. Sätt ett rött kryss på pojken som är ute med hunden och en blå cirkel på mannen som rider.

Den som markerat en bild skall tala om vad han har gjort. Målet är att barnet skall ge en så fullständig beskrivning som möjligt.

Arbetet med matrisen kan varieras så att:

Läraren ger uppgiften — ett barn utför den och beskriver vad det gjort
Läraren ger uppgiften — ett barn utför den — ett annat barn beskriver vad det gjort

Ett barn ger uppgiften — ett annat barn utför den och beskriver vad det gjort

Efter hand blir barnen så vana vid arbetsgången med matrisen att de spontant bildar små grupper som utan lärare använder den. Barnen är mycket noga med att alla beskrivningar blir korrekt genomförda.

Med hjälp av en bandspelare kan förskolläraren tala in texten från tillgängliga böcker. Barnen kan då på egen hand följa med i boken och på så sätt få direktupplevelse av text—ord—ljud.

Bandspelaren kan också användas till att spela in små arbetsuppgifter som barnen individuellt kan lösa. Uppgiften kan vara att utföra något på ett arbetsblad.

Exempel på instruktion inspelad på band

Jag undrar om du har en penna framför dig nu. Och ett papper med många människor på. Ja, då kan vi sätta i gång.

Titta noga på dom här människorna. En del av dom är barn och en del är vuxna. Några av dom är flickor eller kvinnor och några är män eller pojkar. Nu skall du få höra hur det låter när några av dom här människorna talar. Allra först pratar jag med en av dom.

Vem är det jag talar med? Sätt en ring runt den jag talar med. Här kommer det en annan röst. Det är någon som läser en vers. Vem kan det

vara som läser? Du kan dra ett streck över den som läste versen.

Nu skall du få höra lite musik. Du skall lyssna noga på den som sjunger. Vem är det?

Ja, vem var det du hörde, tror du? Sätt ett kryss bredvid den som sjöng. Nu kommer det två som pratar med varann. Den ena personen är jag, och jag finns inte med på bilden som du vet, men vem är den andra?

Vem tror du att det var som lät så där? Drag två streck under den som talade. Nu skall du få höra en röst till, jag skall prata med någon annan här så får du höra hur det låter, men den här gången är det inte någon som finns med på bilden.

Nu tycker jag att du skall göra så här att du vänder på papperet, då är det alldeles vitt där och inga figurer på. Där kan du ta och rita den personen som tyckte om ärter och plättar med sylt, så som du tror att den personen kan se ut. Sen när du har gjort det så kan du gå och visa papperet för fröken. Men allra först så skall du ta och stänga av bandspelaren.

Genom övningar av denna typ får läraren lätt en uppfattning om vilka uppgifter ett barn klarar av. Hon kan därigenom planera och anpassa den fortsatta verksamheten till lämplig nivå.

Aktiviteter som lär barnen att observera, beskriva och klassificera föremål och företeelser

En första uppgift är att göra barn uppmärksamma på egenskaper som färg, form, storlek, ytbeskaffenhet, antal, omärkliga egenskaper m fl. För detta behövs material som är medvetet tillrättalagt för att framhäva en viss egenskap. Handdockor och logiska block är exempel på sådant material. För att göra begreppen användbara är det viktigt att de också används i samband med alla de föremål och situationer som omger oss. Genom att kombinera den naturliga miljöns rika och varierande möjligheter med strukturerat material skapas balans mellan styrda respektive icke styrda aktiviteter.

Samtala om olika egenskaper hos knappar. Ge exempel på likheter och olikheter. Föreslå barnen att sortera knapparna efter någon egenskap, t ex färg. Låt barnen välja antal grupper och metod själva.

Acceptera alla förslag du bedömer som riktiga. Låt barnen beskriva hur de sorterat sina knappar och låt dem jämföra sina sorteringar.

Efter denna första sortering skall barnen sortera efter ytterligare någon egenskap. Även nu skall de välja egenskap, antal grupper och metod själva.

Andra användbara material är stenar, snäckor, musslor, pinnar, löv, bönor osv. Visa upp ett par snäckor, musslor av samma art. Diskutera likheter — olikheter mellan dem. Snäckor som tillhör samma art kan vi säga bildar en familj och vi kan tilldela dem olika familjeroller: stor snäcka — vuxen individ, liten snäcka — barn.

Lägg fram ca 40 snäckor — musslor så att många arter blir representerade. Barnen väljer var sin. De jämför sina snäckor och de som har exemplar av samma art bildar en familj som skaffar sig en boplat. Låt barnen reda ut och föreslå vilka relationer som finns i den bildade

familjen. De beskriver likheter — olikheter hos familjemedlemmarna — snäckorna. Hur många vuxna (barn — syskon . . .) finns det. Vilka roller skall de tilldelas? Blir det någon ensamstående med eller utan barn?

Diskutera utifrån detta olika familjebildningar. Använd familjeorden mor, far, morfar, barn, syskon osv. Samtala också om likheter — olikheter — släktdrag hos familjer.

Låt också (snäck)familjen gruppera sig från den största till den minsta snäcken. Jämför antalet familjemedlemmar i grupperna (mängderna) genom parbildning.

Använd uttrycken flera än, lika många och färre än vid beskrivningen av antalet.

Välj en snäcka bland dem som blev över och beskriv den utan att barnen ser vilken det är. I vilken familj hör snäcken hemma? Låt också ett barn välja en snäcka och göra på samma sätt. Sätt också samman föremål som tillsynes är av helt divergerande slag och försök hitta gemensamma egenskaper. Plocka föremål i omgivningen och uppmana barnen att sortera sina föremålssamlingar. När alla föremålen sorterats kan de jämföra och försöka lista ut hur kamraterna sorterat. Se till att barnen samtalar med varandra om föremålen så mycket som möjligt.

Introducera motsatser som stor—liten, blank—matt, slät—skrovlig. Ge exempel på att ett litet föremål i en viss samling kan i en annan samling vara ett stort föremål. Förstoringsglas och ev. mikroskop är användbara hjälpmedel i detta sammanhang. För att ytterligare höja obstruktionsnivån kan man göra arbetsblad med föremål avritade eller ännu hellre avfotograferade. På dessa kan barnen med olika färger eller symboler markera vilka föremål som har en egenskap gemensam.

Aktiviteter som lär barnen att beskriva förändringar, samband och relationer

När barnen behärskar egenskapsbegrepp kan de med hjälp av dessa beskriva förändringar. Det är nu forskolläraren bör introducera och tillhandahålla material som gör det möjligt för barnen att konkret studera och beskriva förändringar på kort och lång sikt.

Utgående från en träbit kan flera förändringar studeras:

Ge barnen en balsabit, ett sandpapper och en bricka. Föreslå barnen att göra sågspån av träbiten. Hjälp barnen om det visar sig nödvändigt. Det går lättast om man håller sandpapper stilla mot bordet och drar träbiten över sandpapper. Då barnen undersökt sågspånen både med fingrarna och förstoringsglas kan de jämföra balsaspånen med återstoden av balsabiten. Diskutera likheter och olikheter och hjälp barnen förstå att de bara ändrat formen på träet med sandpapper. Sågspånen och träbiten består båda av materialet trä.

Spara sågspånen på brickan.

Skär med kniven några balsabitar i stickor. Visa dem och resonera fram att även stickorna är av materialet trä. Lägg dem på ett upp och nedvänt aluminiumfat och tänd eld med en tändsticka. När de brunnit färdigt får barnen undersöka askan. Jämför askan med stickorna och sågspånen. Gör

klart att askan inte liknar det ursprungliga träet. Det tycks ha bildats ett nytt material när träet brann.

Diskutera med barnen om olikheter i de här tvåexperimenten: trä—sågspån, samma material i två olika former och trä—aska, olika material och uppbyggnad. Härigenom får du en god uppfattning om hur barnen uppfattar begreppet material.

Ge barnen åter brickan med balsasågspånen och förse dem med ännu en träbit (ej balsa). Dela ut träbitarna så att barn som sitter bredvid varandra får olika träslag. På så sätt kan de jämföra varandras. Be dem göra sågspån av den nya träbiten. Låt dem jämföra detta spån med balsasågspånen och be dem med hjälp av förstoringsglaset noggrant titta på och beskriva de olika träslagen i sågspånsform. Gör stickor av några träbitar och betona att varje träslag är av samma material, vare sig det är i form av bit, sticka eller sågspån. Försök få barnen att visa på likheter hos träslaget oberoende av vilken form det har. Samla ihop sågspånen i en burk och låt den stå framme för fortsatt fri undersökning.

Ge barnen en sked sågspån och en sked hyvelspån av de tre träslagen furu, ek och valnöt, på en bricka. När barnen undersökt och jämfört de olika högarna kan de komma fram och välja ut ur samlingen med olika träbitar motsvarande träslag som hör till varje spånhög. Låt dem inte ha med sina brickor när de väljer. Be dem placera träbitarna på motsvarande hög.

Låt barnen sortera sina hyvel-, sågspån och träbitar i grupper. Lägg märke till hur många som sorterar efter träslag.

Enkelt utförda experiment ger underlag till intressanta observationer och beskrivningar:

Ställ vatten så du får isbitar. Ge barnen två isbitar och placera en i en mortel och en på en bricka. Låt barnen titta på den smältande isen. Använd förstoringsglas.

Först kanske du måste visa dem morteln och stöten och eventuellt demonstrera hur de används. Låt barnen krama isbiten. Försök ha all is kvar i morteln.

Ge barnen en plastsked och en mugg. Be dem lägga lite is på den upp och nedvända muggen och låt dem berätta för varandra vad som händer. När det mesta av isen smält kan barnen känna på smältvattnet. Undersök också isbiten som låg på brickan. Vad har hänt? Vilka förklaringar har du?

Låt barnen ställa vatten till stelning. Hur lång tid tar det innan det stelnar? Har mängden vatten någon betydelse?

Vem kan bevara sin isbit längst? Ge barnen var sin isbit och låt dem experimentera fram hur man skall göra för att isen inte skall smälta så snabbt.

Lägg några isbitar i en kastrull och smält dem. Fråga vad som händer om du värmer ytterligare. Värm till kokning och fortsätt tills nästan allt vatten avdunstat. Låt barnen försiktigt känna på vattenången och försök kondensera vattnet på en liten spegel och visa på vattendropparna. Försök få barnen att förstå att vattnet inte försvinner utan övergår till ånga som sedan kan återbildas till vatten.

Finns det is på gården? Var fryser det bäst? Var ligger isen kvar längst? Undersök liknande frågor genom att göra experiment. Var på gården blir isen tjockast? Bildas det is om det blåser? Har kärlets form någon betydelse? Hur kan man förhindra att vätskan fryser (kylarvätska t ex)? Fryser alla vätskor? Undersök mjölk, saft, olja . . .

Barnen kan lätt intresseras att observera och beskriva mer långsiktiga förändringar, ett växande frö, förändringar i akvariet, meteorologiska förändringar, årstidsväxlingar, förändring i den egna tillväxten, förändringar i närmiljön m fl. Förskollärarens uppgift blir att hjälpa till vid tolkningar, strukturering av de gjorda observationerna genom att t ex hjälpa barnen komma ihåg (protokollföra) vad de sett samt komplettera vid inhämtning av ytterligare information ur t ex faktaböcker.

Aktiviteter som lär barnen att lösa problem

Allt eftersom barnen upptäcker sammanhang och får begrepp för att beskriva dessa, blir de intresserade av att lösa problem med hjälp av sina nya färdigheter:

Är det samma gas vi andas in som vi andas ut?

Låt barnen tänka efter och ge förslag. Påminn dem om bilderna med lungan.

Visa dem två glas med bromtymollösning. Blås upp en plastpåse med pumpen och fyll den med gasen luft. Blås upp en annan plastpåse med munnen.

Jämför plastpåsar. Båda innehåller en genomskinlig, ofärgad gas. Ta först plastpåsen med luft. Sätt ett sugrör i plastpåsen och stick ner det i vätskan i ena glaset. Pressa ut innehållet i plastpåsar genom sugröret och vätskan så det bubblar.

Gör sedan likadant med den andra plastpåsen. Vätskan ändrar färg.

Hur får man taket på kojan att bli stabilt?

Vilken av de här bilarna går längst om man ger dem samma utgångshastighet?

Hur kan man återställa balansen på ett gungbräde?

Hur kan föremål som i vanliga fall sjunker fås att flyta?

Hur stor belastning tål på olika sätt formade båtar?

Varför halkar man på is?

Genom ett medvetet materialval kan förskolläraren ställa barnen inför problem som rör konstansfenomen, inordning av föremål i överordnade kategorier, miljöproblem, samlevnadsproblem, u-landsproblem m fl. I sitt materialval har förskolläraren att beakta såväl sin kunskap om barns intellektuella utveckling som barngruppens aktuella intressen.

Vätskors volymkonstans kan aktualiseras genom att man fyller fyra lika stora men olikformade plastbehållare med vatten. Fyll ända till randen. Några droppar karamellfärg i varje förhöjer effekten. Ställ dem till stelning så du får fyra olikformade isbitar.

Lägg dessa i var sin identisk plastmugg och fråga barnen vilken isbit de tror ger mest vatten när den smälter. Försök få så exakta uppgifter om vatten som möjligt men rätta inga hypoteser. När isen smält jämförs

förutsägelserna (hypoteserna) om den verkliga observerbara vattenmängden. Försök få barnen att diskutera det inträffade.

När alla är överens att det är lika mycket vatten i plastmuggarna (droppa eventuellt i något) håller du tillbaka vattnet i de olika formade behållarna.

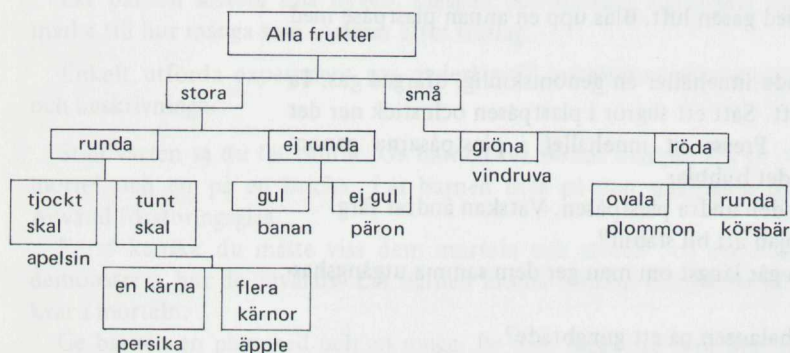
Diskutera om mängden vatten. Är det lika mycket fortfarande? Låt barnen hålla vattnet fram och tillbaka flera gånger för att verkligen förvissa sig. Låt dem också hålla vattnet mellan de olikformade kärlen. Frys om vattnet och gör om smältningen flera gånger.

Övningsblad: Rita in och färglägg en vätskemängd så att bägarna tycks innehålla samma mängd vatten.

Låt barnen använda salt samt socker eller andra ämnen att fylla och hålla mellan de olika bägarna. Mängden materia konstant oberoende av kärlets form. På liknande sätt behandlas konkret antalskonstans, längdkonstans och ytkonstans.

Genom att presentera barnen föremålssamlingar med en viss sammansättning kan problem i samband med kategoriseringshierarkier diskuteras och belysas.

Använd t ex frukter barnen har med sig. Låt barnen föreslå något sätt att sortera samlingen i två högar. Undersök alla förslag. Gå vidare och dela upp varje hög i nya.



Ställ frågor av typen:

Om alla små frukter tas bort finns det då några frukter kvar?

Finns det fler runda än stora frukter?

Ovanstående exempel klarar barnen först efter många liknande övningar med t ex leksaker, köksredskap m m.

För barnen aktuella samlevnadsproblem kan lämpligen belysas med hjälp av handdockspjäser av följande typ:

Ullas mamma sitter och läser.

Ulla kommer in, och frågar vad "adoptiverad" betyder. Mamma förstår att hon menar adopterad och förklarar att alla som vill ha barn inte kan få det, och att andra som kan få det inte alltid kan ta hand om barnet.

Ulla undrar hur det var, när hon föddes.

Mamma berättar att det var kallt och mörkt och att hon vaknade mitt i natten, och märkte att Ulla tänkte komma. Pappa fick inte i gång bilen med detsamma. Han var så nervös över att inte hinna i tid till sjukhuset. Det gick bra. Ulla föddes sent nästa kväll.

Mamma tycker att det är lustigt att Ulla börjar prata om just detta i dag, eftersom hon tänkt tala om en överraskning.

Ulla undrar vad det är.

Mamma berättar, att hon nog får göra om denna sjukhusresa, eftersom det har börjat växa en ny baby i hennes mage. Ulla blir glatt överraskad, och kramar om sin mamma. De går till lillebror och berättar nyheten.

Ullas mamma har nu blivit ganska tjock.

Ulla känner på hennes mage och kommenterar. Hon undrar om det är en liten syster eller bror, som ligger där och sparkar.

Mamma säger att det vet hon inte.

Mamma är trött, och går och lägger sig och vilar.

Pappa kommer in och frågar om Ulla vill gå med honom upp på vinden, och hämta ner babykorgen.

De kommer in med den.

Pappa berättar, att i den låg Ulla, när hon var liten. Han berättar om hur söt hon var, hur besvärlig hon var ibland, och hur mamma och han skötte om henne.

Pappa talar om att han tagit ledigt från arbetet några dagar, för att hela familjen skall kunna hjälpas åt med förberedelserna för babyns ankomst. Ulla undrar hur länge det dröjer innan mamma måste åka till sjukhuset. Pappa säger, att det dröjer nog inte så länge till.

Ulla sitter och tittar på TV.

Babyn skriker.

Ulla blir irriterad, eftersom hon inte kan höra vad som säger i TV-n. Hon försöker tysta babyn, utan resultat. Ropar på mamma.

Mamma in, tar upp babyn, som tystnar.

Ulla tycker att TV-programmet är dåligt. Stänger av. Går fram till lilla syster, som ligger i mammas knä. Hon kelar med babyn och säger att hon tycker att den är världens sötaste och finaste. Hon säger till mamma, att hon tycker att babyn skall heta Anna-Bella.

Mamma säger att de skall prata om namnet och bestämma det i morgon, när hela familjen är samlad.

Ulla säger att det är roligt med ett nytt syskon, men även besvärligt och jobbigt.

Mamma håller med om detta.

Barnen utsätts ständigt via massmedia för en mängd information som de ej kan överblicka. Det gäller för forskolläraren att dels hålla sig ajour med det utbud barnen med stor sannolikhet möter och dels erbjuda barnen möjligheter till vidare bearbetning. Detta kan ske genom samtal kring de aktuella upplevelserna, fördjupning genom ytterligare information med hjälp av textböcker (typ faktaböcker) eller studiebesök, tillrättaläggande om barnen visat sig missuppfatta problemet och alternativa lösningar.

Förteckning över det material som behövs för de exemplifierade aktiviteterna.

Spegel
Pärm A 4, för "Boken om mig själv"
Fingerfärg
Lera
Gips
Polaroidkamera + blyxt + film
Diabilder av barnen i gruppen
Projektor
Bildbetraktare

Bildserier med följande innehåll:

1. Vi är alla lika
2. Vi är alla olika
3. Tänk om alla vore lika
4. Bra att vi är lika och olika
5. Hur vi blir till
6. Från spädbarn till åldring
7. Individens behov – gruppbildning
8. Gruppens behov – samhällsbildning
9. Miljöproblem

Uppföljning- och bearbetningsmaterial till bildserierna

Spännapper
Blädderblock
Ansiktsovaler i flanell med utbytbara detaljer
Handdockor
Figurer i flanell¹
Klippdockor¹
Ansiktsmasker¹
Kassettbandspelare + band + hörlurar
Matriser
Bilder av vardagliga föremål
Bildserier med logiskt händelseförlopp
Dito i flanell
Stämplor: bokstäver
Stämplor: siffror
Stämplor: symboler
Stämplor: bilder

Lösa bokstäver och siffror:

flanell
klossar
byggbanda

¹ Samma personer skall återkomma i olika utföranden.

Material som tränar iakttagelseförmåga och minne (typ prickspel, lotto och memory).

Dominospel med symboler och antal

Golvpussel föreställande vardagliga situationer (måltider, badrum, sänggående, lek, arbetsplats)

Musikinstrument

Faktaböcker

Bearbetningsmaterial för aktuella studiebesök (skola, sjukhus, teater, affär, industri, trafik . . .)

Material som belyser sambandet produktion — distribution — konsumtion — (t ex från säd till bröd, från skog till tidning).

Logiska block med diverse tillbehör

Leksaksdjur, bilar, hus, m m

Kulram

Längdstavar

Förstoringsglas

Magneter

Mikroskop

Material för vägning och mätning

Knappsamlingar

Snäcksamlingar

Olika stenar

Textilmaterial

Olika träslag

Olika metaller

Olika vätskor

Plockmaterial och byggmaterial

Olikformade kärl, även akvarier

Utöver ovanstående material krävs lämplig grundutrustning för bearbetning (arbetsbänk, verktyg, kokplatta osv.)

Bilaga 12 Begreppsinläring genom lek med logiska block och räknelandskap

Marianne Angelin

Logiska block

Användningsområde

Basbegrepp som kan inläras, respektive tränas genom att barn sysselsätter sig med logiska block är bl a form, storlek, tjocklek och färg. Efter dessa egenskaper kan blocken diskrimineras, klassificeras och benämnas.

Logiska block kan också användas för klargörande av grundläggande matematiska begrepp som mängd, delmängd, union, flera än – färre än, antal och tal, geometriska former m m.

Annat färg- och formmaterial samt material av olika storlek och tjocklek kan lämpligen användas på liknande sätt – i stället för eller som omväxling med de logiska blocken – dock icke samtidigt.

Materialet

En sats logiska block består av 48 block (bitar) av trä, respektive plast, som alla är olika i något avseende. De är tillverkade i fyra former och tre färger. Hälften av blocken är stora och hälften är små, hälften är tjocka och hälften tunna. Varje block kan karaktäriseras genom fyra egenskaper, t ex stor, röd, tjock och cirkel.

Färg: röd, blå och gul.

Storlek: stor och liten.

Tjocklek: tjock och tunn.

Form: cirkel (runt block – rundel), kvadrat (fyrkantigt block – fyrkant), triangel (trekantigt block – trekant) och rektangel (avlångt block).

De olika egenskaperna anges på 11 symbolkort, som antingen medföljer varje sats eller kan beställas separat. Kort av liknande slag kan lätt tillverkas av läraren.

Synskadade, som inte kan skilja på färgerna, kan lämpligen arbeta med block klädda med tre olika slags material, t ex sammet, linne, sandpapper, eller block, som blivit ytbehandlade på ett sådant sätt, att barnet med känseln kan skilja de tre varianterna åt.

Rörelsehindrade kan i en del fall arbeta lättare med magnetiserat material.

Uppdelning av satsen

Genom att dela upp satsen på lämpligt sätt kan man dels göra materialet mer lätthanterligt, dels koncentrera uppmärksamheten kring för tillfället aktuella begrepp.

Blocken kan t ex delas upp efter tjocklek eller efter storlek. I båda fallen får man 24 block i varje delsats. De kan också sorteras efter färg. Resultatet blir då tre delsatser med för övrigt lika egenskaper. För att i början minska antalet former kan man ta bort alla rektanglar. — Man kan dessutom givetvis alltid plocka ut just de block man önskar att barnet i fråga ska syssla med. Svårighetsgraden och inlärningsramen kan alltså på olika sätt anpassas efter det enskilda barnet.

Begreppsträning genom fri lek

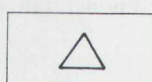
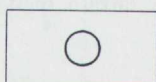
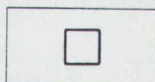
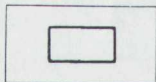
Barnet gör sin första bekantskap med de logiska blocken genom att helt fritt manipulera med dem, t ex plocka upp blocken ur en påse eller en ask och lägga ner dem igen, bygga med dem eller lägga dem i figurer och mönster av olika slag, ordna dem i högar eller i rader osv. Vid de första kontakterna med materialet är det lämpligt att endast ha med de tjocka blocken, som ju är lättare att bygga med. Personalen iakttar barnets lek och lyssnar på eventuella benämningar av blocken men ingriper inte.

Form

Barnet sysslar med blocken under fri lek och visar då t ex påtagligt intresse för de runda blocken, rullar med dem eller lägger dem i högar. Någon av personalen tar upp ett samtal om de runda blocken (bitarna) och frågar förslagsvis varför barnet kan rulla dem? — De är runda. De är som hjul (däck). De andra blocken kan inte rulla. Det kan bara de runda. — Den runda formen är nu upptäckt! — Barnet går på upptäcktsfärd efter andra runda ting, arbetar med inpassningsbräden med runda bitar osv. — Så småningom införes benämningen "cirkel".

Vid begreppsinnläringen kan man använda sig av den sk trestegs-metoden. Först visar man barnet en cirkel och säger: Detta är en cirkel. Barnet får därefter bekanta sig med cirkeln. Nästa steg innebär att man lägger fram cirkeln tillsammans med andra former och uppmanar barnet att räkna över eller peka ut en cirkel. Till sist frågar man barnet vad blocket i fråga kallas.

När barnet kommit underfund med triangeln (samma form som ett rytminstrument med samma namn) och kvadraten samt eventuellt rektangeln, stärks observationerna genom sorteringslekar, klassificering. Man börjar med att låta barnen urskilja två former, sedan flera. Detta kan ske spontant eller med en lätt styrning, t ex genom att man som förebild lägger ett block av varje slag i olika "hus". Husen kan ritas upp på kartong eller utgöras av fack i en sorteringslåda e d.



Symbolkortet kan i samband med sorteringslekarna införas som "skyltar". — En "formtärning" kan komma till användning i leksituationer av olika slag.

Man kan låta barnet hålla händerna på ryggen och därefter ge det ett "hemligt" block. Barnet ska genom att endast känna på blocket försöka säga vilken form detta har. En variation är att sortera block med förbundna ögon eller att utan att titta plocka upp en viss form ur en tygpåse. Man kan lägga fram ett block av varje form eller sätta upp motsvarande på flänskartan. Barnet får blunda eller vända sig om och man tar bort ett block. — Vilket? Genom uppmaningar som "Ge mig en cirkel", "Tag en kvadrat" osv eller frågor av typen "Vad kallar du detta block?" och "Varför lägger du det blocket där (i det facket e d)?" bekräftas benämningarna.

Färg

Under allehanda lekar och aktiviteter har färgbegreppet utvecklats. Sysslandet med logiska block förstärker inlärandet av de tre grundfärgerna. Barnet grupperar efter färg, direkt eller med hjälp av symbolkort. Man klassificerar i lekfulla former: de röda blocken får bo i det röda huset, de gula i det gula osv. De blå ställer sig bakom den blå skylten, de röda efter den röda osv. Man kan använda sig av färgtärningar med varje färg på två sidor. Symbolkort och färgtärningar underlättar under den period, då barnet väl börjar se skillnad på färgerna men inte ännu är säker på benämningarna.

Färg och form

Det blir så småningom naturligt att tala om "de röda" men också om "en gul cirkel". Man rör sig med två variabler. Man ordnar kanske spontant efter både form och färg. — Man kan "dra" två symbolkort, ett som anger färg och ett som anger form, och därefter söka upp ett block som passar samman med båda korten. Man kan också begagna sig av en färg- och en formtärning, som kastas samtidigt.

Storlek

I den spontana leken tar barnet ofta hänsyn också till storleken. När man bygger med blocken sorteras ofta de små bitarna undan, alla de stora blocken lägges i botten av högarna och de små ovanpå osv. Då är tiden inne att låta barnet mera medvetet jämföra det lilla och det stora blocket av samma form, färg och tjocklek.

Stor — liten kommer tidigt in vid jämförelse av två föremål (äpplen, kakor o d) men som begrepp har det sina svårigheter genom att det i regel

är fråga om en relation. Barnet kan lämpligen stimuleras att i en halv sats (tjocka eller tunna) söka upp det stora och det lilla block som hör ihop i fråga om färg och form, lägga det lilla blocket ovanpå eller bredvid det stora.

Storlek, färg och form

Nu kan barnet följa en uppmaning av typen "Ge mig en stor röd triangel" eller själv benämna blocken efter tre egenskaper, t ex "den lilla blå cirkeln".

Tjock och tunn

Barnet kan spontant taga upp frågan om tjockleken, t ex i samband med att det konstaterat att de tunna blocken inte går att ställa på kant. — Tjock och tunn är också relativa begrepp. De logiska blocken är emellertid lätta att sortera efter egenskapen tjock eller tunn. Om man vid dessa övningar fortfarande vill röra sig med halv sats, kan man först dela upp blocken efter stora och små och låta barnet sortera vardera slaget för sig.

Storlek, färg, form och tjocklek

Kanske är barnet nu i stånd att plocka ut eller beskriva ett block efter fyra egenskaper.

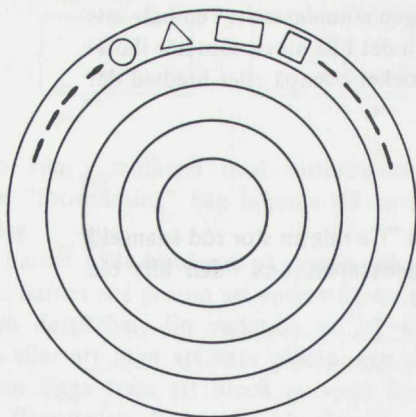
Begreppsträning i leksituationer av varierande svårighetsgrad

Följa John

Några barn leker tillsammans med de logiska blocken och plockar därvid till sig en färg var. Någon föreslår att man skall leka "Följa John". Ett av barnet väljs till "John". Symbolkortet för färgerna läggs långt upp på bordet. John lägger ett av blocken under sin färg. De båda andra skall söka upp ett block som är likadant som Johns så när som på färgen och lägga blocket under sina resp färger. Så fortsätter leken till dess alla blocken är slut. De båda efterföljarna kan eventuellt beskriva det block de skall lägga, t ex en stor, tjock cirkel.

Fem cirklar

På ett stort papper ritas fem cirklar innanför varandra med ett så stort avstånd mellan cirkelarna inbördes, att de största logiska blocken får plats mellan dem. — Blocken sprids ut mellan den yttersta och den näst yttersta ringen. Därefter får alla block med en viss egenskap flytta in i nästa ring, t ex alla stora block. (De små ligger kvar i den yttre ringen.) Av de stora blocken får sedan t ex alla tjocka flytta in i nästa ring. (De tunna lämnas kvar.) Av de tjocka flyttas så t ex de röda in i nästa ring. Till sist får cirkeln flytta in i mitten. Det block som hamnar i mitten har



alla de egenskaper man valt att flytta efter. Blocket i mitten måste enligt exemplet vara en stor, tjock, röd cirkel. Egenskaperna måste vara av olika slag: en storlek, en tjocklek, en färg och en form, men de kan tas i vilken ordning som helst.

Stopp

I detta spel använder man sig endast av tjugofyra block, antingen de tjocka eller de tunna. Blocken ritas av på sex vita kartongskivor (spelplaner) fyra och fyra i naturlig storlek. Formerna målas därefter i rätt färg. Varje block skall bara avbildas en gång (se figur nedan). Man kan givetvis också tillverka 4 spelplaner med 6 avbildningar på varje eller 3 med 8 bilder.

De tjugofyra blocken placeras i en tygpåse eller dylikt. Någon av deltagarna "drar" ett block och visar upp detta. Den som har bilden av blocket i fråga på sin spelplan ger sig till känna och placerar därefter blocket på avbildningen. — Leken fortsätter till dess någon fyllt sin spelplan och ropar "Stopp!" Antingen avbrytes nu spelet eller också fortsätter man till dess alla fyllt sina spelplaner.

Färg:

	röd	gul	blå
○			
□			
△			
▭			

Leken blir svårare om den som drar eller den som tar emot blocket också ska lämna en mer eller mindre fullständig beskrivning, nämna en eller två eller tre egenskaper hos blocket. En ännu svårare variant blir det om den som drar blocket inte omedelbart visar upp detta utan bara beskriver det.

Spelplanerna kan också användas som "lottospel". Barnet får då en eller flera spelplaner och de mot planerna svarande blocken.

Ordna i nät

En pappskiva delas i rutor och förses upptill med färger och till vänster med former enligt skissen. Blocken ska sorteras in på rätt plats i nätet. Första gångerna kan viss ledning ges genom frågor, som är meningsfulla för barnen, där begrepp om färg och form kommer till användning.

Tänk på ett block

En delsats på tjugofyra eller tolv block ligger på bordet. Ett barn uppmanas tänka på ett av blocken. Genom frågor på vilka svaret endast får vara ja eller nej söker kamraterna få fram vilken bit, det är fråga om. "Är den rund?" "Är den gul?" osv.

Om barnet som "tänker" har svårt att komma ihåg vilket block det tänkt på, kan man variera leken så att barnet får ta ett block ur asken eller påsen och hålla det gömt medan kamraterna frågar.

Domino

Barnen iakttar två block och försöker komma underfund med hur de skiljer sig från varandra. Eventuellt kan de leka en ganska svår lek av dominotyp. Någon lägger fram ett av blocken. Det gäller sedan att bredvid detta block lägga ett som bara skiljer sig från det första i ett avseende. — De följande blocken placeras efter samma princip.

Elementär mängdlära

Som omnämndes i inledningen kan de logiska blocken med fördel användas för konkretisering av de grundläggande matematiska begreppen. I skolan kommer man att använda dem så.

I barnstugan har man emellertid tillgång till så mycket annat stimulerande material, t ex sådant som kan ordnas som ett räknelandskap. Aktiviteterna som följer har tagit hänsyn till detta, men många av dem kan om man så önskar på ett liknande sätt genomföras med de logiska blocken. Se också de i förteckningen nedan upptagna handledningarna.

Utveckling av matematiska begrepp med hjälp av "räknelandskap"

Mängder

En grupp barn är samlade runt ett bord, där man vid ett tidigare tillfälle med hjälp av papp, tyg o d ordnat ängar, vägar och eventuellt en sjö. — På

ett annat bord i närheten finns olika slags föremål (leksaker), som kan ingå i en lantlig miljö: människor, djur, träd, hus, staket, båtar, bilar m m. I regel finns 1–5 exemplar av varje slag, av träd och fåglar förslagsvis flera.

Bilda mängder

Någon av personalen tar upp ett samtal om vad man kan få se vid ett besök på landet. Någon har sett kor. Han eller hon söker upp korna bland leksaksdjuren och placerar dem på ängen i räknelandskapet. Vi har nu en mängd av kor, som betar på ängen. För att lätt kunna se vad som hör till vår mängd av kor, kan vi sätta ett staket omkring den. — Någon har sett grisar. Grisarna placeras i en stia, som eleverna ordnar till i en låda eller dylikt. Nu har vi en mängd av gisar också. — Efter hand tillkommer hästar, får, höns, ankor, hundar, barn, vuxna, hus, bilar på vägen och i garage, träd, buskar, blommor m m.

Tillhör — tillhör inte

Vid ett senare tillfälle samtalar barnen om de olika mängderna i räknelandskapet. Samtalet förs in på vad som tillhör respektive inte tillhör de olika mängderna. Hästen hör inte till mängden av kor etc. Pudeln och boxern hör till mängden av hundar, fastän de inte har något staket omkring sig utan står än här och än där. — Man kan tala om mängden av alla bilar i räknelandskapet. Då hör också bilen i garaget dit. Men säger vi mängden av alla bilar, som kör på landsvägen, då hör inte bilen i garaget till den mängden. -

Den tomma mängden

Barnen upptäcker en dag att kornas hage är tom. Då tar man upp begreppet "den tomma mängden". — Något av barnen gömmer undan grisarna. Stian blir tom. — Man ordnar till en hage. Här skall alla gröna kor beta. Hagen förblir tom, eftersom det inte finns några gröna kor. Barnen kan själva hitta på exempel på den tomma mängden: hästar stora som elefanter, höns med många ben osv.

Delmängd

Korna är kanske av två slag, svartbrokiga och rödbrokiga. Man kan då bilda delmängder av dem. — De röda bilarna är en delmängd av alla bilarna osv.

Kommentarer

Barnen bör under leken få en föreställning om vad begreppet mängd innebär. — Benämningen element kan ersättas med "saker", "föremål", eller dylikt. Alla mängder behöver inte vara omgivna av mängddiagram i form av ringar, staket, pinnar o d. Huvudsaken är att vi kan

veta vad som tillhör, respektive inte tillhör mängden i fråga. — Se till att barnen inte förväxlar mängden med mängdringen och kallar den senare "mängden". — Man kan också ordna ett stadssamhälle, ett skogslandskap, en köksinteriör med mängder av olika slags husgeråd. Ett annat lämpligt material är logiska block eller liknande. Alla trianglarna bildar t ex en mängd, de röda utgör en delmängd.

Jämföra mängder genom parbildning

Barnen har tidigare varit med om att ställa upp sig på två led par om par (hand i hand) och då funnit att ibland har alla fått någon att hålla i hand — det var lika många i båda leden. Ibland har det varit flera i det ena ledet än i det andra.

"Flera än"

Barnen får jämföra två mängder, t ex hästar och bilar med olika antal element. De stimuleras att jämföra sina mängder utan att räkna föremålen. — I vilken mängd är det flera saker än i den andra? — De kontrollerar därefter sina iakttagelser genom att parvis sammanföra elementen i de två mängderna eller genom att förbinda dem parvis medelst snören, piprensare eller dylikt, på tryckt material med streck.

"Färre än"

När det inte finns lika många saker i den ena mängden som i den andra, kan man säga att det är färre saker i den mängden än i den andra. Barnen jämför olika mängder och talar om i vilka mängder det finns färre saker än i en annan mängd. Man kontrollerar även nu genom parbildning.

"Lika många"

Barnen letar efter mängder som innehåller lika många föremål som en annan mängd. — Ett barn plockar till sig en mängd djur och ett annat tar lika många djur av ett annat slag. — Ett barn får köpa lika många bilar, som det har kronor osv.

Kommentarer

Man säger "flera än" och "färre än" (eventuellt "inte så många") men inte större mängd än eller mindre mängd än. — Ordet "färre" bör övas så att det naturligt ingår i språket. — Som förövning till talbegreppet bör man särskilt ägna sig åt begreppet "lika många". Det gäller att kunna uppfatta att två mängder kan ha lika många element, även om de ter sig mycket olika, därför att t ex elementen varierar i storlek och utseende eller är placerade på olika sätt. Om föremålen i två mängder tar olika stor plats, blir barnen lätt förledda att tro, att de som tar störst plats eller är mera utbredda också är flera till antalet.

För dessa övningar kan man på liknande sätt använda allehanda lek-

och plockmaterial samt vardagsföremål av skiftande slag. Särskilt lämpligt material är sådant som naturligt hör ihop som dockor och docksängar, knivar och gafflar, koppar och fat, skedar och tallrikar, glas och sugrör men också inpassningsbrädenas figurer, flanomaterials och böckers bilder kan komma till användning.

Spel som Anemone, Blomsterspelet m fl kan ge underlag för samtal om flera än (flest), färre än osv. — Sorteringslådor försedda med "skyltar" med prickar och streck i olika antal, pricktärningen som ger anvisning om hur många klossar eller dylikt man skall ta eller hur många steg man får flytta i tärningsspelet, är lämpligt material för övningar kring begreppet "lika många".

Talbegreppet

Barnen har tidigare bildat mängder med "lika många". Nu frågar de "Hur många?" De börjar intressera sig för de naturliga talen. — När vi vill tala om hur många det finns i en mängd använder vi oss av tal.

Bilda tremängder, tvåmängder osv

Någon har bildat en mängd av hästar. Man konstaterar, att där är tre hästar. Just så många kallar man alltid tre. Barnen börjar bilda mängder av olika slag men alla med lika många saker i, nämligen tre. Nu tar vi ingen hänsyn till om det är stora eller små saker, röda eller gröna osv. Vi bryr oss bara om hur många det är. — När barnen är säkra på tre-talet går man över till ett annat tal, förslagsvis två eller fyra. Två är färre än tre, fyra är flera än tre. I den tomma hagen finns det noll djur.

När talen 0–5 är behandlade, bildar man mängder med varierande antal inom detta område och benämner dessa med rätt talnamn: tre hästar, fyra kor osv.

Kommentarer

Barnen uppmanas att inte räkna ett, två, tre osv, utan försöka se direkt hur många föremål det finns i de olika mängderna. Aktiviteter av detta slag kan givetvis också ske med hjälp av allehanda vardagsföremål, lek-, plock- och sorteringsmaterial och bilder, som man ritar själv, trycker eller får färdiga. Genom allehanda lekar och sysselsättningar kan talbegreppet befastas. Man leker, "tretåg", "fyratåg" osv, man trär halsband med tre röda pärlor, tre gula osv.

Olika namn för samma tal

I en hage finns fem kor, tre svartbrokiga och två rödbrokiga. Tre plus två är ett annat namn för fem. — På vägen finns fyra bilar. Tre kör åt ena hållet och en åt det andra. Tre plus ett är ett annat namn för fyra. — Två bilar är röda och två är blå. De röda bilarna är en delmängd av alla bilarna på vägen, de blå är en annan delmängd! Två plus två är ett annat namn för fyra. — Hagen med fem får delas av med ett staket. Fem får finns nu

på ena sidan staketet, noll på den andra. Fem plus noll är ett annat namn för fem. — De olika mängderna i räknelandskapet kan delas upp på varierande sätt och så illustrera olika summanamn för samma tal.

Kommentarer

Genom övningar av detta slag upptäcker barnen tidigt talens sammanhang och förhållande till varandra. De så viktiga additionskombinationerna lärs in på ett naturligt sätt utan att ännu kompliceras av sifferskrivning och matematiska tecken. Också i detta sammanhang kan plock- och lekmaterial av olika slag komma till användning. — På hur många sätt kan fem klossar eller fem pärlor på ett band delas upp i två delmängder?

Talen sex till och med tio

I räknelandskapets olika mängder ökas så småningom antalet till 6–10. För att komma underfund med hur många saker det finns i mängderna, måste man nu begagna sig av uppräknings, dvs para samman en sak i taget med talramsans talord: ett, två, tre osv. — Talramsans lär sig de flesta barn mer eller mindre spontant genom allehanda lekar och sånger. — Man bör särskilt i början ha konkreta saker att räkna, sådant som barnen kan ta i och flytta på, allt eftersom talorden i lugn takt knytes till de föremål, man arbetar med.

I övrigt kan man genomföra samma slags aktiviteter som man gjorde i samband med talen 0–5.

Kommentarer

Vid uppräknings säger oss det sista talordet hur många element det finns i den aktuella mängden. Detta samband är inte alltid klart för barn, som mycket väl kan räkna till fem men på frågan ”Hur många var det?” likväl svarar sju eller något annat vad som helst. — Har man emellertid lärt dem uppfatta mängder mellan 1–5 som helheter — utan uppräknings — bör de ha bättre förutsättningar att intuitivt förstå sammanhanget. Nu kan vi inte direkt se hur många det finns i mängden. Nu måste vi räkna efter. Det sista talordet vi då kommer till, säger oss hur många föremål det finns i mängden.

Att denna metod är tillämplig kan barnen få övertyga sig om genom att de först får konstatera hur många föremål det finns i mängder, som de kan klara genom helhetsuppfattningen (1–5) och därefter ”räkna” elementen i dessa.

Olika namn för talet sex kan man upptäcka med hjälp av Gladman- och Anemonespelet: två pjäser har fått flytta fram, fyra står kvar i ”boet” eller den röda blomman har fått ett av sina blad, fem ligger fortfarande kvar i lådan.

Siffrorna

När barnen i förskolan börjar visa intresse för siffror, kan man ta fram sifferkort (talkort) — en siffra i taget. Man frågar om något av barnen vet vad siffran i fråga "säger". Man söker upp mängder i räknelandskapet med det aktuella antalet djur, bilar, hus o d och placerar sifferkortet vid dessa mängder. — Vid ett senare tillfälle tar man fram kort med en annan siffra på. Man kan variera uppgifterna genom att först låta barnen lägga ut sifferkortet och sedan en motsvarande mängd av saker.

Kommentarer

Det finns skäl att dröja med siffrorna tills barnen i fråga fått en viss talförståelse och muntligen kan ange hur många föremål det finns i en viss mängd. Därefter går aktiviteterna främst ut på att förknippa konkreta mängder av olika slag med den siffra som anger antalet i den aktuella mängden, antingen så att man först bildar mängden och så lägger siffran till denna eller så att man först lägger siffran och sedan bildar en motsvarande mängd.

Man kan också begagna sig av sifferförsedda askar och fack i vilka allehanda föremål placeras i rätt antal: pinnar, klossar, kulor, knappar, stenar eller vad man annars har till hands. Eller en grupp barn placerar saker i askarna och en annan lägger dit siffrorna. Man kan också lägga siffror och saker i en vagn eller bil, som två barn kör mellan sig. Den ene lägger i en siffra och den andre motsvarande antal saker eller tvärtom.

Räkneplattor med ett visst antal fördjupningar, rutor eller ringar kan göras till ett självkontrollerande material, om man täcker över plattan med motsvarande sifferkort och uppmanar barnet att placera rätt antal klossar eller pluggar under resp plattor. När detta är gjort tar man bort sifferkortet och barnet kan självt kontrollera om uppgiften är rätt utförd.

Siffertärningen (0–5) ersätter nu pricktärningen för de barn, som kan dessa siffror. I ett hemmagjort memoryspel blir det par, när siffra och antal stämmer överens. Palins Antal och tal 1–2 och vissa Aktivspel och liknande kan nu komma till användning. — I "affären" fäster vi prislappar (1–5 kr eventuellt 1–10 kr) på varorna och betalar med enkronor. — Lekarna kan varieras på mångahanda sätt men det skall på detta stadium alltid vara fråga om ett verkligt antal konkreta ting och inte poäng, värden, nummer o d.

Handledningar

Hellström, L, Logiska block, Handledning. NS.

Hästad m fl, Logiska block. Hermods.

Matematik. Arbete med laborativt material. Utbildningsförlaget.

Metodiken kring logiska block har dessutom tagits upp i de flesta lärar-anvisningarna till grundskolans läroböcker i matematik.

Systematisk förteckning

Justitiedepartementet

Ämbetsansvaret II. [1]
Godsbefordran till sjöss. [10]
Skadestånd IV. [12]
Revision av vattenlagen. Del 2. [14]
Grundlagberedningen. 1. Ny regeringsform • Ny riksdagsordning. [15] 2. Ny regeringsform • Ny riksdagsordning (följdförfattningar) [16] 3. Nomineringsförfarande vid riksdagsval • Riksdagen i pressen [17] 4. Norge och den norska exilregeringen under andra världskriget. [18]
Domstolsväsendet IV. Skiljedomstol. [22]
Vägfraktavtalet II. [24]

Försvarsdepartementet

Personal för tyg- ochintendenturförvaltning. [3]
Säkerhets- och försvarspolitik. [4]

Socialdepartementet

1968 års barnstugeutredning. 1. Förskolan 1. [26]

Kommunikationsdepartementet

CKR (Centrala körkortsregistret) [5]
Svärfartslag. [21]

Finansdepartementet

Förenklad löntagarbekskattning. [11]

Utbildningsdepartementet

Reklamutredningen. 1. Reklam I. Beskattning av reklamen. [6] 2. Reklam II. Beskrivning och analys. [7] 3. Reklam III. Ställningstaganden och förslag. [8] 4. Reklam IV. Reklamens bestämningsfaktorer. [9]
Uppsökande verksamhet för cirkelstudier inom vuxenutbildningen. [19]
Läs- och bokvanor i fem svenska samhällen. Litteraturutredningens läsvanestudier. [20]
Högre utbildning — regional rekrytering och samhällsekonomiska kalkyler. [23]

Inrikesdepartementet

Kommersiell service i glesbygder. [13]

Industridepartementet

Svensk möbelindustri. [2]
Naturgas i Sverige. [25]

Kronologisk förteckning

1. Ämbetsansvaret II. Ju.
2. Svensk möbelindustri. I.
3. Personal för tyg- och intendenturförvaltning. Fö.
4. Säkerhets- och försvarspolitik. Fö.
5. CKR (Centrala körkortsregistret) K.
6. Reklam I. Beskattning av reklamen. U.
7. Reklam II. Beskrivning och analys. U.
8. Reklam III. Ställningstaganden och förslag. U.
9. Reklam IV. Reklamens bestämningsfaktorer. U.
10. Godsbefordran till sjöss. Ju.
11. Förenklad löntagarsbeskattning. Fi.
12. Skadestånd IV. Ju.
13. Kommersiell service i glesbygder. In.
14. Revision av vattenlagen. Del 2. Ju.
15. Ny regeringsform • Ny riksdagsordning. Ju.
16. Ny regeringsform • Ny riksdagsordning. (Följdförfattningar) Ju.
17. Nomineringsförfarande vid riksdagsval • Riksdagen i pressen. Ju.
18. Norge och den norska exilregeringen under andra världskriget. Ju.
19. Uppsökande verksamhet för cirkelstudier inom vuxenutbildningen. U.
20. Läs- och bokvanor i fem svenska samhällen. Litteraturutredningens läsvanestudier. U.
21. Svävarfartslag. K.
22. Domstolsväsendet IV. Skiljedomstol. Ju.
23. Högre utbildning — regional rekrytering och samhällsekonomiska kalkyler. U.
24. Vägfraktavtalet II. Ju.
25. Naturgas i Sverige. I.
26. Förskolan 1. S.





De första årens betydelse

behandlas i Barnstugeutredningens betänkande del 1. Här beskrivs hur förskolan i hel- och deltidform (lekskola-daghem) skall fungera för att tillgodose barnens och familjens behov. Det finns också noggrant redovisade förslag på hur förskolans pedagogiska program skall utformas, för att i samverkan med föräldrar och i kontakt med samhället bli en stimulerande miljö för barnen.

Målen motiveras och skildras i kapitlen Utvecklingsteorier och förskolans pedagogiska program samt i Jaguppfattning-kommunikation-begreppsbildning.

Förskolpedagogiken redovisas i kapitlen Samspelet mellan människorna i förskolan samt Arbetssättet i förskolan.

Nuläge och mål för förskolans organisation, samt förskolans miljö och utbyggnad tas upp i Barnstugeutredningens betänkande del 2.